



Estado da Educação **2010**

Percursos Escolares



Conselho Nacional de
Educação



Estado da
Educação **2010**
Percursores Escolares

Relatores:

Conselheiros

Bártolo Paiva Campos

Joaquim Azevedo

Maria Emília Brederode Santos

Maria Helena Nazaré

Rosalia Vargas

Título: *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*

Autor/Editor: Conselho Nacional de Educação

Direção: Ana Maria Bettencourt (Presidente do Conselho Nacional de Educação)

Coordenação: Manuel Miguéns (Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação)

Relatores: Bártoło Paiva Campos, Joaquim Azevedo, Maria Emília Brederode Santos, Maria Helena Nazaré, Rosalia Vargas

Organização e Apoio à Edição: Ana Canelas, Carmo Gregório, Ercília Faria, Filomena Matos, Joaquim Silva Pereira, Manuel Gomes, Maria da Conceição Reis, Teresa Gaspar (Assessoria Técnica do CNE)

Esta publicação contou com a colaboração de:

Filomena Ramos (análise de coortes); Pedro Abrantes (capítulo 2, parte II); Ana Margarida Nascimento, Angelina Carvalho, Manuela Ramôa, Maria José Araújo, Telma Leal (relatos sobre as escolas) e dos serviços do Ministério da Educação, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Reabilitação, Instituto Nacional de Estatística, Instituto do Emprego e Formação Profissional, Agência Nacional para a Qualificação.

Design gráfico: Mack2

Impressão: Editorial do Ministério da Educação

Tiragem: 1000 exemplares

ISBN: 978-972-8360-64-1

ISSN: 1647-8541

Depósito Legal: 317 764/10

| | |
|---|------------|
| Introdução | 04 |
| I. SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ALGUNS DADOS DE REFERÊNCIA | 09 |
| 1. A População Portuguesa e as suas Qualificações | 10 |
| 2. Educação de Infância | 18 |
| 2.1 Cuidados para a Primeira Infância | 20 |
| 2.2 Educação Pré-Escolar | 22 |
| 3. Ensinos Básico e Secundário | 28 |
| 3.1 Rede Escolar e Oferta Educativa | 30 |
| 3.2 Democratização do Acesso à Educação | 32 |
| 3.3 O Sucesso Escolar | 40 |
| 4. Ensino Superior | 66 |
| 4.1 Rede Escolar e Oferta Educativa | 68 |
| 4.2 Evolução do Acesso | 70 |
| 4.3 Diversificação das Vias de Acesso | 82 |
| 4.4 Níveis de Conclusão e Diplomados | 90 |
| 5. Recursos Educativos | 96 |
| 5.1 Recursos Humanos | 98 |
| 5.2 Recursos Materiais | 108 |
| 5.3 Recursos Financeiros | 110 |
| 6. Desafios da União Europeia para 2020 | 126 |
| 6.1 Balanço 2000-2010 (Agenda de Lisboa) | 126 |
| 6.2 Desafios para 2020 | 130 |
| II. TEMA DO ANO 2010: A QUALIDADE DOS PERCURSOS ESCOLARES | 135 |
| 1. Análise de Coortes | 136 |
| 2. Escolas de Qualidade para Todos: alguns casos de inovação e sucesso | 144 |
| III. RECOMENDAÇÕES DO CNE | 171 |
| Referências Bibliográficas | 178 |
| Glossário | 182 |
| Siglas | 186 |

Introdução

O Relatório que agora se apresenta sobre *O Estado da Educação 2010* é um documento da iniciativa do Conselho Nacional de Educação dirigido a toda a sociedade e, em particular, aos diferentes protagonistas da Educação. Com este documento, pretende-se apresentar um olhar independente sobre a evolução que se tem verificado no sector educativo e identificar os problemas que temos de vencer para proporcionar a todos uma educação de qualidade que contribua para a realização das pessoas e para o desenvolvimento do País.

Ao longo dos anos e no âmbito das suas funções consultivas, o CNE tem acompanhado o desenvolvimento das políticas de educação, quer através da apreciação de medidas legislativas propostas pelo Governo ou pela Assembleia da República, quer suscitando o estudo, a reflexão e o debate sobre questões educativas que marcam a actualidade, tirando partido da sua composição alargada onde se encontram representados os diferentes sectores políticos, profissionais e associativos ligados à educação, ao ensino e à formação. O conjunto de pareceres e recomendações produzidos, os seminários e estudos realizados ou as audições que promove de escolas, instituições e

individualidades constituem um acervo importante que ilustra a missão de concertação socioeducativa que caracteriza a actuação do Conselho.

Entendeu-se, assim, existir já a maturidade institucional para avançar para um retrato mais global sobre a situação educativa do País, que aliasse a identificação dos avanços, problemas e desafios que subsistem com a apresentação de propostas e recomendações que o CNE foi formulando a propósito dos mesmos.

Para a elaboração deste Relatório sobre *O Estado da Educação* foram consultados especialistas externos e realizados debates nas Comissões e no Plenário do Conselho. De início, havia a ambição de elaborar um documento que abarcasse um conjunto mais amplo de indicadores e de temáticas, mas a dimensão das problemáticas educativas revelou-se incompatível com a finalidade primeira deste projecto — elaborar um documento acessível a pais, professores, alunos e ao público em geral sobre a situação da educação.

Optou-se por um documento aberto, com uma periodicidade anual, que ao longo do tempo vá abordando diferentes problemáticas consideradas

essenciais a um olhar sistemático sobre os processos de educação, ensino e formação, onde, para além do acompanhamento da evolução de alguns indicadores, se inclua o aprofundamento de uma temática específica.

Esta primeira edição de *O Estado da Educação* centra-se sobre os percursos escolares, enquanto processos que ilustram as trajectórias seguidas pela população escolar portuguesa no acesso aos diferentes níveis e graus de ensino, a promoção da equidade tendo em conta os diferentes grupos sociais de origem e a qualidade das aprendizagens realizadas. No sentido da sua caracterização, consideraram-se as seguintes questões orientadoras:

- Como se processou a evolução do acesso aos diferentes níveis de ensino em Portugal?
- Em que medida a escola portuguesa se abriu e integrou novos públicos?
- Em que medida respondeu aos problemas colocados pelo acesso de novas camadas da população à escola?
- Que qualidade dos percursos escolares?
- Qual a evolução do investimento na educação realizado em Portugal?

No tratamento de cada uma destas questões, procurou-se respeitar os princípios de independência, de modo a honrar a composição pluralista do CNE, e de estabilidade, baseando a análise em indicadores rigorosos, que facilitem o acompanhamento da evolução das situações estudadas, dos seus progressos e dos problemas que possam surgir, o que não deverá constituir obstáculo a que, em anos futuros, se aperfeiçoe e alargue a bateria de indicadores, tendo em conta as temáticas a abordar. Por último, assumem-se inequivocamente os objectivos estratégicos definidos no quadro da UE para a Educação e Formação 2020 e os seus indicadores de referência, sem prejuízo da adopção de metas específicas que venham a ser formuladas para a situação portuguesa.

A nível metodológico, tendo por base as questões iniciais, partiu-se da recolha e análise de informação estatística oficial, disponível a nível nacional e internacional, para a selecção dos indicadores a incluir, no que se contou também com o contributo de especialistas externos ao CNE. Sem dúvida que, nos últimos anos, Portugal tem melhorado a produção e divulgação de informação estatística, o que permite conhecer com maior exactidão algumas

das dimensões críticas dos sistemas de educação e formação e tem facilitado o desenvolvimento de alguma investigação que articula as dimensões quantitativa e qualitativa de análise. Também a participação em projectos internacionais, nomeadamente da UE e da OCDE, constitui uma importante fonte de dados comparados sobre o desempenho e eficácia do sistema educativo nacional.

Encontraram-se, porém, dificuldades decorrentes de os serviços oficiais não disporem (ou não terem podido disponibilizar em tempo útil) de dados actualizados sobre algumas vertentes pertinentes a abordar neste primeiro documento. Acresce que a dispersão de fontes a que o CNE teve de recorrer, a discrepância de critérios de sistematização da informação e o formato de apresentação de alguns dados estatísticos nem sempre permitiram a sua adaptação ao formato utilizado neste Relatório. Atendendo a estas circunstâncias, optou-se por apresentar e analisar a informação estatística, do seguinte modo:

- Centrar o período de análise de 1995 a 2010, e tratar de forma sistemática de 2000 a 2008, incluindo, sempre que possível, o último ano com dados disponíveis;
- Utilizar algumas séries longas, a partir de 1970, para melhor elucidação da evolução registada em certas áreas;
- Incluir os dados disponíveis, mesmo que relativos a períodos mais curtos, quando se trate de dimensões consideradas essenciais.

As limitações que decorrem de um trabalho de natureza estatística são, contudo, conhecidas. Circunscrever a análise de *O Estado da Educação* à apresentação de dados quantitativos não seria suficiente para aprofundar o conhecimento de problemáticas de grande complexidade, como são a diversidade dos públicos que frequentam hoje a escola portuguesa, o défice de formação escolar das famílias ou as dificuldades de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos na escola. Decidiu-se, assim, adoptar igualmente uma abordagem qualitativa que permitisse uma maior aproximação às realidades educativas.

Neste primeiro ano, elegeu-se o estudo de percursos escolares oferecidos por algumas escolas que conseguiram dar passos significativos para que a maioria dos seus alunos realizasse percursos de aprendizagem positivos. Escolas que contribuíram para a resolução do maior problema que se coloca hoje à Educação, ou seja, a acumulação ao longo da escolaridade de dificuldades na aquisição de aprendizagens essenciais. Considerou-se, por isso, importante conhecer estratégias organizativas e pedagógicas que levassem os alunos a ultrapassar as suas dificuldades.

Não se pretende que os relatos sejam perspectivados como exemplos a seguir, mas apenas casos de escolas que, face a graves problemas de abandono e insucesso escolar, procuraram caminhos para a redução desses problemas. A atitude de pesquisa de soluções e a disponibilidade para a partilha das mesmas pareceu-nos que justificavam o seu estudo.

Outras escolas portuguesas poderiam integrar este documento. Na impossibilidade de incluir todas, devemos acentuar que estes são apenas alguns casos (CD em anexo) de estratégias organizativas e pedagógicas que abrem caminho a uma melhor integração dos alunos e à resolução de problemas de insucesso escolar. Não se pretende mostrar escolas ideais, sem problemas ou sem contradições, mas sim ilustrar formas de actuação com resultados positivos.

Algumas das áreas sugeridas na fase inicial de discussão do documento não foram suficientemente desenvolvidas, podendo vir a ser objecto de tratamento em edições seguintes. De entre os temas relevantes para uma análise de *O Estado da Educação* é de referir a promoção da qualidade e equidade no sistema educativo, em especial nos ensinos básico e secundário – análise dos currículos, organização do ritmo escolar, diversificação das ofertas formativas, inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, condições de realização de uma escolaridade obrigatória alargada, orientação escolar e profissional, articulação entre os ensinos secundário e superior, organização da rede escolar, entre outros.

A descentralização da educação e o papel das autarquias, a gestão das escolas, a participação dos pais, o mandato e formação de professores, a avaliação do sistema foram outros temas que se considera deverem ser aprofundados em futuros relatórios.

No que toca ao ensino superior, a análise da reforma em curso, de que se destacam os temas da nova organização de ciclos de estudos consagrada no Processo de Bolonha e a aplicação do RJIES, foi adiada para próximas edições.

Este primeiro Relatório sobre *O Estado da Educação* aprofunda e divulga a amplitude do processo de democratização da Educação, produto do investimento e do esforço dos portugueses e, em particular, das famílias, dos alunos, das escolas e dos seus professores.

Pretendeu-se, com base em indicadores objectivos, apresentar um retrato dos principais problemas que comprometem uma efectiva educação de qualidade para todos, face à grande heterogeneidade da população que hoje frequenta as instituições educativas e à complexidade dos contextos sociais e familiares existentes na sociedade portuguesa. Embora de forma sucinta, abordaram-se os recursos educativos de que o sistema dispõe, quer humanos e materiais, quer financeiros, e os desafios que se colocam na construção do espaço europeu. A qualidade dos percursos escolares foi ilustrada através do relato dos processos inovadores ensaiados por algumas escolas para fazer face aos problemas de insucesso e abandono escolares. O último capítulo do Relatório *O Estado da Educação* apresenta um conjunto de recomendações gerais e específicas dirigidas às autoridades educativas.

No final da elaboração deste Relatório, é devida uma palavra de agradecimento a todos quantos nele colaboraram. Em primeiro lugar, à Comissão Coordenadora do CNE que, desde a primeira hora, deu o seu apoio e se envolveu na realização do mesmo, tendo os conselheiros Joaquim Azevedo e Helena Nazaré sido inexecedíveis na colaboração dada. Também agradecer a todos os especialistas externos que foram sendo consultados e nos

quiseram ajudar com as suas sugestões e análise crítica, bem como aos serviços do Ministério da Educação, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social que, na medida das suas possibilidades, procuraram responder às solicitações do CNE. A todos os investigadores que colaboraram na realização dos relatos de escola e ao Prof. Doutor Pedro Abrantes que elaborou a sua síntese, o nosso reconhecimento pela disponibilidade e qualidade do trabalho realizado. O debate havido no seio das Comissões Especializadas Permanentes e os contributos dados pelos seus membros muito enriqueceram a produção do documento. Por último, agradecer o trabalho minucioso de análise e sistematização de dados realizado pela Assessoria Técnica do Conselho, sem o qual este documento não teria sido possível.

Finalmente, uma menção a todos os conselheiros que no passado dia 19 de Julho discutiram e aprovaram em sessão plenária do CNE este primeiro Relatório sobre *O Estado da Educação*.

Ana Maria Bettencourt
Presidente do Conselho Nacional de Educação





Situação da Educação: alguns dados de referência





1 A População Portuguesa e as suas Qualificações

Composição etária

A população residente em Portugal ronda os 10 627 250 indivíduos (INE, 2009) caracterizando-se por um envelhecimento continuado e pelo abrandamento da taxa de crescimento efectivo que, em 2008, se situava nos 0,09%. Uma vez que a *taxa de crescimento natural** é praticamente nula, este valor residual corresponde à *taxa de crescimento migratório** (0,09%).

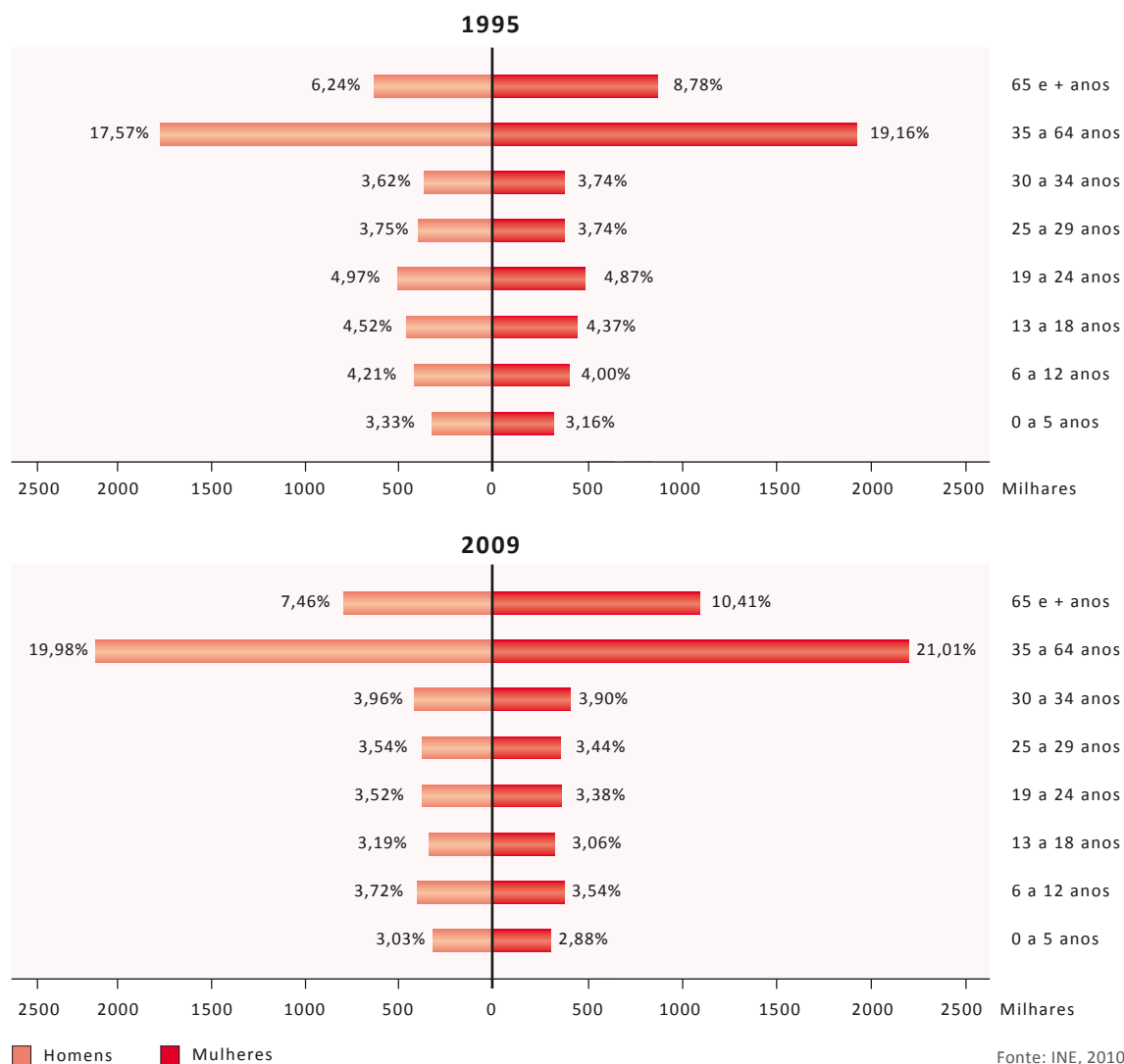
Segundo a mesma fonte, em 2008, o *índice de envelhecimento** atingia os 115 idosos por cada 100 jovens, sendo a esperança média de vida à nascença de 76,06 anos para os homens e 82,27 para as mulheres. Em 2009, o peso relativo da população

jovem residente (menos de 15 anos) é de 15,2% e o da população idosa (65 e mais anos de idade) é de 17,9%. A Figura 1.1. mostra que a população dos grupos etários entre os 0 e os 29 anos diminuiu percentualmente entre 1995 e 2009, enquanto aumentou nos grupos etários seguintes, com maior significado no grupo dos 35-64 anos (4,3%), seguido do grupo dos 65 e mais anos (2,9%).

Nesta tendência, Portugal acompanha outros países da Europa tendo já apresentado, em 2006, uma proporção de 112 idosos por cada 100 jovens, contra 107 da média da UE27.

* Os termos assinalados com asterisco encontram-se definidos no Glossário.

Figura 1.1. Pirâmides etárias da população residente em Portugal (1995 e 2009)



Imigração

Os fluxos migratórios têm contribuído para compensar a ausência de crescimento natural da população portuguesa e para que se tenham verificado mudanças significativas na sua composição. A sociedade portuguesa é hoje mais diversificada e etnicamente mais rica. A partir de meados da década de 1980, inicia-se em Portugal um processo de mudança que o levará a tornar-se também um país de acolhimento e não apenas ou essencialmente de emigração.

Como mostra a Figura 1.2., a composição da população estrangeira residente em Portugal evoluiu entre 2001 e 2008. As populações africana e europeia são maioritárias relativamente ao conjunto dos estrangeiros e crescem até 2007. Embora a população africana registre um maior número de efectivos até 2006, nos anos seguintes é a europeia que passa a ser maioritária, essencialmente graças aos oriundos dos países de Leste, que continuam a crescer, com particular destaque para a Ucrânia que, conjuntamente com Cabo-Verde, ocupa o

segundo lugar entre os países com representação mais significativa em Portugal (Figura 1.3.). Embora a comunidade de origem cabo-verdiana também detenha a maior percentagem de efectivos de origem africana, os oriundos desta região registam um ligeiro decréscimo, ainda que os oriundos de São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau continuem a aumentar. Entre os países da América, o Brasil é o único com um número significativo de residentes que continua a crescer, sendo a nacionalidade com maior representação (24%) em Portugal. O número de estrangeiros de origem asiática, em que os chineses são maioritários, tem vindo a aumentar paulatinamente.

A população estrangeira residente em Portugal concentra-se sobretudo nos núcleos territoriais de Lisboa, Faro, Setúbal e Porto, sendo muito equivalente o número de homens e mulheres, embora com ligeira prevalência para os homens (Figura 1.4.).

Figura 1.2. População estrangeira com residência legalizada em Portugal (2001 a 2008)

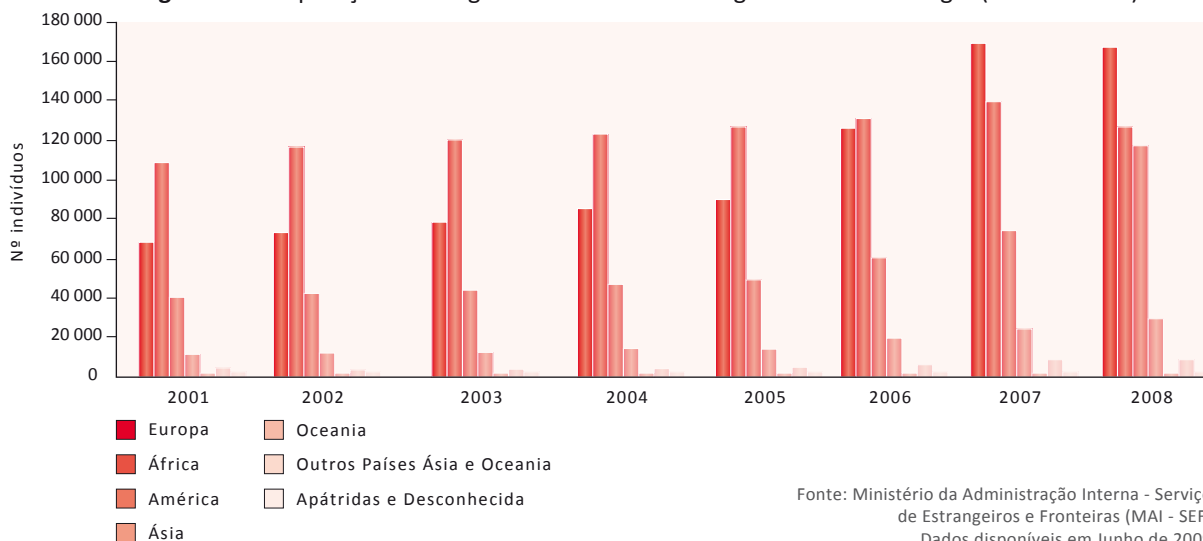
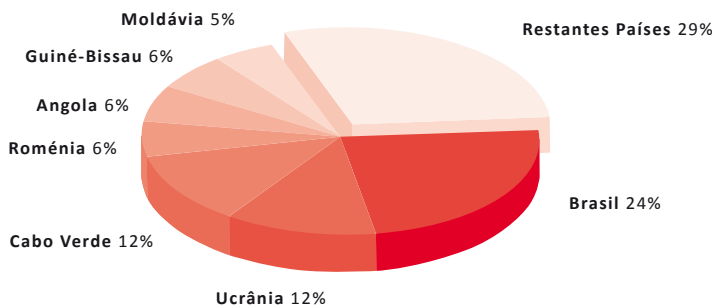
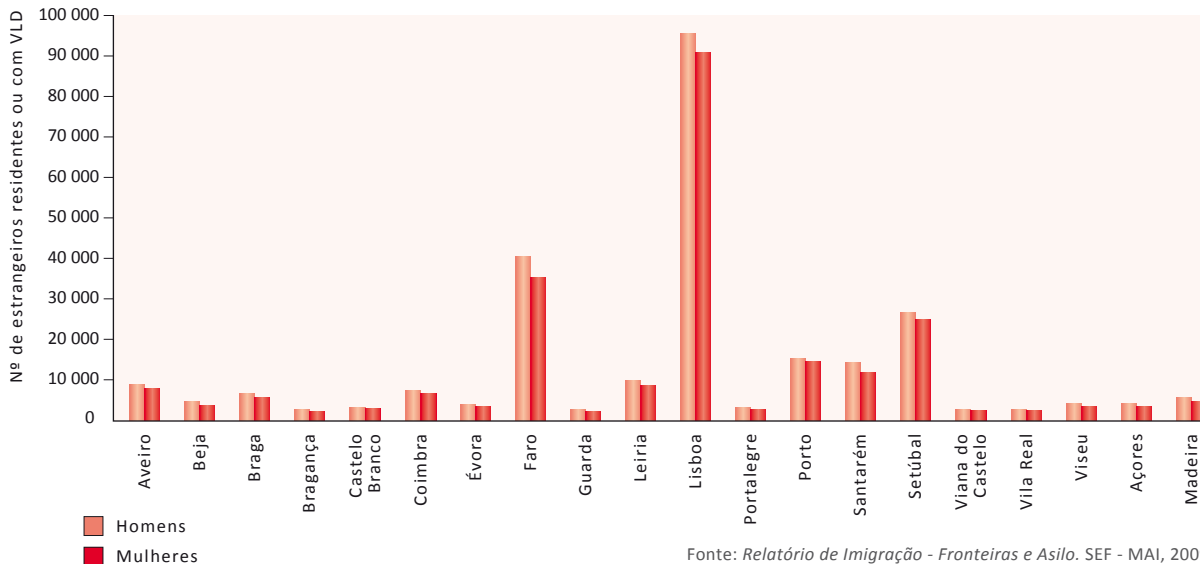


Figura 1.3. Principais nacionalidades com título de residência ou prorrogações de VLD em Portugal (2008) (dados provisórios)



Fonte: Relatório de Imigração - Fronteiras e Asilo. SEF - MAI, 2009

Figura 1.4. População estrangeira residente por sexo e por distritos, em Portugal (2008) (dados provisórios)



Fonte: Relatório de Imigração - Fronteiras e Asilo. SEF - MAI, 2009

Qualificação da população portuguesa

Em termos de *qualificação**, a população portuguesa tem vindo a evoluir no sentido de se aproximar dos níveis de qualificação dos países da UE27, não tendo ainda conseguido recuperar de um atraso persistente, apesar dos esforços efectuados, especialmente a partir de 1960, quando se inicia o alargamento da escolaridade obrigatória.

Nos últimos anos a proporção de pessoas detentoras de qualificações de nível secundário, pós-secundário e superior tem sofrido um acréscimo considerável, assim como tem diminuído a percentagem dos que possuem *qualificações baixas**.

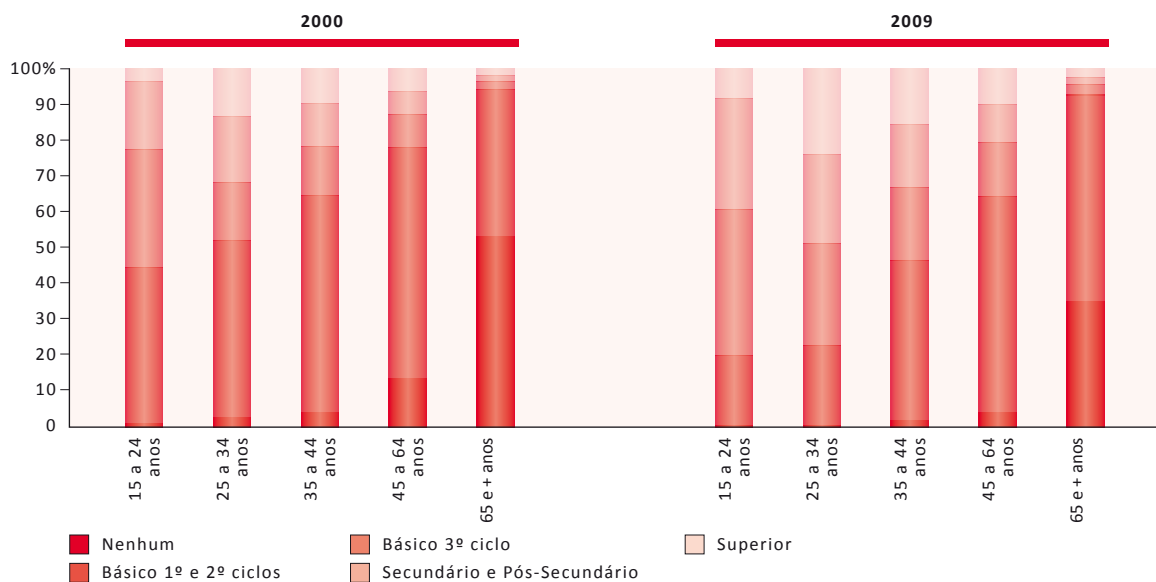
Concorre para esta situação a procura crescente de educação escolar por parte das famílias, a operacionalização de estratégias e programas específicos de combate ao abandono escolar precoce, ao insucesso nos vários níveis educativos e de atracção da população adulta menos escolarizada para novas dinâmicas de aprendizagem. Estas estratégias, acompanhadas de um correspondente investimento financeiro, têm contribuído para que, nos últimos anos, estejamos a assistir à alteração da estrutura de qualificações da população (Figura 1.5.).

Esta tendência verifica-se quer em relação à qualificação da população em idade escolar, quer à da população adulta, sobretudo no que se refere à população activa.

No que respeita à qualificação da população adulta (que não obteve certificação de nível básico ou secundário em idade escolar), entre 2001 e 2010, registou-se um aumento considerável do número de indivíduos com *certificação** a partir de 2006, na sequência da Iniciativa Novas Oportunidades, no âmbito da qual foram atribuídas 84% (313 253) do total das certificações do período em referência (Figura 1.6.). Estas certificações incluem certificação escolar e dupla certificação, equivalentes ao 2º e 3º CEB e a partir de 2006 também ao Ensino Secundário.

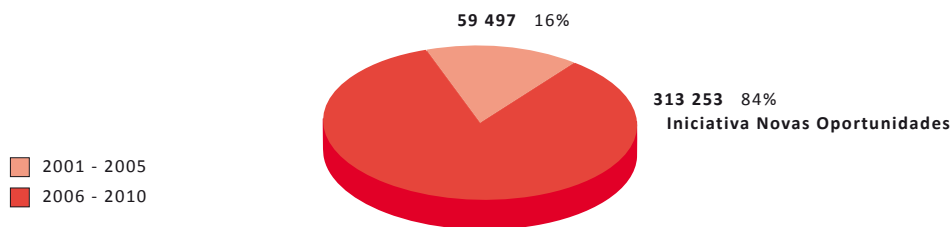
Ao compararmos a percentagem da população portuguesa que completou o nível secundário de qualificação com outros países da Europa, verifica-se uma evolução em todos os grupos etários, ainda que com valores inferiores quer à média da OCDE (70% em 2007), quer à UE19 (71% em 2007). Os progressos mais significativos ocorrem no grupo 25-34 anos que passa de 30% para 44%. Apesar deste crescimento, o ritmo de progressão de Portugal é inferior em todos os outros grupos etários, o que não lhe tem permitido recuperar a desvantagem de partida.

Figura 1.5. Qualificações da população activa (%), por grupo etário, em Portugal (2000 e 2009)



Fonte: Inquérito ao Emprego. INE, 2010

Figura 1.6. Certificações de adultos (em número e %), em Portugal (2001 a Março de 2010)



Nota: Os dados de 2010 reportam-se apenas ao 1º trimestre

Fonte: ANQ, 2010

Tabela 1.1. População (%) que atingiu pelo menos o nível secundário de educação (12.º ano), por grupo de idade, na EU19 e outros países (1999 e 2007)

| Grupo de Idades | 1999 | | | | | 2007 ⁽¹⁾ | | | | |
|---------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|---------------------|-------|-------|-------|-------|
| | 25-64 | 25-34 | 35-44 | 45-54 | 55-64 | 25-64 | 25-34 | 35-44 | 45-54 | 55-64 |
| Média dos Países da OCDE | 62 | 72 | 66 | 58 | 45 | 70 | 79 | 74 | 67 | 57 |
| União Europeia ⁽²⁾ | - | - | - | - | - | 71 | 81 | 75 | 68 | 57 |
| Alemanha | 81 | 85 | 85 | 81 | 73 | 84 | 85 | 86 | 85 | 81 |
| Dinamarca | 80 | 87 | 80 | 79 | 70 | 75 | 85 | 80 | 71 | 66 |
| Espanha | 35 | 55 | 41 | 25 | 13 | 51 | 65 | 56 | 44 | 28 |
| Finlândia | 72 | 86 | 82 | 67 | 46 | 81 | 90 | 87 | 81 | 65 |
| França | 62 | 76 | 65 | 57 | 42 | 69 | 83 | 74 | 63 | 53 |
| Grécia | 50 | 71 | 58 | 42 | 24 | 60 | 75 | 67 | 53 | 37 |
| Irlanda ⁽³⁾ | 51 | 67 | 56 | 41 | 31 | 68 | 83 | 72 | 60 | 42 |
| Itália | 42 | 55 | 50 | 37 | 21 | 52 | 68 | 56 | 48 | 34 |
| Noruega ⁽³⁾ | 85 | 94 | 89 | 79 | 68 | 79 | 83 | 80 | 77 | 76 |
| Portugal | 21 | 30 | 21 | 15 | 11 | 27 | 44 | 27 | 20 | 13 |
| Reino Unido | 62 | 66 | 63 | 60 | 53 | 68 | 75 | 69 | 66 | 61 |
| Outros Países da Europa | | | | | | | | | | |
| Turquia | 22 | 26 | 23 | 18 | 12 | 29 | 38 | 26 | 22 | 16 |
| Outros Países do Resto do Mundo | | | | | | | | | | |
| Estados Unidos da América | 87 | 88 | 88 | 88 | 81 | 88 | 87 | 88 | 89 | 87 |

(1) Excluindo CITE 3C (formações que não dão acesso directo ao ensino superior)

(2) UE 19

(3) Na coluna 1999, o ano de referência é 1998

Fonte: Education at a Glance. OCDE, 2001 e 2009

Níveis de qualificação e inserção no mercado de trabalho

De acordo com projecções do CEDEFOP, existem fortes probabilidades de que os empregos a criar até 2020 requeiram cerca de 32% de trabalhadores com *qualificações elevadas** e cerca de 50% de trabalhadores com *qualificações médias**. Estas tendências estão em sintonia com a evolução previsível dos níveis de qualificação da população maior de 15 anos, do conjunto dos países envolvidos no estudo.

Comparando com a situação de Portugal e da UE 25 (Figura 1.7.), verificamos que as linhas de tendência de evolução das qualificações para a população com idade igual ou superior a 15 anos variam no mesmo sentido. No entanto, os valores relativos a cada um dos níveis de qualificação em Portugal são bastante distintos dos da UE, sobretudo no que se refere às qualificações baixas e médias.

As taxas de emprego por nível de escolaridade (Tabela 1.2.) confirmam a importância da escolaridade no processo de inserção profissional, mostrando que o desemprego atinge menos a população detentora de um diploma do Ensino Superior. Se compararmos a evolução das taxas de emprego, verificamos que existe uma tendência de crescimento do emprego dos detentores do nível secundário ou pós-secundário enquanto a taxa de emprego dos outros níveis decresce, sobretudo nos detentores do nível básico.

A percentagem de mulheres empregadas é sempre inferior à dos homens em todos os níveis de formação, embora se verifique uma tendência de redução dessa diferença. Salienta-se, no entanto, que esta diferença é muito reduzida em diplomados com o Ensino Superior, enquanto a que se verifica entre os que apenas possuem o 3º ciclo do Ensino Básico é bastante significativa, oscilando entre os 20% (em 2002) e os 16% (em 2009).

Os dados do Inquérito ao Emprego (Figura 1.8.) também mostram que a taxa de empregados é maior na população activa com Ensino Superior do que em qualquer outro nível de escolaridade. O facto de a população sem escolaridade apresentar uma taxa pouco inferior não é significativo, uma vez que esta franja da população activa é residual, apenas representado 4% do total.

O investimento em mais e melhor escolarização continua a compensar quer na perspectiva da realização das pessoas, quer na entrada no mercado de trabalho.

Recentemente foi tornada obrigatória a recolha e divulgação de informação sobre o emprego de diplomados de cada instituição de Ensino Superior, tendo passado a ser uma responsabilidade social destas, que deverão, não apenas apoiar a inserção dos seus diplomados no mundo do trabalho, mas também recolher informação sobre os seus percursos profissionais.

Figura 1.7. Tendência de evolução dos níveis de qualificação da população activa com idade ≥ 15 anos, (%), na EU25 e em Portugal (2000, 2007, 2013 e 2020)

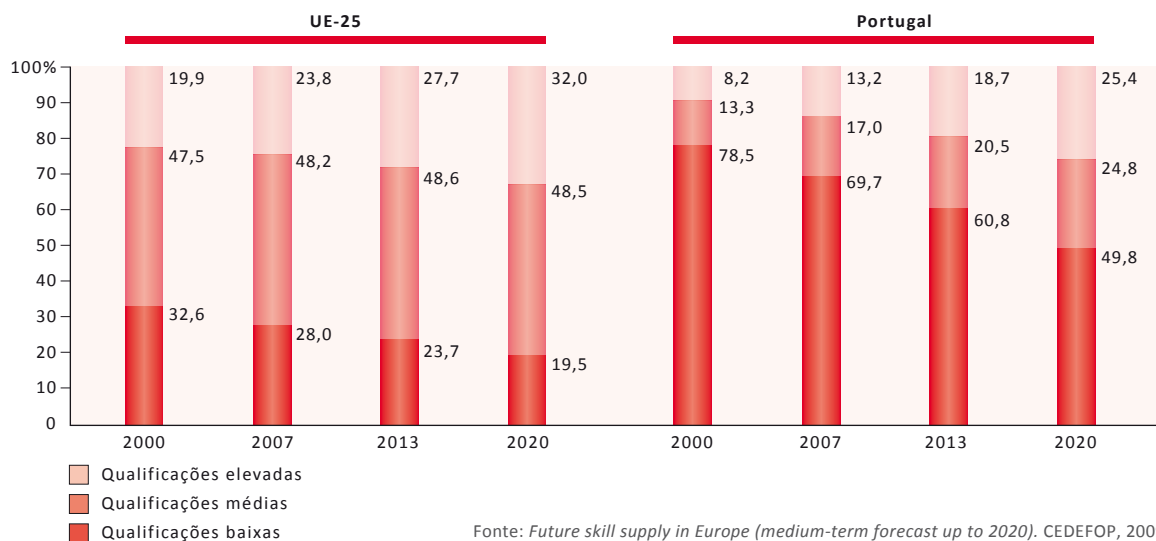
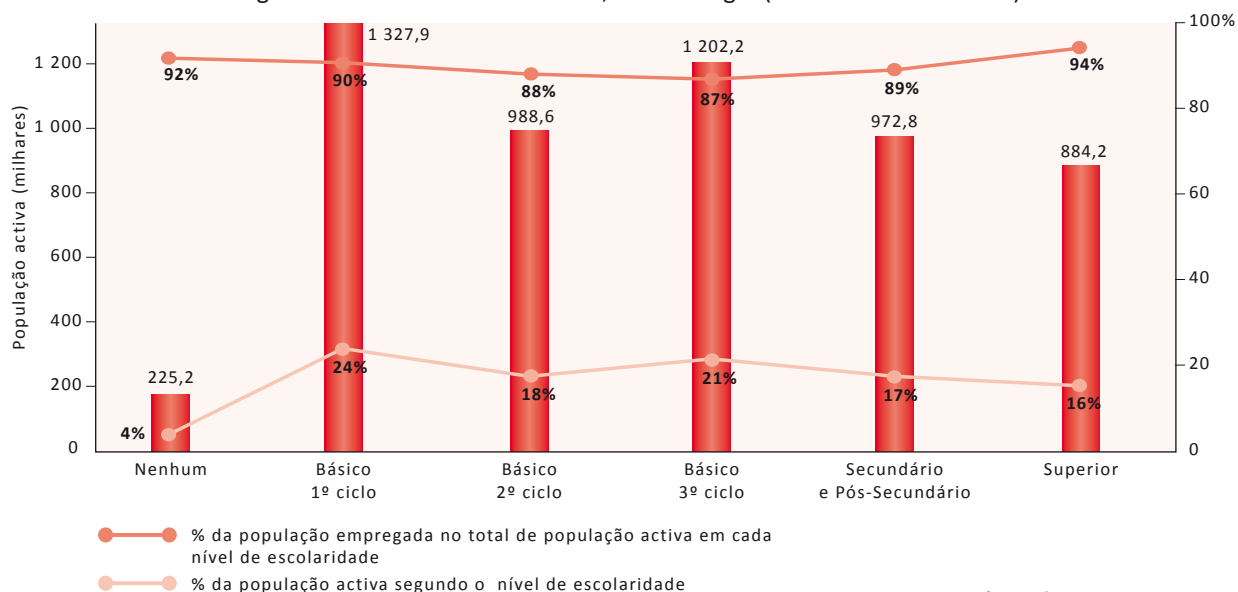


Tabela 1.2. Taxa de emprego (%), por sexo e nível de escolaridade completo, em Portugal (2002 a 2009)

| Taxa de emprego (15 e + anos) | Sexo | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Até ao Básico - 3º ciclo | HM | 56,2 | 55,3 | 54,5 | 54,0 | 54,0 | 53,9 | 53,6 | 50,9 |
| | H | 66,4 | 65,1 | 64,2 | 63,0 | 63,3 | 63,1 | 62,5 | 59,1 |
| | M | 46,6 | 46,0 | 45,3 | 45,3 | 45,1 | 45,1 | 45,0 | 43,1 |
| Secundário e pós-Secundário | HM | 63,0 | 61,2 | 60,5 | 61,0 | 62,2 | 62,4 | 63,3 | 64,1 |
| | H | 67,5 | 64,2 | 64,3 | 64,9 | 65,5 | 65,2 | 66,7 | 66,9 |
| | M | 58,8 | 58,5 | 57,0 | 57,3 | 59,2 | 59,7 | 60,0 | 61,3 |
| Superior | HM | 83,0 | 81,4 | 81,5 | 80,9 | 79,3 | 79,0 | 80,0 | 79,3 |
| | H | 85,1 | 83,1 | 82,3 | 82,1 | 81,3 | 81,6 | 82,7 | 79,7 |
| | M | 81,7 | 80,2 | 81,0 | 80,2 | 77,8 | 77,3 | 78,3 | 79,0 |

Fonte: Estatísticas do Emprego. INE, 2009

Figura 1.8. População activa (em milhares e %) e % da população empregada, segundo o nível de escolaridade, em Portugal (1º trimestre de 2010)





2 Educação de Infância

A educação de infância tem vindo a adquirir uma relevância crescente no âmbito das políticas educativas e sociais dos países da União Europeia, onde o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida na aprendizagem e no desenvolvimento dos jovens, associado à mudança no papel da mulher nas sociedades contemporâneas, conduziu a uma clara expansão das estruturas de atendimento para a educação e cuidados às crianças.

Em Portugal, as últimas décadas marcaram uma evolução muito favorável, quer no plano da legislação que salvaguarda a promoção e protecção das crianças, quer no alargamento progressivo dos serviços de educação e de apoio à família. No

plano legislativo, devem referir-se como marcos fundamentais a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), que integrou a educação pré-escolar no sistema educativo nacional, a ratificação em 1990 da Convenção sobre os Direitos da Criança aprovada pela ONU, que reconheceu as crianças como detentoras de direitos, e a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), que definiu a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica.

No que se refere aos serviços de atendimento, para além da crescente cobertura institucional no grupo etário dos 0 aos 3 anos, é no desenvolvimento de estruturas de educação pré-escolar que se regista uma melhoria mais significativa do atendimento

das crianças dos 3 aos 6 anos de idade. O Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar¹, lançado em 1996, deu um impulso decisivo ao alargamento da rede nacional de educação pré-escolar, através da celebração de contratos-programa com os municípios, IPSS e estabelecimentos privados. Desse modo, o Estado regulou as formas de apoio à gratuitidade da componente educativa nos estabelecimentos de iniciativa pública, solidária e privada (nestes últimos, quando cobertos por contratos de desenvolvimento) e a comparticipação das famílias na componente social da educação pré-escolar, designadamente o alargamento dos horários de funcionamento e o fornecimento de refeições.

A educação de infância enquanto etapa educativa com identidade própria que se inicia com o nascimento da criança e se prolonga até aos 6 anos de idade tem vindo a ser reconhecida no contexto internacional. No nosso País, o CNE tem chamado a atenção quer para a necessidade de dotar a intervenção na primeira infância de intencionalidade educativa e de articulação com as estruturas de educação pré-escolar, quer para a relevância de uma educação pré-escolar de qualidade para as aprendizagens escolares futuras.

¹ O Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar foi lançado pelo Ministério da Educação em 1996, conjuntamente com os Ministérios do Trabalho e Segurança Social e do Equipamento, Planeamento e Administração do Território.

2.1 Cuidados para a Primeira Infância

Para a primeira infância, as respostas sociais assumem modalidades de oferta não formais e formais (Vasconcelos, 2000) que se traduzem, por um lado, num acompanhamento não qualificado e, por outro lado, numa provisão de creches, amas licenciadas, mini-creches e creches familiares, sendo estas últimas institucionalmente tuteladas pelo Ministério que tem a seu cargo a Solidariedade Social. De qualquer modo, as entidades promotoras destes serviços repartem-se, conforme os casos, pela administração pública central e local e pela administração privada, incluindo neste caso as IPSS, estabelecimentos com fins lucrativos, cooperativas e associações. Os cuidados prestados a crianças dos 0 aos 3 anos de idade têm fundamentalmente uma natureza de apoio social às famílias, sem intencionalidade educativa formal.

Entre 2000 e 2009, a taxa de cobertura das respostas para a primeira infância – creches e amas – teve um aumento de 76,3% (Figura 2.1.), tendo registado neste último ano um valor de 34,9%. Esta situação permitiu superar a meta europeia que fixou em 33% a percentagem de crianças a abranger em estruturas de acolhimento até 2010¹.

Para este aumento do número de creches terá contribuído mais recentemente o programa PARES², com o qual foi igualmente possível observar “um maior equilíbrio na cobertura territorial reduzindo-se as assimetrias registadas” (GEP-MTSS, *Relatório de 2007*:19). Apesar disso, os distritos de Lisboa, Porto e Santarém ainda não atingiram aquela meta (Figura 2.2.). Numa análise por concelho, verifica-se que, em 2009, 193 concelhos, 69,4% do total do Continente, já a atingiram, enquanto os restantes 85 concelhos ficaram aquém desse valor (GEP-MTSS, 2009).

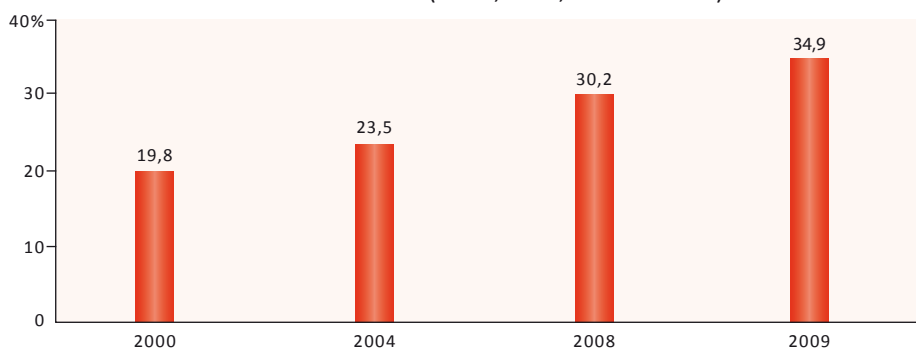
Apesar de ter sido superada a meta europeia, os dados mostram que continua a existir necessidade de prosseguir a expansão da oferta pelo facto de as famílias registarem uma taxa muito elevada de ocupação dos dois progenitores: no caso das mulheres em idade de ter filhos pequenos (25-44 anos), o país apresenta uma taxa de 87,2% para as mulheres dos 25-34 anos e de 86% para as de 35-44 (Figura 2.3.), enquanto que os homens do mesmo grupo etário apresentam taxas de actividade superiores a 90%. No quarto trimestre de 2009, Portugal apresentava uma taxa de actividade superior à média da UE 27, com 69,1% para as mulheres e 78,2% para os homens, enquanto na UE 27 eram de 64,4% e 77,6%, respectivamente (Eurostat, 2010).

A esta preocupação de cariz mais quantitativo, alia-se a procura de satisfação de outras necessidades sociais, verificando-se, por exemplo, uma progressiva tentativa de conciliar os horários de funcionamento das instituições com o horário de trabalho dos pais. Em 2008, 83,6% das creches abria as suas portas entre as 7h00 e as 8h00, enquanto 61,2% encerrava entre as 18h00 e as 19h00 (GEP-MTSS, *Relatório de 2008*). Esta é uma necessidade já identificada na Carta Social de 2000, principalmente para as áreas metropolitanas de Lisboa e Porto: “dadas as dificuldades de trânsito e o facto de ambos os pais trabalharem, as crianças são obrigadas a permanecer até tarde nas creches” (Vasconcelos, 2003).

1 Conselho Europeu de Barcelona de Março de 2002

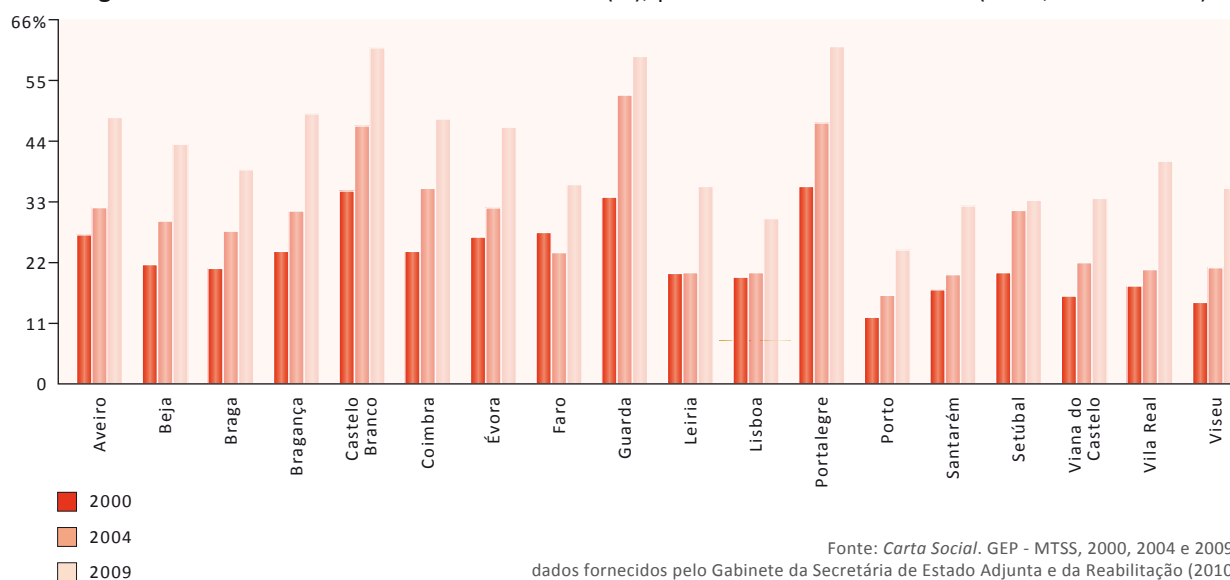
2 O PARES é um programa de alargamento da Rede de Equipamentos Sociais iniciado em 2006

Figura 2.1. Taxa de cobertura de creches e amas (%), no Continente (2000,2004, 2008 e 2009)



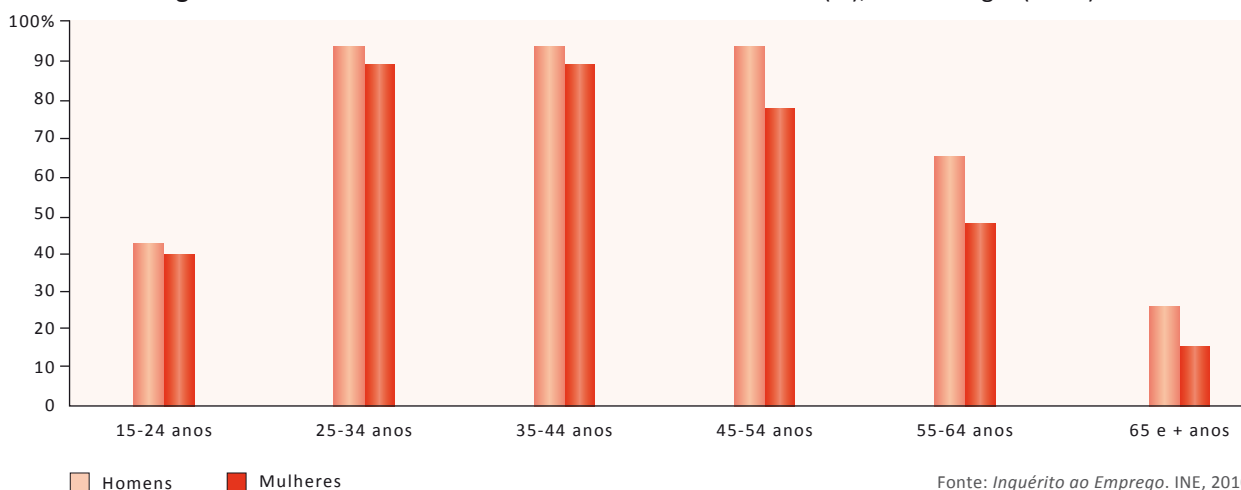
Fonte: *Carta Social*. GEP - MTSS, 2000, 2004, 2008 e 2009; dados fornecidos pelo Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Reabilitação (2010)

Figura 2.2. Taxa de cobertura creches e amas (%), por distritos do Continente (2000, 2004 e 2009)



Fonte: *Carta Social*. GEP - MTSS, 2000, 2004 e 2009; dados fornecidos pelo Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Reabilitação (2010)

Figura 2.3. Taxas de actividade de mulheres e de homens (%), em Portugal (2009)



Fonte: *Inquérito ao Emprego*. INE, 2010

2.2 Educação Pré-Escolar

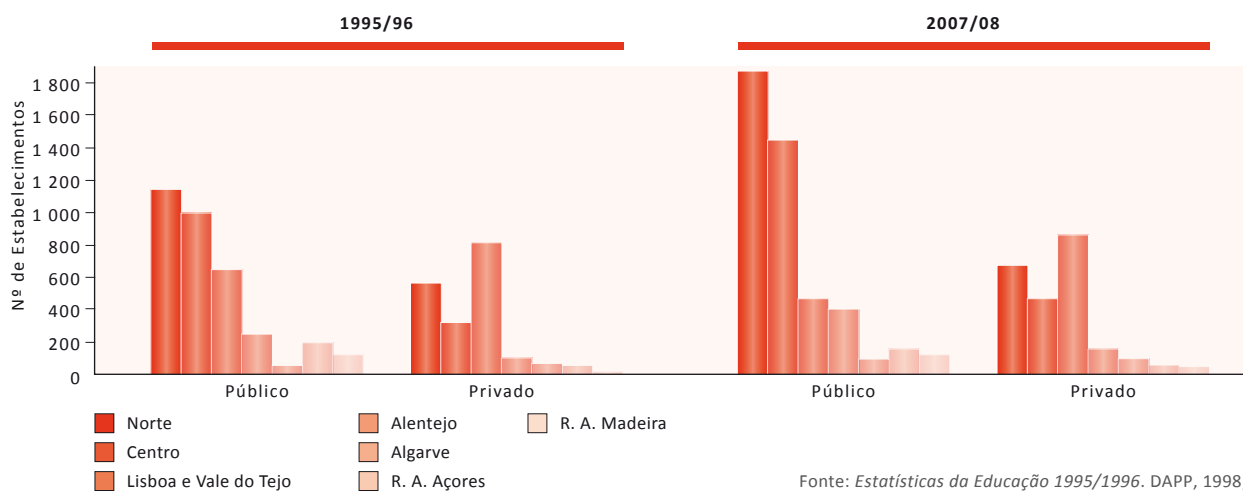
Em 2008 e no sector público, a rede de educação pré-escolar compreendia 4670 estabelecimentos de tipologia JI (2901), EB1/JI (1725) e EBI/JI (44), enquanto no sector privado integrava 2006 unidades, distribuídas pelas tipologias JI (1717) e EB1/JI (289).

A Figura 2.4. mostra um crescimento significativo do número de estabelecimentos de educação pré-escolar entre 1995-96 e 2007-08, com especial relevância para a rede pública e para as regiões Norte, Centro e Alentejo. Curiosamente a região de Lisboa e Vale do Tejo regista uma diminuição do número de estabelecimentos neste sector. A rede privada também apresenta um crescimento neste período, mas em todas as regiões.

A educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no Ensino Básico e é de frequência facultativa.

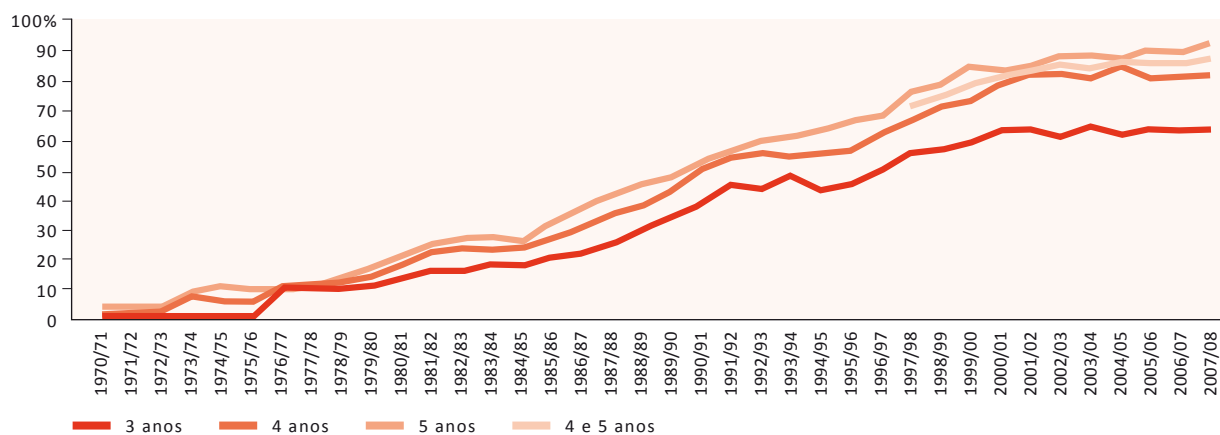
Como já antes se referiu, a taxa de pré-escolarização tem vindo a crescer consistentemente desde a sua institucionalização, em finais de 1970, tendo-se registado na década de 1990 um novo impulso para a expansão da rede, particularmente nos 3 e 4 anos de idade (Figura 2.5.). Entre 1990 e 2000 passou-se de uma taxa de pré-escolarização de 49,8% para 72,3% nos 4 anos de idade e de 52,8% para 84,1%, nos 5 anos. Nos últimos dez anos, a taxa de pré-escolarização dos 4 e 5 anos, no seu conjunto, subiu de 70,9%, em 1997-98, para 86,7%, em 2007-08, o que representa um crescimento de 22,3%.

Figura 2.4. Número de estabelecimentos de educação pré-escolar, por natureza do estabelecimento, segundo as NUTS II (1995/96 e 2007/08)



Fonte: Estatísticas da Educação 1995/1996. DAPP, 1998; Estatísticas da Educação 2007/2008. GEPE - ME, 2010

Figura 2.5. Taxa de pré-escolarização (%), por idade, em Portugal (1970/71 a 2007/08)



Fonte: 50 anos de Estatísticas da Educação, Vol. I. GEPE - ME / INE, 2009

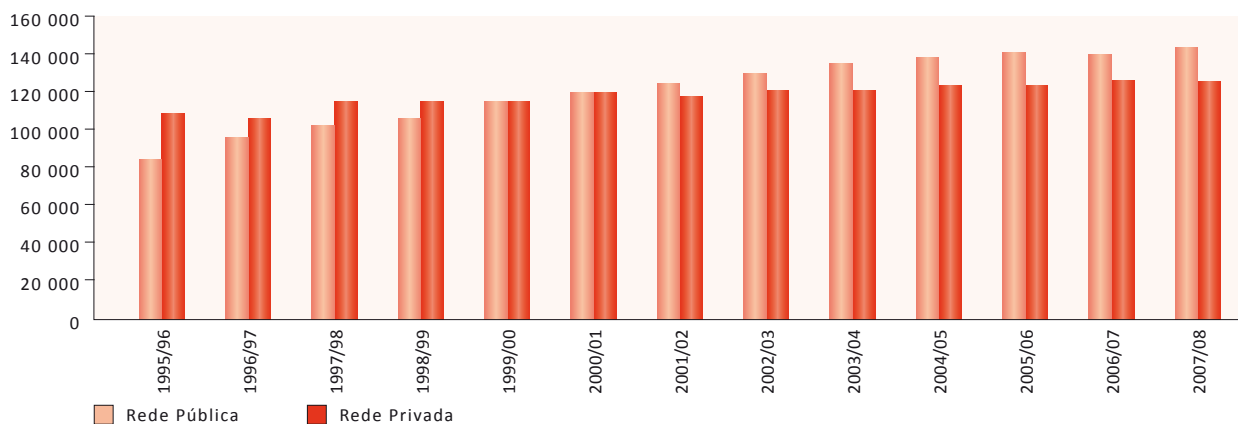
A expansão da rede de educação pré-escolar teve um maior incremento do investimento público nos últimos anos, ultrapassando a partir de 2001-02 a oferta privada considerando o número de crianças inscritas (Figura 2.6.).

Apesar disso, dados da IGE (IGE-ME, 2009), calculados por amostragem, indicam que a oferta ainda não corresponde à procura (Figura 2.7.). Analisando a relação entre as crianças inscritas e as não admitidas por falta de vagas, a percentagem destas últimas ainda é considerável, mesmo para os 5 anos (5,4%), aumentando para as crianças de idades mais baixas: 13,7% para os 4 anos e 25,2%

para os 3 anos. Nos 5 anos de idade, a região mais carenciada é o Alentejo que deixa de fora 19,2% de crianças. A falta de vagas para os 4 anos é mais notória nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo e Algarve, enquanto para os 3 anos a situação mais grave ocorre no Algarve, com cerca de 70% de crianças não admitidas, seguida de Lisboa com 48%.

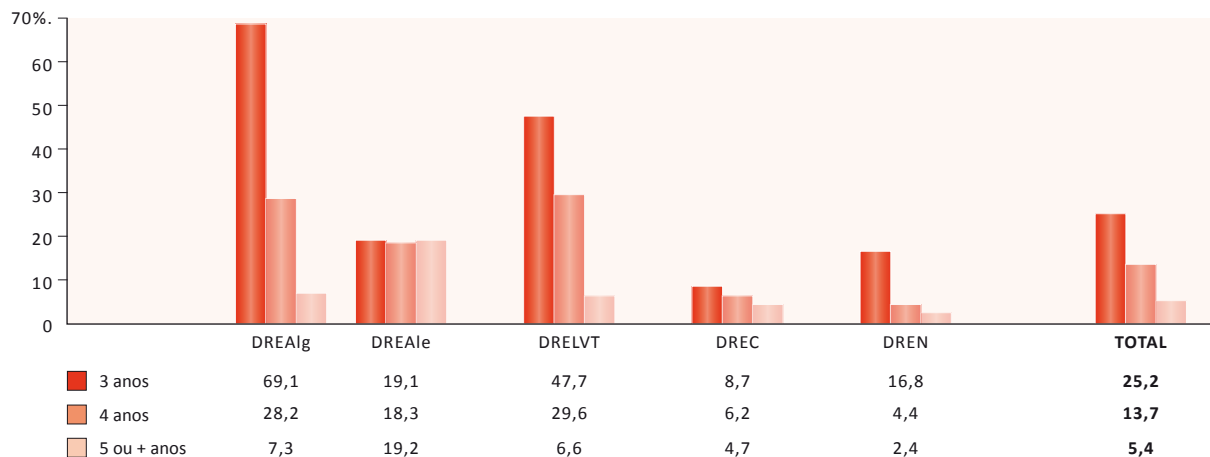
Associada à evolução da cobertura da rede, está a duração média da pré-escolarização, que atingiu a frequência de dois anos em 1997-98, mantendo-se nos 2,4% entre 2005 e 2008 (GEPE-ME e INE, 2009, vol. I: 225 e 227).

Figura 2.6. Número de crianças inscritas, segundo a rede institucional, em Portugal (1995/96 a 2007/08)



Fonte: 50 anos de Estatísticas da Educação, Vol. I. GEPE - ME / INE, 2009

Figura 2.7. Crianças não admitidas por falta de vaga (%) nos jardins de infância da rede pública, segundo a idade e por direcção regional de educação, no Continente (2008/09)



Fonte: Organização do Ano Lectivo 2008-2009 – Relatório Nacional. IGE, 2009

Meta UE 2020:

Pré-escolarização das crianças entre os 4 anos e a idade de início do Ensino Primário

95%**Portugal, 2007/08:****86,7%**

AVANÇOS

- A Taxa de cobertura de cuidados para a primeira infância registou um crescimento significativo entre 2000 e 2009, situando-se em 34,9% neste último ano e superando a meta europeia para 2010 (33%).
- Nos últimos dez anos a taxa de pré-escolarização dos 4 e 5 anos no seu conjunto subiu cerca de 22,3%, apresentando em 2007-08 um valor de 86,7% (meta da UE 2020: abranger 95% das crianças de 4 e 5 anos).

PROBLEMAS E DESAFIOS

- Persiste a necessidade de expansão quer da rede de cuidados para a infância quer da rede de educação pré-escolar de modo a corrigir assimetrias regionais e as limitações existentes nos grandes centros urbanos.
- Mantém-se a necessidade de aprofundar a intencionalidade educativa da oferta para a primeira infância.
- Importa investir na compatibilização das condições de funcionamento das estruturas de acolhimento com a vida familiar e com as necessidades sociais decorrentes do mundo do trabalho.
- Deve fomentar-se a conciliação da sociedade e do mundo do trabalho com uma vida familiar que permita um melhor apoio dos pais aos filhos mais pequenos.



3 Ensinos Básico e Secundário

Este capítulo integra a escolaridade básica e secundária e apresenta a sua evolução nos últimos anos na perspectiva da qualidade e da equidade da oferta e dos percursos educativos. Por isso se organiza em duas partes que se debruçam sobre as seguintes questões: i) o alargamento do acesso; ii) o sucesso escolar, na perspectiva da equidade e qualidade dos percursos.

Abrange a escolaridade dos 6 aos 18 anos, recentemente tornada obrigatória, alargando para doze anos o período anteriormente fixado em nove pela LBSE de 1986. Esta lei ampliava já para nove anos a escolaridade obrigatória de seis, em vigor desde 1964, e alargava o conceito de essencialidade da educação básica a novas competências associando-lhe características de universalidade e gratuidade. A partir dessa data a escolaridade

básica passa a organizar-se em três ciclos sucessivos de quatro, dois e três anos, estruturados segundo critérios de sequencialidade progressiva, em que cada um dos ciclos se orienta para complementar o anterior e não só para preparar o seguinte. O Ensino Secundário passou a configurar-se como uma unidade autónoma que, além da prossecução de estudos, tem a função de preparar para a inserção socioprofissional, assumindo-se como um ciclo terminal com formações de largo espectro e sem características exclusivamente propedêuticas em relação ao Ensino Superior.

Duas décadas volvidas sobre a adopção desta Lei, a composição social da população escolar transformou-se sob o efeito do alargamento do acesso à educação. Se tomarmos como indicador os beneficiários da Acção Social Escolar, verificamos

que a população carenciada representa 43% do total de alunos matriculados, sendo os muito carenciados (escalão A) proporcionalmente mais numerosos (58,0%). Tendo como referência o *índice ESCS** utilizado pelo PISA, 43,5% dos alunos de 15 anos situa-se nos níveis mais baixos da escala, o que representa uma percentagem muito elevada.

Para além da integração na escola de públicos que a ela não acediam por razões socioeconómicas e culturais, Portugal tem também acolhido, por força do crescimento do contingente de imigrantes, um número significativo de crianças e jovens cuja língua materna não é o português. Segundo o GEPE/ME, no ano lectivo de 2008/09 o sistema educativo tinha 77 019 alunos estrangeiros inscritos, de cerca de 50 nacionalidades, dos quais 66 891 em escolas públicas.

É também de salientar, a propósito da diversificação da população escolar, o esforço de integração nas escolas públicas de alunos com necessidades educativas especiais que, até 1995, eram acolhidos em instituições especializadas.

Em resposta às exigências diferenciadas dos novos públicos e na perspectiva de garantir condições de realização de uma escolaridade prolongada e bem sucedida para todos, assistiu-se a uma progressiva reconfiguração do sistema de ensino no que diz respeito à diversificação das ofertas formativas, com um investimento muito significativo na expansão das modalidades profissionalmente qualificantes e no aprofundamento da permeabilidade entre as diferentes vias de escolarização.

3.1 Rede Escolar e Oferta Educativa

A rede escolar nacional dos Ensinos Básico e Secundário compreende uma componente pública e uma privada que a complementa. Em 2008, era constituída por 7738 estabelecimentos de ensino, de diferentes tipologias, abrangendo a rede pública 6866 estabelecimentos de ensino, a funcionar na dependência directa da administração central, das regiões autónomas e das autarquias, e a rede privada 871, instituídos por entidades singulares ou colectivas, de natureza privada, com ou sem fins lucrativos.

Na Tabela 3.1. podemos analisar a evolução do número de estabelecimentos de educação/ensino, ao longo de uma década, 1998/99 a 2007/08, verificando-se um decréscimo sistemático do número total de estabelecimentos, que se traduz numa redução de 3929, mais significativa no ensino público, com 3903, do que no privado, tendo este registado ligeiras oscilações ao longo da década que vieram a culminar num saldo negativo de apenas 26.

De notar que, no ensino público, o número de estabelecimentos de tipologia EB1 (escolas básicas de 1º ciclo) sofreu uma redução de 56% (4849 estabelecimentos), enquanto o número dos de tipologia EB1/JI, EBI e EBI/JI aumentou 1377, 50 e 31 unidades, respectivamente. A partir de 1999-00 a participação do sector privado relativamente às tipologias EB1 e EB1/JI também cresceu, passando de 2 estabelecimentos para 58 e 289, respectivamente.

Tabela 3.1. Número de estabelecimentos de educação/ensino, por natureza institucional e tipologia, em Portugal (1998/99 a 2007/08)

| Natureza e Tipologia | 1998/99 | 1999/00 | 2000/01 | 2001/02 | 2002/03 | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 |
|----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Total | 11 667 | 11 564 | 11 353 | 11 270 | 10 748 | 10 443 | 9 950 | 9 765 | 8 281 | 7 738 |
| Público | 10 769 | 10 667 | 10 459 | 10 359 | 9 879 | 9 588 | 9 105 | 8 917 | 7 421 | 6 866 |
| EB1 | 8 710 | 8 651 | 8 422 | 8 187 | 7 668 | 6 949 | 6 357 | 6 072 | 4 522 | 3 861 |
| EB1/JI | 348 | 350 | 413 | 568 | 648 | 1 120 | 1 430 | 1 538 | 1 624 | 1 725 |
| EB12 | 6 | 7 | 7 | 4 | 8 | 6 | 5 | 7 | 8 | 6 |
| EB2 | 31 | 25 | 30 | 26 | 26 | 27 | 29 | 37 | 31 | 26 |
| EB23 | 614 | 608 | 616 | 627 | 637 | 635 | 628 | 630 | 609 | 584 |
| EB3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 1 | - | - | - | - | - |
| EBl | 42 | 53 | 55 | 58 | 53 | 56 | 56 | 63 | 73 | 92 |
| EBl/JI | 13 | 30 | 19 | 27 | 28 | 32 | 37 | 34 | 37 | 44 |
| EBM | 472 | 414 | 365 | 325 | 280 | 236 | 35 | 16 | 1 | 1 |
| EB23/ES | 104 | 109 | 111 | 113 | 109 | 107 | 110 | 104 | 117 | 150 |
| ES/EB3 | 332 | 322 | 328 | 319 | 298 | 322 | 319 | 319 | 303 | 274 |
| ES | 65 | 73 | 67 | 77 | 98 | 72 | 74 | 73 | 71 | 65 |
| ESA | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| EP | 25 | 19 | 20 | 23 | 23 | 23 | 22 | 21 | 22 | 35 |
| Privado | 898 | 897 | 894 | 911 | 869 | 855 | 845 | 848 | 860 | 872 |
| EB1 | - | 2 | 2 | 88 | 76 | 61 | 58 | 63 | 62 | 58 |
| EB1/JI | - | 2 | 87 | 292 | 283 | 282 | 286 | 279 | 285 | 289 |
| ESA | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| EP | 203 | 203 | 202 | 220 | 220 | 221 | 215 | 216 | 220 | 228 |
| M-N | 695 | 689 | 602 | 310 | 289 | 290 | 285 | 289 | 292 | 296 |

Fonte: 50 Anos de Estatísticas da Educação. GEPE - ME / INE, 2009

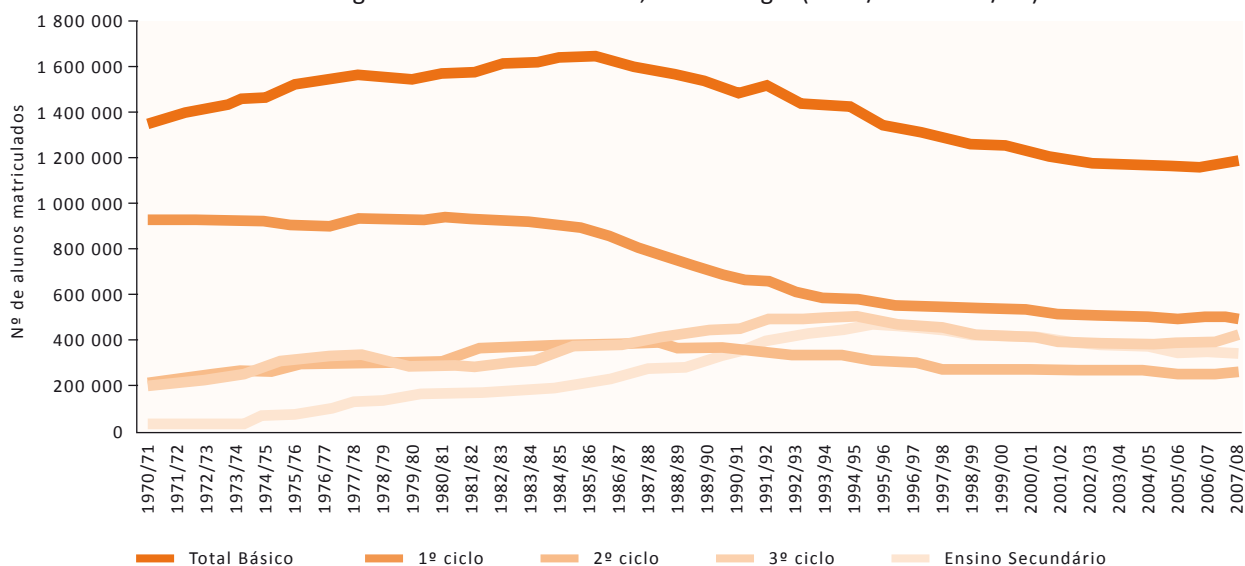
3.2 Democratização do Acesso à Educação

Evolução do número de alunos matriculados – ensino regular

A procura de educação tem vindo a crescer consistentemente desde a década de sessenta, atingindo valores mais elevados no ano lectivo de 1991/92, com 2 milhões de alunos matriculados, duplicando, deste modo, a evolução que se verificava no início deste período de cinquenta anos. No entanto, a queda do número de jovens decorrente da diminuição dos níveis de fecundidade que se vem registando a partir da década de oitenta tem determinado um correspondente decréscimo no número de alunos matriculados, tendo-se atingido cerca de um milhão e quinhentos mil alunos nos Ensinos Básico e Secundário, em 2007-08 (último ano em que se dispõe de dados oficiais). A Figura 3.1. mostra a evolução do número de matriculados nestes níveis de ensino, sendo notórios, especialmente no 1º ciclo, os efeitos desta quebra demográfica e a redução das taxas de reprovação neste nível.

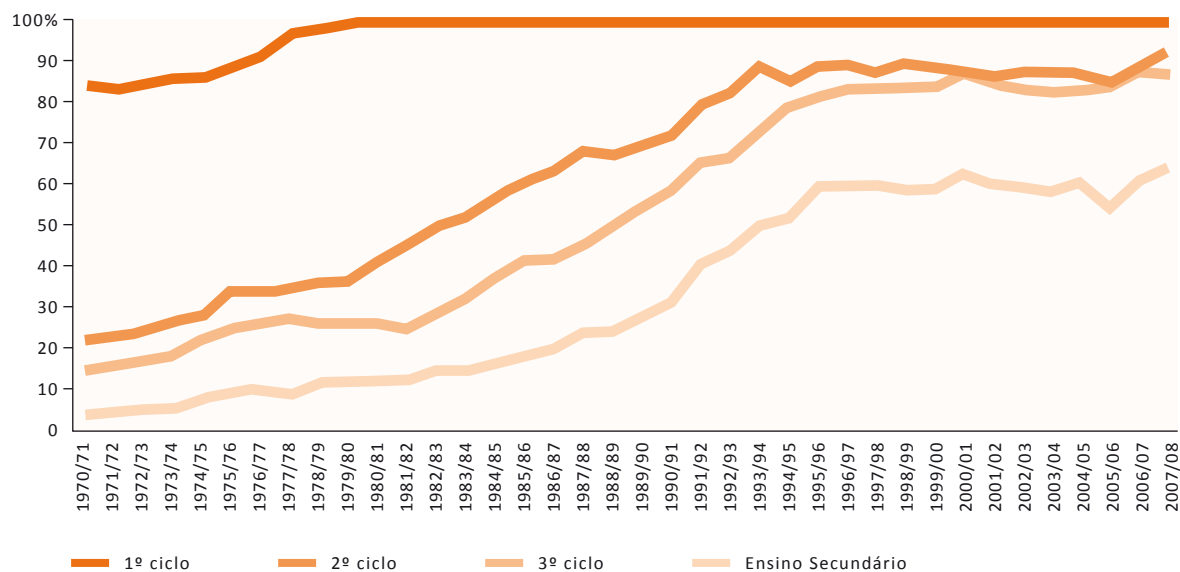
A Figura 3.2., por seu turno, dá-nos a evolução das *taxas reais de escolarização** onde se verifica que o 1º ciclo do Ensino Básico atingia já os 100% no início da década de 1980 e que os 2º e 3º ciclos, embora partindo de taxas de escolarização muito baixas, têm mantido um crescimento constante. Em 2007-08, o 2º ciclo atingiu os 90% e o 3º ciclo obteve uma das taxas de escolarização mais elevadas de sempre, 86,8%. O Ensino Secundário, por sua vez, atingiu um nível próximo dos 60% em meados da década de noventa e assim se tem mantido praticamente estagnado, atingindo o valor mais elevado em 2007-08 com 63,2% (próximo do anterior recorde de 62,5% registado no ano de 2000-01).

Figura 3.1. Número de alunos matriculados nos Ensinos Básico e Secundário, segundo o ciclo de estudos, em Portugal (1970/71 a 2007/08)



Fonte: 50 Anos de Estatísticas da Educação. GEPE - ME / INE, 2009

Figura 3.2. Taxa real de escolarização (%) nos Ensinos Básico e Secundário, segundo o ciclo de estudos, em Portugal (1970/71 a 2007/08)



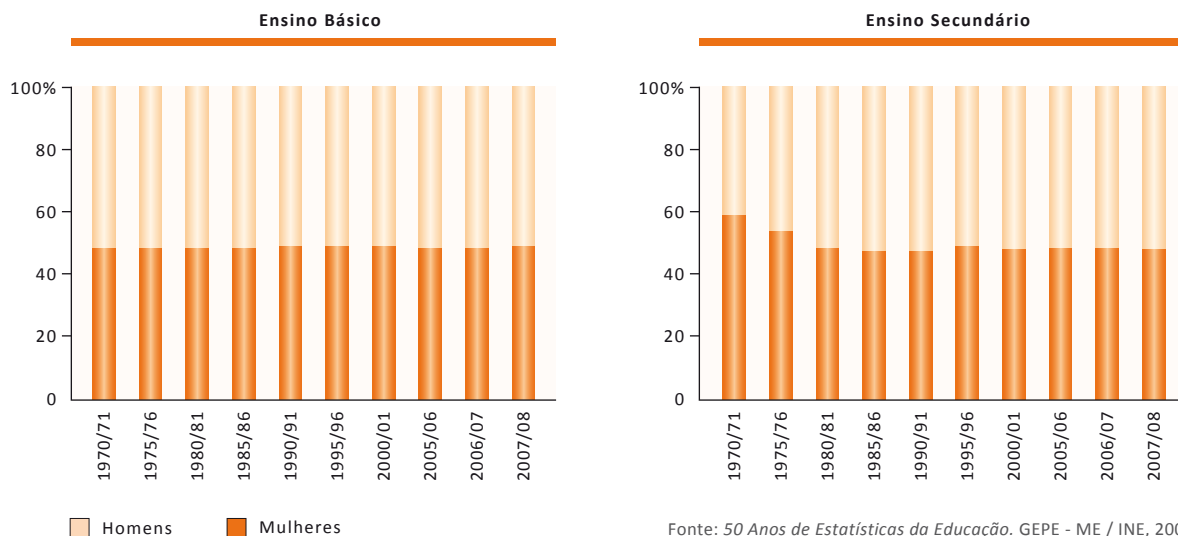
Fonte: 50 Anos de Estatísticas da Educação. GEPE - ME / INE, 2009

Ao distinguirmos por sexo os alunos matriculados desde 1970 a 2008 verificamos um ligeiro predomínio do sexo masculino no Ensino Básico, enquanto no Ensino Secundário esse predomínio só foi mais significativo até 1975-76, pois a partir daí as mulheres passaram a constituir mais de 50% dos alunos matriculados (Figura 3.3.).

Neste período de cinco décadas, o número de alunos matriculados por sector institucional (público e privado) apresenta algumas diferenças entre o Ensino Básico e o Secundário. Embora em ambos os

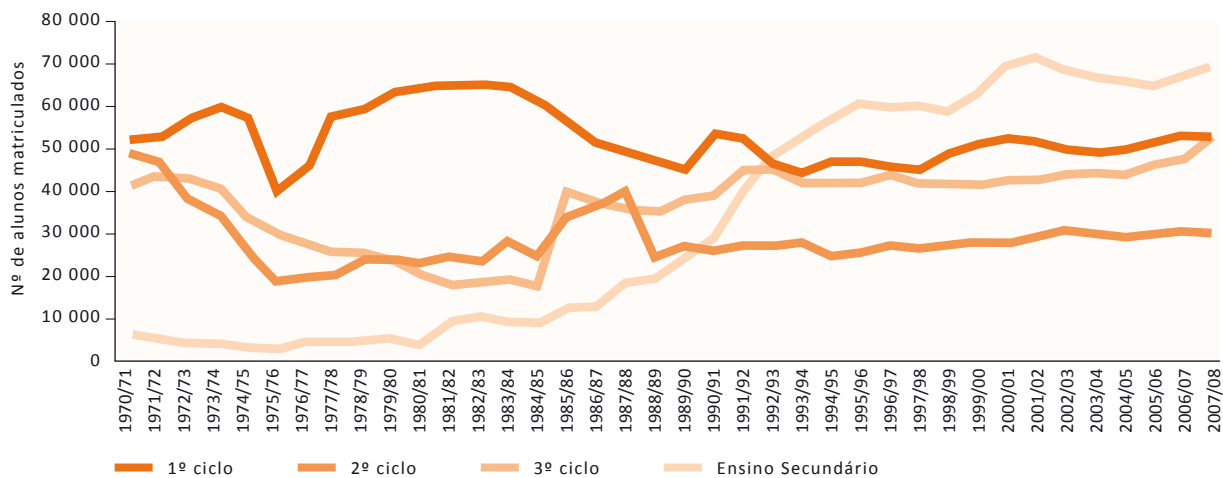
casos o número de alunos matriculados no ensino público seja sempre superior ao do sector privado, no Ensino Básico essa diferença é relativamente constante ao longo de todo o período, enquanto no Ensino Secundário, a partir de 1996-97, se regista um ligeiro decréscimo no sector público, ao mesmo tempo que o sector privado apresenta uma certa estabilidade, apesar da quebra demográfica referida (Figura 3.4.).

Figura 3.3. Alunos matriculados (%) segundo o sexo, por nível de ensino, em Portugal (1970/71, 1975/76, 1980/81, 1985/86, 1990/91, 1995/96, 2000/01, 2005/06 a 2007/08)



Fonte: 50 Anos de Estatísticas da Educação. GEPE - ME / INE, 2009

Figura 3.4. Número de alunos matriculados em escolas da rede privada, segundo o nível de ensino, em Portugal (1970/71 a 2007/08)



Fonte: 50 Anos de Estatísticas da Educação. GEPE - ME / INE, 2009

Diversificação da oferta – outras modalidades de ensino

Acompanhando o crescimento descrito e a recomposição da população escolar, a oferta educativa tem vindo a sofrer alterações significativas com particular expressão no Ensino Secundário.

A partir de 1997, os cursos de educação e formação (CEF) passaram a constituir uma nova oportunidade de qualificação académica e vocacional, destinada a jovens com idades iguais ou superiores a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram o sistema educativo. Estes cursos conferem qualificação de nível 1, 2 ou 3 e certificação de conclusão dos 6º, 9º ou 12º anos de escolaridade, respectivamente.

A frequência desta modalidade no 2º ciclo do Ensino Básico é residual, embora o número de alunos matriculados em 2007-08 (1077) tenha praticamente duplicado desde o início do seu funcionamento, em 2002-03, quando apenas se registavam 573 inscritos.

Se observarmos a evolução do número de matriculados constante da Tabela 3.2., verificamos que o 3º ciclo é o nível em que a expansão deste tipo de oferta mais se tem feito sentir. Iniciou-se em 1999-00 com 1377 alunos matriculados e tem vindo a crescer exponencialmente nos últimos três anos (2005-06/2007-08), quase duplicando o número de matriculados de ano para ano.

No Ensino Secundário e no que se refere a modalidades de ensino “não regular”, a preferência vai para os cursos profissionais. Esta oferta deu os primeiros passos no final dos anos 1980¹, funcionando quase exclusivamente em Escolas Profissionais Privadas. A partir de 2004-05, os Cursos Profissionais de nível 3 sofreram um incremento muito significativo, graças à sua recente introdução em escolas secundárias (Figura 3.5.). No período em análise observa-se também uma descida no número de inscritos nos cursos tecnológicos ao mesmo tempo que aumenta o número de inscritos nos cursos profissionais e nos CEF.

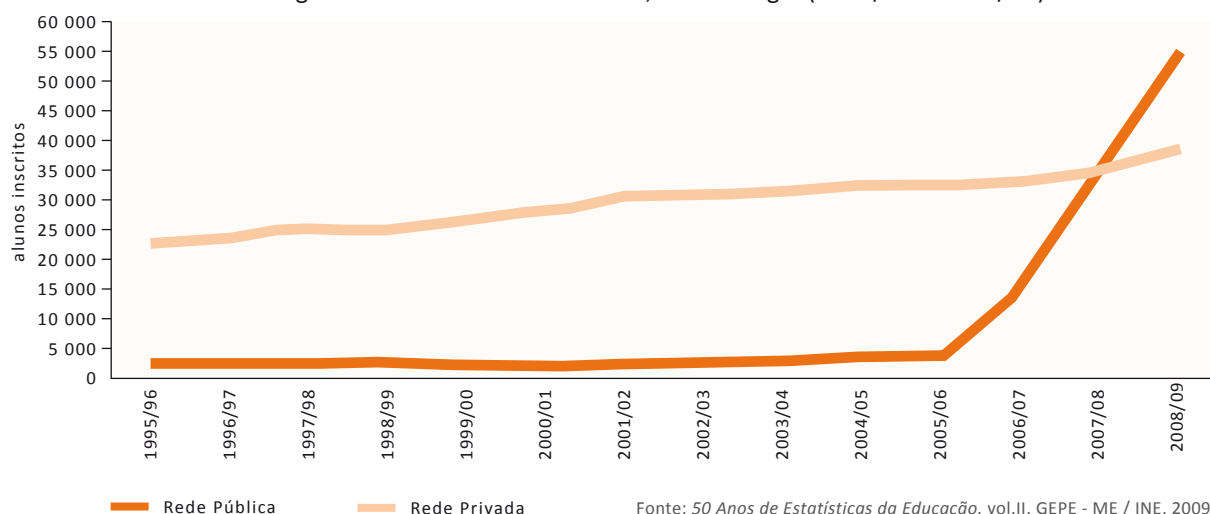
Se a estas modalidades acrescentarmos outras de dupla certificação de nível secundário (no Continente. Público e Privado) como os *Cursos de Aprendizagem** (que em 2007-08 registavam 20 720 inscritos) e as escolas de hotelaria e turismo (com 2 010 inscritos na mesma data (ANQ, 2010)), verifica-se que, apesar do aumento da procura das modalidades formativas profissionalmente qualificantes, em 2007-08 ainda era minoritário o número de jovens que as frequentavam (Figura 3.6.).

Quanto à proporção de homens e mulheres nas várias modalidades de dupla certificação do Ensino Secundário, ultimamente regista-se uma participação ligeiramente inferior de homens nos cursos tecnológicos e no conjunto Cursos Profissionais e CEF (46,5% e 45%, respectivamente), embora a participação das mulheres tenha começado por ser maioritária nos cursos profissionais durante os primeiros quatro anos da sua existência. Já nos Cursos Gerais (ou sua equivalente Via de Ensino), a participação das mulheres nunca deixou de ser maioritária a partir de 1974-75 (GEPE-ME e INE, 2009).

Na análise deste fenómeno, convirá também ter em conta os dados referentes à composição socioeconómica dos públicos das várias modalidades, verificando-se, segundo a mais recente publicação do Observatório de Trajectos de Estudantes do Ensino Secundário (Rodrigues *et al*, 2007), que os alunos dos cursos profissionalmente qualificantes são aqueles cujas famílias tendem a apresentar qualificações mais baixas, com a excepção do ensino artístico especializado.

1 Na sequência da criação do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), do ME, em 1988.

Figura 3.5. Número de alunos inscritos em cursos profissionais de nível 3, segundo a natureza institucional, em Portugal (1995/96 a 2008/09)



Fonte: 50 Anos de Estatísticas da Educação, vol.II. GEPE - ME / INE, 2009; Estatísticas da Educação 2008/2009. GEPE - ME, 2010

Tabela 3.2. Número de matriculados no 3º ciclo e Ensino Secundário, por modalidade de ensino, em Portugal (1996/97 a 2007/08)

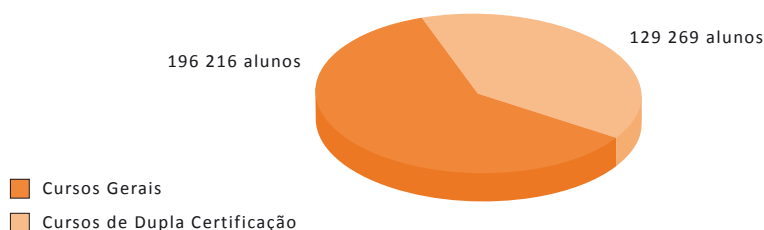
| | 1996/97 | 1997/98 | 1998/99 | 1999/00 | 2000/01 | 2001/02 | 2002/03 | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 3.º Ciclo do Ensino Básico | | | | | | | | | | | | |
| Total | 463 214 | 456 176 | 440 099 | 424 364 | 415 778 | 401 895 | 391 771 | 386 033 | 380 903 | 393 354 | 398 592 | 425 268 |
| Regular ⁽¹⁾ | 417 796 | 411 604 | 400 758 | 387 032 | 380 570 | 368 789 | 362 910 | 359 668 | 353 960 | 362 894 | 359 847 | 342 544 |
| Curs.Profissionais - nível II ⁽²⁾ | 1 132 | 1 137 | 919 | 948 | 1 113 | 946 | 885 | 1 472 | 2 081 | 2 194 | 952 | 1 037 |
| CEF | | | | 1 377 | 3 028 | 2 549 | 2 582 | 4 234 | 7 061 | 14 147 | 25 925 | 45 820 |
| CEFA | | | | | | | | | | | 2 082 | 32 560 |
| Recorrente | 44 286 | 43 435 | 38 422 | 35 007 | 31 067 | 29 611 | 25 394 | 20 659 | 17 801 | 14 119 | 9 786 | 3 307 |
| Ensino Secundário | | | | | | | | | | | | |
| Total | 458 232 | 442 783 | 421 005 | 417 705 | 413 748 | 397 532 | 385 589 | 382 212 | 376 896 | 347 400 | 356 711 | 349 477 |
| Cursos Gerais | 293 465 | 287 280 | 272 153 | 264 973 | 241 850 | 224 077 | 213 731 | 212 342 | 205 671 | 188 460 | 196 023 | 196 216 |
| Cursos Tecnológicos | 82 542 | 80 589 | 73 974 | 68 063 | 64 944 | 58 264 | 53 973 | 52 850 | 59 474 | 52 228 | 42 820 | 25 673 |
| Ens. Artístico Especializado | 1 604 | 2 043 | 2 071 | 1 937 | 2 077 | 2 156 | 2 098 | 2 196 | 2 184 | 2 063 | 2 256 | 2 264 |
| Curs. Profissionais - nível III | 26 686 | 28 380 | 27 995 | 29 100 | 30 668 | 33 799 | 33 587 | 34 399 | 36 765 | 36 943 | 47 709 | 70 177 |
| CEF | | | | | | | 2 353 | 2 877 | 2 832 | 3 422 | 5 224 | 8 425 |
| CEFA | | | | | | | | | | | | 15 831 |
| Recorrente | 53 935 | 44 491 | 44 812 | 53 632 | 74 209 | 79 236 | 79 847 | 77 548 | 69 970 | 64 284 | 62 679 | 30 891 |

(1) Inclui o Ensino Artístico Especializado (em regime integrado)

(2) Apesar do Decreto-Lei 74/2004 de 26/03 apenas admitir a existência de cursos profissionais de nível III, ainda existem em funcionamento no 3º CEB alguns cursos que conferem uma qualificação de nível II.

Fonte: Educação em Números - Portugal 2009. GEPE - ME, 2009

Figura 3.6. Alunos matriculados em cursos de nível secundário de dupla certificação e cursos gerais, em Portugal (2007/08)



Fonte: GEPE/INE, 2009; ANQ, 2010

Frequência em idade ideal e saída precoce do sistema

Estando na escola, como se disse, a totalidade, ou a quase totalidade, das crianças e dos jovens entre os 6 e os 14 anos de idade, verifica-se que a percentagem dos que a frequentam, com a idade ideal¹, se situa próximo dos 100% no 1º ciclo e tem vindo a crescer nos restantes ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Apesar disso, não deixa de ser relevante que no actual período de escolaridade obrigatória ainda persistam 7% de alunos com 11 anos, idade ideal de conclusão do 2º ciclo, que não começaram sequer a frequentá-lo, e 8% de alunos com 14 anos em situação correspondente, relativamente ao 3º ciclo.

A análise das coortes relativas aos anos lectivos de 1994-95 e 2007-08 (Tabela 3.3.) demonstra um desfasamento etário em todos os ciclos e níveis de escolaridade, revelador de insucesso escolar e repetências múltiplas. Veja-se, por exemplo, que entre os 15 e os 17 anos, ainda frequentam o 3º ciclo 44,6% de alunos com 15 anos, 28,1% com 16 e 14,3% com 17.

A partir dos 15 anos, ou seja, com a idade em que deveriam estar a iniciar a frequência do nível secundário, volta a verificar-se um decréscimo na taxa de escolarização. Neste nível de ensino a percentagem de alunos a frequentar os 10º, 11º e 12º anos, nas idades consideradas ideais, é ainda mais reduzida que nos ciclos de escolaridade precedentes.

Acresce que, segundo o estudo do OTES/GEPE referido no capítulo anterior, é nas modalidades profissionalmente qualificantes que se registam as maiores divergências entre a idade real e a idade esperada de frequência do 12º ano ou equivalente e, de entre estas, as menos penalizadas são os

cursos de ensino artístico especializado e os cursos tecnológicos, enquanto os alunos dos CEF são os que se encontram em pior situação: apenas em 13% dos casos a idade real corresponde à esperada para a frequência do ano em apreço (12º).

Apesar do forte incremento do acesso à educação e da universalização da escolaridade de nove anos, o sistema educativo não assegura, ainda, as condições para a concretização das aprendizagens fundamentais por parte dos jovens, no tempo previsto para a conclusão dos diferentes ciclos de ensino.

A Tabela 3.4. apresenta a evolução do indicador *saída escolar precoce**, utilizado em termos das comparações internacionais em diferentes países da Europa, entre os anos 2002 e 2009. Convém ter presente que, em Portugal e no período em análise, a escolaridade obrigatória era de nove anos, enquanto em outros países já era de doze anos e que os dados de Portugal incluem quer os abandonos antes da conclusão da escolaridade obrigatória, quer as saídas depois da conclusão da mesma (9º ano).

A análise da tabela permite verificar que, em apenas sete anos, Portugal reduziu em 14 pontos os níveis de saída escolar precoce. Apesar desta redução, persiste uma distância muito considerável a vencer entre Portugal e a grande maioria dos restantes países analisados.

Ao desagregar os dados da *saída escolar precoce* por sexo, verifica-se a mesma tendência de redução em ambos os sexos. Embora essa redução seja mais acentuada nos homens do que nas mulheres, elas desistem menos da escola do que os homens.

Meta UE 2020:

Saída Escolar Precoce
entre os 18 e os 24 anos

<10%

Portugal, 2008:

35,4%

¹ Considera-se aqui, à semelhança do conceito utilizado pelo GEPE - ME e INE (2009), como idades expectáveis para a frequência dos diferentes ciclos de estudo, as seguintes: Educação pré-escolar, 3-5; 1º ciclo, 6-9; 2º ciclo, 10-11; 3º ciclo, 12-14; Ensino Secundário, 15-17.

Tabela 3.3. Taxa de escolarização (%) por idade*, segundo o nível de educação/ensino, no Continente (1994/95 e 2007/08)

| 1994/95 | | | | | | 2007/08 | | | | | |
|-------------------|-------------|---------------|---------|---------|-----------|-------------------|-------------|---------------|---------|---------|-----------|
| Homens e Mulheres | | | | | | Homens e Mulheres | | | | | |
| | Pré-Escolar | Ensino Básico | | | Ens. Sec. | | Pré-Escolar | Ensino Básico | | | Ens. Sec. |
| | | 1ºciclo | 2ºciclo | 3ºciclo | | | | 1ºciclo | 2ºciclo | 3ºciclo | |
| 3 anos | 44,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 63,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | |
| 4 anos | 55,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 81,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | |
| 5 anos | 62,2 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 91,6 | 0,6 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | |
| 6 anos | 6,7 | 93,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,0 | 98,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | |
| 7 anos | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | |
| 8 anos | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | |
| 9 anos | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 99,2 | 0,8 | 0,0 | 0,0 | |
| 10 anos | 0,0 | 27,6 | 72,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 21,0 | 79,0 | 0,0 | 0,0 | |
| 11 anos | 0,0 | 14,2 | 85,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 6,2 | 92,8 | 1,0 | 0,0 | |
| 12 anos | 0,0 | 6,0 | 29,2 | 64,8 | 0,0 | 0,0 | 2,0 | 28,0 | 70,0 | 0,0 | |
| 13 anos | 0,0 | 3,4 | 15,8 | 80,8 | 0,0 | 0,0 | 0,9 | 13,9 | 85,2 | 0,0 | |
| 14 anos | 0,0 | 2,0 | 7,9 | 80,3 | 0,0 | 0,0 | 0,6 | 6,9 | 91,8 | 0,8 | |
| 15 anos | 0,0 | 0,2 | 4,1 | 42,2 | 44,5 | 0,0 | 0,3 | 3,0 | 44,6 | 52,1 | |
| 16 anos | 0,0 | 0,2 | 0,9 | 23,6 | 53,8 | 0,0 | 0,1 | 1,1 | 28,1 | 66,4 | |
| 17 anos | 0,0 | 0,2 | 0,8 | 13,3 | 58,3 | 0,0 | 0,1 | 0,4 | 14,3 | 69,4 | |
| 18 anos | 0,0 | 0,2 | 0,6 | 6,4 | 40,3 | 0,0 | 0,0 | 0,2 | 6,1 | 38,7 | |
| 19 anos | 0,0 | 0,2 | 0,4 | 4,0 | 25,7 | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 2,4 | 20,7 | |
| 20 anos | 0,0 | 0,4 | 0,3 | 2,5 | 16,4 | 0,0 | 0,1 | 0,1 | 1,4 | 11,0 | |

Fonte: GEPE - ME, 2010

Tabela 3.4. População (%) entre os 18 e os 24 anos que sai precocemente do sistema com, no máximo, o 3º ciclo do Ensino Básico, na UE27, na Zona Euro e noutros países (2002 e 2009)

| | Total | | Homens | | Mulheres | |
|-----------------------|-------|------|--------|------|----------|------|
| | 2002 | 2009 | 2002 | 2009 | 2002 | 2009 |
| EU 27 | 17,0 | 14,4 | 19,1 | 16,3 | 14,9 | 12,5 |
| Zona Euro (16 países) | 18,9 | 15,9 | 21,6 | 18,3 | 16,2 | 13,5 |
| Dinamarca | 9,0 | 10,6 | 9,9 | 13,2 | 8,2 | 7,7 |
| Alemanha | 12,5 | 11,1 | 12,5 | 11,5 | 12,5 | 10,7 |
| Irlanda | 14,6 | 11,3 | 18,0 | 14,4 | 11,2 | 8,2 |
| Grécia | 16,5 | 14,5 | 20,6 | 18,3 | 12,5 | 10,6 |
| Espanha | 30,7 | 31,2 | 36,8 | 37,4 | 24,2 | 24,7 |
| França | 13,4 | 12,3 | 14,9 | 14,3 | 11,9 | 10,3 |
| Itália | 24,2 | 19,2 | 27,8 | 22,0 | 20,5 | 16,3 |
| Hungria | 12,2 | 11,2 | 12,5 | 12,0 | 11,9 | 10,4 |
| Polónia | 7,2 | 5,3 | 8,9 | 6,6 | 5,6 | 3,9 |
| Portugal | 45,0 | 31,2 | 52,6 | 36,1 | 37,2 | 26,1 |
| Roménia | 23,0 | 16,6 | 23,9 | 16,1 | 22,1 | 17,2 |
| Eslováquia | 6,7 | 4,9 | 7,6 | 5,7 | 5,8 | 4,1 |
| Finlândia | 9,7 | 9,9 | 11,8 | 10,7 | 7,6 | 9,0 |
| Reino Unido | 17,6 | 15,7 | 18,1 | 17,0 | 17,1 | 14,5 |
| Turquia | 55,0 | 44,3 | 46,1 | 37,9 | 63,3 | 50,2 |
| Noruega | 13,5 | 17,6 | 14,4 | 21,8 | 12,6 | 13,4 |
| Suiça | 6,7 | 9,2 | 6,3 | 9,1 | 7,1 | 9,3 |

Fonte: Eurostat (atualização: 14.07.2010)

3.3 O Sucesso Escolar

Evolução das taxas de transição

Importa perceber como o sistema educativo tem conseguido lidar com a crescente diversidade de alunos e como se têm comportado os indicadores habitualmente utilizados para compreender o sucesso escolar quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário, nomeadamente através da evolução das *taxas de transição/conclusão** e das *taxas de retenção e desistência**. A análise recairá apenas sobre as modalidades regulares de ensino, uma vez que não existem dados relativos às outras modalidades.

Relativamente a taxas de transição/conclusão, o 1º ciclo é o que regista valores globais mais elevados (96,3%), sendo o 1º ano o que atinge taxas superiores (100%), seguido do 3º ano que oscila entre os 90,6% e 96,9% no período em análise. No ano de conclusão (4º) as taxas de transição têm consistentemente vindo a evoluir de forma positiva, atingindo o valor mais elevado em 2007-08, com 95,6%.

O 2º ciclo tem-se situado entre os 84,4% (2001-02) e os 92,0% (2007-08), com valores bastante equivalentes entre os dois anos que o compõem: em 2007-08 o 5º e o 6º anos atingiram exactamente o mesmo nível (92%).

O 3º ciclo é aquele que regista valores mais baixos, mantendo, no entanto, uma evolução positiva que culmina nos 86% no final deste período. Neste ciclo, o ano de transição do ciclo anterior é o que apresenta valores mais baixos. As taxas mais elevadas, que se distribuíam entre o 8º e o 9º ano nos primeiros anos desta série, passaram a estabilizar no 8º ano a partir de 2004-05, facto a que não será alheia a introdução de exames nacionais no ano terminal deste nível de ensino.

A Figura 3.7. mostra a evolução das taxas de transição no Ensino Básico entre 1995-96 e 2007-08 onde se verifica uma evolução global positiva, que atinge os 92% em 2007-08.

O Ensino Secundário também tem vindo a evoluir favoravelmente, embora partindo de patamares significativamente inferiores: de 66,9%, em 1995-96, para 79,0%, em 2007-08. Neste caso, o 11º ano é o que regista níveis mais elevados, enquanto o 12º apresenta os mais baixos. As taxas de transição do 12º ano têm oscilado entre 47,5% em 2000-01 e os 67,3% em 2007-08.

Analisando como se espelha esta evolução nas diferentes áreas de formação, verifica-se que os cursos gerais (ou antecessores equivalentes) apresentam taxas de transição/conclusão sempre superiores às dos cursos tecnológicos, com as únicas excepções do ano lectivo 2005-06, no 12º ano, e do ano lectivo 2006-07 no 11º ano. De resto, é patente na Figura 3.9. que os resultados dos cursos tecnológicos se têm vindo a aproximar dos gerais, sobretudo nos três últimos anos. O 10º ano é aquele em que as diferenças de resultados entre as duas áreas são mais acentuadas, curiosamente cedendo lugar a uma aproximação progressiva no 11º ano que se vem confirmando no ano terminal deste ciclo de estudos.

Os dados indiciam uma tendência para a transferência de uma parte da população que frequenta os cursos tecnológicos para os cursos profissionais. Seria, pois, vantajoso conhecer as taxas de transição das diferentes modalidades de Ensino Secundário.

Figura 3.7. Taxa de transição/conclusão (%), por ciclo do Ensino Básico, em Portugal (1995/96 a 2007/08)

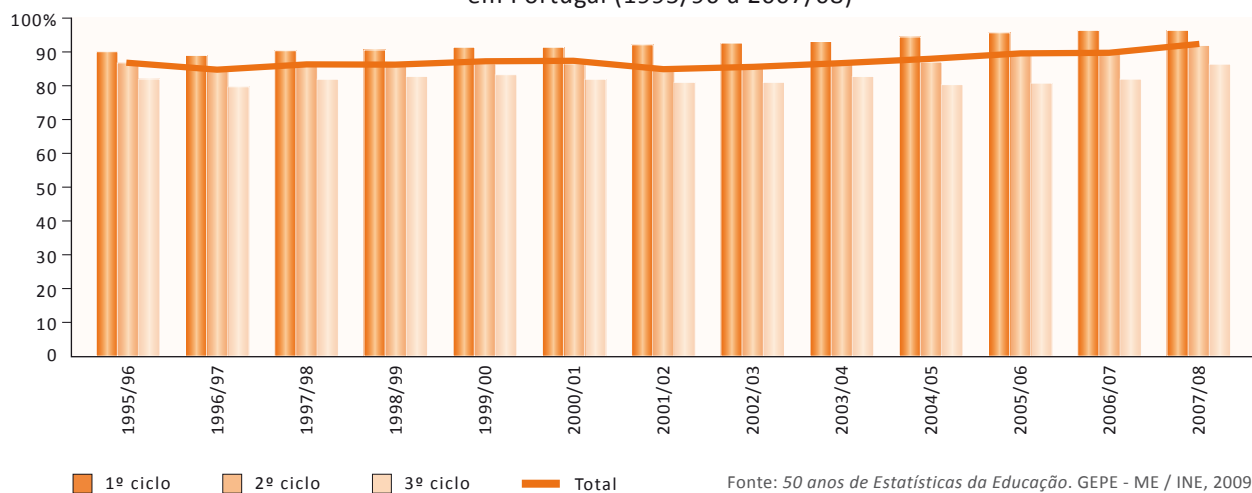


Figura 3.8. Taxa de transição/conclusão (%), por ano de escolaridade do Ensino Secundário, em Portugal (1995/96 a 2007/08)

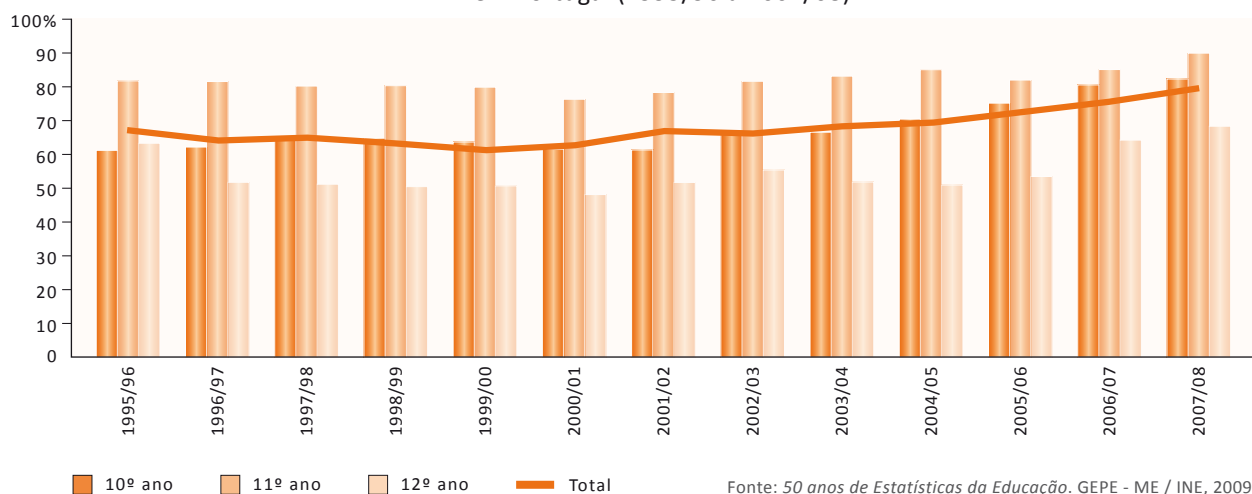
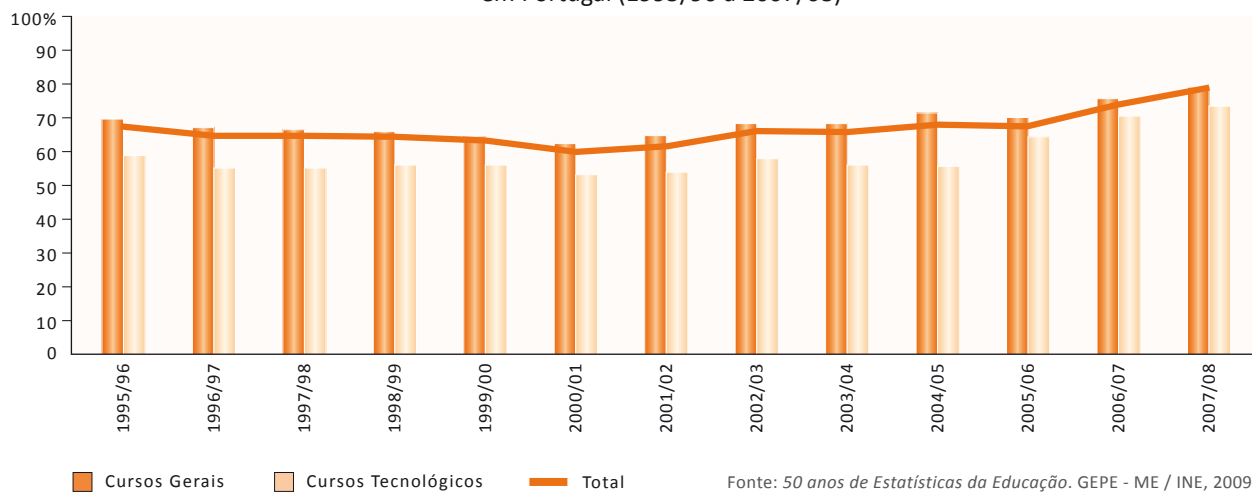


Figura 3.9. Taxa de transição/conclusão nos cursos gerais e tecnológicos do Ensino Secundário, em Portugal (1995/96 a 2007/08)



As taxas de transição no ensino público e no ensino privado

As Figuras 3.10. a 3.17. mostram a evolução das taxas de transição dos sectores Público e Privado, entre os anos lectivos 2000-01 e 2007-08, sendo que as segundas apresentam globalmente valores mais elevados em todos os anos do período em apreciação.

Numa análise por ciclos de escolaridade do Ensino Básico, nota-se que o 2º ciclo é aquele em que se verificam menos discrepâncias entre as escolas públicas e as privadas (globalmente cerca de 7 pontos percentuais). As diferenças são mais acentuadas nos 1º e 3º ciclos do Ensino Básico, nomeadamente no ano terminal do 1º ciclo e no conjunto dos anos do 3º ciclo.

Quanto ao Ensino Secundário, as taxas de transição são, na generalidade, superiores nas escolas privadas. Numa análise por anos de escolaridade, verifica-se que essa discrepância se mantém em todos os anos, sendo o 11º aquele em que existe menor diferença entre Público e Privado e o 12º o que apresenta uma discrepância cada vez mais acentuada.

Figura 3.10. Taxa de transição (%) no 1º ciclo em escolas da rede pública, por ano de escolaridade, em Portugal (2000/01 a 2007/08)

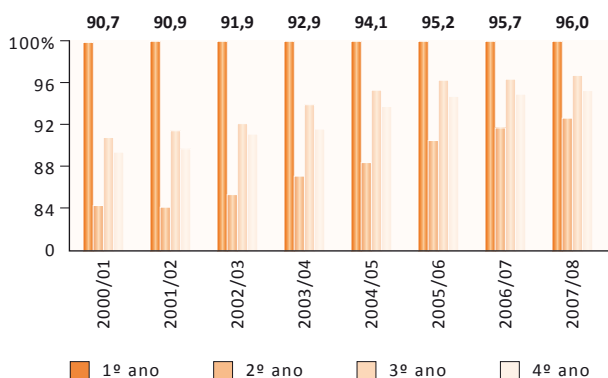


Figura 3.11. Taxa de transição (%) no 1º ciclo em escolas da rede privada, por ano de escolaridade, em Portugal (2000/01 a 2007/08)

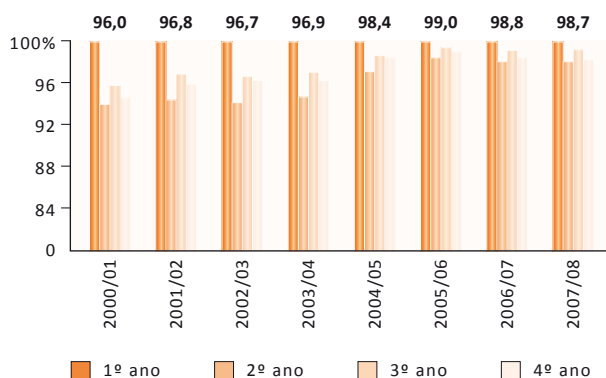


Figura 3.12. Taxa de transição (%) no 2º ciclo em escolas da rede pública, por ano de escolaridade, em Portugal (2000/01 a 2007/08)

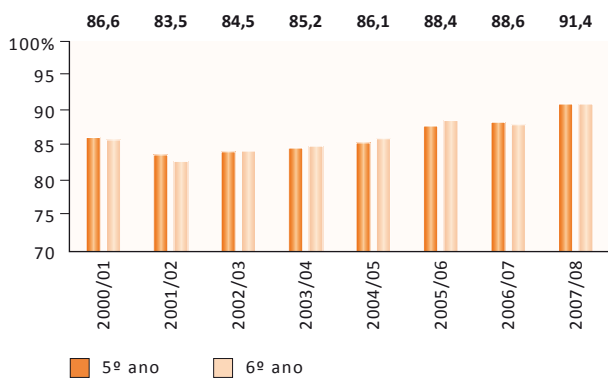


Figura 3.13. Taxa de transição (%) no 2º ciclo em escolas da rede privada, por ano de escolaridade, em Portugal (2000/01 a 2007/08)

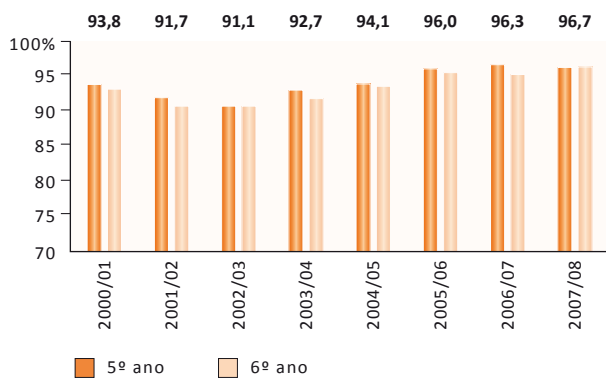


Figura 3.14. Taxa de transição (%) no 3º ciclo em escolas da rede pública, por ano de escolaridade, em Portugal (2000/01 a 2007/08)

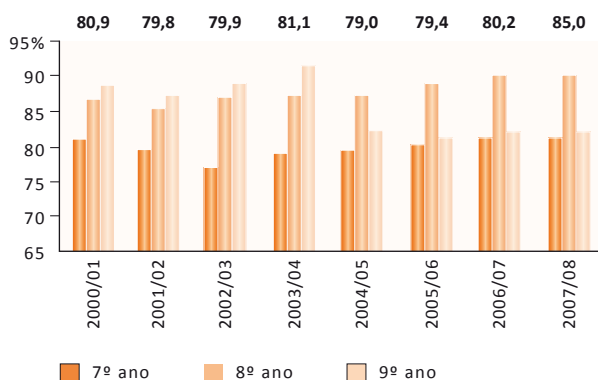
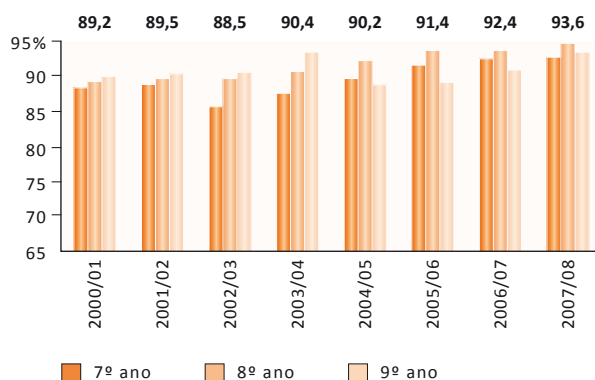


Figura 3.15. Taxa de transição (%) no 3º ciclo em escolas da rede privada, por ano de escolaridade, em Portugal (2000/01 a 2007/08)



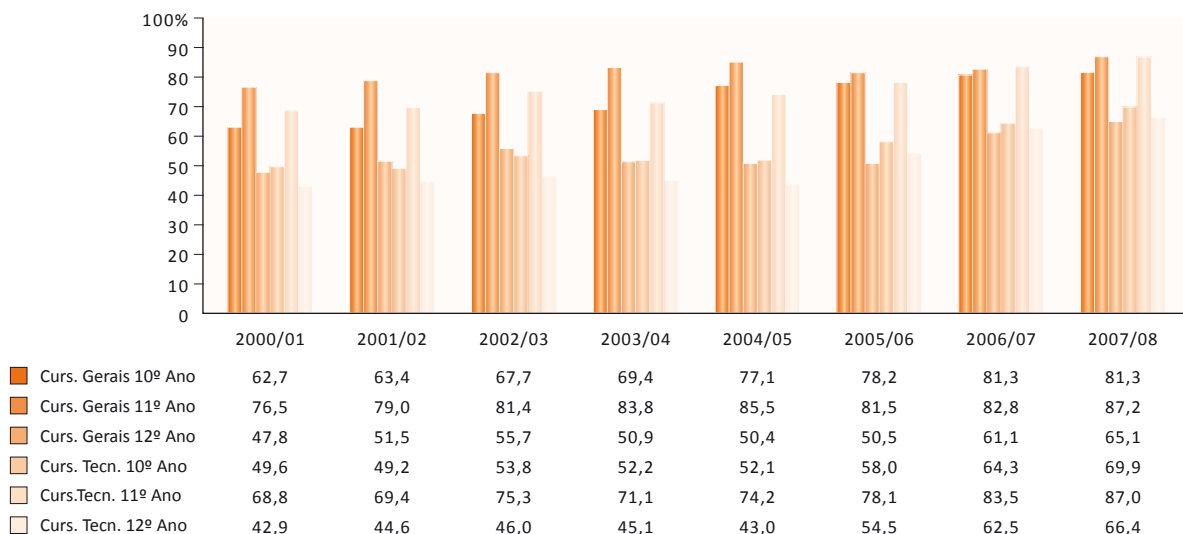
Fonte: GEPE - ME / INE, 2009

No que respeita às modalidades de formação aqui consideradas, o sector público apresenta taxas de transição mais próximas das do sector privado nos cursos tecnológicos, tendo mesmo chegado a superá-lo em 2007/08, no 11º ano e em dois anos lectivos no 12º ano (2000-01 e 2004-05). Curiosamente, em 2007/08, o ensino público apresentou o pior desempenho relativo nesta área e ano de escolaridade, tendo em conta o período em análise.

Outra das características observáveis na evolução das taxas de transição (Figuras 3.16. e 3.17.) é a aproximação, no ensino público, dos níveis de transição entre os Cursos Gerais e os Cursos Tecnológicos, sobretudo nos 11º e 12º anos, tendo inclusivamente estes últimos ultrapassado o nível atingido nos Cursos Gerais nos últimos dois anos (2006-07 e 2007-08).

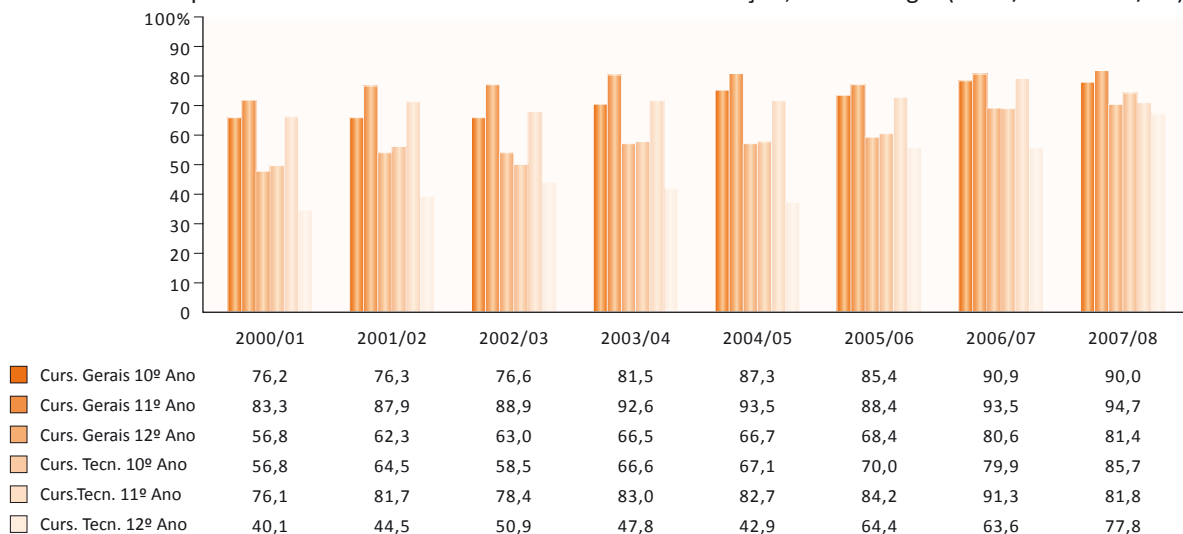
A discrepância de resultados entre o sector público e privado deveria ser cotejada com outros dados de que não dispomos, nomeadamente o contexto sociocultural da população escolar que frequenta cada um destes sectores e também as práticas de regulação de percursos escolares e de apoio aos alunos que encontram dificuldades.

Figura 3.16. Taxa de transição (%) no Ensino Secundário em escolas da rede pública, por ano de escolaridade e modalidade de formação, em Portugal (2000/01 a 2007/08)



Fonte: GEPE - ME / INE, 2009

Figura 3.17. Taxa de transição (%) no Ensino Secundário em escolas da rede privada, por ano de escolaridade e modalidade de formação, em Portugal (2000/01 a 2007/08)



Fonte: GEPE - ME / INE, 2009

Distribuição geográfica das taxas de transição/conclusão

Uma análise das transições por ciclo e por NUT III (Figuras 3.18. e 3.19.), no ano lectivo de 2007/08, permite identificar as diferenças entre territórios.

No 1º ciclo do Ensino Básico, a maioria dos núcleos territoriais (NUT III) atinge ou ultrapassa os 95% de sucesso, excepto as regiões autónomas dos Açores e Madeira que, juntamente com a região do Algarve e nove núcleos do Alentejo, Lisboa e Vale do Tejo e Centro, se situam abaixo da média nacional (96,3%).

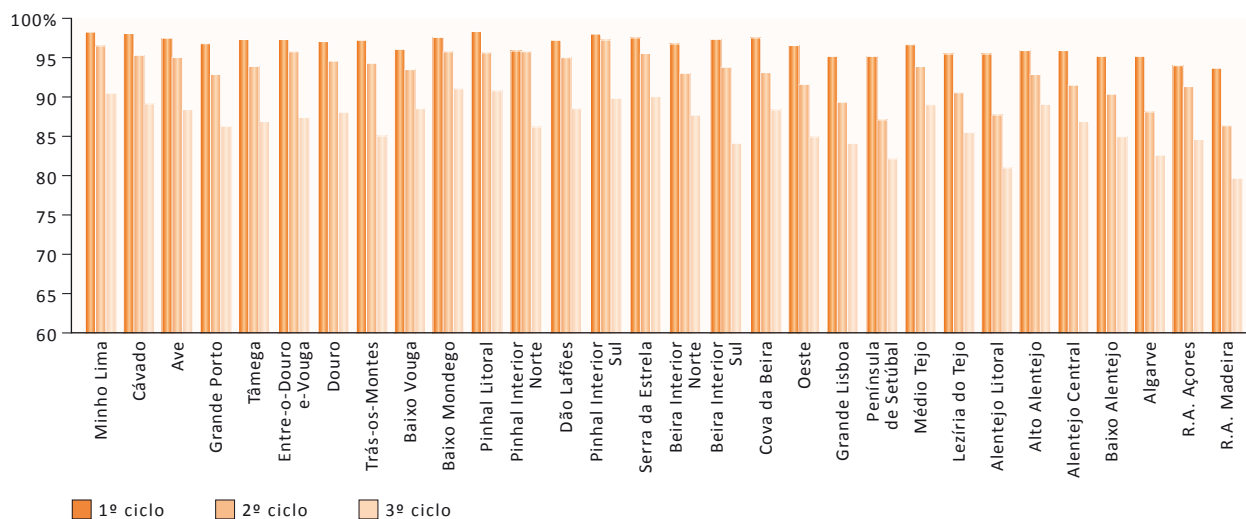
As diferenças entre núcleos territoriais são mais significativas nos 2º e 3º ciclos. No que se refere ao 2º ciclo, dois terços dos núcleos situam-se acima da média nacional (92%), registando-se os valores mais baixos das taxas de transição na Região Autónoma da Madeira (86,5%), na Península de Setúbal (87,2%) e no Alentejo Litoral (87,7%). Relativamente às taxas de transição no 3º ciclo do Ensino Básico, cuja média nacional é de 86,0%, de novo dois terços dos núcleos estão acima desse valor e mais uma vez a Região Autónoma da Madeira (79,7%), o Alentejo Litoral (81,1%) e a Península de Setúbal (82,2%) apresentam os resultados mais baixos.

Ao analisarmos as taxas de transição no Ensino Secundário, verificamos que, embora a maioria dos núcleos territoriais se situe acima da média nacional nos Cursos Gerais (79,7%), com destaque para os núcleos de Entre-o-Douro-e-Vouga, Minho Lima e Médio Tejo, persistem treze núcleos com

desempenhos abaixo desse valor, com maior destaque para a Região Autónoma dos Açores (72,8%), Alto Trás-os-Montes (75,2%) e Pinhal Interior Sul (75,5%). Nos Cursos Tecnológicos, também dois terços dos núcleos territoriais apresentam taxas de transição acima da média nacional (73,9%), mas neste caso a situação inverte-se para o Pinhal Interior Sul (89,1%) que juntamente com a Serra da Estrela (84,3%), Beira Interior Sul, (84,2%) e Tâmega (82,5%) são os que apresentam melhor comportamento nesta modalidade. Também o Alentejo Litoral (82,6%), que nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico apresentava resultados abaixo da média, nos Cursos Tecnológicos se encontra entre os núcleos que obtiveram as taxas mais elevadas. Entre aqueles que se situam abaixo da média, salientam-se Grande Lisboa (67,1%) e a Região Autónoma da Madeira (67,2%).

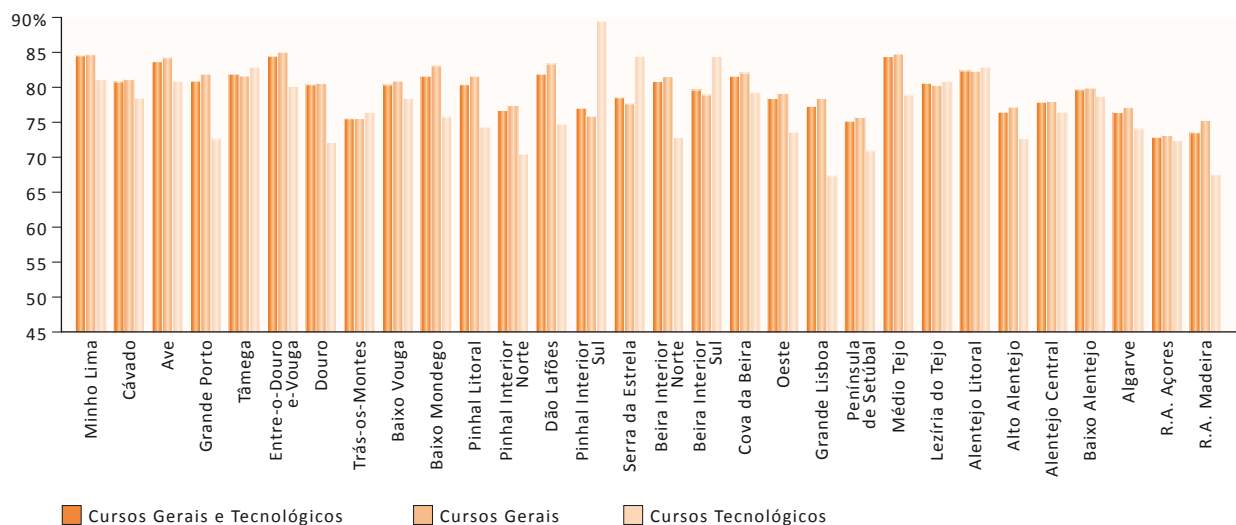
Os dados disponíveis sobre as taxas de transição/conclusão, ao nível do Ensino Secundário, não discriminam a informação relativa a outras modalidades da oferta educativa, para além dos Cursos Gerais e dos Cursos Tecnológicos. Assinala-se também a inexistência de dados relativos à composição social das populações escolares das várias modalidades, atendendo à importância deste factor para a compreensão dos resultados.

Figura 3.18. Taxa de transição no Ensino Básico, segundo o ciclo de estudos, por NUT III, em Portugal (2007/08)



Fonte: GEPE - ME / INE, 2009

Figura 3.19. Taxa de transição no Ensino Secundário, segundo a modalidade de formação, por NUT III, em Portugal (2007/08)



Fonte: GEPE - ME / INE, 2009

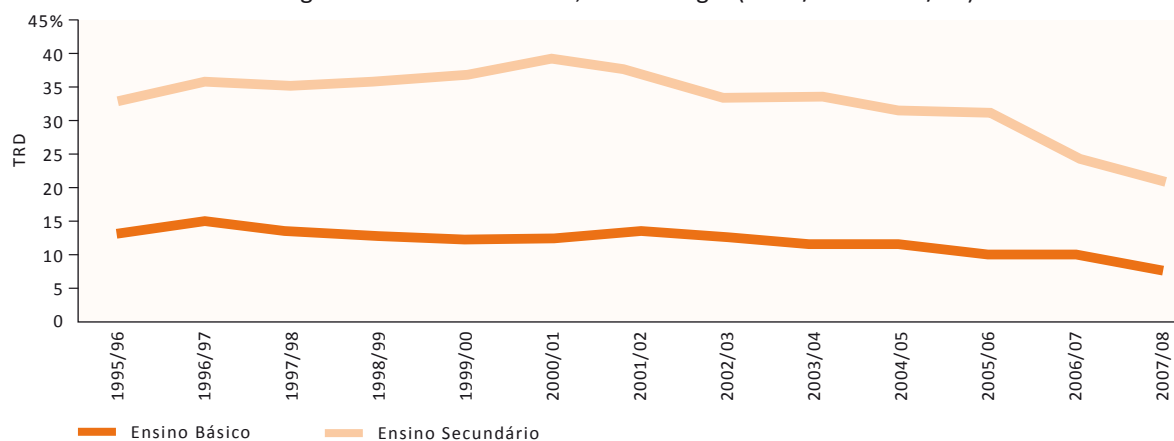
Retenção e certificação

A Figura 3.20. confirma os dados já descritos a propósito da evolução das taxas de transição, mostrando que de 1995-96 a 2007-08 a percentagem dos alunos que reprovam ou desistem tem vindo a baixar, situando-se em 8% no Ensino Básico e 20% no Secundário, no final deste período.

Por outro lado, os dados expressos na Figura 3.21. revelam que a probabilidade de um aluno concluir o 3º ciclo em três anos se situa abaixo dos 60% e muito longe dos 84,2% e 82,5% que se verificam nos 1º e 2º ciclos, apesar de a escolaridade obrigatória de 9 anos ter sido há muito estabelecida.

A análise de coortes constante da Figura 3.22., através do desfaseamento etário que se regista em todos os níveis de escolaridade, denuncia a persistência de um contingente muito significativo de jovens que acumulam repetências, muitas vezes sucessivas, ao longo do seu percurso escolar.

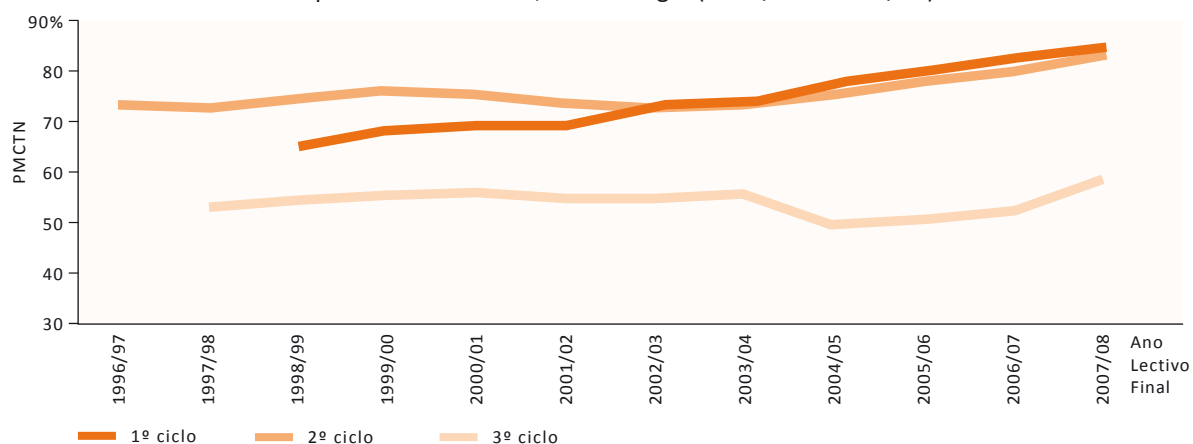
Figura 3.20. Proporção de alunos que reprovaram ou desistiram, segundo o nível de ensino, em Portugal (1995/96 a 2007/08)



Nota: Indicador: taxa de retenção e desistência

Fonte: GEPE ME / INE, 2009

Figura 3.21. Probabilidade média de conclusão em tempo normal do Ensino Básico, por ciclo de estudo, em Portugal (1996/97 a 2007/08)



Nota: Calculado a partir do indicador taxa de transição/conclusão.

Fonte: GEPE ME / INE, 2009

Tabela 3.5. População (%) entre os 20 e os 24 anos que conclui, pelo menos, o nível secundário de ensino, na UE27 e outros países (2002, 2007 e 2008)

| | Homens e Mulheres | | | Homens | | | Mulheres | | |
|-------------|-------------------|------|------|--------|------|------|----------|------|------|
| | 2002 | 2007 | 2008 | 2002 | 2007 | 2008 | 2002 | 2007 | 2008 |
| EU 27 | 76,7 | 78,1 | 78,5 | 79,3 | 80,8 | 81,3 | 79,3 | 80,8 | 81,3 |
| Dinamarca | 78,6 | 70,8 | 71 | 74,3 | 64,2 | 63,6 | 82,6 | 77,7 | 78,6 |
| Alemanha | 73,3 | 72,5 | 74,1 | 72,6 | 70,6 | 71,9 | 73,8 | 74,4 | 76,4 |
| Irlanda | 84 | 86,7 | 87,7 | 80,7 | 83,7 | 84,1 | 87,3 | 89,8 | 91,3 |
| Grécia | 81,1 | 82,1 | 82,1 | 76,1 | 77,5 | 78 | 86 | 87 | 86,6 |
| Espanha | 63,7 | 61,1 | 60 | 57,4 | 55,1 | 52,7 | 70,3 | 67,3 | 67,6 |
| França | 81,7 | 82,5 | 83,4 | 80,5 | 79,8 | 81 | 82,8 | 85,1 | 85,7 |
| Itália | 69,6 | 76,3 | 76,5 | 64,8 | 72,7 | 73,5 | 74,3 | 80 | 79,7 |
| Hungria | 85,9 | 84 | 83,6 | 85,5 | 82,5 | 81,7 | 86,3 | 85,6 | 85,5 |
| Polónia | 89,2 | 91,6 | 91,3 | 86,5 | 89,7 | 89,3 | 91,9 | 93,4 | 93,3 |
| Portugal | 44,4 | 53,4 | 54,3 | 36,1 | 46,3 | 47,1 | 52,9 | 60,8 | 61,9 |
| Roménia | 76,3 | 77,4 | 78,3 | 74,8 | 77,1 | 77,9 | 77,7 | 77,7 | 78,6 |
| Eslováquia | 94,5 | 91,3 | 92,3 | 93,5 | 90,5 | 91 | 95,4 | 92,1 | 93,6 |
| Finlândia | 85,8 | 86,5 | 86,2 | 82,6 | 84,8 | 84,6 | 89 | 88 | 87,6 |
| Reino Unido | 77,1 | 78,1 | 78,2 | 76,6 | 77,2 | 76,4 | 77,6 | 79 | 80 |
| Turquia | 42,8 | 46,4 | 47,8 | 52,2 | 54,2 | 56,4 | 34,8 | 40 | 40,9 |
| Noruega | 94,8 | 67,9 | 70,1 | 93,5 | 62 | 65,5 | 96,1 | 73,8 | 74,8 |
| Suíça | 79,4 | 81,2 | 82,6 | 78,3 | 78 | 81,4 | 80,6 | 84,7 | 83,8 |

Fonte: Eurostat

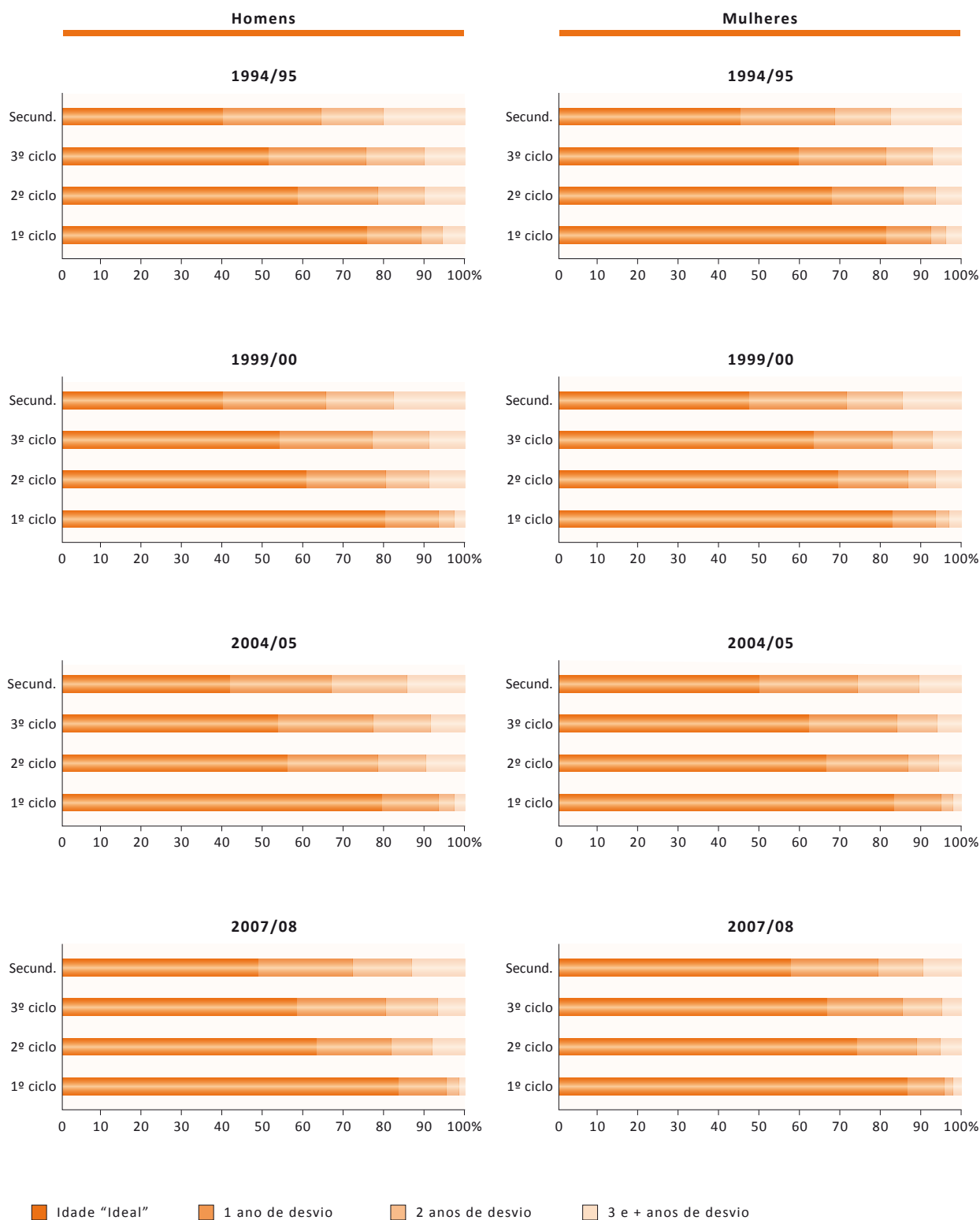
Apesar de ser evidente uma melhoria ao longo dos anos lectivos, continua a haver crianças e jovens com um desvio etário de três ou mais anos, mesmo no 1º ciclo do Ensino Básico. O cenário agrava-se à medida que se progride na escolaridade, atingindo o valor mais elevado no Ensino Secundário. Estabelecendo relação entre o 2º e o 3º ciclo do Ensino Básico, é de assinalar que este último apresenta uma menor proporção de desvios de três e mais anos, o que leva a crer que estes alunos abandonam a escola na transição. Esta situação é particularmente notória nos homens, o que vem mais uma vez confirmar que estes desistem mais do que as mulheres. Aliás, numa análise por sexo, verifica-se que são os alunos os que acumulam mais repetências, em geral.

A Tabela 3.5. apresenta o desempenho de Portugal em relação à percentagem da população entre os 20 e os 24 anos que conclui, pelo menos, o Ensino Secundário. Verifica-se que apresenta o crescimento mais elevado dos países constantes da tabela, tendo melhorado cerca de 10 pontos percentuais entre 2002 e 2008. Contudo, a distância entre os resultados obtidos por Portugal e a média da UE 27 continua considerável.

Embora a evolução positiva seja patente em ambos os sexos, neste contexto também é notório que a proporção de mulheres que conclui o secundário é significativamente superior à dos homens.

| Meta UE 2020: | |
|--|--------------|
| Conclusão do Ensino Secundário pelos jovens entre os 20 e os 24 anos | 85% |
| Portugal, 2008: | 54,3% |

Figura 3.22. Alunos matriculados com idade “ideal” de frequência e com “desvio etário” relativamente àquela idade, em Portugal (1994/95, 1999/00, 2004/05 e 2007/08)



Fonte: GEPE - ME

Desempenho em Português, Matemática e Ciências: provas nacionais

1º ciclo

A Figura 3.23. apresenta a evolução dos resultados obtidos pelos alunos de todo o país, à exceção dos da Região Autónoma dos Açores¹, nas Provas de Aferição do 1º ciclo do Ensino Básico, por sexo, entre 2008 e 2010.

O balanço tem sido globalmente positivo em Língua Portuguesa, com uma evolução favorável entre 2008 e 2010 quanto à percentagem de desempenhos positivos (de 89,5% para 91,6%), quanto ao aumento da proporção dos alunos que atingem níveis superiores da escala de proficiência (de 38,9% para 44,1%) e quanto à redução dos que atingem os inferiores. O mesmo já não se pode dizer da Matemática, que apresenta um comportamento inverso: a percentagem de desempenhos positivos desceu ligeiramente (de 90,8% para 89,9%), assim como a proporção de alunos que atingiu os níveis superiores (de 49,9% para 47,5%), sendo que acabou por aumentar a dos que atingem os níveis inferiores da escala (de 9,2% para 11,1%).

2º ciclo

No 2º ciclo, nenhuma das disciplinas apresenta uma evolução positiva. Em Língua Portuguesa a percentagem de níveis positivos desce de 93,4% para 88,4%, enquanto a proporção dos que obtêm níveis negativos quase duplica (sobe de 6,5% para 11,6%). Em Matemática a situação repete-se, registando-se uma descida de níveis positivos de 81,8% para 77%, enquanto os níveis negativos passam de 18,3% para 23%.

1 A Região Autónoma dos Açores realiza provas de aferição próprias no final dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, pelo que não é possível comparar resultados com as restantes regiões de Portugal.

Figura 3.23. Resultados globais das provas de aferição de língua portuguesa e matemática do 1.º ciclo (%), segundo o nível de desempenho e por sexo, no Continente e Região Autónoma da Madeira (2009)

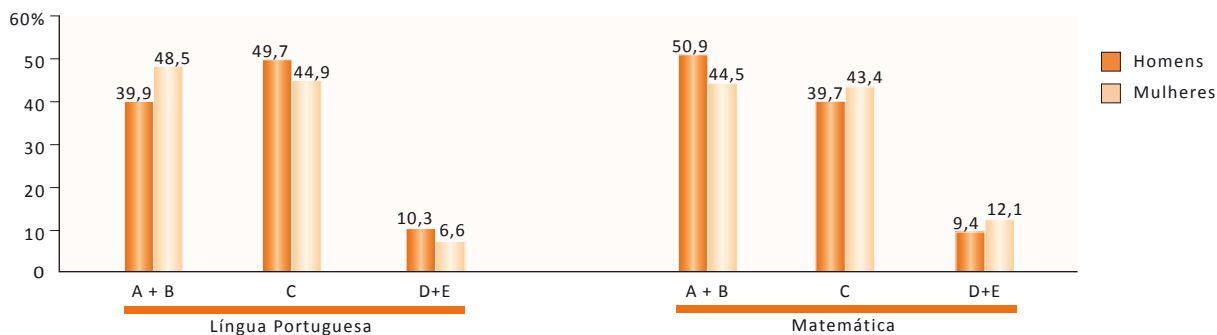


Figura 3.24. Resultados globais das provas de aferição de língua portuguesa e matemática do 2.º ciclo (%), segundo o nível de desempenho e por sexo, no Continente e Região Autónoma da Madeira (2009)

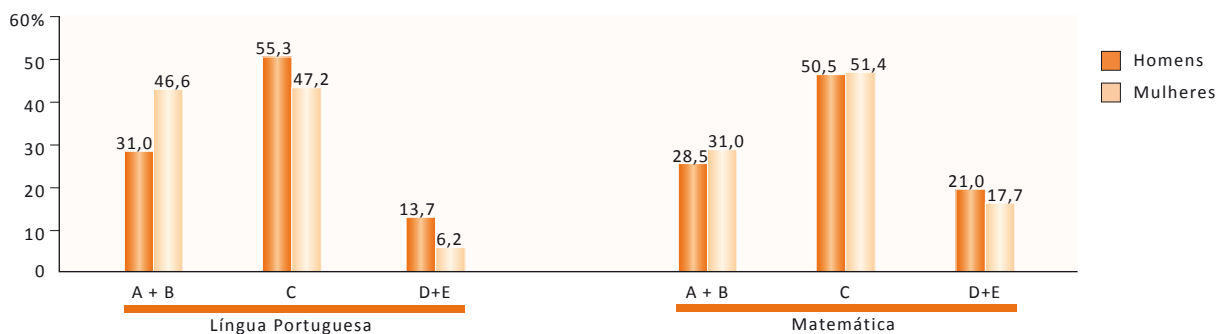


Figura 3.25. Resultados das provas de aferição por níveis globais de desempenho (%) em língua portuguesa e matemática no 1.º Ciclo, no Continente e Região Autónoma da Madeira (2008 a 2010)

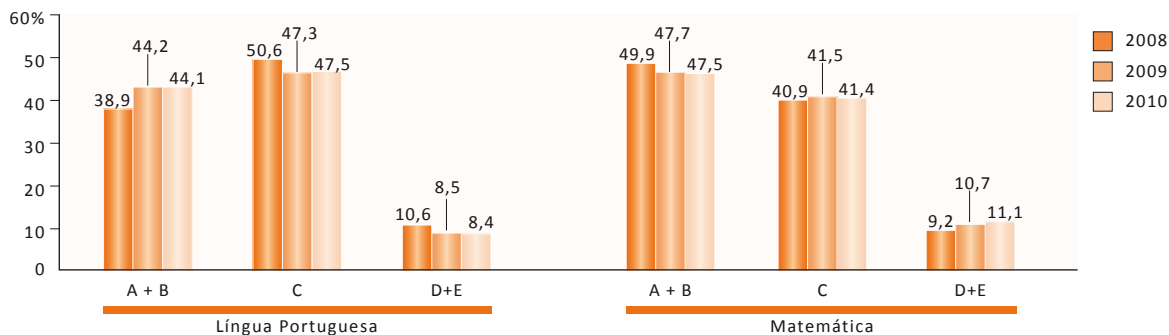
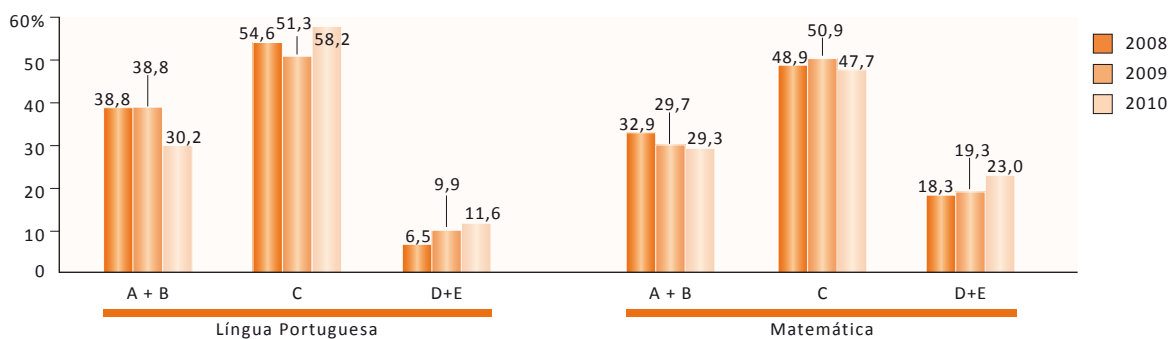


Figura 3.26. Resultados das provas de aferição por níveis globais de desempenho (%) em língua portuguesa e matemática no 2.º Ciclo, no Continente e Região Autónoma da Madeira (2008 a 2010)



Nota: A,B,C,D e E - níveis de classificação de desempenho, sendo A o mais elevado e E o mais baixo

Fonte: Provas de Aferição. JNE / GAVE, 2008, 2009 e 2010

1º ciclo

Numa análise por sexo, verifica-se que em Língua Portuguesa são as alunas que obtêm maior percentagem de níveis superiores da escala, enquanto os alunos as ultrapassam nos níveis inferiores. Em Matemática regista-se o oposto.

A Tabela 3.6. mostra a distribuição dos resultados por núcleos territoriais (NUT III). Neste caso, Alentejo e Algarve sobressaem na proporção de alunos nos níveis mais baixos da escala, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. Associa-se-lhes a Serra da Estrela na disciplina de Língua Portuguesa. Quanto à percentagem de alunos que atinge os níveis superiores de proficiência, destaca-se o Baixo Mondego nas duas disciplinas e em ambos os sexos, seguido de Dão Lafões que apenas se distingue do anterior porque as alunas não alcançam uma das melhores posições em Matemática.

2º ciclo

Neste ciclo, a situação relativa aos resultados das alunas é diferente da descrita no 1º ciclo: é mais elevada a percentagem de alunas que se situa nos níveis superiores da escala e mais reduzida nos níveis inferiores em ambas as disciplinas.

Quanto à distribuição dos resultados por regiões, mais uma vez o Baixo Mondego se distingue pela positiva nas duas disciplinas. O Algarve e Tâmega apresentam as percentagens mais elevadas nos níveis inferiores da escala de proficiência em Língua Portuguesa, enquanto em Matemática é a Península de Setúbal que apresenta uma das posições mais desfavoráveis.

Tabela 3.6. Resultados (%) das provas de aferição do Ensino Básico, segundo o nível de desempenho, por NUT III (2009)

| 1º ciclo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|-----|-----|------------|------|------|------|------|------|------|------|-----|-----|--|--|
| | Língua Portuguesa | | | | | | | | | | Matemática | | | | | | | | | | | |
| | A | | B | | C | | D | | E | | A | | B | | C | | D | | E | | | |
| | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | | |
| Minho Lima | 5,8 | 8,7 | 33,8 | 38,6 | 50,4 | 46,4 | 9,7 | 6,2 | 0,2 | 0,1 | 18,8 | 17,3 | 35,7 | 30,4 | 38,1 | 43,2 | 7,3 | 8,8 | 0,1 | 0,2 | | |
| Cávado | 6,6 | 9,5 | 36,3 | 40,4 | 48,1 | 43,9 | 8,6 | 5,9 | 0,4 | 0,2 | 24,4 | 18,6 | 32,4 | 32,2 | 35,6 | 40,2 | 7,1 | 8,5 | 0,4 | 0,5 | | |
| Ave | 5,9 | 9,6 | 33,5 | 39,5 | 51,4 | 45,3 | 9,0 | 5,4 | 0,2 | 0,2 | 22,0 | 18,0 | 34,2 | 33,1 | 37,5 | 41,0 | 6,0 | 7,6 | 0,3 | 0,4 | | |
| Grande Porto | 6,9 | 10,7 | 35,8 | 40,0 | 47,6 | 42,8 | 9,3 | 6,0 | 0,4 | 0,4 | 21,7 | 17,9 | 33,5 | 31,2 | 36,0 | 40,3 | 8,1 | 9,8 | 0,7 | 0,8 | | |
| Tâmega | 5,0 | 7,7 | 30,7 | 37,3 | 52,5 | 47,3 | 11,3 | 7,4 | 0,4 | 0,3 | 20,2 | 19,6 | 31,7 | 28,9 | 39,2 | 40,1 | 8,2 | 10,5 | 0,7 | 1,0 | | |
| Entre Douro e Vouga | 7,3 | 9,2 | 37,0 | 43,8 | 48,7 | 43,1 | 6,7 | 3,9 | 0,3 | 0,0 | 25,0 | 18,0 | 34,0 | 34,0 | 35,9 | 39,6 | 4,3 | 7,9 | 0,7 | 0,5 | | |
| Douro | 7,6 | 9,3 | 35,6 | 40,0 | 46,0 | 45,2 | 10,3 | 4,9 | 0,5 | 0,6 | 22,7 | 15,7 | 31,9 | 32,8 | 35,9 | 41,5 | 8,9 | 9,3 | 0,6 | 0,7 | | |
| Alto Trás-os-Montes | 7,1 | 6,4 | 29,3 | 39,3 | 51,8 | 47,2 | 11,6 | 6,7 | 0,2 | 0,3 | 22,1 | 20,0 | 31,4 | 30,0 | 37,2 | 38,7 | 8,3 | 9,7 | 0,9 | 1,5 | | |
| Baixo Vouga | 6,5 | 8,9 | 32,6 | 40,0 | 51,8 | 45,3 | 8,6 | 5,0 | 0,5 | 0,7 | 18,1 | 15,4 | 33,1 | 31,5 | 39,8 | 42,4 | 7,8 | 9,9 | 1,2 | 0,8 | | |
| Baixo Mondego | 8,7 | 12,4 | 40,1 | 44,4 | 44,7 | 39,3 | 6,4 | 3,9 | 0,1 | 0,1 | 25,4 | 21,1 | 35,4 | 32,8 | 32,8 | 39,1 | 6,2 | 6,6 | 0,2 | 0,4 | | |
| Pinhal Litoral | 5,2 | 8,5 | 35,4 | 45,8 | 50,9 | 41,4 | 8,2 | 4,2 | 0,2 | 0,1 | 21,4 | 15,6 | 32,8 | 32,6 | 39,3 | 44,0 | 6,4 | 7,2 | 0,2 | 0,5 | | |
| Pinhal Interior Norte | 2,4 | 6,1 | 28,9 | 36,0 | 55,7 | 50,4 | 12,3 | 7,4 | 0,7 | 0,1 | 12,6 | 7,8 | 30,0 | 27,0 | 44,7 | 51,1 | 11,6 | 13,1 | 1,0 | 1,0 | | |
| Dão-Lafões | 7,9 | 9,9 | 40,5 | 43,0 | 45,4 | 42,9 | 5,9 | 4,1 | 0,3 | 0,1 | 23,4 | 18,7 | 35,7 | 31,6 | 34,3 | 42,9 | 6,1 | 6,5 | 0,5 | 0,3 | | |
| Pinhal Interior Sul | 4,5 | 8,2 | 30,6 | 31,1 | 45,9 | 54,6 | 18,9 | 6,0 | 0,0 | 0,0 | 13,1 | 12,5 | 30,2 | 26,1 | 46,4 | 48,9 | 9,9 | 11,4 | 0,5 | 1,1 | | |
| Serra da Estrela | 4,8 | 5,6 | 31,1 | 39,0 | 46,1 | 44,1 | 15,0 | 10,7 | 3,0 | 0,6 | 18,5 | 13,0 | 31,0 | 28,8 | 33,9 | 45,2 | 14,9 | 11,9 | 1,8 | 1,1 | | |
| Beira Interior Norte | 5,5 | 6,9 | 36,4 | 42,4 | 51,6 | 44,2 | 6,1 | 6,3 | 0,4 | 0,2 | 23,5 | 15,7 | 37,0 | 32,6 | 33,6 | 44,0 | 5,7 | 6,3 | 0,2 | 1,4 | | |
| Beira Interior Sul | 5,4 | 8,3 | 34,5 | 41,7 | 47,8 | 43,9 | 11,8 | 6,1 | 0,5 | 0,0 | 21,8 | 12,3 | 28,7 | 27,2 | 39,0 | 50,5 | 10,0 | 9,0 | 0,5 | 1,0 | | |
| Cova da Beira | 6,4 | 9,3 | 38,6 | 43,2 | 44,6 | 41,9 | 9,7 | 5,6 | 0,8 | 0,0 | 23,0 | 17,5 | 32,2 | 28,9 | 35,1 | 43,1 | 8,6 | 9,9 | 1,2 | 0,6 | | |
| Oeste | 5,6 | 8,3 | 33,2 | 40,1 | 52,3 | 46,5 | 8,4 | 5,1 | 0,4 | 0,0 | 15,1 | 11,3 | 31,4 | 29,9 | 45,5 | 46,3 | 7,6 | 11,7 | 0,6 | 0,8 | | |
| Grande Lisboa | 7,2 | 10,4 | 35,7 | 41,3 | 46,6 | 41,2 | 9,8 | 6,8 | 0,6 | 0,3 | 19,4 | 14,6 | 31,8 | 29,9 | 39,0 | 42,0 | 8,8 | 12,2 | 1,0 | 1,3 | | |
| Pen. de Setúbal | 4,6 | 7,1 | 29,8 | 37,1 | 53,6 | 48,2 | 11,4 | 7,2 | 0,7 | 0,4 | 11,1 | 8,7 | 28,6 | 24,8 | 47,7 | 49,9 | 11,5 | 15,3 | 1,1 | 1,3 | | |
| Médio Tejo | 4,0 | 7,5 | 34,1 | 36,5 | 52,9 | 49,9 | 8,8 | 6,1 | 0,3 | 0,0 | 14,8 | 12,3 | 32,8 | 26,9 | 44,7 | 48,2 | 7,4 | 12,2 | 0,4 | 0,4 | | |
| Lezíria do Tejo | 4,3 | 8,1 | 34,0 | 40,6 | 52,2 | 44,8 | 8,8 | 6,2 | 0,6 | 0,3 | 13,5 | 11,6 | 34,3 | 27,1 | 41,7 | 47,0 | 9,8 | 13,4 | 0,7 | 0,9 | | |
| Alentejo Litoral | 3,5 | 5,4 | 30,9 | 37,9 | 54,1 | 49,9 | 11,2 | 6,8 | 0,2 | 0,0 | 9,0 | 4,0 | 28,7 | 25,6 | 49,4 | 51,0 | 12,5 | 17,7 | 0,5 | 1,7 | | |
| Alto Alentejo | 4,1 | 6,8 | 26,9 | 31,8 | 53,8 | 49,7 | 13,5 | 11,2 | 1,7 | 0,5 | 8,2 | 8,2 | 26,8 | 22,6 | 46,9 | 45,6 | 16,8 | 20,2 | 1,3 | 3,5 | | |
| Alentejo Central | 6,8 | 8,0 | 31,6 | 33,8 | 48,7 | 48,7 | 12,0 | 9,4 | 0,9 | 0,1 | 18,5 | 8,9 | 26,8 | 27,0 | 39,6 | 47,2 | 14,0 | 16,3 | 1,0 | 0,6 | | |
| Baixo Alentejo | 3,8 | 5,2 | 26,0 | 32,2 | 54,0 | 48,5 | 14,5 | 13,4 | 1,8 | 0,7 | 8,6 | 5,6 | 28,3 | 19,9 | 46,1 | 49,7 | 15,0 | 23,0 | 1,9 | 1,8 | | |
| Algarve | 3,3 | 5,2 | 26,5 | 34,2 | 54,6 | 51,4 | 14,7 | 8,8 | 0,9 | 0,4 | 11,2 | 7,7 | 27,2 | 23,5 | 46,6 | 49,7 | 13,4 | 17,7 | 1,5 | 1,3 | | |
| Madeira | 5,2 | 8,2 | 33,8 | 36,5 | 52,9 | 49,7 | 7,9 | 5,6 | 0,2 | 0,1 | 21,1 | 15,1 | 32,3 | 30,3 | 39,7 | 45,2 | 6,4 | 8,9 | 0,5 | 0,5 | | |
| Total | 6,1 | 9,0 | 33,9 | 39,5 | 49,7 | 44,9 | 9,8 | 6,4 | 0,5 | 0,3 | 18,9 | 14,9 | 32,0 | 29,6 | 39,7 | 43,4 | 8,6 | 11,2 | 0,8 | 0,9 | | |

| 2º ciclo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------------------|------|------|------|------|------|------|-----|-----|-----|------------|------|------|------|------|------|------|------|-----|-----|--|--|
| | Língua Portuguesa | | | | | | | | | | Matemática | | | | | | | | | | | |
| | A | | B | | C | | D | | E | | A | | B | | C | | D | | E | | | |
| | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | | |
| Minho Lima | 5,7 | 13,1 | 22,8 | 35,9 | 58,2 | 44,7 | 11,8 | 6,3 | 1,4 | 0,0 | 7,6 | 7,9 | 19,4 | 26,1 | 53,3 | 53,3 | 18,4 | 12,6 | 1,3 | 0,1 | | |
| Cávado | 5,7 | 14,2 | 26,8 | 35,3 | 55,4 | 45,4 | 11,2 | 4,8 | 0,9 | 0,3 | 9,4 | 11,0 | 23,6 | 24,5 | 51,3 | 49,9 | 14,4 | 14,1 | 1,3 | 0,6 | | |
| Ave | 5,9 | 10,8 | 22,7 | 33,5 | 58,5 | 49,9 | 12,3 | 5,7 | 0,5 | 0,1 | 7,0 | 7,8 | 20,1 | 22,1 | 55,5 | 56,3 | 16,6 | 13,1 | 0,7 | 0,6 | | |
| Grande Porto | 8,8 | 14,1 | 28,7 | 37,7 | 51,3 | 43,0 | 10,6 | 5,0 | 0,5 | 0,2 | 10,9 | 11,0 | 24,2 | 24,6 | 46,3 | 48,5 | 17,1 | 14,8 | 1,5 | 1,0 | | |
| Tâmega | 2,9 | 6,9 | 17,4 | 29,2 | 60,0 | 54,9 | 18,3 | 8,6 | 1,4 | 0,4 | 4,2 | 4,8 | 16,2 | 17,9 | 52,3 | 55,3 | 24,8 | 21,1 | 2,5 | 1,0 | | |
| Entre Douro e Vouga | 5,0 | 9,2 | 23,8 | 35,0 | 58,9 | 48,4 | 11,6 | 7,4 | 0,7 | 0,0 | 6,6 | 6,5 | 22,6 | 22,7 | 52,8 | 53,9 | 17,0 | 16,4 | 1,2 | 0,6 | | |
| Douro | 4,9 | 12,5 | 21,0 | 33,1 | 55,6 | 46,4 | 17,3 | 7,7 | 1,2 | 0,3 | 6,9 | 9,7 | 17,4 | 22,7 | 51,8 | 47,6 | 21,4 | 18,6 | 2,6 | 1,5 | | |
| Alto Trás-os-Montes | 6,1 | 15,1 | 21,0 | 32,4 | 55,2 | 46,0 | 16,4 | 6,1 | 1,3 | 0,3 | 7,3 | 9,5 | 16,2 | 20,7 | 48,2 | 48,7 | 26,8 | 20,2 | 1,6 | 0,9 | | |
| Baixo Vouga | 6,0 | 12,1 | 25,1 | 36,2 | 55,7 | 46,3 | 11,9 | 5,2 | 1,3 | 0,3 | 7,8 | 8,0 | 21,0 | 24,9 | 52,9 | 51,5 | 16,3 | 14,6 | 2,0 | 1,0 | | |
| Baixo Mondego | 9,2 | 14,9 | 31,8 | 43,7 | 50,0 | 38,7 | 8,4 | 2,7 | 0,7 | 0,0 | 11,2 | 11,4 | 25,5 | 28,5 | 48,8 | 49,9 | 13,6 | 9,7 | 0,9 | 0,6 | | |
| Pinhal Litoral | 6,8 | 14,4 | 28,4 | 39,1 | 56,8 | 43,3 | 7,8 | 3,1 | 0,2 | 0,2 | 9,2 | 9,3 | 25,6 | 28,7 | 50,6 | 51,3 | 14,3 | 10,2 | 0,3 | 0,5 | | |
| Pinhal Interior Norte | 3,8 | 6,9 | 17,2 | 30,5 | 63,4 | 53,0 | 14,3 | 9,2 | 1,0 | 0,3 | 4,7 | 4,6 | 12,9 | 20,1 | 57,7 | 54,9 | 23,4 | 19,1 | 1,3 | 1,3 | | |
| Dão-Lafões | 6,2 | 12,6 | 27,3 | 39,1 | 56,0 | 44,5 | 9,9 | 3,7 | 0,6 | 0,2 | 10,0 | 10,1 | 21,6 | 28,6 | 53,8 | 49,7 | 13,0 | 11,1 | 1,5 | 0,5 | | |
| Pinhal Interior Sul | 4,5 | 13,4 | 19,0 | 36,9 | 62,0 | 43,3 | 14,0 | 6,5 | 0,5 | 0,0 | 7,5 | 6,8 | 16,7 | 29,0 | 49,8 | 48,4 | 26,0 | 15,4 | 0,0 | 0,5 | | |
| Serra da Estrela | 5,5 | 12,9 | 21,4 | 36,9 | 56,6 | 40,8 | 15,3 | 9,4 | 1,2 | 0,0 | 4,2 | 4,8 | 18,3 | 28,6 | 53,2 | 50,2 | 21,0 | 14,8 | 3,3 | 1,6 | | |
| Beira Interior Norte | 7,3 | 12,3 | 21,9 | 33,6 | 56,5 | 48,1 | 13,7 | 5,8 | 0,6 | 0,2 | 7,0 | 9,8 | 21,8 | 22,8 | 54,0 | 52,2 | 17,0 | 14,8 | 0,1 | 0,3 | | |
| Beira Interior Sul | 7,0 | 12,4 | 28,1 | 46,4 | 57,2 | 36,4 | 7,5 | 4,9 | 0,2 | 0,0 | 8,4 | 8,2 | 27,5 | 26,8 | 49,0 | 51,5 | 13,1 | 12,8 | 2,0 | 0,7 | | |
| Cova da Beira | 4,7 | 12,3 | 24,7 | 35,8 | 62,1 | 48,1 | 8,2 | 3,9 | 0,3 | 0,0 | 4,4 | 6,9 | 25,1 | 18,3 | 51,4 | 60,5 | 18,3 | 13,4 | 0,9 | 1,0 | | |
| Oeste | 6,1 | 12,3 | 25,2 | 34,5 | 57,0 | 49,0 | 11,0 | 3,8 | 0,7 | 0,4 | 7,8 | 8,5 | 21,8 | 22,7 | 52,3 | 54,1 | 17,4 | 14,3 | 0,7 | 0,5 | | |
| Grande Lisboa | 7,6 | 13,9 | 29,3 | 36,1 | 49,9 | 43,3 | 12,1 | 6,4 | 1,1 | 0,4 | 10,3 | 10,8 | 22,9 | 23,9 | 45,6 | 45,8 | 19,5 | 18,1 | 1,7 | 1,4 | | |
| Pen. de Setúbal | 4,0 | 8,4 | 21,9 | 31,1 | 57,9 | 53,3 | 14,7 | 6,9 | 1,5 | 0,3 | 5,8 | 5,3 | 15,6 | 17,7 | 50,2 | 52,8 | 25,7 | 22,7 | 2,7 | 1,5 | | |
| Médio Tejo | 4,6 | 14,5 | 27,4 | 35,8 | 53,1 | 44,7 | 13,2 | 4,9 | 1,7 | 0,2 | 7,3 | 8,8 | 22,2 | 25,5 | 51,9 | 52,1 | 16,7 | 12,3 | 1,9 | 1,3 | | |
| Lezíria do Tejo | 3,7 | 8,8 | 23,5 | 34,7 | 59,0 | 51,7 | 12,7 | 4,5 | 1,1 | 0,3 | 4,4 | 5,2 | 16,6 | 19,7 | 55,6 | 57,2 | 22,3 | 17,5 | 1,0 | 0,4 | | |
| Alentejo Litoral | 1,8 | 6,6 | 22,6 | 29,8 | 59,5 | 58,4 | 14,4 | 5,2 | 1,6 | 0,0 | 2,9 | 2,5 | 13,6 | 14,2 | 58,3 | 61,2 | 25,1 | 21,7 | 0,2 | 0,5 | | |
| Alto Alentejo | 5,4 | 8,7 | 18,6 | 26,8 | 59,7 | 56,0 | 14,4 | 8,3 | 1,9 | 0,2 | 5,9 | 4,9 | 17,8 | 18,1 | 49,6 | 52,7 | 24,0 | 23,1 | 2,8 | 1,2 | | |
| Alentejo Central | 5,9 | 9,7 | 27,5 | 35,4 | 54,2 | 49,4 | 11,6 | 5,4 | 0,8 | 0,1 | 6,3 | 4,8 | 19,4 | 18,5 | 50,4 | 55,2 | 22,2 | 20,5 | 1,7 | 1,0 | | |
| Baixo Alentejo | 3,4 | 8,3 | 20,5 | 30,4 | 57,3 | 55,2 | 16,6 | 6,2 | 2,3 | 0,0 | 6,0 | 6,5 | 18,1 | 21,2 | 50,7 | 53,4 | 22,8 | 17,8 | 2,4 | 1,1 | | |
| Algarve | 3,4 | 7,0 | 19,7 | 31,5 | 57,7 | 52,9 | 17,5 | 8,1 | 1,8 | 0,5 | 4,6 | 4,7 | 15,2 | 17,2 | 55,9 | 56,9 | 21,9 | 19,7 | 2,3 | 1,5 | | |
| Madeira | 4,4 | 7,7 | 20,2 | 30,9 | 60,3 | 53,7 | 14,2 | 7,6 | 0,9 | 0,1 | 5,2 | 4,8 | 16,7 | 17,9 | 54,0 | 54,6 | 23,1 | 21,4 | 0,9 | 1,3 | | |
| Total | 6,0 | 11,7 | 25,0 | 34,9 | 55,3 | 47,2 | 12,7 | 5,9 | 1,0 | 0,3 | 7,9 | 8,3 | 20,6 | 22,6 | 50,5 | 51,4 | 19,4 | 16,7 | 1,6 | 1,0 | | |

■ % mais elevadas nos níveis superiores da escala

□ % mais elevadas nos níveis inferiores da escala

Nota: A,B,C,D e E - níveis de classificação de desempenho, sendo A o mais elevado e E o mais baixo

Fonte: Provas de Aferição. JNE/GAVE, 2009

3º ciclo e Secundário

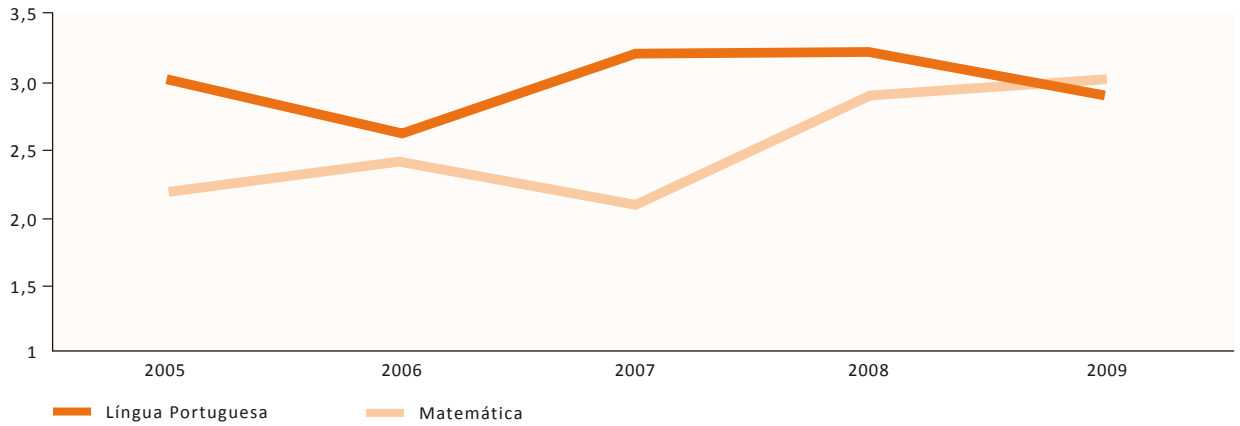
A Figura 3.27. mostra a evolução das médias dos níveis de classificação dos exames nacionais de 9º ano, em Língua Portuguesa e em Matemática entre 2005 e 2009. Os resultados evidenciam que o nível médio de 3 em Matemática (numa classificação de 1 a 5) só foi atingido no ano de 2009. Em contrapartida, Língua Portuguesa manteve-se no nível 3 ou superior, no período em análise, excepto no ano de 2006, onde atingiu o nível mais baixo de sempre (2,6). Em 2009 volta a registar uma descida dos níveis de classificação situando-se abaixo da barreira dos 3 valores.

Embora os dados dos exames nacionais não forneçam elementos que permitam aferir a situação do país, relativamente aos referenciais europeus para alunos de 15 anos com fracos desempenhos em Leitura, Matemática e Ciências, os dados representados na Figura 3.27. situam claramente uma grande fatia da população escolar do 9º ano em níveis de aproveitamento muito aquém dos necessários para alcançar a meta europeia para 2020 de menos de 15% de alunos com fraco desempenho naquelas áreas.

No Ensino Secundário e segundo o Gabinete de Avaliação Educacional do M.E., devido a sucessivas alterações introduzidas nos procedimentos e critérios estabelecidos para os exames nacionais, só é possível estabelecer comparações relativamente aos resultados obtidos pelos alunos a partir do ano 2005.

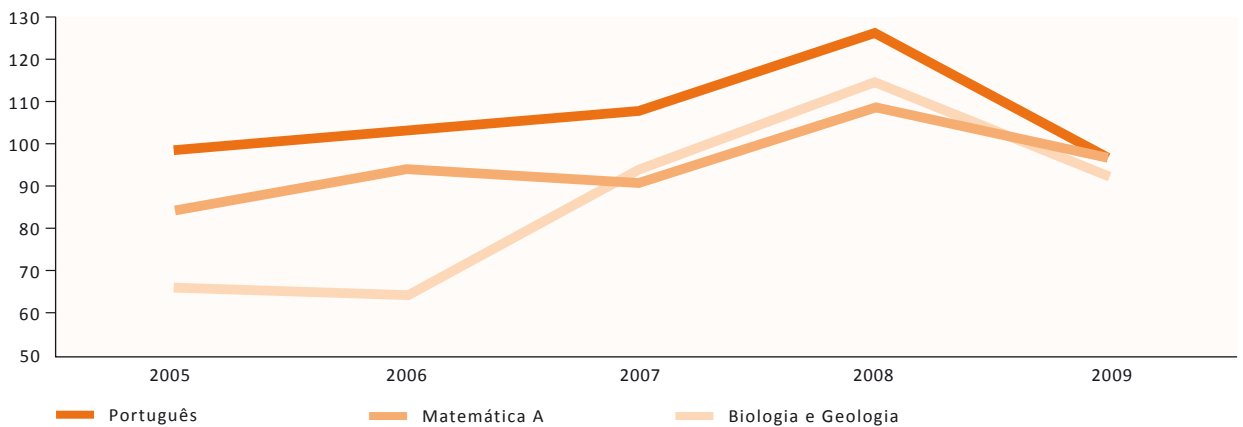
Assim, e mantendo como referências as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, pode verificar-se que existe uma evolução positiva nas classificações obtidas pelos alunos dos 11º e 12º anos nos exames nacionais de Português, Matemática A e Biologia/Geologia (Figura 3.28.). Em 2008, as três disciplinas atingem uma média nacional positiva (superior a 100 pontos, numa escala de 1 a 200), embora em 2009 a classificação média nacional volte a ser negativa.

Figura 3.27. Média dos níveis de classificação dos exames nacionais de 9º ano, em Portugal (2005 a 2009)



Fonte: JNE - ME, 2005/2009

Figura 3.28. Médias das classificações dos exames nacionais de 11º e 12º anos, em Portugal (2005 a 2009)



Fonte: JNE - ME, 2005/2009

Desempenho em Português, Matemática e Ciências: provas internacionais⁽¹⁾

Tomando como referência o PISA nos ciclos de avaliação de que já foram divulgados os dados, verifica-se que o desempenho médio global dos alunos portugueses, nos três domínios avaliados (Leitura, Matemática e Ciências), apresenta uma ligeira evolução positiva embora sempre abaixo da média da OCDE e da União Europeia (Figura 3.29.). A distância que nos separa da média da UE é, em geral, inferior, mantendo-se a Leitura em melhor posição, com 15 pontos de diferença em 2006, seguida das Ciências com 22 e da Matemática com 26.

Dos três domínios em análise, apenas Ciências regista uma evolução constante, embora ligeira. Em Leitura, apesar de um ponto de partida superior e de em 2003 se ter verificado algum progresso, o saldo apresentado em 2006 é praticamente nulo em relação ao valor médio com que se iniciou este processo. A Matemática é a disciplina que, além de revelar uma distância superior da média da OCDE, não registou qualquer evolução nos últimos dois ciclos.

Uma análise de desempenhos por sexo (Figura 3.30.), mostra comportamentos diferentes conforme a disciplina. Em Leitura, as alunas revelam um desempenho médio mais elevado do que o dos alunos (com uma distância de 24, 36 e 32 pontos em 2000, 2003 e 2006, respectivamente). Pelo contrário, em Matemática e Ciências este padrão inverte-se, embora a diferença de desempenhos não seja tão significativa, sobretudo em Ciências onde chegou mesmo a haver supremacia das alunas no primeiro ciclo do PISA.

Quanto à análise do desempenho por regiões (NUT II), segundo o Relatório Nacional do PISA 2003, não há nesse ano diferenças significativas nos desempenhos médios por região. Apenas no ciclo de 2000 é possível obter dados por regiões nos três domínios avaliados. Salvaguardando o facto de não haver segurança de que a amostra tenha sido significativa em termos de regiões, a Figura 3.31. mostra um desempenho razoavelmente superior de Lisboa e Vale do Tejo, situando-se todas as outras regiões abaixo da média nacional. Norte e Centro aproximam-se desta média, enquanto a Região da Madeira, seguida do Algarve e Alentejo, se posicionam no extremo oposto.

Se observarmos a evolução do desempenho em Ciências entre 2000 e 2006 (Figura 3.32.), verificamos que há progressos em todas as regiões, com excepção, precisamente, daquela que tinha revelado o melhor desempenho global no primeiro ciclo (Lisboa e Vale do Tejo), embora mantendo-se acima da média nacional. O maior destaque vai para o Algarve, que em 2006 acabou por superar todas as outras regiões, registando o progresso mais assinalável. A este nível, o 2º lugar é ocupado pela Madeira, embora não tenha ainda alcançado a média nacional. Juntamente com o Algarve, que detém a posição mais elevada, apenas conseguem superá-la as regiões de Lisboa e Centro.

1 Cf. Commission Staff Working Document: Progress towards the Lisbon objectives in *Education and Training – Indicators and Benchmarks 2009* (DOC SEC (2009) 1616), acedido em Junho de 2010 em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf
OCDE. *Relatórios internacionais PISA 2000, 2003 e 2006*, acedidos em Junho de 2010 em http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236130_1_1_1_1_1,00.html
GAVE/ME. *Relatórios nacionais do PISA 2000, 2003 e 2006*, acedidos em Junho 2010 em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/33.html>

Figura 3.29. Classificação média em leitura, matemática e ciências nos três ciclos de avaliação do PISA, em Portugal (2000, 2003 e 2006)

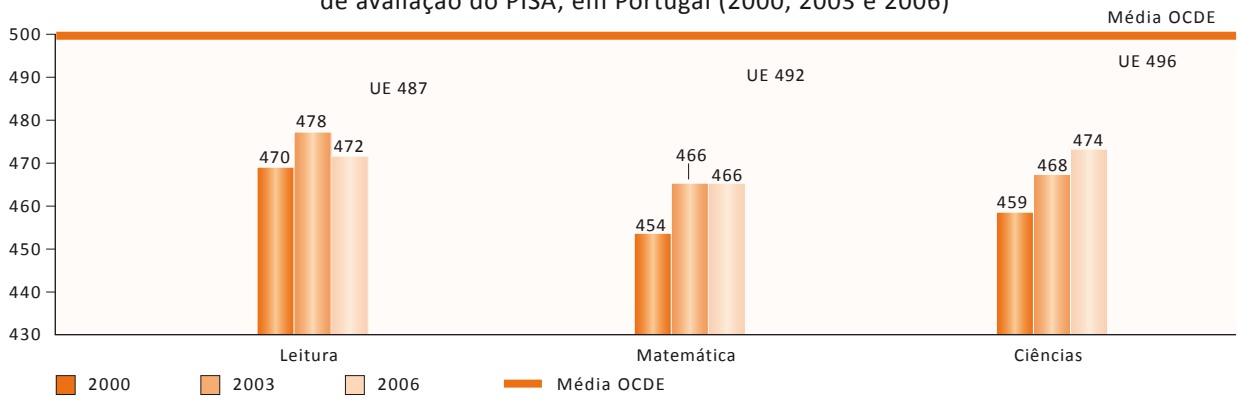


Figura 3.30. Classificação média em leitura, matemática e ciências, por sexo, nos três ciclos de avaliação do PISA, em Portugal (2000, 2003 e 2006)

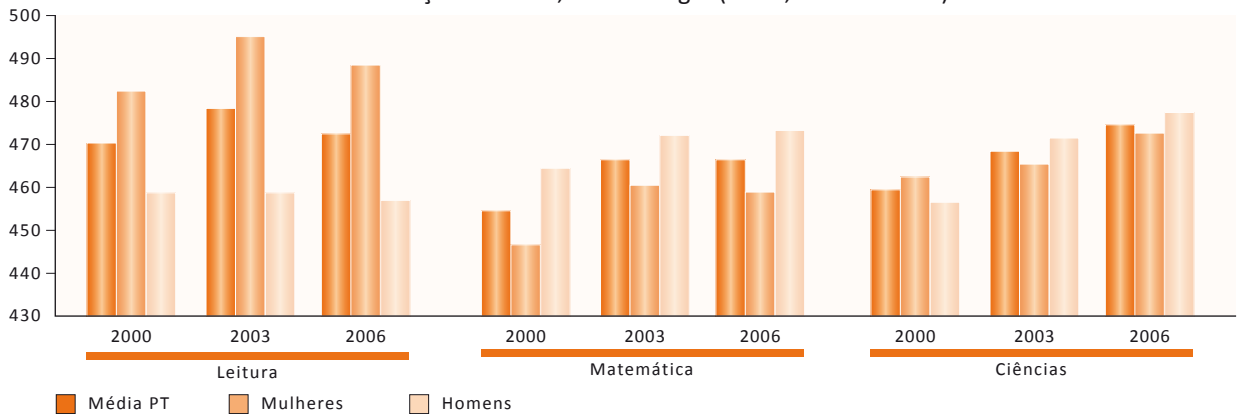


Figura 3.31. Classificação média em leitura, matemática e ciências, no primeiro ciclo de avaliação do PISA, por NUT II, em Portugal (2000)

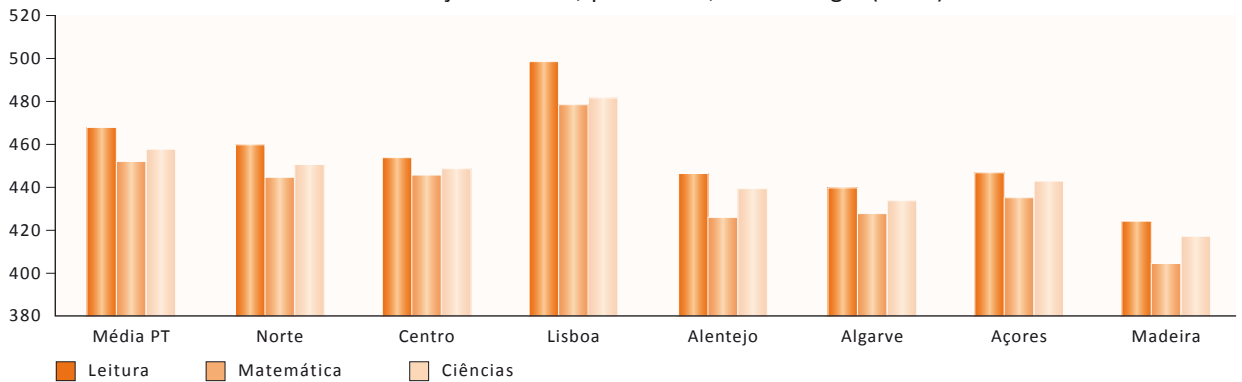
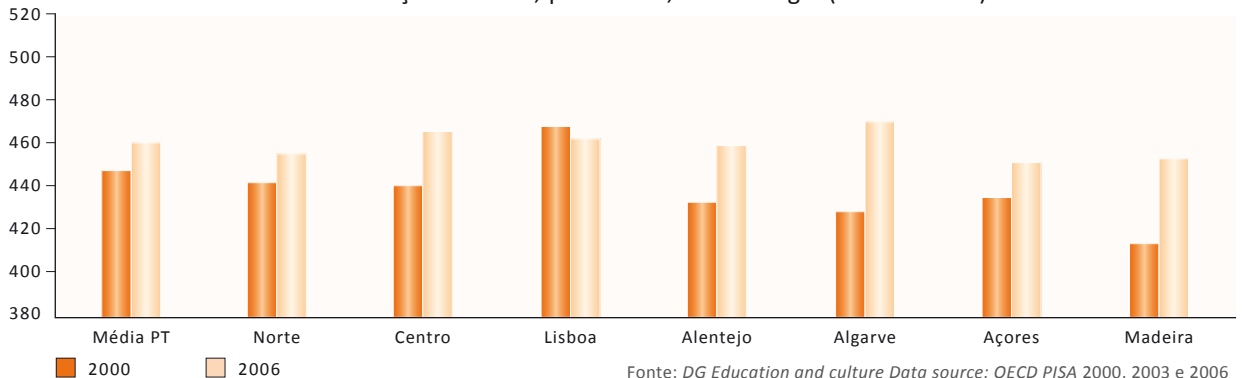


Figura 3.32. Classificação média em ciências, nos primeiro e terceiro ciclos de avaliação do PISA, por NUT II, em Portugal (2000 e 2006)



Fonte: DG Education and culture Data source: OECD PISA 2000, 2003 e 2006

Provas internacionais: a qualidade dos desempenhos e a equidade

Se atentarmos na distribuição dos desempenhos segundo os níveis de proficiência da escala de classificação (Tabela 3.7.), verificamos que é baixa a percentagem dos alunos que atingem os níveis superiores e excessivamente elevada a dos que se situam nos níveis inferiores.

Nos três ciclos do PISA, o contingente de alunos com desempenho insuficiente (cf. meta europeia abaixo) é sempre superior à média da OCDE e da UE, embora mais uma vez nos encontremos mais próximos desta última. Apesar de em Leitura ter havido um decréscimo de 26,3% para 24,9% na proporção deste grupo de alunos entre 2000 e 2006, estamos também aqui bastante longe de atingir um patamar inferior a 15%, como preconizado para 2020. A este propósito, o maior investimento terá de novo de ser feito em Matemática, onde a distância que nos separa da meta europeia significa uma redução de 50% em relação aos resultados obtidos em 2006.

Ao avaliar alunos de 15 anos, o PISA analisa, em Portugal, não só o desempenho dos alunos que estão no 9º e no 10º anos – idade ideal – mas também o de muitos outros que estão no 8º e no 7º anos, na sequência de uma ou mais reprovações. Tomando por exemplo o último destes ciclos, mais especificamente dedicado às Ciências, verificamos que todos os alunos que se encontram no ano de escolaridade correspondente à sua idade tiveram desempenhos bons: 9º ano, 451; 10º ano, 528 (Figura 3.33.). Os dados mostram que a repetência continua a ser utilizada como uma das formas privilegiadas de superação de atrasos, o que permite inferir que as estratégias organizacionais e pedagógicas usadas não têm conseguido compensar os efeitos das diferenças de origem e as dificuldades encontradas nos percursos escolares.

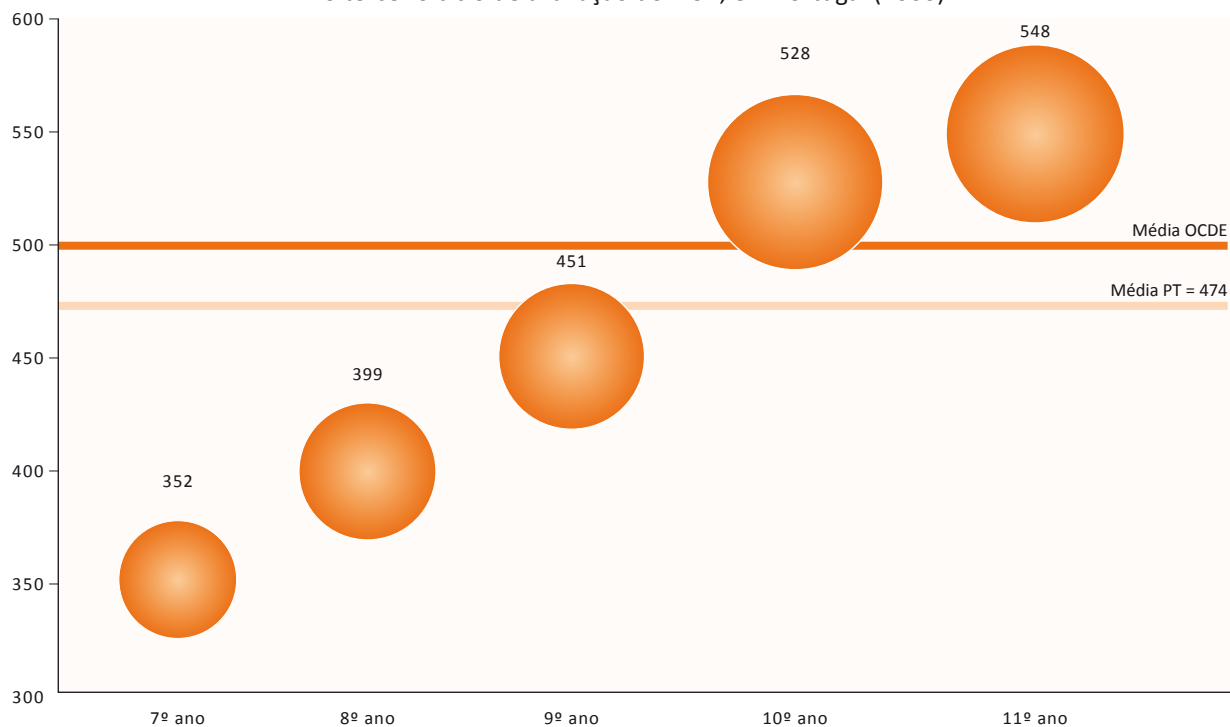
Tabela 3.7. Alunos (%) em cada nível da escala de proficiência: leitura, matemática e ciências, em Portugal, OCDE e UE (2006)

| Nível de Proficiência | Leitura | | | | Matemática | | | | Ciências | | | |
|-----------------------|-----------|------------|----------|-----------|------------|------------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|
| | PONTUAÇÃO | MÉDIA OCDE | MÉDIA PT | MÉDIA UE* | PONTUAÇÃO | MÉDIA OCDE | MÉDIA PT | MÉDIA UE* | PONTUAÇÃO | MÉDIA OCDE | MÉDIA PT | MÉDIA UE* |
| 6 | na | na | na | | >669 | 3,3 | 0,8 | | >708 | 1,3 | 0,1 | |
| 5 | >626 | 8,6 | 4,6 | | 607 - 669 | 10,0 | 4,9 | | 633 - 708 | 7,7 | 3,0 | |
| 4 | 553 - 626 | 20,7 | 16,8 | | 545 - 607 | 19,1 | 14,4 | | 559 - 633 | 20,3 | 14,7 | |
| 3 | 480 - 553 | 27,8 | 28,2 | | 482 - 545 | 24,3 | 24,0 | | 484 - 559 | 27,4 | 28,8 | |
| 2 | 407 - 480 | 22,7 | 25,5 | | 420 - 482 | 21,9 | 25,1 | | 410 - 484 | 24,0 | 28,8 | |
| 1 | 335 - 407 | 20,1 | 24,9 | 24,1 | 358 - 420 | 21,3 | 30,7 | 24 | 335 - 410 | 19,2 | 24,5 | 20,2 |
| < 1 | <335 | | | | <358 | | | | <334.94 | | | |

* Média ponderada baseada no número de alunos inscritos de dezoito países

Fonte: DG Education and Culture Data source: OECD, PISA 2000 and 2006

Figura 3.33. Desempenho dos alunos em ciências, segundo o ano de escolaridade, no terceiro ciclo de avaliação do PISA, em Portugal (2006)

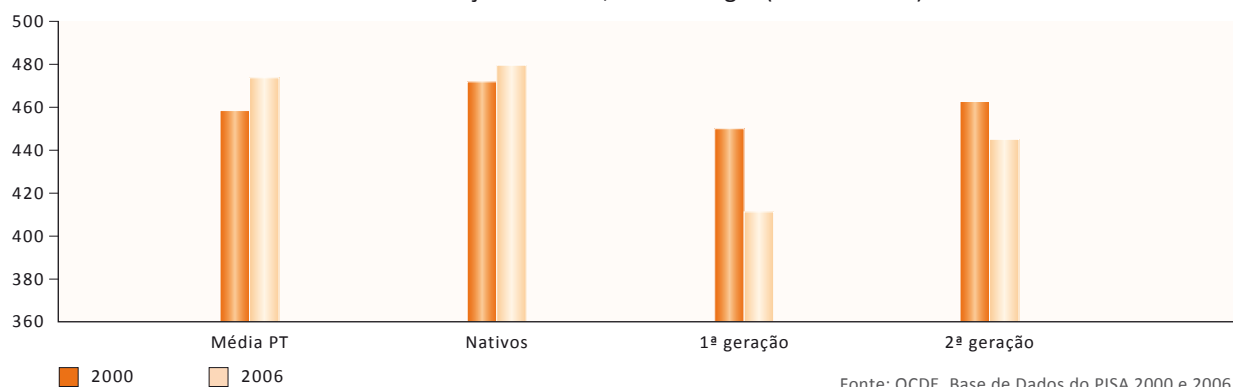


Fonte: Adaptado de PISA 2006 - Competências científicas dos alunos portugueses. GAVE - ME, 2007, p.26, fig 11

Numa relação entre desempenho e o factor condição socioeconómica e cultural, a Figura 3.35. apresenta Portugal no quadrante inferior esquerdo, o que significa que não só não tem conseguido promover a qualidade global dos resultados, como também tem mantido os piores desempenhos vinculados a este factor. No PISA, a condição socioeconómica e cultural tem um peso explicativo de cerca de 14% no desempenho médio global, no entanto, essa percentagem varia em função do comportamento dos próprios sistemas em relação à atenuação dos efeitos da condição de origem nos resultados escolares (PISA, 2006).

Também contribui para a clarificação desta problemática a diferença de desempenho que se verifica entre alunos nativos e imigrantes de 1ª e 2ª geração, com maior relevância para os primeiros (Figura 3.34.), o que indicia que a proficiência na língua de ensino poderá aqui desempenhar um papel importante. Igualmente relevante se afigura o facto de o desempenho dos nativos ter melhorado enquanto que o dos imigrantes piorou.

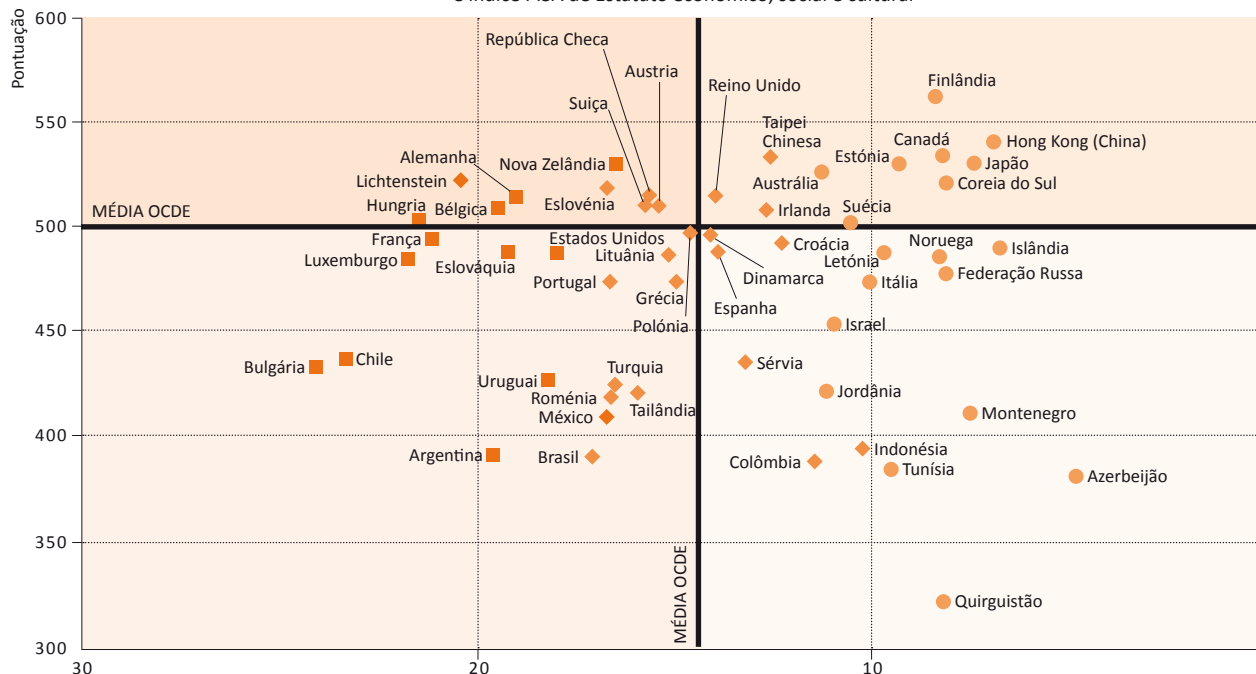
Figura 3.34. Desempenho dos alunos face ao estatuto de emigração, nos primeiro e terceiro ciclos de avaliação do PISA, em Portugal (2000 e 2006)



Fonte: OCDE, Base de Dados do PISA 2000 e 2006

Figura 3.35. Desempenho em ciências e impacto da origem socioeconómica, no terceiro ciclo de avaliação do PISA (2006)

Desempenho médio dos países na escala PISA de ciências e relação entre desempenho e índice PISA de Estatuto económico, social e cultural



Percentagem da variância no desempenho em ciências explicada pelo Índice PISA de estatuto económico, social e cultural (r -quadrado x 100)

- Nível de desempenho em ciências acima da média
 Impacto da origem socioeconómica acima da média
- Nível de desempenho em ciências acima da média
 Impacto da origem socioeconómica abaixo da média
- Nível de desempenho em ciências abaixo da média
 Impacto da origem socioeconómica acima da média
- Nível de desempenho em ciências abaixo da média
 Impacto da Origem socioeconómica abaixo da média
- Peso da relação entre desempenho e origem socioeconómica acima do impacto médio da OCDE
- Peso da relação entre desempenho e origem socioeconómica sem diferença estatisticamente significativa em relação ao impacto médio da OCDE
- Peso da relação entre desempenho e origem socioeconómica abaixo do impacto médio da OCDE

Nota: A média da OCDE utilizada nesta figura é a média aritmética de todos os países da OCDE

Fonte: Adaptado de PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. 1. OECD 2007, p189, fig. 4.10.

Meta UE 2020:

Alunos de 15 anos com aproveitamento insuficiente em Leitura, Matemática e Ciências

<15%

Portugal, 2006:

| | |
|------------|-------|
| Leitura | 24,9% |
| Matemática | 30,7% |
| Ciências | 24,5% |

AVANÇOS

- As taxas reais de escolarização têm mantido um crescimento contínuo no Ensino Básico, tendo atingido os 100% no 1º ciclo, 90% no 2º e aproximando-se deste valor no 3º.
- Acompanhando o crescimento e a recomposição da população escolar, a oferta educativa tem vindo a diversificar-se, sobretudo no Ensino Secundário, crescendo a provisão de modalidades de dupla certificação, com realce para o ensino profissional, desde a sua introdução nas escolas secundárias.
- A evolução das taxas de transição é globalmente positiva, situando-se nos 92% no Ensino Básico, em 2007-08.
- A análise do desempenho no PISA permite verificar que os alunos que se encontram no ano de escolaridade que corresponde à sua idade apresentam bons desempenhos.
- Portugal apresenta uma evolução positiva em relação à percentagem da população entre os 18 e os 24 anos que abandona precocemente o sistema e a percentagem da população entre os 20 e os 24 anos que conclui, pelo menos, o nível secundário.

PROBLEMAS E DESAFIOS

- Existe um desfasamento entre a idade real dos alunos e a idade ideal de frequência em todos os ciclos e níveis de ensino, com atrasos por vezes correspondentes a vários anos. A situação agrava-se à medida que se progride na escolaridade, sendo que os alunos em que se verifica este desfasamento apresentam piores desempenhos nas avaliações internacionais. Esta discrepância tende a ser superior nas modalidades profissionalmente qualificantes, no Ensino Secundário, e pode comprometer o sucesso do alargamento da escolaridade para 12 anos.
- Existem assimetrias persistentes nos resultados escolares. O fosso entre o desempenho obtido por alunos nativos e imigrantes, sobretudo de 1ª geração, indicia que a língua de ensino poderá desempenhar um papel relevante no desempenho global.
- O Ensino Secundário ainda apresenta taxas de transição e de escolarização significativamente baixas (praticamente estagnou nos 60% nos últimos anos) .
- Apesar dos avanços, persiste uma distância considerável a vencer em relação à percentagem inferior a 10% preconizada para 2020, no que se refere à redução das taxas de saída escolar precoce (35,4% em 2008).
- Quanto à percentagem de jovens que conclui pelo menos o nível secundário, estaremos ainda longe de atingir a média de 85% definida para 2010 (54,3% em 2008).
- Os níveis de literacia em Leitura, Matemática e Ciências mantêm-se inferiores à média da UE e da OCDE, sendo baixa a percentagem de alunos que atinge os níveis superiores de proficiência e excessivamente elevada a dos que se situam nos mais baixos. A proporção destes alunos, considerados de aproveitamento insuficiente (low achievers), está ainda muito distante da percentagem inferior a 15% que se preconiza para 2020: em 2006, a Leitura ainda apresentava 24,9% de alunos nos níveis mais baixos da escala; Matemática 30,7% e Ciências 24,5%.



4 Ensino Superior

No período em referência, o Ensino Superior sofreu profundas transformações. Sendo certo que a expansão do Ensino Superior registou nas últimas três décadas um crescimento importante, tendo passado de cerca de 80 000 estudantes, no princípio dos anos 70, para aproximadamente 400 000, no final do século XX, a maneira como o sector se reorganizou para acolher o progressivo aumento de alunos implicou a diversificação das instituições de ensino, o alargamento da rede existente no País e fortes investimentos por parte do Estado e da sociedade em geral.

A partir de 1995, a estrutura institucional do sistema de Ensino Superior, nas suas duas vertentes de ensino universitário e ensino politécnico, consolidase, quer no sector público, quer no privado, aumentando consideravelmente a capacidade de acolhimento de sucessivas gerações de estudantes que, concluindo o Ensino Secundário com sucesso, pretendiam prosseguir estudos. Nesse sentido,

pode-se considerar ser este o momento em que o processo de democratização do acesso ao Ensino Superior se estabiliza, com um importante alargamento da base social de origem dos alunos que o passam a frequentar, o que indicia a tendência de massificação deste nível de ensino.

A circunstância de esta expansão do Ensino Superior em Portugal se ter processado algo tardiamente, por referência a idênticos movimentos noutros países, reflecte-se no nível de habilitações superiores da população que, mesmo no grupo etário dos 25-34 anos, permanece entre os mais baixos (20%) da OCDE (27%). Contudo, a concretização das reformas decorrentes do Processo de Bolonha, a facilitação do acesso de novos públicos, como sejam os maiores de 23 anos ou os habilitados com especializações tecnológicas, e o alargamento da cobertura da acção social escolar deverão ter efeitos positivos, a prazo, na elevação do nível de qualificação dos portugueses.

A partir de 2005, o Ensino Superior foi marcado por uma profunda reforma legislativa que se inseriu no movimento europeu de modernização de universidades e politécnicos. A aprovação de um novo regime jurídico das instituições do Ensino Superior, a publicação da nova lei de avaliação das instituições, a implementação do Processo de Bolonha e a revisão dos estatutos de carreiras docentes dos ensinos universitário e politécnico constituem os eixos em que se alicerça a reforma em curso.

Sem dúvida que o objectivo de atingir até 2020 uma percentagem de adultos de 30-34 anos com nível de Ensino Superior de pelo menos 40% em todo o espaço da UE representa um desafio positivo para o desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal. Ele indica, porém, que o esforço para aumentar a participação no Ensino Superior irá continuar e induzir alterações na composição social da sua população discente que tenderá a ser recrutada em

contextos socioeconómicos, geográficos e etários mais diversificados do que até agora. Nessa medida, o desenvolvimento do ensino terciário será menos condicionado pelo nível de riqueza, de instrução e de profissão dos agregados familiares, abrindo-se não só a um maior número de jovens estudantes, mas também a todos os que queiram investir na sua formação ao longo da vida.

É neste enquadramento que se projecta a situação do Ensino Superior até 2020. No presente capítulo, ir-se-ão sistematizar os dados referentes à diversidade da oferta educativa existente no País, à evolução registada na frequência e nas vias de acesso aos vários subsistemas de Ensino Superior, e aos níveis observados de conclusão de estudos e de obtenção de diplomas.

4.1 Rede Escolar e Oferta Educativa

O Ensino Superior em Portugal organiza-se em dois subsistemas, universitário e politécnico, de iniciativa pública, privada ou concordatária, cuja rede cobre todo o território nacional e se alargou consideravelmente na década de 90. A revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, realizada em 2005 (Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto), reestruturou os cursos de Ensino Superior em ambos os subsistemas, adequando-os à nova organização de ciclos consagrada no Processo de Bolonha.

Em Dezembro de 2009, encontravam-se registados ou autorizados a funcionar cerca de 5 000 cursos, distribuídos pelos três ciclos de estudos (1º ciclo, licenciatura; 2º ciclo, mestrado; 3º ciclo, doutoramento).

A rede de cursos de Ensino Superior compõe-se de uma larga gama de oferta formativa. A sua distribuição por área científica é apresentada na Figura 4.1., onde se constata que as áreas das Ciências Empresariais e da Formação de Professores são as que apresentam uma maior oferta de cursos. Relativamente à distribuição geográfica dos ciclos de estudo dos cursos de Ensino Superior, verifica-se que os distritos de Lisboa, Porto e Coimbra concentram mais de 50% da oferta formativa existente.

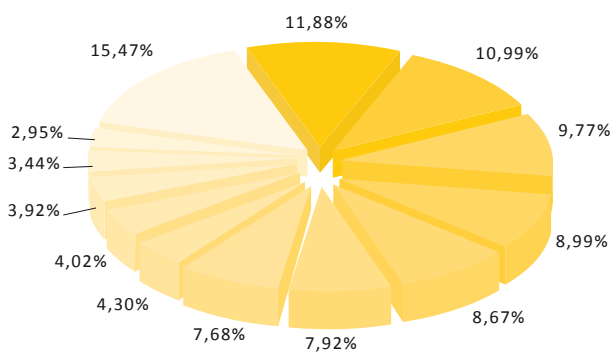
Tabela 4.1. Ciclos de estudo de acordo com o regime jurídico decorrente do Processo de Bolonha, em Portugal (Dezembro de 2009)

| Ensino | 1º ciclo | | Mestrados Integrados | 2º ciclo | | 3º ciclo | Total |
|--------------------|---------------|-------------|----------------------|---------------|-------------|---------------|--------------|
| | Universitário | Politécnico | Universitário | Universitário | Politécnico | Universitário | |
| Público | 520 | 560 | 91 | 1 287 | 374 | 531 | 3 363 |
| Privado | | 694 | 25 | | 489 | 33 | 1 241 |
| Militar e Policial | | 22 | 21 | | 1 | 0 | 44 |
| Concordatário | | 97 | 10 | | 198 | 47 | 352 |
| Totais | 1 893 | | 147 | 2 349 | | 611 | 5 000 |

Fonte: DGES - MCTES

Figura 4.1. Ciclos de estudo do Ensino Superior por área científica, em Portugal (Dezembro 2009)

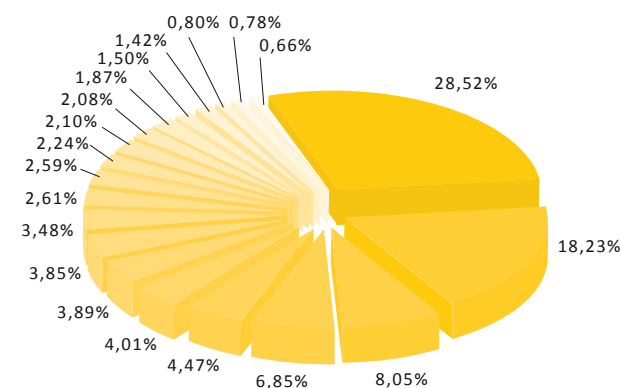
- Ciências Empresariais
- Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação
- Ciências Sociais e do Comportamento
- Engenharia e Técnicas Afins
- Saúde
- Humanidades
- Artes
- Ciências Físicas
- Serviços Pessoais
- Ciências da Vida
- Arquitectura e Construção
- Informática
- Outros



Fonte: Bolonha: Grandes Números – Estudo 2 – Distribuição por Áreas Científicas e Distritos. DGES - MCTES, Fev 2010

Figura 4.2. Frequência de ciclos de estudos do Ensino Superior, por distrito, em Portugal (Dezembro 2009) ^{(1) (2)}

- Lisboa
- Porto
- Coimbra
- Braga
- Setúbal
- Faro
- Castelo Branco
- Aveiro
- Évora
- Leiria
- Vila Real
- Santarém
- Açores
- Viseu
- Bragança
- Viana Do Castelo
- Madeira
- Portalegre
- Beja
- Guarda



Nota: Não inclui os ciclos da Universidade Católica. Os ciclos de estudos com vagas para preparatórios e ministrados em associação por mais do que um estabelecimento de ensino foram contabilizados simultaneamente nos diferentes distritos em que surgem.

Fonte: Bolonha: Grandes Números – Estudo 2 – Distribuição por Áreas Científicas e Distritos. DGES - MCTES, Fev 2010

4.2 Evolução do Acesso

Contexto da evolução dos inscritos

No período em análise, o efectivo de alunos a frequentar o Ensino Superior (público e privado) passou de 313 415, em 1995-96, para 373 002, em 2008-09 (GEPEARI-MCTES, 2010b).

No contexto europeu, a posição de Portugal em 2006, no que se refere à percentagem de estudantes do Ensino Superior (CITE 5 e 6) em relação ao total de alunos existentes em cada país da UE, situava-se muito próximo (17,3%) da média europeia (17,4%).

No que se refere à taxa de inscrição no Ensino Superior de estudantes com idade compreendida entre 20 e 29 anos, relativamente à população da mesma idade, Portugal registava, em 2007, uma percentagem de 20,6%, situando-se a média dos países da OCDE em 24,9% (OCDE, 2009: 322).

Assim, no respeitante à representação dos alunos do Ensino Superior no conjunto da população escolar, Portugal aproxima-se dos patamares internacionais.

Tabela 4.2. Alunos (%) do Ensino Superior (CITE 5 e 6) no total de alunos de cada país, na UE27 (2006)

| UE 27 | 17,4 | | | Portugal | 17,3 |
|-----------------|-------------|------------|------|-----------------|-------------|
| Bélgica | 14,0 | Itália | 18,2 | Roménia | 18,6 |
| Bulgária | 17,4 | Chipre | 12,4 | Eslovénia | 25,7 |
| República Checa | 15,7 | Letónia | 22,8 | Eslováquia | 16,1 |
| Dinamarca | 16,4 | Lituânia | 22,8 | Finlândia | 22,3 |
| Alemanha | 13,6 | Luxemburgo | 2,9 | Suécia | 17,4 |
| Estónia | 21,0 | Hungria | 19,3 | Reino Unido | 17,0 |
| Irlanda | 17,9 | Malta | 10,3 | Islândia | 16,3 |
| Grécia | 29,9 | Holanda | 15,8 | Liechtenstein | 9,1 |
| Espanha | 19,8 | Áustria | 15,0 | Noruega | 17,5 |
| França | 14,7 | Polónia | 22,6 | Turquia | 13,9 |

Fonte: *Chiffres clés de l'éducation en Europe*. Eurydice, 2009, p. 107

Níveis de escolarização no Ensino Superior

A evolução da taxa de escolarização, em percentagem da população com idade correspondente, mostra o crescimento progressivo da frequência do Ensino Superior entre 1997-98 e 2008-09, devendo sublinhar-se que a participação dos jovens com 20 e 21 anos sobe, em valor médio, cerca de oito pontos percentuais (Tabela 4.3.).

O período relativamente rápido em que se processa o desenvolvimento e consolidação do sistema de Ensino Superior português no grupo etário dos 18 aos 24 anos é ilustrado pela Figura 4.3.

Taxa de feminidade

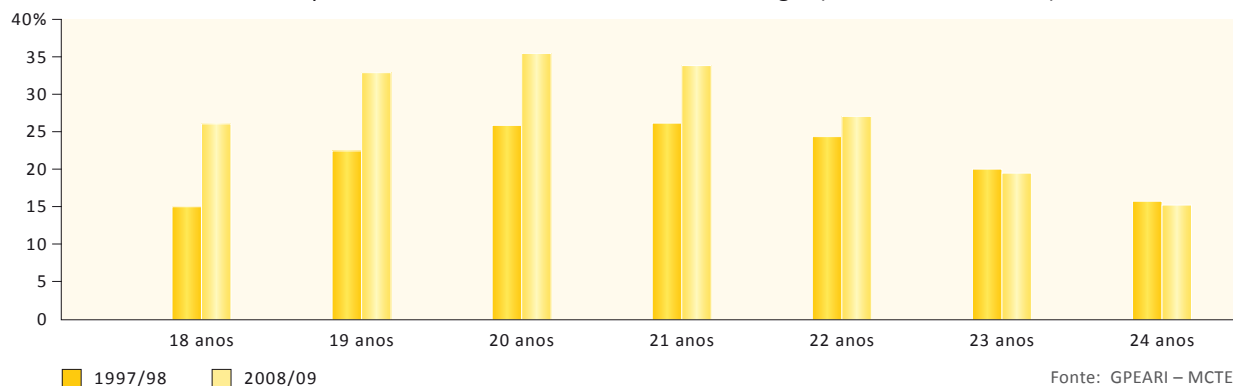
A frequência do sistema de Ensino Superior português tem uma maior componente feminina. Em 1995, a taxa de feminidade era de 57,7% dos estudantes do Ensino Superior, situando-se, em 2008-09, em 55% o total dos alunos do sexo feminino que se inscreveram no 1º ano pela 1ª vez. A Figura 4.4. apresenta a evolução registada, em valores percentuais.

Tabela 4.3. Taxa de escolarização (%) no Ensino Superior em percentagem da população com idade correspondente (inclui CET), em Portugal (1997/98 e 2008/09)

| | 1997/98 | 1998/99 | 1999/00 | 2000/01 | 2001/02 | 2002/03 | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 18 anos | 14,90 | 14,59 | 15,45 | 17,42 | 17,00 | 18,98 | 18,88 | 18,87 | 19,85 | 19,18 | 21,92 | 25,96 |
| 19 anos | 22,38 | 22,99 | 22,98 | 24,95 | 24,87 | 25,98 | 26,46 | 25,81 | 26,63 | 27,34 | 30,72 | 32,91 |
| 20 anos | 26,03 | 27,37 | 27,59 | 28,37 | 28,70 | 29,76 | 29,98 | 30,19 | 29,55 | 30,46 | 32,97 | 35,72 |
| 21 anos | 26,01 | 27,98 | 29,06 | 30,09 | 30,09 | 30,83 | 31,28 | 31,25 | 31,76 | 31,21 | 32,16 | 33,56 |
| 22 anos | 24,19 | 25,72 | 27,36 | 28,16 | 28,45 | 28,47 | 28,61 | 28,77 | 28,14 | 28,02 | 27,01 | 26,99 |
| 23 anos | 19,88 | 21,27 | 22,14 | 22,63 | 23,77 | 23,41 | 23,31 | 22,77 | 22,22 | 22,03 | 21,44 | 19,59 |
| 24 anos | 15,59 | 16,26 | 17,29 | 17,04 | 17,74 | 18,40 | 18,15 | 17,52 | 16,89 | 17,15 | 16,57 | 15,19 |

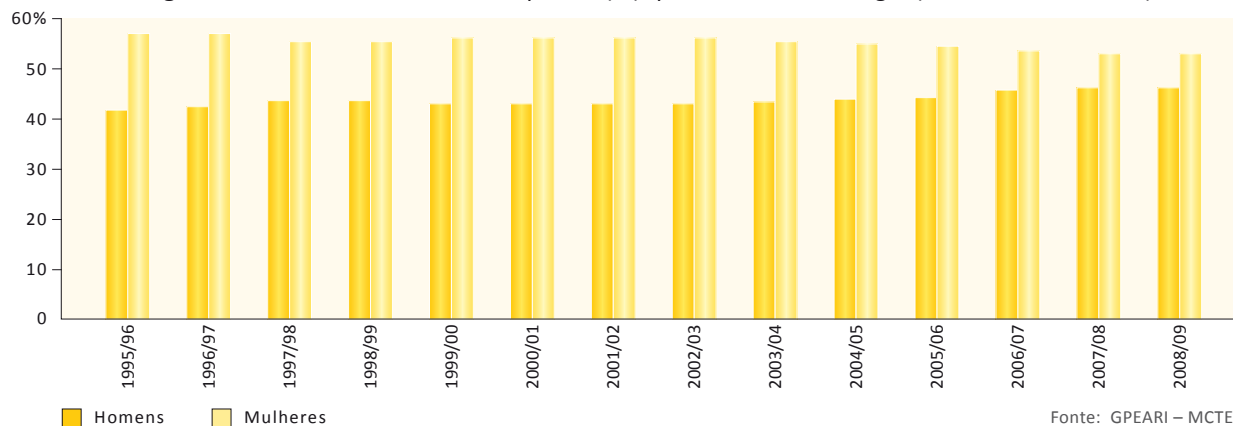
Fonte: DGES - MCTES, 2010

Figura 4.3. Taxa de escolarização (%) no Ensino Superior em percentagem da população com idade correspondente, dos 18 aos 24 anos, em Portugal (1997/98 e 2008/09)



Fonte: GPEARI – MCTES

Figura 4.4. Inscritos no Ensino Superior (%), por sexo, em Portugal (1995/96 a 2008/09)



Fonte: GPEARI – MCTES

Inscritos por subsistema de ensino

Em termos absolutos, o efectivo global de estudantes do Ensino Superior, que era de 313 415 estudantes em 1995-96, subiu até atingir os 400 831 alunos em 2002-03, data a partir da qual sofre oscilações.

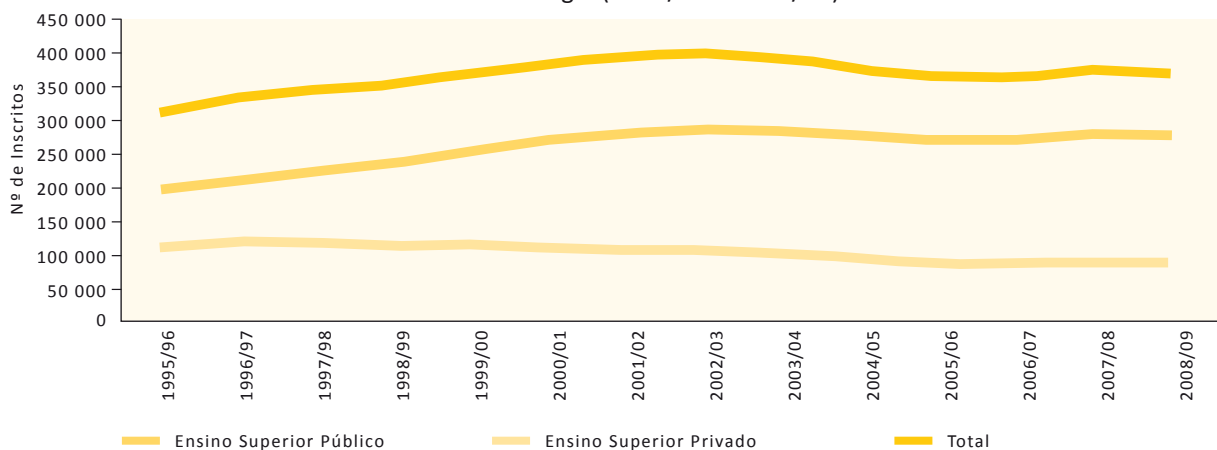
A Figura 4.5. põe em evidência o crescimento do Ensino Superior público até 2002-03, tanto na vertente universitária como na politécnica. A partir desse ano surge uma tendência para a estabilização e mesmo diminuição do número de inscritos, constatando-se uma ligeira retoma do crescimento apenas a partir de 2006-07, atingindo os 373 002 alunos inscritos, em 2008-09.

No Ensino Superior privado, a tendência da diminuição de inscritos é mais acentuada a partir de 2002-03, situando-se em 2008-09 abaixo dos 100 000 estudantes. Esta quebra do número de estudantes no ensino privado verifica-se essencialmente no subsistema universitário, que regista um decréscimo

de cerca de 24 000 alunos no período em análise, sendo que a população estudantil dos institutos politécnicos privados representa, em 2008-09, 8% do total geral de inscritos, ou seja, 29 809 alunos (Figura 4.6.a.).

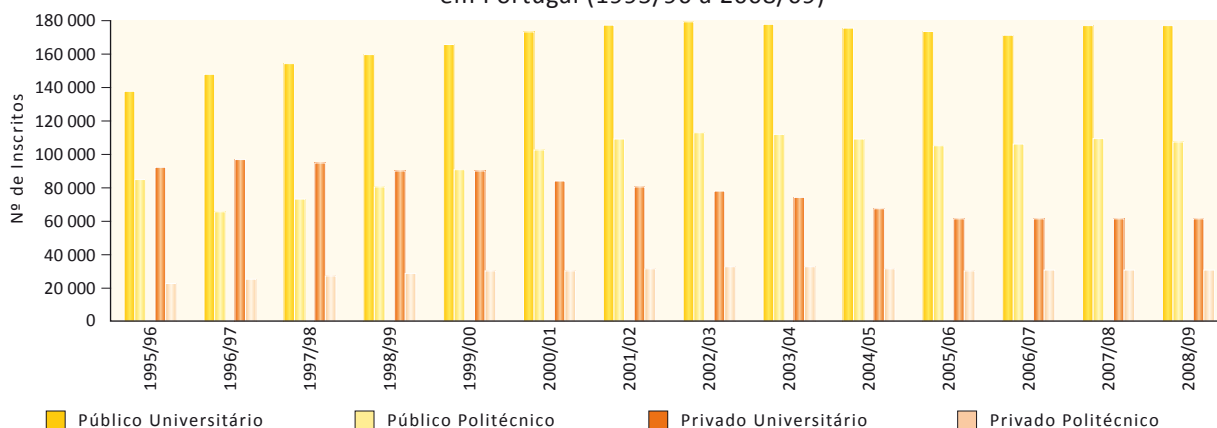
De salientar que o número de alunas inscritas no Ensino Superior, quer universitário ou politécnico, quer público ou privado, é significativamente superior ao número de alunos (Figura 4.6.b.).

Figura 4.5. Número de inscritos no Ensino Superior, por sector de ensino, em Portugal (1995/96 a 2008/09)



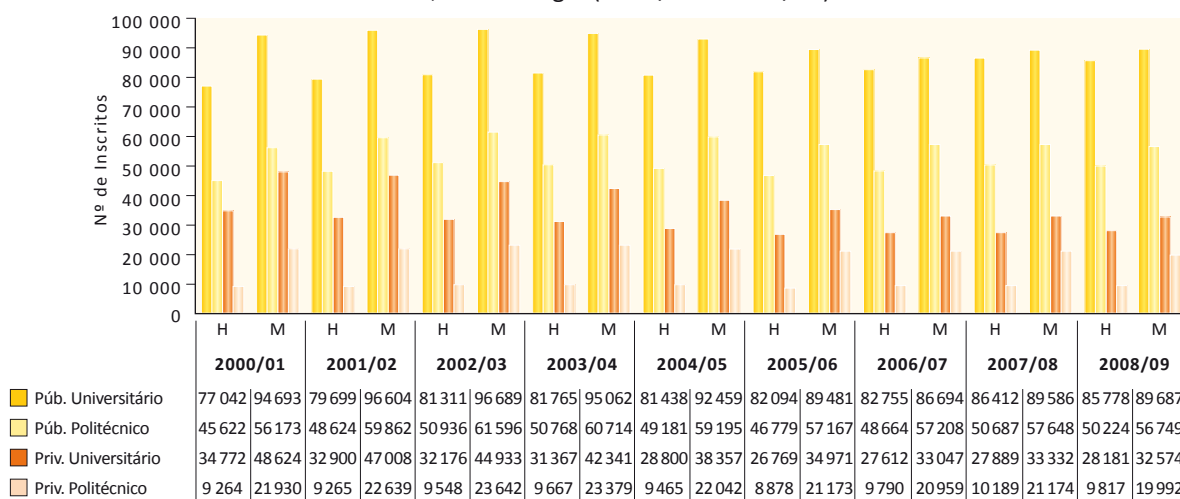
Fonte: GPEARI - MCTES

Figura 4.6.a. Número de inscritos no Ensino Superior, por subsistema de ensino, em Portugal (1995/96 a 2008/09)



Fonte: GPEARI - MCTES

Figura 4.6.b. Número de inscritos no Ensino Superior, por subsistema de ensino e sexo, em Portugal (2000/01 a 2008/09)



Fonte: RAIDES Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior. GPEARI - MCTES, 2009

Distribuição por áreas de educação e formação

A distribuição dos inscritos por área de educação e formação apresentada na Tabela 4.4. fornece indicações relevantes sobre as áreas em que se regista maior oferta e maior procura por parte dos estudantes.

As áreas de educação com maior número de alunos são Ciências Sociais, Comércio e Direito; Engenharia, Indústrias Transformadoras; e Saúde e Protecção Social, por ordem decrescente. Em primeiro lugar aparece bem destacada a área Ciências Sociais, Comércio e Direito que atinge 40% dos inscritos em 1995 e desce, em movimento de estabilização, para uma percentagem de 32% a partir de 2000-01. Segue-se-lhe a área de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção que surge em segunda posição, chamando a si mais de 20% dos inscritos, sendo que esta área manteve uma posição marcadamente estável ao longo de todo o período.

A área Saúde e Protecção Social é, entre todas, a que apresenta o maior crescimento (10 pontos percentuais) correspondendo a 7%, em 1995, e subindo para 17%, em 2008. Com um peso percentual entre 10% e 7% situam-se, sequencialmente, as áreas de Educação, a de Artes e Humanidades e a de Ciências, Matemática e Informática.

É de assinalar uma quebra do peso percentual da área Educação, passando de 9,7% em 1995 para 5,0% em 2008, que estará associada à redução das oportunidades de emprego no sistema educativo. O aumento registado num período limitado, que atinge 13% dos inscritos em 2001-02, pode encontrar explicação no acréscimo da procura de formação complementar, decorrente das alterações à LBSE (1997) que passou a exigir a licenciatura como habilitação para a docência na educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico.

Observe-se igualmente a ligeira quebra na área Ciências, Matemática e Informática, cujo contributo para o total de inscritos oscila entre 9% e 7%, no início e fim do período de referência.

Na Tabela 4.5. compara-se a distribuição dos matriculados no Ensino Superior, por área de educação em Portugal, com as médias europeias equivalentes, no ano de 2006. Note-se que é na área de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção e na área de Saúde e Protecção Social que o número de inscritos em Portugal ultrapassa a média europeia.

Tabela 4.4. Inscritos no Ensino Superior (%), por área de educação e formação, em Portugal (1995/96 a 2008/09)

| Áreas de Educação e Formação | 1995/96 | 1996/97 | 1997/98 | 1998/99 | 1999/00 | 2000/01 | 2001/02 | 2002/03 | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Educação | 9,7 | 9,8 | 10,6 | 11,1 | 12,6 | 13,2 | 12,9 | 11,8 | 10,1 | 8,6 | 7,1 | 5,8 | 5,1 | 5,0 |
| Artes e Humanidades | 9,1 | 9,3 | 9,0 | 9,0 | 8,8 | 9,0 | 8,8 | 8,5 | 8,6 | 8,6 | 8,6 | 8,5 | 8,7 | 8,6 |
| Ciências Sociais, Comércio e Direito | 40,0 | 39,3 | 37,8 | 36,2 | 34,7 | 32,8 | 31,9 | 31,6 | 31,4 | 31,5% | 31,5 | 32,0 | 31,9 | 32,0 |
| Ciências, Matemática e Informática | 9,1 | 9,1 | 9,1 | 9,1 | 8,7 | 8,4 | 8,2 | 8,0 | 7,9 | 7,6 | 7,3 | 7,3 | 7,5 | 7,3 |
| Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção | 18,9 | 19,2 | 19,9 | 20,4 | 20,3 | 20,4 | 20,6 | 21,1 | 21,6 | 21,8 | 21,9 | 22,3 | 22,3 | 22,2 |
| Agricultura | 2,9 | 3,0 | 2,8 | 3,0 | 2,9 | 2,7 | 2,5 | 2,3 | 2,1 | 2,0 | 1,9 | 1,9 | 2,1 | 1,9 |
| Saúde e Protecção Social | 6,8 | 6,7 | 6,9 | 7,0 | 7,6 | 8,8 | 10,1 | 11,4 | 12,9 | 14,5 | 16,0 | 16,5 | 16,6 | 16,7 |
| Serviços | 3,5 | 3,7 | 3,9 | 4,2 | 4,4 | 4,7 | 5,0 | 5,2 | 5,4 | 5,5 | 5,6 | 5,7 | 5,8 | 6,3 |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fonte: GPEARI - MCTES

Tabela 4.5. Inscritos no Ensino Superior (%), por área de educação e formação, em Portugal, UE27 e Zona Euro (2006)

| | Artes e Humanidades | Ciências Sociais, Comércio e Direito | Ciências, Matemática e Informática | Engenharia, Indústrias Transform., Construção | Agricultura | Saúde e Protecção Social | Serviços |
|-----------|---------------------|--------------------------------------|------------------------------------|---|-------------|--------------------------|----------|
| UE 27 | 12,6 | 32,6 | 10,1 | 13,9 | 1,8 | 12,3 | 3,5 |
| Zona Euro | 13,1 | 30,4 | 10,5 | 14,8 | 1,8 | 12,7 | 3,5 |
| Portugal | 8,6 | 31,5 | 7,3 | 21,9 | 1,9 | 16,0 | 5,6 |

Fonte: Eurostat in figures – Eurostat yearbook. 2009, p. 203

Ritmo de crescimento dos efectivos

A disponibilização de vagas para cursos de Ensino Superior evoluiu de 71 592, em 1995, para 89 445, em 2008, crescendo nesses anos cerca de 17 000 lugares no ensino superior público e 1000 no ensino superior privado.

Na Figura 4.7. observa-se que, entre 1995 e 1998, o número de vagas para o Ensino Superior privado superou o número de vagas estabelecido para o sector público. A partir de 1999, regista-se uma inversão das dinâmicas público-privado, com uma subida do número de vagas atribuídas ao Ensino Superior público que passa a ter 51 081 lugares, em 2008, ou seja, 57% do total.

Por sua vez, as Figuras 4.8. e 4.9. ajudam a compreender melhor as dinâmicas de crescimento de cada um dos sectores de ensino através do número de vagas atribuído. É notório o desenvolvimento do Ensino Superior público, nomeadamente o politécnico, cujo número de vagas quase duplica entre 1995 e 2008.

Relativamente ao sector privado, a Figura 4.9. mostra claramente as duas fases da evolução das vagas: a primeira, de crescimento, que tem o seu auge em 1999, e a segunda, de quebra substancial seguida de alguma estabilidade relativa ao longo da década de 2000-09.

Figura 4.7. Número de vagas para cursos de Ensino Superior, por sector institucional, em Portugal (1995/96 a 2008/09)

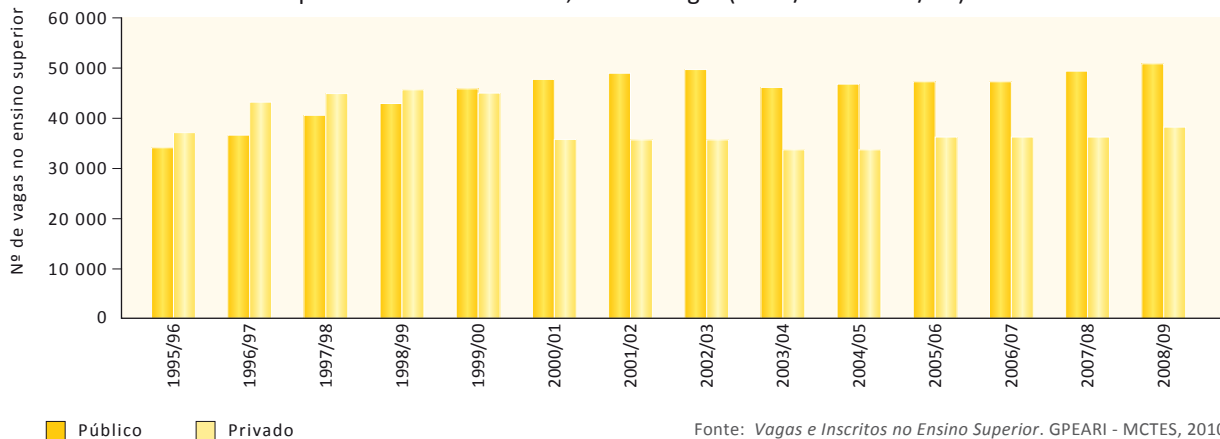


Figura 4.8. Número de vagas para cursos do Ensino Superior público, em Portugal (1995/96 a 2008/09)

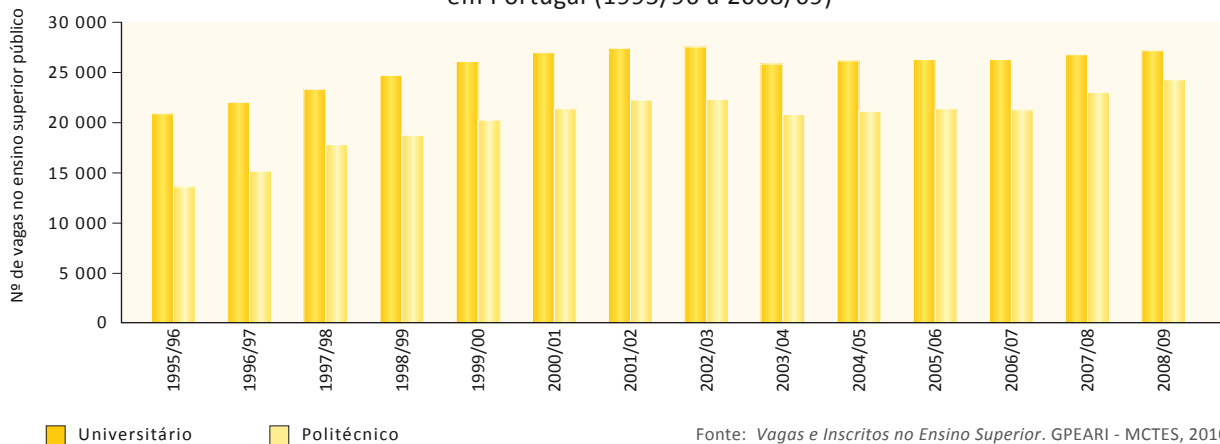
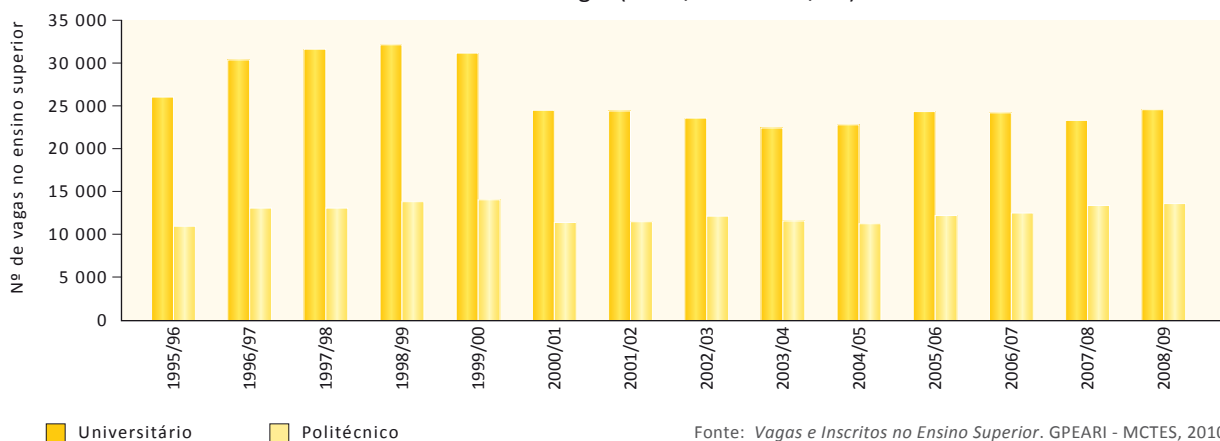


Figura 4.9. Número de vagas para cursos do Ensino Superior privado, em Portugal (1995/96 a 2008/09)

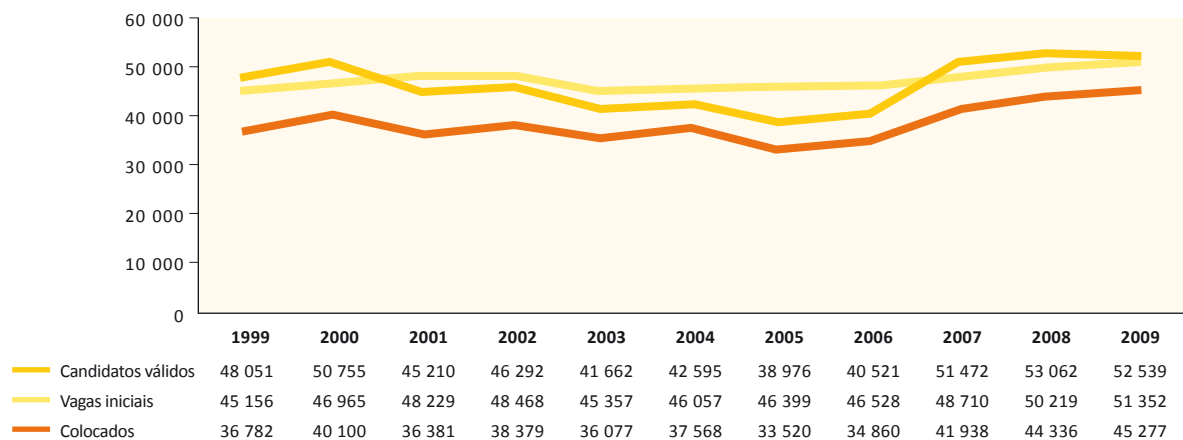


No âmbito do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior, a Figura 4.10. regista o comportamento das três variáveis que orientaram o desenvolvimento do acesso durante a década que vai terminar. O ano de 2001 destaca-se como uma fronteira temporal a partir da qual se começa a verificar a existência de um número de vagas superior ao número de candidatos, situação que só se inverte a partir de 2006, ano em que o universo de candidatos volta a superar o número de vagas.

Igualmente se afigura de sublinhar que, no ensino público, o número de estudantes colocados foi sempre mais baixo do que o número de vagas, o que eventualmente poderá indicar algum desajuste entre a oferta de cursos e a procura dos mesmos.

Comparando o número de vagas fixadas no regime geral de acesso ao Ensino Superior com o número de alunos inscritos ao abrigo de todos os regimes de acesso, no primeiro ano de curso, pela primeira vez, por área de educação e formação, a Tabela 4.6. mostra que em 2008-09 o número de vagas excedeu o número de inscritos, sendo maior a disparidade nos cursos das áreas de Ciências Sociais, Comércio e Direito, Saúde e Protecção Social e Artes e Humanidades.

Figura 4.10. Número de candidatos, vagas e estudantes colocados no Ensino Superior público, em Portugal (1999 a 2009)



Fonte: Estatísticas do Ensino Superior. DGES - MCTES

Tabela 4.6. Número de vagas no Ensino Superior (regime geral de acesso) e de inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, em todos os regimes, por área de educação e formação, em Portugal (2008/09)

| Área de Educação e Formação | Vagas | Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez |
|---|---------------|------------------------------------|
| Educação | 3 709 | 2 713 |
| Artes e Humanidades | 9 677 | 8 047 |
| Ciências Sociais, Comércio e Direito | 29 335 | 26 907 |
| Ciências, Matemática e Informática | 6 895 | 6 072 |
| Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção | 16 526 | 17 372 |
| Agricultura | 1 274 | 1 510 |
| Saúde e Protecção Social | 15 010 | 13 310 |
| Serviços | 7 019 | 6 260 |
| TOTAL | 89 445 | 82 191 |
| <i>Ciências e Engenharias</i> | <i>23 421</i> | <i>23 444</i> |

Nota: Nos inscritos no 1.º ano pela 1.ª vez, só se consideraram os cursos para os quais foram fixadas vagas de acesso ao ensino superior.

Fonte: Vagas e Inscritos no Ensino Superior (2000-2001 a 2008-2009). GPEARI - MCTES, 2010

4.3 Diversificação das Vias de Acesso

Alargamento da base social

As taxas apresentadas na Tabela 4.7. põem em evidência a relação existente entre os níveis de escolaridade do grupo familiar de origem dos estudantes e o subsistema de Ensino Superior por eles frequentado, nos sectores público e privado.

Cerca de 41% dos pais dos estudantes que frequentam o ensino universitário público são detentores de uma qualificação de nível superior, enquanto 59% têm uma qualificação de nível não superior; o ensino politécnico público é o que absorve mais estudantes originários de famílias com níveis de instrução médios ou baixos (80%), sendo 20% aqueles cujas famílias possuem habilitação superior; no que respeita ao ensino privado, a percentagem de famílias de alunos que possuem Ensino Superior atinge 43 %, enquanto a percentagem de agregados familiares detentores de um nível de ensino não superior é de 57%.

Em síntese, a maior parte dos alunos que frequentam o Ensino Superior são originários de famílias que não detêm qualificação de nível superior, sendo no ensino politécnico que se registam os níveis de escolaridade mais baixos do grupo familiar de origem.

Estes valores ganham ainda mais significado se interpretados em perspectiva histórica. Em meados dos anos 60 do século passado, só havia cerca de 25 mil estudantes no Ensino Superior e só perto de 1% da população adulta tinha obtido esse grau de

ensino. Daí para cá, a situação alterou-se muito. O número de estudantes do Ensino Superior começou a crescer rapidamente e a sua base social foi-se alargando. Actualmente, a probabilidade média de acesso ao Ensino Superior por parte de jovens oriundos de famílias com escolaridades abaixo desse grau de qualificação já é poucas vezes inferior à dos provenientes de pais que detêm, eles próprios, o Ensino Superior. As desigualdades estruturais diminuíram acentuadamente, embora ainda não tenham desaparecido.

Tais dados são sobretudo elucidativos da democratização que se operou no sistema, sustentada no investimento das famílias e na melhoria das condições de acesso de que são exemplo a regionalização da rede e a atribuição de bolsas de estudo nos sectores público e privado. Para este processo de democratização muito contribuem os apoios sociais aos alunos mais carenciados, como se verá mais adiante.

Tabela 4.7. Escolaridade (%) do grupo familiar de origem dos alunos do Ensino Superior, por nível e sector institucional, relativamente à população dos 40 aos 60 anos, em Portugal (2004)

| Níveis de Escolaridade do Grupo Familiar de Origem | Estabelecimento de Ensino | | | | | | | | | População Portuguesa 40-60 anos |
|---|---------------------------|------|------|-------------|------|------|-------------|------|------|---------------------------------------|
| | Público | | | | | | Privado | | | |
| | Universitário | | | Politécnico | | | HM | H | M | |
| | HM | H | M | HM | H | M | | | | |
| Superior | 40,8 | 45,7 | 36,7 | 20,4 | 24,2 | 17,5 | 43,4 | 49,0 | 41,2 | 9,8 |
| Secundário | 16,2 | 17,7 | 14,3 | 16,6 | 17,4 | 16,1 | 16,5 | 17,0 | 16,4 | 8,9 |
| Básico 3 | 13,0 | 11,9 | 14,2 | 13,0 | 12,5 | 13,2 | 12,9 | 10,9 | 13,9 | 10,0 |
| Básico 2 | 11,4 | 8,5 | 13,9 | 17,9 | 17,1 | 18,8 | 10,1 | 7,0 | 11,0 | 8,8 |
| Básico 1 | 18,6 | 16,2 | 20,9 | 32,1 | 28,8 | 34,4 | 17,1 | 16,1 | 17,5 | 62,5 |

Nota: A construção do indicador da escolaridade do grupo familiar de origem, assumindo as escolaridades combinadas do pai e da mãe, atribui ao agregado familiar o nível de escolaridade do elemento que nesta matéria detém o grau mais elevado.

Fontes: *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*. DGES - MCTES, 2005; *EUROSTUDENT 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005*. Hannover: HIS

Cursos de Especialização Tecnológica (CET) nas instituições de ensino superior

A criação e desenvolvimento dos Cursos de Especialização Tecnológica (CET), a partir de meados da década de 2000, constituiu uma modalidade de diversificação das vias de acesso ao Ensino Superior que tem tido significativa aceitação. Os CET, concebidos e implementados como cursos pós-secundários de curta duração, compreendendo entre 60 e 90 créditos (ECTS) e visando a qualificação de jovens e de adultos, incluindo a requalificação de activos, têm-se configurado como uma nova oferta formativa profissionalizante. A sua orientação principal é a integração de diplomados de nível IV¹ no mercado de trabalho, com particular interesse no desenvolvimento regional, e possibilitando, ainda, o prosseguimento de estudos no Ensino Superior, com creditação de competências adquiridas.

A maioria destes cursos é da iniciativa da rede pública de instituições de Ensino Superior, embora exista também oferta de CET (92) promovida por instituições de formação não superior.

O número de inscritos neste novo tipo de cursos passou de 294 alunos, em 2004, para cerca de 6000, em 2008 (Tabela 4.8.). Até Fevereiro de 2010, haviam sido registados 376 CET, assegurados na maioria dos casos por institutos politécnicos do sector público.

A distribuição dos matriculados em CET, por área de educação e formação (Figura 4.11.), durante os últimos cinco anos de funcionamento (2004-05 a 2008-09), revela que a área mais procurada nesta modalidade de ensino, com excepção do ano de arranque, foi a de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, seguida de Ciências, Matemática e Informática e, só depois, de Ciências Sociais, Comércio e Direito.

A confirmar-se a tendência de distribuição dos inscritos pelos cursos destas áreas de educação e formação, poder-se-á estar perante uma maior exigência técnica do mercado de trabalho, sobretudo a nível regional. Acresce que a possibilidade de os estudantes destes cursos beneficiarem do apoio de bolsas de estudo, bem como o grau elevado de empregabilidade dos seus diplomados, configuram os CET como uma via interessante no quadro do desenvolvimento do Ensino Superior.

1 Nível IV de formação/qualificação profissional: Formação de acesso a este nível: formação secundária (geral ou profissional) e formação técnica pós-secundária. Esta formação técnica de alto nível é adquirida no âmbito de instituições escolares, ou fora dele. A qualificação resultante desta formação inclui conhecimentos e capacidades que pertencem ao nível superior. Não exige em geral, o domínio dos fundamentos científicos das diferentes áreas em causa. Estas capacidades e conhecimentos permitem assumir, de forma geralmente autónoma ou de forma independente, responsabilidades de concepção e/ou de direcção e/ou de gestão.

Tabela 4.8. Número de inscritos em CET, em Portugal (2004/05 a 2008/09)

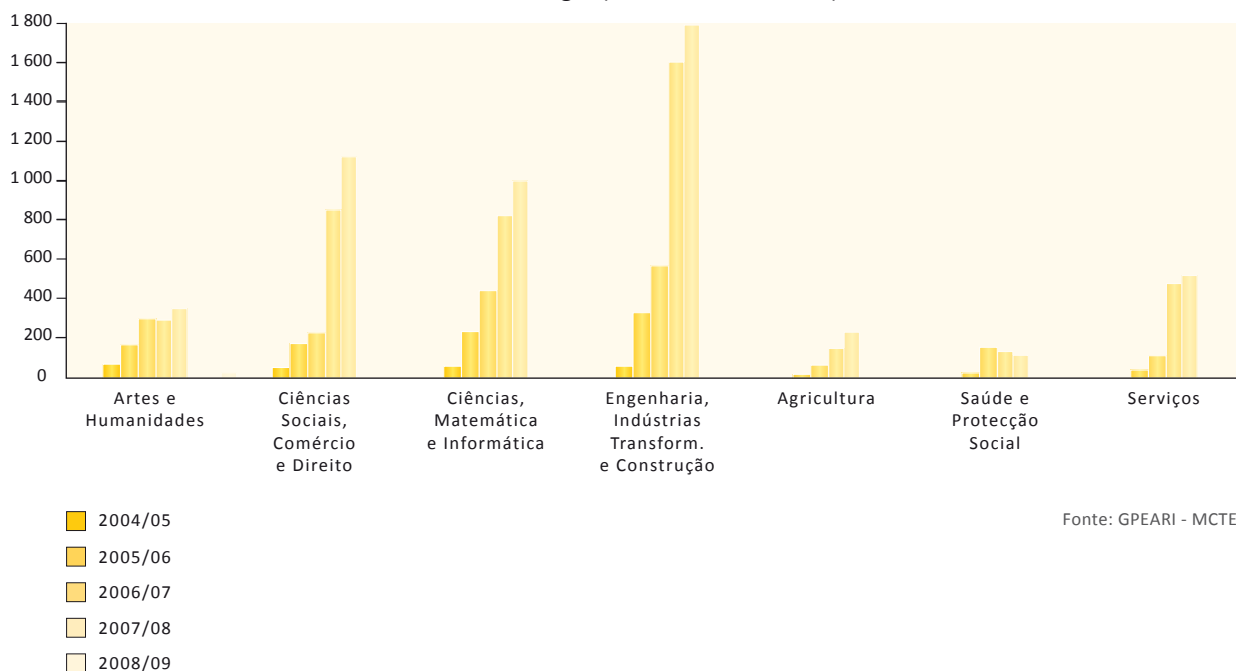
| Ensino Superior | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 |
|--------------------------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Ensino Superior Público | 277 | 1 017 | 1 913 | 4 359 | 5 149 |
| Universitário ^{a)} | 217 | 546 | 118 | 59 | 223 |
| Politécnico ^{b)} | 60 | 471 | 1 795 | 4 300 | 4 926 |
| Ensino Superior Privado | 17 | 242 | 340 | 452 | 683 |
| Universitário ^{a)} | 0 | 211 | 326 | 430 | 590 |
| Politécnico ^{b)} | 17 | 31 | 14 | 22 | 93 |
| Total | 294 | 1 259 | 2 253 | 4 811 | 5 832 |

a) Inclui instituições não integradas em universidades

b) Inclui instituições não integradas em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades

Fonte: GPEARI - MCTES

Figura 4.11. Número de inscritos em CET por área de educação e formação, em Portugal (2004/05 a 2008/09)



Fonte: GPEARI - MCTES

Maiores de 23 anos

Ainda no tocante à implementação de vias alternativas de ingresso no Ensino Superior dirigidas a novos públicos, parece igualmente adquirido que se apresenta como uma via em desenvolvimento a modalidade “maiores de 23 anos”, destinada a indivíduos que, não tendo seguido o percurso tradicional de acesso, se submetem a uma prova especial de ingresso no estabelecimento de ensino que pretendem frequentar.

Com efeito, a procura desta modalidade de ingresso atingiu em média, por ano, 20 000 candidatos às provas, registando-se percentagens de aprovação acima dos 80% e tendo acabado por se inscrever de facto no Ensino Superior, entre 2006 e 2009, cerca de 11 000 estudantes maiores de 23 anos, em cada ano lectivo (Figura 4.12.).

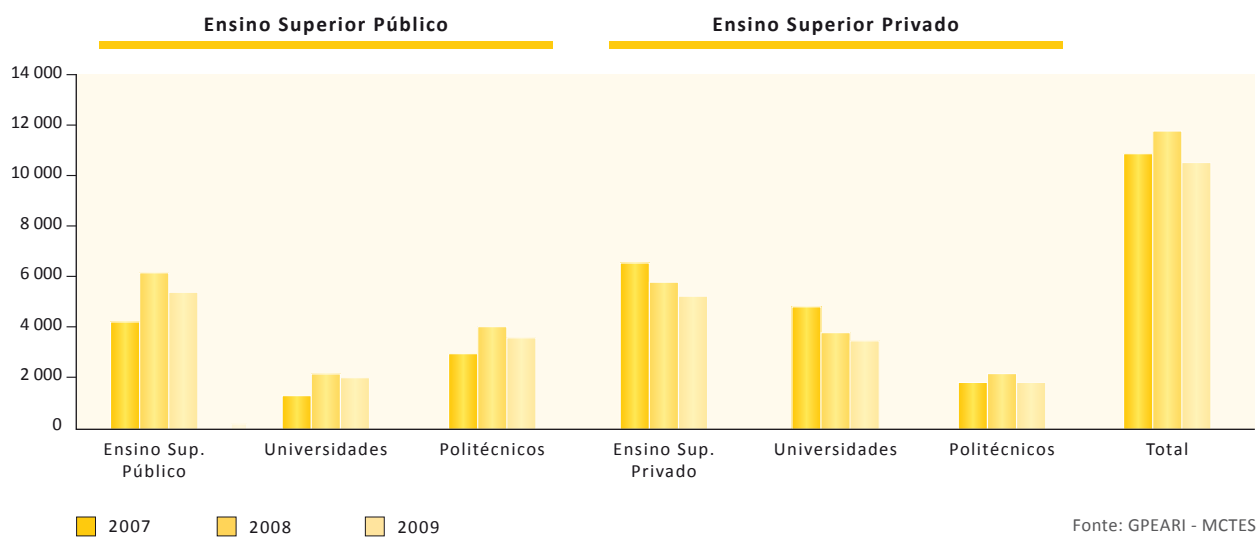
A diversificação de vias de acesso ao Ensino Superior e consequente abertura das instituições a novos públicos representa uma inovação significativa no quadro da aprendizagem ao longo da vida. A existência de activos empregados ou em situação de desemprego e em busca de novas

competências ou de requalificação para reintegrar o mercado de trabalho e, ainda, de muitos adultos que, tendo terminado a vida profissional activa, procuram novas formas de valorização pessoal e de participação comunitária constituem motivações para uma crescente procura de formações de nível superior.

A antecipação do perfil da população activa europeia, no horizonte de 2020, deixa entrever que o número de empregos a criar até essa data exigirá uma percentagem crescente de trabalhadores com qualificações médias e elevadas, o que implica, para Portugal, alargar substancialmente o número de activos com estas qualificações (secundárias e superiores) durante a próxima década (CEDEFOP – *Future Skill Supply in Europe*, 2009).

Os CET constituem um factor de diversidade social nas instituições de Ensino Superior, tendo assim um significado acrescido na abertura das instituições a novas modalidades de qualificação de jovens.

Figura 4.12. Número de alunos maiores de 23 anos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, por sector e subsistema de ensino, em Portugal (2007 a 2009)



Bolsas de estudo e empréstimos a estudantes

Uma das vertentes da democratização do Ensino Superior pode ser avaliada pelo grau de cobertura da população estudantil carenciada por esquemas de bolsas de estudo ou outros, que lhe permitam suportar os custos de educação e os custos de vida, de modo a obterem sucesso educativo e pessoal nas formações escolhidas.

Segundo dados da OCDE de 2006 (OCDE, 2009: 247), Portugal despendia, com bolsas de estudo e outros apoios aos estudantes do Ensino Superior, 11,6% das despesas públicas totais de educação contra 18,4% da média da OCDE. O esforço público terá de continuar, sobretudo quando as previsões apontam no sentido de um crescimento da procura de educação que ultrapassa os actuais níveis de afectação de recursos a essa finalidade.

No ano lectivo 2007/08, um em cada quatro estudantes do Ensino Superior, público e privado, foi apoiado pela acção social directa, o que implicou a atribuição de 73 493 bolsas de estudo, ou seja, 25% dos estudantes recebeu este tipo de ajuda.

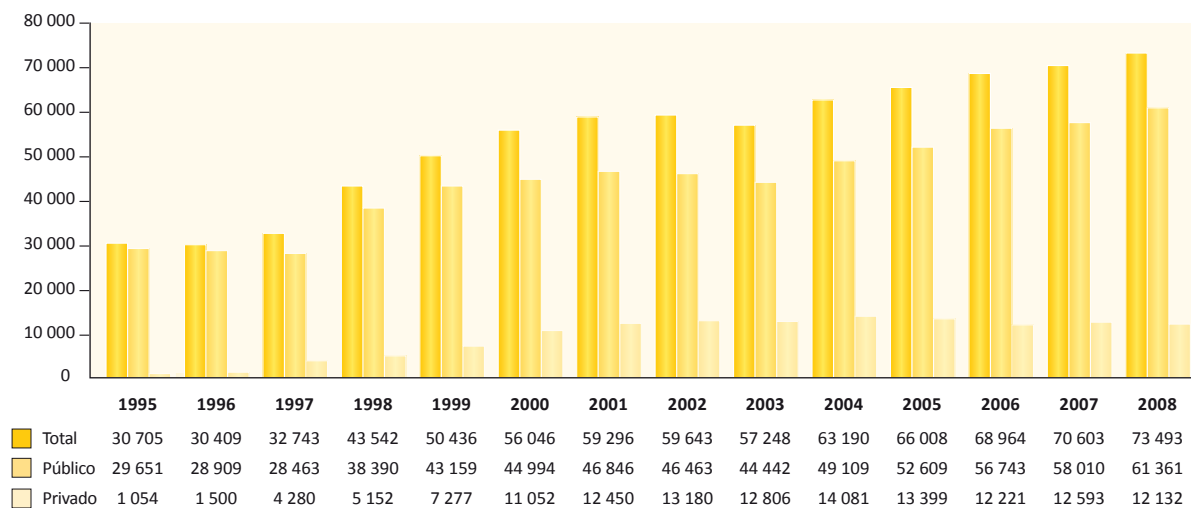
Refira-se ainda que o valor de referência da bolsa mensal é indexado à retribuição mínima mensal garantida, mediante a capitação do agregado familiar do estudante e o valor das propinas fixado em cada instituição, entre outros factores, sendo a bolsa paga ao estudante mensalmente, em regra durante 10 meses, em cada ano lectivo. Quanto às

propinas, as instituições de Ensino Superior públicas puderam fixar o seu valor anual, em 2009-10, entre 585 € e 996,85 €. Note-se que, actualmente, a propina média na UE 27 é de 1100€, sendo que em grande parte dos países do Norte da Europa o ensino superior é gratuito.

Também com a finalidade de alargar o acesso ao Ensino Superior, de reforçar a diversidade social da população estudantil e, ainda, de incrementar o apoio específico a alunos abrangidos por programas de mobilidade internacional, como o Programa ERASMUS, foi criado o sistema de concessão de empréstimos com garantia mútua a estudantes do Ensino Superior.

Entre 2007 e 2009 foram celebrados 11 108 contratos de empréstimo a estudantes, concedidos quase exclusivamente para conclusão de licenciaturas, ascendendo o valor total dos contratos a 128 220 milhões de euros, para um valor médio contratado de 11 543 €, sendo o valor médio do crédito a utilizar, no ano lectivo presente, de 4 129 € (Comissão de Acompanhamento do Sistema de Empréstimos. *Linha de crédito para estudantes do ensino superior com garantia mútua*, Janeiro de 2010).

Figura 4.13. Número de bolsiros do Ensino Superior, por subsistema de ensino, em Portugal (1995 a 2008)



Nota: Os dados apresentados referem-se ao ano lectivo que termina nesse ano.

Fonte: DGES - MCTES, 2010

4.4 Níveis de Conclusão e Diplomados

A Tabela 4.9. mostra a evolução recente da percentagem da população portuguesa detentora de escolaridade de nível superior, a qual praticamente duplica na última década, passando de uma taxa de 6,2% para 11,2%. De acordo com a OCDE (OCDE, 2009: 3) ,o número de diplomados do Ensino Superior cresceu, em média, nos países membros cerca de 5% entre 1998 e 2007, tendo essa média sido superior a 7% em países como Espanha, Irlanda, Polónia, Portugal e Turquia.

O crescimento do número de matriculados e a adequação da duração dos cursos às exigências decorrentes da adopção do Processo de Bolonha tenderá a gerar um número mais elevado de diplomados. Consta-se, através da Figura 4.14., que o número anual de diplomados do Ensino Superior passou de 39 216, em 1995, para 84 009, em 2007. No que concerne ao sector privado, o número de diplomados tem-se mantido estável desde 2000, acompanhando o número de inscritos (Figura 4.9.), que estabilizou a partir daquela data.

O panorama geral de distribuição dos diplomados por área de educação e formação (Figura 4.15.) reflecte o peso das áreas onde se concentra o maior número de inscritos ao longo dos anos. A área que apresenta mais diplomados é a das Ciências Sociais, Comércio e Direito, sendo de realçar também o crescimento do número de diplomados nas áreas de Saúde e Protecção Social e de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção. As áreas de Ciências, Matemática e Informática e de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção merecem um destaque particular na medida em que apresentam um crescimento importante (164%), quando a meta europeia para 2010 relativa à área de Matemática, Ciências e Tecnologias¹ apontava para um aumento de 15% dos respectivos diplomados, tendo passado em

números absolutos de 10 000 para 26 600 (CEC, 2009: 153). Embora a percentagem de mulheres diplomadas nesta área se situasse em 2008 (34,8%) acima da média da UE (31,9%), uma vez que a meta da UE preconiza a redução das desigualdades de género, deve assinalar-se o facto de a percentagem de licenciadas ter baixado sete pontos percentuais de 2000 para 2008.

Os poucos elementos estatísticos existentes sobre os níveis de sucesso estão sistematizados num indicador que relaciona a proporção de diplomados num determinado ano com os inscritos pela primeira vez no primeiro ano e indicam que a taxa de sucesso no Ensino Superior era de 65,8% em 2004-05 (Tabela 4.11.). No sector público é de 64,8%, sendo que no ensino politécnico a taxa de sucesso é inferior à do ensino universitário (61,8% e 67,1%, respectivamente. Relação completamente inversa é a que se regista no sector privado, onde a taxa de sucesso no ensino politécnico é de 74,8%, enquanto a do ensino universitário é de 64,2%.

A implementação do Processo de Bolonha e a crescente mobilidade e flexibilização de percursos escolares que dele decorrem têm implicações metodológicas na construção do indicador de sucesso/insucesso/abandono escolar, pelo que o mesmo tem vindo a ser omitido de relatórios produzidos por organizações internacionais e igualmente por Portugal.

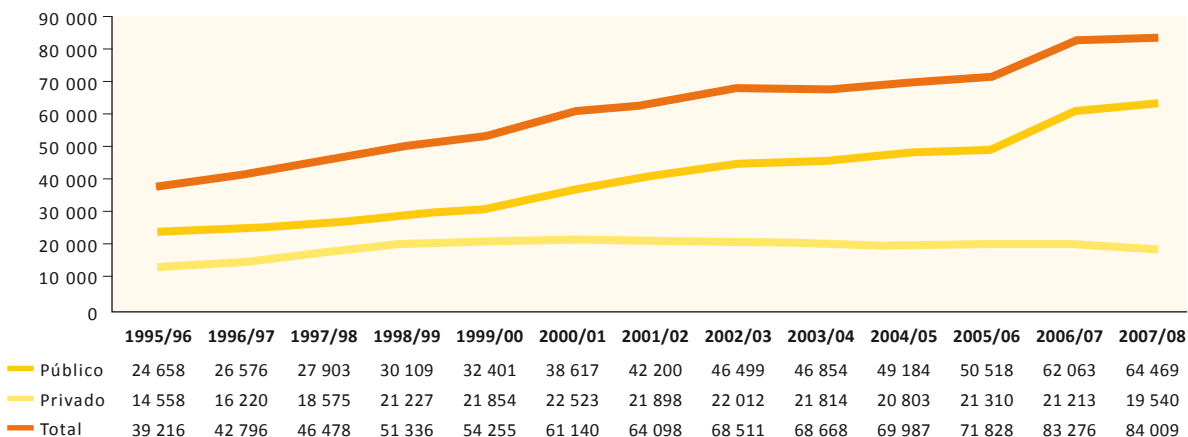
¹ Esta meta tem por referência o indicador “Diplomados em Matemática, Ciências e Tecnologia” que inclui as áreas de Ciências, Matemática e Informática e de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção.

Tabela 4.9. População residente (%) com 15 e mais anos, com nível de escolaridade superior completo, em Portugal (1998 a 2009)

| 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 6,2 | 6,4 | 6,5 | 6,8 | 7,0 | 8,1 | 9,4 | 9,5 | 10,1 | 10,3 | 10,8 | 11,2 |

Fonte: Calculado a partir de PORDATA – INE, Inquérito ao Emprego

Figura 4.14. Número de diplomados do Ensino Superior, por subsistema de ensino, em Portugal (1995/96 a 2007/08)



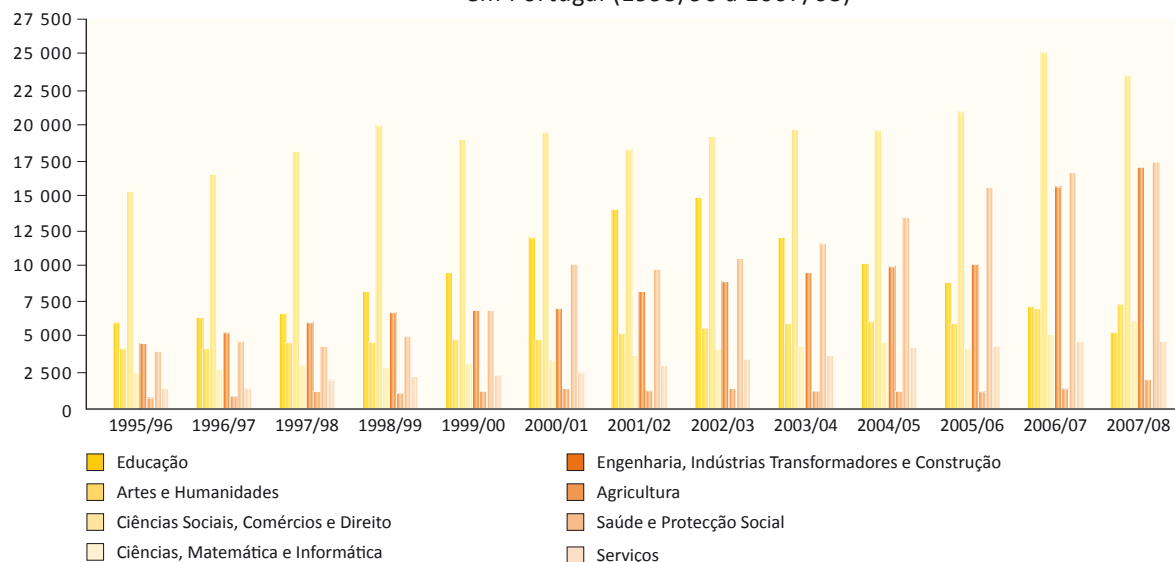
a) Inclui todos graus e diplomas conferidos por estabelecimentos de ensino superior (desde que tenham duração igual ou superior a 2 semestres e 60 ECTS ou 300 horas e sejam sujeitos a avaliação no final da formação) excepto Diplomas de Especialização Tecnológica

b) O Ensino Universitário inclui instituições não integradas em universidades

c) O Ensino Politécnico inclui instituições não integradas em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades

Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior. GPEARl - MCTES

Figura 4.15. Número de diplomados do Ensino Superior, por área de educação, em Portugal (1995/96 a 2007/08)



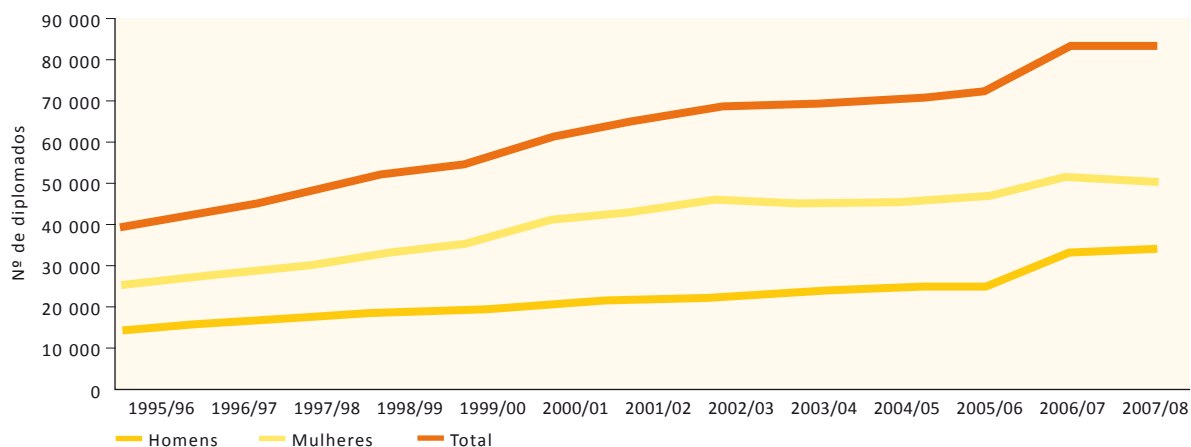
Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior. GPEARl - MCTES

Na Figura 4.16., observa-se a distribuição dos diplomados por sexo, sendo mais elevado o número de diplomados do sexo feminino.

Finalmente, o número de diplomados com formações pós-graduadas tem vindo a crescer significativamente. A Tabela 4.10. apresenta os diplomados do ensino superior com formação pós-graduada.

Refira-se que, nos dez anos que medeiam entre 1999 e 2008, o número de especializações quintuplicou, subindo de um pouco mais de 500 para 2470; o número de mestrados duplicou, passando de aproximadamente 2000 para se situar quase nos 3600; e o número de doutoramentos mais do que triplicou, crescendo de menos de 400 para perto dos 1300. Este forte aumento do número de diplomados com pós-graduações parece poder significar uma aposta inequívoca no desenvolvimento e consolidação da investigação científica no âmbito do Ensino Superior.

Figura 4.16. Número de diplomados do Ensino Superior, por sexo, em Portugal (1995/96 a 2007/08)



Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior. GPEARI - MCTES

Tabela 4.10. Número de diplomados do Ensino Superior, por nível de formação, em Portugal (1995 a 2008)

| Ano | Total de diplomados ⁽¹⁾ | Especializações ⁽²⁾ | Mestrado | Doutoramento |
|------|------------------------------------|--------------------------------|----------|--------------|
| 1995 | 35 939 | 336 | 1 407 | - |
| 1996 | 39 216 | 607 | 1 704 | - |
| 1997 | 42 796 | 613 | 1 884 | 232 |
| 1998 | 46 478 | 621 | 2 117 | 375 |
| 1999 | 51 336 | 535 | 1 979 | 379 |
| 2000 | 54 255 | 622 | 1 953 | 551 |
| 2001 | 61 140 | 1 049 | 2 207 | 585 |
| 2002 | 64 098 | 1 201 | 2 326 | 665 |
| 2003 | 68 511 | 1 295 | 2 885 | 838 |
| 2004 | 68 668 | 1 797 | 3 068 | 895 |
| 2005 | 69 987 | 1 914 | 3 152 | 998 |
| 2006 | 71 828 | 2 619 | 4 248 | 1 094 |
| 2007 | 83 276 | 2 735 | 4 769 | 1 269 |
| 2008 | 84 009 | 2 470 | 3 578 | 1 285 |

(1) Inclui os níveis de formação de bacharelato, licenciatura, complemento de formação, especialização, mestrado e doutoramento.

(2) Cursos de especialização pós-licenciatura, de duração superior a 9 meses e não conferentes a grau.

Fonte: Adaptado de PORDATA, DIMAS/RAIDES, GPEARI - MCTES

Tabela 4.11. Número de inscritos pela 1.ª vez no 1.º ano e de diplomados, e taxas (%) de sucesso e de insucesso, por tipo de ensino e natureza do estabelecimento, em Portugal (2004/05)

| Tipo de Ensino | Inscritos 1.ª vez no 1.º ano | Diplomados | Taxa de Sucesso | Taxa de Insucesso |
|---|------------------------------|---------------|-----------------|-------------------|
| Ensino Superior Público | 49 437 | 32 011 | 64,8 | 35,2 |
| Ensino Universitário | 27 592 | 18 510 | 67,1 | 32,9 |
| Ensino Politécnico | 21 845 | 13 501 | 61,8 | 38,2 |
| Ensino Superior Militar e Policial | 374 | 261 | 69,8 | 30,2 |
| Ensino Universitário | 284 | 184 | 64,8 | 35,2 |
| Ensino Politécnico | 90 | 77 | 85,6 | 14,4 |
| Ensino Superior Não Público | 22 900 | 15 600 | 68,1 | 31,9 |
| Ensino Superior Particular e Cooperativo | 21 027 | 14 283 | 67,9 | 32,1 |
| Ensino Universitário | 13 565 | 8 705 | 64,2 | 35,8 |
| Ensino Politécnico | 7 462 | 5 578 | 74,8 | 25,2 |
| Universidade Católica Portuguesa | 1 873 | 1 317 | 70,3 | 29,7 |
| Total | 72 337 | 47 611 | 65,8% | 34,2% |

Fonte: Sucesso Escolar no Ensino Superior - Diplomados em 2004-2005, OCES

Metas UE 2020:

Adultos de 30-34 anos
com Ensino Superior

pelo menos **40%**

Portugal, 2008:

21,6%

AVANÇOS

- O número de alunos que frequenta o Ensino Superior cresceu consideravelmente atingindo a taxa real de escolarização de 36% dos jovens com 20 anos de idade.
- O alargamento da base social de recrutamento do Ensino Superior e do número de diplomados.
- As instituições de Ensino Superior diversificaram as modalidades de oferta formativa, abrindo-se à entrada de novos públicos.
- O número de diplomados em Matemática, Ciências e Tecnologia aumentou 164% (meta UE 2010: aumento de 15% relativamente ao ano 2000).

PROBLEMAS E DESAFIOS

- Desarticulação da actual rede de instituições e de ofertas, com eventual sobreposição de cursos.
- A percentagem de adultos de 30-34 anos com nível de Ensino Superior (21,6 % em 2008) ainda está afastada da meta europeia para 2020 (pelo menos 40% dos adultos dessa faixa etária).
- Importa reforçar a articulação com o Ensino Secundário de modo a assegurar o aumento das taxas de frequência e de conclusão de Ensino Superior no grupo etário 19-29 anos.
- A abertura a públicos em idade activa e sénior e a instituição de parcerias com o mercado de trabalho carecem de aprofundamento.
- Importa dispor de dados sobre transição e conclusão, retenção e desistência, e abandono no Ensino Superior, discriminados por par estabelecimento/curso, para tornar mais transparentes os resultados deste nível de ensino.
- Uma vez que a meta da UE preconiza a redução das desigualdades de género, deverá dar-se atenção ao facto de ter baixado a percentagem de mulheres diplomadas em Matemática, Ciências e Tecnologia.



5 Recursos Educativos

A educação/formação, entendida numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, engloba a aprendizagem em todos os seus contextos, formal, não formal e informal, e em todos os níveis: desde a educação pré-escolar ao ensino superior, formação profissional e educação de adultos. Nessa medida, para além dos espaços educativos, dos materiais didáticos e dos recursos humanos e financeiros, cabem dentro do âmbito dos recursos educativos, entre outros, os espaços culturais e de lazer (museus, bibliotecas, associações,...), bem como

os meios de comunicação social, designadamente a imprensa escrita e audiovisual, nacional, regional e local.

Neste relatório sobre o Estado da Educação, cujo tema central são os percursos educativos, far-se-á uma abordagem apenas a alguns destes recursos, humanos, materiais e financeiros, remetendo para futuros relatórios uma análise mais profunda desta dimensão.

Nos recursos humanos será analisada a evolução da qualificação académica e profissional dos educadores de infância e professores dos ensinos básico, secundário e superior e os índices de envelhecimento da população docente, excepto do Ensino Superior. Pretende-se, ainda, conhecer o universo do pessoal não docente, em termos globais, por sector público e privado, por regiões (NUTS II) e a proporção homens/mulheres. No

âmbito dos recursos materiais foram seleccionados alguns dados referentes a bibliotecas escolares e à evolução do número de alunos por computador. Sobre recursos financeiros será feita uma análise global da despesa pública nacional com a Educação.

5.1 Recursos Humanos

Pessoal docente

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), na sua primeira versão, Lei 46/86, de 14 de Outubro, determinava que a orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar deveriam ser asseguradas por educadores de infância, cuja qualificação profissional seria adquirida através da frequência de cursos específicos, administrados em escolas superiores de educação ou em universidades, que dispusessem de unidades de formação próprias para o efeito, o que, à data, significava uma habilitação ao nível de bacharelato. Com as alterações introduzidas em 1997, a habilitação exigida aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário passou a ser a licenciatura (Artigo 31º, da Lei 115/97, 19 Setembro).

A partir do ano 2000 verifica-se, na figura 5.1., o aumento da percentagem de educadores de infância com grau académico a nível de licenciatura. Esse aumento reflecte a frequência e conclusão de complementos de formação por parte de profissionais com grau académico de bacharel. Por outro lado, temos o aumento da percentagem de doutoramentos e mestrados, ao qual poderão também não ser alheias as bonificações atribuídas a estes níveis de formação, previstas no Estatuto da Carreira Docente, e a emergência das qualificações para outras funções educativas.

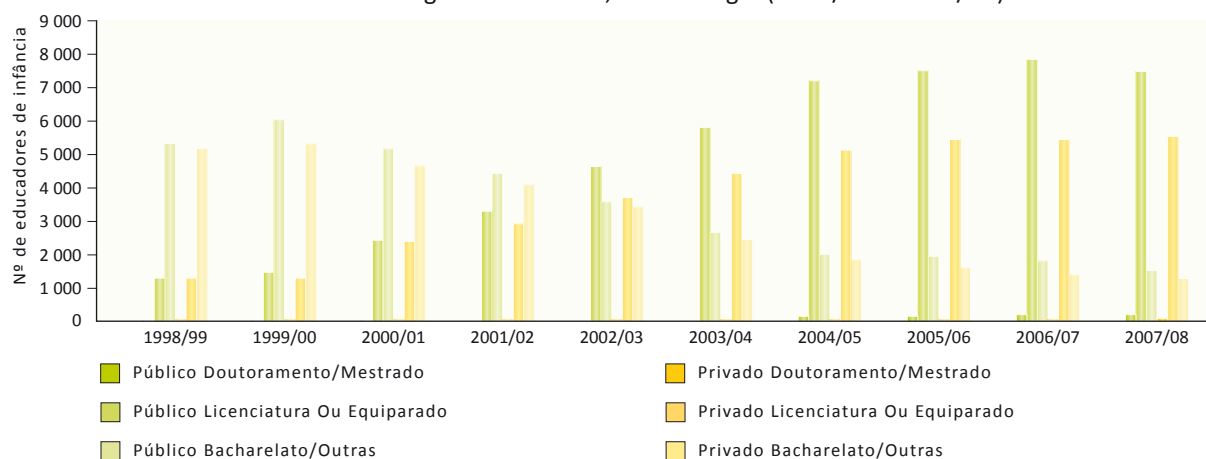
O corpo docente da educação pré-escolar é maioritariamente composto por mulheres mantendo-se essa tendência desde 1973/74, quando a taxa de feminidade era de 97,8%, até à interrupção da série de dados em 1991/92, quando o valor era de 99%. A série é retomada em 1997/98, mantendo-se esse valor nos 90% (GEPE/INE, 2009, Vol. III).

Os educadores de infância que, nos anos 90, se situavam maioritariamente nos escalões etários dos 30-34 e 35-39, a partir de 2004 encontram-se, predominantemente, nos grupos etários dos 40-44 e 45-49 anos (Figura 5.2.), o que denota o progressivo envelhecimento deste corpo profissional.

A figura 5.3. ilustra o facto de, até 1972/73, não existir rede pública de educação pré-escolar. É por essa razão que, até 1976/77, o número de educadores de infância vinculados ao serviço público é muito reduzido. A quase totalidade da oferta era garantida por entidades privadas.

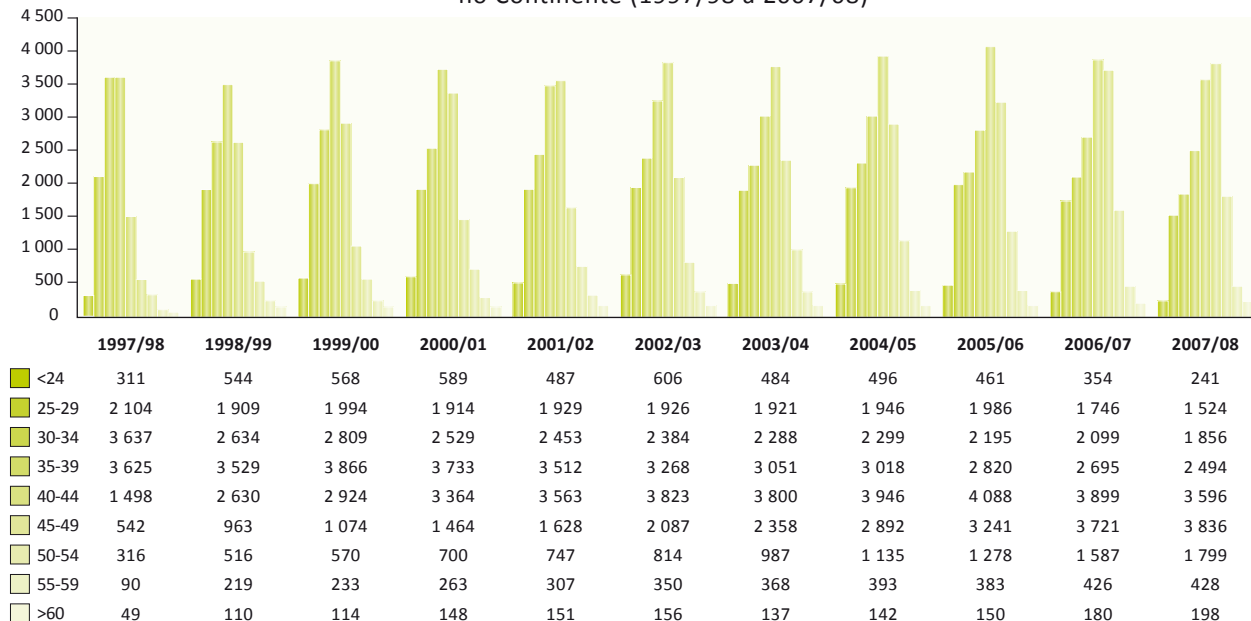
A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997, e conseqüente legislação complementar, origina um alargamento exponencial da oferta pública e um correspondente aumento da percentagem de educadores de infância na rede pública, que ultrapassa os 50%.

Figura 5.1. Número de educadores de infância em exercício, segundo a natureza institucional e o grau académico, em Portugal (1998/99 a 2007/08)



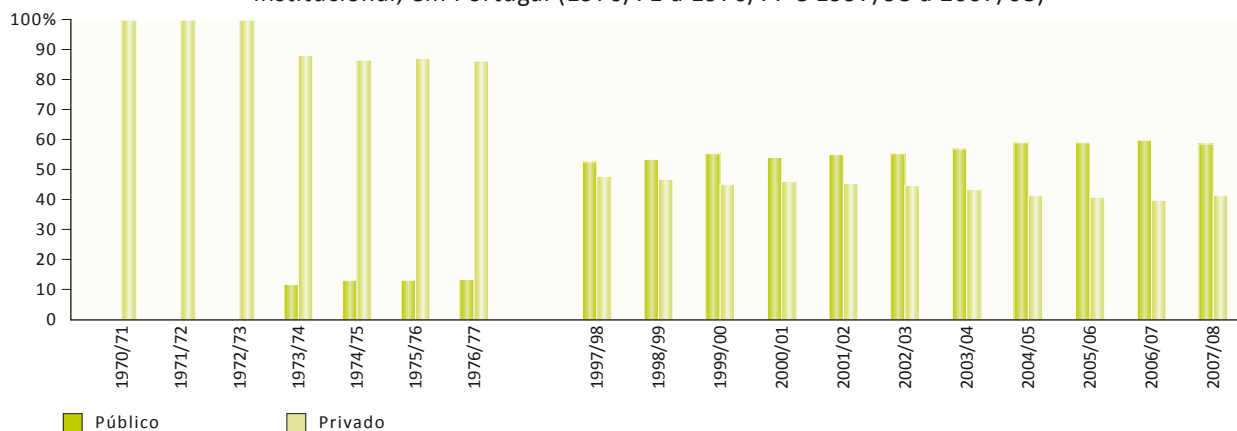
Fonte: 50 anos de estatísticas da Educação, Vol. III. GEPE - ME / INE, 2009

Figura 5.2. Número de educadores de infância em exercício, por grupo etário, no Continente (1997/98 a 2007/08)



Fonte: 50 anos de estatísticas da Educação, Vol. III. GEPE - ME / INE, 2009

Figura 5.3. Docentes em exercício na educação pré-escolar (%), segundo a natureza institucional, em Portugal (1970/71 a 1976/77 e 1997/98 a 2007/08)



Nota: Valores não disponíveis entre 1977/78 e 1996/1997

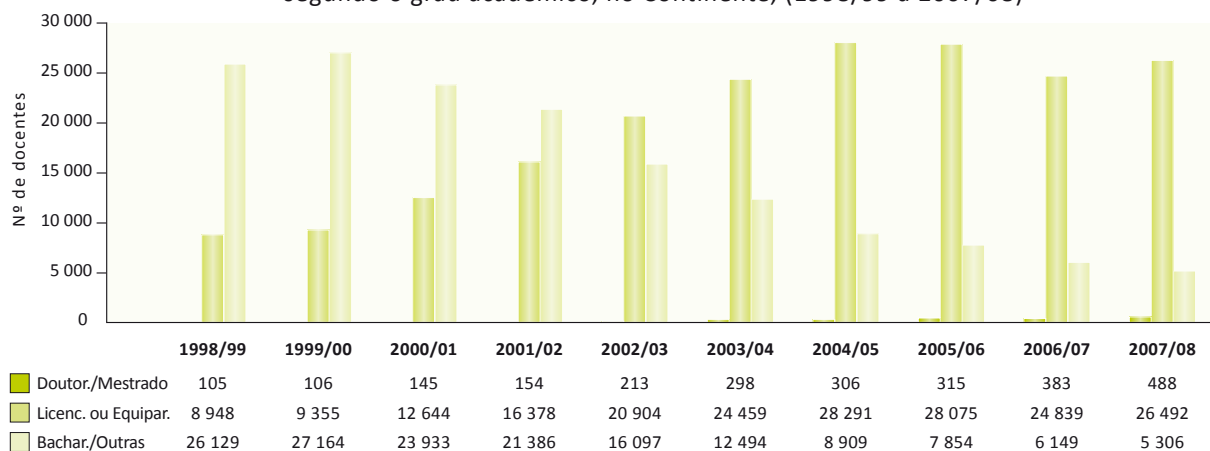
Fonte: 50 anos de estatísticas da Educação, Vol. III. GEPE - ME / INE, 2009

No caso dos docentes dos Ensinos Básico e Secundário, e especificamente dos 2º e 3º ciclos e do Ensino Secundário, para além das exigências em termos de habilitações académicas, a LBSE veio determinar um forte investimento na sua qualificação profissional, que já tinha sido iniciado na década de 70. Em 1985/86, 29,3% dos docentes do 2º ciclo do ensino básico e 34,6% dos docentes do 3º ciclo e do Ensino Secundário eram não profissionalizados. Essa percentagem desce, em 2003-04, para 4,5% e 9,4%, respectivamente (SPCE / CNE, 2007: 200)

No que diz respeito à evolução dos níveis de qualificação dos docentes em exercício (Figuras 5.4. e 5.5.), nota-se um aumento significativo do número de licenciados, mais relevante no 1º ciclo do Ensino Básico do que nos ciclos e níveis subsequentes, em virtude de, até aos anos 1990, a habilitação profissional requerida, para aceder à carreira docente, no 1º ciclo do Ensino Básico, ser equiparada ao grau de bacharel.

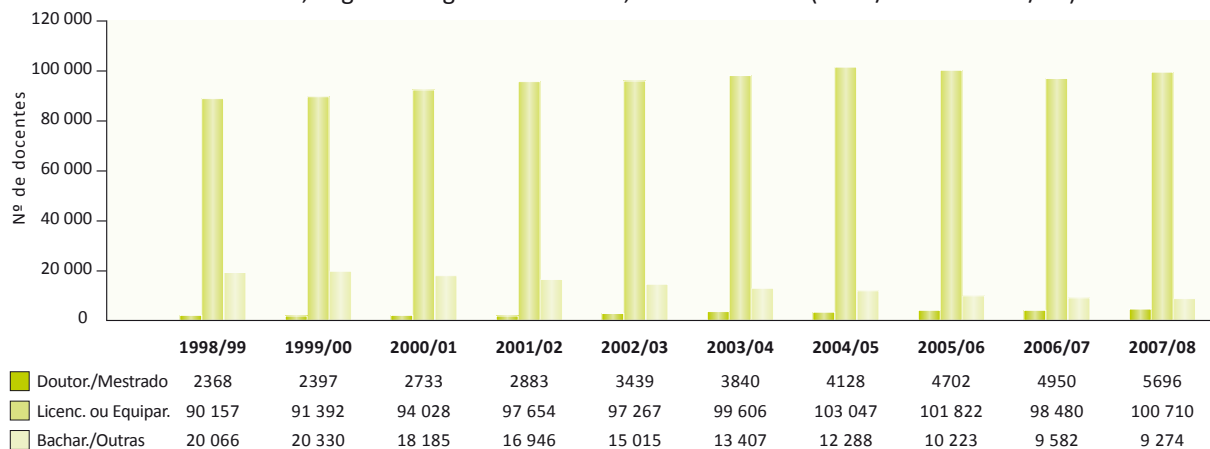
O *índice de envelhecimento** da população docente põe em evidência o seu envelhecimento progressivo, na última década, sobretudo no que se refere aos docentes do 2º ciclo (Figura 5.6.). O corpo docente do 1º ciclo do Ensino Básico apresenta uma certa estabilidade no índice de envelhecimento, que tem rondado os 80%, excepto durante dois anos lectivos (2004-2006) em que esse valor baixou 20 pontos percentuais, que parece coincidir com um aumento do número de aposentações nesse período.

Figura 5.4. Número de docentes em exercício no 1º ciclo do Ensino Básico, segundo o grau académico, no Continente, (1998/99 a 2007/08)



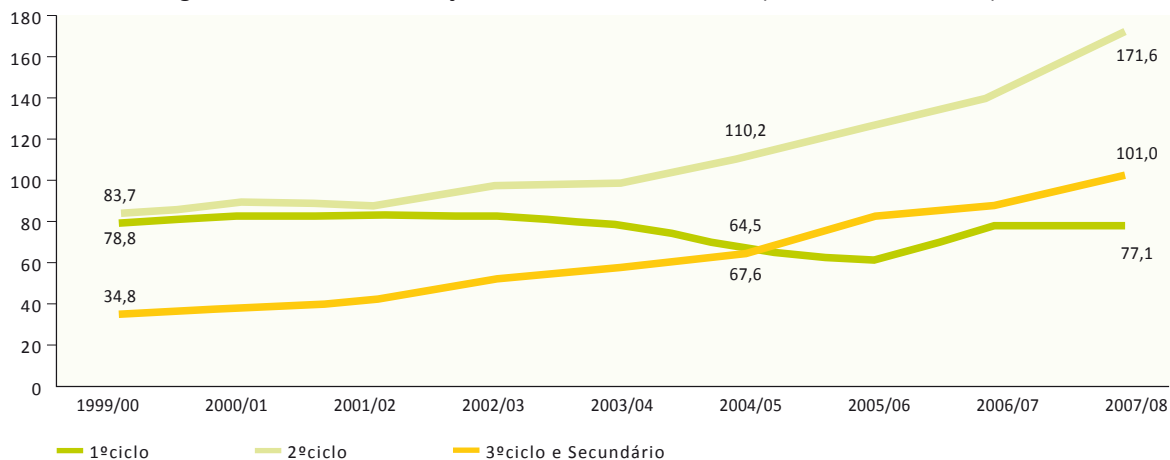
Fonte: GEPE - ME / INE, 2009

Figura 5.5. Número de docentes em exercício nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, segundo o grau académico, no Continente (1998/1999 a 2007/08)



Fonte: GEPE - ME / INE, 2009

Figura 5.6. Índice de envelhecimento dos docentes em exercício, segundo o nível de educação/ensino, no Continente (1999/00 a 2007/08)

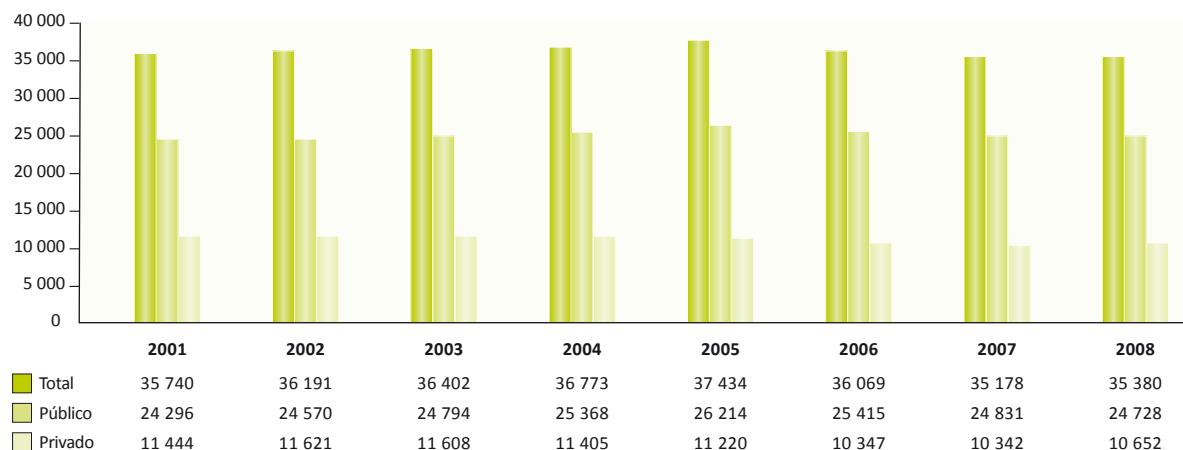


Fonte: GEPE - ME / INE, 2009

No Ensino Superior, o número total de docentes apresenta alguma flutuação ao longo dos anos em análise (2001 a 2008). Em 2001, temos um total de 35740 docentes, sendo 24296 do Ensino Superior público e 11444 do Ensino Superior privado. O número total, em 2008, era de 35380, reflectindo uma descida inteiramente atribuída ao sector privado, que perfaz 10652 docentes para 24728 no sector público, subindo este relativamente a 2001. (Figura 5.7.).

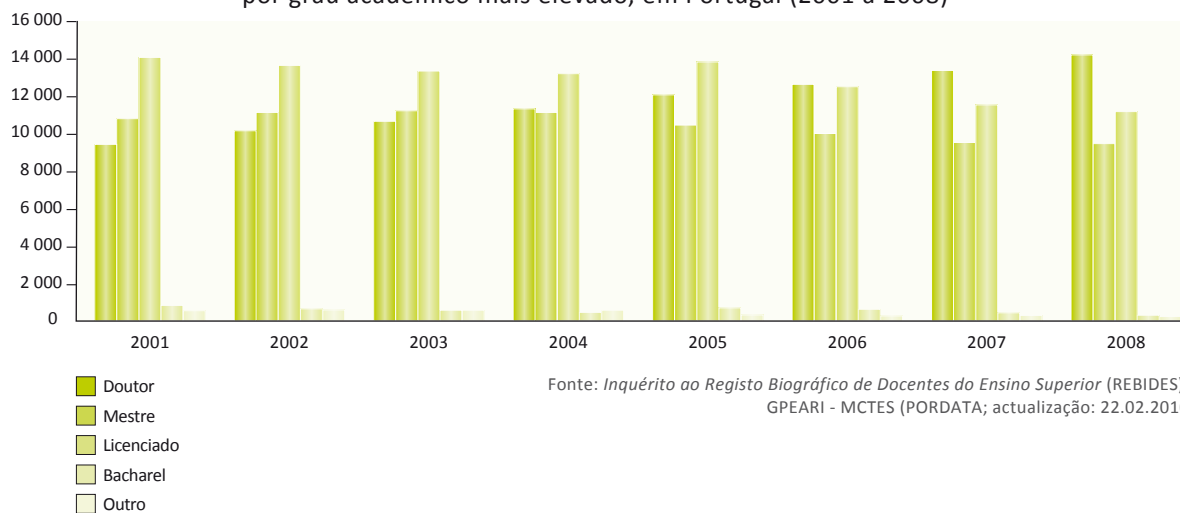
No que diz respeito à evolução da qualificação académica do pessoal docente do ensino superior constata-se um aumento significativo dos doutorados e simultaneamente uma diminuição dos mestres e licenciados. A Figura 5.8. mostra que o número de professores doutorados no conjunto do corpo docente subiu, passando de 9 465 em 2001 para 14 205 em 2008, enquanto o docente bacharel deixou praticamente de existir neste nível de ensino.

Figura 5.7. Número de docentes do Ensino Superior, segundo a natureza institucional, em Portugal (2001 a 2008)



Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES).
GPEARl - MCTES (PORDATA; actualização: 22.02.2010)

Figura 5.8. Número de docentes do Ensino Superior, segundo a natureza institucional, por grau académico mais elevado, em Portugal (2001 a 2008)



Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES).
GPEARl - MCTES (PORDATA; actualização: 22.02.2010)

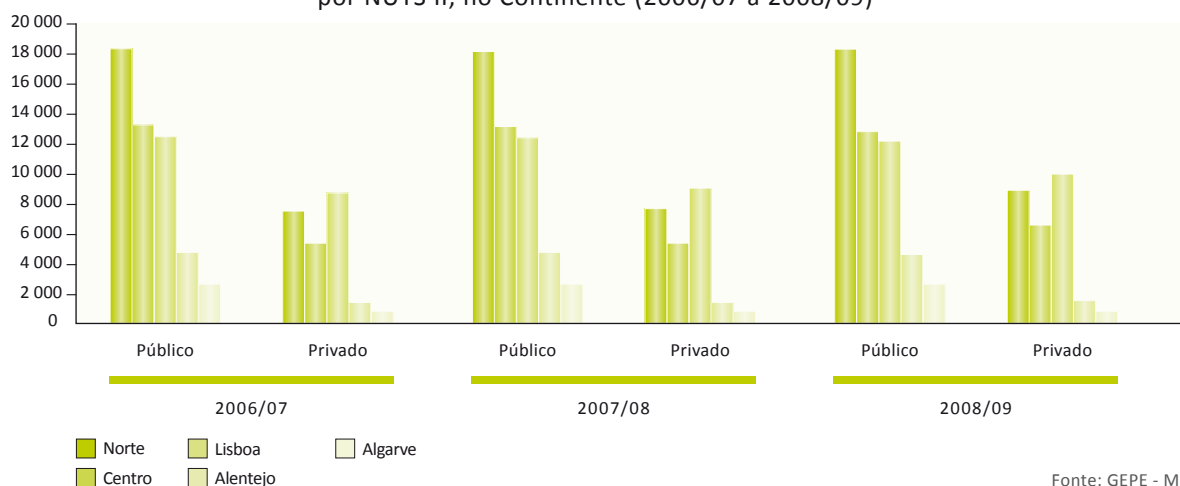
Pessoal não docente

No âmbito do pessoal não docente cabe um conjunto de funções diversas, exercidas nas instituições escolares, ligadas ao apoio socioeducativo, apoio pedagógico, serviços sociais, gestão e administração e manutenção e serviços.

Em termos globais, os dados constantes da publicação do GEPE *“Estatísticas da Educação 2008/2009”* permitem perceber que, nos anos de 2006 a 2009, no ensino público, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, o número respeitante ao pessoal não docente se manteve estável, nas diferentes regiões (Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve), enquanto no ensino privado se verificou um aumento progressivo e significativo no mesmo período, especialmente nas regiões Norte, Centro e Lisboa (Figura 5.9.).

Relativamente a habilitações académicas, a grande maioria do pessoal não docente detém uma habilitação de nível não superior. Os licenciados e doutorados aparecem, em maior número, no ensino privado, designadamente nas regiões Norte e Lisboa onde a diferença entre o público e o privado é mais acentuada (Tabela 5.1.).

Figura 5.9. Pessoal não docente (n.º), segundo a natureza do estabelecimento, por NUTS II, no Continente (2006/07 a 2008/09)



Fonte: GEPE - ME

Tabela 5.1. Pessoal não docente (n.º) da educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, segundo as habilitações e natureza institucional, por NUTS II, no Continente (2006/07 a 2008/09)

| Habilitações do pessoal não docente | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------|---------------------|-----------|---------------------|-----------|----------------------------|-----------|--------------------------|-----------|
| | | Ensino não superior | | Bacharelato | | Licenciatura ou Equiparado | | Doutoramento ou Mestrado | |
| | | Público | Privado | Público | Privado | Público | Privado | Público | Privado |
| 2006/07 | Norte | 17 819 | 6 725 | 154 | 138 | 428 | 646 | 5 | 49 |
| | Centro | 12 661 | 4 861 | 164 | 98 | 439 | 459 | 4 | 14 |
| | Lisboa | 12 073 | 7 814 | 63 | 220 | 379 | 738 | 9 | 42 |
| | Alentejo | 4 728 | 1 368 | 32 | 28 | 105 | 95 | 1 | 4 |
| | Algarve | 2 636 | 832 | 25 | 12 | 45 | 50 | 1 | 2 |
| 2007/08 | Norte | 17 573 | 6 856 | 147 | 142 | 436 | 659 | 7 | 42 |
| | Centro | 12 524 | 4 902 | 164 | 87 | 467 | 472 | 6 | 14 |
| | Lisboa | 11 959 | 8 023 | 64 | 235 | 426 | 781 | 12 | 47 |
| | Alentejo | 4 676 | 1 358 | 31 | 23 | 113 | 94 | 1 | 3 |
| | Algarve | 2 625 | 880 | 29 | 11 | 56 | 58 | 3 | 3 |
| 2008/09 | | Público e Privado D | Privado I | Público e Privado D | Privado I | Público e Privado D | Privado I | Público e Privado D | Privado I |
| | Norte | 22 437 | 2 929 | 862 | 118 | 390 | 460 | 17 | 37 |
| | Centro | 17 004 | 1 042 | 861 | 26 | 449 | 206 | 17 | 8 |
| | Lisboa | 14 892 | 5 479 | 523 | 194 | 374 | 685 | 19 | 38 |
| | Alentejo | 5 572 | 374 | 237 | 7 | 63 | 60 | 3 | 1 |
| Algarve | 3 080 | 407 | 96 | 8 | 39 | 36 | 2 | 5 | |

Público e Privado D = Público e Privado Dependente do Estado

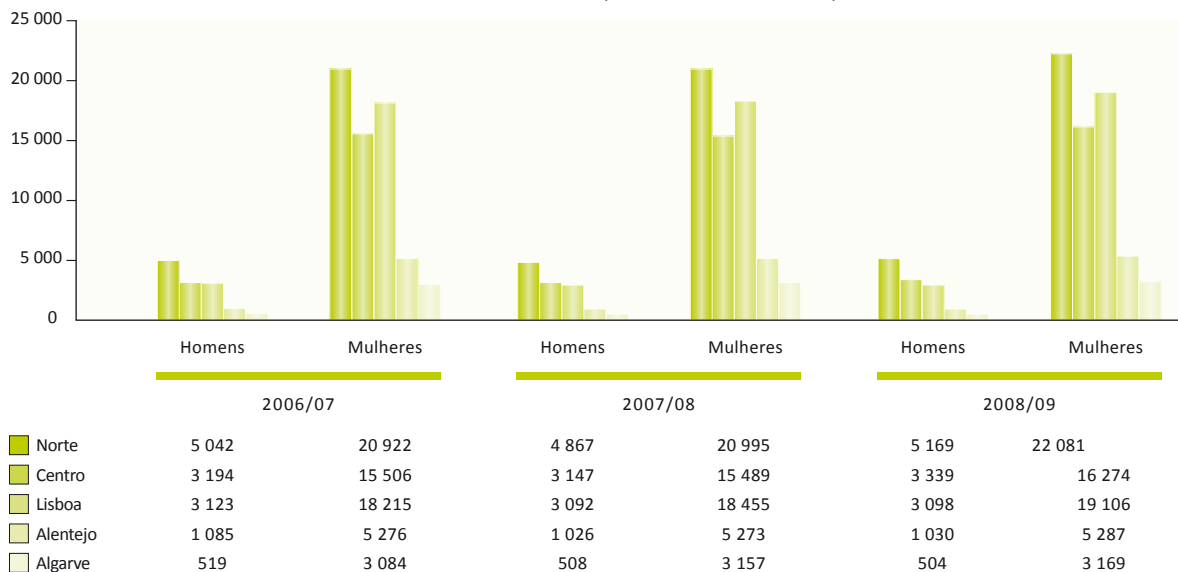
Fonte: GEPE - ME

Privado I = Privado Independente do Estado

Nota: As diferenças significativas nos dados de 2008-09 quando comparados com os dados de 2006-07 e 2007-08 relevam do facto de ter sido decomposto o conceito de "privado" em "privado dependente do estado" e "privado independente do estado", tendo sido os dados do "público" agregados aos de "privado dependente do estado".

Na figura 5.10. constata-se a taxa elevada de feminização do pessoal não docente, evidente quer no ensino público, quer no ensino privado, e em todas as regiões do continente.

Figura 5.10. Pessoal não docente (n.º), segundo o sexo, por NUTS II, no Continente (2006/07 a 2008/09)



Fonte: GEPE - ME

5.2 Recursos Materiais

Bibliotecas escolares

O programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) iniciou-se em 1996.

Na Figura 5.11. verifica-se um crescimento constante do número de bibliotecas escolares integradas no programa, desde o seu início e até 2010. Em 1997 havia um total acumulado de 164 bibliotecas escolares integradas no programa e em 2010 esse total é de 2342.

Quanto ao número de alunos envolvidos não existem dados estatísticos de forma ininterrupta. As figuras 5.12. e 5.13. referem os dados percentuais relativos ao ano lectivo de 2008 em que se compara o número de alunos abrangidos pelo programa com o total de alunos no sistema educativo. Em termos absolutos, em 2008, 100% da população escolar dos 2º e 3º ciclos estavam abrangidos pelo programa da RBE enquanto no 1º ciclo essa percentagem era de 36%. A existência de escolas do 1º ciclo com uma dimensão reduzida pode ter inviabilizado o investimento na instalação de uma biblioteca, o que poderá justificar essa percentagem tão baixa. No que se refere à percentagem da população escolar abrangida pelo programa, por Direcções Regionais, verifica-se que as regiões do Algarve e Alentejo são as que apresentam valores mais elevados, em 2008.

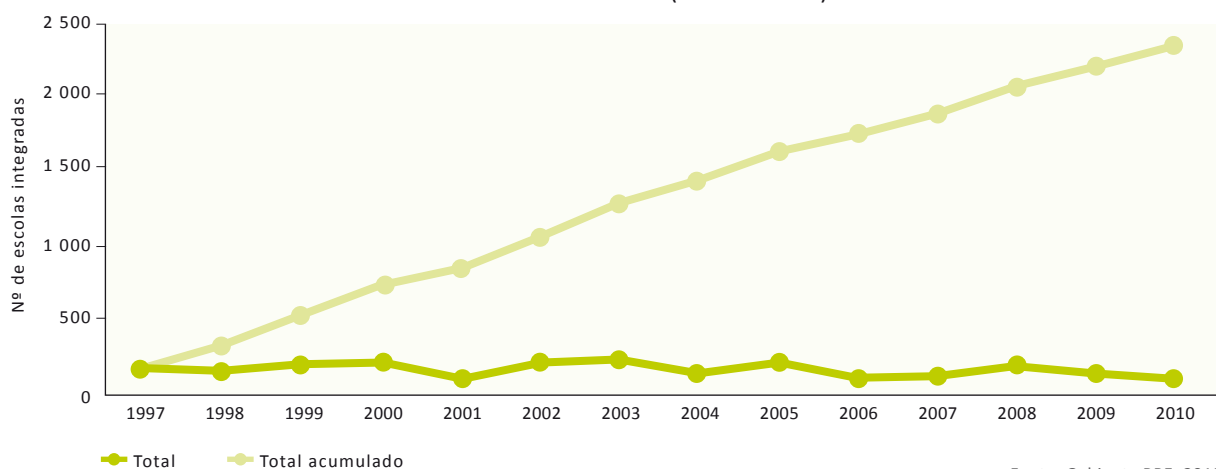
Alunos por computador

Um outro elemento indicativo das condições de que as escolas dispõem para assegurarem ambientes motivadores de aprendizagem e para permitirem o manuseamento das ferramentas básicas da sociedade da informação e do conhecimento é a proporção de alunos por computador, nomeadamente com ligação à Internet, no conjunto das escolas públicas e privadas.

O número de alunos por computador tem diminuído desde 2001-02 – 17,3 alunos por computador – situando-se em 7,9 em 2007-08 (Figura 5.14.).

Esta evolução é mais significativa no ensino público (de 19,1 para 8,3), embora seja de assinalar que, no ensino privado em 2001-02, o número de alunos por computador já era de 10,4.

Figura 5.11. Número de bibliotecas escolares integradas na RBE, no Continente (1997 a 2010)



Fonte: Gabinete RBE, 2010

Figura 5.12. População escolar abrangida pelo programa RBE (%), segundo o ciclo/nível de ensino, no Continente (2008)

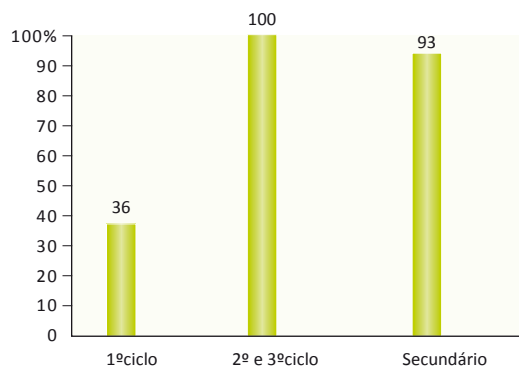
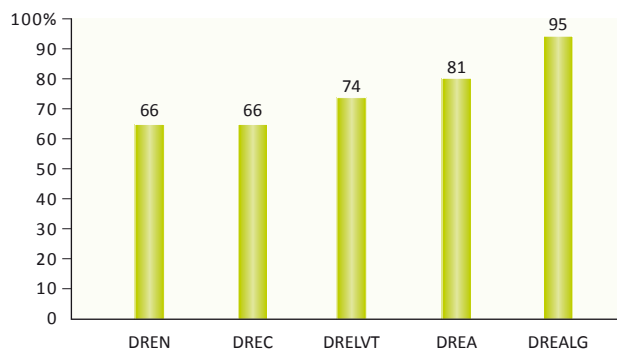
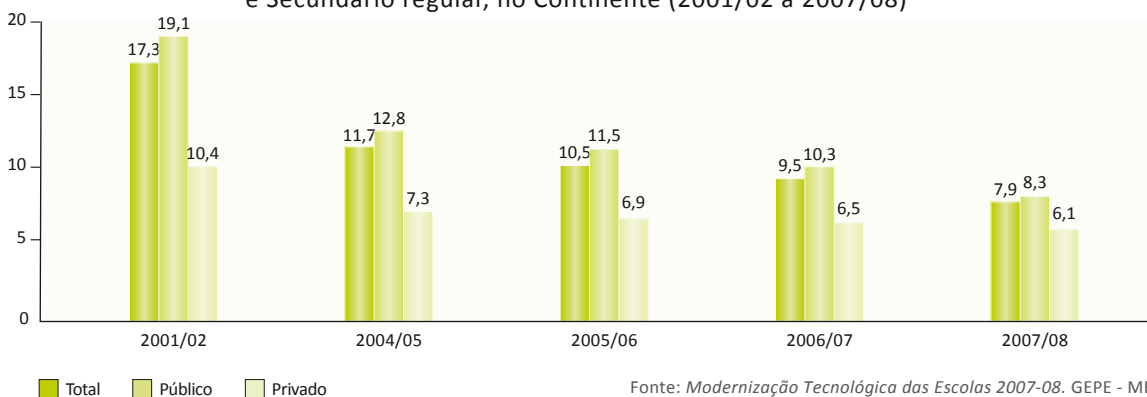


Figura 5.13. População escolar abrangida pelo programa RBE (%), por direcção regional de educação, no Continente (2008)



Fonte: Gabinete RBE, 2010

Figura 5.14. Número de alunos por computador nos Ensinos Básico e Secundário regular, no Continente (2001/02 a 2007/08)



Fonte: Modernização Tecnológica das Escolas 2007-08. GEPE - ME

5.3 Recursos Financeiros

Contexto internacional das despesas em educação

A parte da riqueza pública nacional dedicada à educação e a parte das despesas de educação nas despesas públicas totais têm sido consideradas – particularmente sob a influência dos trabalhos de investigação estatística e científico-pedagógica da OCDE¹ e de outros organismos internacionais – como sinal de crescimento económico, de competitividade e como índice de níveis de bem-estar e de progresso das nações desenvolvidas.

A percentagem do Produto Interno Bruto (PIB) consagrada à educação, bem como a parcela de despesa pública para fomento do ensino parecem ter sido determinantes, durante os últimos cinquenta anos, no crescimento e consolidação dos modernos sistemas educativos da Europa e do resto do mundo.

Em 2006, os países da OCDE¹ investiram, em média, 5,7% do PIB em educação, enquanto a percentagem correspondente na UE-19² foi de 5,5% (Quadros B2.2 e B2.1 do OCDE, *Regards sur l'éducation 2009*) Por outro lado, a média da parte das despesas de educação nas despesas públicas totais, nos dois conjuntos de países, situou-se entre os 13,3% e os 11%, respectivamente.

Nestas médias de despesa em educação constatam-se evidentes disparidades entre países, que podem radicar em contextos nacionais próprios e no prosseguimento de objectivos educativos diversos, sendo que um indicador como a despesa anual, por aluno e por nível de ensino, pode ter expressões bastante diferentes.

No que respeita à UE-27 observa-se que, em 2006, a despesa média anual de um aluno do Ensino Primário (CITE 1) foi de 4,9 mil euros; a despesa média anual de um aluno do Ensino Secundário (CITE 2-4) atingiu, no mesmo ano, 5,7 mil euros e a de um estudante do Ensino Superior (CITE 5-6) ascendeu a 8,4 mil euros, todos convertidos em termos de paridades de poder de compra (PPC). Os valores correspondentes para Portugal foram de 4,3 (Cite 1), 5,7 (Cite 2-4) e 8,1 (Cite 5-6) mil euros (Tabela 5.2., Figura 5.15.).

Refira-se que, na comparação entre os níveis de ensino, a diferença da despesa entre Estados-membros da UE variou significativamente, verificando-se um aumento da despesa nos níveis de ensino mais elevados.

1 OCDE, *Regards sur l'éducation 2009*, Tableau B.2.2

2 EURYDICE/EUROSTAT, *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*, Figures D1 e D2, p. 121 e 123

Figura 5.15. Despesa anual por aluno (milhares de euros) e nível de ensino (CITE 1,2 a 4 e 5 a 6) em estabelecimentos públicos, nos países europeus da Eurybase (2006)

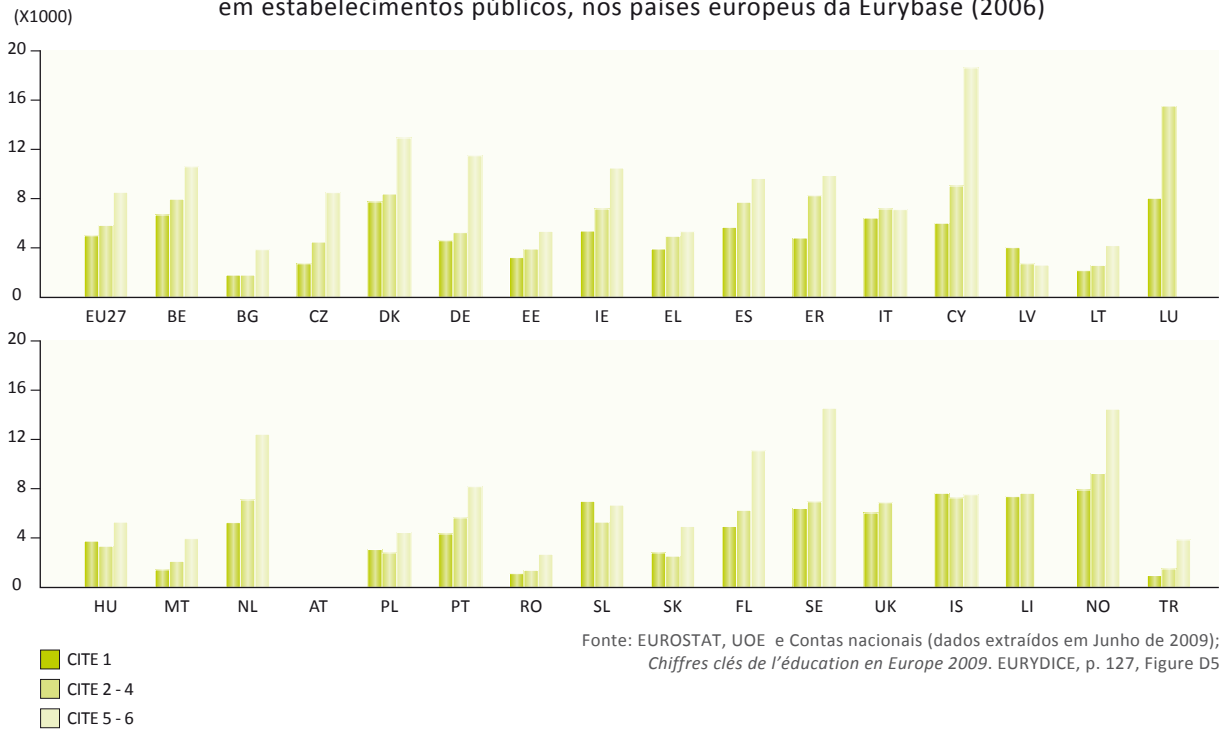


Tabela 5.2. Despesa anual por aluno e nível de ensino (CITE 1,2 a 4 e 5 a 6), em milhares de euros, em estabelecimentos públicos, na UE27 e nalguns países (2006)

| | EU27 | DK | DE | IE | EL | ES | FR | IT | HU | PT | FI | UK | NO |
|------------|------|------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|------|
| CITE 1 | 4,9 | 7,7 | 4,5 | 5,3 | 3,8 | 5,6 | 4,7 | 6,4 | 3,7 | 4,3 | 4,9 | 6,0 | 8,0 |
| CITE 2 - 4 | 5,7 | 8,3 | 5,1 | 7,1 | 4,9 | 7,7 | 8,2 | 7,1 | 3,3 | 5,7 | 6,3 | 6,8 | 9,3 |
| CITE 5 - 6 | 8,4 | 12,8 | 11,3 | 10,4 | 5,2 | 9,5 | 9,8 | 7,0 | 5,3 | 8,1 | 11,0 | - | 14,5 |

Nota: O valor da EU 27 é estimado.

Fonte: EUROSTAT, UOE e Contas nacionais (dados extraídos em Junho de 2009); *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. EURYDICE, p. 127, Figure D5

Evolução das despesas de educação em Portugal

As despesas do Estado Português em educação, em termos de execução orçamental e em percentagem do PIB (Figura 5.16.), mostram alguma oscilação na subida progressiva desde 1972 (1,4%) até 2002, em que atinge o valor máximo de 5,4%. A partir daí regista-se uma descida, localizando-se, em 2008, nos 4,4% do PIB, subindo em 2009 para 5,2%. Em 2006, a percentagem do PIB gasta em educação era de 4,7%, situando-nos um ponto percentual abaixo da média dos países da OCDE e da UE-27.

Podemos observar, na Figura 5.17, a progressão temporal da despesa do Estado em educação, a Preços Constantes – PIB, que, em 1972, se situava em 692,50 milhões de euros. Regista-se uma subida gradual até 2002. A partir daí desce, estabilizando em 2007 e 2008. Em 2009 volta a crescer, totalizando 6 677,40 milhões de euros.

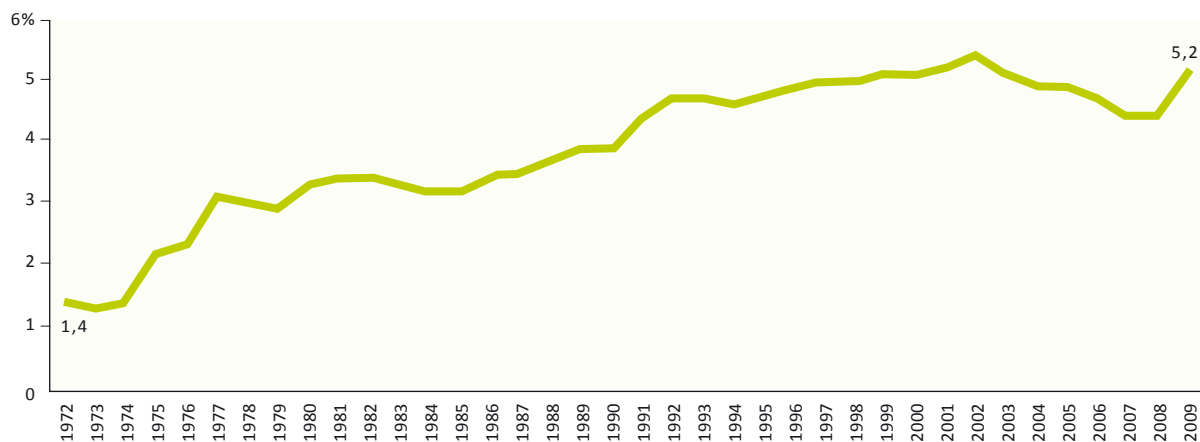
Face à despesa pública total, as despesas do Estado com a educação revelam alguma oscilação durante a última década, como se nota na Figura 5.18. Estas percentagens de despesa pública em educação cobrem as despesas da Administração Central (Ministério da Educação, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e de outros Ministérios) e da Administração Regional e Local.

De acordo com as publicações oficiais da União Europeia e da OCDE, referidas anteriormente, entre 1995 e 2006, Portugal aproximou-se da média da OCDE e da União Europeia, quer no que se refere ao total da despesa pública em educação, em percentagem do PIB, quer quanto à percentagem correspondente da despesa pública total. Recorde-se que a OCDE apresenta para 2006 uma média de 13,3%, a UE-19 regista 12,2 e Portugal surge com 11,3%¹.

Quanto às proporções relativas da despesa pública e privada com os estabelecimentos de ensino de todos os níveis educativos, os dados da OCDE referem que, em 2006, 92,0% da despesa com educação em Portugal era de fonte pública e 8,0% provinha de fontes privadas (6,7% de despesa dos agregados familiares e 1,4% de despesa de outras entidades privadas). Estas percentagens comparam com as médias correspondentes apresentadas por aquela organização, a saber, despesa pública 84,7% e despesa privada de 15,3%.

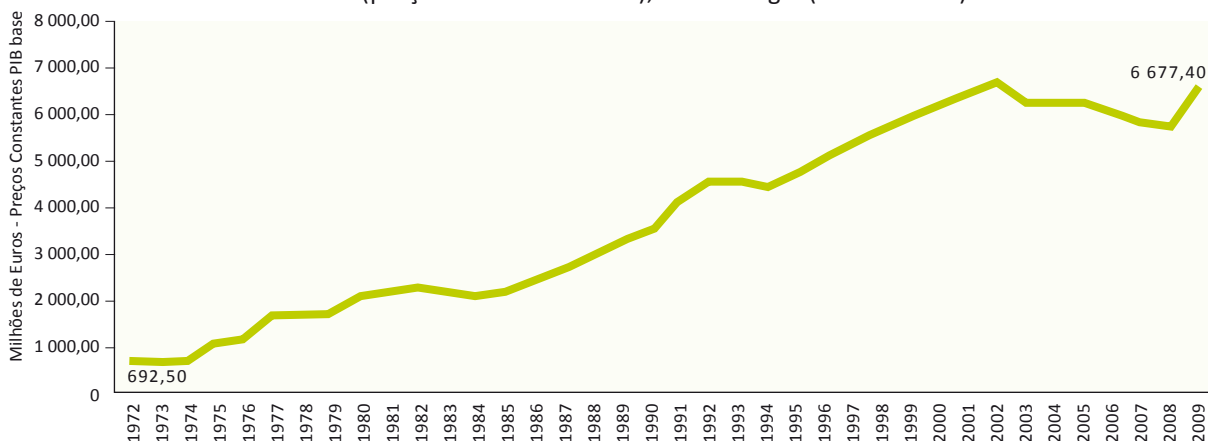
1 OCDE, *Regards sur l'éducation 2009*, Indicateur B4, Tableau B4.1.

Figura 5.16. Orçamento do Estado em educação: execução orçamental em % do PIB, em Portugal (1972 a 2009)



Fonte: Relatório/publicação *Conta Geral do Estado* DGO - MFAP (PORDATA; actualização: 15.07.2010);
INE - BP - Contas Nacionais Anuais (Base 2000)

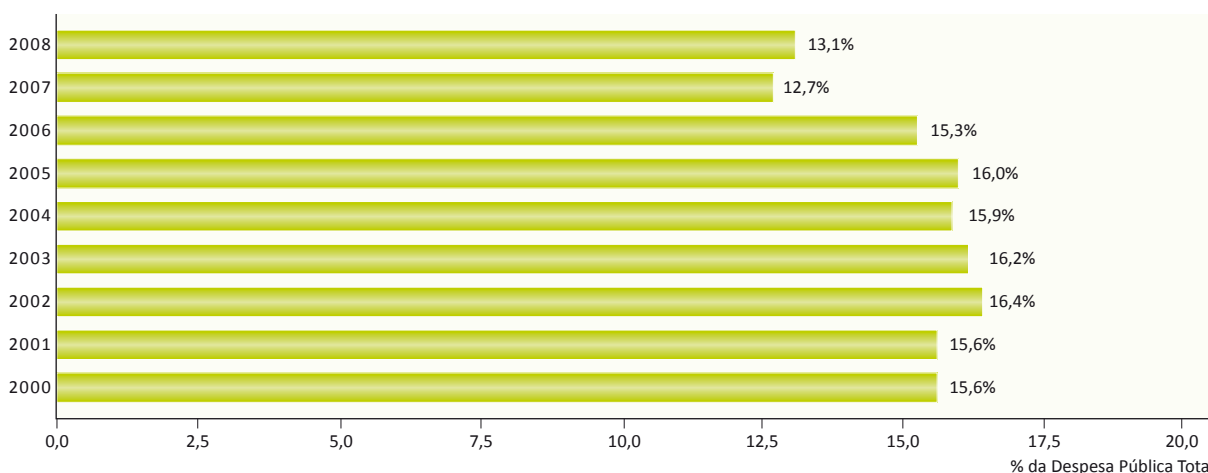
Figura 5.17. Orçamento do Estado em educação: execução orçamental (preços constantes - PIB), em Portugal (1972 a 2009)



Nota: O valor dos preços constantes foi calculado tendo por base o ano 2000

Fonte: Relatório/publicação *Conta Geral do Estado*. DGO - MFAP (PORDATA; actualização: 15.07.2010)

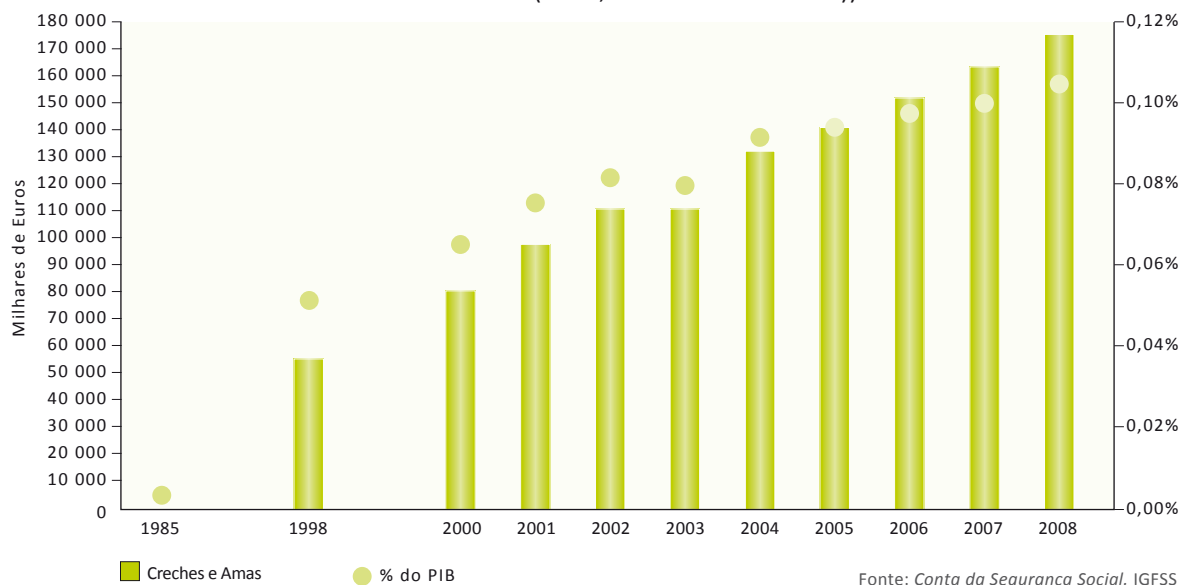
Figura 5.18. Despesa pública com a educação em % da despesa pública total, em Portugal (2000 a 2008)



Fonte: *Despesas por funções da Administração Pública a preços correntes* (Base 2000 - €), INE, 2010

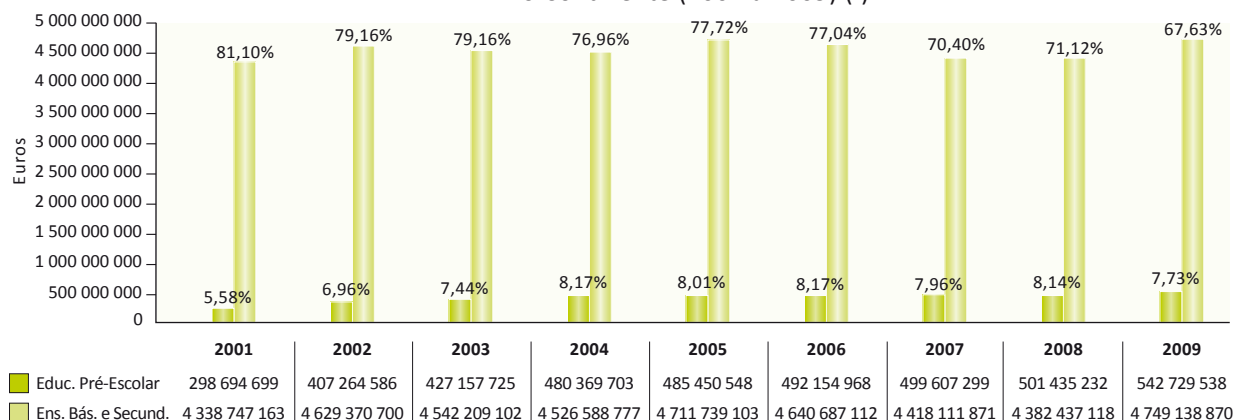
As despesas com os cuidados para a primeira infância (0-3 anos), no âmbito da cooperação (Figura 5.19.), têm vindo a crescer progressiva e significativamente, na última década, em termos absolutos. Esse crescimento, em termos de percentagem do PIB, mais acentuado até 2002, e depois de uma quebra em 2003, mantém uma certa consistência. De notar o aumento expressivo das despesas, com as crianças dos 0 aos 3 anos, entre 1985 e 1998.

Figura 5.19. Despesas com infância (0 aos 3 anos) no âmbito da cooperação, no Continente (1985, 1998 e 2000 a 2008))



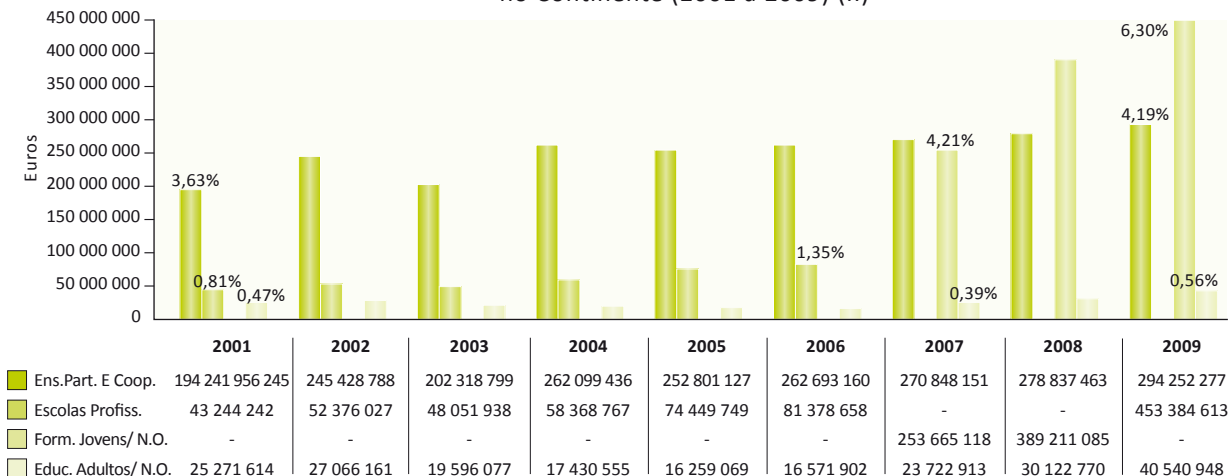
As figuras 5.20. a 5.22. oferecem uma panorâmica global da evolução do orçamento executado por acções do Ministério da Educação, na última década. Verifica-se um aumento significativo da percentagem do orçamento destinado à Iniciativa Novas Oportunidades e aos Complementos Educativos, o que se poderá justificar pelo facto de estas medidas terem sido assumidas politicamente como prioritárias. De referir, ainda, que a percentagem do orçamento atribuída à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário baixou ligeiramente, bem como a destinada à educação especial que regista uma diminuição entre 2004 e 2007, data a partir da qual estabiliza.

Figura 5.20. Orçamento do Ministério da Educação, por acções, no Continente (2001 a 2009) (I)



Fonte: Orçamento por Acções - Execução orçamental 2001 – 2009. GGF - ME

Figura 5.21. Orçamento do Ministério da Educação, por acções, no Continente (2001 a 2009) (II)



N.O. = Novas Oportunidades

Fonte: Orçamento por Acções - Execução orçamental 2001 – 2009. GGF - ME

Figura 5.22. Orçamento do Ministério da Educação, por acções, no Continente (2001 a 2009) (III)



% = percentagem do Orçamento global do ME

Notas: 2001 não inclui Ensino Superior; 2001 e 2009 - Dotações iniciais; a partir de 2007 o Ensino Profissional e os CEF são considerados em "Formação de Jovens/Novas Oportunidades"

Fonte: Orçamento por Acções - Execução orçamental 2001 – 2009. GGF - ME

Analisadas, na figura 5.23., as despesas do Ministério da Educação por tipo de despesa, constata-se que o montante destinado a pessoal representa um volume muito significativo em relação à totalidade das despesas. Ao longo dos oito anos em análise, verifica-se uma ligeira oscilação, sendo que, nos últimos quatro anos, a importância gasta com pessoal tem estabilizado.

A evolução da despesa executada pelo sistema de ensino superior atingiu nos últimos anos valores superiores aos da média dos países da OCDE, em percentagem de produto. Em 2005, o ensino superior em Portugal executou cerca de 1,38% do PIB, num total de 2 062 milhões de euros, tendo em 2008 aumentado para 1,58% do PIB. Esse valor atingiu 2 631 milhões de euros e inclui as verbas provenientes do OE, fundos comunitários, transferências para a acção social directa e indirecta, bem como a execução do PIDDAC.

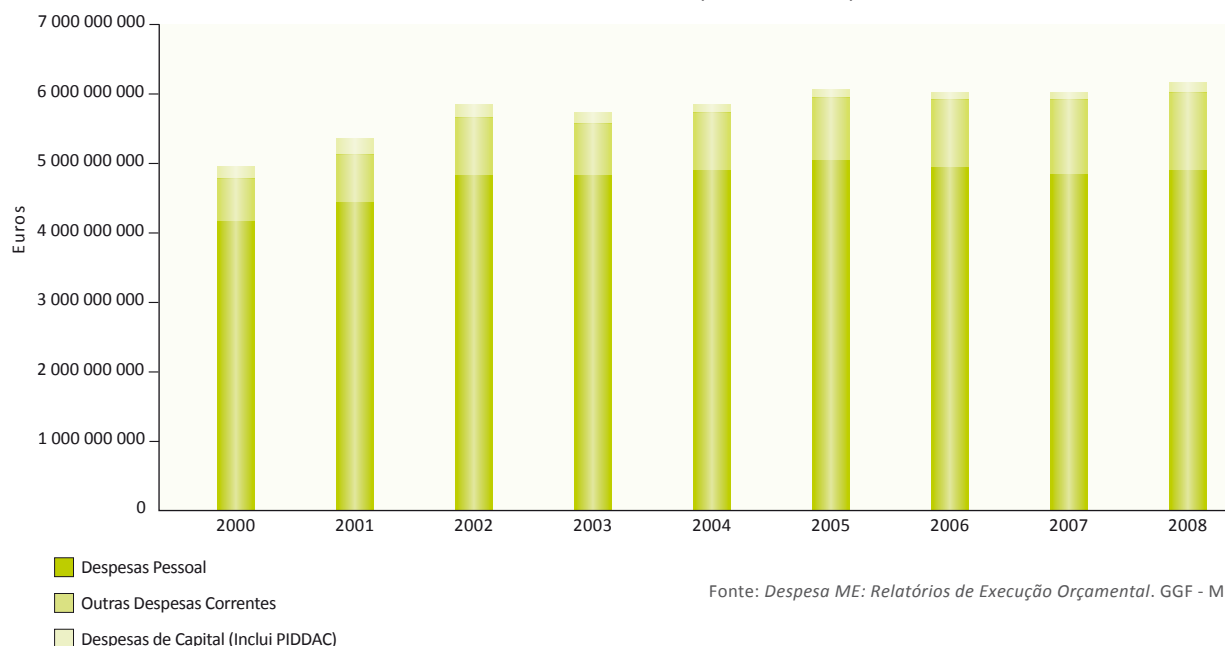
Desde os anos oitenta, que o crescimento progressivo da rede de ensino superior público exerce forte pressão sobre os orçamentos. Para melhor aferir a expansão verificada no investimento

deve salientar-se que, entre 1980 e 1990, o esforço financeiro do Estado só em instalações e reapetrechamento foi da ordem dos 1,8 mil milhões de euros, incluindo verbas de Investimentos do Plano e Fundos Comunitários.

Deve referir-se que o orçamento agregado para o ensino superior, ciência e tecnologia relativo a 2009-10 representa 1,5 % do PIB. Tal não significa, porém, que não impendam sobre o ensino superior restrições financeiras, geradas, designadamente, pelo agravamento da conjuntura económica interna e externa.

Embora não exista consenso sobre o conceito de responsabilidade pública, a sustentabilidade global do financiamento do ensino superior aponta, no quadro vigente, para uma partilha de custos que inclui o financiamento público, com expressão variável em função das conjunturas, e a consolidação da receita própria das instituições, que tenderá a configurar-se como pilar de complementaridade, designadamente através da investigação aplicada e da prestação de serviços.

Figura 5.23. Despesas do Ministério da Educação por tipo de despesa, no Continente (2000 a 2008)



Nota: Em 2000 e 2001 não inclui ensino superior que na data integrava o ME. Em média, as despesas com pessoal não docente rondam os 11,5% do total das despesas com pessoal.

Tabela 5.3. Despesa executada pelas instituições de ensino superior público e serviços de acção social (milhões de euros e %), em Portugal (2005 a 2008)

| Ensino Superior Público e Serviços de Acção Social | | | | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Execução das Instituições do Ensino Superior | 2005 | | 2006 | | 2007 | | 2008 | |
| (A) Execução, excluindo PIDDAC: | 1 706 | 100% | 1 832 | 100% | 1 911 | 100% | 1 993 | 100% |
| Fundos Nacionais do Orçamento de Estado | 1 064 | 62,4% | 1 147 | 62,6% | 1 112 | 58,2% | 1 157 | 58,1% |
| Fundos Comunitários | 29 | 1,7% | 96 | 5,2% | 96 | 5,0% | 93 | 4,7% |
| Outros Fundos Nacionais ⁽¹⁾ | 435 | 25,5% | 411 | 22,4% | 468 | 24,5% | 496 | 24,9% |
| Acção social (directa e indirecta) ⁽²⁾ | 178 | 10,4% | 178 | 9,7% | 235 | 12,3% | 247 | 12,4% |
| Execução em % do PIB (A) | 1,14% | | 1,18% | | 1,17% | | 1,20% | |
| (B) Execução PIDDAC: | 292 | 100% | 398 | 100% | 549 | 100% | 620 | 100% |
| Fundos Nacionais do Orçamento de Estado | 167 | 57,2% | 186 | 46,8% | 349 | 63,6% | 387 | 62,4% |
| Fundos Comunitários | 101 | 34,6% | 193 | 48,5% | 185 | 33,7% | 201 | 32,4% |
| Outros Fundos Nacionais ⁽¹⁾ | 15 | 5,1% | 11 | 2,7% | 8 | 1,5% | 22 | 3,5% |
| Infraestruturas de apoio social | 9 | 3,1% | 8 | 2,0% | 7 | 1,3% | 10 | 1,6% |
| (C) Administração Central | 63 | | 45 | | 18 | | 18 | |
| (D) Execução, incluindo PIDDAC: | 2 062 | | 2 274 | | 2 478 | | 2 631 | |
| Execução em % do PIB (D) | 1,38% | | 1,46% | | 1,52% | | 1,58% | |

(1) inclui financiamento da FCT

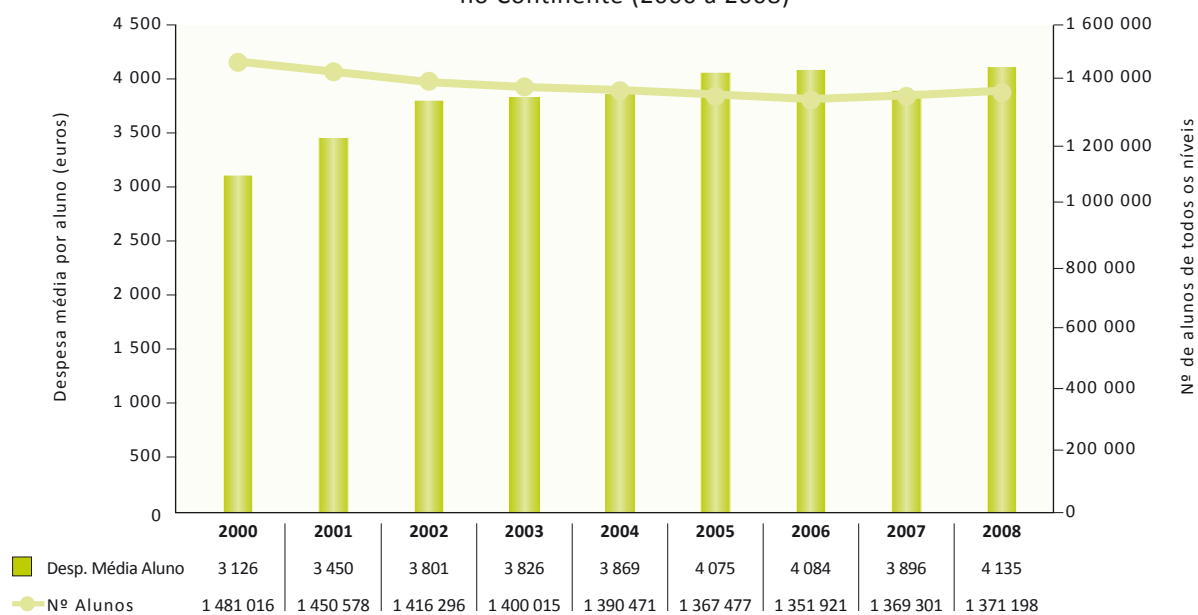
(2) inclui FAS ensino superior privado

Fonte: GPEARI - MCTES

Os números da figura 5.24. mostram que a despesa média por aluno do ensino público, excepto ensino superior, aumentou cerca de mil euros, entre 2000 e 2008, apresentando alguma oscilação na evolução ao longo desses anos. Verifica-se, por outro lado, que, no mesmo período, o número de alunos diminuiu progressivamente até 2006 (em 2000 frequentavam o ensino público 1 481 016 alunos e, em 2006, esse número era de 1 351 921), notando-se um ligeiro aumento nos dois últimos anos. Em 2008 temos um total de 1 371 198 alunos.

Para o ensino superior, a publicação da Eurydice, reportando dados referentes ao ano de 2006, apresenta uma média da UE-27, no tocante à despesa anual dos estabelecimentos de ensino por estudante, de 8.388 euros, sendo que Portugal registava o montante de 8.100 euros, o que permite concluir que naquela data o país se encontrava perto da média da União Europeia no que respeita à despesa anual por aluno do ensino superior público (EURYDICE, 2009: 127, fig. D5) (Tabela 5.2.).

Figura 5.24. Despesa pública média aluno/ano do ensino público não superior, no Continente (2000 a 2008)



Despesa ME:
compreende todos os níveis de ensino, pré-escolar incluído

Alunos:
inclui todos os níveis de ensino, pré-escolar compreendido;
nº ponderado de alunos para ajustar o ano lectivo ao ano económico

Fontes: Despesa ME: *Relatórios de Execução Orçamental*. GGF - ME
Alunos: *Séries Cronológicas, Alunos.1985-2005*;
cfr. *Estatísticas da Educação*. 2005/06; 2006/07; 2007/2008; 2008/2009
(dados em 03/03/2010, por consolidar)
GEPE - ME

Acção social escolar

O conjunto de apoios e complementos educativos definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, e respectiva regulamentação, visa “...contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, a serem aplicados prioritariamente na escolaridade obrigatória...”

O D.L. n.º 55/2009, de 2 de Março, que estabeleceu o regime jurídico aplicável à atribuição e ao funcionamento dos apoios no âmbito da acção social escolar, enquadra os referidos apoios no conjunto das políticas sociais em articulação, em particular, com as políticas de apoio à família.

Constituem modalidades de apoio no âmbito da acção social escolar os apoios alimentares, os transportes escolares, o alojamento, os auxílios económicos, a prevenção de acidentes e o seguro escolar.

Na Figura 5.25., observa-se uma estabilidade da despesa com a acção social escolar, no ensino não superior, até muito recentemente, sendo visível uma subida a partir de 2006.

O Programa e-escola (visa promover o acesso à Sociedade da Informação e fomentar a info-inclusão, através da disponibilização de computadores portáteis e ligações à internet de banda larga, em condições vantajosas) é responsável pelo facto de o montante da despesa com Acção Social Escolar, em 2009, se desviar tão significativamente dos valores dos outros anos da série.

Verifica-se, ainda, que, em 2009-10, do total de alunos inscritos nas escolas públicas do Continente, nos ensinos básico e secundário, aproximadamente 43% estavam abrangidos pela Acção Social Escolar, sendo que destes cerca de 58% encontravam-se no Escalão A (Tabela 5.4.).

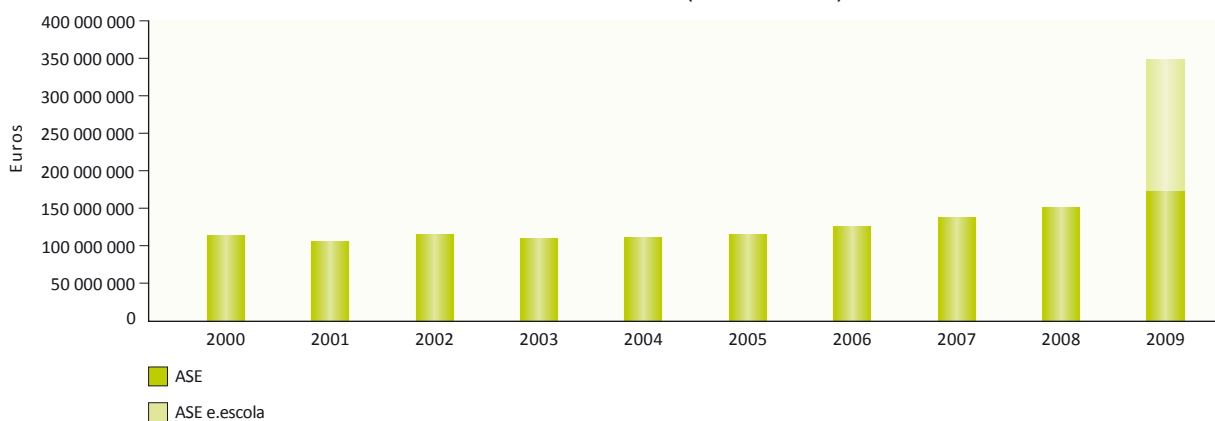
No que se refere à despesa de acção social escolar no ensino superior, pode observar-se, na Figura 5.26., um crescimento do orçamento do apoio social directo aos estudantes. Consta-se que, entre 2000-01 e 2007-08, a despesa com bolsas de estudo subiu 55%, e que o número de bolseiros passou de 56 000 em 2000 para 73 000 em 2008. Deve referir-se que, a partir de 2007, têm vindo a ser usados Fundos Comunitários (QREN – FSE) para pagar algumas despesas de acção social, designadamente bolsas de estudo e de mérito. O volume total da despesa com a acção social directa e indirecta evoluiu de 178 milhões de euros em 2005 para 247 milhões de euros em 2008.

Tabela 5.4. Alunos das escolas públicas abrangidos pela acção social escolar (n.º e %), por nível de ensino e escalão, no Continente (2009/10)

| | Total de alunos inscritos | Alunos abrangidos pela A.S.E. | | | | | |
|-------------------|---------------------------|-------------------------------|---------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| | | Total | | Escalão A | | Escalão B | |
| | | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Ensino Básico | 933 348 | 427 747 | 45,829 | 251 481 | 58,792 | 176 266 | 41,208 |
| Ensino Secundário | 241 863 | 76 349 | 31,567 | 39 937 | 52,308 | 36 412 | 47,692 |
| Total | 1 175 211 | 504 096 | 42,894 | 291 418 | 57,810 | 212 678 | 42,190 |

Fonte: GEPE - ME, 2010

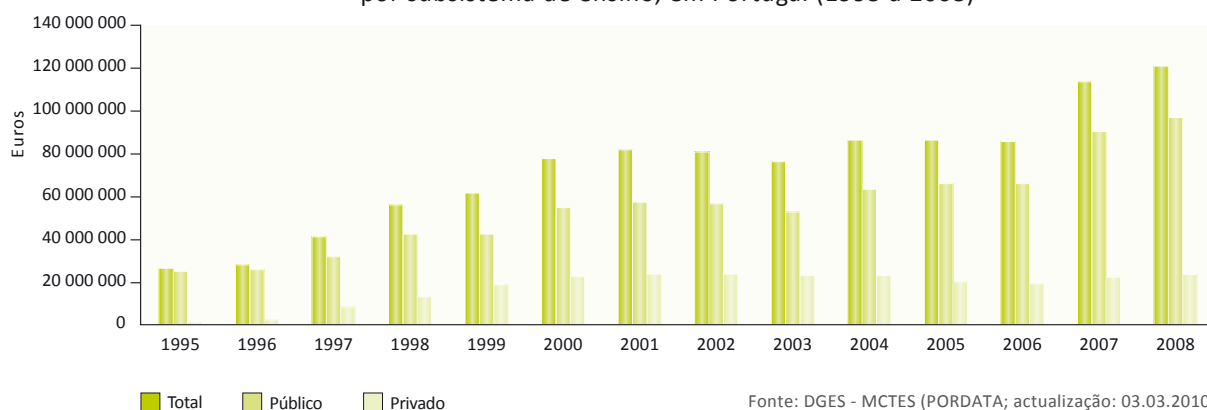
Figura 5.25. Despesa com acção social escolar no ensino não superior, no Continente (2000 a 2009)



Nota: Não inclui as despesas com alunos do 1º Ciclo, nem as de transporte de alunos dos 1º ao 9º anos, ambas a cargo das Autarquias.

Fonte: Relatórios de execução orçamental, GGF - ME

Figura 5.26. Despesas com bolsheiros do Ensino Superior (acção social directa), por subsistema de ensino, em Portugal (1995 a 2008)



Fonte: DGES - MCTES (PORDATA; actualização: 03.03.2010)

AVANÇOS

- O grau académico dos educadores e professores tornou-se mais elevado na última década.
- O número de doutorados no Ensino Superior cresceu de modo muito significativo.
- O número de bibliotecas escolares integradas no programa da RBE aumentou, assegurando a cobertura total a partir do 2º ciclo.
- O número de alunos por computador tem diminuído progressivamente.
- Investimento expressivo em AEC e na iniciativa Novas Oportunidades.
- Em termos de percentagem do PIB, as despesas com a educação aproximam-se da média dos países da OCDE e da UE-27.
- O investimento no apoio às crianças dos 0 aos 3 anos cresceu.

PROBLEMAS E DESAFIOS

- Envelhecimento da população docente com particular destaque para os docentes do 2º ciclo do Ensino Básico.
- Quebra no investimento em educação especial.
- Baixa percentagem de alunos do 1º ciclo abrangidos pelo programa da Rede de Bibliotecas Escolares.
- A percentagem elevada de alunos abrangidos pela acção social escolar em 2009-10, assim como o aumento do desemprego, apontam para a necessidade de repensar o apoio e as formas de intervenção.



6 Desafios da União Europeia para 2020

6.1 Balanço 2000-2010 (Agenda de Lisboa)

Em 2001, no contexto da Estratégia de Lisboa, os Estados Membros da UE subscreveram um programa de trabalho “Educação-Formação 2010”, que instituiu um quadro de cooperação europeia, em matéria de educação-formação, traçando objectivos comuns e acordando as metas a atingir até 2010.

As cinco principais metas definidas para 2010 foram: redução da percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura para menos de 20%; redução para menos de 10% na percentagem

da população que sai precocemente do sistema; aumento para 85% da percentagem de jovens de 22 anos de idade, com ensino secundário completo; aumento de 15% do número de diplomados em matemática, ciências e tecnologia (MST) e redução das desigualdades de género; participação de pelo menos 12,5% de adultos em acções de aprendizagem ao longo da vida.

Feito o balanço do trabalho desenvolvido no âmbito do programa “Educação-Formação 2010”, apresentado no relatório da Comissão Europeia

“Progress towards the Lisbon objectives in education and training, Indicators and benchmarks 2009”, verifica-se que, apesar dos esforços despendidos por todos os países da UE, no sentido de melhorar os seus resultados, apenas foi atingida a meta relativa ao aumento de diplomados em matemática, ciências e tecnologia. Pelo contrário, a situação dos alunos de 15 anos com baixo nível de literacia sofreu um agravamento, designadamente no período 2000-2006. Foram registados progressos na redução da saída escolar precoce, no aumento da percentagem de jovens de 22 anos de idade,

com ensino secundário completo, na redução das desigualdades de género, relativamente aos diplomados em Matemática, Ciência e Tecnologia (MST - *Mathematics, Science and Technology*), na participação de adultos em acções de aprendizagem ao longo da vida, embora sem terem sido alcançadas as metas fixadas.

Relativamente a Portugal, apresentam-se, na Tabela 6.1., os valores reportados a 2000 e 2008 (em alguns casos, estes remetem para anos diferentes), comparando-os com a média europeia (UE27) e com as principais metas definidas para 2010 e 2020.

Evidenciam-se os seguintes aspectos:

Progressos significativos no número de jovens de 22 anos de idade com ensino secundário completo, apesar de estar longe de atingir a meta definida para 2010.

Taxa de frequência da educação pré-escolar mais próxima da média europeia.

*Saída escolar precoce** superior à média europeia e à meta 2010.

Percentagem de alunos com 15 anos com aproveitamento insuficiente em leitura (24,9%), próxima da média europeia (24,1%) embora muito distante da meta 2010 (17%). Em Matemática, em 2008, Portugal apresenta uma percentagem de alunos com aproveitamento insuficiente (30,7%) superior à média europeia (24%), e em Ciências, a média portuguesa coincide com a média europeia (20,2%), em 2008.

Aumento significativo do número de diplomados em Matemática, Ciências e Tecnologia, crescimento de 164%, entre 2000 e 2008. Embora a percentagem de mulheres diplomadas tenha baixado, ela mantém-se ainda acima da média europeia.

Apesar da falta de dados que não permitiu traçar a evolução de Portugal, relativamente a todas as metas seleccionadas, a figura 6.1. permite perceber o caminho percorrido pelo País e a distância a que ficou das metas acordadas para 2010, perspectivando a amplitude dos desafios a vencer para alcançar algumas das metas definidas no horizonte de 2020.

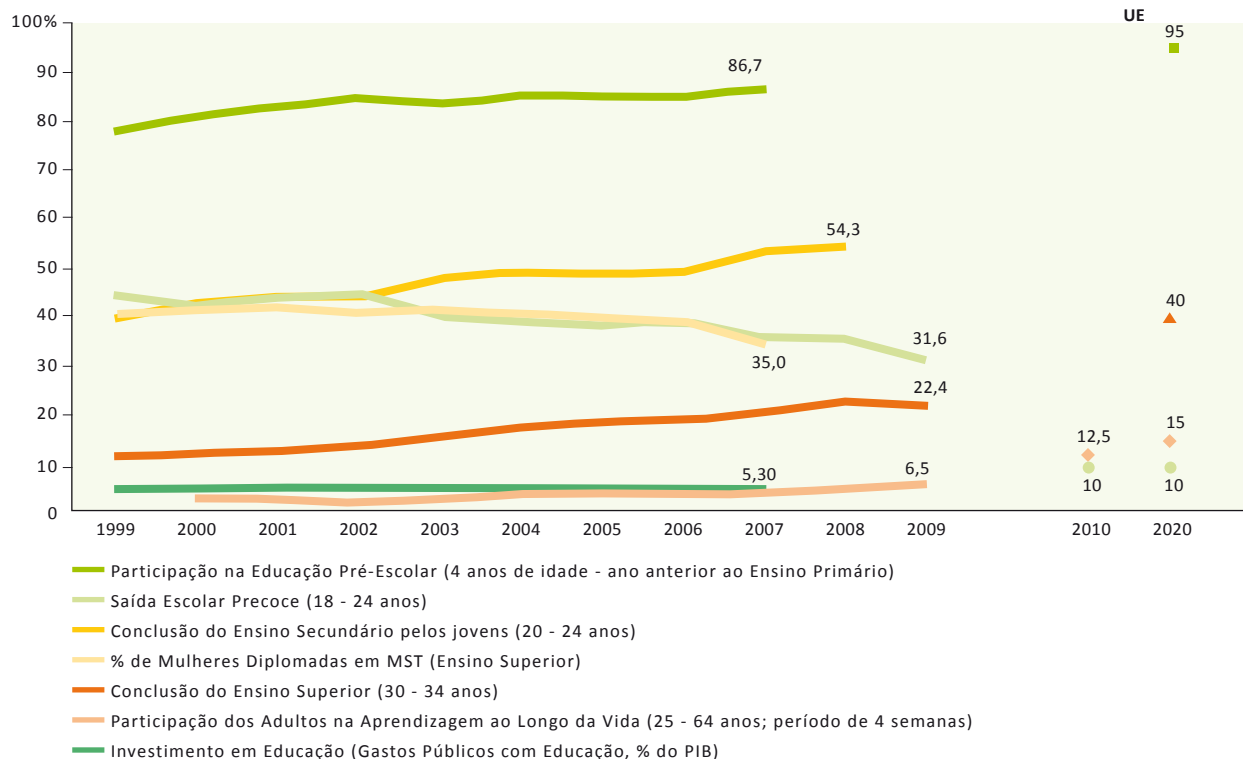
Tabela 6.1. Portugal em relação à média da UE, em 2000 e 2008, e face às metas UE para 2010 e 2020

| Portugal | Portugal | | média UE | | metas UE | | |
|--|--------------------|--------------------|---------------------|--------------------|--------------------|---------------------------------|----|
| | 2000 | 2008 | 2000 | 2008 | 2010 | 2020 | |
| Participação na educação pré-escolar (4 anos de idade - ano anterior ao início do ensino primário) | 78,9 | 86,7 ⁰⁷ | 85,6 | 90,7 ⁰⁷ | - | 95 | |
| Aproveitamento insuficiente nas competências básicas (15 anos de idade; resultados do estudo PISA) | Leitura | 26,3 | 24,9 ⁰⁶ | 21,3 | 24,1 ⁰⁶ | 17 | 15 |
| | Matemática | - | 30,7 ⁰⁶ | - | 24,0 ⁰⁶ | - | 15 |
| | Ciências | - | 20,2 ⁰⁶ | - | 20,2 ⁰⁶ | - | 15 |
| Saída escolar precoce (18-24 anos) | 43,6 | 35,4 ^P | 17,6 | 14,9 | 10 | 10 | |
| Conclusão do ensino secundário pelos jovens (20-24 anos) | 43,2 ^P | 54,3 ^P | 76,6 | 78,5 | 85 | - | |
| Diplomados em MST (ensino superior) | Aumento desde 2000 | - | 164,0 ⁰⁷ | - | 33,6 ⁰⁷ | +15 | - |
| | % de mulheres | 41,9 | 34,8 ⁰⁷ | 30,7 | 31,9 ⁰⁷ | procura de equilíbrio de género | - |
| Conclusão do ensino superior (30-34 anos) | 11,3 | 21,6 | 22,4 | 31,1 | - | 40 | |
| Participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida (25-64 anos; período de 4 semanas) | 4,3 ⁰⁴ | 5,3 | 8,5 | 9,5 | 12,5 | 15 | |
| Investimento em educação (gastos públicos com educação, % do PIB) | 5,42 | 5,25 ⁰⁶ | 4,91 | 5,05 ⁰⁶ | - | - | |

x⁰⁴=2004; x⁰⁵=2005; x⁰⁶=2006; x⁰⁷=2007; x^P=previsional
 PISA: leitura: 18 países da UE; matemática e ciências: 25 países da UE

Fonte: CEC, 2009

Figura 6.1. Portugal face às metas da UE para 2010 e 2020 (1999 a 2009)



Nota: As % de "Conclusão do Ensino Secundário pelos jovens (20-24 anos)" são previsionais de 2001 a 2008

Fontes: EUROSTAT; INE e GEPE - ME

6.2 Desafios 2020

A melhoria dos sistemas nacionais de educação e formação, apoiada em instrumentos complementares à escala da UE, partilha de boas práticas e aprendizagem mútua constituiu a finalidade última do quadro de cooperação europeia, consubstanciado no programa de trabalho “Educação-Formação 2010”.

Visando aumentar a eficácia da cooperação anteriormente encetada, bem como reflectir melhor as necessidades individuais dos Estados-Membros, o Conselho da União Europeia, reunido em 12 de Maio de 2009, decidiu um novo quadro estratégico para o desenvolvimento dos sistemas de educação-formação, nos diferentes países da UE, até 2020.

Este quadro tem subjacente, como princípio fundamental, a aprendizagem ao longo da vida, que deverá incluir a aprendizagem em todos os contextos – formal, não formal e informal – e a todos os níveis: desde a educação pré-escolar e escolar até ao ensino superior, educação e formação profissionais e educação de adultos.

Os objectivos estratégicos delineados para o período até 2020 são quatro: *(i) Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade, (ii) Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação, (iii) Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa e (iv) Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e formação.*

Para a aferição periódica dos progressos realizados e por acordo dos Estados Membros, foram apontadas metas para 2020:

- pelo menos 95 % das crianças entre 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório deverão participar na educação pré-escolar;
- a percentagem de alunos de 15 anos com aproveitamento insuficiente em leitura, matemática e ciências deverá ser inferior a 15 %;

- a percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10 %;
- a percentagem de adultos de 30-34 anos com nível de ensino superior deverá ser de pelo menos 40%;
- uma média de pelo menos 15 % de adultos deverá participar na aprendizagem ao longo da vida.

Acresce que a cooperação europeia, no âmbito da educação-formação, deverá realizar-se utilizando o método aberto de coordenação, no respeito pela responsabilidade plena de cada Estado Membro, pelo seu sistema de educação e pelo carácter voluntário dessa cooperação. Para o êxito da medida serão necessários, para além do compromisso político dos Estados-Membros, métodos eficazes a nível europeu. Neste contexto e visando uma maior flexibilidade, o período, até 2020, foi dividido em ciclos de trabalho, sendo que o primeiro decorre, numa etapa de três anos, entre 2009 e 2011.

Os domínios prioritários, definidos para o primeiro ciclo de trabalho, pretendem responder à necessidade de prosseguir a cooperação europeia em domínios em que subsistem importantes desafios e desenvolver a cooperação em domínios considerados particularmente importantes durante este ciclo. Os Estados Membros podem seleccionar os domínios de trabalho e cooperação nos quais pretendem participar, em conformidade com as suas prioridades e continuar, nos ciclos posteriores, o trabalho em domínios prioritários específicos, se assim o entenderem.

De acordo com o Jornal Oficial da União Europeia (C119, de 28.05.2009, anexo II), são os seguintes os domínios prioritários para a cooperação europeia no domínio da educação-formação, ao longo do primeiro ciclo (2009 a 2011):

OBJECTIVO ESTRATÉGICO N.º 1:

Tornar a Aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade

Prosseguir os trabalhos sobre:

- *Estratégias de aprendizagem ao longo da vida:* Completar o processo de implementação das estratégias de aprendizagem ao longo da vida, prestando especial atenção à validação da aprendizagem e orientação não-formal e informal.
- *Quadro Europeu de Qualificações:* Em conformidade com a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de Abril de 2008¹, ligar todos os sistemas nacionais de qualificação ao QEQ até 2010 e apoiar uma abordagem baseada nos resultados da aprendizagem no que respeita a normas e qualificações, processos de avaliação e validação, transferência de créditos, currículos e garantia de qualidade.

Desenvolver a cooperação sobre:

- *Intensificação da mobilidade dos discentes:* Unir esforços para eliminar gradualmente os obstáculos e alargar as oportunidades de mobilidade de aprendizagem na Europa e no mundo, ao nível do ensino superior e outros níveis de ensino, incluindo novos objectivos e instrumentos financeiros, e tendo simultaneamente em conta as necessidades específicas das pessoas desfavorecidas.

1 JO C111 de 06-05-2008, p1

OBJECTIVO ESTRATÉGICO N.º 2:

Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação

Prosseguir os trabalhos sobre:

- *Aprendizagem de línguas*: Permitir aos cidadãos comunicar em duas línguas além da sua língua materna, promover o ensino de línguas, consoante adequado, no âmbito do EFP e do ensino para adultos, e proporcionar aos migrantes oportunidades de aprenderem a língua do país de acolhimento.
- *Desenvolvimento profissional dos professores e formadores*: Centrar a atenção na qualidade da formação inicial dos novos professores e no apoio ao seu início de carreira e melhorar a qualidade das oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo para os professores, formadores e outro pessoal educativo (por ex. as pessoas envolvidas em actividades de liderança ou de orientação).
- *Governança e financiamento*: Promover a agenda de modernização para o ensino superior (incluindo os currículos) e a garantia de qualidade para o EFP, e desenvolver a qualidade das prestações, incluindo em termos de pessoal, no sector da educação de adultos. Promover políticas e práticas baseadas em factos concretos, dando especial ênfase à sustentabilidade do investimento público e, sempre que adequado, do investimento privado.

Desenvolver a cooperação sobre:

- *Competências básicas nos domínios da leitura, da matemática e das ciências*: Investigar e divulgar as boas práticas existentes e os resultados das pesquisas sobre as competências de leitura dos alunos e tirar conclusões sobre os meios de melhorar os níveis de literacia em toda a UE. Intensificar a cooperação existente para melhorar a componente matemática e ciências nos níveis superiores de ensino e formação e para reforçar o ensino das ciências. São necessárias medidas concretas para melhorar o nível das competências básicas, incluindo as dos adultos.
- *«Novas competências para novos empregos»*: Assegurar que os vectores de planeamento em matéria de educação e formação tenham adequadamente em conta os futuros requisitos de competências e as necessidades do mercado de trabalho.

OBJECTIVO ESTRATÉGICO N.º 3:

Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa

Prosseguir os trabalhos sobre:

- *Saída precoce da educação e da formação:* Fortalecer as abordagens preventivas, desenvolver uma melhor cooperação entre os sectores educativos geral e profissional e eliminar os obstáculos a que os alunos em situação de abandono escolar reintegrem a educação e a formação.

Desenvolver a cooperação sobre:

- *Educação pré-escolar:* Generalizar a igualdade de acesso e reforçar a qualidade do ensino e apoio aos docentes.
- *Migrantes:* Desenvolver a aprendizagem mútua das boas práticas de ensino a discentes de meios migrantes.
- *Discentes com necessidades especiais:* Promover a educação inclusiva e a aprendizagem personalizada, mediante apoios em tempo útil, uma identificação precoce das necessidades especiais e serviços bem coordenados. Integrar os serviços no sistema escolar tradicional e garantir acessos à continuação da educação e formação.

OBJECTIVO ESTRATÉGICO N.º 4:

Incentivar a inovação e a criatividade, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação

- *Competências-chave transversais:* Em conformidade com a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de Dezembro de 2006¹, tomar melhor em consideração as competências-chave transversais nos currículos, avaliações e qualificações.

Desenvolver a cooperação sobre:

- *Instituições favoráveis à inovação:* Promover a criatividade e a inovação mediante o desenvolvimento de métodos específicos de ensino e aprendizagem (incluindo o uso de novos sistemas informáticos e formação de professores).
- *Parceria:* Desenvolver parcerias entre os estabelecimentos de ensino e formação e as empresas, as instituições de investigação, os actores culturais e as indústrias criativas, e promover o bom funcionamento do triângulo do conhecimento.

1 JO L394, de 30-12-2006, p10





Tema do Ano 2010:
**A Qualidade
dos Percursos
Escolares**






1 Análise de Coortes

Aqui chegados, torna-se mais fácil verificar a pertinência do destaque da problemática dos percursos escolares na edição de 2010 do Estado da Educação. De facto, a educação escolar não só não está a ser capaz de proporcionar percursos adequados para todos os portugueses, permanecendo ainda franjas significativas de insucesso e abandono, como é também débil a qualidade de muitos dos itinerários realizados. Efectivamente, trinta e cinco anos volvidos sobre o início da 3ª República, continuamos a não conseguir criar um modelo escolar que acolha todos e que fomente em todos a aquisição de aprendizagens verdadeiramente significativas, interna e externamente validadas.

Importa que todas as escolas se comprometam, de modo muito mais autónomo e livre, na criação de dinâmicas organizacionais inovadoras, capazes de superar as imensas dificuldades que advêm do desafio de uma escolarização de todos os portugueses com qualidade e rigor. Nesta óptica, são de destacar as redes que se vão estabelecendo entre escolas, de modo espontâneo e autónomo, tendo em vista um apoio mútuo na busca de mais qualidade na educação de todos. Aliás, da qualidade dos processos depende em boa medida a qualidade dos resultados.



A par da apresentação de dados quantitativos, o CNE entendeu promover o estudo de alguns casos de escolas que procuram alcançar o sucesso escolar de modo activo, participado e até bem sucedido. Relatam-se adiante cinco casos, aqui sintetizados, como felizmente se poderiam relatar muitos mais. Trata-se apenas de transmitir uma pequenina amostra do muito que se faz nas escolas portuguesas pelo sucesso dos alunos, com muito trabalho, profissionalismo, rigor e qualidade.

A análise por grupos etários¹, que aqui se apresenta com maior pormenor (Figura II.1.1.), não deixa qualquer dúvida quanto ao facto de o sistema se revelar em boa parte ineficaz e ineficiente. A escola de outrora, que acolhia uns poucos, não serve de modelo à escola de hoje, que quer acolher todos.

No período em análise, pouca evolução se regista em relação à correspondência entre a idade ideal e a idade real de frequência dos vários ciclos de escolaridade. Muitas mudanças tiveram lugar e não faltaram tentativas esforçadas para se avançar no sentido de garantir percursos de qualidade para todos, mas os resultados ainda não satisfazem. Terá de haver uma muito maior diversidade na provisão educativa para que cada um possa alcançar níveis adequados de desenvolvimento e de sucesso escolar.

A pedagogia está no centro desta questão, assim como a escola, como organização, e os actores que são chamados a intervir neste processo: professores, direcção e órgãos de gestão intermédia, famílias, alunos, autarquias e outras entidades parceiras educativas.

Acumulam-se dificuldades de aprendizagem, que se traduzem em sucessivas repetências, em vez de se actuar precoce e eficazmente. Esta constitui porventura uma das maiores chagas que importa debelar. A sinalização e intervenção precoces e cuidadas têm de ter lugar em cada escola, como já acontece em muitas, e deve ser acompanhada de uma partilha mais célere e sustentada entre redes de escolas acerca de modos de acção que estão a ser desenvolvidos com sucesso.

O mesmo se diga em relação a estratégias pedagógicas que fazem face à imensa heterogeneidade cultural que povoa as nossas escolas. Só com reflexão ponderada, articulação com a comunidade local e autonomia de construção das soluções mais ajustadas, as escolas poderão vencer o repto de escolarizar com rigor, exigência e qualidade importantes franjas da população.

1 Análise realizada por Filomena Ramos.

Figura II.1.1. Taxa de escolarização (%) segundo o nível de educação/ensino, por idade, no Continente (1994/95, 2004/05 e 2007/08)

| | 1994/95 | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|-------------------|---------------|---------|---------|-----------|----------|---------------|---------|---------|-----------|----------|---------------|---------|---------|-----------|
| | Homens e Mulheres | | | | | Homens | | | | | Mulheres | | | | |
| | Pré-Esc. | Ensino Básico | | | Ens. Sec. | Pré-Esc. | Ensino Básico | | | Ens. Sec. | Pré-Esc. | Ensino Básico | | | Ens. Sec. |
| | | 1ºciclo | 2ºciclo | 3ºciclo | | | 1ºciclo | 2ºciclo | 3ºciclo | | | 1ºciclo | 2ºciclo | 3ºciclo | |
| 3 anos | 44,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 45,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 42,6 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 4 anos | 55,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 56,6 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 54,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 5 anos | 62,2 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 63,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 60,9 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 6 anos | 6,7 | 93,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 7,3 | 92,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 6,1 | 93,9 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 7 anos | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 8 anos | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 9 anos | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 10 anos | 0,0 | 27,6 | 72,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 31,2 | 68,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 23,7 | 76,3 | 0,0 | 0,0 |
| 11 anos | 0,0 | 14,2 | 85,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 17,0 | 83,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 11,2 | 88,6 | 0,0 | 0,0 |
| 12 anos | 0,0 | 6,0 | 29,2 | 64,8 | 0,0 | 0,0 | 7,4 | 33,0 | 59,6 | 0,0 | 0,0 | 4,5 | 25,2 | 70,3 | 0,0 |
| 13 anos | 0,0 | 3,4 | 15,8 | 80,8 | 0,0 | 0,0 | 4,2 | 19,2 | 76,6 | 0,0 | 0,0 | 2,6 | 12,3 | 85,2 | 0,0 |
| 14 anos | 0,0 | 2,0 | 7,9 | 80,3 | 0,0 | 0,0 | 2,3 | 10,1 | 78,5 | 0,0 | 0,0 | 1,6 | 5,6 | 82,1 | 0,0 |
| 15 anos | 0,0 | 0,2 | 4,1 | 42,2 | 44,5 | 0,0 | 0,3 | 5,2 | 45,6 | 39,3 | 0,0 | 0,2 | 3,0 | 38,6 | 50,0 |
| 16 anos | 0,0 | 0,2 | 0,9 | 23,6 | 53,8 | 0,0 | 0,3 | 1,2 | 26,3 | 48,0 | 0,0 | 0,2 | 0,7 | 20,9 | 59,8 |
| 17 anos | 0,0 | 0,2 | 0,8 | 13,3 | 58,3 | 0,0 | 0,3 | 1,0 | 15,1 | 53,3 | 0,0 | 0,1 | 0,7 | 11,5 | 63,5 |
| 18 anos | 0,0 | 0,2 | 0,6 | 6,4 | 40,3 | 0,0 | 0,3 | 0,7 | 6,9 | 39,0 | 0,0 | 0,1 | 0,5 | 5,9 | 41,6 |
| 19 anos | 0,0 | 0,2 | 0,4 | 4,0 | 25,7 | 0,0 | 0,2 | 0,4 | 3,9 | 25,3 | 0,0 | 0,1 | 0,4 | 4,1 | 26,0 |
| 20 anos | 0,0 | 0,4 | 0,3 | 2,5 | 16,4 | 0,0 | 0,5 | 0,3 | 2,5 | 15,5 | 0,0 | 0,3 | 0,3 | 2,5 | 17,4 |

| | 2004/05 | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|-------------------|---------------|---------|---------|-----------|----------|---------------|---------|---------|-----------|----------|---------------|---------|---------|-----------|
| | Homens e Mulheres | | | | | Homens | | | | | Mulheres | | | | |
| | Pré-Esc. | Ensino Básico | | | Ens. Sec. | Pré-Esc. | Ensino Básico | | | Ens. Sec. | Pré-Esc. | Ensino Básico | | | Ens. Sec. |
| | | 1ºciclo | 2ºciclo | 3ºciclo | | | 1ºciclo | 2ºciclo | 3ºciclo | | | 1ºciclo | 2ºciclo | 3ºciclo | |
| 3 anos | 61,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 60,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 63,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 4 anos | 83,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 82,9 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 84,6 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 5 anos | 86,1 | 2,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 85,8 | 2,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 86,4 | 3,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 6 anos | 1,9 | 98,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,1 | 97,9 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 1,7 | 98,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 7 anos | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 8 anos | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 9 anos | 0,0 | 91,1 | 8,9 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 91,6 | 8,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 90,5 | 9,5 | 0,0 | 0,0 |
| 10 anos | 0,0 | 26,1 | 73,9 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 28,7 | 71,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 23,4 | 76,6 | 0,0 | 0,0 |
| 11 anos | 0,0 | 8,7 | 83,3 | 7,9 | 0,0 | 0,0 | 10,4 | 82,6 | 7,1 | 0,0 | 0,0 | 7,0 | 84,1 | 8,9 | 0,0 |
| 12 anos | 0,0 | 2,8 | 33,9 | 63,3 | 0,0 | 0,0 | 3,4 | 38,1 | 58,5 | 0,0 | 0,0 | 2,2 | 29,5 | 68,3 | 0,0 |
| 13 anos | 0,0 | 1,0 | 16,2 | 82,9 | 0,0 | 0,0 | 1,1 | 20,0 | 78,9 | 0,0 | 0,0 | 0,9 | 12,1 | 87,0 | 0,0 |
| 14 anos | 0,0 | 0,5 | 8,4 | 85,2 | 5,9 | 0,0 | 0,6 | 11,3 | 83,0 | 5,2 | 0,0 | 0,4 | 5,4 | 87,5 | 6,7 |
| 15 anos | 0,0 | 0,2 | 3,4 | 42,0 | 46,1 | 0,0 | 0,2 | 4,7 | 46,4 | 39,9 | 0,0 | 0,2 | 2,1 | 37,3 | 52,6 |
| 16 anos | 0,0 | 0,2 | 1,0 | 19,4 | 60,4 | 0,0 | 0,2 | 1,4 | 22,6 | 53,3 | 0,0 | 0,1 | 0,7 | 16,0 | 67,8 |
| 17 anos | 0,0 | 0,2 | 0,5 | 7,9 | 67,9 | 0,0 | 0,2 | 0,6 | 9,4 | 61,3 | 0,0 | 0,1 | 0,3 | 6,3 | 74,8 |
| 18 anos | 0,0 | 0,2 | 0,2 | 2,7 | 43,9 | 0,0 | 0,2 | 0,3 | 3,1 | 42,1 | 0,0 | 0,1 | 0,2 | 2,3 | 45,7 |
| 19 anos | 0,0 | 0,1 | 0,1 | 1,2 | 25,9 | 0,0 | 0,2 | 0,2 | 1,4 | 25,8 | 0,0 | 0,1 | 0,1 | 1,0 | 26,1 |
| 20 anos | 0,0 | 0,2 | 0,1 | 0,8 | 14,6 | 0,0 | 0,2 | 0,1 | 0,9 | 14,9 | 0,0 | 0,1 | 0,1 | 0,7 | 14,2 |

| | 2007/08 | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|-------------------|---------------|---------|---------|-----------|----------|---------------|---------|---------|-----------|----------|---------------|---------|---------|-----------|
| | Homens e Mulheres | | | | | Homens | | | | | Mulheres | | | | |
| | Pré-Esc. | Ensino Básico | | | Ens. Sec. | Pré-Esc. | Ensino Básico | | | Ens. Sec. | Pré-Esc. | Ensino Básico | | | Ens. Sec. |
| | | 1ºciclo | 2ºciclo | 3ºciclo | | | 1ºciclo | 2ºciclo | 3ºciclo | | | 1ºciclo | 2ºciclo | 3ºciclo | |
| 3 anos | 63,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 62,5 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 63,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 4 anos | 81,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 80,5 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 81,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 5 anos | 91,6 | 0,6 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 91,8 | 0,5 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 91,3 | 0,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 6 anos | 2,0 | 98,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,9 | 97,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 1,0 | 99,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 7 anos | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 8 anos | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 9 anos | 0,0 | 99,2 | 0,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 99,2 | 0,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 99,1 | 0,9 | 0,0 | 0,0 |
| 10 anos | 0,0 | 21,0 | 79,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 23,8 | 76,2 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 18,0 | 82,0 | 0,0 | 0,0 |
| 11 anos | 0,0 | 6,2 | 92,8 | 1,0 | 0,0 | 0,0 | 7,3 | 91,8 | 0,9 | 0,0 | 0,0 | 5,0 | 93,9 | 1,1 | 0,0 |
| 12 anos | 0,0 | 2,0 | 28,0 | 70,0 | 0,0 | 0,0 | 2,3 | 32,6 | 65,1 | 0,0 | 0,0 | 1,7 | 23,1 | 75,2 | 0,0 |
| 13 anos | 0,0 | 0,9 | 13,9 | 85,2 | 0,0 | 0,0 | 1,0 | 17,6 | 81,4 | 0,0 | 0,0 | 0,7 | 10,0 | 89,3 | 0,0 |
| 14 anos | 0,0 | 0,6 | 6,9 | 91,8 | 0,8 | 0,0 | 0,6 | 9,1 | 89,6 | 0,7 | 0,0 | 0,5 | 4,5 | 94,1 | 0,9 |
| 15 anos | 0,0 | 0,3 | 3,0 | 44,6 | 52,1 | 0,0 | 0,3 | 4,0 | 50,4 | 45,3 | 0,0 | 0,3 | 2,0 | 38,5 | 59,3 |
| 16 anos | 0,0 | 0,1 | 1,1 | 28,1 | 66,4 | 0,0 | 0,1 | 1,4 | 33,3 | 59,2 | 0,0 | 0,1 | 0,8 | 22,6 | 74,0 |
| 17 anos | 0,0 | 0,1 | 0,4 | 14,3 | 69,4 | 0,0 | 0,1 | 0,5 | 17,2 | 62,8 | 0,0 | 0,1 | 0,3 | 11,3 | 76,3 |
| 18 anos | 0,0 | 0,0 | 0,2 | 6,1 | 38,7 | 0,0 | 0,1 | 0,3 | 7,1 | 38,1 | 0,0 | 0,0 | 0,2 | 5,0 | 39,2 |
| 19 anos | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 2,4 | 20,7 | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 2,6 | 21,8 | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 2,2 | 19,4 |
| 20 anos | 0,0 | 0,1 | 0,1 | 1,4 | 11,0 | 0,0 | 0,1 | 0,1 | 1,5 | 11,8 | 0,0 | 0,1 | 0,1 | 1,2 | 10,1 |

Fonte: GEPE - ME

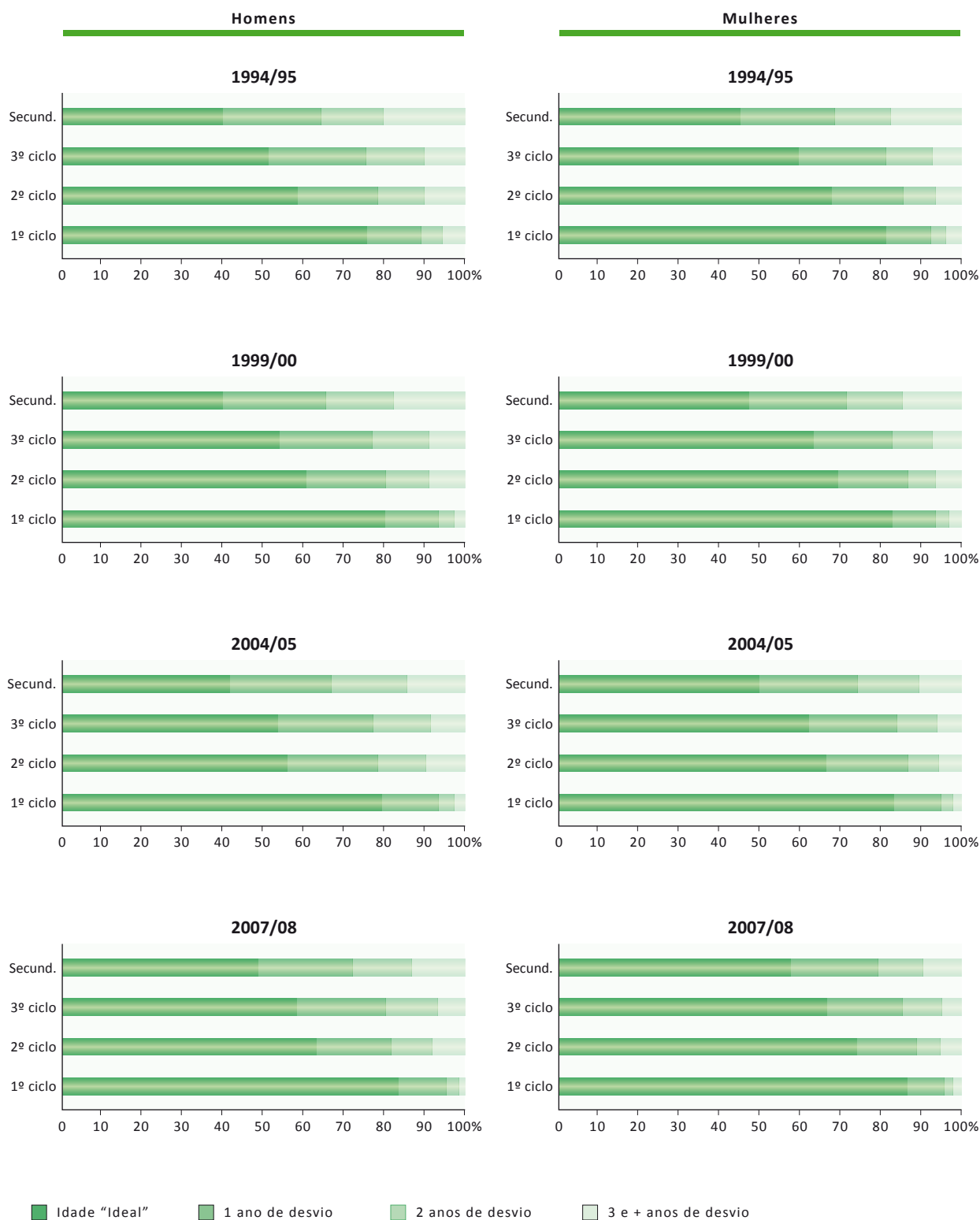
Como já se assinalou antes, graças a uma prática sistemática de recurso à repetência como forma de superação da acumulação das dificuldades de aprendizagem, quase sempre administrativa, os alunos que se encontram a estudar no ciclo e na “idade ideal” são cada vez menos, à medida que se avança na escolarização. A Figura II.1.2. mostra, por exemplo, que em 2007-08 e no nível secundário de ensino, apenas metade dos alunos que prossegue estudos o faz sem acumulação de repetências, fenómeno que se agrava no caso dos rapazes.

É de notar que até este ciclo terminal de estudos, num período de escolaridade de doze anos, já uma parte dos alunos desiste e abandona a escola e qualquer tipo de percurso formativo, mesmo no quadro da formação profissional inicial, entrando desqualificados no mundo do trabalho, quer em termos escolares, quer profissionais. Apesar de um enorme esforço que se faz em cada município para acompanhar os casos de crianças e jovens em risco, sublinha-se de novo a importância de uma sinalização e prevenção precoces, desde a educação de infância. Os actuais Agrupamentos Verticais podem facilitar este tipo de intervenção educativa.

O CNE tem destacado a importância do trabalho dos professores em equipas educativas, que acompanham grupos de alunos ao longo da sua escolarização, a relevância das lideranças pedagógicas intermédias e o compromisso de toda a organização escolar na conquista sustentada de mais sucesso.

O trabalho socioeducativo desenvolvido pelas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, plataformas de encontro e concertação de esforços interprofissionais e interinstitucionais, tem também representado um muito importante meio de reforço da prevenção primária do insucesso, do absentismo e do abandono precoce, bem como de integração social e profissional de um número elevado de crianças e jovens. A participação de professores representantes e professores tutores nas Comissões, que ocorre desde 2006, tem contribuído para uma maior eficácia deste processo.

Figura II.1.2. Alunos matriculados com idade “ideal” de frequência e com “desvio etário” relativamente àquela idade, por sexo (1994/95, 1999/00, 2004/05 e 2007/08)



Fonte: GEPE - ME

A Figura II.1.3. permite-nos analisar o percurso escolar das crianças que entraram no sistema educativo aos 6 anos, em 1994/95, e observar a progressão ao longo de 12 anos de permanência na escola sem insucesso (ainda que de uma forma grosseira, já que não é possível controlar as novas entradas e as saídas, por exemplo, de e para outros sistemas educativos fora do país).

Após os 4 anos de frequência do 1.º ciclo, prosseguem para o 2.º ciclo, com 10 anos, 70% dos alunos da série. O facto, há muito conhecido, de o insucesso escolar afectar em maior número as crianças e jovens do sexo masculino é confirmado pela taxa de feminidade dos alunos que transitam, que sobe para os 51%.

Ultrapassados os dois anos do 2.º ciclo, prosseguem estudos para o 7.º ano de escolaridade, com 12 anos, 67%, acentuando-se assim a tendência de retenção já observada. A taxa de feminidade, por seu lado, atinge valores entre os 51% e 52%.

Não perdendo de vista que se trata de um exercício que depende, em absoluto, da qualidade da informação trabalhada, pode inferir-se que logo nos primeiros 6 anos de frequência do sistema educativo mais de 30% das crianças/jovens enfrentam o insucesso escolar.

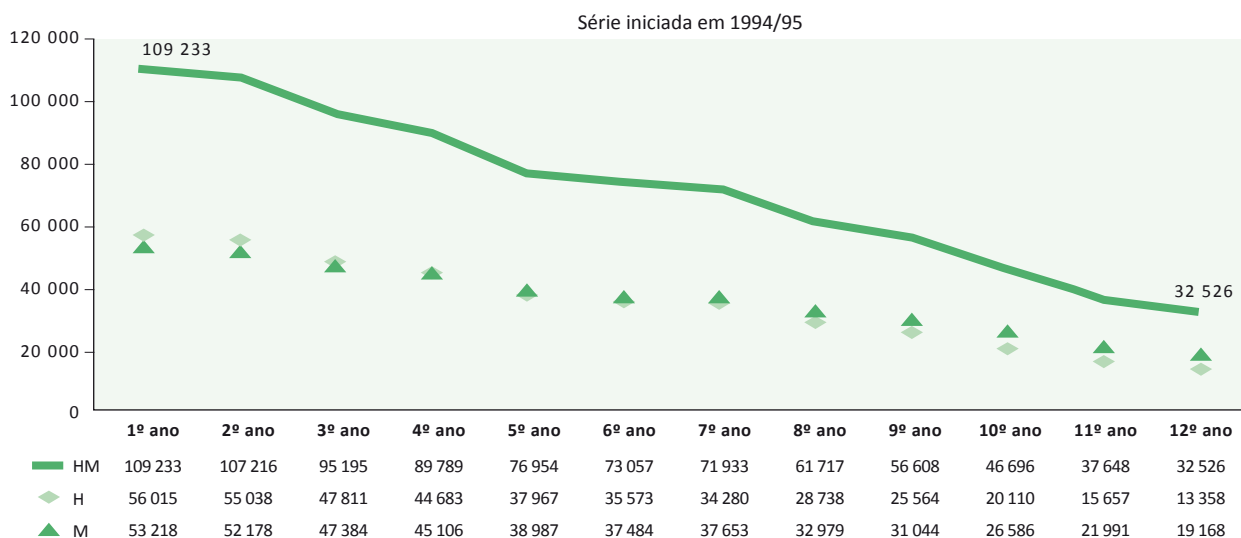
Se considerarmos apenas as crianças/jovens do sexo masculino, este valor alcança os 36,5%.

À entrada do ensino secundário, os dados em análise indicam-nos que a percentagem dos jovens com 15 anos, e portanto sem qualquer retenção, é inferior a 50%. De realçar que as crianças /jovens do sexo feminino que representavam 49% das novas entradas representam, agora, mais de 55% dos jovens que frequentam o 10.º ano de escolaridade com a idade “ideal”.

Muito embora a realidade ilustrada na Figura II.1.4. não nos permita encarar o futuro com grande optimismo, parece esboçar-se uma tendência para percursos escolares com maiores probabilidades de sucesso.

Se atendermos às taxas de transição/conclusão, publicadas pelo GEPE, relativas ao Ensino Básico e ao Ensino Secundário, verificamos uma melhoria consistente nos últimos anos, sendo por isso de esperar percursos escolares menos condicionados pela retenção e desistência.

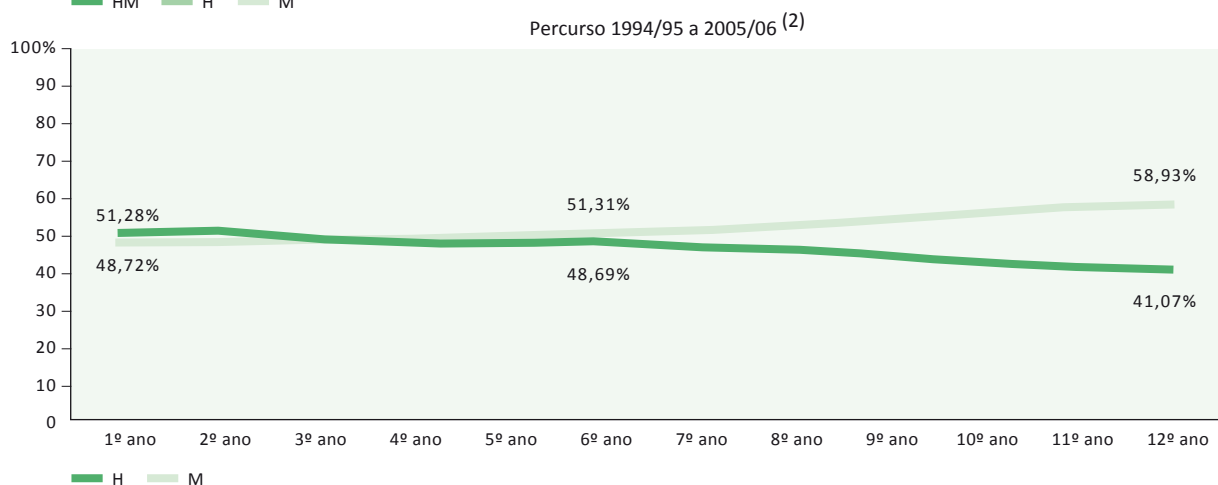
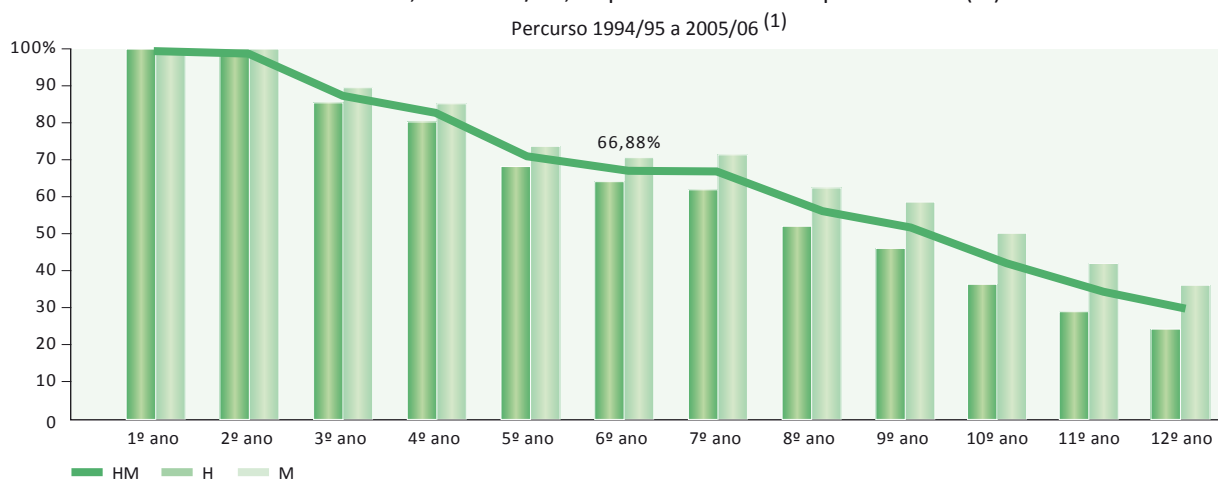
Figura II.1.3. Percurso escolar dos alunos do 1.º ao 12.º ano, que entraram no sistema educativo com 6 anos, em 1994/95, e que obtiveram sempre sucesso



Nota: Elaborado a partir da informação alunos matriculados com a idade ideal de frequência em anos de estudo consecutivos

Fonte: GEPE - ME

Figura II.1.4. Percurso escolar dos alunos do 1º ao 12º ano, que entraram no sistema educativo, com 6 anos, em 1994/95, e que obtiveram sempre sucesso (%)



(1) Cálculo da % de H e de M considerando os valores de partida de cada categoria

(2) Cálculo da % em função do total de alunos de cada ano

Fonte: GEPE - ME



2 Escolas de Qualidade para Todos: alguns casos de inovação e sucesso⁽¹⁾

Se uma análise das regularidades estatísticas nos oferece uma visão panorâmica do sistema educativo português, importa não esquecer que este é constituído por pessoas e organizações, com as suas identidades, vivências e percursos singulares. Aliás, a ficção de um sistema homogéneo e reformado por decreto tem vindo a ser removida por um sentido mais realista e democrático de uma rede escolar que, preservando o princípio basilar da igualdade de oportunidades, reconhece e valoriza a sua diversidade interna e a autonomia dos seus diferentes actores. Assim, já não se espera que de um qualquer gabinete emane a solução milagrosa para os complexos problemas educativos, mas reconhece-se que os profissionais de terreno têm vindo a desenvolver respostas – mais ou menos conseguidas e adaptadas à sua comunidade educativa – que importa, portanto, acompanhar,

apoiar, reflectir e orientar. Torna-se, com esse intuito, fundamental *dar voz* às escolas e aprender com as suas experiências.

Nesta perspectiva, o esforço por oferecer a todas as crianças e adolescentes uma educação de qualidade, ao encontro das suas condições e aspirações, tem conhecido interpretações diversas, existindo actualmente escolas com um trabalho inovador e com resultados positivos. É nosso objectivo identificar estas escolas e analisar o modo como têm conseguido superar problemas endémicos do nosso sistema educativo, sobretudo na relação com as populações mais vulneráveis, de modo não apenas a prestar um justo reconhecimento a todos aqueles que têm contribuído diariamente para os êxitos de cada um destes projectos, mas também a contornar as perspectivas mais negativas e resignadas que

1 Capítulo elaborado por Pedro Abrantes.

emergem nos debates educativos contemporâneos, reconstituindo, ao invés, caminhos que podem ser úteis para o desenvolvimento das organizações escolares e do sistema como um todo.

O presente capítulo constitui uma síntese dos relatos – realizados por investigadores² de vários pontos do país, durante o primeiro semestre de 2010 – sobre dois agrupamentos do Ensino Básico e três escolas secundárias, precisamente com o intuito de desvendar factores organizacionais que promovem as aprendizagens de todos os alunos, combatendo assim o insucesso e o abandono escolares. Estes relatos foram cruzados com outras apreciações que se têm realizado sobre estes estabelecimentos de ensino, nomeadamente, no âmbito do processo em curso de avaliação externa de escolas.

Como se pode constatar na caracterização sumária adiante apresentada, são escolas que se assemelham a tantas outras, ao nível das infra-estruturas e equipamentos, trabalhando com comunidades em que a pobreza, a imigração, o desemprego, a falta de acompanhamento familiar, a baixa escolaridade e a falta de expectativas marcam forte presença. No entanto, os seus resultados escolares têm vindo a melhorar de ano para ano, situando-se hoje claramente acima das médias nacionais, tanto nas aferições internas (classificações, retenções e abandono dos alunos) como externas (provas nacionais e avaliação das escolas). Que estratégias e projectos permitiram esta transformação? Que recursos e agentes foram mobilizados? Que vínculos e dinâmicas sustentam tal progressão?

2 Ana Margarida Nascimento, Angelina Carvalho, Filomena Ramos, Manuela Ramôa, Maria José Araújo e Telma Leal.

Importa notar que várias outras escolas portuguesas correspondem ao perfil enunciado e poderiam funcionar como base para esta reflexão, sendo provável a sua inclusão em futuras edições do Estado da Educação em Portugal. Sem desprimor para as restantes e na impossibilidade de incluir todas, numa abordagem qualitativa, devemos ressaltar que estes são apenas alguns casos exemplificativos do bom trabalho que se tem feito neste domínio, no nosso país, que inspiram e fundamentam uma perspectiva mais ampla sobre as organizações escolares na qual, como se verá ao longo do capítulo, se poderão rever, em traços e graus diversos, muitas outras instituições educativas.

O capítulo está organizado de forma a enfatizar cinco aspectos centrais para os resultados positivos das escolas observadas, em contraponto com algumas inércias que ainda caracterizam o nosso sistema educativo. Primeiro, a relação simultaneamente aberta às dinâmicas globais e de

compromisso com a comunidade local. Segundo, o potencial de transformação inscrito na teia de relações que compõe o tecido organizacional. Terceiro, a centralidade conferida ao aluno nas várias dimensões do trabalho escolar. Quarto, a capacidade de gerar e gerir percursos educativos diversos, ajustados às diferentes necessidades, vocações e oportunidades. Quinto, a construção de um percurso organizacional sustentável, através de práticas institucionalizadas de reflexão, inovação e auto-regulação.

Apesar de apresentarem um trabalho considerável em todas estas dimensões, é possível destacar cada uma das escolas seleccionadas pela acção num destes domínios, pelo que, para facilitar a leitura do texto, equilibrando a observação de regularidades e singularidades, a apresentação de cada uma das escolas surgirá dentro de “caixas” que vão acompanhando as várias secções do capítulo.

Caracterização sumária das escolas analisadas

| Escola / Agrup. | Nut III | Oferta | Instalações | Alunos e professores | Famílias: Esc./ASE* | Taxa de Abandono | Taxa Sucesso 2005 | Taxa Sucesso 2010 |
|--|------------------|--|---|-----------------------------|-----------------------|---------------------------|---|--|
| Agrupamento de Escolas de Campo Aberto | Grande Porto | 1º - 9º PIEF Profissional EFA RVCC | 5 escolas (uma a necessitar de requalificação) | Alunos: 1 300 Prof.: 153 | Esc.: - ASE: 52,2% | 0% | 1º CEB: 78,3% 2º CEB: 93,6% 3º CEB: 62% | 1º CEB: 99,1% 2º CEB: 100% 3º CEB: 99,3% |
| Agrupamento de Escolas de Vialonga | Grande Lisboa | 1º - 9º CEF PCA Profissional EFA | 7 escolas sobrelotadas | Alunos: 2 147 Prof.: 264 | Esc.: 80% ASE: 42% | 1% | 1º CEB: 97% 2º CEB: 94% 3º CEB: 89% | 1º CEB: 97% 2º CEB: 94% 3º CEB: 85% |
| ES Rainha Santa Isabel | Alentejo Central | 7º - 12º CEF Profissional EFA | Antiquadas (em processo de requalificação) | Alunos: 875 Prof.: 129 | Esc.: 57% ASE: 21% | 0% (3º CEB) 8% (ES)* | 3º CEB: 86% ES: 77%* | 3º CEB: 92% ES: 89%* |
| ES Rio Tinto | Grande Porto | 7º - 12º CEF Profissional F. Modular EFA RVCC | Deficitárias (em processo de requalificação) | Alunos: 1 650 Prof.: 186 | Esc.: 63% ASE: 35% | 0% (3º CEB) 3.97% (ES) | 3º CEB: 85.5% ES: 67.7% | 3º CEB: 89.9% ES: 76.2% |
| ES Caldas das Taipas | Ave | 7º - 12º Profissional EFA RVCC CEF T6 (nív sec) | Sobrelotadas (em processo de requalificação) | Alunos: 1 068 Prof.: 140 | Esc.: 84% ASE: 50% | 0% (3º CEB) 11% (ES) | 3º CEB: 67% ES: 69% | 3º CEB: 99% ES: 89% |

* Esc. - percentagem de alunos cujos pais têm baixa escolaridade (nunca frequentaram o ensino secundário);
ASE - percentagem de alunos financiados pela ação social escolar devido aos baixos rendimentos familiares (escalões A e B)

Escolas abertas ao mundo e comprometidas com a *sua* comunidade

A organização da escola e dos currículos por referência a um quadro nacional enfrenta um duplo desafio que é gerador de problemas recorrentes de insucesso, indisciplina e abandono. Por um lado, cada estabelecimento de ensino confronta-se com as singularidades do território e da população que serve, com quem estabelece uma interacção permanente, na busca de “soluções à medida” que possam romper os ciclos da reprodução social. Por outro lado, tal como as restantes instituições, a escola não deixa hoje de ser atravessada por incessantes fluxos globais de pessoas, capitais, bens e informação que importa reconhecer, gerir e valorizar.

A este propósito, as escolas observadas sustentam o seu trabalho numa preocupação constante em conhecer e valorizar os territórios e as populações com que trabalham, frequentemente marginalizados por diversas dinâmicas culturais, económicas e políticas. À resignação tradicional perante o insucesso e abandono escolar, atribuindo-o a vulnerabilidades, carências e desestruturações do contexto local, tende a sobrepor-se um compromisso dos profissionais e da organização com a construção de percursos educativos de sucesso *a partir* das condições e referências dos alunos e suas famílias.

Esta disposição implica um interesse e interacção continuados de todos os profissionais da escola com as famílias dos alunos e com as demais instituições do tecido local, mas também, a partir desse interconhecimento, a estruturação de projectos educativos pensados especificamente para a sua população local, em que esta participe, confie, se reveja, beneficiando o seu desenvolvimento e tornando a escola um pólo central da vida comunitária. Só assim, alunos e respectivas famílias reconhecem a escola como um efectivo recurso para lidar com os múltiplos desafios com que se confrontam diariamente e conferem-lhe um sentido que amplie a sua identidade cultural e o seu campo de possibilidades.

A Escola Secundária de Rio Tinto é um bom exemplo da incorporação deste princípio nas práticas escolares (ver caso 1), mas também no relatório da Escola Secundária de Caldas das Taipas, se observa “uma ruptura com a concepção da inevitabilidade dos destinos desenhados pelas condições adversas”, a partir da qual “a escola se assumiu como importante agente de transformação local”. Como concluiu o director “*a situação do contexto existe mas não é um fatalismo*”. Este enraizamento é bem visível, entre outros documentos, no seu Contrato de Autonomia, em que “se prevê, entre outros objectivos, (i) a oferta de serviços educativos de maior qualidade à comunidade local, (ii) reforço da sua missão de agente de serviço público de educação no território em que está inserida, (iii) a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação e desenvolvimento humano cultural e económico do território”.

Também na Escola Secundária Rainha Santa Isabel, os progressos registados recentemente são associados a uma imagem positiva da escola que se tem difundido na região, consubstanciada num projecto educativo consistente e centrado em estratégias pedagógicas inovadoras de combate ao insucesso escolar, bem como no alargamento progressivo da oferta de cursos profissionais. Podemos ainda citar, a este propósito, o estudo do Agrupamento de Vialonga: “fazendo com que a acção da escola transborde para a comunidade através do envolvimento constante dos pais e da família, nos bons e nos maus momentos dos alunos e envolvendo a comunidade extra-escolar (empresas, CM, Junta Freguesia, entidades públicas), torna assim a escola num núcleo fundamental para esta comunidade, uma vez que se torna o ponto de agregação de várias entidades. Não se fecha em si mesma como instituição, entendendo o conceito de Território Educativo na verdadeira acepção da palavra, presente num dos lemas da escola: *Transformar Vialonga num verdadeiro território educativo*”.

Nas diferentes escolas, este envolvimento na (e da) comunidade é sustentado por múltiplas estratégias, entre as quais: (a) instâncias de audição e participação dos actores locais na vida escolar; (b) parcerias com escolas e outras instituições locais que alarguem as experiências educativas (bem como a integração social e a futura inserção profissional) dos alunos; (c) planificação de calendários e horários tendo em conta as necessidades, características e tradições da população; (d) gestão dos currículos e da organização escolar respeitando e valorizando aspectos das culturas locais; (e) disponibilização dos espaços escolares para actividades comunitárias; (f) ofertas educativas diversificadas e qualificantes, adaptadas à herança cultural e às oportunidades do mercado de trabalho local; (g) serviços de apoio aos alunos e famílias, incluindo cooperação e encaminhamento para outras instituições; (h) modalidades de educação de adultos que promovam a comunidade local e a sua relação com o trabalho escolar.

A título de exemplo, note-se a seguinte observação acerca dos impactos da educação de adultos, contida no relato do Agrupamento de Campo Aberto: “O que é interessante notar no Centro Novas Oportunidades de Beiriz é que, de acordo com os testemunhos recolhidos, os pais são influenciados pelos percursos escolares do seus filhos e vice-versa. Como referem umas alunas: *Os pais agora também estudam e percebem-nos melhor. Nós aprendemos com eles e eles conosco. É bom ajudar os nossos pais*”. Assim, a resposta às necessidades de formação, reconhecimento e certificação de competências tem conduzido a escola a (re)desenhar-se como instância de intervenção e desenvolvimento socioeducativo.

Num mundo em constante transformação e em que as pessoas e a informação circulam com cada vez maior velocidade e intensidade, este vínculo comunitário tem de ser complementado por uma enorme abertura às dinâmicas globais. Não apenas os territórios sofrem mudanças permanentes, devido a forças externas, como grande parte dos actores têm um passado, um presente e/ou um futuro associado a lugares longínquos.

Desde logo, um número crescente de alunos é originário de outros países, transportando hábitos, crenças e linguagens fundados em culturas muito distintas, transformando as salas de aula num mosaico de referências identitárias. Garantir uma educação de qualidade para todos implica, pois, organizar uma escola em que todos estes alunos estejam integrados e sejam valorizados. Em cada sala de aula tem de caber o mundo. Se podemos ver os enormes problemas e desafios que esta situação gera no trabalho pedagógico e na gestão organizacional, cada vez mais escolas têm vindo a desenvolver mecanismos não apenas de gerir a diversidade, mas também de mobilizá-la na formação dos seus alunos, criando simultaneamente uma identidade de escola mais forte. Desde as práticas mais rudimentares de organizar dias e actividades específicas para o conhecimento e valorização das distintas nacionalidades, tem-se avançado para formas mais quotidianas de respeitar e incorporar as diferentes culturas em presença, enriquecendo a escola enquanto organização e a experiência educativa de cada um dos seus membros, ensinando-os a viver na diversidade.

Além disso, a informação e as referências culturais circulam a grande velocidade, sobretudo através de meios digitais, sendo os jovens particularmente sensíveis a vivências que são, hoje, simultaneamente locais, nacionais e globais. Isso é visível nas práticas e consumos culturais, nas linguagens e valores, nos estilos e opções de vida, mas também nos projectos laborais e nos trajectos de vida. A escola tem de acompanhar estas dinâmicas, garantindo uma formação alargada a todos os seus alunos que lhes permita expandir o seu campo de possibilidades, construindo uma vida sólida e autónoma, no seu local ou em qualquer outra parte do planeta. O Agrupamento de Vialonga é um bom exemplo a este propósito, incluindo no trabalho semanal de todas as turmas períodos específicos de trabalho autónomo, bem como de leitura, apresentação e discussão em turma de notícias que os alunos seleccionam dos diferentes meios de comunicação social (ver ponto 3).

Em suma, por vias diversas, é possível uma escola integrar-se na vida da respectiva comunidade e nas dinâmicas de desenvolvimento local, acolhendo e interpretando os diversos fluxos que vêm do exterior. Mas à falsa adaptação ao meio que corresponde uma descida das expectativas e das exigências, inibidora de verdadeiros processos de qualificação, deve sobrepor-se um trabalho tão criativo quanto rigoroso de gestão dos currículos, dos percursos e das organizações, envolvendo todos os profissionais. Esta predisposição é, aliás, fundamental para proporcionar uma integração bem sucedida dos alunos, famílias e comunidades no mundo complexo em que vivemos.

CASO 1:

Rio Tinto: uma escola com os pés na terra e os olhos no mundo

Situada nos subúrbios do Porto, a Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT) abriu as portas nos anos 80 e as suas instalações rapidamente se tornaram inadequadas e exíguas para acolher toda a população que a procura, encontrando-se hoje em processo de requalificação. Mais de 50% da população da freguesia não estudou para além do 2º ciclo de Ensino Básico. É uma escola que funciona das 8h00 às 24h00, proporcionando, suas competências. Dadas as limitações de infra-estrutura, a cantina tornou-se um espaço de reunião, de convívio e de exposição dos trabalhos dos alunos.

Ainda assim, a escola tem realizado um percurso muito positivo, reflectido na evolução dos resultados dos seus alunos. Entre 2004 e 2009, o abandono escolar foi reduzido de 2,8% no Ensino Básico e de 13,8% no Ensino Secundário, para 0,6% e 3,9% respectivamente. E apesar de a escola conceder a 95% dos seus alunos a possibilidade de realizar os exames nacionais, os resultados estão hoje a par com as médias nacionais no Ensino Básico, superando-as de forma clara, no Ensino Secundário.

Evitando sempre catalogar de “problemáticos” os alunos, as respectivas famílias ou o contexto local, “a ESRT faz uma análise lúcida das características do seu ambiente externo e dos eventuais impactes no ambiente escolar, mas olha-se também ao espelho, identificando os factores estruturais e conjunturais que poderão potenciar esses efeitos, e implementando estratégias que os minimizem: envolvimento dos jovens em estruturas formais de participação, flexibilização de horários de atendimento aos Encarregados de Educação, monitorização processual da execução dos Projectos Curriculares de Turma, participação dos alunos - jovens e adultos - em universos e contextos culturais diversificados, estreitamento de relações com o tecido empresarial, autarquia e instituições sociais locais”.

As finalidades assumidas no Projecto Educativo – “a qualidade de ensino, o desenvolvimento pessoal do aluno e a ligação ao meio e ao mundo” – convertem-se efectivamente em âncoras da gestão organizacional e das práticas pedagógicas. Todos os alunos e professores participam na elaboração e reconhecem o Regulamento Interno, sendo aplicadas as medidas de forma escrupulosa. “A diversidade da oferta educativa da escola procura responder às necessidades do contexto social, cultural e económico em que está inserida”, enquanto “os clubes e projectos permitem aos alunos o acesso a diversificadas fontes de informação, despertando a sua curiosidade intelectual e estimulando a sua autonomia”.

Mas a escola assume também que alguns jovens exigem uma atenção especial para vingar no mundo escolar, implementando estratégias preventivas diferenciadas e integradas, de modo a promover a integração e o sucesso de todos. Como nota o coordenador do Apoio Escolar e do Serviço de Psicologia: *“a escola não desiste de nenhum [aluno]; eles vão chegar ao 9º ano para depois prosseguirem [estudos]”*.

Além de reconhecer e valorizar a participação de alunos, pais e outros actores da vida local nas estruturas formais e informais da escola, a escola constituiu uma equipa responsável pela *Avaliação para a Melhoria da Escola*, que solicita e analisa de forma célere e sistemática as informações provenientes da direcção da escola, dos seus vários departamentos e serviços, das associações de pais e de estudantes, de modo a produzir recomendações e chamadas de atenção, devolvidas aos vários órgãos de gestão da escola e utilizadas como base para os planos de melhoria.

Assim, como conclui o relatório realizado na escola, “as vulnerabilidades do contexto não reduzem o grau de expectativas positivas face às possibilidades de sucesso pessoal, social e académico dos educandos, sendo antes encaradas como realidades desafiantes que promovem o compromisso profissional e social dos membros da organização e potenciam sinergias na busca de valor para os alunos e a comunidade. A análise da realidade – considerada difícil pelos actores – não induz a redução dos níveis de exigência quer na qualidade do ensino e das aprendizagens, quer na responsabilização dos alunos pelo cumprimento das regras de convivência cívica assumidas pela comunidade escolar dentro e fora da escola”.

A escola como locus de acção colectiva

Uma segunda dimensão fundamental nos projectos observados é a sua sustentação em organizações fortes, estáveis e inovadoras. Depois de ter sido tradicionalmente preterida, em proveito do centralismo administrativo, a vertente organizacional dos estabelecimentos públicos de ensino é hoje reconhecida como indispensável para a qualidade do trabalho escolar, embora prevaleçam enormes debates e incertezas quanto aos modelos mais adequados, legítimos e eficazes.

Os estudos realizados mostram a importância das direcções estáveis, reconhecidas e determinadas, com um conhecimento apurado da escola e uma visão clara para o seu futuro. Mas essas lideranças impõem-se pela sua compreensão e permanente abertura para ouvir os diversos elementos da comunidade educativa, respeitando as competências dos demais órgãos da escola, resolvendo problemas, conciliando recursos e mobilizando vontades. Como gosta de salientar a directora de um agrupamento, gerem um gabinete “de porta aberta”, circulam continuamente pelos diversos espaços escolares e do território envolvente, reconhecem e interagem com todos os actores em presença. Além disso, contactam diariamente diversas instituições locais, nacionais e internacionais, estabelecendo redes, parcerias e projectos que possam ampliar a formação e as oportunidades dos seus alunos.

Recusando a vertigem centralista, são escolas compostas por uma malha densa de relações, desdobrando-se em equipas de trabalho flexíveis, coesas e autónomas, em que cada actor tem direitos e responsabilidades, podendo expressar posições e propor soluções. Como se pode ler no relatório sobre a Escola Secundária de Rio Tinto: “a aparente complexidade organizativa não se traduz na fragmentação ou no egocentrismo disciplinar: constitui antes uma teia criativa construída ágil e velozmente através de comunicações informais e electrónicas, cujos fios estabelecem ligações fortes entre os vários nós da organização”.

Neste contexto, adquire enorme relevância a valorização das lideranças intermédias, entre as quais se destacam os directores de turma, bem como os coordenadores dos departamentos, cursos, serviços e de projectos. Estes actores não são meras correias de transmissão de funções administrativas, mas sim alicerces articulados do edifício escolar e *pivots* operacionais dos processos de inovação, permitindo colocar em prática os objectivos dos projectos educativos e informando as decisões dos órgãos de gestão, a partir do contacto diário com outros professores, alunos e famílias.

Também os funcionários administrativos e auxiliares, bem como os professores das actividades de enriquecimento curricular, devem ser integrados no projecto educativo e na dinâmica organizacional, não esquecendo o seu importante papel na gestão dos espaços e processos, bem como na relação com os alunos e com as famílias.

Além de uma equipa forte de profissionais, a organização escolar deve incorporar igualmente os alunos e as famílias nas tomadas de decisão, sendo claramente redutora e contraproducente a sua visão enquanto “utentes” ou “públicos”. As escolas observadas caracterizam-se, também, pela capacidade quotidiana de inclusão dos alunos e das famílias na gestão organizacional, em tempos e modalidades diversas: (a) reconhecimento das estruturas formais de representação; (b) formação dos alunos e pais acerca dos seus direitos e possibilidades de participação; (c) contacto informal constante das lideranças intermédias com estudantes e pais; (d) contacto periódico da direcção com as turmas e com as famílias; (e) desenvolvimento de projectos específicos em que os alunos e os pais assumem funções de responsabilidade. Se, em alguns casos, as associações de estudantes e de encarregados de educação constituem interlocutores fundamentais para assegurar e promover essas relações, noutros, a participação parece fluir de forma mais informal e espontânea, decorrendo da abertura e sensibilidade permanentes dos órgãos de gestão

e das lideranças intermédias. Em qualquer dos casos, o aspecto decisivo parece ser o facto dos estatutos e conhecimentos dos professores não os levarem a negligenciar que não só a escola também é dos estudantes e das famílias, como a melhor forma de educar para a participação democrática é exercendo-a e observando-a desde a mais tenra idade, nas diversas instâncias públicas, a começar pelas educativas.

É indesmentível que as famílias vivem sob uma miríade constante de estímulos e solicitações, sendo-lhes escasso o tempo para acompanhar a vida escolar, mas também é verdade que a população portuguesa nunca teve uma proximidade tão grande com o universo educativo e que existem hoje novas ferramentas tecnológicas que facilitam o contacto da escola com os encarregados de educação.

O Agrupamento de Vialonga fornece um bom exemplo a este respeito: depois de se constatar um alheamento das famílias face à instituição, a escola-sede foi criando um conjunto de actividades culturais, serviços sociais e oportunidades formativas que têm vindo a impulsionar uma nova relação com os pais, estando hoje disseminados pelos diversos estabelecimentos do agrupamento. Os directores de turma são investidos da responsabilidade de manter um diálogo com todos os encarregados de educação, incluindo o contacto telefónico com aqueles que não comparecem às reuniões. Também as acções do plano nacional de leitura foram implementadas de modo a envolver as famílias. Simultaneamente, a direcção reúne periodicamente com cada uma das turmas, de modo a responsabilizar os alunos, ouvir as suas preocupações, dirimir conflitos e reflectir sobre os resultados obtidos. Esta relação de proximidade e confiança sedimenta-se nos quotidianos da escola, sendo a direcção permanentemente interpelada por alunos e pais, pelos motivos mais diversos, e sendo estes também envolvidos pela direcção na solução dos problemas.

Mas se estas são organizações fortes e dinâmicas é também porque a referida teia de relações sustenta (e é reforçada por) uma visão partilhada e um projecto comum. Trata-se, pois, de escolas em que a generalidade dos actores conhece os objectivos e participa nas estratégias para os atingir, sendo os resultados sujeitos a aferição e reflexão colectiva. Os muitos projectos e parcerias que se desenvolvem são concebidos e orientados sistematicamente para as prioridades da escola, existindo uma preocupação constante com a sua qualidade.

Acresce que esta missão organizacional não é hoje inteiramente clara, na sociedade, pelo que a unidade e coordenação observadas nas escolas em causa resulta de um conjunto de cumplicidades buriladas, na prática quotidiana, a nível local. Nenhum projecto é eficaz, por muito bem concedido, enquanto não for apropriado pelos diversos actores no terreno. Aproximando-se do modelo do planeamento estratégico, existe um projecto educativo que reflecte este desígnio colectivo (por vezes, trasladado também no contrato de autonomia e/ou no projecto TEIP) e que é operacionalizado em diversos planos e projectos sectoriais, desenvolvidos por equipas autónomas e cujos contributos para o todo são avaliados periodicamente.

No estudo sobre a Escola Secundária de Caldas das Taipas atribui-se, aliás, a evolução positiva da instituição a este factor: “Há um trabalho comum, de grande persistência e continuidade, envolvendo todos os actores (incluindo os alunos e pais), que visa atribuir sentido e significado educativo a todas as actividades e opções”. Em resultado deste esforço, “há, na escola, uma *clarificação do seu mandato*: uma escola de serviço público que dê respostas a todos os alunos, garanta resultados de qualidade e condições de equidade, com vista ao desenvolvimento e qualificação da comunidade escolar e da comunidade envolvente”.

Tal como se salienta no caso da Escola Secundária Rainha Santa Isabel, também a criatividade e a ousadia, expressas na capacidade de transformar e arriscar, após um diagnóstico adequado dos problemas da instituição, são elementos valiosos, para que se converta a missão da escola em projectos que, sujeitos a constante aferição, se vão afinando até alcançar os resultados desejados.

Em síntese, escolas coesas e dinâmicas, cujos múltiplos planos são formulados e orientados por uma consciência partilhada da missão organizacional, com lideranças fortes e equipas autónomas, em que todos os actores participam, conhecendo os seus

direitos e deveres, podem produzir um trabalho de grande qualidade educativa, imprimindo transformações notáveis em realidades socialmente muito complexas. Como demonstra, por exemplo, o relato sobre o Agrupamento de Escolas de Campo Aberto (caso 2), o capital social constitui um dos recursos mais valiosos para o trabalho escolar.

CASO 2:

Campo Aberto: dinâmica colectiva, orientada para um objectivo comum

O Agrupamento de Escolas de Campo Aberto situa-se no concelho da Póvoa de Varzim, na região norte do país, sendo composto pela Escola Básica de Beiriz e vários outros estabelecimentos do 1º ciclo, educando um total de 1307 alunos. Tal como o abandono escolar (0,1%), as retenções nesta escola são residuais (apenas no 9º ano superam os 5%) e esta estratégia não induz qualquer laxismo quanto às aprendizagens dos alunos, como é visível pelo facto de os resultados dos alunos nos exames nacionais do 9º ano serem claramente superiores às médias nacionais: Nas provas de 2008-09, apenas 26% reprovaram a Matemática e 23% a Língua Portuguesa, contra 34% e 28% respectivamente, a nível nacional.

Situada numa zona tradicionalmente piscatória e que hoje procura potenciar os recursos turísticos, “esta realidade é sentida e valorizada pelas instituições educativas do Agrupamento que promovem, de forma sistemática e enquadrada, relações de parceria com as diferentes instituições públicas e/ou privadas de carácter social, educativo, recreativo ou cultural e com as empresas locais, de forma a potenciar e aumentar os níveis de qualificação escolar dos estudantes. A cooperação com as entidades locais ajudou a melhorar o percurso educativo dos estudantes, a promover estratégias de integração escolar e a criar ofertas profissionalizantes. São disso exemplo as diferentes ofertas educativas, os projectos, concursos, serviços que a Escola presta à comunidade e desenvolvimento de parcerias”. Como se conclui, “com uma agenda própria e numa estreita relação com a comunidade, a Escola de Beiriz transmite uma energia muito positiva para todo o agrupamento”.

A estrutura organizacional constitui a pedra angular de todo o processo: “Este agrupamento tem uma forte liderança que tem em conta os objectivos do trabalho institucional, numa lógica de prestação de serviço à comunidade. Uma liderança que assume a função de ajudar a definir um rumo e a influenciar a comunidade educativa no sentido de concretizar os objectivos a que se propõe. Que aposta nas lideranças intermédias, nas práticas de sala de aula e no trabalho de equipa”. Um bom exemplo deste esforço para integrar todos os profissionais num desígnio colectivo é o facto de todos os professores das actividades de enriquecimento curricular serem directamente contratados pelo agrupamento e desenvolverem o trabalho de acordo com os projectos educativo e curricular de escola, sendo coordenados pelos respectivos departamentos.

O profundo envolvimento das famílias é sustentado quer na cooperação permanente com a associação de pais do agrupamento, quer nas modalidades de educação de adultos que têm permitido a muitas famílias regressar à escola para ampliar as suas qualificações, criando uma nova relação que também favorece a escolaridade dos filhos. “A Direcção do Agrupamento entende que a relação escola-família se cumpre quando se compreendem os pais”. Também as diferentes turmas reúnem mensalmente com a direcção do agrupamento, transmitindo as suas opiniões, problemas e sugestões, para além do contacto informal com os seus professores e directores de turma. Cria-se, então, um sentimento de identidade comum, partilhado por professores, alunos e famílias.

Como o relato sobre a escola torna claro, esta desenvolve uma variedade de projectos com “um sentido e uma lógica de orientação para os resultados, não se limitando a ofertas casuísticas de oportunidade. A maioria deles investe na leitura e serve de meio para desenvolver e tornar comum o gosto e o hábito de ler. A matemática é também objecto de intervenção assim como o ambiente. Mas um traço é comum a todos eles: apresentam um investimento na aquisição de aprendizagens para além do desenvolvimento pessoal e social dos alunos”. Ou seja, os projectos são lançados, como forma de operacionalizar a missão, os objectivos e estratégias, claramente definidos nos documentos estruturantes do agrupamento, sendo sujeitos a uma avaliação periódica rigorosa.

Talvez o exemplo actual mais paradigmático seja o Projecto Fénix: Prevenir e combater o insucesso escolar no Ensino Básico (ver ponto 4). Tendo partido de um diagnóstico incisivo e que identificava as fracas aprendizagens de uma parte dos alunos, desenhou-se um projecto inovador, em parceria com uma universidade. Os resultados melhoraram de forma significativa e os alunos reconhecem que, hoje em dia, “o professor dá mais atenção. Não nos larga enquanto não tivermos aprendido, Sentimos segurança. Se não fosse assim, (...) quando estamos na sala e há muito bons alunos nós ficamos sempre para trás. Os alunos têm vergonha e desistem. Assim, (...) temos esperança de aprender”.

Também a biblioteca escolar se converteu recentemente num espaço central da vida do agrupamento, “recurso indispensável para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos/as, mas também como apoio aos professores nas práticas de sala de aula”, desempenhando “um papel essencial no desenvolvimento de estratégias nos domínios da leitura e da literacia, da aquisição de competências de informação, comunicação e enriquecimento cultural”. Como assinala o relatório sobre o agrupamento, “não é só um espaço com livros, equipamentos (ou outros materiais) úteis à comunidade educativa, é um espaço vivo de extensão da actividade educativa em que se promove a pesquisa e se desenvolve o interesse pela leitura. Sintonizadas com a cultura da escola, as professoras bibliotecárias têm uma atitude proactiva de interdisciplinariedade com as actividades escolares formais”.

Em síntese, é um agrupamento em que todos participam em prole de um objectivo partilhado. Durante o processo de avaliação externa, a então Presidente definiu claramente o principal desafio da comunidade educativa: “levar o aluno a concluir a escolaridade obrigatória sem retenção e sem lacunas no seu currículo”.

Síntese e citações do relato sobre a escola produzido por Maria José Araújo

Escolas centradas no trabalho e na aprendizagem das crianças e dos jovens

Um terceiro factor comum às várias escolas observadas é o enfoque atribuído à prática quotidiana dos seus estudantes, enquanto principal veículo de aprendizagens e de desenvolvimento. São escolas em que os processos (composição das turmas, horários, espaços, equipamentos, ofertas educativas, gestão do currículo, clubes, projectos, actividades, etc.) são organizados com vista a criar as condições propícias para que todos os alunos aprendam. Trata-se de uma orientação de maior exigência para os estudantes, obrigados diariamente a trabalhar e a responsabilizar-se, mas também para os professores, de quem se requer enorme sensibilidade, controlo, humildade, abertura e imaginação para acompanhar e promover o desenvolvimento de todas as crianças e jovens.

Pode parecer elementar, mas esta orientação representa uma ruptura com um modelo tradicional de escola, centrado na acção discursiva dos professores, em que os alunos eram receptáculos da informação e que, por conseguinte, não apenas excluía os alunos que não se adaptavam a este modelo, como também educava para a passividade. Hoje, vivemos num mundo em que a participação, a autonomia e o sentido crítico dos indivíduos constituem pilares da vida democrática, enquanto a iniciativa, a auto-confiança e a auto-aprendizagem, espelhados na capacidade permanente de adaptação a novos contextos, se convertem em exigências do mercado de trabalho.

Um aspecto central dos estabelecimentos de ensino observados é que estes valores não são apenas enunciados nos discursos e nos documentos ou remetidos para actividades complementares e pontuais: constituem princípios basilares da prática pedagógica. Neste quadro, as escolas convertem-se em locais de trabalho dos alunos, incluindo a organização dos seus tempos e espaços, o estudo individual e em grupo, a resolução de problemas, a leitura de livros, jornais e revistas, o desenvolvimento de projectos com utilidade local e sentido para os jovens, a apresentação oral e escrita de métodos e resultados, a pesquisa na biblioteca e

na internet, a crítica recíproca e o debate de ideias. Por seu lado, os professores têm o importante e difícil trabalho de organizar, orientar, acompanhar e apoiar esse trabalho quotidiano dos alunos, em certos momentos, através de exposições orais à turma, mas, noutros, através de um contacto mais individualizado ou em pequenos grupos. Nos tempos em que não estão directamente com os alunos, estes docentes analisam e discutem o trabalho produzido, buscando novas actividades ajustadas ao perfil dos alunos e que promovam as suas aprendizagens.

O Agrupamento de Escolas de Vialonga afirma-se, neste domínio, com uma organização inovadora na forma como gere horários, espaços, formação docente, conselhos de turma e formas de avaliação (ver caso 3). O envolvimento formal e informal dos estudantes na identificação dos problemas e na busca de soluções, bem como na discussão dos resultados das diferentes avaliações, como vimos no Agrupamento de Campo Aberto, constitui também um modo eficaz de responsabilizar e valorizar os jovens, formá-los para a cidadania e promover efectivamente a melhoria da escola. Outros estabelecimentos, como é o caso da Escola Secundária de Rio Tinto, têm apostado na dinamização de diversos projectos e clubes, a que os alunos aderem de acordo com o seu perfil e que fomentam a sua autonomia, responsabilidade, iniciativa, curiosidade intelectual e gosto pela escola. É justo salientar ainda, a este propósito, o trabalho sustentado da Escola Secundária de Caldas das Taipas de edição e publicação de um jornal online e várias revistas temáticas, já reconhecido em prémios nacionais de imprensa escolar.

De facto, os alunos têm interesses, gostos e aptidões distintos e devem encontrar, nas escolas, espaços diversificados onde os possam detectar e desenvolver. A edição de jornais e revistas, a produção e gestão de sites, a organização de eventos culturais e desportivos, a criação de oficinas e orquestras ou a execução de iniciativas de formação e intervenção na comunidade local, são exemplos

de actividades em que os alunos se podem envolver de forma entusiástica e que contribuem, caso sejam orientadas de forma adequada pelos professores, para o desenvolvimento de competências previstas nos currículos escolares, inclusive de literacia e numeracia. Sendo mais abertas e flexíveis, fomentam nos jovens um espírito de descoberta, iniciativa, autonomia, cooperação e responsabilidade que são fundamentais para a sua formação. Além de contribuírem para a auto-estima e disposições dos estudantes e dos professores, quando bem sucedidas, criam uma identidade de escola e um envolvimento comunitário que beneficiam todo o restante trabalho pedagógico. Ainda assim, importa assegurar e demonstrar a sua articulação com as competências mais tradicionalmente associadas ao trabalho escolar, de modo a que alunos, pais e professores as possam assumir como parte das suas actividades quotidianas, não se limitando a uma ocupação esporádica e pouco valorizada, nem fragmentando a realidade escolar. Neste sentido, não apenas a organização da escola deve contemplar, orientar e respeitar os projectos, como estes podem ter um impacto considerável no trabalho em sala de aula, bem como na avaliação dos alunos e dos professores.

Um outro factor importante para que as escolas permitam e favoreçam o trabalho autónomo dos alunos é a existência de espaços adequados e equipados para o efeito. Por exemplo, na Escola Secundária de Caldas das Taipas, a biblioteca é assumida como “projecto âncora”, por um lado, gerando ambientes e recursos que os alunos utilizam quotidianamente para o estudo ou para realizar trabalhos de grupo e, por outro lado, desenvolvendo, em articulação com diferentes disciplinas, actividades de pesquisa bibliográfica orientada, promovendo as competências de selecção e organização da informação. Existem também salas de estudo, nas quais se encontram sempre professores que orientam e apoiam o trabalho individual dos alunos. Em simultâneo, a imprensa interna e a plataforma online são mobilizadas para valorizar as competências e os trabalhos dos estudantes, bem como a identidade da escola.

Outra estratégia fundamental é valorizar os êxitos dos jovens, em vários domínios da vida escolar, sobretudo daqueles que se confrontam com maiores adversidades, tornando os resultados do trabalho escolar num motivo de orgulho para os próprios e respectivas famílias. Mas esta consagração dos jovens que se distinguem, em vários domínios, não pode fazer esquecer que a escola é de todos e para todos, pelo que nenhum aluno pode ser esquecido e devem existir metodologias que permitam potenciar os conhecimentos, disposições e atitudes de cada um deles (ver secção seguinte).

Por fim, em escolas que se confrontam invariavelmente com a escassez de recursos, é frequente ignorar-se um dos seus recursos mais abundantes e valiosos: os próprios alunos e as suas famílias. Além de organizadores das suas próprias aprendizagens, os alunos podem ser mobilizados para apoiar as aprendizagens dos seus colegas mais novos e, de acordo com várias experiências observadas, com resultados muito positivos para todos. Igualmente as famílias, em domínios específicos que têm a ver com as suas experiências profissionais e de vida, podem ser trazidas pontualmente à escola para enriquecer a formação dos estudantes, criando uma nova dinâmica de envolvimento comunitário. Esta estratégia, que tem sido impulsionada no quadro do plano nacional de leitura, pode estender-se a muitos outros projectos escolares.

Em suma, os bons resultados obtidos por estas escolas são sustentados por um enfoque pedagógico e organizacional nos alunos e nas suas aprendizagens, consubstanciado na criação de diversos espaços, tempos, dispositivos, equipamentos, projectos e actividades, nos quais os alunos desenvolvem e apresentam o seu trabalho, sob a orientação e acompanhamento dos docentes. Os receios de que esta mudança do centro gravitacional da escola traria maior indisciplina e laxismo, tanto por parte de alunos como de professores, é contrariada pelos vários estudos de caso, nos quais a exigência, a dedicação e a aprendizagem de todos os envolvidos são notas dominantes.

CASO 3:

Vialonga: uma organização pedagógica fundada no aluno

Situada na cintura industrial da cidade de Lisboa e abrangendo uma população diversa, incluindo um bairro de habitação social, com algumas comunidades ciganas e um forte contingente de origem imigrante, o Agrupamento de Escolas de Vialonga alberga sete estabelecimentos de ensino que enfrentavam, nos anos 90, graves problemas de indisciplina, violência, insucesso e abandono escolar.

Convertido em território educativo de intervenção prioritária, o agrupamento tem vindo a transformar este cenário, através do desenvolvimento de cursos profissionais de qualidade, clubes e projectos diversificados, bem como um envolvimento muito maior das instituições locais e das famílias dos alunos. Tem existido uma preocupação constante da direcção em regular os comportamentos, bem como acompanhar e melhorar os resultados escolares, envolvendo os próprios actores na busca de soluções, enquanto se tem vindo a qualificar o trabalho pedagógico, com os directores de turma como pilar da vida organizacional, assegurando a interacção permanente entre professores, alunos e famílias. Os professores formam uma equipa estável e coesa, em que todos trabalham no sentido de “não deixar nenhum aluno para trás”.

Enquanto estão profundamente imersos na realidade local, os órgãos de gestão não abdicam de conhecer outras escolas, em Portugal e mesmo no estrangeiro. Foi a partir desta observação que se estruturou, em 2008, um novo projecto designado *Trabalho Autónomo* e que consiste na experimentação de um modelo inovador de gestão do currículo, dos horários e da sala de aula, assente em planos individuais de trabalho, menos professores por turma, tempos diários de trabalho autónomo, assembleias de turma, bem como um espaço semanal dedicado à pesquisa e comunicação (escrita e oral) sobre temas da actualidade. Cada equipa de professores é responsável por duas turmas, reunindo quinzenalmente para aferir resultados e actualizar as planificações. O trabalho dos alunos vai sendo compilado no seu *portefolio*, constituindo o principal instrumento de avaliação trimestral, objecto de análise pelo próprio, por outros alunos e pelos professores.

Esta forma de gestão do currículo que abrange todas as turmas do agrupamento, acordada a título experimental com o Ministério da Educação, procura centrar a escola nas aprendizagens dos alunos, equilibrando tempos de exposição dos professores com outros de trabalho autónomo dos alunos (estudo individual, resolução de problemas, desenvolvimento de projectos, apresentação e debate), promovendo as competências da autonomia, comunicação e cidadania. Simultaneamente, uma equipa de especialistas de uma instituição do ensino superior acompanha a experiência, realizando investigação sobre os seus resultados, informando os processos de tomada de decisão e formando *em contexto* os professores envolvidos.

Como se pode ler no relatório sobre o agrupamento, nos “planos individuais existe uma parte que é obrigatória para todos e outra parte onde o aluno pode escolher as actividades que quer fazer, dependendo das dificuldades que tenha ou daquilo que queira aprofundar. Assim, é possível pôr a diferenciação pedagógica em prática, uma vez que os alunos que têm mais dificuldades podem trabalhar nessas áreas, com a ajuda dos professores e os alunos que não têm tantas dificuldades podem avançar e desenvolver mais competências. Esta concepção permite, ao professor, dedicar

mais tempo aos alunos que o necessitam, numa abordagem individualizada e, aos alunos, avançarem e desenvolverem-se ao seu ritmo, não havendo a necessidade de estarem à espera dos outros e podendo até funcionar como tutores dos colegas, na medida em que podem auxiliá-los na resolução dos trabalhos”. Além disso, as aprendizagens nas várias disciplinas são orientadas para um grande tema, o que permite aos alunos integrar os vários conhecimentos e relacioná-los com a sua vida.

Será ainda cedo para aferir os resultados desta experiência. Apesar das diversas reuniões prévias, nos momentos iniciais do projecto, observou-se alguma insegurança por parte dos professores, alunos e pais. No entanto, os resultados não registaram qualquer quebra e existem actualmente perspectivas de uma subida gradual das aprendizagens. Embora alguns professores lamentem o acréscimo de trabalho e o “tempo roubado às disciplinas”, reconhecem que com a prática se vão simplificando os procedimentos e que os alunos estão realmente a desenvolver mais competências, sobretudo na capacidade de procurar informação, seleccioná-la, organizá-la e transmiti-la. Os alunos contactados coincidem que o novo modelo os obriga a trabalhar mais, mas é mais interessante. Também as observações realizadas no estudo de caso confirmam a seguinte constatação da directora do agrupamento: *“Penso que neste momento, é muito difícil não estar na sala de aula a trabalhar; esta metodologia de trabalho torna muito evidente quem não está a fazer nada, enquanto a metodologia em que o trabalho é centrado no professor permite muitas folgas aos alunos”*.

Síntese e citações do relato sobre a escola produzido por Ana Margarida Nascimento

Escolas de percursos diversos, situados e consequentes

Como foi evidente nos vários relatos, a capacidade de acolher e impulsionar uma multiplicidade de percursos juvenis (escolares e de vida) consistentes e bem conseguidos constitui uma das forças que anima estas escolas. As crianças que frequentam as escolas públicas, hoje em dia, são notavelmente distintas, a nível psicológico, social, cultural e económico, e estão imersas numa sociedade plural e individualizada, com diversos pólos de integração e legitimação, pela que a noção de um trajecto (e um sucesso) igual para todos é claramente desadequada. Ao invés de abdicar do princípio de igualdade de oportunidades, o que estas escolas procuram é cumpri-lo num quadro de respeito pela diversidade.

Neste sentido, muitas escolas do ensino secundário têm vindo a diversificar notavelmente a sua oferta educativa, com a abertura de cursos profissionais, tecnológicos e artísticos, procurando ir ao encontro quer dos interesses e vocações dos jovens quer das oportunidades do mercado de trabalho. No entanto, é fundamental que estes cursos assegurem uma efectiva valorização dos jovens envolvidos, segundo uma lógica igualitária, não se convertendo numa via escolar desprestigiada para os alunos menos aptos e mais pobres. O estudo da Escola Secundária de Caldas das Taipas oferece-nos um bom exemplo: “Há um grande investimento nos cursos profissionais garantindo a sua qualidade. Vários professores se referiram a estes cursos como os cursos de maior trabalho (mais horas de aula) e exigência, não os considerando respostas de ‘facilitismo’, mas formas de reorientação; alguns jovens procuram nas aprendizagens respostas práticas e mais imediatas. Isto não implica no entanto um menor grau de exigência ou um encerrar do percurso académico. Nos cursos profissionais os alunos são encorajados a prosseguir estudos e a escola prepara-os para exames nacionais quando eles se mostram interessados. Os cursos profissionais são trabalhados numa perspectiva de valorização e é uma ambição da escola conseguir atingir a paridade de cursos gerais e cursos profissionais”.

Outro aspecto que, como noutros casos bem sucedidos, se destaca nesta escola é a extrema preocupação em acompanhar e orientar estes percursos educativos, sobretudo nas tomadas de decisão. Assim, o Serviço de Psicologia e Orientação coordena um trabalho que envolve todos os directores de turma e que prevê um tempo semanal de “orientação educativa”, para que os alunos, ora no contexto da turma, ora individualmente, possam reflectir sobre o seu percurso educativo e, em certos momentos, reorientá-lo. Aliás, a existência de um conjunto de ofertas educativas só faz sentido se houver um esforço concomitante de informar e apoiar cada aluno a encontrar o curso que mais se adapta ao seu perfil e aspirações. Trata-se, pois, de uma intervenção *integrada*, visto que articula as várias dimensões da experiência escolar dos jovens (perfil psicológico, vocação, dificuldades de aprendizagem, integração na escola, apoios familiares), não a fragmentando em distintas estruturas de apoio, mas também *individualizada*, uma vez que procura analisar cada estudante à luz das suas singularidades.

Além disso, torna-se fundamental criar uma relação de maior proximidade com as instituições do ensino superior e com o mercado de trabalho, de forma a garantir que as aprendizagens darão origem a percursos que têm uma continuidade, seja académica e/ou laboral. Na Escola Secundária de Rio Tinto, “a diversidade da oferta educativa da escola procura responder às necessidades do contexto social, cultural e económico em que está inserida”, observando-se uma estratégia sistemática de articulação e sequencialidade dos percursos educativos, a montante e a juzante. Por um lado, mobilizam-se os professores e os estudantes do 10º ano para ir às escolas básicas da região, de forma a preparar e orientar os jovens para a entrada no ensino secundário, o que tem contribuído para uma melhoria dos resultados à entrada deste ciclo. Por outro lado, há uma monitorização do sucesso, quer no acesso ao ensino superior quer nos estágios realizados pelos alunos dos cursos profissionais.

No Ensino Básico, existe uma maior preocupação em garantir um tronco comum de aprendizagens, mas muitas escolas têm conciliado esse princípio com uma certa flexibilidade e diversificação do trabalho, precisamente como forma de combater o insucesso escolar. São escolas que já reconheceram que as modalidades tradicionais de apoio, quando organizadas com os mesmos espaços, metodologias e instrumentos das aulas regulares, dificilmente conseguem impulsionar as aprendizagens dos alunos com mais dificuldades (por vezes criando novas aversões e bloqueios), pelo que apostam hoje em modelos inovadores. O objectivo de que todos os alunos desenvolvam um conjunto de competências nucleares pode ser alcançado de forma mais eficaz se reconhecermos que o poderão fazer a ritmos diferentes, com actividades e metodologias diferenciadas.

Os currículos alternativos e os cursos de educação e formação têm sido o enquadramento mais comum para desenvolver um trabalho pedagógico adaptado aos jovens em situação de insucesso escolar. Tal como acontece na Escola Secundária de Rio Tinto, estes projectos têm de ser conduzidos com enorme rigor e dedicação, buscando formas efectivas de reintegrar os jovens nos percursos de escolaridade e permitindo-lhes vias de prossecução dos estudos, a partir do uso de metodologias assentes na resolução criativa de problemas e no desenvolvimento de competências a nível da inteligência emocional. Caso contrário, podem constituir uma forma de segregação e exclusão dos estudantes que não se adaptam à escola, especialmente grave por fomentarem uma ilusão de sucesso que não tem depois seguimento na sua vida escolar e/ou profissional.

Algumas escolas têm procurado recentemente reorganizar-se, de forma mais ambiciosa, tornando a diversidade não uma excepção mas sim a base da organização pedagógica. Tal como as *Turmas Mais*, na Escola Secundária Rainha Santa Isabel (caso 4), o *projecto Fénix*, no Agrupamento de Campo Aberto, tem ampliado as aprendizagens dos alunos, a partir

de uma flexibilização do trabalho com a turma. Assim, os alunos com maiores dificuldades a uma disciplina formam temporariamente um *ninho* (grupos de 5 a 7 alunos, com níveis de proficiência similares), onde trabalham de forma mais intensiva e com metodologias mais apropriadas ao seu perfil, regressando à turma de origem quando as dificuldades são debeladas. Trata-se também de uma experiência supervisionada por uma instituição do ensino superior e que é enquadrada por um protocolo com o Ministério da Educação. Tal como nota o relatório sobre o agrupamento: “Este projecto apresenta duas vertentes importantes: por um lado a vertente da autonomia e responsabilização da organização escolar, por outro, a vertente de uma gestão do currículo adequada às necessidades de diferentes crianças e jovens, o que significa considerarem-se os professores como profissionais reflexivos que actualizam, em cada momento, o seu conhecimento do contexto, das situações e conhecimento científico concretizando-o de acordo com a singularidade das situações”.

Em suma, em modalidades diversas, a *diversificação* pedagógica e das ofertas educativas pode ser um factor importante para integrar todos os alunos e impulsionar a qualidade das suas aprendizagens, desde que seja situada e consequente, ou seja, que esteja adaptada ao perfil dos alunos e que conduza efectivamente a percursos de qualificação, quer para o prosseguimento dos estudos quer para a inserção profissional. Isto implica análise prospectiva, parcerias institucionais, trabalho colaborativo entre ciclos, departamentos e serviços, acompanhamento permanente aos alunos e orientação especializada, em momentos cruciais dos seus trajectos educativos.

CASO 4:

Estremoz: no berço da Turma Mais, inovar em vez de compensar

A Escola Secundária Rainha Santa Isabel está sediada na cidade de Estremoz, na região central do Alentejo, sendo também frequentada por jovens dos concelhos limítrofes. “A indústria do Mármore, outrora grande impulsionadora da economia da região, a par da produção de vinho, atravessa desde há alguns anos uma forte crise o que provocou alguns constrangimentos e mudanças nas famílias que dela dependiam, o que se reflectiu, obrigatoriamente, na população escolar”.

A escola auferiu de uma boa imagem na comunidade, em particular, devido à sua oferta diversificada de cursos técnico-profissionais. Além disso, tem-se caracterizado pelo dinamismo e abertura à inovação, visível, por exemplo, na adopção, logo no ano 2000, do modelo de gestão flexível do currículo, nas turmas do Ensino Básico.

Apesar desta estratégia, os índices de insucesso escolar mantiveram-se altos (alcançando os 40% em alguns anos), gerando um intenso debate e reflexão internos que conduziram à elaboração de um modelo inovador de organização e gestão das turmas do 3º ciclo, acordado com o Ministério da Educação. Assim, identificam-se os alunos que têm um perfil semelhante, em termos de competências e de atitudes, e durante cerca de um mês são transferidos para a Turma Mais, onde desenvolvem um trabalho em pequenos grupos e com metodologias específicas, adaptadas às suas necessidades, regressando posteriormente às suas turmas de base. Esta forma de organização permite, em alguns períodos, apoiar e recuperar os alunos com insucesso escolar, compreendendo as suas dificuldades e consolidando as suas aprendizagens, enquanto, noutros períodos, se estimulam os alunos que se destacam dos restantes, em termos de conhecimentos e de interesse pelo saber. No entanto, reconhecendo o perigo de segregação que existe neste formato, o trabalho com todos os alunos é orientado para a sua posterior reintegração nas turmas de origem, bem como para o seu prosseguimento de estudos no ensino secundário.

Um aspecto indispensável é o acompanhamento e avaliação permanentes desta experiência, realizado pelos próprios professores envolvidos, mas também pelo observatório da qualidade da escola, pela direcção regional de educação e ainda por uma instituição do ensino superior.

Estas várias aferições têm permitido confirmar que, em geral, não apenas as turmas regulares beneficiam pela ausência temporária de alguns alunos que se encontram desfasados das dinâmicas do grupo, mas sobretudo os alunos envolvidos revelam ganhos, ao nível da motivação, da atitude e das aprendizagens. Assim, “a implementação do projecto Turma Mais permitiu, no primeiro ano (2002-03), com os alunos do 7º ano, reduzir o insucesso de 38% para 16%. O resultado ditou o sucesso do projecto. Nos últimos dois anos lectivos, o insucesso foi de 8,8%, valor mais baixo desde o seu início”. Além disso, a percentagem “dos alunos que, em 2002-03, alcançavam o nível 5 era de 9%, em 2008-09 esse valor é de 28,5%. O mesmo sucede com os alunos do 8º ano, em 2004-05, 14,7% dos alunos obtinham a nota 5, o ano transacto foram 22,3%. Relativamente aos alunos do 9º ano, em 2005-06, 13,5% obtiveram nota 5, em 2008-09 esse valor ascendeu aos 22,8%”.

O recém-criado programa nacional Mais Sucesso Escolar reconheceu o modelo criado em Estremoz (tal como o projecto Fénix de Campo Aberto, ver secção 4), incluindo a sua mentora na comissão de acompanhamento e apoiando a constituição de Turmas Mais noutros 67 estabelecimentos do país. Esta experiência não será obviamente a panaceia para todos os males da educação, exigindo enorme sensibilidade na sua aplicação, de modo a reduzir em vez de ampliar as desigualdades entre alunos, mas tem, no mínimo, a qualidade de romper com a rigidez do modelo escolar e com uma certa noção interiorizada (por alunos, pais e professores) de inevitabilidade do insucesso escolar, superando também o sistema tradicional e compensatório de apoios suplementares, assentes numa lógica de “mais do mesmo” para os “alunos mais fracos”, cujo impacto, no combate ao insucesso escolar, tem sido decepcionante. Trata-se de uma flexibilização das estruturas organizacionais que pretende respeitar os diferentes ritmos, capacidades e interesses dos alunos, podendo converter-se numa estratégia útil para que todos os jovens se integrem melhor na escola e aprendam mais.

Síntese e citações do relato sobre a escola produzido por Telma Leal

Escolas que sonham, projectam e aprendem

Uma última dimensão que importa ressaltar dos casos estudados é a auto-regulação, concretizada na capacidade das escolas para planearem, avaliarem e aperfeiçoarem, continuamente, as suas práticas. A superação do centralismo político e administrativo tem conduzido a que as organizações públicas, a nível local, assumam competências neste domínio. Se, em algumas escolas e agrupamentos, estas funções têm sido desempenhadas por um grupo restrito de actores, com grande sacrifício pessoal e necessárias limitações institucionais, noutros casos, tem-se vindo a criar uma cultura organizacional em que todos, em diferentes tempos e registos, colaboram nos processos de planeamento e avaliação.

São escolas em que os actores não apenas têm um conhecimento rigoroso sobre o seu passado e presente, mas partilham também um sonho colectivo relativamente ao seu futuro. Ou seja, partiu-se de uma análise dos diferentes cenários, desafios e oportunidades para a construção de uma visão comum sobre um futuro desejável e possível para a organização. Esta combinação de realidade e sonho, constitui a base do projecto educativo de escola que será tão breve e simples, quanto exista de facto um acordo colectivo sobre as prioridades da organização. Durante todo este processo é fundamental o conhecimento objectivo da própria realidade interna e envolvente, a vontade de melhorar, o contacto com outras experiências educativas, o diálogo e reflexão entre os diversos membros da comunidade educativa, bem como a coragem de tomar colectivamente decisões.

O estudo de caso sobre a Escola Secundária Rainha Santa Isabel dá-nos conta, precisamente, desta disposição organizacional para, a partir de um diagnóstico realista da situação, evitar o conformismo e buscar apoios em vários campos, conceber soluções inovadoras para os problemas, assumir o risco de executá-las, mantendo a humildade e abertura para submeter continuamente os seus resultados a avaliação interna e externa.

A coerência, persistência e continuidade do trabalho compõem outra vertente enfatizada nos vários estudos de caso. Ou seja, tornar o sonho realidade implica escolher um caminho durante um lapso temporal considerável e dar passos consistentes nesse sentido, recusando voltar constantemente ao ponto de partida ou deambular ao sabor do vento. A avaliação permanente das práticas não é uma ameaça a esse trabalho, desde que seja orientada para aferir se a organização está, de facto, a avançar na direcção planeada. A Escola Secundária de Caldas das Taipas (ver caso 5) é um exemplo paradigmático desta dialéctica entre planeamento estratégico, trabalho consequente e múltiplos dispositivos de avaliação.

A atenção permanente sobre os resultados e os comportamentos, tanto dos profissionais como dos alunos, constitui também um aspecto basilar da melhoria destas organizações. Existem equipas que os recolhem, sistematizam e transmitem, em tempo útil, às várias estruturas da escola, constituindo a referência para envolver a comunidade educativa, numa reflexão sobre o trabalho realizado e possíveis estratégias de melhoria. Como vimos anteriormente, na Escola Secundária de Rio Tinto é bem evidente esta prática de auto-regulação constante, disseminada nas estruturas da organização e capaz de retroalimentar continuamente os processos de planeamento e de tomada de decisão.

Muitas escolas têm despertado recentemente para a importância de criar sistemas de avaliação interna, confrontando-se com o enorme desafio de um trabalho árduo e delicado, para o qual sentem que têm recursos escassos. Alguns estabelecimentos têm vindo a superar estes obstáculos apoiados em três factores: (a) a pré-existência de um conjunto alargado de processos de avaliação na escola, dispersos pelos vários serviços e departamentos, que podem ser mobilizados e sistematizados para gerar uma visão de conjunto sobre a organização; (b) a formação e coordenação dos actores para que a avaliação se torne parte do trabalho pedagógico e da participação na vida da escola (por exemplo,

utilizar tempos de formação cívica ou área de projecto para que os alunos avaliem a sua escola; nas reuniões com os encarregados de educação, incluir períodos e instrumentos de auscultação das perspectivas das famílias sobre a organização; etc.); (c) a articulação das avaliações realizadas com os processos de decisão, privilegiando, em cada período, algumas dimensões e indicadores que são considerados prioritários para o desenvolvimento do projecto educativo da escola (por exemplo, se a escola aposta em cursos profissionais, qual a sua qualidade e qual a capacidade de absorção do mercado de trabalho).

Importa lembrar, neste ponto, que a avaliação e a investigação não constituem um fim em si mesmo, isto é, não resolvem per si os problemas das escolas, nem melhoram as práticas organizacionais e pedagógicas. No entanto, desde que se estabeleça um diálogo permanente com os processos de planeamento e de execução, podem ser uma base fundamental para apoiar os conhecimentos, as decisões e as práticas das escolas, diagnosticando os seus problemas e aferindo se as soluções concebidas estão a ser eficazes.

Nesta óptica, as escolas tornam-se efectivamente organizações aprendentes, no sentido em que buscam constantemente ampliar as suas competências e afinar as suas estratégias, através do contacto com outras realidades escolares, de programas de formação em contexto e de dispositivos diversos de avaliação e investigação. Tal como a Escola Secundária de Caldas das Taipas (caso 5), o Agrupamento de Escolas de Vialonga parece constituir um desses casos: concebe e executa um projecto educativo sólido e original, com uma noção clara da sua missão, dos seus objectivos e estratégias, mas mantém a abertura para o ir enriquecendo, através do contacto, reflexão e apropriação de experiências positivas observadas noutros contextos.

CASO 5:

Taipas: uma escola que se “olha ao espelho” para crescer

A Escola Secundária de Caldas das Taipas (ESCT) localiza-se na vila homónima, a sete quilómetros de Guimarães e no coração do Vale do Ave, região de exploração rural difusa e em que a industrialização alcançou grande expressão nas décadas anteriores, mas segundo um padrão disperso e de baixas qualificações dos trabalhadores, incluindo o recurso à mão-de-obra infantil. Este modelo de desenvolvimento gerou taxas singulares de crescimento demográfico e enriquecimento económico, mas contribuiu também para que a região se destacasse por altos níveis de insucesso e abandono escolares. Além disso, entrou em grave crise, nos últimos anos, pela deslocalização da produção manufactureira, sobretudo, para a Ásia, gerando graves problemas de desemprego e pobreza na região.

A escola encontra-se sobrelotada e atravessa um processo de requalificação das instalações. Ainda assim, através do estudo de caso foi possível observar uma escola em que não existem situações de indisciplina, o abandono escolar é residual e os resultados académicos dos alunos têm vindo a melhorar. Todos os estudantes do Ensino Básico transitam para o ensino secundário, 94% daqueles que seguem para os cursos profissionais concluem-nos com sucesso, ocorrendo o mesmo com 83% dos alunos dos cursos gerais. Além disso, 73% dos jovens terminam a sua escolaridade secundária dentro da idade prevista. Também desde 1998/99 as taxas de alunos a candidatarem-se e a serem colocados no ensino superior na primeira opção tem sido superior à média nacional. A estes resultados não será alheio o projecto de ocupação plena dos tempos escolares (com um sucesso de 99%), bem como o acompanhamento aos alunos e às famílias, providenciado pelo Serviço de Psicologia e Orientação.

Desde logo, a direcção da escola assume um posicionamento claro e que é partilhado pelos diversos profissionais, sendo a base do contrato de autonomia celebrado com a administração: a escola é um serviço público que tem a missão de oferecer a todos uma educação de qualidade e em condições de equidade, contribuindo para o desenvolvimento do território em que está inserida. Esta preocupação tem sido concretizada através da ampliação da oferta educativa, incluindo diversos cursos profissionais, reforço das aprendizagens em língua portuguesa, envolvimento dos pais, parcerias com instituições locais, bem como múltiplos dispositivos de apoio e orientação dos alunos, ao longo da sua escolaridade. Nas palavras do seu director, “A escola sente-se responsável pelos seus alunos: acompanha-os até que estejam entregues a outro”. Os resultados estão à vista: mais de metade dos alunos que frequentam o 12º ano são beneficiários de apoio social escolar e, entre estes, 97% termina o ciclo com sucesso e 91% acede ao ensino superior.

Este trabalho é sustentado e aferido por múltiplos mecanismos de avaliação, tanto dos processos como dos resultados da escola. Como se observou nas visitas à escola: “a ESCT dá muita importância aos processos de avaliação como forma de estabelecer formas de pilotagem. Recorre a vários processos de avaliação (interna e externa). As práticas desenvolvidas têm sido sempre monitorizadas por processos de avaliação sistemática, recorrendo-se a uma diversidade de instrumentos que tanto podem ser quantitativos como qualitativos. A postura da escola é de questionamento permanente das suas práticas e de experimentação com base numa reflexão crítica”.

A avaliação dos alunos, além das modalidades convencionais, é realizada com base na produção e apresentação de portefólios o que, nomeadamente na língua portuguesa, tem permitido identificar lacunas e melhorar as competências dos alunos.

Além disso, o regulamento interno prevê vários processos de aferição e monitorização, dos diversos departamentos, serviços e cursos. Define igualmente que o funcionamento da Direcção de Turma seja avaliado, sendo ouvidos para o efeito os alunos, os pais e os professores. Os processos de orientação e apoio, por exemplo, são monitorizados de forma minuciosa, sendo possível discernir e quantificar as diferentes actividades produzidas neste domínio, bem como o seu impacto nos percursos escolares dos jovens.

A escola tem simultaneamente procurado enriquecer o seu auto-conhecimento, incorporando a visão de peritos externos. Em 2003, participou no Programa de Avaliação Externa de Escolas Secundárias (AVES). E foi dos primeiros estabelecimentos do país a candidatar-se ao processo de avaliação externa das escolas, lançado em 2006 pelo Ministério da Educação, tendo sido das poucas organizações a receber a classificação máxima (muito bom) no factor “capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”.

Porém, esta cultura de avaliação sistemática só faz sentido, quando plenamente integrada numa dinâmica de aprendizagem e desenvolvimento contínuos da organização. Assim, os resultados dos processos de avaliação são considerados fundamentais para enriquecer a formação de alunos, pais e professores, bem como para informar as tomadas de decisão, contribuindo para o planeamento periódico das actividades e o aperfeiçoamento permanente das práticas da escola, na sua luta diária para concretizar os objectivos previamente traçados.

Síntese e citações do relato sobre a escola produzido por Angelina Carvalho

Notas finais

O presente capítulo partiu das observações, realizadas por professores e investigadores de diferentes instituições, sobre três escolas secundárias e dois agrupamentos do Ensino Básico que têm registado avanços muito consideráveis na promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos, complementando-os com os respectivos relatórios de avaliação externa, de modo a desvendar um conjunto de factores organizacionais que impulsionaram tal sucesso. Apesar da notável diversidade entre os cinco casos, partilham o facto de serem escolas enraizadas na sua comunidade e abertas ao mundo, com uma estrutura forte e uma intensa dinâmica organizacional, um trabalho centrado nos alunos e gerador de percursos educativos diversos e consequentes, regulado por práticas sistemáticas de planeamento e avaliação.

Acima de tudo, estes estudos mostram que existem actualmente, no sistema público português, organizações escolares de grande inovação, dinamismo e sucesso. Sendo casos perfeitamente integrados no nosso sistema educativo, são também, como todas as organizações, singulares em vários domínios, resultantes de dinâmicas específicas e, sobretudo, da iniciativa de determinados actores. No entanto, visto que os seus desafios e recursos não são, de forma alguma, excepcionais, será importante que todas as escolas conheçam e reflectam sobre estas experiências, não no sentido de as reproduzir, mas sim com o intuito de enriquecer o seu projecto educativo e as suas práticas organizacionais. Aliás, as escolas analisadas souberam construir trilhos inovadores a partir do contacto com outras experiências educativas, o que confirma este movimento isomórfico constante entre as organizações educativas como uma das fontes principais de desenvolvimento do próprio sistema.

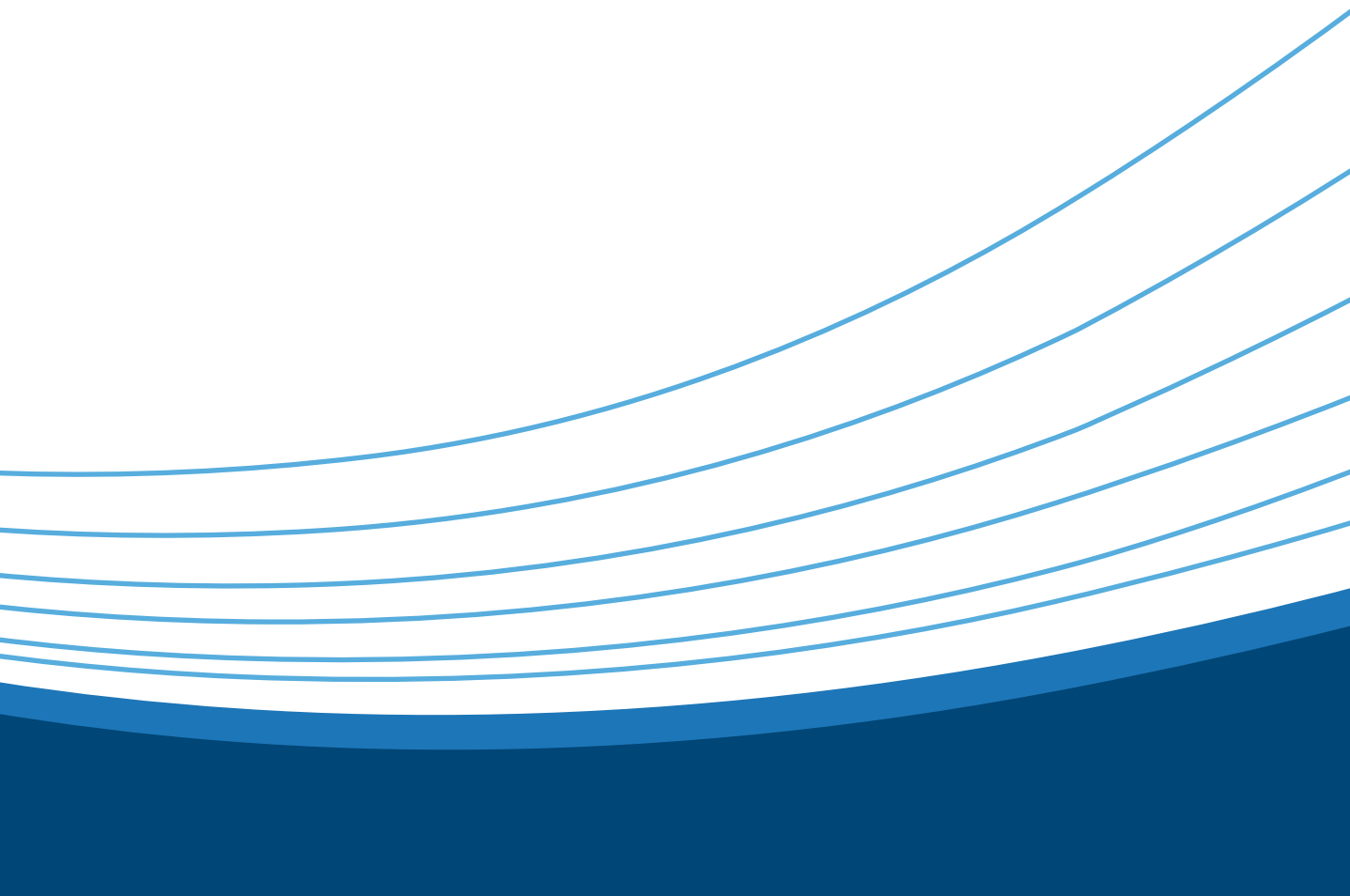
De frisar, a este propósito, que diversas outras escolas poderiam ser convocadas para esta análise, sendo errada e injusta a ideia de que estes casos seriam excepções pontuais. Além disso, importa lembrar que as escolas analisadas não são, de forma alguma, modelos ideais, isentos de problemas, fragilidades e contradições, bem visíveis, aliás, nos relatos produzidos e nas diversas avaliações a que têm sido sujeitas. No entanto, a presente síntese pretendeu focar os aspectos mais valiosos, inovadores e conseguidos das experiências observadas, com o intuito de fornecer pistas para a melhoria do sistema educativo.

Uma nota final para o papel da administração, da comunicação social e da opinião pública. A generalização de experiências de inovação e desenvolvimento, como as observadas nestes cinco casos, depende também das condições envolventes. Superar um cenário de constante crispação e de ideias pré-concebidas sobre a realidade – em que, às escolas, tudo se exige e quase nada se reconhece, em que não se concede tempo para planear os processos e aferir seriamente os resultados, em que se enfatizam constantemente as falhas e não se valorizam, apoiam e disseminam as experiências de sucesso que vão tendo lugar – será um passo importante para o tão desejado (e necessário) salto qualitativo no trabalho das escolas.





Recomendações do CNE



A) Recomendações Gerais

1. Continuidade das políticas educativas

A continuidade das políticas educativas, sustentada numa cuidada avaliação, é crucial para o desenvolvimento estratégico da Educação e não se coaduna com alterações avulsas na estrutura e organização do sistema. Por outro lado, os efeitos são lentos e requerem uma visão global dos fins a atingir e o esforço profundo e empenhado da população portuguesa na qualificação de todos. Sendo essa qualificação um factor fundamental, cada um deve responsabilizar-se mais pelo seu próprio futuro e pelo bem-estar das comunidades locais.

Apesar de insistentemente afirmado, a necessidade de um consenso global sobre o modo de concretizar a melhoria da Educação ainda não foi satisfeita, pelo que o Conselho Nacional de Educação reafirma a sua urgência.

2. Plano para o desenvolvimento educativo

Temos assistido a uma melhoria progressiva dos níveis de qualificação da população portuguesa e o abandono precoce do sistema tem vindo a descer de forma consistente na última década. Entre 2002 e 2008, a percentagem da população entre 20 e 24 anos que conclui pelo menos o nível secundário de ensino passou de 44,4% a 54,3%, permanecendo contudo a uma grande distância dos países da União Europeia. Mantém-se, por isso, a necessidade de prolongar o esforço para aumentar o ritmo de qualificação dos portugueses ao nível das formações secundárias e superiores.

A equidade do sistema exige uma atenção redobrada aos estereótipos e às desigualdades que persistem, designadamente a correcção de assimetrias na distribuição de recursos e na qualidade dos percursos de aprendizagem que são oferecidos a crianças e jovens de ambos os sexos.

O Governo e toda a sociedade deverão estar atentos à nossa capacidade de cumprir as metas europeias definidas para 2020.

O Conselho Nacional de Educação considera que só com um plano de desenvolvimento que defina as áreas estratégicas, prioridades de intervenção a prosseguir no horizonte de 2020 e medidas a desenvolver se poderá consistentemente projectar a evolução desejada no quadro da União Europeia.

Nesse âmbito, importa prever os correspondentes sistemas de monitorização e de avaliação das políticas e do seu impacto na população infantil, juvenil e adulta de ambos os sexos, que permitam identificar insucessos e reorientar medidas. Num permanente esforço de prestação de contas à sociedade impõe-se encontrar as formas de divulgação adequadas para que todos tenham oportunidade de contribuir para a melhoria do sistema.

3. Em tempos de crise, Educação e Ciência são garantia de futuro

Uma Educação de qualidade para todos constitui uma alavanca para sair da crise actual, na medida em que promove a instrução e o enriquecimento cultural dos cidadãos, a sua capacidade de iniciativa, de criatividade e de compromisso com o bem comum. Por isso e apesar da crise, é fundamental que a Educação e a Formação sejam encaradas como garante do desenvolvimento das pessoas e dos países e, como tal, não devem deixar de ocupar o centro das políticas e constituir uma prioridade do investimento público. A necessidade de tornar mais eficiente o sistema educativo, de racionalizar meios e recursos não deve prejudicar o investimento continuado e consistente na Educação e Formação.

B) Recomendações Específicas

1. Correção de assimetrias na oferta de cuidados para a primeira infância

Tendo em consideração as características da sociedade portuguesa, nomeadamente a situação laboral das famílias, a oferta para a faixa etária dos 0 aos 3 anos deve evoluir no sentido da correção de assimetrias na disponibilização de estruturas de atendimento, sobretudo nas periferias urbanas, e do *incremento da sua intencionalidade educativa*, no sentido de evitar que desempenhe apenas uma função de guarda.

2. Progressiva universalização da Educação Pré-Escolar

A taxa de pré-escolarização tem vindo a crescer consistentemente desde a sua institucionalização, em finais de 1970, tendo-se registado na década de 1990 um novo impulso para a expansão da rede. Entre 1990 e 2000 passou-se de uma taxa de pré-escolarização de 49,8% para 72,3% nos 4 anos de idade e de 52,8% para 84,1%, nos 5 anos. Nos últimos dez anos, a taxa de pré-escolarização dos 4 e 5 anos, no seu conjunto, cresceu cerca de 22%, apresentando em 2007-08 um valor de 86,7%, próximo da meta europeia para 2020.

Apesar de estarmos perto de alcançar a universalização, o CNE recomenda que se atente nas assimetrias regionais da oferta, nomeadamente nas áreas metropolitanas e se mantenham os esforços de adequação às necessidades das famílias.

3. Melhoria da qualidade da educação básica e secundária

Apesar dos enormes progressos registados na escolarização da população e na capacidade de criar soluções educativas de qualidade para cada aluno, o sistema existente é ineficaz na promoção de aprendizagens de qualidade por parte de todos os alunos, persistindo: dificuldades em lidar com a

heterogeneidade de culturas e de perfis familiares; desigualdades de sucesso muito vinculadas às desigualdades de origem cultural e socioeconómica que o sistema não se tem mostrado capaz de atenuar; problemas graves ao nível da acumulação de dificuldades de aprendizagem; além de acentuadas desigualdades regionais no acesso e no sucesso.

Por outro lado, é necessário responder com coragem, envolvimento da comunidade, autonomia, flexibilidade, ao repto difícil e complexo da escolaridade obrigatória e universal de 12 anos - 18 anos de idade, e inverter a preocupante estagnação da escolarização do nível secundário de ensino e formação.

3.1. Organização pedagógica e progressão dos alunos

É urgente encontrar formas de organização pedagógica que permitam um maior enquadramento, a prevenção de atrasos e a imediata recuperação dos alunos. [...] a acumulação de problemas desde o início da escolaridade gera insucesso, [...] o que potencia o abandono [...] e constitui um obstáculo ao alargamento da frequência do ensino secundário.

É necessário instaurar um clima de rigor e exigência relativamente à qualidade das aprendizagens, que não permita deixar para trás os alunos que encontram dificuldades ao longo do seu percurso escolar e eleve o nível geral da qualidade das aprendizagens. Tal implica rever o regime de progressão dos alunos de forma a compatibilizá-lo com uma organização do currículo mais consentânea com a unidade do ciclo de aprendizagem do que com a do ano escolar e com a adopção de estratégias que permitam dar respostas diferenciadas a todos os alunos, os de sucesso e os que encontram dificuldades (Parecer n.º 8/2008), sob pena do nível secundário se tornar refém de um paradigma de ensino e aprendizagem assente na recuperação sistemática de atrasos escolares.

Ao nível da instituição escolar, os casos estudados dizem-nos que a repetência pode ser uma estratégia ineficaz de combate às dificuldades de aprendizagem. Além de envolver um enorme desperdício de recursos, dizem-nos também que os percursos de qualidade para todos se alcançam em escolas com projectos positivos, longa e persistentemente prosseguidos, com a transformação das escolas em locais de trabalho para todos, com o envolvimento e responsabilização da Direcção e de cada um dos docentes, das famílias e da comunidade local. É necessário que os alunos trabalhem mais na escola e aqueles que pertencem a meios desfavorecidos tenham mais apoio. É pois requerida uma nova organização da escola e dos apoios aos alunos com dificuldades.

Os desafios de educação e qualificação profissional que temos diante de nós são muito exigentes, nomeadamente as metas europeias para 2020. O esforço a realizar, sustentado em projectos de melhoria do desempenho de cada escola e em trabalho certo e persistente de professores e alunos, tem de envolver também os compromissos concretos das famílias, das autarquias e de outros parceiros locais.

3.2. Organização curricular do ensino secundário e transparência de resultados

A promoção da qualidade e equidade no acesso e sucesso da Educação exige também que se cuide muito bem da flexibilidade curricular do nível secundário, abrindo um leque alargado de possibilidades de estudo e cumprimento da nova obrigatoriedade de frequência escolar e investindo na transparência dos resultados conseguidos.

Os CEF e os Cursos Profissionais devem constituir duas entre muitas alternativas curriculares e devem ter uma elevada garantia de qualidade: é necessário manter a vigilância sobre mecanismos ou práticas que conduzam os CEF e os Cursos profissionais a transformar-se nos percursos dos mal-sucedidos e dos pobres, em guetos dentro das escolas. É necessário que se recolham e divulguem dados

relativos à eficiência e equidade de todas as novas modalidades de ensino, a par com os relativos ao ensino regular.

O CNE recomenda que a oferta das várias possibilidades de ensino e formação de nível secundário, tendo em conta virmos a assegurar uma escolaridade universal de 12 anos, seja localmente equacionada e definida de modo integrado, mobilizando a participação dos vários parceiros locais. Não se deve deixar crescer a tendência, já em curso em vários municípios, para criar escolas de primeira e escolas de segunda, conciliando a oferta pública com a oferta cooperativa e privada. Na linha de recomendações já feitas, o CNE sugere que se criem “plataformas territoriais” de encontro entre as várias ofertas de ensino e formação existentes e que estas sejam colocadas ao serviço da universalização do acesso e do sucesso dos jovens, articulando-se, por isso, numa perspectiva de reconhecimento mútuo, de complementaridade e de confiança recíproca.

Dada a falta de recursos qualificados para a oferta de certo tipo de modalidades de ensino (ex: ensino profissional, ensino artístico), haverá territórios onde pode ser mais adequado escolher certas escolas para leccionar certo tipo de cursos, em vez de se espalharem os cursos pelas escolas existentes, bem como preparar previamente novas escolas para receberem estes cursos especializados, que requerem eles mesmos condições muito específicas para serem oferecidos com a necessária qualidade.

O CNE recomenda mais uma vez que, após mais de vinte anos de investimento no ensino profissional, a qualidade de formação e os níveis de sucesso alcançados neste tipo de ensino não sejam colocados em causa pelo mau funcionamento destes cursos, que continuam, em algumas escolas, a ser “guetos” para onde são enviados, no fim da escolaridade básica, os alunos com piores resultados escolares. Nenhum jovem pode ficar excluído do acesso a um percurso educativo e formativo de qualidade na transição para uma escolaridade universal e obrigatória de 12 anos (ou até aos 18 anos de idade).

3.3. Orientação escolar e profissional

A diversificação da oferta e a flexibilidade curricular preconizadas aconselham, por maioria de razão, o reforço dos mecanismos de orientação escolar e profissional, de modo a que os alunos sejam ajudados na construção de uma identidade pessoal e vocacional.

Importa, por isso, reforçar a capacidade instalada nas escolas e nas comunidades locais para apoiar as novas e mais exigentes necessidades de informação e orientação escolar e profissional dos jovens e suas famílias, agora que se alarga a duração da escolaridade universal e obrigatória. As mais variadas instituições de cada comunidade local desempenham um papel crucial na promoção de uma cuidada orientação dos jovens, não podendo esse papel ser remetido exclusivamente para dentro das escolas.

O CNE entende que a administração educacional, as escolas e toda a sociedade se devem mobilizar para que as oportunidades de orientação se traduzam em verdadeiros estímulos positivos ao prosseguimento de estudos com sucesso, nas mais diversas modalidades, tudo devendo ser feito no sentido de evitar quer a desigualdade de género, quer a “orientação pela negativa”, promotora de desmotivação e insucesso (Parecer 3/2009). O prolongamento da obrigatoriedade escolar implica um real investimento na orientação escolar e profissional dos jovens.

3.4. Mais autonomia e responsabilidade das escolas e dos seus órgãos e estruturas de administração e gestão

A adequação a diferentes públicos, diferentes condições e diferentes requisitos, a rentabilização de meios para a resolução de problemas e a eficiência do processo educativo, a promoção do sucesso pela contextualização das aprendizagens exigem que as escolas possam flexibilizar a sua organização e articular-se com as comunidades e instituições locais ou de implantação local. A inserção comunitária das instituições escolares e a satisfação de necessidades concretas não se compadecem nem com medidas uniformes e distantes, iguais para todas, nem com as tradicionais delongas de um processo excessivamente burocratizado, centralista, uniforme e hierarquizado de decisão. Todos estes desafios e novos contextos de acção exigem uma

maior autonomia no processo de decisão e uma maior possibilidade de responsabilização social e local pela resolução dos problemas.

A verdadeira autonomia das escolas, a par de uma crescente responsabilização dos seus órgãos de direcção e gestão pedagógica, constitui um bem precioso que deve ser cuidadosamente valorizado e, por isso, supervisionado quer pelas próprias escolas, em dinâmicas de auto-avaliação e de avaliação externa, quer pela administração educacional. O reforço das competências e responsabilidades das lideranças intermédias será igualmente um factor de melhoria de práticas organizacionais e de viabilização de projectos educativos ajustados aos actuais desafios.

3.5. Monitorizar para agir

A monitorização dos resultados dos vários ciclos de estudos acompanhada de uma actuação em conformidade pode permitir que se não arrastem e avolumem em ciclos subsequentes problemas anteriormente revelados e não resolvidos. Através dela é possível identificar as escolas com mais dificuldades em obter resultados de qualidade e os concelhos com piores resultados e maiores desigualdades persistentes face às médias nacionais, diagnosticar os problemas que os afectam e prestar-lhes uma atenção privilegiada em termos de acompanhamento ou redistribuição de recursos. Por outro lado, o incentivo à inovação poderá gerar dispositivos de divulgação de práticas de sucesso, em articulação com mecanismos de atribuição de recursos, consultoria, acompanhamento e monitorização. Os recursos tecnológicos actuais viabilizam a constituição de redes, parcerias ou comunidades de prática, com grande variedade de configurações, que poderão enquadrar essa difusão, a troca de experiências e a produção de conhecimentos.

4. Ensino Superior

Uma reflexão sobre o papel do Ensino Superior na promoção da coesão social e do desenvolvimento económico do País leva a recomendar a continuação e o reforço de políticas de alargamento da base social de recrutamento e de captação de novos públicos que conduzam ao aumento da percentagem de adultos de 30-40 anos com nível de ensino superior e a uma maior equidade no acesso

e frequência deste nível de ensino, de acordo, aliás, com os critérios de referência comunitários estabelecidos. No quadro estratégico Educação e Formação 2020, é apontado o valor de 40% relativamente à percentagem de adultos no coorte 30-34 anos com formação superior. O cumprimento desse critério de referência torna imprescindível um aumento substancial do número de estudantes que concluindo o ensino secundário prossigam no ensino superior e uma subida considerável das taxas de frequência e de conclusão de ensino superior no grupo etário dos 19 aos 29 anos.

Alargar a base de recrutamento do ensino superior, diversificar o ensino pós-secundário e apostar designadamente nos CET e na valorização do ensino a distância poderão constituir uma alavanca preciosa neste processo.

Ao nível das políticas públicas, o acompanhamento do *contrato de confiança* assinado entre o Governo e as instituições de ensino superior é essencial; no que se refere às instituições de ensino superior torna-se necessário o recrutamento de novos públicos em idade activa e sénior e a construção de parcerias tendo em vista o mercado do trabalho.

A Reforma em curso deverá dar particular atenção à racionalização da actual rede de instituições e de oferta de cursos. O CNE recomenda o desenvolvimento de esforços consistentes no sentido de reduzir as taxas de insucesso e de abandono no ensino superior, através da monitorização cuidadosa da duração média dos diferentes ciclos de estudos e de um acompanhamento apropriado dos estudantes, com especial ênfase para os maiores de 23 anos, procurando envolvê-los, o mais cedo possível, em actividades de investigação e desenvolvimento, designadamente pelo aumento e generalização de vários tipos de estágios antes do termo dos cursos.

A questão da empregabilidade dos diplomados do ensino superior revela-se de importância estratégica, sobretudo numa conjuntura económica e social de desfecho ainda imprevisível. As instituições de ensino deverão dar a maior atenção à formação de parcerias com entidades empregadoras e organizações sociais, a nível nacional e regional.

5. Recursos

5.1. Apoio social escolar

Nos ensinos básico e secundário e no presente ano lectivo, cerca de 43% dos alunos inscritos beneficiam de apoios da Acção Social Escolar, a maioria dos quais encontrando-se coberta pelo escalão mais elevado. Este dado, sendo em si mesmo revelador do nível de carência socioeconómica das famílias de origem dos alunos que frequentam o sistema, deve orientar o incremento das políticas de apoio educativo, no sentido de garantir melhores condições de frequência e de acompanhamento das crianças e jovens durante o seu percurso escolar, conhecidas que são as implicações do factor socioeconómico nos resultados escolares.

5.2. Educadores e professores

No período em análise, verificou-se que o nível de formação académica dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico passou progressivamente de bacharelato para licenciatura por efeito estrutural da alteração introduzida na LBSE em 1997. Verifica-se, igualmente, o aumento do número de docentes em exercício de funções com os graus de mestrado e doutoramento. No ensino superior, regista-se um aumento significativo dos docentes doutorados.

Porém, a sucessão de alterações normativas na carreira docente em todos os níveis de ensino tem suscitado instabilidade na situação profissional dos docentes e na vida das escolas com repercussão nas aprendizagens dos alunos e na imagem social dos professores.

Importa, portanto, valorizar a profissão docente, clarificar o seu mandato, reforçar a sua formação capacitando os docentes para fazerem face às transformações decorrentes do processo educativo e da sociedade em geral. Só com um forte investimento na melhoria das condições de trabalho e de bem-estar dos professores, reconhecendo a importância incontornável do seu papel educativo, será possível melhorar o estado da educação.

Referências Bibliográficas

ANQ (2010). *Linhas de orientação para a constituição da rede de ofertas de dupla certificação de jovens de nível secundário (2010-11)*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

CEC (2009). *Commission Staff Working Document: Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks 2009* (DOC SEC (2009) 1616). Brussels: Commission of the European Communities.

CEDEFOP (2010). *Annual Report 2009*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CNE. *Pareceres*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. www.cnedu.pt

Comissão de Acompanhamento do Sistema de Empréstimos (2010). *Linha de crédito para estudantes do ensino superior com garantia mútua*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Superior.

Costa, A. F. (2005). *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: DGES - MCTES

DAPP-ME (1998). *Estatísticas da Educação 1995/1996*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

DGES-MCTES (2009). *Bolonha: grandes números – estudo I*. www.dges.mctes.pt/DGES/pt/AssuntosDiversos/Estudos/

DGES-MCTES (2010). *Bolonha: grandes números – estudo II, distribuição por áreas científicas e distritos*. www.dges.mctes.pt/DGES/pt/AssuntosDiversos/Estudos/

EUROPA - O Portal Oficial da União Europeia. <http://europa.eu/>

EUROSTAT (2009). *Eurostat in figures – Eurostat yearbook 2009*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

EUROSTAT (2010). *Activité et taux d'activité - séries EFT. Taux d'activité par sexe, tranche d'âge et nationalité (%)*. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database

EURYDICE (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles : Eurydice - EACEA .

GAVE-ME (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional.

GAVE-ME (2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional.

GAVE-ME (2007). *PISA 2006 - Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional.

GEPE-ME (2009). *Educação em Números – Portugal 2009*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

GEPE-ME (2009). *Modernização Tecnológica das Escolas 2007/08*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

GEPE-ME (2010). *Estatísticas da Educação 2008-2009*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

GEPE-ME e INE, I.P. (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação, vol. I, II e III*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação e Instituto Nacional de Estatística, I. P.

GEP-MTSS (ed. de 2000 a 2008). *Carta Social – Rede de Serviços e Equipamentos. Relatórios*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. www.gep.mtss.gov.pt/estudos/cartasocial.php.

GEP-MTSS (2009). *Carta Social – Folha Informativa nº 1*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

GEP-MTSS (2010). *Carta Social – Rede de Serviços e Equipamentos. Relatório 2008*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

GGF-ME (ed. de 2001 a 2009). *Orçamento por Acções. Execução Orçamental*. Lisboa: Gabinete de Gestão Financeira.

GPEARI-MCTES (2009). *RAIDES 09 - Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*. GPARI - MCTES.

GPEARI-MCTES (2010a). *Docentes do Ensino Superior (2001 a 2008)*. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais.

GPEARI-MCTES (2010b). *Vagas e inscritos no ensino superior (2000-2001 a 2008-2009)*. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais.

GPEARI-MCTES (2010c). *Vagas, inscritos e diplomados no Ensino Superior. Apresentação de dados: destaques*. www.gpearl.mctes.pt/archive/doc/

IGE-ME (2009). *Organização do Ano Lectivo 2008-2009 – Relatório Nacional*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

IGFSS-MTSS. *Conta da Segurança Social 2008*. Lisboa: Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social.

INE, I. P. Censos 2001. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INE, I. P. (2009). *Estatísticas do Emprego. 4º trimestre de 2009*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INE, I. P. (2010) *Estatísticas do Emprego. 1º trimestre de 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INE, I. P. (2010) *Inquérito ao Emprego*. www.ine.pt

JNE - Júri Nacional de Exames (ed. de 2005 a 2009). *Exames Nacionais dos Ensinos Básico e Secundário. Relatórios Finais*. Lisboa: Ministério da Educação.

JO - Jornal Oficial da União Europeia

OCDE. *PISA 2000, 2003, 2006. Relatórios internacionais*. www.pisa.oecd.org/

OCDE(2009). *Regards sur l'éducation 2009. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.

OCES-MCTES (2007). *Sucesso Escolar no Ensino Superior: diplomados em 2004-2005*. Lisboa: Observatório da Ciência e do Ensino Superior.

OECD (2009). *Education at a Glance 2009. OECD Indicators*. Paris : OECD.

PORDATA. *Base de Dados Portugal Contemporâneo*. www.pordata.pt

RBE-ME. Rede de Bibliotecas Escolares. www.rbe.min-edu.pt

Rodrigues, Nuno et al. (2009). *Estudantes à Saída do Secundário 2008/2009*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/ Observatório dos Trajectos do Ensino Secundário – Ministério da Educação.

Santos, Rui e Dias, Paulo Coelho (2007). *INSISTE: indicadores do sistema educativo, 1986-2006*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Schnitzer, Klaus e Middendorff, Elke (coord.) (2005). *EUROSTUDENT Report 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005. Synopsis of Indicators for Austria, Finland, France, Germany, Ireland, Italy, Latvia, Portugal, Spain, Netherlands and United Kingdom (E/W)*. Hannover: HIS Hochschul-Informationen-System.

SEF – MAI (2009). *Relatório de Imigração – Fronteiras e Asilo, 2008*. Lisboa : Serviço de Estrangeiros e Fronteiras / Departamento de Planeamento e Formação.

SPCE e CNE (2007). *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

União Europeia. *Conselho Europeu de Barcelona de Março de 2002*. <http://infoeuropa.euroid.pt>

Vasconcelos, Teresa (coord.) (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação.

Vasconcelos, Teresa (coord.) (2003). *Educação de infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Glossário

Certificação

Processo de atribuição de um certificado, diploma ou título que atesta formalmente que um conjunto de resultados da aprendizagem (conhecimentos, capacidades e/ou competências) adquiridos por um indivíduo foram avaliados e validados por um organismo competente de acordo com regras pré-definidas. A certificação pode atestar os resultados tanto da aprendizagem formal como da não formal e informal (Fonte: CEDEFOP, 2008). **Certificação escolar** Processo de atribuição de um título que atesta uma habilitação académica. **Certificação profissional** – Processo de atribuição de um título que atesta uma qualificação profissional. **Dupla certificação** – Título que atesta uma habilitação escolar e uma qualificação profissional.

CITE

Classificação Internacional Tipo da Educação – É um instrumento de referência da UNESCO que permite a harmonização e comparabilidade das estatísticas educativas.

CITE 0 – Educação Pré-escolar ;

CITE 1 – Primeira Etapa do Ensino Básico;

CITE 2 – Segunda Etapa do Ensino Básico;

CITE 3 – Ensino Secundário;

CITE 3C – Programas de nível 3 que não são concebidos para permitir o acesso directo ao Ensino Superior;

CITE 4 – Ensino Pós-secundário Não Superior;

CITE 5 – Primeira Etapa do Ensino Superior (bacharelato, licenciatura, mestrado);

CITE 6 – Segunda Etapa do Ensino Superior (doutoramento)

Cursos de Aprendizagem

Os cursos de aprendizagem são uma das modalidades de formação de dupla certificação que conferem simultaneamente o nível 3 de formação profissional e uma habilitação escolar de nível secundário. Funcionam em regime de alternância entre os contextos de formação e de trabalho, o que constitui o seu principal elemento caracterizador. Os cursos de aprendizagem são desenvolvidos pelos centros de formação profissional da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P., por outras entidades tuteladas pelo ministério responsável pela área da formação profissional, bem como por outras entidades formadoras, públicas e privadas, certificadas no âmbito do sistema de certificação de entidades formadoras, sendo organizados tendo por base referenciais de competências e de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações (Portaria n.º 1497/2008, de 19 de Dezembro).

Cursos Gerais

Destinam-se, principalmente, aos alunos que, tendo concluído o 9º ano de escolaridade, pretendam obter uma formação de nível secundário tendo em vista o prosseguimento de estudos para o Ensino Superior (universitário ou politécnico).

Cursos Tecnológicos

Destinam-se, principalmente, aos alunos que, tendo concluído o 9º ano de escolaridade, pretendam uma qualificação profissional de nível intermédio que lhes possibilite o ingresso no mercado de trabalho. Estes cursos, tal como os Cursos Gerais, permitem também o prosseguimento de estudos no Ensino Superior (universitário ou politécnico).

Erasmus

Foi estabelecido em 1987 e é um programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior, entre estados membros da União Europeia e estados associados. Permite a alunos que estudem noutra país por um período de tempo entre 3 e 12 meses.

ESCS

Índice do estatuto económico, social e cultural do PISA – Este índice foi criado com base nas seguintes variáveis: Índice internacional socioeconómico de estatuto ocupacional (ISEI); o nível habilitacional

mais elevado dos pais dos alunos, convertido em anos de escolaridade; o índice de riqueza familiar; o índice de recursos educacionais da família; índice de bens familiares relacionados com a cultura “clássica”.

Eurostat

Gabinete de Estatísticas da União Europeia situado no Luxemburgo.

Eurydice

Rede europeia que colige e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises de temas específicos.

Formação Profissional Contínua

Formação que engloba todos os processos formativos organizados e institucionalizados, subsequentes à formação profissional inicial, visando promover a valorização e actualização profissionais, a adaptação dos trabalhadores e das empresas às mutações tecnológicas e organizacionais, o reforço da empregabilidade e a competitividade das empresas.

Idade Ideal/Idade Normal

Considera-se aqui, à semelhança do conceito utilizado pelo INE e pelo GEPE na publicação 50 anos de estatísticas da educação, 2009, como idades

expectáveis para a frequência dos diferentes ciclos de estudo, as seguintes: Educação pré-escolar, 3-5; 1º ciclo, 6-9; 2º ciclo, 10-11; 3º ciclo, 12-14; Ensino Secundário, 15-17.

Índice de Envelhecimento

Relação existente entre o número de idosos e a população jovem. É habitualmente expresso em número de residentes com 65 ou mais anos por 100 residentes com menos de 15 anos. População com 65 e + anos/população dos 0 -14 anos * 100.

Índice de Envelhecimento dos Docentes

Ratio entre o número de docentes com idade igual ou superior a 50 anos e o número de docentes com idade inferior a 35 anos x100.

Nativos

Alunos nascidos no país em avaliação ou aqueles em que pelo menos um dos progenitores nasceu no país;

Níveis de Formação ou Qualificação Profissional

De acordo com o Jornal Oficial das Comunidades Europeias, nº L199/565, existem cinco níveis de formação ou qualificação profissional: Nível I (iniciação profissional); Nível II; Nível III; Nível IV e V (nível superior).

NUTS

Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins estatísticos - visa permitir a recolha, organização e difusão de estatísticas regionais harmonizadas na Comunidade Europeia. Em Portugal, as sub-regiões que dividem o território são hierarquicamente:

NUTS I – Portugal Continental; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS II – Norte; Centro; Lisboa; Alentejo; Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira

NUTS III – Alto Trás-os-Montes; Ave; Cávado; Douro; Entre Douro e Vouga; Grande Porto; Minho-Lima; Tâmega; Baixo Mondego; Baixo Vouga; Beira Interior Norte; Beira Interior Sul; Cova da Beira; Dão-Lafões; Médio Tejo; Oeste; Pinhal Interior Norte; Pinhal Interior Sul; Pinhal Litoral; Serra da Estrela; Grande Lisboa; Península de Setúbal; Alentejo Central; Alentejo Litoral; Alto Alentejo; Baixo **Alentejo**; Lezíria do Tejo; Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

PIB – Produto Interno Bruto

É a quantificação do valor de mercado de todos os bens e serviços finais produzidos num país no período de um ano.

Preços Constantes – PIB

Valor (em €) medido usando os preços de um determinado ano base. No ano base, o valor a preços constantes coincide com o valor a preços correntes.

Primeira Geração

Alunos e pais nascidos em outro país (OCDE, 2007).

Programa @escolas (e.escola)

Acesso a computadores portáteis e ao serviço de Internet de banda larga.

Qualificação

Resultado formal (certificado título ou diploma) dum processo de avaliação e validação alcançado quando um organismo competente determina que um indivíduo possui os resultados da aprendizagem fixados por normas predefinidas. (Fonte: CEDEFOP, 2008).

Qualificação Profissional

Conjunto de competências profissionais que permitem exercer um conjunto de actividades profissionais. São adquiridas mediante a formação ou através da experiência e podem ser formalmente reconhecidas.

Qualificações Baixas

Até ao 3º ciclo do Ensino Básico e de nível secundário que não permitem o acesso directo ao Ensino Superior.

Qualificações Elevadas

Nível superior.

Qualificações Médias

Nível secundário (com excepção de qualificações que não permitem o acesso directo ao nível superior).

Relação de Feminilidade

Quociente entre os efectivos populacionais do sexo feminino e os do sexo masculino (habitualmente expresso por 100 (10²) homens). [INE]

Saída Escolar Precoce

Indicador que identifica a percentagem da população do grupo etário 18-24 que tendo concluído o 3.º

ciclo do Ensino Básico (lower secondary) não se encontra a frequentar um curso de ensino ou formação profissional. Corresponde ao indicador internacional de early school leavers.

Saldo Migratório

Diferença entre o número de entradas e saídas por migração, internacional ou interna, para um determinado país ou região, num dado período de tempo. O saldo migratório pode também ser calculado pela diferença entre o acréscimo populacional e o saldo natural.

Saldo Natural

Diferença entre o número de nados-vivos e o número de óbitos, num dado período de tempo.

Segunda Geração

Alunos nascidos no país em avaliação, mas cujos progenitores nasceram em outro país;

Sistema de Graus Académicos do Ensino Superior compreende três ciclos que correspondem a: licenciatura (entre seis e oito semestres); mestrado (entre três e quatro semestres) e doutoramento.

Taxa Bruta de Escolarização

Relação percentual entre o número total de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos (independentemente da idade), e a população residente em idade normal de frequência desse ciclo de estudos.

Taxa de Crescimento Migratório

Saldo migratório durante um certo período de tempo, normalmente o ano, referido à população média desse período.

Taxa de Crescimento Natural

Saldo natural observado durante um determinado período de tempo, normalmente um ano civil, referido à população média desse período (habitualmente expressa por 100 ou 1000 habitantes).

Taxa de Emprego

Taxa que permite definir a relação entre a população empregada e a população em idade activa (população com 15 e mais anos de idade).

Taxa de Escolarização por Idade

Relação percentual entre o número de alunos matriculados e a população residente dos mesmos níveis etários

Taxa de Feminidade

(feminidade = feminilidade, in Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa) – Relação percentual entre a população do sexo feminino e a população total.

Taxa de Retenção/Conclusão

Relação percentual entre o número de alunos que não pode transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados, nesse ano lectivo.

Taxa de Transição/Conclusão

Relação percentual entre o número de alunos que, no final de um ano lectivo, obtêm aproveitamento (podendo transitar para o ano de escolaridade seguinte) e o número de alunos matriculados, nesse ano lectivo. Usa-se a designação “taxa de conclusão” quando nos referimos ao aproveitamento no fim do nível de ensino, ou seja, no 9º e no 12º anos.

Taxa Real de Escolarização

Relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários.

UE19

Integra quinze países da União Europeia — Alemanha (DE), Bélgica (BE), França (FR), Itália (IT), Luxemburgo (LU), Países Baixos (NL), Dinamarca (DK), Irlanda (IE), Reino Unido (UK), Grécia (EL), Portugal (PT), Espanha (ES), Áustria (AT), Finlândia (FI) e Suécia (SE) — mais quatro países do leste europeu, membros da OCDE, ainda candidatos à integração na EU: República Checa (CZ), Hungria (HU), Polónia (PL) e Eslováquia (SK).

UE25

A partir de 1 de Maio de 2004, integra os quinze países da UE anteriormente referidos a que se juntam dez novos membros: Chipre (CY), Eslováquia (SK), Eslovénia (SI), Estónia (EE), Hungria (HU), Letónia (LV), Lituânia (LT), Malta (MT), Polónia (PL) e República Checa (CZ).

UE27

Em 1 de Janeiro de 2007, a UE25 passa a integrar mais dois novos membros: Bulgária (BG) e Roménia (RO).

UOE

Base de dados de estatísticas da educação de UNESCO/OCDE/EUROSTAT.

Siglas

AEC Actividades de Enriquecimento Curricular
ANQ Agência Nacional de Qualificação
ASE Acção Social Escolar
BP Banco de Portugal
CE Centros de Emprego
CEB Ciclo do Ensino Básico
CEDEFOP Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CEF Cursos de Educação e Formação
CEFA Cursos de Educação e Formação de Adultos
CET Cursos de Especialização Tecnológica
CIES Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
CITE Classificação Internacional Tipo da Educação
CNE Conselho Nacional de Educação
DEB Departamento da Educação Básica
DGES Direcção-Geral do Ensino Superior
DGO Direcção-Geral do Orçamento
DIMAS Diplomados e Matriculados no Ensino Superior
DRE Direcção Regional de Educação
DREA Direcção Regional de Educação do Alentejo
DREALG Direcção Regional de Educação do Algarve
DREC Direcção Regional de Educação do Centro
DRELVT Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
DREN Direcção Regional de Educação do Norte
EFA Educação e Formação de Adultos
ECTS *European Credit Transfer System* (Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos)

EFP Ensino e Formação Profissionais
ESCS *Economic, Social and Cultural Status* (Índice do Estatuto Económico, Social e Cultural do PISA)
EU *European Union*
FSE Fundo Social Europeu
GAVE Gabinete de Avaliação Educacional, ME
GEP Gabinete de Estratégia e Planeamento, MTSS
GEPE Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, ME
GGF Gabinete de Gestão Financeira, ME
GPEARI Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais, MCTES
IGE Inspeção-Geral da Educação, ME
IGFSS Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social, MTSS
INE Instituto Nacional de Estatística
IPSS Instituições Particulares de Solidariedade Social
ISCTE Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
JNE Júri Nacional de Exames, ME
LBSE Lei de Bases do Sistema Educativo
MAI Ministério da Administração Interna
MCTES Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
ME Ministério da Educação
MFAP Ministério das Finanças e da Administração Pública
MST (*Mathematics, Science and Technology*) Matemática, Ciência e Tecnologia

MTSS Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
NUT Nomenclatura de Unidade Territorial (para Fins Estatísticos)
OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OCES Observatório da Ciência e do Ensino Superior
ONU Organização das Nações Unidas
OTES Observatório das Trajectórias dos Estudantes do Ensino Secundário
PARES Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais
PCA Percursos Curriculares Alternativos
PIB Produto Interno Bruto
PISA *Programme for International Student Assessment*
PT Portugal
QEQ Quadro Europeu de Qualificações
QREN Quadro de Referência Estratégico Nacional
RAIDES Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior
RBE Rede de Bibliotecas Escolares
RVCC Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SEF Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
SPCE Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
TEIP Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UE União Europeia
VLD Visto de Longa Duração

TIPOLOGIAS DE ESCOLA

Jl Jardim-de-Infância
EB1 Escola Básica do 1º ciclo
EB1/Jl Escola Básica do 1º ciclo com Jardim-de-Infância
EBM Escola do Ensino Básico Mediatizado
EB1,2 Escola Básica dos 1º e 2º ciclos
EBI /Jl Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância
EBI Escola Básica Integrada
EB2 Escola Básica do 2º ciclo
EB2,3 Escola Básica dos 2º e 3º ciclos
EB2,3/ES Escola Básica dos 2º e 3º ciclos com Ensino Secundário
ES/EB3 Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico
ES Escola Secundária
ESA Escola Secundária Artística
EP Escola Profissional
M-N Multinível – Escola Privada com Jardim-de-Infância e/ou Ensino Básico e/ou Ensino Secundário



Conselho Nacional de
Educação



ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO

Relato de Caso

Manuela Ramôa

1. Introdução

Ao aceitar colaborar nesta iniciativa do Conselho Nacional de Educação, assumiu-se a responsabilidade de dar a conhecer, em vinte e cinco páginas, uma organização - a Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT) - com uma identidade construída ao longo de mais de vinte e cinco anos de história.

As opções feitas do que observar, registar e relatar, condicionadas pelas circunstâncias temporais e as limitações de espaço, envolvem o risco de fragmentar a realidade em fatias que só artificialmente podem ser isoladas, de relatar práticas dissociadas das redes relacionais colectivamente tecidas, de expor uma realidade através de um “olhar de fora “ em que os actores centrais - os Educadores e os Alunos da ERST - não se revejam.

Não se tendo a pretensão de apreender e expor a complexidade das dinâmicas organizacionais, assumiu-se uma postura de leitor, observador e ouvinte, recolhendo informação através de análise documental, de entrevistas ¹ e do contacto com o universo físico, visual e simbólico do objecto de estudo², que permitisse uma leitura compreensiva da realidade.

Considera-se que seria abusiva e arrogante uma abordagem interpretativa, dada a complexidade do universo e a escassez do tempo disponível para aceder às redes de sentido que se entrelaçam na organização. No entanto, as opções quanto ao que se considerou central capturar e relatar, as (escassas) referências teóricas, informadas pelas experiências vividas, o conhecimento prévio, as características discursivas da autora, acabam por contaminar a descrição e a narrativa puras.


No sentido de evitar a compartimentação excessiva do texto, optou-se, na construção do discurso do relato, por isolar algumas configurações organizativas e dinâmicas decorrentes que se consideram distintivas: os Serviços Especializados de Apoio Educativo, os Planos Estratégicos dos Departamentos Curriculares, o Projecto de Articulação entre o 3º Ciclo e o Ensino Secundário, os Pólos de Reforço das Aprendizagens, a Disciplina Mais, a Preparação para Exames Nacionais por Níveis, as práticas sistemáticas de Auto-regulação. No entanto, ao longo do trabalho, são disseminadas referências a outras práticas locais.

2. Contexto Externo: A Freguesia de Rio Tinto

A freguesia de Rio Tinto, que integra a cidade de Rio Tinto, faz parte do concelho de Gondomar e localiza-se a oriente da cidade do Porto, confinando com a freguesia de Campanhã a sul, com Pedrouços e Águas Santas

¹ Entrevistaram-se, por iniciativa própria e/ou sugestão da Directora da Escola informantes considerados privilegiados: Alunos (de 12º ano de Cursos Científico-Humanísticos, e do Curso Tecnológico de Turismo, do 10º ano do Curso de Artes Visuais, do 8º e 9ºanos do Ensino Básico, do Curso de Educação e Formação); Professores (Coordenadores dos Departamentos Curriculares, elementos da equipa de Avaliação para a Melhoria, Coordenadora do Centro de Novas Oportunidades, docente do Curso de Educação e Formação e Coordenadora do Projecto “Está-se bem”); Psicólogo; Directora da Escola.

² Realizaram-se diversas visitas à Escola em períodos lectivos e não lectivos.



(concelho da Maia) respectivamente a poente e a norte, Baguim do Monte e Fânzeres (concelho de Gondomar) a nascente/sul.

A proximidade com a cidade do Porto, a progressiva renovação da rede viária e de transportes, aliada à capacidade habitacional, viria gradualmente a torná-la atractiva como local de residência para a população que estuda ou exerce a sua actividade profissional na área do Grande Porto. Abrangendo apenas uma área de 9,5 Km², Rio Tinto é a freguesia mais populosa (47.000 habitantes) do concelho de Gondomar. Em termos de grandes traços caracterizadores, é de realçar que Gondomar é dos concelhos da Área Metropolitana do Porto com menor índice de envelhecimento, com 63 idosos por cada 100 jovens. A freguesia de Rio Tinto reflecte esta situação, com predomínio de uma população em idade activa – entre os 25 e os 64 anos – maioritariamente afecta ao sector terciário.

No entanto, mais de 50% desta população possui habilitações académicas que não ultrapassam o 2º ciclo do Ensino Básico e metade destes apenas concluíram o 1º ciclo. As instituições públicas e privadas têm vindo a responder a estas necessidades de qualificação através da oferta de um conjunto de acções de educação e formação: Ensino Recorrente, Cursos de Educação e Formação de Adultos e criação - na Escola Profissional de Gondomar - de um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Na Freguesia de Rio Tinto, 24% da população encontrava-se, em 2001, a frequentar uma destas modalidades de formação³.

Relativamente à escolarização da população mais jovem, “o concelho de Gondomar tem uma das taxas mais reduzidas do Grande Porto de abandono no 3.º ciclo. No entanto, tem a segunda taxa mais baixa de aproveitamento no ensino secundário: [...] mais de 40% dos jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos não concluíram o ensino secundário, actualmente escolaridade obrigatória.”⁴.

3. A Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT)


3.1. Breve historial

A ESRT entra em funcionamento em 1982/83 acolhendo 400 alunos distribuídos por 15 turmas do 7º ano de escolaridade. No ano seguinte, oferece, paralelamente ao 7º e 8º anos de escolaridade, o 1º ano de ensino nocturno. Nos anos subsequentes a população discente cresce progressivamente - apesar da inadequação do edifício⁵ e da perpetuação de soluções improvisadas e “transitórias” - atingindo, em 1995/96, cerca de 2.705 alunos, distribuídos pelo 3º ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário (cuja oferta se introduz em 1992/93, em simultâneo com a mudança para as actuais instalações) e pelos Cursos Nocturnos que continuavam a funcionar no edifício antigo, actualmente designado como “Anexo”. Nos anos subsequentes e até 2002/03, a escola acolhe menos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, dada a entrada em funcionamento das Escolas EB 2.3 da freguesia periférica de Baguim do Monte, e EB 2.3 (nº2) de Rio Tinto mas, sobretudo, as condicionantes de espaços decorrentes do aumento do número de alunos do ensino secundário e consequente diversificação das ofertas educativas.

³ Dados quantitativos retirados de Rede Social do Concelho de Gondomar: Pré-Diagnóstico.

⁴ Ibidem.

⁵ O edifício em que a escola começou a funcionar, construído “para instalar 30 ou 40 crianças, prevenindo-as assim da actual doença, a tuberculose, que já atacara seus pais”(Escola Secundária de Rio Tinto, Monografia|1982-2007,p.23) apesar de sofrer remodelações no interior e ampliações no espaço exterior , rapidamente se tornou insuficiente e inadequado para acolher todos os alunos que pretendiam frequentar a Escola. No entanto, só 10 anos mais tarde a Escola conquista um edifício novo, após “uma luta sem tréguas, travada pelos seus sucessivos conselhos directivos, professores, alunos, autarquias, pais e encarregados de educação”(ibidem,p.24).



Desde então, a escola, embora não satisfazendo na totalidade as preferências das famílias residentes e não residentes,⁶ mesmo funcionando das 8.00 às 24.00 horas, mantém uma população discente que, nos últimos anos, ultrapassa um milhar e meio de alunos⁷.

3.2 Espaços Físicos

As novas instalações conquistadas (em 1992/93) após um longo e árduo processo movido por instâncias educativas e comunitárias locais, rapidamente se revelaram insatisfatórias por deficiência de condições de segurança interna e externa: problemas de construção e consequentes intervenções remediativas, acessibilidades permeáveis a assaltos e, sobretudo progressiva insuficiência de capacidade para acolher todos os alunos que pretendiam frequentá-la.

Os espaços escolares integram seis blocos de construção, com 2 pisos, um pavilhão destinado à cantina, e um pavilhão gimnodesportivo cuja utilização é partilhada com a Autarquia.

Actualmente a ESRT está a ser alvo de requalificação de raiz através do Programa de Modernização do Parque Escolar e funciona num arquipélago de monoblocos, rodeado por um imenso estaleiro. O cenário caótico que se apresenta a um observador externo não se reflecte, no entanto, quando se penetra nos arruamentos entre os monoblocos onde alunos, docentes e não docentes se deslocam tranquilamente a céu aberto⁸, no desempenho das suas tarefas, aparentemente imunes aos constrangimentos que um espaço em permanente (re)construção induz na vivência e convivência quotidianas.

Na perspectiva de humanizar os espaços, preservar as marcas identitárias e alimentar a memória dos ciclos de vida da organização, elementos físicos e simbólicos foram integrados nos equipamentos provisórios despersonalizados: transportaram-se plantas que seriam arrasadas, expuseram-se fotografias dos anteriores edifícios e espaços - *“trouxemos parte de nós, da nossa identidade”*⁹.

Dadas as limitações decorrentes da sobreocupação dos espaços, reinventam-se quotidianamente soluções para que as actividades programadas se realizem: utiliza-se a cantina para reuniões de trabalho de alunos e professores, expõem-se trabalhos e resultados dos alunos nas janelas disponíveis, *“procura-se que esteja sempre tudo bem para manter uma boa escola em que os alunos gostam de estar”*¹⁰.

Os efeitos do processo de requalificação, que contempla a construção de raiz de edifício complementar, far-se-ão sentir, na perspectiva da Directora da Escola, não apenas na melhoria das condições de bem-estar dos alunos, mas sobretudo na qualidade das práticas pedagógicas: o design dos espaços — permitindo diversas configurações de agrupamento dos alunos —, as condições acústicas, os equipamentos tecnológicos avançados e a estética da arquitectura serão o oásis esperado ansiosamente pelos docentes que, em condições muito adversas, regem a sua prática profissional pela busca contínua da diversificação de estratégias que respondam à heterogeneidade dos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos.

⁶ “Em 2007/08, a escola teve de recusar a matrícula a aproximadamente 150 alunos” (Relatório de Avaliação Externa 2007/08).

⁷ Dados quantitativos retirados de Escola Secundária de Rio Tinto, Monografia | 1982/2007.

⁸ A escola não possui pavilhão polivalente, o que leva a uma grande concentração dos alunos no Centro de Recursos, sobretudo em dias de chuva, e dificulta a implementação de algumas actividades.

⁹ Directora da Escola.

¹⁰ Aluno do 10.º ano do Curso de Artes.

3.3. População

3.3.1. *Discentes*

No ano lectivo de 2009/10 frequentam a ESRT 1650 alunos:

Quadro nº1 - Número Total de Alunos em 2009/10

| NÚMERO TOTAL DE ALUNOS | | | |
|------------------------|-------------------|-----|-------------------|
| Ensino Básico | Ensino Secundário | EFA | Ensino Recorrente |
| 322 | 1128 | 82 | 73 |
| 1605 | | | |

A maioria da população discente reside na freguesia de Rio Tinto, embora a escola receba também alunos de outras freguesias do concelho, designadamente de Baguim do Monte e Fânzeres.

Cerca de 62,5%¹¹ dos pais e mães dos alunos da ESRT possuem habilitações académicas inferiores ao Ensino Secundário e desempenham actividades profissionais de baixa exigência em termos de qualificação, nos sectores de comércio e serviços, indústria, construção e obras públicas.

Utilizando como indicador a atribuição de subsídio da Acção Social Escolar e considerando apenas os escalões A e B, pode-se inferir que um número significativo de alunos (32,6% no Ensino Básico e 36,7% no Ensino Secundário¹²) tem carências económicas. No entanto e segundo a opinião de uma docente¹³, apesar de ter havido alterações nos procedimentos legais, a realidade ultrapassa estes números: alguns pais desconhecem os procedimentos ou não os formalizam nos prazos previstos - apesar de professores e particularmente Directores de Turma estarem atentos à resolução dessas situações - e haverá também, muito presumivelmente, casos em que a ocultação da realidade pode ser intencional, sobretudo quando a situação de debilidade é recente.

A realidade socioeconómica, estreitamente relacionada com a baixa qualificação da população e associada frequentemente a défices culturais e ausência de competências parentais, não é considerada pelos professores um constrangimento: o termo “problemático”, tão abusiva e recorrentemente utilizado em discursos auto justificativos para etiquetar alunos e famílias em contextos com características semelhantes — legitimando frequentemente a inércia, intervenções de cariz paternalista e falta de ambição — não emergiu no discurso dos actores e está ausente dos documentos institucionais¹⁴. A ESRT faz uma análise lúcida das características do seu ambiente externo e dos eventuais impactes no ambiente escolar, mas olha-se também ao espelho, identificando os factores estruturais e conjunturais que poderão potenciar esses efeitos, e implementando estratégias que os minimizem: envolvimento dos jovens em estruturas formais de participação, flexibilização de horários de atendimento aos Encarregados de Educação, monitorização processual da execução dos Projectos Curriculares de Turma, participação dos alunos — jovens e adultos —

¹¹ Fonte: Relatório de Avaliação Externa, 2007/08

¹² Dados de 2009/10, inferiores aos do ano anterior, cujos valores se situavam em 36,9% e 37,6% no Ensino Básico e no Ensino Secundário, respectivamente.

¹³ “Às vezes, não são os alunos nem os pais que se mexem; é a própria escola que os propõe para o SASE” (elemento da equipa de Avaliação para a Melhoria)

¹⁴ Evidenciando uma leitura mais compreensiva da realidade, a Directora da escola refere-se aos “alunos mais difíceis” como “os mais desprotegidos”.

em universos e contextos culturais diversificados, estreitamento de relações com o tecido empresarial, autarquia e instituições sociais locais.

Assim, as vulnerabilidades do contexto não reduzem o grau de expectativas positivas face às possibilidades de sucesso pessoal, social e académico dos educandos, sendo antes encaradas como realidades desafiantes que promovem o comprometimento profissional e social dos membros da organização e potenciam sinergias na busca de valor para os alunos e a comunidade.

A análise da realidade — considerada difícil pelos actores — não induz a redução dos níveis de exigência quer na qualidade do ensino e das aprendizagens, quer na responsabilização dos alunos pelo cumprimento das regras de convivência cívica assumidas pela comunidade escolar dentro e fora da escola. “Os alunos conhecem o Regulamento Interno e há regras de actuação comuns aos professores e ao director de turma, construídas de uma forma participada e integrando os projectos curriculares de turma”¹⁵. A Escola trabalha com os alunos para que eles aprendam a “saber estar”, proporcionando-lhes contactos com diferentes contextos sociais, culturais e profissionais e acredita que eles projectam exteriormente uma imagem positiva da organização¹⁶.

Na ESRT as ocorrências disciplinares são pontuais e resolvidas internamente pelos agentes educativos¹⁷. A maioria das ocorrências registadas têm como protagonistas os alunos do Ensino Básico, especialmente os que frequentam o 7º ano de escolaridade e advêm sobretudo de conversas com os colegas em sala de aula. Nos casos em que há ordem de saída da sala, os alunos sabem — não sendo necessário que uma assistente os acompanhe — que devem ir para o Centro de Recursos, elaborar um relatório do incidente e reflectir sobre ele com um elemento da Direcção. As ocorrências no Ensino Secundário são residuais, facto a que não será alheia uma progressiva socialização normativa dos alunos nos valores da cidadania, assumida por docentes e não docentes através de práticas intencionais dentro e fora da sala de aula. Dada a transversalidade e o carácter sistemático de práticas direccionadas para o desenvolvimento de competências a este nível, a Escola pune exemplarmente através de processo disciplinar, comportamentos não congruentes com a postura que se pretende ser assumida por toda a comunidade educativa: a arrogância, a agressão, o uso de telemóvel na sala de aula são motivos para a aplicação de penas de suspensão.

3.3.2. Docentes

Na ESRT, em 2009/10, exercem funções 186 docentes:

Quadro nº2 - Número de Docentes em 2009/10

| DOCENTES | | |
|-----------|--------|-------------|
| Titulares | Quadro | Contratados |
| 47 | 111 | 28 |
| 186 | | |


Cerca de 75% dos docentes ultrapassam os 40 anos de idade e 55% têm mais de 20 anos de serviço.¹⁸ A estabilidade do corpo docente é considerada um factor facilitador do desenvolvimento organizacional. O

¹⁵ Relatório de Avaliação Externa, 2007/08 (p.4).

¹⁶ As visitas de estudo programadas para o ano de 2009/10, para além de proporcionarem experiências em campos dificilmente acessíveis sem a acção da escola - aulas de Desporto de Inverno - facultam um vasto leque de contactos e vivências, abrangendo Museus, Teatros, Instituições Sociais, Comerciais e Financeiras.

¹⁷ No entanto, nem sempre foi assim: há alguns anos atrás os alunos vandalizavam o mobiliário, “desenhavam nas paredes, urinavam nos baldes de lixo... era terrível” (elemento da Equipa de Avaliação para a Melhoria).

¹⁸ Fonte: Relatório de Avaliação Externa, 2007/08.



sentido de pertença, a identificação com a organização, leva a que professores, contratados em períodos anteriores, regressem e integrem o quadro.

Os docentes investem na sua formação científica e pedagógica elevando o capital intelectual da organização: para além de acções de formação de curta duração implementadas interna e externamente, 67 professores detêm credenciais de mestrado, pós graduação e especialização.

3.3.3. Não docentes

Dos 12 assistentes de administração escolar que trabalham na escola, apenas cerca de um terço pertencem ao quadro, sendo os restantes contratados. Mais de metade dos 29 assistentes operacionais de que a escola dispõe pertencem ao quadro¹⁹.

A falta de estabilidade dos assistentes operacionais e a insuficiência de formação²⁰ não parecem afectar o relacionamento com os jovens: as interacções observadas entre estes e os alunos regem-se pela civilidade e cordialidade.

A Escola conta também com dois Psicólogos, um dos quais coordena os Serviços Especializados de Apoio Educativo e é responsável pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) que, entre outras atribuições, presta apoio de natureza psicológica e psicopedagógica, através de consultas psicológicas e vocacionais individuais e em grupo²¹.

3.3.4. Interações com o exterior

A escola abre-se ao mundo exterior, co-educador: aos pais, mas também às instituições sociais, administrativas, económicas, culturais, tecnológicas, para trocar informação, partilhar recursos, coordenar esforços, conceber, executar e avaliar projectos em comum, no respeito das competências e do estatuto de cada um. Deste modo assegura também a relação das aprendizagens formais com as experiências prévias dos alunos e com as realidades do meio em que se insere. Do vasto leque de entidades que colaboram com a escola no desenvolvimento do seu Projecto Educativo, destacam-se a Rede Social de Gondomar, as Câmaras Municipais de Gondomar e de Valongo, as Juntas de Freguesia de Rio Tinto e de Baguim do Monte, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, a Universidade do Porto, o Centro Social de Soutelo, o Teatro Nacional de S. João²².

3.4. Missão

A qualidade de ensino, o desenvolvimento pessoal do aluno e a ligação ao meio e ao mundo são as finalidades expressas no Projecto Educativo de 2006, que concebe a Escola como “um modelo educativo e um centro de conhecimentos”²³. O Plano Anual de Actividades para 2009/10, acentuando o rigor e exigência na concepção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Educativo, reforça a centração “na qualidade de ensino e na qualidade das aprendizagens, ancoradas no pleno exercício da Cidadania.” Assumindo-se como

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Relatório das Coordenadoras dos Directores de Turma, 2º Período, 2009/10.

²¹ O SPO, estabelece redes de comunicação e cooperação estreitas com as restantes estruturas da Escola, uma vez que, juntamente com o Núcleo de Apoio Educativo, integra os Serviços Especializados de Apoio Educativo, cuja constituição é referenciada no ponto 4.1.

²² A Oficina de Teatro é oferta curricular da Escola, e o seu funcionamento é amplamente apoiado pelos recursos - físicos, logísticos e materiais - que o Teatro Nacional de S. João disponibiliza.

²³ Projecto Educativo, 2006.

“uma organização aberta, capaz de promover a sua autoavaliação e de responder aos desafios da diversidade e da heterogeneidade”²⁴, a ESRT não se limita a acolher e incluir todos e cada um dos alunos — como compete ao serviço público — mas atribui-se a responsabilidade social de promover não apenas o sucesso, mas a qualidade do sucesso.

3.5. Ofertas Educativas

A diversidade da oferta educativa da escola procura responder às necessidades do contexto social, cultural e económico em que está inserida.

No 3º ciclo do Ensino Básico a Escola oferece o percurso regular e um Curso de Educação e Formação, Tipo 2 - Operador de Fotografia.

Quadro nº3 - Distribuição dos alunos por oferta educativa no Ensino Básico

| ENSINO BÁSICO | | | | |
|------------------|------------|-----------|------------------------------|----------|
| Percurso Regular | | | Curso de Educação e Formação | |
| Ano | Alunos | Turmas | Alunos | Turmas |
| 7º | 71 | 3 | | |
| 8º | 112 | 4 | 15 | 1 |
| 9º | 112 | 4 | 12 | 1 |
| | 295 | 11 | 27 | 2 |

A Escola considera que o Curso de Educação Formação é uma resposta transitória para alunos que, vindos das EB2,3, carregam já experiências de insucesso repetido,²⁵ “que estão presos por um fio à escola” (Psicólogo). No entanto, a Escola “*não desiste de nenhum; eles vão chegar ao 9º ano para depois prosseguirem [estudos]*”. Durante os dois anos de duração do curso os professores implementam estratégias específicas para acompanhamento destes alunos, com o objectivo de quebrar a cadeia de insucesso e estimular o prosseguimento de estudos. Para além do acompanhamento pessoal, (através do SPO e acção tutorial) o acompanhamento académico é alvo de especial atenção: desde 2008/09 que os professores que leccionam estas turmas um Projecto — “Está-se bem...” utilizando metodologias assentes na resolução criativa de problemas,²⁶ desenvolvendo simultaneamente competências a nível da inteligência emocional; as aulas das disciplinas técnicas são leccionadas por dois docentes, em regime de assessoria.

No sentido de dar resposta à população adulta com baixos níveis de qualificação, a ESRT oferece também percursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de nível básico, e de nível secundário (frequentados por 42 e 41 alunos, respectivamente), bem como o Curso de Ensino Secundário Recorrente — Ciências Sociais e Humanas —, frequentado por 36 alunos em regime presencial e 37 em regime não presencial.

²⁴ Plano Anual de Actividades, 2009/10.

²⁵ No contingente de alunos que anualmente a ESRT recebe das EB2.3, para ingressarem no 7º ano do Ensino Básico, existem sempre mais de uma dezena de alunos com estas características. O Psicólogo, referindo-se a esta questão, afirma: “*as escolas [EB2.3] olham para nós como um sítio em que se resolvem problemas, ou então querem descartar os problemas*”.

²⁶ A mobilização destas opções metodológicas advém da iniciativa de uma professora, que desenvolveu o seu doutoramento nesta área e tem tido a adesão dos outros docentes do curso. Com a colaboração do Centro de Formação de Professores de Gondomar está ser realizada uma Oficina de Formação protocolada com The Torrance Center for Creativity & Talent Development, frequentada por 40 docentes.

Também a nível do Ensino Secundário, estão em funcionamento quatro Cursos Científico-Humanísticos, (783 alunos), um Curso Tecnológico (49 alunos) e cinco Cursos Profissionais (296 alunos).

Quadro nº4 - Distribuição dos alunos por curso no Ensino Secundário

| | Cursos | 10º Ano | | 11º Ano | | 12º Ano | |
|-------|---|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|
| | | Alunos | Turmas | Alunos | Turmas | Alunos | Turmas |
| CH | Ciências e Tecnologias | 189 | 7 | 138 | 5 | 145 | 6 |
| | Línguas e Humanidades | 84 | 3 | 48 | 2 | 56 | 3 |
| | C. Socioeconómicas | 24 | 1 | 23 | 1 | 17 | 1 |
| | Artes Visuais | 24 | 1 | 16 | 1 | 19 | 1 |
| TECN. | Desporto | | | 25 | 1 | 24 | 1 |
| PROF. | Turismo | 23 | 1 | 18 | 1 | 16 | 1 |
| | Apoio Psicossocial | 23 | 1 | 22 | 1 | 38 | 2 |
| | Gestão e Programação. de Sistemas Informáticos | 22 | 1 | 23 | 1 | 19 | 1 |
| | Multimédia | 20 | 1 | 17 | 1 | 17 | 1 |
| | | 409 | 16 | 350 | 15 | 369 | 18 |

O Centro de Novas Oportunidades estava, em Dezembro de 2010, a dar resposta a 1090 inscritos encontrando-se já 74% com diagnóstico e encaminhamento definido ou em processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências).²⁷

Para além da vertente curricular, a ESRT amplia as experiências educativas dos alunos, desenvolvendo actividades de enriquecimento e complemento curricular que se concretizam em acções de índole diversa: debates, conferências, visitas de estudo, projectos, clubes. A diversidade de iniciativas — frequentemente propostas pelos alunos —, permite, no entanto, identificar um referente comum que lhes confere coerência e se manifesta nos processos e nas produções: “atitudes positivas face ao ambiente, ao conhecimento científico, técnico, filosófico, artístico e desportivo”²⁸. Destacam-se as Revistas de Filosofia (com 11 anos de existência), a Revista de História (lançada em Dezembro de 2008), a revista Opção (criada pelo Departamento de Gestão, Economia e Tecnologias em 2007) a revista Escola Viva, Escola Activa (que divulga os projectos e iniciativas levados a cabo pela Escola) a publicação Open the Window (integralmente escrita em inglês²⁹ e lançada em 2000), o jornal LSD (Leitura sem Dogmas).

Os clubes e projectos permitem aos alunos o acesso a diversificadas fontes de informação, despertando a sua curiosidade intelectual e estimulando a sua autonomia. Destacam-se o Projecto Nacional de Educação para o Empreendedorismo (para fomentar uma cultura de utilização do espírito empreendedor), o DECOJOVEM³⁰ (para educar o jovem consumidor), o Jovens Repórteres do Ambiente (projecto internacional da Fundação para a Educação Ambiental, coordenado em Portugal pela Associação Bandeira Azul da Europa), o Jovens Promotores de Saúde (em colaboração com a Liga Portuguesa contra o Cancro) o CROMOBIT (promotor da

²⁷ Plano Anual de Actividades 2009/10, p.13.

²⁸ Ibidem, p.15.

²⁹ A ESRT foi premiada, em 2003 e 2004, no Concurso Nacional “Iniciativas Inovadoras de Ensino/Aprendizagem das Línguas. (Escola Secundária de Rio Tinto, Monografia |1982-2007,p.117).

³⁰ O projecto, de que a ESRT é membro fundador, tem o patrocínio, enquadramento técnico e institucional da DECO.

utilização das tecnologias de e comunicação como formação inter e transdisciplinar) e Oficina de Música (espaço de ensino — aprendizagem de música, da iniciativa de um aluno, coordenado por ele e partilhado por alunos, professores, assistentes operacionais e encarregados de educação desempenhando papéis de aprendentes e de professores).

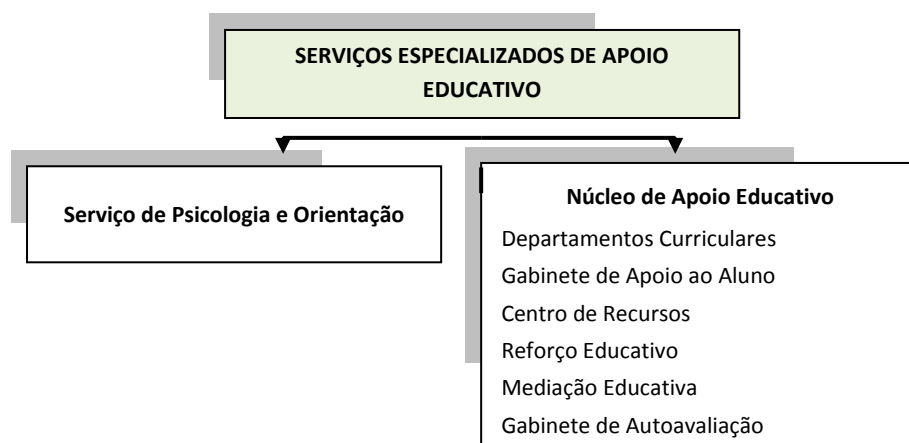
4. Focalização nas Aprendizagens: actores, configurações organizativas e estratégias de acção

Utilizando a sua inteligência colectiva³¹ (Lévy, 2000:28) e mobilizando a capacidade de auto organização, a ESRT, pensa e age para responder às exigências que se impõe e às características do seu ambiente externo e interno. Não ficando dependente de soluções ou apoios da tutela, imagina possibilidades que desafiam as categorias convencionais, inventando soluções que ultrapassam as fronteiras tradicionais, estabelecendo planos colectivos, em que a sustentabilidade dos sucessos é objecto de vigilância permanente e revista à luz de novas informações contextuais.

Operacionalizando o lema “no pupil left behind”³² a ESRT implementa diversos dispositivos de suporte educativo, numa perspectiva estratégica que, ao responder adequadamente ao presente, gera futuros desejáveis para os seus educandos.

4.1. Serviços Especializados de Apoio Educativo

Os Serviços Especializados de Apoio Educativo integram o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e o Núcleo de Apoio Educativo. O núcleo de Apoio Educativo, assume, pela sua constituição, a interdependência dos vários sectores que³³ intervêm no desenvolvimento dos alunos. Institui-se, assim, como uma instância que a nível do planeamento, da acção e da avaliação, promove a interligação concertada e harmoniosa das dimensões da instrução, socialização e estimulação.



³¹ “Uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta numa mobilização efectiva das competências ...”.

³² Por analogia, utiliza-se aqui uma expressão que a Directora da Escola utilizou ao referir-se ao envolvimento dos professores: “no teacher left behind”.

³³ O Núcleo de Apoio Educativo é constituído pela Coordenadora do GAPA (Gabinete de Apoio ao Aluno) que, entre outras acções desenvolve o Programa de acção Tutorial, pelo Mediador Educativo, pelos Coordenadores dos Departamentos Curriculares, pela Coordenadora do Centro de Recursos, pelo Responsável pela Organização dos Apoios de Reforço Educativo e por um elemento do Gabinete de Autoavaliação da Escola.

Os Serviços Especializados de Apoio Educativo são coordenados pelo Psicólogo que é também responsável pelo Serviço de Psicologia e Orientação e funcionam numa lógica que rompe com a separação estrutural e funcional — frequentemente presente nas configurações organizativas de outros contextos — das instâncias e agentes responsáveis pelo desenvolvimento das competências relacionais, emocionais e cognitivas dos educandos.

O ponto da situação realizado pelos referidos serviços no final do 1º trimestre do presente ano lectivo atesta a regulação permanente da sua actuação referenciando as iniciativas em curso e as decisões relativas a novas estratégias delineadas face aos resultados da acção:

Quadro nº 5 - Actividades dos Serviços Especializados de Apoio Educativo

| | | | |
|------------|-------------|---|---|
| SPO | | Orientação escolar e profissional | 36 alunos do 9º ano 32 alunos do Ens.Sec. |
| | | Atendimento individual | 32 alunos |
| | | Acompanhamento - Avaliação de N.E.E. | 11 alunos |
| NAE | DCSH | Preparação para exame nacional — Geografia A | 40 alunos |
| | | Preparação para exame nacional — História | A iniciar no 2º período |
| | DE | Preparação para exame nacional – Geometria Descritiva A | 22 alunos |
| | | Reforço Educativo em Geometria Descritiva A | 16 alunos |
| | DL | Disciplina + Língua Portuguesa | 45 alunos |
| | | Disciplina + Inglês | 22 alunos |
| | | Apoio Individualizado Português língua materna | 1 aluno |
| | | Apoio Individualizado Português língua não materna | 5 alunos |
| | | Preparação para exame nacional | A iniciar no 2º período |
| | DMCE | Disciplina + | 90 alunos do Ensino Básico 168 alunos do Ens. Sec. |
| | | Preparação para exame nacional | 320 alunos |
| | GAPA | Programa Tutorial | 12 alunos |
| | | Projecto Promover a disciplina (“Está-se bem”) | 16 alunos |
| | CR | Utilizadores com requisição informatizada | 290 utentes |

Legenda: SPO - Serviço de Psicologia e Orientação; NAE – Núcleo de Apoio Educativo; DCSH - Departamento de Ciências Sociais e Humanas; DL - Departamento de Línguas; DMCE - Departamento de Matemática e Ciências Experimentais; GAPA - Gabinete de Apoio ao Aluno; CR - Centro de Recursos

4.2. Planos Estratégicos dos Departamentos Curriculares

No início de cada ano lectivo, os Departamentos Curriculares, com base na análise dos efeitos das acções implementadas no ano transacto — traduzidos nos Relatórios Anuais — concebem planos estratégicos, identificando objectivos e metas a atingir nos dois níveis de ensino e em cada disciplina, que funcionam como referenciais para a acção. Os quatro planos estratégicos têm uma matriz comum — fruto do trabalho de coordenação e integração desenvolvido pela equipa dos quatro coordenadores que reúne semanalmente³⁴ — e dão origem a planos operacionais departamentais específicos, de acordo com a índole das disciplinas, o nível de ensino, as características dos alunos envolvidos.

³⁴ Segundo a Directora, a criação desta Equipa de Coordenadores dos Departamentos surgindo da constatação de que os Departamentos funcionavam com lógicas, processos, e ritmos de trabalho diversos, produzindo efeitos qualitativa e quantitativamente diferentes, “veio permitir a permuta de boas práticas”.

Do conjunto das propostas constantes dos planos de acção destacam-se dois âmbitos de intervenção: as práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula e a monitorização dos processos e dos resultados.

Quadro nº 6 - Âmbitos de actuação dos Departamentos Curriculares

| | |
|-----------------------------|---|
| Práticas Pedagógicas | <ul style="list-style-type: none"> — Utilização da Escola Virtual — Recurso às TIC através de assessorias dos professores de Informática na preparação de materiais e apoio técnico nas aulas; — Aproximação dos conteúdos programáticos aos interesses dos alunos; — Trabalhos práticos nas aulas, que possibilitem um papel mais activo dos alunos; — Avaliação formal da prestação oral dos alunos; — Criação de materiais de apoio acessíveis aos alunos através da plataforma MOODLE; — Planificações conjuntas dos grupos disciplinares; — Abordagem interdisciplinar de conteúdos e temáticas; — Reforço e maior controlo dos trabalhos de casa; — Estabelecimento de metas pelos alunos (formalizado em documento assinado pelo Aluno, Encarregado de Educação e Professor) com balanço no final de cada período. — Colaboração contratualizada com os Encarregados de Educação (verificação dos trabalhos de casa, controlo das datas dos testes); — Incentivo à frequência dos Pólos de Aprendizagem e das aulas de Reforço Educativo; — Flexibilização dos agrupamentos de alunos através da Disciplina Mais; |
| Monitorização | <ul style="list-style-type: none"> — Realização de provas diagnóstico e reflexão sobre os resultados; — Análise da evolução de resultados e da sua qualidade em cada final de período e definição de estratégias correctivas face aos desvios; — Análises comparativas periódicas de resultados num mesmo nível e a uma mesma disciplina em turmas diferentes; — Análise comparativa frequente de resultados num mesmo nível e numa mesma turma; — Análise sistemática da adequação das estratégias; |

Para além da sua representação formal no Conselho Pedagógico, os Coordenadores de Departamento integram o Núcleo de Apoio Educativo, promovendo a articulação com outras estruturas e serviços da escola, com vista ao desenvolvimento integrado de estratégias de diferenciação pedagógica. Internamente, os Departamentos organizam-se em Grupos de trabalho assumindo diversas configurações e funcionando como forças tarefas que se diluem ou reconstituem de acordo com os objectivos do trabalho: grupo disciplinar, grupo de disciplinas envolvidas no mesmo nível de ensino, grupo de disciplinas sequenciais no ensino básico e no ensino secundários, grupos de disciplinas diferentes envolvidos em projectos interdisciplinares³⁵. Para além destes desenhos internos, emergem, frequentemente de modo informal, grupos interdepartamentais que se envolvem em projectos comuns, planificando acções em conjunto e leccionando em pares.

A aparente complexidade organizativa não se traduz na fragmentação ou no egocentrismo disciplinar: constitui antes uma teia³⁶ criativa construída ágil e velozmente através de comunicações informais e electrónicas, cujos fios estabelecem ligações fortes entre os vários “nós” da organização. No início do 2º trimestre lectivo a Direcção possuía já um relatório global sobre os resultados alcançados no 1º trimestre, elaborado pela equipa de Coordenadores de Departamentos com base nos relatórios intermédios realizados sectorialmente e estavam implementadas acções de correcção face aos desvios detectados.

³⁵ Os professores de História e Geografia elaboram para os mesmos alunos, fichas de trabalho comuns que são avaliadas pelos dois professores.

³⁶ “ A teia [...] sugere relações inter-relacionadas, multidireccionadas, e multiníveis, capazes de melhorar e acelerar a inovação” (D. Conklin Y L. Tapp: p.240) – Tradução da autora.

4.3. Projecto de Articulação Curricular entre o 3º Ciclo e o Ensino Secundário

Na sequência da constatação de que os alunos que ingressavam no 10º ano tendo frequentado o 3º ciclo na ESRT apresentavam menos dificuldades que os alunos oriundos de outras escolas, emerge, em 2007, o Projecto de Articulação Curricular entre o 3º ciclo e o Ensino Secundário, envolvendo cinco escolas EB 2.3 e respectivos professores representantes das disciplinas com continuidade entre os dois níveis de ensino.³⁷ Tendo como objectivos colmatar as dificuldades na sequencialidade dos dois níveis de ensino, face à heterogeneidade académica das turmas de 10º ano, a ESRT lança o desafio de uma reflexão inter-escolas e nestas intra e inter-departamentos, sobre a gestão dos processos de ensino-aprendizagem, visando definir estratégias de actuação, proceder a uma monitorização sistemática das práticas e reforçar o trabalho em parceria. Com a adesão inicial de 70% de representantes das disciplinas envolvidas, foi concebido um plano de acção que contemplou (i) a definição das aquisições essenciais em cada disciplina, a clarificação dos pré-requisitos e seu grau de aprofundamento, o uso da terminologia, as práticas interdisciplinares e (ii) a preparação de grelhas de verificação das aprendizagens dos alunos necessárias à sinalização das suas dificuldades e à definição de planos de acompanhamento.

Em termos operacionais, realizam-se duas reuniões plenárias em cada ano lectivo: no seu início, para definir estratégias e preparar os documentos e no final, para recolher as grelhas de verificação, fazer o balanço do trabalho realizado e delinear novas estratégias para o ano lectivo seguinte. As grelhas de verificação, com a sinalização das competências/conteúdos não adquiridos pelos alunos, são disponibilizadas aos Coordenadores dos Departamentos Curriculares, aos Directores de Turma e aos Professores que leccionam as disciplinas de 10º ano, permitindo, em sede de Departamento, a análise das dificuldades detectadas e a sua distribuição por turma, e a nível do Conselho de Turma, uma melhor adequação do Projecto Curricular às características dos alunos e uma planificação de aulas por parte dos docentes mais adaptada às especificidades do grupo de alunos. Com o desenvolvimento do Projecto que abrange, em 2009/10, sem qualquer carácter de obrigatoriedade,³⁸ 92,5% de professores que leccionam as disciplinas referenciadas, as reuniões intermédias desenvolvem-se em várias configurações de acordo com as dinâmicas criadas em cada escola, departamento ou grupo disciplinar: se inicialmente eram asseguradas pelos representantes dos grupos disciplinares, progressivamente alargou-se a participação aos docentes que leccionam os 7º, 8º e 9º anos; incluiu-se na agenda o levantamento de pré-requisitos necessários não apenas para o 10º ano, mas também para os 11º e 12º anos; realizaram-se testes comuns para aferir conhecimentos; permutaram-se materiais didácticos; dinamizaram-se colectivamente, em cada escola, actividades de complemento curricular; levaram-se alunos do ensino secundário às escolas básicas com o objectivo — através dos seus testemunhos — de elevar as expectativas dos jovens face ao prosseguimento de estudos.

O balanço realizado no final do ano lectivo de 2008/09 demonstra que as turmas do 10º ano se apresentam menos heterogéneas, os alunos estão melhor preparados para o trabalho que se desenvolve no ensino secundário e não são tão notórias as discrepâncias académicas entre os alunos provenientes das diferentes Escolas EB 2.3 e da ESRT.

³⁷ Português, Inglês, História, Matemática, Ciências Físico-Químicas, Educação Física, Ciências Naturais, Biologia, e Geografia.

³⁸ “ A adesão reflecte o interesse que os professores atribuem ao Projecto e prova disso é o facto de nunca ter sido realizada uma única convocatória para as reuniões, quer em plenário, quer intermédias” (Documento “Apresentação do Projecto”).



4.4. Apoios Educativos

4.4.1. Pólos de Reforço das Aprendizagens

“Os Pólos são espaços destinados às aprendizagens dos alunos, por encaminhamento dos professores ou iniciativa dos próprios, com o objectivo de promover a aquisição ou o desenvolvimento de competências no processo de ensino -aprendizagem”.³⁹

Existem sete pólos cujo funcionamento é assegurado por professores das disciplinas que estão agrupadas nos Gabinetes de Línguas, Ciências Físico-Químicas, História, Ciências, Artes, Matemática e Educação Física.

O apoio nos Pólos de Reforço das Aprendizagens — que são simultaneamente espaços de trabalho dos elementos do mesmo departamento durante a componente não lectiva — é assegurado pelos docentes de cada departamento e funciona em regime “ de porta aberta “ respondendo aos alunos que, por sua iniciativa, ou por aconselhamento dos professores, vêm esclarecer dúvidas ou complementar aprendizagens realizadas em sala de aula.

São os alunos do Ensino Secundário, sobretudo do 11º e 12ºanos que, por iniciativa própria, mais frequentam os pólos, procurando apoio nas disciplinas em que sentem mais dificuldades: Físico-Química, Matemática, Biologia, Geografia e Geometria Descritiva. O acesso dos alunos do Ensino Básico resulta mais do aconselhamento dos professores, excepto nas vésperas dos testes, quando precisam de esclarecer dúvidas junto do próprio professor ou de outro, sugerido por aquele.

A passagem dos alunos pelos pólos é objecto de monitorização: as suas permanências são registadas; o conteúdo do trabalho realizado é sumariado, a avaliação do processo e do resultado da acção é efectuada pelos docentes do pólo e posteriormente transmitida aos Directores de Turma antes das reuniões do final do período, para que os Conselhos possam analisar, discutir e emitir parecer sobre o trabalho desenvolvido.

4.4.2. Disciplina(s) Mais

Na sequência de uma candidatura ao Projecto Mais Sucesso, não seleccionada pela tutela, a ESRT., ainda que não detendo os recursos e apoios que o referido projecto lhe proporcionaria, concebe uma resposta alternativa local⁴⁰, através da criação da Disciplina Mais (D+) no Ensino Básico e no Ensino Secundário.

A D+ ocupa um bloco semanal das disciplinas envolvidas, retirando da turma base alunos que, após diagnóstico realizados pelos professores no início do ano lectivo, são agrupados por níveis, em função das aprendizagens realizadas. O bloco semanal, a funcionar em simultaneidade temporal com a aula da turma, é leccionado por um professor da mesma disciplina, no âmbito da componente não lectiva⁴¹, que prepara antecipadamente estas aulas com o professor titular da turma. No 1º período, são os alunos com mais dificuldades que ingressam na D+, sendo posteriormente⁴² substituídos por aqueles cujos bons níveis de desempenho impõem estratégias de enriquecimento e alguns que, tendo tido uma prestação média, podem, no entanto, pelas suas características, beneficiar dessas estratégias. Na opinião dos docentes, este modelo

³⁹ Regulamento Interno 2008/09 (Artº157)

⁴⁰ Salientando a capacidade da escola se organizar quando os apoios institucionais falham, a Directora acentua: “*Quem não tem cão, caça com gato*”

⁴¹ “ A Disciplina Mais não é componente não lectiva, é um esforço brutal dos professores, é uma enorme carolice dos professores” (Psicólogo)

⁴² A frequência da D+ pelos alunos com mais dificuldades, inicialmente prevista para apenas o 1º período, acabou por prolongar-se pelo 2º período, para assegurar a sustentabilidade dos efeitos.

organizativo tem a vantagem de reduzir a heterogeneidade académica na turma base e simultaneamente permitir um trabalho mais individualizado na Disciplina Mais.

Actualmente estão envolvidas no projecto quatro disciplinas do Ensino Básico e três do ensino Secundário, abrangendo um significativo número de turmas:

Quadro nº 7 - Disciplinas e número de turmas envolvidas na Disciplina Mais

| Disciplinas Ens. Bás. | Nº de Turmas | | | Disciplinas Ens. Sec. | Nº de Turmas | | |
|--------------------------|--------------|----|----|--------------------------|--------------|-----|-----|
| | 7º | 8º | 9º | | 10º | 11º | 12º |
| Matemática | 3 | 4 | 4 | Matemática A | 7 | 6 | |
| Ciências Físico-Química | | 2 | 4 | Físico-Química A | 6 | | |
| Inglês | | | 4 | Biologia | 6 | | |
| Língua Portuguesa | | | 4 | | | | |

Segundo os Coordenadores dos Departamentos Curriculares, os alunos envolvidos *“estão a gostar de ir, o seu aproveitamento já é visível [e] participam mais [na turma base]”*. A mobilização de estratégias coerentes com as singularidades pessoais, relacionais e cognitivas dos alunos, fazem com que *“os meninos se sintam privilegiados, diminuindo a sua inibição e levantando a sua auto-estima”*.⁴³

4.4.3. Preparação para os Exames Nacionais por Níveis

Procurando sustentar e melhorar os bons resultados obtidos nos exames nacionais e reduzir aqueles que ainda acusam desvios face às médias nacionais, a ESRT implementa um esquema de preparação para os exames nacionais cuja implementação formal varia em função da apreciação que é feita das diferentes situações. Assim, nas disciplinas que apresentaram, no ano transacto, maior desvio negativo em relação às médias nacionais, (Geometria Descritiva A e Matemática) a preparação para os exames teve início no primeiro período do ano lectivo. A preparação para os exames das restantes disciplinas processou-se a partir do início do segundo período. No entanto, os registos formais estão aquém da realidade: muitos professores, com prejuízo da componente de trabalho individual e até da sua vida pessoal, disponibilizam-se para darem aulas suplementares ao longo do ano aos alunos que se vão submeter a exames.

5. Auto-regulação sistemática


A participação no programa Educação para Todos — PEPT⁴⁴ 2000 — que a Escola desenvolve, de 1994 a 1998, no ensino básico, lança a semente das práticas de autoconhecimento dentro da organização. Quando o referido programa passa a abranger apenas a educação pré-escolar, a Escola lança o Observatório de Qualidade da Escola, iniciando o seu projecto de autoavaliação. De 1998 a 2004 o Observatório de Qualidade direcciona o seu trabalho de análise e reflexão para *“o clima emocional, [...] o sucesso do Ensino Nocturno, a imagem pública da Escola, o percurso escolar de uma geração de alunos e o desempenho da Escola”*⁴⁵. Quando, em 2002, a legislação⁴⁶ determina a obrigatoriedade da autoavaliação, os elementos integrantes do

⁴³ Coordenadora de Departamento Curricular, aludindo ao facto de os alunos não quererem abandonar a frequência da Disciplina Mais.

⁴⁴ Programa Escola para Todos no ano 2000

⁴⁵ CAF e sua Aplicação na Escola Secundária de Rio Tinto (p. 5)

⁴⁶ Lei 31/2002 de 20 de Dezembro



Observatório de Qualidade começam a informar-se — e formar-se —, no sentido de encontrar um modelo que melhor respondesse às exigências legais e que fosse coerente com as linhas de acção e dinâmicas entretanto desenvolvidas. A ESRT acaba por optar pelo modelo CAF (Common Assessment Framework). É então constituída uma equipa de cinco professores⁴⁷, nomeados pela Directora, “que procedem à avaliação dos diferentes critérios através de estudos [...] baseados em questionários, entrevistas e indicadores de desempenho”. Em 2008/09 “a equipa procedeu à reformulação do Referencial de Avaliação — com o objectivo de rentabilizar meios e obter um feedback mais rápido e eficaz das práticas desenvolvidas”⁴⁸ —, criando “os mecanismos de auto-regulação e os indicadores necessários, que permitem uma avaliação sistemática”⁴⁹.

A equipa, que toma a designação de APM (Avaliação para a Melhoria), estabelece relações estreitas com a Direcção e relaciona-se com as restantes estruturas da Escola: recebe dados em bruto da Direcção, informações da Associação de Pais e Encarregados de Educação e da Associação de Estudantes, analisa-os e produz relatórios com recomendações ou simplesmente chamadas de atenção — por vezes apenas utilizando subtilmente a cor para assinalar pontos que merecem atenção — e devolve-os à Direcção que os leva a Conselho Pedagógico e ao Conselho Geral da Escola. Em sede de Conselho Pedagógico os relatórios são analisados pelos Coordenadores de Departamentos, Coordenadores de Directores de Turma, Coordenador do Centro de Recursos, Coordenador do Centro de Novas Oportunidades e Coordenador do Núcleo de Apoio Educativo que, sectorialmente, concebem, reformulam ou enriquecem os planos de melhoria — anuais ou intermédios — em função das evidências constatadas. Estes planos são remetidos novamente à equipa de Avaliação para a Melhoria, estabelecendo uma cadeia de retroacção que alimenta “uma engrenagem que, [...] de forma cíclica e em espiral crescente para a excelência, proporciona a cada um dos elementos da comunidade um espaço de reflexão [...]”⁵⁰.

6. Impactes

6.1. Abandono escolar

Em 2004 as taxas de abandono escolar na ESRT situavam-se acima das médias nacionais quer a nível do Ensino Básico (2,80%) quer do Ensino Secundário (13,8%).

A ESRT implementou estratégias preventivas diferenciadas e integradas levadas a cabo internamente — sobretudo pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo — e externamente – através do contacto directo com as famílias e da mobilização das estruturas e serviços locais. Estas acções produziram efeitos significativos no Ensino Secundário em que o abandono escolar é reduzido em 9.70 pontos percentuais (situando-se nos 3,92% em 2008/09); no Ensino Básico Regular, em 2008/09 a taxa de abandono foi de 0,64%, (com 0.00% nos 7º e 8º anos de escolaridade) representando uma diminuição de 1.16 pontos percentuais face à situação em 2004.

6.2. Sucesso escolar e Qualidade do Sucesso


As taxas globais de sucesso, no ano lectivo de 2004/05 apresentavam valores de 85,3% e 68,90%, respectivamente no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Em 2008/09, a Escola apresenta um

⁴⁷ Um dos elementos que integram a equipa acompanhou todo o percurso de construção do processo de autoavaliação, uma vez que esteve ligado ao programa PEPT 2000 e integrou o Observatório de Qualidade.

⁴⁸ Projecto Curricular de Escola 2009/10 (p.35)

⁴⁹ Relatório de Avaliação Externa, 2007/2008 (p.6)

⁵⁰ Relatório Final da APM- Ano Lectivo 2007/08 (p.1)



aumento do sucesso de 1.2 pontos percentuais no Ensino Básico e 9.5 pontos percentuais no Ensino Secundário.

Nos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano, em 2009, as classificações situam-se no valor de 2.95 — inferior às médias nacionais em 0,03 (Matemática) e 0,09 pontos (Língua Portuguesa). A leitura das classificações da frequência no mesmo ano lectivo e nas mesmas disciplinas — significativamente superiores às médias nacionais — indicia que o formato das provas de exame nacional, avaliando apenas a parcela de desenvolvimento que se prende com as aprendizagens do domínio cognitivo mais relacionadas com os conteúdos do que com as competências, terá tido influência na prestação dos alunos.

Considerando o contexto em que está integrada, a ESRT apresenta resultados superiores à média concelhia nas duas disciplinas, apesar da existência de uma instituição privada que obtém resultados superiores às médias nacionais, uma vez que capta os melhores alunos da freguesia: em cada ano lectivo, cerca de 10 alunos do 9º ano e 15 do 11º ano abandonam a ESRT — provavelmente furtando-se ao rigor e exigência expressos na sua missão — para ingressarem num estabelecimento de ensino privado.

Quanto aos resultados dos alunos nos exames nacionais do Ensino Secundário, a ESRT apresenta, em 2009, médias globais superiores (11,25) às médias nacionais (10,95). Na maioria das disciplinas envolvidas,⁵¹ os alunos do 11º e 12º anos, apresentam resultados superiores às médias nacionais; no entanto existem ainda disciplinas em que tal não acontece⁵², situando-se as médias da escola aquém das médias nacionais.

A leitura destes níveis de consecução deve no entanto ser informada por um facto: embora ciente das consequências a nível da avaliação externa e do impacte na sua posição, em termos comparativos, no ranking, a ESRT dá a 95% dos seus alunos a possibilidade de se sujeitarem a exames.⁵³

No sentido de sustentar os progressos realizados e aumentar a qualidade do sucesso, a escola mantém as estratégias de intervenção a nível dos reforços educativos nas disciplinas em que a sua eficácia já foi testada, e intervém mais cirurgicamente nos casos em que tal ainda não se verificou. A avaliação intermédia dos Planos Estratégicos realizada pelos Departamentos Curriculares, tendo por base os resultados do 1º período do ano lectivo, aponta para a necessidade de reforçar e diversificar as estratégias para que os desvios negativos em algumas disciplinas sejam superados até ao final do ano: exames intermédios de Geometria Descritiva no 11º ano, prolongamento da permanência dos alunos com mais dificuldades na Disciplina Mais, incentivo à frequência dos Pólos Educativos, aulas de preparação, por níveis, para os exames nacionais.

Relativamente ao sucesso do ingresso dos alunos no Ensino Superior, a percentagem de candidatos situou-se, em 2008/09 em 53%, traduzindo um aumento significativo face àquela que detinha em 2005/06 (35%). Também tem evoluído positivamente o número de alunos colocados na 1ª fase – 75% em 2008/09. Em relação à opção média de colocação, os valores da Escola não se distanciam dos valores nacionais, tendo-os até superado (- 0,19) em 2008/09.⁵⁴


As taxas de sucesso nos Cursos Profissionais rondam os 95% e a qualidade das aprendizagens realizadas e das competências adquiridas é reconhecida pelas entidades que acolhem os estagiários dos referidos cursos, abrindo portas à sua empregabilidade.

⁵¹ Português Física e Química A Espanhol História B História da Cultura e Artes Literatura Portuguesa Biologia e Geologia Desenho A

⁵² História A Matemática A Economia Geografia A Geometria Descritiva Matemática Aplicada às Ciências Sociais

⁵³ “ Às vezes temos alunos com nove [valores] e subimos para o dez para os levar a exame” (elemento da equipa de Avaliação para a Melhoria)

⁵⁴ Relatório 3, Acesso ao Ensino Superior, Equipa de Avaliação para a Melhoria



A ESRT estabelece também metas a nível da qualidade das aprendizagens, não se conformando com um sucesso de classificações e níveis mínimos ou médios que satisfariam as estatísticas. As análises anuais e intermédias de resultados abarcam também a dimensão da qualidade, em cada disciplina curricular, corrigindo desvios eventuais face a metas previamente fixadas.

7. Factores facilitadores: Ambição Pedagógica e Envolvimento Profissional

“A cidadania é uma área claramente privilegiada”⁵⁵ pela ESRT., implicando o exercício da democracia, alicerçado na valorização dos saberes. A Escola promove a formação dos alunos, pela acção, para a assumpção dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos: incentiva a sua participação nas estruturas escolares e para escolares formais e informais, institucionaliza em projectos as suas ideias e propostas, co-responsabiliza-os pela dinamização desses projectos, envolve-os em programas e projectos que fomentam o diálogo e a livre troca de opiniões, como o Parlamento dos Jovens e A Europa Mora Aqui.

No entanto, num mundo em que o progresso científico se projecta tecnologicamente no nosso quotidiano, o poder social é cada vez mais legitimado pelo conhecimento. Para que a participação na construção social seja efectiva, é preciso criar as bases para que os futuros cidadãos sejam capazes de manipular os saberes necessários à intervenção fundamentada e esclarecida e não se submetam a uma minoria informada — instruída — condutora da evolução.

Conduzindo os alunos na apreensão progressiva das suas responsabilidades futuras como cidadãos, a ESRT aposta na democratização dos saberes proporcionando-lhes uma base cultural sólida fornecendo-lhes os mecanismos intelectuais de construção e reconstrução contínuas — instrumentos básicos para uma educação permanente — que legitimará o seu poder de intervenção.

Os processos para que os alunos ultrapassem dificuldades ou elevem os seus níveis de consecução configuram uma mobilização individual⁵⁶ e colectiva⁵⁷ — “concebe[ndo] e acciona[ndo] projectos comuns e uma visão de conjunto apercebida por todos como legítima”⁵⁸ — que permanentemente se desafia em busca de mais e melhor sucesso: “*nós fazemos tanto e não conseguimos [melhores resultados], temos que lutar mais, descobrir novos caminhos [...] através da nossa capacidade de luta*” (Directora da Escola).

As razões apontadas pelos participantes, quando questionados sobre o envolvimento colectivo não permitem desocultar as motivações que fazem mover os actores, uma vez que traduzem mais a consequência — “*vestir a camisola*”, “*entrar no pelotão*” — do que a sua essência. “*A lógica de um processo de acção colectiva só poder[ia] ser inteligível a posteriori, a partir de uma análise histórica, pois as decisões para a acção colectiva são factores dinâmicos e processuais que decorrem em circunstâncias concretas [...]*” (Guerra,2006:2), “[...] num território concreto que suporta uma história, uma identidade [...]”.⁵⁹


⁵⁵ Plano Anual de Actividades, 2009/10 (p.3)

⁵⁶ Os professores dão aulas no seu horário de componente não lectiva, “*disponibilizam-se, oferecem-se [para integrar grupos de trabalho] “ (Coordenador de Departamento Curricular), “*disponibilizam o mail pessoal, esclarecem dúvidas aos fins-de-semana, à noite* “. (Aluno do 12º ano), “*quando percebem que é bom para os miúdos, não falam em horas, disponibilizam-se*”. (Psicólogo)*

⁵⁷ “ A Escola tem várias vozes, mas uma identidade muito forte” (Directora da Escola)

⁵⁸ Lefevre, 1997, p. 215,cit. Guerra: 2.

⁵⁹ Denieuil, 1997, p. 28, cit. Guerra: 15.



Todavia, as, “as dinâmicas criadas dificilmente serão travadas”,⁶⁰ e a Escola perspectiva o seu desenvolvimento como um processo participado, contínuo e progressivo de busca de excelência, em que os obstáculos — institucionais, contextuais — são encarados como forças (pro)motoras da melhoria.

8. Conclusão

Segundo MacGilchrist, Reed, e Myers (2004:109-113) as “ escolas que criam um sentido de comunidade na qual os direitos, as responsabilidades e as necessidades dos alunos estão no coração da organização, parecem usar, em combinação, pelo menos nove inteligências”: ética, espiritual, contextual, estratégica, emocional, colegial, reflexiva, pedagógica e académica⁶¹.

1. *Ética* – reconhecem os direitos dos alunos em participarem nas decisões que os afectam, explicitam os valores que sustentam a missão, assumem responsabilidades para como os actuais e futuros alunos.
2. *Espiritual* – valorizam os contributos de todos os membros da comunidade interna e externa, equilibram espaços de trabalho, de debate e de convívio,
3. *Contextual* – reflectem, respondem e agem considerando a diversidade de realidades e perspectivas que se apresentam a nível macro, meso e micro.
4. *Estratégica* – assumem colectivamente uma missão, antecipam o futuro, planeiam a longo prazo, estabelecem planos de acção permeáveis a alterações decorrentes de novas informações, mobilizam oportunidades, criam mecanismos defensivos e criativos face a constrangimentos.
5. *Emocional* – compreendem e respeitam os sentimentos dos elementos da comunidade — interna e externa.
6. *Colegial* – agregam os membros em projectos comuns, incentivam trabalho colaborativo de professores e alunos, promovem intercâmbio de experiências e recursos.
7. *Reflexiva* – desenvolvem competências e processos de monitorização sistemática da escola em geral e de cada aluno em particular, através da recolha, análise e interpretação de um leque de informações conducentes à avaliação da eficácia da sua acção.
8. *Pedagógica* – incentivam continuamente a aprendizagem pessoal, profissional e organizacional, enfatizando os processos de ensino e seus efeitos nas aprendizagens.
9. *Académica* – valorizam as aprendizagens substantivas, detêm elevadas expectativas que encorajam o envolvimento dos alunos na obtenção de mais e melhor sucesso, promovem a formação permanente de todos os membros da organização.

Procurou-se, ao longo deste trabalho, ilustrar algumas práticas da Escola Secundária de Rio Tinto que sugerem traços de uma organização que não cai na “armadilha da competência”⁶² (Levitt & March, 1988)⁶³:

⁶⁰ Directora da Escola

⁶¹ No original “ Ética, Espiritual, Contextual, Operacional, Emocional, Colegial, Reflexiva, Pedagógica, Sistémica”.

⁶² “A armadilha da competência acontece quando a organização se torna particularmente proficiente na execução de práticas repetidas quotidianamente; à medida que a proficiência aumenta, as pessoas sentem-se particularmente confiantes no seu uso, o que inibe a possibilidade de descoberta de alternativas...” (Cunha e al. (2003:594)



faz continuamente aprendizagens, constrói-se e reconstrói-se mobilizando múltiplas inteligências geradoras de novas ideias e relações com vista à melhoria do seu desempenho.

Os relatos das dinâmicas de uma escola, captadas por um “olhar de fora”, não constituem produto de investigação; podem, no entanto estimulá-la ao abrir perspectivas para que os actores centrais – neste caso, os Educadores e Educandos da Escola Secundária de Rio Tinto – enriqueçam o seu “olhar de dentro “ e “para dentro” equacionando a hipótese de utilização de outra lente conceptual informada pelo quadro teórico da Inteligência Múltipla.

⁶³ Cit. Cunha e al. (2003:594)



Referências Bibliográficas

Conklin, David Y Tapp, Lawrence, *La Tela de Araña Creativa*, in Chowdhury, Subir, Management Siglo XXI (2000), Madrid: Pearson Educación, S.A.

Cunha e al. (2003) *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, Lisboa: Editora RH.

Guerra, Isabel Carvalho (2006) *Participação e Acção Colectiva – Interesses, conflitos e consensos*. Estoril: Principia, pp. 30 a 50

Lévy, P. (2000) *Inteligência colectiva: Por uma antropologia do ciberespaço*, S. Paulo: Edições Loyola.

MacGilchrist Barbara, Reed, Jane, Myers, Kate (2004) *The Intelligent School*, London: Sage, <http://www.google.com/books> (acedido em 15/04/10)

Documentos Analisados

Escola Secundária de Rio Tinto - Monografia | 1982/2007

Projecto Educativo, 2006

Plano Anual de Actividades, 2009/10

Plano Curricular de Escola, 2009/10

Regulamento Interno, 2009

Regimento, Planos Estratégicos e Relatórios intermédios dos Departamentos Curriculares

Relatórios sobre os Resultados Escolares de 2006/07, 2007/08, 2008/09

Relatórios da equipa de Avaliação para a Melhoria

Relatório de Avaliação Externa, 2007/08

Publicações da Escola

Rede Social do Concelho de Gondomar – Pré Diagnóstico



RELATO sobre o

Agrupamento de Campo Aberto – Beiriz

Maria José Araújo

Introdução

Os vários desafios que se colocam à Escola Pública de um modo geral apontam como pontos fulcrais a erradicação do abandono escolar, o alargamento da escolaridade – numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida – e a relação com a comunidade. Estes desafios têm de ser adaptados a cada realidade, a cada contexto de escola e a cada grupo de alunos, de forma criativa e dinâmica. É olhando a escola como espaço de autonomia pedagógica, curricular e profissional, como uma “organização que vive numa tensão dinâmica entre a liberdade e a responsabilidade, que podemos compreender toda a sua complexidade (técnica, científica e humana)¹”. Foi neste pressuposto que efectuámos o nosso registo do Agrupamento de Escolas de Campo Aberto em Beiriz. Olhámos esta instituição como uma organização, dando atenção ao espaço físico, relacional, social, educacional, e assim, à forma como é perspectivada a intervenção escolar pedagógica.

A política educativa deste Agrupamento orienta-se para o sucesso dos alunos e, por isso, para os resultados académicos, tentando assim cumprir a sua missão de escola. Com um Projecto Educativo que envolve todos os agentes educativos, este agrupamento assume-se como agente de transformação, fomentando uma cultura de escola pautada por princípios e processos partilhados². É nesse sentido, que o *Projecto Fénix: Prevenir e combater o insucesso escolar no ensino básico*³ aparece como o seu ponto forte, como uma iniciativa de dentro da escola para resolver os problemas daquela comunidade educativa, mas com a capacidade de se abrir a outras comunidades escolares para partilhar e ajudar a combater o insucesso escolar. O seu objectivo, uma melhoria significativa dos resultados escolares, tem sido conseguido.

Este texto centrar-se-á, pois, em três aspectos do caso da escola de Beiriz: (i) o projecto Fénix, a sua centralidade na melhoria da escola e singularidade das estratégias adoptadas. (ii) A dinâmica interna da escola incluindo a mobilização da biblioteca como dispositivo significativo nas aprendizagens. (iii) A relação escola-família como tecido de cumplicidades e solidariedades, neste processo. Valorizar a cultura organizacional da escola surgiu como significativo para se dar conta das dinâmicas presentes no desenvolvimento do Projecto Educativo deste Agrupamento.

Este trabalho foi realizado através de notas de terreno obtidas nas visitas que efectuámos, nas entrevistas e na análise documental. Optámos por uma metodologia compreensiva por nos permitir dar uma atenção ao discurso dos actores e construir um sentido que se lhe adequasse – tal como escrevem Bruyne et al. (1991: 139), “a abordagem compreensiva visa apreender e explicitar o sentido da actividade social individual e colectiva enquanto realização de uma intenção. Ela se justifica na medida em que a acção humana é essencialmente a expressão de uma consciência, o produto de valores, a resultante de motivações”. Portanto, para esclarecer o sentido preciso que os actores atribuem às suas motivações profundas, foi essencial

¹ NÓVOA, António. “Para uma análise das instituições escolares”
<http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/antónio%20nóvoa.pdf>

² Para além dos processos de partilha formais ver também o site do agrupamento e o blog - <http://voxnostra.blogspot.com/>

³ O projecto é descrito com mais detalhe mais abaixo neste texto. Faz parte do *Programa Mais Sucesso Escolar “foi lançado tendo em vista o apoio ao desenvolvimento de projectos de escola para a melhoria dos resultados escolares do ensino básico, com o objectivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade do sucesso dos alunos.*
<http://www.min-edu.pt/np3/78>



privilegiar os seus discursos, mais do que as suas acções observáveis, uma vez que é aí que é possível obter informação sobre as representações e significados subjacentes às acções.

Pretendíamos fazer uma abordagem que valorizasse não só as interacções entre os diversos actores sociais, mas que tivesse em consideração o tipo de enquadramento político, social e educativo que define as diferentes expectativas relativamente às instituições escolares, instituições que têm no seu funcionamento quotidiano muitas regras implícitas, raramente articuladas ou objecto de reflexão. Privilegiámos o olhar e a voz dos alunos/as uma vez que toda a acção educativa lhes é dirigida⁴. Valorizámos os seus discursos e seguimos as suas sugestões de leitura do espaço escolar. O cruzamento da informação – triangulação –, seguindo o modelo de Woods (1987), permitiu explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes e ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge.

Este texto não é um estudo de caso. É um contributo atento que está longe de esgotar as diferentes possibilidades que constituem o esforço daqueles actores sociais, que quotidianamente se empenham em cumprir a sua missão de escola.

⁴ Ouvir a comunidade educativa foi aliás, uma das preocupações evidenciadas pela Directora da Escola na entrevista que fizemos. Também as aulas de Formação Cívica são consideradas o espaço certo para debater o funcionamento da escola/as regras com os alunos, entre outras questões escolares.



1. Caracterização da Escola

1.1. Contexto

O Agrupamento de Escolas Campo Aberto situa-se na Póvoa de Varzim, um Concelho situado na Região Norte de Portugal, com indústrias têxtil e alimentar significativas, para além da agricultura e construção civil. Com características mistas – rurais e urbanas – de paisagem muito variada, é conhecido por ter um litoral com 12 km de praias ricas em iodo. Uma zona de tradição piscatória que aposta nos recursos turísticos para potenciar uma actividade económica significativa⁵, que é reforçada pelo facto de ser um dos 16 municípios da Grande Área Metropolitana do Porto (o que ajuda a aumentar a capacidade estratégica da região para envolver os agentes económicos). Esta realidade é sentida e valorizada pelas instituições educativas do Agrupamento, que promovem, de forma sistemática e enquadrada, relações de parceria⁶ com as diferentes instituições públicas e/ou privadas de carácter social, educativo, recreativo⁷ ou cultural e com as empresas locais, de forma a potenciar e aumentar os níveis de qualificação escolar dos estudantes. A cooperação com as entidades locais ajudou a melhorar o percurso educativo dos estudantes, a promover estratégias de integração escolar e a criar ofertas profissionalizantes. São disso exemplo as diferentes ofertas educativas, os projectos⁸, concursos, serviços que a Escola presta à comunidade e desenvolvimento de parcerias.

1.2. A Escola de Beiriz /Agrupamento de Campo Aberto

A Escola EB 2,3 de Beiriz, situada 4 km a nascente da cidade da Póvoa de Varzim, iniciou a sua actividade no ano lectivo de 1995/96 e organizou-se como agrupamento vertical no ano lectivo de 2003/04 com a designação de Campo Aberto⁹. Uma estrutura que passou a englobar as Escolas do I.º Ciclo do Ensino Básico (EB1) e os Jardins de Infância (JI) das freguesias de Amorim, Beiriz e Terroso e que conta com 1307 alunos. A sede do Agrupamento está bem preservada e enquadrada do ponto de vista urbanístico, situada num local airoso, com um ambiente agradável, tranquilo e hospitaleiro. O ambiente humano é afável, os *“funcionários são muito solícitos, estão sempre lá com um sorriso para nós... são nossos amigos... não mostram má cara”*, referem os jovens, acrescentando, *“estamos aqui para (...) acabar o 9º ano com muito sucesso”*. Conforme mencionado no contrato de autonomia¹⁰, o *“Agrupamento tem uma preocupação com a igualdade de oportunidades de aprendizagem e de sucesso escolar dos seus alunos e desdobra-se em desenhos de percursos curriculares e em actividades de enriquecimento, para que todos tenham acesso a experiências educativas e formativas estimulantes”*.

⁵ De acordo com as informações, disponíveis no site do Agrupamento, a taxa de desemprego nesta zona é reduzida. *“Esta situação está directamente relacionada com a situação empresarial da zona, distribuída pelos ramos da hotelaria, restauração, agricultura, têxtil e construção civil; estas empresas são, de uma forma geral, de média dimensão, tendo alguns dos trabalhadores pouca formação técnico-profissional”*.

⁶ Protocolos de cooperação com a Autarquia, Escola Prática de Serviço (quartel), Cruz vermelha, Grande Colégio, IIEP, Secundária Rocha Peixoto, Mapadi, Instituto Ricardo Jorge e Universidade Católica Portuguesa entre outras instituições. (anexo 1)


⁷ Salientam-se as Colectividades locais: Centro Social de Bonitos de Amorim, Associação de Amizade de Stª Eulalia de Beiriz (União Desportiva e Rancho Folclórico) Centro Cultural e Desportivo do Terroso com várias valências e actividades, Centro Social Mapadi entre outros.

⁸ Quadro 4 - Anexo 2

⁹ Os órgãos de direcção, administração e gestão do Agrupamento Campo Aberto são: o Conselho Geral, a Directora, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo

¹⁰ Em vigor durante quadriénio 2009/10 a 2012/13.

Organizar grupos flexíveis de alunos com necessidades específicas - Projecto Fénix - com definição de objectivos; monitorização e avaliação do processo e avaliação dos resultados atingidos a efectuar pela Comissão de Acompanhamento.



Com uma agenda própria e numa estreita relação com a comunidade, a Escola de Beiriz transmite uma energia muito positiva para todo o agrupamento. É uma instituição inovadora em matéria organizacional e educativa, que encara a educação pelos seus diferentes ângulos, não se restringindo à mera gestão burocrática na dependência das orientações e propostas da tutela. Vai lendo, interpretando e adaptando as medidas de política educativa e a legislação produzida, de acordo com o seu contexto e à medida das necessidades da sua comunidade escolar, envolvendo todos de forma cuidada, aproveitando a margem de autonomia de que dispõe, no sentido de cumprir a sua Missão de Escola. Objecto de uma auto-avaliação permanente – em que se propõe um diagnóstico eficaz e se exige uma proactividade de todos os docentes no sentido de não baixar as expectativas criadas aos estudantes, aos encarregados de educação, aos funcionários e aos próprios docentes –, este Agrupamento prima pela antecipação de estratégias no cumprimento rigoroso dos seus objectivos. Estes estão bem impressos e explicitados quer no Projecto Educativo do Agrupamento¹¹, quer no Regulamento Interno, quer ainda no Contrato de Autonomia e nas acções e actividades que vai desenvolvendo. A identidade e especificidade deste Agrupamento, caracterizado por uma forte liderança, é construída pelos diferentes agentes educativos que a compõem que, sintonizados com os valores do acto de aprender, imprimem uma dinâmica inter- e intra-institucional, intercalando de forma crítica os seus modelos conceptuais com outros que descrevem e apontam para uma postura pedagógica¹² baseada em estratégias muito diversificadas, que lhe têm garantido um desempenho escolar elevado nos diferentes ciclos. Dos vários recursos: auditório, pavilhão gimno-desportivo, reprografia, serviços audiovisuais, campo de jogos, bufete, gabinete de Psicologia, sala de apoio, salas de convívio (uma para alunos e outra para professores), a cantina aparece como um dos espaços preferidos dos estudantes: *“boa comida, muita variedade, servida pelas funcionárias que são muito simpáticas”*.

Os acessos são diversificados. Para além dos transportes particulares dos encarregados de educação, o principal meio de transporte são as carreiras regulares que a Câmara Municipal contratualiza com uma empresa privada. Este tipo de transporte é motivo de preocupação para os pais e encarregados de educação, na medida em que as carreiras vão muitas vezes sobrelotadas e, nem sempre garantem todas as condições para a segurança dos jovens.

1.3. Equipa

O Agrupamento conta com uma equipa multidisciplinar com percursos académicos diferenciados, que cooperam entre si para atingir os objectivos enunciados no Projecto Educativo e que é constituída por 167 professores das diferentes áreas científicas (entre os quais 2 professoras bibliotecárias), 42 funcionários, 1 psicóloga e 1 Técnica de Serviço Social. Esta equipa desenvolve um trabalho criativo e organizado de forma a atender às necessidades de desenvolvimento dos alunos e alunas. Um trabalho criativo e organizado que exige muita responsabilidade. Um trabalho com pessoas, mas também para as pessoas, que não está livre de grandes constrangimentos e dificuldades, mas que de acordo com os entrevistados é talvez por isso que mais desafiante se torna.

¹¹ *“O objectivo primordial visará sempre a realização pessoal do indivíduo. Tem este Projecto Educativo como princípio desenvolver competências no Aluno que lhe possibilite fazer escolhas/projectos de vida: prosseguimento de estudos, cursos técnico-profissionais ou via profissionalizante. Toda esta cooperação se reflectirá na operacionalização do Projecto Curricular de Escola/Agrupamento, Plano Anual de Actividades e nos Projectos Curriculares de Turma, visando uma correcta adequação/gestão dos recursos e meios para a concretização dos objectivos do Projecto Educativo de Escola”. In Projecto Educativo Beiriz.*

¹² Do Relatório de Avaliação Externa, datado de Março de 2008, constam algumas considerações relativamente às preocupações com uma postura pedagógica que afirmam uma *“postura experimental, investigativa, na procura sistemática da melhoria das práticas educativas e da sua maior adequação às necessidades e expectativas dos seus alunos para o que recorre ao apoio de especialistas no âmbito, entre outras, de parcerias com instituições de Ensino Superior.”*

Quadro 1- Distribuição dos docentes

| Docentes | Pré-Escolar | 1º Ciclo | 2º e 3º Ciclo | |
|--------------------------------------|-------------|-----------|---------------|------------|
| Doc. do Quadro de Escola/Agrupamento | 2 | 19 | 57 | |
| Doc. Do Quadro de Zona Pedagógica | 3 | 0 | 9 | |
| Docentes Contratados ¹³ | 2 | 25 | 50 | |
| Total | 7 | 44 | 116 | 167 |

Como mostra o Quadro 1, mais de metade do corpo docente tem estabilidade contratual, o que, a par de outras condições gerais, pode contribuir para criar um clima de escola favorável às aprendizagens dos alunos e alunas. A estabilidade do corpo docente nas instituições de ensino é considerada como muito positiva, não só por motivos pedagógicos – na medida em que a qualidade da relação pedagógica depende muito do bem estar e tranquilidade dos docentes –, mas também por razões de ordem organizacional e socioprofissional. A rotatividade dos docentes¹⁴ não ajuda a potenciar as relações internas e externas à comunidade educativa, nem a dar continuidade aos diferentes projectos que, não raras vezes, são abandonados mesmo antes de serem concretizados e/ou avaliados. Por outro lado e olhando numa outra perspectiva, se os professores não se identificassem com o clima de escola teriam tendência a não continuar.

Quadro 2 – Distribuição dos funcionários

| Funcionários | Pré-Escolar | 1º Ciclo | 2º e 3º Ciclo | CNO | Total |
|-----------------------------------|-------------|----------|---------------|-----|-----------|
| Ass. Operacionais (Ex tarefeiros) | 1 | 3 | 1 | | 5 |
| Ass. Operacionais | 2 | 4 | 18 | | 24 |
| Pessoal Administrativo | 7 | | | 1 | 8 |
| Técnicos Superiores | 2 | | | 3 | 5 |
| Total | | | | | 42 |


No Agrupamento de Campo Aberto, como na maioria das escolas, grande parte do pessoal não docente é do sexo feminino¹⁵. Os auxiliares da acção educativa (Assistentes Operacionais) são um grupo de que pouco se fala, mas que tem uma função imprescindível nas instituições educativas. Em vários momentos da nossa visita à sede do agrupamento, foi visível o seu(s) papel de garantia da ordem e funcionamento da escola, mas também no apoio e carinho com as crianças e jovens. A dimensão da sociabilidade/afectividade é um aspecto interessante, que merecia uma análise mais detalhada, na medida em que foi muito salientada nas entrevistas¹⁶, mas que não teremos aqui espaço nem informação suficiente para o fazer. Contudo, vale a pena referir que os funcionários, sobretudo em localidades mais rurais, têm normalmente um conhecimento relativamente informado dos públicos que habitam a escola e, como não fazem avaliação académica, para os

¹³ 11 Professores nas Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e 10 a realizar substituição temporária.

¹⁴ Esta rotatividade viu-se mais controlada com os contratos plurianuais

¹⁵ A ideologia sobre as qualidades femininas para cuidar das crianças/jovens, assim como o gosto por tratar delas, atraíram as mulheres para as áreas de mercado de trabalho na área da educação (em Creches e Jardins de Infância, Actividades de Tempos Livres (ATL) e Centros de Animação e nas instituições escolares dos vários níveis de ensino), o que contribuiu para que a profissão fosse considerada trabalho de mulheres. Esta noção significa que em determinados períodos históricos estas profissões foram consideradas as mais adequadas às mulheres e assim “feminizou-se” a profissão, que está ligada à massiva entrada de mulheres no mercado de trabalho. A imagem da mulher como educadora tem um papel muito forte na nossa sociedade e no que respeita às Auxiliares (Assistentes Operacionais), esta profissão não só nem sempre é considerada como é frequentemente classificada como profissão intermédia sem grande reconhecimento social.

¹⁶ Os funcionários/as foram referidos como profissionais competentes, carinhosos com quem se pode contar.



alunos e alunas constituem adultos diferentes que aconselham, apoiam e, portanto, são potenciais ouvintes e cúmplices na relação educativa, no sentido nobre da palavra.

2. Ofertas de Escola / Agrupamento

2.1. Para os Adultos

No Agrupamento funciona um Centro Novas Oportunidades (CNO) cuja actividade se iniciou no ano lectivo de 2007/08 e que integra: processos de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) para adultos (nível básico e secundário); Educação e Formação de Adultos (básico e secundário) e Cursos de Educação e Formação (Tipos 2 e 3)¹⁷; Cursos de cozinha¹⁸ e serviço de mesa - dois cursos em parceria com o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) - e Cursos profissionalizantes que ajudam a integrar os jovens da região.

Esta zona conta com dois Centros Novas Oportunidades – Rates e Beiriz - que foram criados para dar a possibilidade a todos os cidadãos de adquirirem competências de literacia e conhecimentos práticos que possam ajudar a melhorar as suas vidas profissionais. Através dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), os estudantes podem completar a escolaridade, vendo reconhecidas as aprendizagens feitas ao longo da vida. O que é interessante notar no CNO de Beiriz é que, de acordo com os testemunhos recolhidos, os pais são influenciados pelos percursos escolares dos seus filhos e vice-versa. Como referem algumas alunas: *“Os pais agora também estudam e percebem-nos melhor. Nós aprendemos com eles e eles connosco. É bom ajudar os nossos pais”*. A resposta às necessidades, não apenas educativa, mas também de qualificação, reconhecimento e validação de qualificações, obriga a escola a desenhar-se como uma instância não só educativa, mas também de intervenção e desenvolvimento social.

Uma escola que defende a inclusão e é por isso reconhecida afecta e influencia positivamente toda a comunidade educativa¹⁹. Ajuda a criar sentimentos de auto-estima pessoal e um clima positivo de reconhecimento do valor da aprendizagem como forma de concretizar diferentes projectos de vida.

2.2. Para os Alunos/as

Os alunos são do pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Regular e outras ofertas formativas encontram-se distribuídos pelos vários ciclos e modalidades de ensino da seguinte forma:

Quadro 3 - Distribuição dos alunos/as do agrupamento


| Cursos | Pré-escolar | 1º Ciclo | 2º Ciclo | 3º Ciclo | CEF | PIEF ²⁰ | Ensino Profissional | EFA Nível Sec. |
|-----------|-------------|----------|----------|----------|-----|--------------------|---------------------|----------------|
| Alunos/as | 101 | 456 | 245 | 406 | 59 | 17 | 21 | 12 |

¹⁷ Conforme o Regulamento Interno.

¹⁸ Nota: alguns dos produtos resultantes destes cursos são utilizados e consumidos na Escola.

¹⁹ Ver site do agrupamento : <http://campoaberto.wordpress.com/>; Folhetos <http://campoaberto.files.wordpress.com/2008/09/folheto.pdf> ; site da Câmara Municipal da Póvoa de Varzim: <http://www.cm-pvarzim.pt/groups/staff/conteudo/noticias/centro-novas-oportunidades-agora-disponiveis-em-rates-e-em-beiriz/>

²⁰ Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), incluído no programa PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.



Para os alunos do ensino regular e além das componentes contempladas no desenho curricular prescrito, a escola propicia vários tipos de aprendizagens, como Clubes nas diferentes áreas de expressão, jornalismo, informática, jardinagem e desporto, entre outras actividades.

Como prolongamento do horário até às 17h30m, as escolas oferecem actividades de enriquecimento curricular nos domínios desportivo, artístico, nomeadamente, apoio ao estudo, ensino do Inglês, actividade física e desportiva, ensino da música. Estas actividades são organizadas pelo Agrupamento com o apoio da autarquia e são de frequência facultativa, como tem sido prática em todos os agrupamentos. Mas há uma diferença significativa com importantes consequências na articulação curricular e aprendizagens dos alunos: os professores são contratados pelo agrupamento.

Mas é sobretudo nas inovações trazidas com o Projecto Fénix e Turmas Ninho que a escola é reconhecida pelos alunos como uma escola com práticas diferentes e adequadas às suas necessidades: *“O professor dá mais atenção. Não nos larga enquanto não tivermos aprendido, sentimos segurança. Se não fosse assim, (...) quando estamos na sala e há muito bons alunos, nós ficamos sempre para trás. Os alunos têm vergonha e desistem. Assim, (...) temos esperança de aprender”*.

Esta questão da *“esperança”* de poder aprender é talvez a questão mais significativa deste projecto e a oferta mais interessante a realçar, pois ajuda os alunos a olharem a Escola de uma forma diferente. Sentem que se se esforçarem têm uma compensação. Sentem que vale a pena. Esta forma de valorizar a relação pedagógica e as aprendizagens formais (que eles nem sempre compreendem) faz com que olhem a Escola como uma oportunidade. Na verdade, quando os alunos investem e ajudam outros a investir, tudo o resto vem por acréscimo.

A oferta escolar inclui ainda serviços de apoio psicológico – transversais a todos os ciclos do agrupamento – e orientação vocacional.


A maioria da população discente é proveniente da área de influência pedagógica da escola, embora na EB 2,3 de Beiriz haja alguns alunos e alunas que são oriundos de outras áreas de influência e preferem esta Escola por gostarem do ambiente ou para acompanharem o grupo de pares com que iniciaram o seu percurso educativo.

Numa entrevista colectiva em que participaram delegados e subdelegados de turma, estes foram unânimes em declarar que a escola é muito exigente, isto é, que se preocupa em dar todas as oportunidades possíveis aos estudantes. *“Foi por isso que criaram as turmas Fénix e os Ninhos²¹(...). Estas turmas são boas porque temos mais acompanhamento. É preciso ter gosto pela escola para conseguirmos fazer o 9º ano”*, referem. O relato destes estudantes ajuda-nos a compreender que as propostas de trabalho que exigem estudo e esforço têm de ser sentidas por eles como verdadeiramente importantes e suficientemente interessantes para que a elas adiram com vontade e ainda para que as valorizem e as trabalhem com gosto, como denotam.

Estes estudantes - que falaram de si mesmos mas que também foram a voz dos ausentes - são socializados numa cultura organizacional baseada no envolvimento e na responsabilidade, como factor essencial e decisivo para o seu funcionamento. Conhecem bem a Escola, percebem e reconhecem os seus líderes e falam das diferentes intencionalidades, quer do projecto Fénix, quer de outros projectos em que estão envolvidos, valorizando sempre o esforço feito²², aceitando algumas contrariedades como naturais. Temos amigos e inimigos – faz parte. As regras de funcionamento são interiorizadas com o sentimento de estar a ajudar a cumprir uma missão colectiva: *“tem de ser é para nosso bem”*.

²¹ Ver ponto 3.4 Projecto Fénix mais à frente neste texto.

²² As escolas que têm fortes lideranças e responsabilizam os estudantes conseguem, geralmente, fazer com que estes acreditem nos valores da formação, O mesmo sentem os professores que quando conseguem bons resultados têm mais motivação para continuar. Estes aspectos são, aliás, analisados e salientados noutros estudos e relatórios a que tivemos acesso sobre esta Escola/Agrupamento.



Os alunos revelam práticas indiciadoras de partilha e solidariedade que, tudo indica, serão traços da cultura de escola. Isto está patente na afirmação de uma aluna quando diz: *“O delegado tem muitas tarefas de responsabilidade e até toma conta da turma se for preciso. Mas não temos aqui essa coisa de escrever no quadro. Ser delegado é bom porque temos o mesmo tipo de ‘falas’, as mesmas ‘ideias’ dos nossos colegas e acabamos a perceber melhor o que se pode fazer. (...) às vezes também ‘puxamos’ pelos colegas com notas mais baixas, alertamos para eles aproveitarem as oportunidades. Os alunos referem ainda que todos os meses fazem uma reunião com a Directora da Escola (a quem dão a sua opinião), para além do contacto directo com os professores e/ou directores de turma.*

O sentimento de identidade partilhada foi muito evidente, neste encontro, pela forma como foram revelando as diferentes vivências que marcam o(s) seu(s) quotidianos: as aulas, os corredores, a cantina, o gosto pela educação física e pela leitura, a importância da sala de convívio e o prazer de jogar às cartas nos intervalos, a *“seca”* de tirar a senha, os passeios, as conversas, os curtos intervalos - que não deixam tempo para brincar - , a simpatia da senhora do bufete, as fragilidades do dia-a-dia, o espírito de entreajuda, os *“stores fixes”*, o sentimento de competência e/ou incompetência na sala de aula e o prazer que dá *“quando perguntam e nós sabemos”*, a recriminação aos pais que *“tiram”* os filhos de estudar antes da escolaridade obrigatória e/ou não os incentivam a estudar ou ainda a emoção de ajudar os pais quando estes retomam os estudos. As animosidades entre os grupos de pares, mas também com os alunos mais velhos *“que pensam que mandam em nós”*. O que podemos oferecer à escola? *“O nosso empenhamento e bons resultados (...) se a Escola tiver bom nome nós somos beneficiados.”* Neste sentido, embora de forma inconsciente, estes estudantes ajudam a criar uma forte cultura de escola em que transparece, claramente, que preparar o futuro começa em perceber-se o que se conjuga no presente.

3. Dinâmicas do Agrupamento

3.1. O sentido do “sucesso escolar” e a missão de Escola: envolver os alunos

No 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a forma como se implementa a Escola a Tempo Inteiro é digna de nota pelo facto de incluir os agentes educativos das AEC (Actividades de Enriquecimento Curricular) na configuração organizativa da escola²³ e no desenvolvimento do próprio projecto curricular. Assim, os responsáveis por estas actividades desenvolvem-nas de acordo com as orientações constantes do Projecto Educativo de Escola e nos termos do projecto curricular definido e são integrados na lógica da equipa docente com quem trabalham. A avaliação é feita juntamente com os coordenadores de área.

O facto de a sua contratação ser feita pela escola, pode induzir a uma implicação e cuidado, com evidentes consequências nas suas práticas. Esta ligação faz com que haja um maior rigor na prática de trabalho com as crianças e uma maior rentabilização de recursos. Por um lado, os profissionais contratados para AEC são enquadrados no trabalho e no Projecto Educativo da Escola e, por outro, os outros professores vão tendo um conhecimento mais detalhado do trabalho que se faz no 1º CEB. Reúnem em conjunto, trocam experiências e estão representados nos órgãos de gestão pelos respectivos coordenadores. Também o responsável da Associação de Pais e Encarregados de Educação salienta este aspecto como favorável aos alunos/as. Esta prática evidencia uma concepção de Educação como um todo e uma concepção de infância que olha as crianças no presente e respeita os seus ritmos e formas de aprender. Nesse sentido, é ouvindo com atenção os alunos que os envolvemos, que os ensinamos, que aprendemos com eles, que valorizamos as suas culturas e que os ajudamos a completar o 9º ano de escolaridade com sucesso, como eles referem.

²³ Conforme referiu a Directora da Escola, existe um acordo com a Câmara Municipal da Póvoa de Varzim que permite ao Agrupamento contratar e organizar as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Também no contrato de autonomia, ponto 1.6.1.8., é referido que a gestão das AEC é feita com verbas que a Autarquia transfere para o Agrupamento.



Neste agrupamento os alunos são envolvidos e responsabilizados (...). “*Eu gosto muito de História, mas há uns que não gostam. Quando estamos motivados, o tempo passa depressa*”. O que queremos reivindicar? “*Usar mais os quadros interactivos que já estão na sala*”, referem. Estas reivindicações são de alunos que investem na Escola, na actualidade dos meios e no valor da comunicação.

A maioria dos alunos gosta de fazer boa figura na escola, gosta de saber e até gosta de mostrar que sabe. Os jovens ficam muito tristes quando não sabem, mesmo que não mostrem ou digam que não lhes interessa. Ninguém gosta de mostrar a sua ignorância e ser humilhado por não saber. Todos os agentes educativos sabem disto e sabem também que os alunos aderem quando aprendem a estudar e percebem que, mesmo que tenham de se esforçar para isso, há depois uma compensação. A filosofia deste projecto prende-se com a possibilidade de dar a todos os alunos/as a oportunidade de completar a escolaridade obrigatória de forma empenhada, ajudando a cumprir alguns dos projectos de vida que os jovens têm e que nem sempre conseguem realizar devido às adversidades da vida e da forma como, muitas vezes, está organizada a instituição escolar, a qual também tem dificuldades em cumprir a sua missão de escola.

3.2. Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE)

Dos diversos recursos educativos de que o agrupamento dispõe, destaca-se a biblioteca como recurso indispensável para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e alunas, mas também como apoio aos professores nas práticas de sala de aula. Com uma média da frequência diária de 135 alunos e professores²⁴, a Biblioteca da EB 2,3 de Beiriz desenvolve trabalho em parceria com a BE da EB1 S. Salvador em Paçô²⁵, Terroso, e desempenha um papel essencial no desenvolvimento de estratégias nos domínios da leitura e da literacia, da aquisição de competências de informação, comunicação e enriquecimento cultural. Desde o ano de 2000 que as duas BE integram a Rede de Bibliotecas Escolares do Ministério da Educação (RBE).

Ao longo dos anos foram progressivamente sendo melhoradas as condições de funcionamento das Bibliotecas no que diz respeito ao espaço e equipamento e aumentado o fundo documental. A nível dos recursos humanos afectos às Bibliotecas Escolares, a BE de Beiriz tem, em permanência e há vários anos, uma professora bibliotecária com formação especializada e a BE da EB1 de S. Salvador tem-na também desde o início deste ano lectivo. A requisição domiciliária e para as aulas²⁶ tem aumentado e o interesse pelas actividades directamente ligadas à leitura tem também aumentado progressivamente, como refere uma das bibliotecárias. No que se refere ao Plano Nacional de Leitura (PNL), são muitos os projectos e actividades desenvolvidas, como se pode ver no quadro mais abaixo neste texto. Neste último ano lectivo, registaram-se para leitura orientada na sala de aula: 44 títulos para o 5º ano, 41 títulos para o 6º ano, 8 títulos para o 3º Ciclo.

Os estudantes percebem este espaço como amplo e agradável e referem que o frequentam para obter informações e fazer trabalhos escolares, mas também para requisitar livros que podem ler em casa.


Para contagiar e criar hábitos de leitura, foram criadas as “*Caixas andarilhas*”²⁷ - caixas com pelo menos um livro por aluno (para leitura individual e requisição domiciliária) e 1 conjunto de 10 a 12 livros do mesmo título para leitura orientada na Sala de aula -, que são distribuídas pelas escolas com a colaboração da Associação de Pais. Estas “*caixas de contar histórias*” levam os livros até às escolas que não têm biblioteca, partilhando assim com a comunidade educativa as obras de que vão dispor, incentivando, influenciando e

²⁴ No ano lectivo 2008/09 registaram-se no 2º e 3º Ciclos : 2766 livros requisitados para leitura domiciliária, maioritariamente no 5º e 6º ano; pré-escolar Beiriz, 51 livros; 1º Ciclo Beiriz (alunos), 499 livros.

²⁵ Escola que pertence ao Agrupamento de Escolas de Campo Aberto.

²⁶ Para apoio ao desenvolvimento curricular, registaram-se no ano lectivo 2008/09 um total de requisições para a sala de aula de 1086 livros no 2º ciclo e 519 livros no 3º.

²⁷ Excepto para a Escola EB1 de Paçô, que tem uma BE, a rotatividade das Caixas é de cerca de 6 a 8 semanas por turma (permite a rotatividade dos livros de requisição domiciliária).



inspirando cada vez mais leitores. Para além das tarefas habituais de selecção, gestão, tratamento técnico, preservação e disponibilização de fundo documental, a BE dispõe de um conjunto de recursos que permitem uma dinâmica interactiva com toda a comunidade escolar, o que torna este espaço um pólo essencial para desenvolvimento da literacia e ajuda ao sucesso escolar e de vida das crianças e jovens. Na verdade, não é só um espaço com livros e equipamentos (ou outros materiais) úteis à comunidade educativa, é um espaço vivo de extensão da actividade educativa, em que se promove a pesquisa e se desenvolve o interesse pela leitura. Sintonizadas com a cultura da escola, as professoras bibliotecárias têm uma atitude proactiva de interdisciplinariedade com as actividades escolares formais.

De acordo com o regulamento interno, o trabalho é *“desenvolvido em articulação com os Coordenadores dos Departamentos Curriculares, o Coordenador de Projectos, o Representante dos Serviços Especializados de Apoio Educativo, o Coordenador do Conselho de Docentes do Ensino Pré-Escolar, o Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo, os Coordenadores das Escolas EB1, os Directores de turma, os docentes das áreas curriculares não disciplinares e todos os docentes em geral”*.

Aproveitamento da dinâmica de relação que mantêm com os alunos, é essencial o papel dos professores na promoção de hábitos de pesquisa informada, pois imprime qualidade às práticas de desenvolvimento das diferentes formas de literacia. Os alunos entrevistados falam da biblioteca com vivacidade, reconhecendo as actividades que se fazem nas diferentes áreas de expressão, como se pode verificar no espaço virtual de divulgação da BE: <http://bibliobeiriz.wordpress.com/>. Também o responsável da Associação de Pais refere o inegável valor deste tipo de actividades para o desenvolvimento da literacia familiar. A interacção entre pais/filhos/professores em torno da linguagem, em situações do quotidiano, são fundamentais para o sucesso escolar: os livros que se levam para casa, o valor que se dá ao conhecimento, a participação e valorização das actividades que a escola propõe são fundamentais. É visível a funcionalidade do espaço da biblioteca, o uso e interesse em rentabilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no acesso às diferentes formas de leitura, assim como o investimento nas literacias emergentes para o Pré-escolar e 1º Ciclo. Os espaços educativos, sobretudo porque os alunos/as lá estão muitas horas diárias, têm de ser espaços de comunicação e aprendizagem que assumam um papel activo e dinâmico nas suas vivências internas e/ou externas com a comunidade, de forma a enriquecerem o seu vocabulário e expressão. Para além das práticas reconhecidas pelos nossos entrevistados, os projectos e registos audiovisuais que se podem encontrar *on-line* no *site* do agrupamento e no *site* da BE dão uma imagem externa de escola muito positiva e muito importante para garantir o envolvimento e respeito de toda a comunidade.

3.3. Projectos

Existem vários projectos na dinâmica de escola (Quadro 4 - anexo 2). Esta variedade de projectos, contudo, apresenta um sentido e uma lógica de orientação para os resultados, não se limitando a ofertas casuísticas de oportunidade. A maioria deles investe na leitura e servem de meios para desenvolver e tornar comum o gosto e o hábito de ler. A Matemática é também objecto de intervenção assim como o ambiente. Mas um traço é comum a todos eles: apresentam um investimento na aquisição de aprendizagens, para além do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Salieta-se ainda a mobilidade de docentes para desenvolver projectos inter-escolas, apoiar nas áreas de expressão e ainda o apoio aos alunos que têm Necessidades Educativas Especiais (que representam 1,5% da população discente). Os docentes fazem a itinerância entre as três freguesias, no sentido de abranger todos os alunos e alunas. Apesar das escolas do Pré-escolar e do 1º Ciclo se encontrarem a uma distância que implica um meio de transporte para acederem à Escola-sede, reconhece-se na Comunidade Educativa a vontade de cooperar e realizar um trabalho interdisciplinar.

A articulação curricular é bastante forte, não só pela colaboração entre ciclos, mas também porque os professores dos diferentes ciclos das diferentes unidades orgânicas do Agrupamento se reúnem regularmente, partilham concepções pedagógicas, desenvolvem acções em conjunto e agem de acordo com uma linha e uma intencionalidade educativas específicas.

3.4. Projecto Fénix: prevenir e combater o insucesso escolar no Ensino Básico

Este projecto nasceu no Agrupamento de Escolas de Campo Aberto - Beiriz, no ano lectivo 2008/09 e destinase ao Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos). Tem como objectivo geral o apoio aos alunos e alunas que evidenciam dificuldades de aprendizagem, de forma a que todos possam cumprir a escolaridade obrigatória. Isto é, prevenir o abandono escolar e criar condições de mais “sucesso escolar” para todos os alunos.

É um dos exemplos do Programa Mais Sucesso Escolar²⁸ que o Ministério da Educação (ME) lançou em Abril de 2009. Um programa que foi criado para apoiar o desenvolvimento de projectos de escola que visassem a melhoria dos resultados escolares no Ensino Básico, de forma a reduzir as taxas de retenção e elevar a qualidade e o nível de sucesso da população escolar.

No ano lectivo 2007/08, o Agrupamento tinha ensaiado um projecto de turma de nível que envolveu o 5º e o 7º anos de escolaridade. Depois da avaliação desse primeiro ensaio, o projecto evoluiu para uma situação organizacional diferente que se alimenta da reflexão na acção. Tem em conta princípios organizacionais que permitem responder aos principais problemas, o que normalmente se não consegue com turmas muito grandes que englobam alunos com muitas dificuldades de aprendizagem. A formação centrada na acção veio a revelar-se muito importante para alunos e professores. Monitorizado pela Universidade Católica Portuguesa (UCP) – Porto, o projecto foi organizado partindo de diferentes princípios organizadores: princípio de adequação - adequar a organização da escola às necessidades dos alunos; princípio da diversidade – os alunos são todos diferentes, têm necessidades e ritmos diferentes, pelo que a lógica de organizar os grupos de alunos têm de ter em isso em conta; princípio da homogeneidade relativa – tem de haver ambientes que propiciem a aprendizagem, a interacção e a entreajuda; princípio do limiar da complexidade – o tamanho das turmas; princípio da formação na acção – o êxito do projecto também depende da formação e acompanhamento que tem de ser centrado na acção²⁹; princípio da flexibilidade – organização de turmas, espaços, gestão do currículo, métodos e instrumentos de avaliação; princípio do envolvimento - imprescindível para alunos e professores (Alves 2009). Tornou-se, assim, fundamental repensar as formas tradicionais de organização do agrupamento de alunos, gestão dos tempos e dos espaços e alocação de professores aos alunos entre outras variáveis³⁰. As turmas foram organizadas segundo o princípio da homogeneidade relativa, gerando-se em cada ano de escolaridade uma ou duas turmas (A e B) Turmas Fénix, com alunos com dificuldades a Português, Matemática, Inglês. Foram criados os Ninhos³¹ (grupos mais pequenos de 5 a 7 alunos), que trabalham de forma mais intensiva e adequada a cada grupo os


²⁸ “A apreciação dos projectos foi realizada por um grupo de trabalho que integra representantes de escolas envolvidas na concepção e no desenvolvimento de estratégias diferenciadas no combate ao insucesso e ao abandono escolares, designadamente dois representantes da Escola Secundária com 3.º Ciclo da Rainha Santa Isabel e do Agrupamento de Escolas de Beiriz.” <http://www.min-edu.pt/np3/np3/4106.html>

A Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar é coordenada pelo Director Regional de Educação do Alentejo e pela Directora-Geral da DGIDC, integrando, além destes elementos, dois representantes da DGIDC, dois representantes do Agrupamento de Escolas do Campo Aberto (projecto Fénix), dois representantes da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz (projecto Turma Mais) e um representante da Direcção Regional de Educação, em cuja área de intervenção a escola se insere.

²⁹ Nos encontros levados a cabo com os professores das diferentes escolas onde o Projecto Fénix está a ser implementado nos vários pontos do país, foi evidente este aspecto da formação: os professores trocam experiências, materiais, percebem que o que fazem intuitivamente é importante, partilham e sentem-se mais seguros no trabalho que fazem com os alunos.

³⁰ Conforme o documento orientador fornecido pelo Agrupamento.

³¹ A selecção dos alunos para os Ninhos é feita pelos professores titulares de turma. “A permanência nestes Ninhos (um ou dois, em função dos níveis de proficiência) era de natureza temporária – idealmente não mais de 6 semanas, 18. A selecção dos alunos para os Ninhos era feita pelos professores titulares da turma que acordavam um programa específico de trabalho com os professores de apoio a trabalhar nos ninhos. As decisões de transição eram tomadas de comum acordo.” In José Matias Alves “O Projecto Fénix e as Condições de Sucesso num Contexto de Alargamento”. Porto: UCP



conteúdos previstos para a turma Fénix de que saíram (turma base). Existem dois Ninhos com diferentes níveis de proficiência por cada disciplina de intervenção e para cada ano.³² Quando os alunos dos Ninhos estão aptos a acompanhar a turma, regressam à turma de origem.

O projecto Fénix exige um esforço redobrado na gestão pedagógica e de recursos. Tem uma dimensão inter-profissional, pois recorre a uma equipa de técnicos socioeducativos: psicóloga, assistente social, para além dos docentes envolvidos. Um projecto que desafiou outras escolas e agrupamentos de escolas a desenharem projectos inovadores para o combate ao insucesso e promoção do sucesso escolar. Dos elementos que constituem a equipa do projecto decorrem diferentes contributos. Por um lado, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) é um facilitador no desenho dos percursos e projectos de vida dos jovens; por outro lado, é um recurso de intervenção em situações problemáticas e de orientação e acompanhamento de alunos e famílias. O Técnico de Serviço Social, com funções de âmbito escolar, familiar e comunitário, intervém e estabelece uma ligação entre o agrupamento e as instituições (numa lógica de parceria e não de sobreposição de intervenção), para além de apoio a casos mais pontuais. Trata-se de uma intervenção transdisciplinar no campo que está fora do alcance dos docentes e que pode ser desenvolvida por um técnico. O Psicólogo faz diagnóstico psico-social e intervenção individual e colectiva, junto dos alunos e das famílias, facilitando a comunicação entre os Professores / Directores de Turma e Assistente Social para definição e avaliação de estratégias favoráveis à intervenção.

Este projecto apresenta duas vertentes importantes: por um lado, a vertente da autonomia e responsabilização da organização escolar, por outro, a vertente de uma gestão do currículo adequada às necessidades de diferentes crianças e jovens, o que significa considerarem-se os professores como profissionais reflexivos que actualizam, em cada momento, o seu conhecimento do contexto, das situações e conhecimento científico, concretizando-o de acordo com a singularidade das situações. A auto-avaliação do projecto é feita tendo como indicador os resultados dos alunos, mas também a análise, reflexão e confronto de opiniões sobre as dinâmicas criadas pelo próprio projecto. *“Nos 2º e 3º Ciclos foi criada a figura de Coordenador de Ninhos (por ciclo), para cada disciplina de intervenção, e no 1º Ciclo estas funções foram assumidas pelo Coordenador de Ciclo. O Coordenador de Ninho é responsável por promover reuniões (formais e informais) com os Docentes Fénix e Docentes Ninho do seu ciclo e disciplina e sempre que necessário com os Directores de Turma”* (Moreira 2009). No primeiro ano de execução do projecto foram realizados dois estudos empíricos no âmbito de provas de dissertação de mestrado em Administração e Organização Escolar, orientadas pela Universidade Católica Portuguesa (UCP), entidade que, além da monitorização, apoiou a génese e desenvolvimento do projecto.

3.5. A Relação Escola/Família

Quando se trata das crianças mais pequenas, uma boa relação com a escola permite dar-lhes segurança, permite ajudar a compreender as operações escolares menos concretas, envolve e dá confiança num espaço de afectividade essencial para o seu equilíbrio enquanto aluno ou aluna. Tem de ser uma relação baseada na cumplicidade, na compreensão, uma vez que as crianças, hoje e com a escola a tempo inteiro, permanecem nela mais tempo, lidam com mais professores e professoras e têm muito mais tempo de trabalho, o que torna a sua integração ainda mais complexa.

A Direcção do Agrupamento entende que a relação escola-família se cumpre quando se compreendem os pais. Quando se ajuda a que possam acompanhar o percurso dos seus educandos de forma proveitosa, para a sua condição de alunos e alunas, mas também para o clima de escola. As famílias são muito diferentes e é preciso compreender que quem tem de estar no centro das preocupações é o aluno e não as famílias. Se não se perceber isto, fragilizamos mais do que resolvemos. Isto é, com a multiplicação de situações familiares que hoje existem (monoparental, recomposta, tradicional, etc.), o estatuto dos pais é frequentemente o que aparece como a única evidência familiar. É assim que Sabine Rivier e Cléopâtre Montandon (1997) propõem uma designação estabelecida a partir da relação que a criança tem com os pais, ou seja, com a parentalidade. Mas, mais do que uma questão de terminologia, esta concepção de família coloca a criança no centro das

³² Conforme documento orientador do projecto.



preocupações. Neste sentido, as estratégias para lidar com as famílias têm de ser muito diversificadas, dada a sua heterogeneidade. A cultura escolar é uma cultura complexa. O diálogo não se pode esgotar com a vinda à Escola, muito pelo contrário. A par dos directores de turma, a Associação de Pais é essencial como mediadora das relações com as famílias e é por isso mesmo que está representada nos órgãos de gestão. Na verdade, esta relação dos Pais e Encarregados de Educação (PEE) com a Escola existe a partir do momento em que a criança começa a frequentar a escola (no cumprimento dos horários, na compra dos materiais, nos recados do professor/a, nas festas de final de ano, na preparação dos lanches ou outros materiais para visitas escolares, etc.). Nesse sentido e à medida que as crianças se vão socializando e fazendo os seus estudos, a maioria dos PEE vão aprendendo a lidar com a instituição escolar, em benefício dos seus educandos.

Os PEE de Campo Aberto estão organizados em associação única para todos os níveis (Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos). Fazem uma reunião todos os meses e publicam um Boletim mensal, distribuído gratuitamente. Têm um Blog (www.associacaopaisca.blogspot.com) que aceita participações de todos e que tem como objectivo manter informação regular a circular entre os pais e EE. São 686 sócios activos³³, (56%) do total dos pais. Articulados e sintonizados com o Projecto Educativo do Agrupamento, mantêm uma relação de proximidade com o corpo docente, valorizando o “*capital social*” adquirido e ajudando a criar uma cultura de escola que facilite o processo educativo dos seus educandos. Participam activamente nos órgãos de gestão e envolvem-se nas actividades propostas pela(s) Escola(s). Fazem sessões educativas conjuntas e contribuem de forma estruturada e organizada para as actividades promovidas pelo agrupamento, colaborando ainda nas Actividades de Complemento Curricular. De acordo com os testemunhos do seu porta-voz, a organização em Associação permite aos PEE partilhar saberes e experiências, mas também angústias e dúvidas, devido ao facto de as questões escolares serem múltiplas e nem todos os PEE dominarem os códigos linguísticos que ajudam a compreender o ambiente e a cultura escolar. “*A escola é muito exigente e tem metas a cumprir. Nesse sentido, é muito importante estarmos sintonizados*”, refere um deles.

Em relação ao projecto Fénix, o presidente da Associação refere, em entrevista, que até compreenderem bem como funcionava o projecto, houve algumas resistências, mas que neste momento há maior implicação e cooperação dos pais, pois já tem resultados muito positivos. Assim, querem que o Projecto funcione bem e obviamente estão muito satisfeitos com os esforços que a escola faz para que os seus educandos tenham sucesso. Também as diferentes avaliações que foram feitas ao projecto Fénix mostram que os encarregados de educação se envolveram e consideram que o importante é que os seus educandos aprendam e tenham sucesso.

3.6. Mobilizar recursos e aproveitar oportunidades: protocolos e relações de parceria

De acordo com os objectivos mencionados no Projecto Educativo, a escola tem diversos protocolos com instituições locais. Estes protocolos visam não só a possibilidade de ter recursos humanos e materiais que facilitem a realização das actividades educativas previstas no Projecto Educativo, como ainda rentabilizar espaços e proporcionar um contacto com o meio através de experiências significativas (anexo 1).

O conceito de parceria nem sempre é entendido por todos da mesma maneira; em muitos casos, o trabalho em parceria não é perspectivado como trabalho de cooperação que valoriza os processos de trabalho e não apenas os resultados. Neste agrupamento e numa primeira leitura, parece possível dizer que há uma vontade de integrar as diversas instituições, no sentido de conseguir um reforço da acção educativa em articulação com os projectos de escola e com o intuito de valorização do contexto educativo e comunitário. É também de salientar a vontade que o agrupamento tem de aproveitar todas as oportunidades, isto é, aderir e concorrer aos diferentes projectos e desafios que são colocados pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), entre outras entidades públicas.

³³ De acordo com os dados fornecidos pela Associação de PEE, a representação dos Pais e EE tem a seguinte configuração: Pré –Escolar, 79% ; 1º Ciclo, 79%; 2º e 3º Ciclo, 59% e 28% respectivamente.

4. Impactos e Avaliação

4.1. Resultados dos alunos

De acordo com as informações a que tivemos acesso, no ano lectivo de 2008/09, os resultados finais foram positivos, registando-se uma taxa de sucesso de 98,8% no 1º Ciclo do Ensino Básico (total de alunos/as 347, três retenções no 2º ano (3%) e uma no 4º ano (1%)). Nos 2º e 3º Ciclos (651 alunos/as), as taxas de sucesso foram também elevadas, verificando-se somente uma retenção (0,7%) no 8º ano de escolaridade e dez reprovações (9,43%) no 9º ano de escolaridade.

Se utilizarmos como referência os resultados das provas de exame do 9º Ano (quadros 5 e 6), podemos constatar também que a Escola apresenta resultados superiores à média nacional.

Quadro 5 – Exame Nacional de Matemática³⁴ (ano lectivo 2008/2009)

| | Todos Alunos/as | | Internos | |
|-------------|-----------------------|----------|---------------------------|----------|
| | Escola | Nacional | Escola | Nacional |
| Média | 3,04 | 2,99 | 3,10 | 3,03 |
| % Positivas | 69,5% | 64% | 73,7% | 66% |
| % Negativas | 31,5% | 36% | 26,3% | 34% |
| | <i>Diferença 5,5%</i> | | <i>Diferença = - 7,7%</i> | |

Quadro 6 – Exame Nacional de Português³⁵ (ano lectivo 2008/2009)

| | Todos Alunos/as | | Internos | |
|-------------|-----------------------|----------|-------------------------|----------|
| | Escola | Nacional | Escola | Nacional |
| Média | 3,06 | 2,94 | 3,11 | 2,97 |
| % Positivas | 75,5% | 70% | 77% | 72% |
| % Negativas | 24,5% | 30% | 23% | 28% |
| | <i>Diferença 5,5%</i> | | <i>Diferença = - 5%</i> | |

Nas cinco turmas do 9º ano de escolaridade os resultados da avaliação mostram que 93% dos estudantes foram admitidos a exame, mais de 50% dos estudantes obtiveram classificação igual na avaliação externa e interna (quadro 7). As aprovações finais apresentam uma taxa de sucesso na ordem dos 97%.


Quadro 7 – Exames Nacionais de Português e de Matemática³⁶ (ano lectivo 2008/2009 – total de alunos 106)

| | Língua Portuguesa | Matemática |
|---|-------------------|------------|
| Alunos com classificação externa inferior à interna | 35 | 22 |
| Alunos com classificação externa superior à interna | 15 | 31 |
| Alunos com classificação externa e interna igual | 56 | 52 |

³⁴ Dados fornecidos pela Direcção do Agrupamento de Campo Aberto relativamente a Beiriz.

³⁵ Ibidem

³⁶ Ibidem



No que se refere ao ano lectivo em curso (2009/10), a avaliação de desempenho dos alunos/as foi referida em Conselho Pedagógico (CP) alargado (a que assistimos³⁷) como estando a correr dentro das condições e expectativas previstas. Foram analisados os resultados do 2º período e ouvidos os diferentes coordenadores de área e de ciclo, professores, representante dos funcionários, assim como o representante dos PEE. Foram disponibilizadas as condições necessárias para ultrapassar algumas das dificuldades sentidas, de forma a garantir que todos os alunos/as conseguissem ter, no final do ano, os resultados esperados. Para os alunos/as com mais dificuldades e para evitar que pudessem desinvestir na escola, foi sugerido: i) incentivo à participação em actividades diferenciadas nas áreas de interesse dos jovens, seguindo o princípio de que os jovens se mobilizam com maior empenho para as actividades em que investem e quando aquilo que vão fazer tem para eles um sentido; ii) apoio ao estudo na escola com orientação dos professores e ajuda na(s) disciplina(s) em que o(s) aluno(s) evidenciem mais dificuldades; iii) reforço da relação pedagógica; iv) troca de experiências e entretajuda dos professores para encontrar soluções benéficas para os alunos/as; v) acções concertadas, por parte dos professores junto dos alunos, no sentido de manter o respeito pelo outro e pela instituição, cumprindo o que está previsto no regulamento interno da escola. Esta reunião do CP foi muito produtiva e constitui, do nosso ponto de vista, um exemplo de reuniões que podem ser conduzidas e rentabilizadas para tomar decisões, com os assuntos previamente estudados, de forma a serem mais eficazes.

No que respeita ao Abandono Escolar, a taxa de abandono é residual (0,1%). No entanto, e tal como mencionado no Contrato de Autonomia, assume-se que é necessário criar condições para assegurar a consolidação da ausência de abandono. Isto é, importa continuar a ter uma dinâmica com a comunidade que ajude a prevenir e combater o abandono escolar, dado que a taxa de abandono é ainda significativa no Concelho da Póvoa de Varzim.


Este agrupamento tem uma prática regular de avaliação. De acordo com os documentos a que tivemos acesso verificámos que a escola tem desenvolvido diversas modalidades de auto-avaliação. Estas modalidades foram desenvolvidas, quer quando a escola se propôs à avaliação externa, quer nas suas práticas regulares de acompanhamento do Projecto Fénix, quer para a produção dos relatórios a apresentar à Comissão de Acompanhamento Local (CAL). As avaliações assumem modalidades quantitativas e qualitativas e são feitas regularmente, pretendendo dar conta dos impactos dos projectos desenvolvidos e das opções tomadas. Sabemos que a avaliação das escolas que se baseia em dispositivos que permitem uma regulação no decurso dos projectos, e não apenas um balanço posterior, é mais eficaz a promover condições de melhoria da actividade lectiva, pois funciona como avaliação reguladora que corrige as práticas a partir da avaliação. Por outro lado, as exigências do projecto Fénix ajudam a que a avaliação interna tome um carácter inovador e de mudança.

4.2. Clima de Escola

Outro dos impactos do projecto pode ver-se consubstanciado no clima de escola. As dinâmicas desenvolvidas, os índices de implicação e níveis de coesão apresentam a escola como um lugar de trabalho cooperativo e de equipa em que os resultados conseguidos confirmam uma identidade de escola voltada para o sucesso. Os professores parecem implicados no lema de uma escola para todos onde as dificuldades são para superar e os problemas são desafios.

A qualidade do ambiente que se vive numa organização em tudo depende da forma como se encara essa mesma organização. O conhecimento que se procura, o investimento que se faz, os critérios que se seguem, o capital relacional, social e cultural que se mobiliza. As escolas e agrupamentos de escolas são espaços complexos que necessitam de se (re) inventar diariamente. Tal como já dissemos mais acima neste texto, o Agrupamento de Escolas de Campo Aberto está focado na aprendizagem dos alunos e é nesse sentido que investe. Para isso, dá atenção a todas as dimensões que possam garantir a qualidade do serviço que presta: os espaços, os equipamentos, os recursos físicos, humanos e materiais, as ofertas de escola, as condições de

³⁷ Reunião do Conselho Pedagógico que se realizou dia 14 de Abril com a seguinte ordem de trabalhos: Balanço da avaliação do 2º período; Balanço do Projecto Fénix em todos os ciclos; Estratégias e metodologias de acção.



trabalho docente, entre outras componentes que ajudam a concretizar as expectativas de sucesso criadas à comunidade escolar, mas que ajudam também a criar um clima e uma cultura de escola que quer movimentar-se para fora do espaço escolar, legitimando o esforço da direcção do agrupamento, dos professores, alunos, funcionários e encarregados de educação.

5. Em Síntese

Do relato do caso desta escola, feito com limitações de tempo e espaço, ficam algumas notas que merecem destaque: Este agrupamento tem uma forte liderança que tem em conta os objectivos do trabalho institucional, numa lógica de prestação de serviço à comunidade. Uma liderança que assume a função de ajudar a definir um rumo e a influenciar a comunidade educativa no sentido de concretizar os objectivos a que se propõem. Que aposta nas lideranças intermédias, nas práticas de sala de aula e no trabalho de equipa. Há espaços de autonomia nas margens do sistema que foram utilizados, permitindo dar um sentido e significado ao trabalho da escola. Este sentido e significado ajudam a desenvolver dinâmicas de transformação da dificuldade sobretudo porque se centram na questão principal: os alunos/as e as aprendizagens. Dar a estes sujeitos o protagonismo da vida escolar pode ser a solução para o seu envolvimento.

O papel da auto-avaliação reguladora aparece como elemento estruturante da dinâmica do Agrupamento. Também as respostas singulares e à medida de cada situação são mais eficazes que respostas mais formatadas e menos flexíveis, como prova o percurso do Projecto Fénix. Um projecto-piloto que está a ser implementado e desenvolvido noutras Escolas de todo o país e que foi integrado no Programa Mais Sucesso Escolar, do Ministério da Educação.



Referências Bibliográficas

- ALVES, José Matias (2009) “O Projecto Fénix e as Condições de Sucesso num Contexto de Alargamento”
Porto:UCP (documento policopiado)
- AZEVEDO, Joaquim, (s/d) O que é a liderança de uma escola? In Correio da Educação nº 301 CRIAP/ASA
- BRUYNE, Paul *et al.* (1991) *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.
- MONTANDON, Cléopâtre (1997). *L'Éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan
- MOREIRA, Luísa Tavares (2009). *Projecto Fénix – Um projecto de Inovação Pedagógica: Operacionalização e Impacto no Agrupamento de Campo Aberto – Beiriz*. Porto: UCP. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/Administração e Organização Escolar.
- PERRENOUD, Philippe (1999). “Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica” in Estrela e Nóvoa (org) *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*.
- WOODS, P. (1987) *La Escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona : CPMEs.

Fontes Institucionais

- Contrato de Autonomia para o Desenvolvimento do projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Campo Aberto - Beiriz
- Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Campo Aberto - Beiriz
- Plano Anual de Actividades 2009/2010
- Regulamento Interno

Outras referências

- Boletim da Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas de Campo Aberto – Beiriz

ANEXOS

Anexo 1

Protocolos / Parcerias

- *Protocolo de cooperação com a Câmara Municipal da Póvoa de Varzim*³⁸: "Apoio dos Jardineiros" e "Do horto municipal à Horta -biológica", projectos que estão a ser desenvolvidos pela equipa do ensino especial e que vão ao encontro das possibilidades das crianças/jovens através de uma metodologia lúdica;
- *Piscinas Municipais* – utilização do espaço para as aulas de natação dos alunos do currículo alternativo do ensino especial;
- *Protocolo de cooperação com a Escola Prática de Serviços*
cedência de espaço (salas de aula e espaço envolvente) para leccionar duas turmas de jovens do PIEF no âmbito PEETI (Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil);
- *Protocolo de cooperação com a Cruz Vermelha – Delegação Póvoa de Varzim* para transporte de alunos/as com deficiência profunda.
- *Protocolo de cooperação com o Grande Colégio* – transporte dos alunos/as que frequentam as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e alunos/as do PIEF;
- *Protocolo de cooperação com o IEFP* – cedência das instalações da escola para a leccionação de dois cursos: cozinha e serviço de mesa.
- *Protocolo de cooperação com a Escola Secundária Rocha Peixoto* – os alunos estagiários do curso de informática realizarão parte da sua prática nesta escola a fim de apoiar o sistema informático;
- *Protocolo de cooperação com o MAPADI (Movimento de Apoio ao Diminuído Mental)* – Fisioterapia, terapia de fala e sessões de relaxamento para os alunos do ensino especial;
- *Protocolo de cooperação com a Universidade Católica Portuguesa* para monitorização do projecto Fénix.
- *Protocolo de cooperação com o Centros Paroquiais* – cedência das instalações para o funcionamento das AEC;
- *Protocolo de cooperação com o Instituto Ricardo Jorge* – projecto “Fábrica d’Experiências”;
- *Protocolo de cooperação com o Laboratório de análises Dr. Joaquim Oliveira* – articula com o projecto “Fábrica de Experiências”.³⁹

³⁸ “Este protocolo de colaboração tem como principal objectivo promover o desenvolvimento de dois projectos de Educação Ambiental denominados "Eco-Escolas" e "Uma Horta na Escola". A concretização destas iniciativas ambientais prevê a realização de um conjunto de actividades no âmbito da lavagem de automóveis, mecânica e jardinagem, destinadas aos alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente dos currículos alternativos. A autarquia compromete-se a apoiar estes projectos, disponibilizando material vegetal, substratos e adubos, bem como de auxílio a prestar por dois jardineiros, pelo período de duas horas semanais.” (<http://www.cm-pvarzim.pt/groups/staff/conteudo/noticias/camara-municipal-e-escola-eb-2-3-de-beiriz-assinam-protocolo-para-a-promocao-de-praticas-ambientais/>).

³⁹ Conforme o Projecto Educativo e outros documentos a que tivemos acesso fornecidos pelo Agrupamento

Anexo 2

Quadro 4 – Projectos

| 1º Ciclo | 2º e/ou 3º Ciclos | PIEF |
|--|--|---|
| (Re)Leituras Promoção de literacias emergentes no 1º Ciclo | Plano Matemática II ⁴⁰ Ligado ao projecto Fénix | "Casa d'Arte" Projecto de Empreendedorismo |
| "Crescer a Ler" promoção de hábitos de leitura | "Ciência em Movimento" Estuda o efeito de substâncias como a nicotina, o álcool e a cafeína no equilíbrio do organismo (...) | |
| "Água fonte de vida" sensibilização para o respeito pelos recursos naturais Educação Ambiental | "Projecto a LeR+" e Ler+Ciência Integrados no PNL | |
| "1,2,3 agora é a tua vez" Criar gosto pela linguagem numérica, desenvolvimento do raciocínio lógico abstracto | "As cores do som" Inserido no Concurso "Artes da Física" – Fundação Ilídio Pinho "Ciência na Escola" | |
| "Dar cor às palavras" Desenvolver o gosto pela leitura e escrita | "Projecto Geração Móvel: desafios" Projecto de escrita criativa, em que "os participantes foram desafiados a dar continuidade e desenvolver uma narrativa a partir de casos concretos, em que está implícita uma situação eventualmente insegura". Projecto dinamizados pelos professores de TIC | |
| P. Ambiental "Reciclarte" Consciência ecológica | | |
| "Para Ler e Sonhar" leitura diária orientada integrada no PNL ⁴¹ | Promovido a propósito do Dia Europeu da Internet Segura | |

| Projectos transversais |
|---|
| Projecto Alfa Subjacente à filosofia do Agrupamento de Escolas, este projecto foi criado por um grupo de docentes do 2º Ciclo do E.B. (de Matemática, Língua Portuguesa, Educação Visual e Tecnológica e outras áreas de Expressão e Educação Artística), com o intuito de operacionalizar a articulação entre ciclos. Os docentes do 2º Ciclo EB deslocam-se às escolas do 1º Ciclo EB do Agrupamento para, em parceria com o docente do Ensino Regular, implementar estratégias e produzir materiais que ajudem alunos nas suas aprendizagens aproximando os modos de acção entre ciclos. |
| Implementação dos Novos Programas de Língua Portuguesa e Matemática Projecto promovido e acompanhado pela DGIDC dirigido a todos os Ciclos do Ensino Básico |
| Projecto de Promoção e Educação para a Saúde Promovido pela DGIDC - Ministério da Educação. Um projecto transversal, englobando todos os ciclos do Ensino Básico que abrange diferentes disciplinas/áreas curriculares, nos seguintes temas: alimentação, actividade física, consumo de substâncias psico-activas, sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis e higiene corporal e oral. |

⁴⁰ Programa implementado pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) para apoio ao desenvolvimento de Projectos de Agrupamento de Escolas para melhoria da aprendizagem em Matemática no Ensino Básico (2º e 3º Ciclos), com início em Setembro 2009 e término em Agosto 2012. – ME que tem por objectivo

⁴¹ Plano Nacional de Leitura (PNL)



UMA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA FUNDADA NO ALUNO

Agrupamento de Escolas de Vialonga

Ana Margarida Nascimento

Introdução

O presente relatório foi elaborado por solicitação do Conselho Nacional de Educação, com o objectivo de integrar um estudo que tem como finalidade analisar, em algumas escolas do país, a forma como estas promovem o sucesso educativo dos seus alunos. Ou seja, perante alunos com maus resultados escolares, quais são as estratégias das escolas para inverter esta situação e quais os mecanismos criados para ajudar os alunos na prossecução do seu sucesso educativo. Os critérios que presidiram à escolha das escolas não foram as boas práticas, mas sim o conhecimento de que estas se organizam (organização do trabalho dos alunos, apoios, pedagogias) para dar resposta aos problemas de insucesso escolar. Este conhecimento foi cruzado com a hipótese de os seus alunos terem taxas de sucesso escolar superiores à média nacional.

Este relato de caso reporta-se ao estudo realizado na Escola EB 2,3 de Vialonga. Entre as várias iniciativas e modalidades de trabalho destaca-se, no presente relatório o Projecto *“Formação-Investigação dirigido aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) visando a melhoria das aprendizagens e a educação para a cidadania”*, que resultou do estabelecimento de um protocolo com o Ministério da Educação, durante três anos, com vista a aplicar o projecto designado de *“Trabalho Autónomo” (TA)*. Para a concretização deste relato, foram realizadas cinco entrevistas (directora da escola, alguns alunos do 2º ciclo, 5º ano, em TA, professora do 2º ciclo, também em formação de TA, professora do 2º ciclo que é formanda pivô e formadora de TA), duas observações de aulas em TA (uma no 2º ciclo e outra no 3º ciclo – 5º e 7º ano, respectivamente), conversas informais com os professores de TA de 2º e 3º ciclos, leitura e análise do Regulamento Interno do Agrupamento, do Projecto Educativo do Agrupamento, sínteses das sessões de formação de professores em TA, relatórios de avaliação da formadora, diários de bordo de 2 turmas, reflexões conjuntas dos Conselhos de Turma (CT) do 5º ano, Projecto Curricular de Turma (documentos disponíveis na plataforma Moodle Vialonga (<http://projectos.es.e.ips.pt/vialonga/>), fichas de trabalho dos alunos, portefólios e Planos Individuais de Trabalho, estes últimos apresentados pelas professoras aquando da realização das observações e entrevistas, a revista Noesis (n.º 78) e, finalmente, o relatório da Inspeção Geral de Educação sobre o Agrupamento em questão, no ano de 2006/07 (único disponível *on-line*).

A estrutura e organização do presente relatório tiveram por base o guião elaborado pelo CNE, apresentado na reunião com os investigadores, e respeitou as alterações que foram sendo introduzidas ao longo do desenvolvimento dos relatórios.

1. Caracterização da escola


A escola EB 2,3 de Vialonga situa-se na freguesia de Vialonga, concelho de Vila Franca de Xira, é sede do Agrupamento de Escolas de Vialonga e desde 1996 é Território Educativo de Intervenção Prioritária. Tem cerca de 1125 alunos, cuja distribuição se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 1 - N.º de alunos e turmas nos vários anos de escolaridade na Escola EB 2,3 de Vialonga

| EB 23 de Vialonga | N.º de alunos | Nº de turmas |
|----------------------------------|---------------|--------------|
| Total de alunos/turmas | 1 125 | 59 |
| Distribuição | | |
| Ensino Artístico (5º ano) | 38 | 2 |
| CEF (total) | 91 | 8 |
| Tipo 1 | 13 | 2 |
| Tipo 2 | 62 | 5 |
| Tipo 3 | 16 | 1 |
| Regular (total) | 920 | 45 |
| 5º Ano | 174 | 8 |
| 6º Ano | 223 | 10 |
| 7º Ano | 179 | 9 |
| 8º Ano | 178 | 9 |
| 9º Ano | 166 | 9 |
| Secundário | 59 | 6 |
| Profissional (total) | 36 | 5 |
| 1º Ano | 23 | 3 |
| 2º Ano | 13 | 2 |

Vialonga é uma freguesia com cerca de 20 000 habitantes, com uma população com índices de escolaridade muito baixos. Na freguesia existe um bairro de habitação social, que alberga numerosas famílias oriundas dos PALOP, dois bairros de etnia cigana e famílias pobres e desestruturadas, embora mais recentemente se registre uma entrada nesta freguesia de famílias de classe média devido às novas áreas de habitação construídas, com melhores condições de habitabilidade e lazer. Além desta população, existe ainda uma grande percentagem de pessoas que residem na freguesia há várias gerações e que mantêm uma vivência diária muito partilhada, frequentam espaços de convívio, como pequenos jardins e centros comunitários e estabelecem entre si fortes relações de vizinhança. Esta freguesia apresenta contornos de gueto, tendo a população residente escassas oportunidades de acesso a eventos artísticos ou culturais, não só devido a factores económicos, pois a grande parte da população escolar é subsidiada e proveniente de famílias carenciadas, mas também porque a oferta cultural e desportiva na freguesia é muito escassa. Com uma população oriunda de destinos tão diversos como Cabo Verde, Angola, Moçambique, São Tomé, Guiné-Bissau e mais recentemente da Europa de Leste e do Brasil, esta freguesia constitui-se como uma mistura de perfis sociais antagónicos, que lhe dão uma certa particularidade, embora, ao mesmo tempo, este seja também um fenómeno de importância crescente na sociedade portuguesa. De destacar que as novas habitações construídas, com infra-estruturas como jardins, parques infantis e bons acabamentos, contrastam enormemente e acentuam as desigualdades e as desvantagens sociais dos grupos étnicos minoritários e das famílias pobres que vivem em condições precárias.

No início da criação do TEIP, em 1996, a escola apresentava graves problemas de indisciplina, violência, insucesso e abandono escolar. Era uma escola onde os professores não queriam estar e existia uma grande instabilidade do corpo docente, factor impeditivo do desenvolvimento de projectos educativos de longo prazo, assim como do estabelecimento de relações mais aprofundadas entre professores e alunos, mas também entre os professores, a própria escola e a comunidade envolvente. Assim, este agrupamento foi



criado como TEIP, baseado no princípio da discriminação positiva, com o objectivo de encontrar soluções para promover o sucesso educativo das crianças e jovens da freguesia, a maioria com graves problemas socioeconómicos e uma grande diversidade étnica, com problemas de enraizamento, dada a fixação recente na freguesia.


Desde a criação do TEIP, a escola tem vindo a testemunhar uma progressiva transformação do clima e dos resultados escolares, com diminuição do insucesso e abandono escolares e dos processos de indisciplina. A consolidação de equipas pedagógicas e a estabilidade do corpo docente permitiram estas mudanças. A maior parte dos alunos é oriunda de um meio económico de fracos recursos, o que se torna evidente quando se observa a percentagem abrangida pela Acção Social Escolar (ASE). Assim, no ano lectivo de 2008/09, cerca de 30% dos alunos da escola estavam no escalão A e cerca de 12% estavam no escalão B, o que perfaz um total de cerca de 42% de alunos subsidiados, quase metade dos alunos da escola. Além disso, aos fracos recursos económicos juntam-se também diversas carências sociais e familiares, que se traduzem na ausência de comportamentos sociais ajustados e de hábitos de trabalho e estudo, o que faz com que ocasionalmente surjam quadros comportamentais “desviantes”, muitas vezes superados pelo esforço dos professores, participantes empenhados em mudanças de atitudes, mentalidades e valores. De salientar que, apesar desta percentagem e deste contexto, a escola tem todo o tipo de alunos em termos de rendimento, aproveitamento e comportamento, alunos fracos, médios e alunos com presença no quadro de honra da escola.

Tendo em conta a multiculturalidade do meio envolvente e os hábitos e perfis sociais contrastantes da população, a escola presta um papel insubstituível no desenvolvimento individual, social e cultural dos membros da comunidade, no combate à marginalidade e exclusão social, pois através dos seus alunos identifica e sinaliza situações problemáticas e de risco, uma vez que articula com várias entidades como a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, Segurança Social, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, Centro de Saúde, GNR e serviços públicos e cria e proporciona eventos culturais aos alunos mas também aos pais, que de outra forma não tinham oportunidade de vivenciar. Por outro lado, a escola articula também com associações e com o sector empresarial da freguesia, o que permite o desenvolvimento de diversas actividades, mas também o encaminhamento de jovens para estágios profissionais, podendo constituir futuras oportunidades de emprego.

2. A que situações pretende dar resposta?

Conforme foi referido anteriormente, a população desta freguesia apresenta graves carências socioeconómicas, aliadas a níveis de escolaridade baixíssimos e, em alguns casos, esta chega a ser inexistente. Estes factores reflectem-se nas baixas expectativas da família relativamente aos resultados escolares dos filhos e no fraco incentivo à frequência da escola e ao sucesso das aprendizagens. Muitos alunos chegam à escola desprovidos de comportamentos básicos de socialização, ausência de regras de conduta, desrespeito pela instituição, seus trabalhadores e equipamentos e não possuem hábitos de trabalho nem de estudo, nem espaços familiares onde possam estudar. Paralelamente, constantemente chegam à escola imigrantes oriundos da Europa de Leste, que não têm a Língua Portuguesa como língua mãe, muitos apresentando um desconhecimento total da língua. Assim, parte dos alunos revela falta de interesse em relação à escola, problemas de comportamento e aprendizagem, baixa expectativa relativamente ao seu próprio percurso escolar e em alguns casos tendência para o absentismo e abandono, não apresentando hábitos ou rotinas de estudo/trabalho.

Assim, a escola pretende, e vai conseguindo progressivamente, eliminar o clima de indisciplina e violência (facto confirmado pela ausência de processos disciplinares nos últimos anos (relatório IGE), através da clarificação de regras de conduta e responsabilização do aluno, tanto a nível de comportamentos como de aprendizagens, mas também da responsabilização dos actores/agentes educativos que lidam com os alunos. Desta forma, tenta criar condições para, num ambiente calmo e seguro, propício e motivador de aprendizagens, melhorar os resultados escolares da população que abrange. É uma escola atenta aos percursos educativos dos alunos, uma vez que os considera não apenas como indivíduos sentados numa sala de aula, mas como um todo, isto é, crianças e jovens que, além de serem alunos, são pessoas com histórias e



contextos familiares, por vezes muito complicados, com interesses e motivações próprios para além da escola. Ou seja, existe uma compreensão por parte da escola de que o sucesso educativo e futuro do aluno não reside apenas na sala de aula, mas está ligado a um conjunto de factores que muitas vezes começam na própria família do aluno e no ambiente onde este vive.

Procura-se igualmente intervir junto da família e da comunidade, por um lado, trazendo os pais à escola, não só por intermédio dos filhos, mas tornando-os também alunos e com vontade de regressar ao estudo (iniciativas EFA), por outro lado, trazendo a comunidade à escola, dando a conhecer aos alunos e às famílias o território onde estão inseridos e consciencializando-os de que este pode ser um território melhor com uma intervenção e participação conjuntas.

No que mais especificamente se relaciona com o projecto em apreço no presente relato, a escola procura respostas a alguns dos problemas identificados, combatendo a lógica de organização centrada no trabalho do professor, que se considera cerceadora a) da autonomia dos alunos, uma das competências que a Escola deve promover; b) do desenvolvimento de responsabilidade pelas suas próprias aprendizagens e organização do seu trabalho; c) do trabalho dos alunos em sala de aula, mantendo estes uma atitude de passividade e alheamento durante o período de trabalho do professor.

Porque a aprendizagem é uma tarefa complexa, nem todos os alunos possuem no mesmo momento o conhecimento que lhes permite interpretar, e agir, sobre as tarefas propostas no quotidiano. Assim, é necessário criar condições e formas de trabalho que tenham em conta estas inevitáveis diferenças individuais. Isto coloca em primeiro plano também a natureza das tarefas, pois estas são determinantes no envolvimento dos alunos na sua aprendizagem.

3. Qual a particularidade/especificidade deste caso?

A escola centra-se na aprendizagem dos alunos e na melhoria dos resultados escolares, na redução do abandono e do insucesso. Procura uma responsabilização e uma consciencialização do aluno, através do seu trabalho e empenho pessoais, mas também uma responsabilização da escola, através dos agentes educativos, um apoio traduzido numa maior compreensão e num tratamento cada vez mais individualizado dos alunos. A escola centra os seus objectivos na aprendizagem dos alunos. Portanto, nesta organização existe uma perspectiva de responsabilidade partilhada, onde cada agente educativo tem muito bem definido o seu papel. Por outro lado, ao fazer com que a sua acção transborde para a comunidade através do envolvimento constante dos pais e da família, nos bons e nos maus momentos dos alunos, e das várias instituições com intervenção local (empresas, CM, Junta Freguesia, entidades públicas), assim se torna ela própria em núcleo fundamental da comunidade, uma vez que se transforma em polo de agregação e mobilização dos diferentes interesses. Não se fecha em si mesma como instituição, entendendo o conceito de Território Educativo na verdadeira acepção da palavra, presente num dos lemas da escola: *“Transformar Vialonga num verdadeiro território educativo”*.

Existe uma grande atenção aos resultados escolares, traduzida em várias estratégias de análise dos resultados de cada período, na realização de diferentes projectos que visam ultrapassar problemas identificados, numa preocupação constante com os percursos educativos dos seus alunos e numa abordagem inclusiva, por um lado, do aluno na escola e na sociedade, como cidadão autónomo e responsável e, por outro lado, dos pais, investindo na promoção do sentido de pertença à comunidade escolar. Uma das estratégias consiste na realização de uma reunião, a seguir a cada período lectivo, entre a Directora e os alunos de todas as turmas da escola - duas turmas de cada vez - acompanhados dos respectivos Directores de Turma (DT). Estas reuniões têm como objectivo proceder a uma análise dos bons resultados, traduzidos no quadro de honra da escola, e dos problemas de insucesso. São assumidos desafios e metas individuais e de turma e fala-se das responsabilidades dos alunos. Noutros estudos (*Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. O papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND)*), constatou-se que as metas definidas nessas reuniões passam a estar presentes na vida da turma.

Além de uma outra consciência em relação à escola, esta abordagem melhora a relação entre filhos e pais que não compreendem e até revelam uma certa aversão à instituição escolar, promove uma maior partilha e compreensão das vivências específicas desta instituição, além de incentivar e motivar o regresso à escola.

Estes factores aliam-se a uma forte liderança por parte da Direcção, cuja filosofia é a “porta aberta” e uma presença forte na vida da escola, sendo muitas vezes a “sede” de resolução de problemas. Igualmente se aliam a um corpo docente estável e empenhado na prossecução do principal objectivo da escola, a melhoria da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos, motivado ele próprio por essa liderança, que se tem traduzido, desde a criação do TEIP e no seu prolongamento como TEIP de 2ª geração, na melhoria efectiva dos resultados que actualmente registam uma actual baixíssima taxa de abandono escolar e uma taxa de retenção abaixo das médias nacionais (quadros 2 e 3).

Quadro 2: Taxa de retenção no ano lectivo 2008/2009


| Anos | Alunos inscritos | Alunos retidos | Taxa de insucesso |
|--------|------------------|----------------|-------------------|
| 5º ano | 229 | 6 | 2,62% |
| 6º ano | 184 | 16 | 8,70% |
| 7º ano | 194 | 16 | 8,25% |
| 8º ano | 152 | 7 | 4,32% |
| 9º ano | 146 | 3 | 2,05% |

Quadro 3 - N.º de alunos, turmas e médias de idade nos vários anos de escolaridade na Escola EB 2,3 de Vialonga

| EB 23 de Vialonga | N.º de alunos | Nº de turmas | Idade média |
|------------------------|---------------|--------------|-------------|
| Regular (total) | 920 | 45 | |
| 5º Ano | 174 | 8 | 10,4 |
| 6º Ano | 223 | 10 | 11,5 |
| 7º Ano | 179 | 9 | 12,6 |
| 8º Ano | 178 | 9 | 13,5 |
| 9º Ano | 166 | 9 | 14,7 |

4. Estratégias adoptadas, objectivos e actores envolvidos

A criação do TEIP e a estabilidade do corpo docente, como atrás referido, permitiram a concepção e o desenvolvimento de projectos curriculares e extra-curriculares, tanto para formar competências sociais nos alunos, como para melhorar os seus resultados escolares. A motivação do corpo docente foi conseguida, ou vai sendo sempre trabalhada, pela directora da escola, através de um diálogo permanente com os professores “(...) em pequenos grupos, encontros informais, o próprio Pedagógico, pequenos textos que eu às vezes ia escrevendo, quer dizer, pequenos recados (...) são discursos recorrentes que vamos retomando porque nem sempre as primeiras reacções são fáceis, (...) as pessoas passaram à defesa, ‘eles não estudam’, então vamos aqui discutir um bocado, às vezes até com recurso ao príncipezinho, é preciso cativar (...) não criando um sentimento de culpa, mas criando um sentimento de responsabilidade (...)”. Por outro lado e como refere a directora, como o agrupamento funciona muito bem, tanto em termos de articulação como de interacção e partilha (não é apenas um “somatório de escolas, mas de facto há um espírito já que se vai criando (...) espontaneamente, as pessoas vão estabelecendo relações e vão estabelecendo contactos (...)), torna-se possível a intervenção continuada sobre os alunos, desde o 1º ciclo e uma mais eficaz articulação entre ciclos. Por causa disso existe também um grande conhecimento de cada aluno, da sua história, da sua situação familiar, o que permite uma intervenção mais adequada junto do aluno e um melhor desenho no seu percurso educativo. A escola criou uma linha de actuação em diversas frentes: “ofertas diferenciadas que



permitted to guarantee the educational success of our students. This is a great concern we have (...). Oferece percursos escolares diferenciados porque o ensino regular, ao dirigir-se ao aluno “médio”, deixa os alunos muito bons e muito maus (as franjas) “*sem possibilidade de maximizarem as suas competências de partida ou ultrapassarem as suas dificuldades*” (cf. Projecto Educativo).

4.1. Oferta da Escola em termos de Percursos Diferenciados


Quando os alunos não realizam progressos pela modalidade regular, a escola, consultando os professores de Educação Especial e o SPO, estuda o possível encaminhamento dos alunos para percursos diferenciados. São as seguintes as possibilidades de percursos diferenciados: a) *Percurso Curricular Alternativo* para alunos com dificuldades de integração em ensino regular. Desenvolve áreas vocacionais diversificadas que permitam ao aluno, após a conclusão do 9º ano (e um estágio profissional), prosseguir os estudos ou ingressar na vida activa; b) *Cursos de Educação e Formação (CEF)* dirigidos a alunos com dificuldades de integração ou vontade de enveredar por via profissionalizante - esta oferta contempla as variantes de Serralharia, Marcenaria, Ourivesaria, Mecânica (2 anos), Pré-impressão e Fotografia (1 ano); c) *Currículo Funcional* dirigido a crianças com Necessidades Educativas Especiais - garante o cumprimento de 9 anos de escolaridade, sendo uma formação voltada para o desenvolvimento de competências e a autonomia; d) *Ensino Profissional*. Formação de nível secundário profissional nas áreas de Multimédia, Joalheria e Fotografia; e) *Ensino Artístico* - constitui resposta privilegiada para alunos com potencialidades e interesses em áreas como a Música, Teatro/Expressão Dramática, Artes Visuais e Dança; f) cursos de *Educação e Formação de Adultos* - têm registado uma adesão crescente.

No que respeita ao Ensino Regular, a escola definiu a continuidade pedagógica como factor fundamental e decisivo para os bons resultados escolares, aliada à construção de equipas pedagógicas coesas e a uma forte liderança dos Directores de Turma. A concretização deste critério foi facilitada pelo facto de a escola estar inserida no programa dos TEIP, o que permitiu a fixação de docentes. De acordo com o Projecto Educativo do Agrupamento, esta forma de organização das turmas tem conduzido a uma melhoria significativa na articulação entre ciclos, no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e na redução do abandono escolar e progressiva redução do insucesso com efectiva aquisição de aprendizagens essenciais, sem recurso à retenção.

4.2. O Projecto “Trabalho Autónomo”

No ano lectivo de 2008/09, a escola estabeleceu um protocolo com o Ministério da Educação, durante três anos, no sentido de implementar o projecto designado de “Trabalho Autónomo”. Foi então iniciado com uma metodologia de reorganização da sala de aula “*que visa assegurar o cumprimento de uma educação para o século XXI, transformando os alunos nos principais protagonistas da sua aprendizagem*” e “*que permitisse a diferenciação pedagógica, de modo a dar resposta aos alunos com ritmos de aprendizagem diferentes*”. Esta metodologia é apoiada pela Formação de Professores e arrancou com os alunos do pré-escolar e 1º ciclo (responsabilidade do professor) e dos anos iniciais dos restantes ciclos; 5º e 7º ano (responsabilidade dos CT). Este ano abrange também os alunos do 6º ano e do 8º ano (que transitaram do primeiro ano deste projecto), prevendo-se que no próximo ano, integre também o 9º ano.

Este projecto surge no âmbito dos programas 1 e 3 do Projecto de Formação-Investigação conduzido pela Escola Superior de Educação de Setúbal e dirigido aos Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP), com vista à melhoria das aprendizagens e à educação para a cidadania. No quadro do programa 1, integra-se o *apoio ao desenvolvimento de uma experiência de autonomia pedagógica, ao nível do reforço do trabalho dos alunos na escola*, através de acções de formação, onde se inclui o Seminário realizado no início de Setembro e as oficinas “*Trabalho autónomo, Trabalho em Projectos e Assembleia de Turma: Organização e Práticas*” (Nível I e Nível II), a decorrer desde Setembro de 2008 e que envolveu a generalidade dos docentes que integram os Conselhos de Turma, do 5º ao 8º ano, envolvidos na experiência (só dois professores não participam na formação). No quadro do programa 3, integra-se o projecto “*Constituir-se pivot formativo para colegas de trabalho em escola TEIP*”, concebido numa óptica de sustentabilidade do Projecto “*Melhorar as aprendizagens, educar para a cidadania*”, onde estão envolvidos cinco docentes que poderão constituir-se



como formadores desta modalidade para os seus pares. Esta formação promove a reflexão e a partilha de experiências e assenta, na maior parte dos casos, nos CT/turmas ou nas principais dificuldades de aprendizagem identificadas (LP e Matemática).

A implementação deste projecto trouxe um novo plano curricular que introduziu três novas áreas:


a) *Trabalho Autónomo*. No pré-escolar e no 1º ciclo, esta reorganização introduz Planos Individuais de Trabalho (PIT), base do trabalho diferenciado, metodologias de trabalho autónomo, capacidade de pesquisa e produção, trabalho de projecto, sentido crítico e auto-regulação de aprendizagens. A partir do 2º ciclo, estes princípios são sustentados por mais professores, mas numa perspectiva diferente de uma aula dita “normal”. Os dois primeiros tempos (90 minutos) do horário diário dos alunos são designados de Trabalho Autónomo. Este tempo conta sempre com a presença de dois professores, o par pedagógico, alguns cumprindo parte da sua componente curricular, outros servindo de apoio às aprendizagens, mas na componente não lectiva. Os alunos devem seguir um plano de aprendizagem definido pelo Conselho de Turma, em cuja concepção devem progressivamente participar, tornando-se cada vez mais competentes na identificação das suas necessidades e dificuldades. Esta organização baseia-se no princípio de que o aluno só transita para uma nova aprendizagem quando o saber está consolidado e, para os alunos que manifestam uma maior capacidade de aprendizagem, um ritmo mais rápido. Além de garantir as aprendizagens dos alunos, o objectivo é também reforçar a capacidade de auto-regulação da sua própria aprendizagem. A avaliação desta modalidade deverá reflectir-se globalmente, enquanto aquisição de competências nos domínios do saber, saber-ser e saber-estar, e também na avaliação das áreas curriculares envolvidas que expressam o nível de proficiência alcançado nestes domínios.

b) *Comunicação*. Trata-se de uma área curricular com 90 minutos semanais que deverá cumprir funções tradicionalmente atribuídas ao Projecto Interdisciplinar e desenvolver competências de expressão oral e escrita nos vários domínios do saber. A avaliação desta modalidade deve ser transdisciplinar e ter uma menção qualitativa. Neste período, os alunos fazem exposições orais e escritas sobre notícias dos média, por si escolhidas, o que, além das competências linguísticas, desenvolve uma maior atenção ao mundo que os rodeia e ajuda a formular uma opinião própria e mais consistente, baseada em factos, o que também contribui para a formação de cidadãos mais atentos e responsáveis. Além disso, é dado particular destaque aos livros do Plano Nacional de Leitura, que são lidos em voz alta pelos alunos e, às vezes, pelos pais, convidados pelo professor e pelos alunos.

c) *Formação Cívica*. Bloco de 90 minutos semanais, organizado como Assembleia de Turma, onde se abordam as questões colocadas no Diário de Turma, nomeadamente os aspectos de que os alunos gostaram, não gostaram e as sugestões. O objectivo é o desenvolvimento de competências sociais de Cidadania. Noutros estudos, concluiu-se que é uma área considerada inquestionável para o corpo docente, na sua componente de gestão da direcção de turma, considerando-se essencial a gestão de comportamentos, em grande parte desenvolvida, segundo os alunos, sob a forma de veiculação de comportamentos desejáveis, apelidados pelos alunos de “lições de moral” ou “sermões”. As actividades de direcção de turma/Formação Cívica integram, em dimensão significativa, a gestão das aprendizagens, que passa também pela definição de contratos (englobando a gestão da disciplina e das aprendizagens) e metas e por uma co-responsabilização do Conselho de Turma pelas aprendizagens realizadas e pela sua melhoria. Existe a preocupação de que estes tempos sejam bem aproveitados e a escola desenvolve estratégias de formação e enquadramento dos professores, onde se identificam mudanças nas práticas pedagógicas, no sentido de uma maior responsabilização dos alunos pela gestão da vida escolar. Actualmente, o projecto envolve 109 professores e 754 alunos.

5. Consolidação do processo e caminho percorrido

De acordo com a Directora, a procura de soluções para melhorar o sucesso educativo dos alunos teve sempre subjacente a responsabilização dos alunos pelas suas aprendizagens e descentrar o trabalho do professor, através da criação de condições para que o trabalho se centrasse mais na aprendizagem do que no ensino, da criação de momentos em que os alunos tivessem capacidade de produzir, reflectir, trabalhar autonomamente, para desenvolver as competências de aprendizagem de uma forma mais estável. Assim, a implementação deste projecto foi uma resposta a esta procura. A criação de trabalho autónomo baseia-se no



modelo do Colégio de Santa Maria, no modelo da Escola da Ponte e em modelos de escolas finlandesas, inspirados no Movimento da Escola Moderna, e vai progressivamente sofrendo as alterações que os professores, nos Conselhos de Turma, consideram que se adequam melhor à sua forma de trabalhar e à melhor exequibilidade do projecto.

5.1 Mobilização e sensibilização dos intervenientes

Antes da implementação do projecto, foram realizadas reuniões com os futuros Directores de Turma dos 5^{os} e dos 7^{os} anos, para perceber qual era a sua disponibilidade para integrar este projecto. Neste processo de sensibilização dos DT, alguns fizeram visitas ao Colégio de Santa Maria para estudar este modelo. Conforme referiu a Directora, a disponibilidade foi total e todos manifestaram interesse em aderir ao projecto. Os DT ficaram então encarregues de sensibilizar os restantes professores.

No entanto e como é comum a todas as mudanças, este projecto causou inicialmente alguma ansiedade aos intervenientes. Por um lado, da parte dos professores, como referiu a Directora, *“(…) a possibilidade dos professores se posicionarem de forma adequada nisto tudo, por forma a transferir uma parte da responsabilidade para os alunos. E, por outro lado, continuar a conseguir auto-regular o processo e participar na regulação. Portanto, as questões da regulação tinham algumas dificuldades (…) os professores percebiam o ritmo de trabalho dos alunos, mas tinham dificuldade em perceber, por exemplo, se eles estavam a aprender ou não, se isto significava aprendizagem ou só trabalho (…)*. Apesar de alguns professores já terem alguma familiaridade com algumas das inovações introduzidas por este projecto, devido à participação em projectos anteriores que mobilizavam instrumentos semelhantes, existiram algumas resistências, como refere a formadora, *“(…) as resistências maiores, eu até nem as sentia tanto por estarem contra o projecto, sentia muito mais pela questão da insegurança (…)”*. O professor, sozinho, habituado a determinado percurso, depara-se com uma coisa nova, diferente, o que lhe causa alguma insegurança *“(…) e a pessoa geralmente, não gosta de mostrar inseguranças a ninguém (…) E aqui, todos eles, no TA, estão dois, nas aulas de TA estão dois, pelo que estamos muito mais visíveis e a vulnerabilidade é muito maior. Portanto, no início foram estas inseguranças (…)*, que foram sendo atenuadas à medida que os professores se familiarizavam com o projecto. Por outro lado, os alunos, habituados a uma atitude mais passiva e a um tipo de aula baseado na exposição, foram-se adaptando a um modelo que apela à sua capacidade de organização, de gestão de tempo de trabalho e competências de auto-regulação, competências que ainda não possuíam e que foram sendo lentamente desenvolvidas.

Em Julho de 2008, após a conclusão desse ano lectivo, os professores começaram a trabalhar nestas questões com a formadora. Em Setembro de 2008, antes do início das aulas, os professores tiveram um seminário de formação para poderem adquirir conhecimentos relativamente a esta nova modalidade e para elaborarem os novos materiais. A formação é responsabilidade da ESE de Setúbal. O projecto foi atribuído a equipas pedagógicas compostas por duas turmas, após uma reflexão conjunta sobre a estrutura da planificação quinzenal e consequente auto-regulação dos apoios e avaliação. Já na sala de aula, os alunos tomaram conhecimento desta nova organização de trabalho. Os professores trabalharam com os alunos questões organizacionais e esclareceram o que se pretendia com os novos instrumentos de trabalho como portefólios, Planos Individuais de Trabalho e mecanismos de auto-regulação. Foram esclarecidos com os alunos os critérios de avaliação destes instrumentos, a saber, organização, apresentação, conteúdos e reflexão/avaliação. Os alunos foram também informados de que estes documentos ficariam na escola, para que não existissem esquecimentos, evitando assim os momentos mortos.

Actualmente, e conforme referiu a Directora *“As turmas estão todas em trabalho autónomo com a excepção do 9^o ano e este trabalho está a ser feito desde o pré-escolar até aqui e tem como objectivo criar condições para que os alunos aprendam em sala de aula. Portanto, tentar inverter um pouco esta perspectiva entre o ensinar e o aprender, que haja de facto condições voltadas para a aprendizagem, todos os mecanismos da aprendizagem e isso tem a ver com o tipo de trabalho que temos vindo a desenvolver, que é o trabalho mais pedagógico nesta fase e temos depois novas metodologias de organização da sala de aula, numa tentativa de promoção do sucesso educativo.”* Nas turmas de 5^o ano, as do Ensino Artístico não estão abrangidas por esta modalidade.

Inicialmente, estava previsto realizarem-se tutorias num modelo professor-tutor mas, em virtude de a escola estar super lotada, impossibilitando a existência de espaços para esta prática, e de haver impossibilidade horária dos professores, esta opção teve de ser deixada de parte, para descontentamento dos professores, principalmente do 2º ciclo.

5.2. Alterações curriculares e pedagógicas

Conforme foi referido anteriormente, a nível curricular, foram introduzidas três novas áreas, Trabalho Autónomo, Comunicação e Formação Cívica, para além das áreas disciplinas obrigatórias para cada ano, conforme se pode ver no quadro abaixo:


Quadro 4 - Exemplo de horário de uma turma do 5º ano (esquerda) e do 7º ano (direita)

| Tempos | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta |
|---------------|---------|-------------|---------------|--------|-------|
| 08:15 – 9:00 | TA2 | TA3 | TA4 | TA5 | TA6 |
| 09:00 – 09:45 | | | | | |
| 10:05 – 10:50 | EM | MAT | HGP | EVT | MAT |
| 10:50 – 11:35 | | | CN (2º Ciclo) | | |
| 11:45 – 12:30 | FC | Comunicação | EF | LP5 | ING |
| 12:30 – 13:15 | | | | | |
| 13:30 – 14:15 | | | | | |
| 14:15 – 15:00 | | | | | |
| 15:10 – 15:55 | EF | | | | |
| 15:55 – 16:40 | | | | | |
| 17:00 – 17:45 | EVT | | | | |
| 17:45 – 18:30 | | | | | |

| Tempos | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta |
|---------------|---------|-------|---------------|--------|-------------|
| 08:15 – 9:00 | EV | | | ET | |
| 09:00 – 09:45 | | | | Música | |
| 10:05 – 10:50 | GEO | | | LP7 | |
| 10:50 – 11:35 | | | | | |
| 11:45 – 12:30 | | | | | |
| 12:30 – 13:15 | | | | | |
| 13:30 – 14:15 | TA 2 | TA3 | TA4 | TA5 | TA6 |
| 14:15 – 15:00 | | | | | |
| 15:10 – 15:55 | MAT | ING | CN (3º Ciclo) | MAT | Comunicação |
| 15:55 – 16:40 | | | FQ | | |
| 17:00 – 17:45 | HIST | | FR (7º ano) | EF | FC |
| 17:45 – 18:30 | EF | | | | |

Com estas alterações, a organização dos tempos do professor e dos alunos foi alterada. Assim, existe o tempo das áreas disciplinares, onde o professor ministra a matéria, e o tempo de TA, onde são os alunos que gerem o seu tempo e o seu trabalho, embora trabalhando os conteúdos das disciplinas, auxiliados pelos dois professores. Na área de Comunicação está um professor e na área de Formação Cívica está o director de turma com os alunos, a funcionar, principalmente, em Assembleia de Turma.

A nível pedagógico, no espaço de TA, foi concebida uma nova organização do trabalho baseado na divisão da turma em dois grupos que alternam áreas disciplinares. Nas reflexões conjuntas dos CT do 5º ano, é possível constatar que a redução do número de alunos facilitou a aproximação dos professores às suas dificuldades, um melhor conhecimento destas e possibilitou uma orientação mais individual e colectiva das suas progressões. Durante 90 minutos, na primeira parte trata-se uma disciplina e na segunda parte trata-se de outra, embora esta alternância esteja dependente das necessidades dos alunos. Deste modo, o trabalho é centrado nos alunos e não no professor, uma vez que os alunos trabalham num Plano Individual de Trabalho onde podem ir avançando de acordo com as suas aptidões. Como referiu uma professora do 2º ciclo, durante este tempo, os alunos “(...) têm um PIT e fazem os trabalhos de acordo com o seu ritmo de trabalho, também o facto de gostarem mais de um tipo de trabalho ou de outro, desde que tenha a ver com a matéria que é leccionada nesse período de tempo, eles podem fazer o trabalho que entenderem (...)”. Nestes planos individuais existe uma parte que é obrigatória para todos e outra parte onde o aluno pode escolher as actividades que quer fazer, dependendo das dificuldades que tenha ou daquilo que queira aprofundar. Assim, é possível pôr a diferenciação pedagógica em prática, uma vez que os alunos que têm mais dificuldades podem trabalhar nessas áreas, com a ajuda dos professores e os alunos que não têm tantas dificuldades podem avançar e desenvolver mais competências. Esta concepção permite, por um lado, que o professor possa dedicar mais tempo aos alunos mais necessitados, numa abordagem mais individualizada e, por outro, permite aos alunos que não têm tantas dificuldades avançarem e desenvolverem, não havendo a necessidade de estarem à espera dos outros e podendo até funcionar como tutores dos colegas, na medida em que podem auxiliá-los na resolução dos trabalhos. Como refere a professora-pivô: “ (...) este TA, também permite a tal diferenciação, porque nós podemos deixar os alunos que conseguem ser autónomos, eles avançam sozinhos e conseguem trabalhar com alguma orientação nossa, mas depois permite-nos também



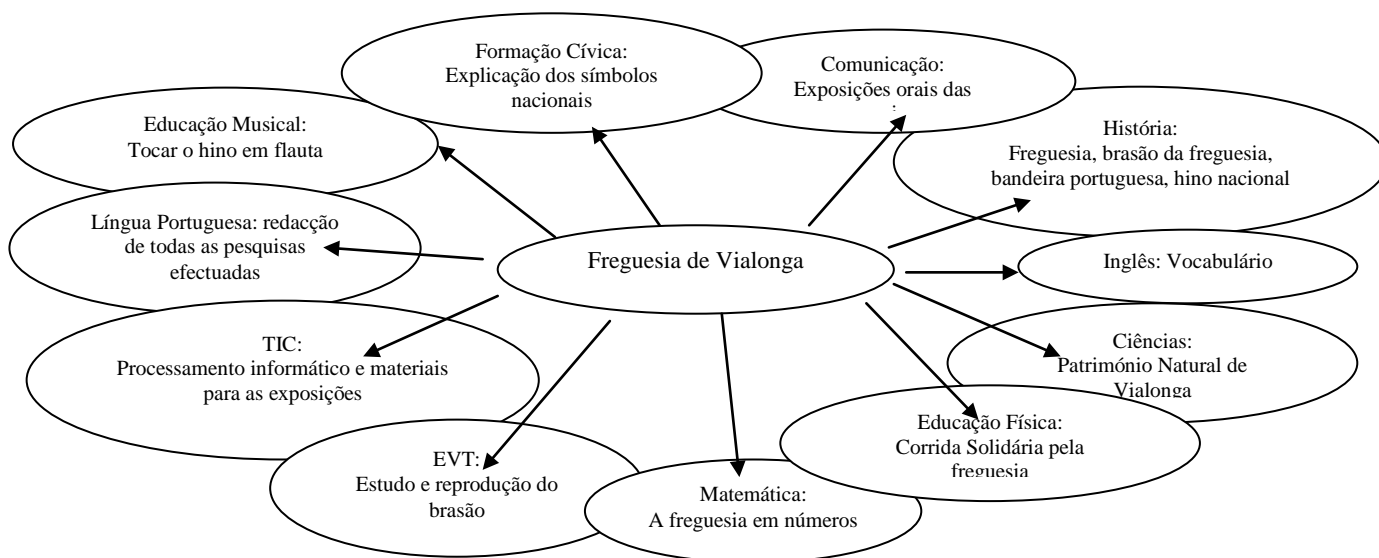
estar ao lado de quem tem mais dificuldades e dar um apoio mais efectivo a esses alunos no sentido de eles melhorarem.” À medida que o aluno vai concretizando os PIT, estes vão sendo incluídos num portefólio individual, organizado pelos próprios alunos, por cada disciplina. Os alunos avaliam-se a si próprios, através de critérios construídos por consenso com a professora, o que faz com que vão ganhando consciência da sua própria progressão e da sua situação actual, que tenham noção das áreas onde têm mais dificuldades, mas também avaliam os colegas. Este processo inovador de auto e hetero avaliação transforma os alunos em agentes participativos da sua progressão. Através do conhecimento e até da construção dos critérios de avaliação, o aluno esforça-se por chegar às metas estabelecidas. Além disso, por vezes, a palavra de um colega tem mais peso a nível individual e perante a turma, do que se for um professor a dizer. No entanto, e como refere a professora, no início, a interiorização dos critérios pelos alunos, ainda que eles próprios tivessem colaborado na sua construção, foi difícil. Como os professores, mas ao contrário, os alunos não estão habituados a ter um certo poder (sobre a sua avaliação e a dos colegas) e a geri-lo. Ainda sobre esta questão, e de modo a avaliar o trabalho produzido nos planos pelos alunos, foram elaborados Diários de Bordo de cada turma, onde os alunos apresentam as actividades que realizaram, a avaliação dessas actividades, uma apreciação sobre o seu próprio comportamento e aproveitamento e um prognóstico das actividades a realizar no plano seguinte. A leitura destes diários permite concluir que os alunos são bastante sinceros nas apreciações que fazem sobre si próprios, *“não trabalhei o suficiente (...) estive na conversa e por isso trabalhei pouco (...) acho que trabalhei bem, cumpri o plano (...)”*, e também, como refere a professora-pivô, são muito duros, mas justos: *“(…) às vezes são eles que me levam a ser justa também porque, realmente, se nós combinamos com os alunos, então, há que ir até ao fim com os pontos que estão combinados e têm toda a razão. Às vezes eu sou um bocadinho mais condescendente mas eles não me deixam ser, são muito justos. Para com os outros são muito críticos (...) Não são injustos nas notas que atribuem na avaliação que fazem dos colegas e mesmo em relação a eles. Aliás, são demasiado críticos, às vezes eu não sou tanto (...)”*, o que demonstra já alguma capacidade de auto avaliação e de julgamento sobre o seu próprio comportamento.

Outra inovação significativa é a presença de dois professores na sala de TA, o par pedagógico. Geralmente são professores da disciplina, e quando não é possível estar um da disciplina, como estão todos no mesmo bloco e todos em TA, é fácil ir chamar a professora da disciplina em questão para tirar dúvidas. Pelas entrevistas realizadas, foi possível concluir que os professores, apesar de, no início, terem manifestado alguma ansiedade, apreciam muito o facto de ter um colega ao seu lado. A articulação entre disciplinas tem funcionado bem e, pelas observações realizadas às aulas de TA, a existência deste par permite também que os alunos tenham um apoio mais individualizado, sendo a diferenciação pedagógica mais efectiva.

No que respeita à área de Comunicação e como foi referido, o objectivo é desenvolver nos alunos competências linguísticas orais e escritas, mas também despertar o seu interesse para temas da actualidade, no sentido da construção de opiniões pessoais fundamentadas. Neste tempo, os alunos têm uma escala rotativa, feita pelos professores, para fazerem apresentações de temáticas que tem a ver com notícias dos média ou com determinados assuntos das disciplinas. Os alunos apresentam um documento escrito da sua comunicação ao professor, que faz (ou não) as correcções e as sugestões necessárias. Outra vertente desta área é a leitura das obras do Plano Nacional de Leitura, que os alunos lêem em voz alta para os outros ou que os pais, convidados pelos professores, lêem para os alunos. Os alunos, de acordo com a professora-pivô, gostam muito da parte das leituras, principalmente se forem os pais a ler, *“(…) nos momentos de leitura, são uns momentos em que nós conseguimos ter paz, sossego, silêncio absoluto, está tudo absorvido na leitura, não só quando eles fazem as leituras mas quando temos os pais, então aquilo é delicioso, porque eles estão a ouvir os pais a ler com uma atenção extrema (...)”*. No que respeita à avaliação desta área, são avaliadas as apresentações feitas pelos alunos, os planos de comunicação realizados, as leituras. Pelas palavras da professora-pivô, os alunos têm evoluído nas competências que esta área pretende desenvolver: *“(…) temos notado evolução em alguns alunos porque, quando eles chegaram no 5º ano, nem todos liam bem, tinham dificuldades em ler, alguns até soletravam as palavras (...) agora no 6º ano, já conseguimos notar, nos alunos que tinham mais dificuldade em ler, alguma evolução, estão melhores, estão muito melhores em termos de leitura em voz alta, já não soletram tanto (...)”*.

Finalmente, no que respeita à Formação Cívica, e também como foi referido, é um tempo que funciona como Assembleia de Turma e como espaço para discussão de temas diversos, temas que são escritos pelos alunos e pelo professor no Diário de Turma. A sala é disposta de uma outra forma, em assembleia, e são os alunos


que ocupam os “cargos” de presidente e secretários. Como refere a professora-pivô: “(...) Foi uma aprendizagem para os alunos, com a minha turma em particular, tem funcionado muito bem, nós debatemos os assuntos, os problemas que vão surgindo nas aulas, problemas com uma ou outra disciplina, os aspectos positivos e os aspectos negativos, fazemos uma reflexão sobre o aproveitamento e o comportamento da turma, o que é que se pode fazer para melhorar, eles assumem compromissos de honra, fazemos a avaliação desses compromissos de honra (...) E, depois por outro lado, além de existirem, de uma forma sistemática, estas assembleias de turma onde nós fazemos esta reflexão sobre o trabalho e as atitudes dos alunos, há temáticas que vamos abordando (...)”. No entanto, existem turmas onde o processo não corre da melhor forma. De acordo com a mesma professora, em outras turmas os alunos não interiorizaram tão bem os moldes de funcionamento em Assembleia e revelam alguma imaturidade perante a assumpção da responsabilidade da gestão deste tempo. Noutros casos, revelados por outros estudos, são os professores que não conseguem fazer bem a gestão do tempo, havendo casos em que um aluno é julgado em frente a toda a turma. Ainda em relação aos temas, em cada período é escolhida uma grande temática, que não invalida que não se possam falar de outras, e os alunos trabalham à volta do tema, em forte articulação com todas as outras disciplinas. Esta é também uma componente inovadora na medida em que, no sentido tradicional, as disciplinas (como os professores) são estanques, isoladas e independentes umas das outras. Articular as disciplinas em torno de uma grande temática é, por um lado, fazer com que as áreas disciplinares ganhem um outro sentido, porque são aplicadas à realidade presente dos alunos, e não são só sobre matérias que os alunos por vezes têm dificuldade em apropriar pela distância que estas têm da sua realidade. Por outro lado, dá à área disciplinar uma outra dinâmica e proporciona uma outra abordagem de transmissão aos alunos. Um exemplo, dado pela professora, desta interdisciplinaridade aplicada a um tema muito familiar aos alunos, permite compreender melhor este processo encontra-se no esquema seguinte:



Ainda em Formação Cívica, os alunos fazem compromissos de honra e estabelecem contratos no sentido de melhorar o comportamento e o aproveitamento, constroem projectos, chamam os pais à escola.

5.3. A formação de professores – momentos de partilha e reflexão

Os professores iniciaram a formação, como foi referido, em 2008, antes do início do ano lectivo. Durante o primeiro ano de projecto, cada professor só fazia parte de um Conselho de Turma e, por isso, foi fácil organizar as sessões de formação por CT. Estas sessões de formação, com uma periodicidade mensal para cada CT, constituíram-se como espaços de partilha de experiências e reflexão. São apresentados novos conceitos aos professores (como avaliação, diferenciação pedagógica, experiências diferenciadas) e estes procuram, com a ajuda da formadora, integrar estes conceitos na construção de novos instrumentos. Alguns exemplos em torno da partilha de materiais pedagógicos, foram proporcionados, numa sessão, por um elemento do Movimento da Escola Moderna, situação que originou a construção de instrumentos de



diferenciação pedagógica e, em particular, de Planos Individuais de Trabalho trabalhados numa perspectiva de alargamento das temáticas às áreas disciplinares.

Os professores apresentam as estratégias que aplicaram, a forma como os alunos reagiram e se vale a pena investir ou não na estratégia ou se é melhor mudar. Os professores perceberam que existiam problemas e angústias partilhados por muitos dos seus pares e que podiam utilizar estratégias que outros tinham aplicado com sucesso. Das reflexões conjuntas do CT, sobre a formadora, destacam-se ideias como: *“(…) a importância da formadora na partilha de instrumentos, participação, disponibilidade e empatia criada com os presentes na dinamização das sessões de formação (…) a presença sistemática da formadora, empenhada na compreensão deste caso particular, pronta para a discussão de alteração de percurso e solidária com o trabalho realizado, muitas vezes em circunstâncias adversas (…)”*.


Este ano lectivo, e de acordo com os relatórios da formadora, foi mais difícil a constituição dos grupos de formação. Esta dificuldade foi devida a, por um lado, ao facto de o projecto se ter alargado a mais dois anos de escolaridade (6º e 8º ano) e, por outro, decorrente do anterior, os professores que faziam parte dos CT do ano passado (CT de continuidade), este ano passaram a fazer parte de outros CT (novos), dão aulas em CT diferentes e os professores que leccionam turmas de 2º e 3º ciclos, que integram CT novos e de continuidade e professores novos no projecto, que só integram CT de continuidade. A dificuldade de reunião dos CT foi resolvida com a criação de Grupos de Trabalho. Dada a dificuldade de garantir a presença de todos os professores nas sessões de formação do CT, a organização por grupos tornou mais fácil a presença exigida de todos. Por outro lado, por ter havido o concurso de professores, alguns professores também saíram e a formadora só recebeu a informação para organizar a formação após os CT estarem constituídos. A escola não considerou a formação para a organização dos CT e, segundo a formadora, terá de tirar ilações sobre o facto, uma vez que as condições, em relação ao ano passado, em termos de trabalho e formação, pioraram.

Assim, este ano lectivo, o número total de turmas envolvidas é 32 (8 de cada ano), que integram 16 GT (8 de continuidade – 4 do 2º ciclo e 4 do 3º ciclo – e 8 novos – 4 do 5º ano e 4 do 7º ano). Cada CT de continuidade tem 3 turmas (2 do 6º, uma do 5º ou duas do 8º e uma do 7º), o que dá 24 turmas, enquanto que os 8 CT novos têm uma turma cada um. A formação são 20 horas presenciais.

As sínteses das sessões de formação elaboradas pelos professores evidenciam uma tónica muito acentuada na reflexão. Os professores trazem para a sessão de formação as estratégias que utilizam, partilham com os pares se as estratégias correram bem ou mal. Verificam que, por vezes, uma estratégia que não foi muito bem sucedida numa disciplina, pode sê-lo noutra. Ou podem levar ideias novas em áreas que outros professores já tinham esgotado a imaginação. A formadora vai pedindo reflexões individuais e conjuntas aos professores e aos CT, respectivamente, e este trabalho de reflexão revela-se muito positivo uma vez que, normalmente, os professores não têm por norma reflectir sobre a sua prática. São ainda apresentados casos de alunos problemáticos, que perturbam o funcionamento da aula, e são sugeridas em conjunto novas abordagens. Finalmente, e porque se fala de novas metodologias que implicam a construção de novos materiais, a professora facultou textos sobre diversas temáticas (também presentes na plataforma Moodle) e dá esclarecimentos sobre as mesmas nestas sessões. A formadora encara a sessão de formação como um momento de partilha e reflexão e, por isso, as sessões são muito variadas. Apesar de haver um plano para a Oficina de Formação, a formadora começa a sessão a partir das necessidades manifestadas pelos formandos, tendo chegado mesmo a fazer sessões sobre uma dificuldade específica, uma vez que esta era evidenciada nas reflexões de muitos formandos. De salientar que a formadora é também professora e que utiliza os instrumentos sobre os quais dá formação na sua prática há muitos anos. A formadora refere que tem sido um percurso extremamente rico, uma vez que tem ficado surpreendida com a capacidade dos formandos de aplicarem e transformarem os instrumentos de acordo com a sua realidade e necessidade.

5.4. Formação de Formadores

Esta formação envolve 5 professores e comporta 25 horas de formação presenciais, numa periodicidade quinzenal. O objectivo é a capacitação dos professores para conduzirem a formação interna nesta modalidade, o que faz todo o sentido, na óptica de sustentabilidade do projecto, uma vez que dá à escola autonomia na formação, com os seus próprios formadores e faz destes futuros formadores poderosos



aliados no sucesso deste projecto, uma vez que conhecem muito bem o contexto onde se inserem. No entanto, este aspecto positivo pode revelar-se também como um aspecto negativo dado que estas pivôs serão formadoras dos seus colegas. Para algumas pessoas, a formação dada por um seu par, por vezes mais novo, é encarada de uma forma como se o outro não tivesse nada para ensinar porque não tem experiência, o que faz com que, à partida, as pessoas se fechem para a formação e os formandos se sintam angustiados pois tentam fazer o seu papel e não são bem recebidos. Aqui a formadora tem um papel fundamental de incentivo e motivação destes formandos, considerando que devagar, será possível chegar a todos os professores. A escolha dos professores-pivô não dependeu deles próprios mas da direcção da escola. A escola escolheu as pessoas que seriam pivôs, e de acordo com a professora entrevistada, sem clarificar muito bem os motivos da escolha.


Uma sessão de formação para estes professores é baseada nos mesmos princípios de reflexão e partilha, embora tenha algumas diferenças que têm a ver com o que se pretende desta modalidade: formar formadores. Assim, as sessões começam também pela partilha de receios, angústias, ansiedades, o que correu bem e o que não correu tão bem na orientação da sessão de formação. Utilizando as palavras da professora, *“(...) a reflexão de textos, que não conseguimos fazer com todos os professores, mas que ao nível de pivôs tentamos ir um bocadinho mais além, reflectir sobre a educação em geral, sobre alguns textos que são importantes e que nos podem ajudar a evoluir como professoras e também como pivôs (...) em conjunto, prepararmos algumas sessões de formação ao longo do período (...) nós temos reuniões quinzenais como pivôs e depois temos reuniões sistemáticas com os grupos de trabalho, com os CT ou com os grupos de trabalho, que às vezes não dá para ser com CT (...) Eu, no primeiro e segundo período, tive oportunidade, como pivô, de acompanhar as reuniões de um grupo de trabalho (...) e isso foi uma mais-valia. Eu estava lá e ouvia as necessidades do outro grupo de trabalho que não era o meu e comecei a ter uma visão das necessidades e das angústias e dos sucessos de outro grupo de trabalho (...)”*. Cada pivô tem um diário, que pode elaborar da forma que desejar, desde que seja um instrumento que sirva para relatar a sua prática, ver a sua evolução. É um instrumento de formação que passou a ser um instrumento pessoal que também é partilhado, à semelhança das reflexões individuais dos professores.

5.5. Visão dos alunos

Da parte dos alunos, a visão sobre esta modalidade é algo antagónica. Por um lado, os alunos reconhecem a importância do TA, em termos de melhoria de notas e ajuda nas disciplinas: *“Não sei porquê mas acho que se não fosse o TA, eu não estava no quadro de honra (...) Acho que a oficina de LP e matemática ajudou um bocadinho (...)”*. No entanto, a maioria dos alunos entrevistados considera que esta modalidade ocupa muito tempo da sua vida e que o volume de trabalho é muito elevado, especialmente quando comparado com o ano anterior: *“(...) Eu acho que o TA ocupa muito o tempo. Dantes, nós, quando vínhamos para o 5º ano, era só uma folha e era só um quadro, tipo, tínhamos quatro trabalhos ou isso assim. Agora, frente e verso, eu acho que é muito trabalho. Eu acho que fiquei mais desinteressada da escola e não... dantes chegava a casa e fazia os trabalhos de casa e já estava despachada. Depois é que estudava, isso assim, para os testes. Agora, é fazer os trabalhos e não sei o quê, é quase tudo para a escola, o dia todo. (...)”*. Portanto, em termos de trabalho efectivo, os alunos trabalham mais na escola.

Referem que neste período de tempo, a relação com os professores é mais descontraída do que nos tempos convencionais de aula, embora isso dependa do professor que está presente: *“(...) É mais a brincar, eles às vezes dizem as coisas mas estão mais a brincar. Depende dos “stores”, também, há uns que temos mais confiança, gostamos mais de brincar (...)”*. Foi possível confirmar este facto através da observação a duas aulas de TA (uma de cada ciclo). Uma vez que não é só o professor a conduzir a aula, existe mais espaço para os alunos se manifestarem. E os professores também saem um pouco do registo da “aula normal”, dado que parecem mais descontraídos e brincam mais com os alunos, embora sem perder o fio condutor da aula. Na aula do 2º ciclo, há mais momentos em que os alunos se distraem uns com os outros, em conversas paralelas. No caso do 3º ciclo, talvez porque se tratam de alunos mais velhos, são mais trabalhadores e as conversas entre os alunos andam mais à volta do trabalho que estão a fazer.

No que respeita à regulação, e pela entrevista com a professora-pivô, no início, este processo foi difícil para os alunos. Habitados a funcionar num registo em que são avaliados apenas pelos professores, os alunos



demoraram algum tempo a apreender o conceito de auto-avaliação. As primeiras avaliações que faziam era na base do “fiz”, “cumpri” ou ao contrário. A professora foi explicando que os alunos tinham de justificar aquilo que diziam. Apesar de nem todos os alunos terem apreendido o conceito na sua totalidade, de maneira a auto-avaliarem-se e aos outros na forma pretendida, fazem alguns progressos significativos, na medida em que são muito honestos nas avaliações que fazem e até, como referiu a professora, por vezes, muito duros e rigorosos no cumprimento dos itens de avaliação combinados. O conceito pareceu causar alguma estranheza mas os alunos parecem, cada um ao seu modo e ao seu ritmo, estar a interiorizar esta nova forma de organização, tanto em termos de trabalho, como em termos de regulação.


6. Avaliação do Processo

Em relação à aplicação do Projecto TA no terreno, não existe uma avaliação formal. A direcção da escola, como referiu a Directora, tenta ir acompanhando mas não existe avaliação externa. Referiu ainda que para fazer uma avaliação no terreno, o tempo do projecto ainda é pouco para se tirarem conclusões, “ (...) *estas alterações na educação demoram para aí dez anos a dar resultados... quando os do 5º chegarem ao 9º, se calhar já podemos ver melhor, os do 2º ciclo, acho que três anos é pouco. Eu penso que a grande aposta tem a ver com as alterações que estão a ser feitas e nós queremos apostar mais fortemente ao nível do primeiro ciclo porque, quer dizer, de facto, as grandes mudanças poderão efectuar-se se houverem alterações significativas no primeiro ciclo. Penso que progressivamente vamos vendo resultados (...)*”. Portanto, quanto mais cedo se realizar a intervenção junto dos alunos, maior é a probabilidade de sucesso, dado que já vêm com comportamentos e atitudes de trabalho, em vez de chegarem com uma perspectiva tradicional ou terem certos “vícios” de (pouco) trabalho.

Em relação aos formandos-professores, e como se pôde ver nas palavras da Directora, estes são avaliados no contexto de formação. Através dos relatórios das sessões de formação e da formadora, verifica-se que a avaliação é discutida entre formandos e formadores, parecendo semelhante ao exercício de regulação que os professores fazem com os alunos em TA. Os critérios de avaliação da formação parecem ser alvo de alguma discussão nas sessões. Como referiu a formadora, “(...) *o ano passado, eu tinha sugerido que houvesse (...) hetero-avaliação. E, enquanto estivemos a construir esses instrumentos, as pessoas aceitaram. Mas depois, na prática, houve dois conselhos de turma que assumiram não fazer a hetero-avaliação mesmo (...) tendo sido definido esse critério. É evidente que depois, na prática, eles não cumpriram. E isso criou algum mal-estar. Mas os critérios tinham sido construídos em conjunto, mas isso não bloqueou, esse mal-estar foi verbalizado e este ano foi construído outro a partir desse. Este ano, houve vários... este ano não vai haver hetero-avaliação (...)*”. A formadora não concorda que, na formação, a avaliação seja quantitativa porque se trata de um percurso que não é mensurável através de um número. No entanto, a letra da lei é que esta avaliação seja quantitativa. Então, a formadora, em conjunto com os formandos, vai tentar traduzir os percursos quantitativamente, uma vez que não tem alternativa.

7. Impactos da dinâmica sobre os resultados dos alunos e a organização escolar

Apesar da curta vida do projecto na escola, pelo que foi observado e pelo que foi dito na recolha de informação, será possível esboçar alguns impactos desta dinâmica da escola. Uma das professoras do 2º ciclo, DT, refere que o principal ganho desta modalidade é o facto os alunos adquirirem competências no domínio do trabalho, da autonomia e do saber-fazer: “(...) *desenvolvem mais trabalhos de leitura, compreensão, não só de textos como também dos exercícios e depois a produção, a produção de textos, o treino de conteúdos que nós também já demos. Portanto, e aquilo que eu tenho a dizer sobre TA é que realmente e de um modo geral, eles trabalham muito. Há muito trabalho e isto em todas as disciplinas. Competências que eles normalmente vão adquirindo com este TA, o que eu acho é que conseguem desenvolver mais a capacidade de autonomia e de organização do trabalho e do tempo e do estudo (...)*”. As palavras da professora-pivô vão no mesmo sentido: “(...) *A parte positiva tem a ver com o facto de os alunos se tornarem autónomos e isto não foi de um momento para o outro. Eu estou a acompanhar uma turma desde o 5º ano, e agora no 6º, e eu noto evolução em termos do trabalho dos alunos, em termos do*




desenvolvimento de determinadas competências, pesquisa, recolha de informação, tratamento da informação, autonomia, comunicação. Depois, temos aquelas disciplinas novas, Comunicação, principalmente e o TA, o trabalho em TA, foi um crescendo, foi uma aprendizagem para os professores e foi uma aprendizagem para os alunos (...). De destacar ainda a aprendizagem das competências linguísticas e de saber-ser que se desenvolvem nas aulas de Comunicação e Formação Cívica. Portanto, em termos de trabalho e formação de competências, o impacto do projecto nos alunos é bastante evidente e traduz-se numa evolução em termos de hábitos de trabalho e de competências.

Por parte dos professores, verifica-se alguma dificuldade na gestão desta inovação. Por um lado, pela sua formação e prática, os professores estão habituados a ter um papel central na sala de aula. São eles os detentores dos conteúdos que vão transmitir aos alunos. Estes, por seu lado e nesta visão, assumem um papel passivo, de receptor. O facto de verem reduzidas as horas da disciplina onde assumem o papel central, faz com que considerem que lhes tenha sido “roubado” tempo nas disciplinas. No entanto, os alunos, em TA, trabalham sobre essas disciplinas, os conteúdos, embora de uma forma autónoma, assumindo um papel mais activo, enquanto que o professor assume mais um papel de auxiliar de aprendizagens. Aos professores ainda lhes custa partilhar o papel de gestão da sala de aula. Mas estas preocupações, além de uma questão de papel, também estão relacionadas com a avaliação de professores. Como referiu uma das professoras, é pelas notas dos alunos que os professores são avaliados e não pela formação de competências. No entanto, esquecem que não são possíveis boas notas sem a aquisição de determinadas competências. Por outro lado, a questão da regulação pelos alunos ainda faz confusão a alguns professores que ainda sentem necessidade de corrigir tudo o que os alunos fazem, em contexto de TA: *“pelo menos neste CT é o que fazemos, é corrigir os trabalhos, o que nos dá uma trabalhadeira louca porque são, ainda agora por exemplo no final deste PIT, levámos para casa todos os trabalhos que eles fizeram este mês e meio (...) são trabalhos, são horas e horas e horas a corrigir esses trabalhos. É uma loucura! (...)”*. No entanto, como refere a formadora, *“(…) Aqueles (alunos) que fazem auto-correcção, está corrigido. Portanto, eu não preciso, tudo isso está corrigido (...) a partir de certa altura e uma vez que eles fazem auto-correcção, eu quando muito posso ver em termos de organização e em cada um dos alunos posso ver dois ou três trabalhos. Mas, para mim, já é claro que eu não necessito de ver todos os trabalhos para saber qual foi o percurso daquele aluno. Só que estes professores estão a experimentar pela primeira vez e, mesmo que eu passe essa ideia, e mesmo que os alunos tenham feito auto-correcção, os professores precisam de ter muita certeza que é assim. Portanto, há muitos deles que ainda estão neste percurso, precisam muito de ter a certeza disso e, portanto, têm uma trabalhadeira louca, que não é necessária, mas que neste momento se sentem mais seguros assim. Mas é um percurso. Há muitas pessoas que neste momento já não fazem isso, já descobriram que se de facto os acompanham na aula, não é preciso voltar a ver, se for preciso colocar uma assinatura naquilo que fiz, está visto, não preciso, está ali organizado (...)”*. Ainda custa aos professores esta gestão de poder partilhado com os alunos mas não é possível desenvolver a autonomia se não se dá nenhum poder à pessoa, neste caso ao aluno, para poder gerir por si próprio, ao seu ritmo.

Por outro lado, na questão da formação. Habitados ao seu “feudo”, a maioria dos professores tem alguma dificuldade em ouvir apreciações que se possam fazer sobre a sua prática. Soberanos mas sozinhos, a maioria dos professores sente-se inseguro e ameaçado quando existe uma possibilidade de alguém se “intrometer” na sua sala. Como referiu a formadora, existe uma visão em que a assumpção dos erros não é encarada como uma forma de evoluir, de melhorar, mas de crítica, de dizer mal. No entanto, lentamente, e até por pressão dos pares, e como referiu a professora-pivô, os professores vão sendo conquistados para a mudança. Estas observações vão de encontro àquilo que foi dito pela directora, quando refere que: *“os professores levantam algumas questões em termos de tempo da aula dada por eles, isso é uma questão que é preciso irem-se habituando, esta transferência de metodologia de trabalho que ainda tem algumas objecções (...)”*.

Das observações realizadas nas aulas de TA, foi possível verificar que, realmente, os alunos trabalham. Utilizando as palavras da Directora, *“(…) penso que neste momento, é muito difícil não estar na sala de aula a trabalhar. Esta metodologia de trabalho torna muito evidente quem não está a fazer nada, enquanto que na metodologia em que o trabalho é centrado no professor permite muitas folgas aos alunos (...)”*. O facto de os professores andarem de carteira em carteira faz com que os alunos tenham mesmo de estar a trabalhar. Na aula de 2º ciclo observada, apesar de algum burburinho e confusão, mesmo que alguns alunos produzam mais do que outros, o que é de salientar é que de facto produzem e produzem a partir da sua organização pessoal, embora, como referiu a professora, as tarefas ainda tenham de ser um pouco dirigidas. Na aula do



3º ciclo, os alunos já mostram alguma maturidade em termos de comportamento. Existem mais momentos de silêncio que de burburinho, os alunos querem avançar nas suas tarefas. Nas duas aulas é evidente a importância do apoio dos colegas. São muito frequentes as situações em que os alunos se viram para trás ou para o lado para questionar o colega e este responde sempre. Este factor é muito importante, principalmente no 2º ciclo, devido ao número de alunos. Uma das questões discutidas na formação de professores foi o facto de o cargo de aluno-tutor não poder ser uma coisa imposta, de ter de ser o aluno a voluntariar-se. Das observações realizadas, penso que será fácil os alunos voluntariarem-se para a tarefa, com bastante gosto.

Os professores concordam que o TA forma as competências a que se propôs em termos de autonomia, responsabilização, regulação e organização pessoal. Ficou evidente pelas observações que forma também competências a nível social, os alunos ficam solidários uns com os outros, querem ajudar.

A partilha da sala de aula com outro professor também tem sido uma experiência muito positiva. Os professores têm conseguido articular bem uns com os outros e as trocas de disciplinas também têm sido fáceis, mesmo quando os professores não são da disciplina. Existe um espírito colaborativo na procura de um objectivo comum e os professores mostram flexibilidade para fazer as adaptações necessárias a cada turma, a cada aula.

Em termos de escola como edifício, esta modalidade levanta alguns problemas em termos de espaço, dado a sobrelotação da escola. Este facto impediu também que fosse concretizado um dos pressupostos do projecto que era a existência de professores-tutores.


8. Factores facilitadores da promoção de percursos escolares de qualidade

De uma forma geral, e como refere a directora, *“parte-se do princípio que se o percurso for mais adequado ao aluno, tudo corre melhor. Cria, se calhar, algum nível de bem-estar porque o aluno sente que é capaz (...)”, os alunos “sentem-se mais realizados e isso tranquiliza também o clima da escola (...) o facto de o percurso ser mais ajustado àquilo que é a situação naquele momento do aluno, facilita mais a vida.”*

Por outro lado, um outro factor facilitador, é o empenho e a motivação dos docentes e a sua estabilidade. Uma vez que todos os agentes educativos trabalham na base da filosofia de ajudar os alunos, *“não deixar nenhum aluno para trás”*, torna-se mais fácil porque todos trabalham para um objectivo comum. Havendo estabilidade, torna-se mais fácil garantir a permanência e continuidade dos projectos. Além de os professores conhecerem melhor os alunos, também conhecem os seus pares e a própria escola. Não têm de estar sempre a começar de novo.

A nível da importância da continuidade pedagógica, é de destacar o acompanhamento aos alunos. Os professores fazem planos de recuperação para os alunos, onde é contada a sua história, o seu ambiente familiar, as disciplinas para as quais tem mais apetência, a forma como se relacionam com os colegas, as impressões trocadas com os encarregados de educação. Neste sentido, refira-se também o Projecto Curricular de Turma, documento que conta a história da turma, as suas características pessoais, de aproveitamento, de comportamento, a sua evolução e o desenho de estratégias de intervenção para o grupo.

A apropriação, por parte dos alunos, de competências de autonomia e responsabilização, faz com que estes cresçam. A realização dos PIT faz com que cada aluno avance ao seu ritmo e vá ganhando consciência das suas dificuldades, mas também dos seus pontos fortes. A capacidade de auto-regulação é sinal de crescimento e de um conhecimento pessoal, necessários à construção do aluno como pessoa responsável e participativa. A gestão do tempo e das tarefas pelo aluno altera o paradigma da presença do aluno na escola. O aluno com dificuldades passa a ver a escola e as aprendizagens, não como uma coisa que lhe é imposta, mas mais como um desafio que tem de superar.



Os factores comuns a estas observações são a continuidade e o acompanhamento. A continuidade permite um melhor acompanhamento. Se o professor já conhece o aluno, como pessoa e como aluno, será mais fácil acompanhá-lo e ajudá-lo, uma vez que sabe quais são os seus interesses, as suas dificuldades e consegue “chegar” melhor ao aluno. Por sua vez, o aluno que já conhece o professor, está mais à vontade, fala mais e sente que existe alguém que se importa, não é só mais um. Mais uma vez, a aprendizagem e o ser aluno não são coisas isoladas a remeter apenas para a cadeira na sala de aula ou para o registo quantitativo da nota na pauta de avaliação.

Finalmente, um outro factor facilitador é a partilha entre os professores. As reflexões efectuadas no contexto da formação e partilhadas pelos professores ajudam os professores a encontrar soluções para as questões com que se deparam e também ajuda a diminuir a ansiedade e os receios quando percebem que não estão sozinhos e que existem outras soluções e outras pessoas com experiências semelhantes.


9. Factores inibidores da promoção de percursos escolares de qualidade

Existem factores que, não sendo inultrapassáveis e podendo ser temporários, são dificuldades com que a escola se depara na prossecução deste objectivo. Assim, de uma forma geral e, por um lado, como já referido anteriormente, um dos grandes obstáculos é de ordem logística. A escola está sobrelotada e necessitava de mais espaços para poder diversificar melhor as alternativas educativas e para responder melhor aos alunos. No caso do projecto de TA, este facto foi determinante uma vez que não foi possível concretizar as tutórias por falta de espaço e tempo.

Uma outra questão ligada à logística e que dificulta a concretização de um dos objectivos da escola, o proporcionar aos alunos saídas e assistir a eventos culturais, é a dificuldade na organização das visitas de estudo. Devido a poucos recursos financeiros dos alunos, a escola tem de subsidiar muitos alunos e isso torna difícil fazer com que existam mais momentos de oferta cultural. No entanto, quando se proporcionam estes momentos, visitas de estudo, a escola faz questão que todos os alunos da turma em questão estejam presentes. Numa situação a que assisti no gabinete da directora, uma das professoras informou a directora que um ou dois alunos referiram que não iam a uma visita de estudo que estava agendada. A directora questionou se o problema tinha a ver com dinheiro, tendo a professora respondido que os alunos não queriam ir porque não lhes apetecia. A resposta da directora foi rápida e contundente, *“essa situação nem sequer é possível. Não existe. Vão e acabou”*.

Por outro lado, porque as dificuldades manifestadas pelos alunos na escola, traduzidas em baixos resultados, na maior parte das vezes, não têm a ver com a aprendizagem, mas com factores que a limitam e a dificultam, relacionados com as carências socioeconómicas e com o ambiente familiar. Como referiu a directora, *“há uma série de factores que muitas vezes não são propriamente dificuldades de aprendizagem, que não têm a ver com défices cognitivos. Tem a ver mais com tudo o que está à volta e que impede a aprendizagem”*. Muitos alunos chegam à escola e manifestam défices de atenção, problemas de auto-estima, falta de hábitos de trabalho, falta de organização e capacidade de estudo, falta de condições para estudar em casa, falta de apoio e pouca ou nenhuma sensibilidade dos pais ou encarregados de educação no que respeita às questões da escola. Apresentam dificuldades de relacionamento com os colegas e com os agentes educativos, como refere a directora, *“porque os factores de perturbação são muitos, quer dizer, os miúdos têm situações muito gravosas do ponto de vista da organização da família, de estrutura familiar, de capacidade de acompanhamento, são uma série de factores. Por exemplo, andava aqui uma miúda que o professor de matemática mandou vir para aqui fazer o trabalho que ela estava a fazer a matemática na sala de aula. Estive a conversar com ela e disse-me que em casa não tinha condições para estudar, sempre brigas, sempre... isto pesa, não é? Pesa na vida deles, portanto, eles não têm uma vida fácil.”*

A partir destas considerações, é possível concluir que, neste caso, os factores inibidores do sucesso educativo, que estão além dos alunos, se prendem com: questões logísticas (falta de espaço e tempo), questões familiares (é mais difícil ter sucesso se os pais não valorizam a escola ou se não há ambiente propício ao estudo em casa), o clima de escola (se for desfavorável, os alunos não têm vontade de estar na



escola), questões financeiras (que limitam o grau de actuação da escola no sentido de proporcionar ofertas educativas e culturais aos alunos)


No que respeita ao projecto TA propriamente dito, as dificuldades foram sendo mais ou menos descritas ao longo deste relatório. Sistematizando: falta de tutórias por falta de espaço na escola, turmas demasiado grandes no 5º ano (28 alunos), dificuldades de gestão do poder, por parte do professor, a nível de conteúdos e regulação, dificuldades de alguns alunos em gerir este mesmo poder de regulação, distribuição do tempo na escola e formação dos CT não teve em conta a formação. Por parte de professores e alunos, pode considerar-se que são dificuldades inerentes a quem faz as coisas pela primeira vez e que precisa de tempo para assimilar e interiorizar as mudanças. Uma nova forma de trabalhar pressupõe a adaptação a novas metodologias e, por vezes, essa questão pode ser causadora de alguma ansiedade, neste caso, por parte dos professores, que passam parte da responsabilidade para os alunos e, por outro, por parte dos próprios alunos, que na maior parte dos casos não estão habituados a serem responsabilizados.

10. Perspectivas de futuro da dinâmica

Apesar da juventude desta dinâmica e de ainda não se poder avaliar o processo em termos quantitativos, existe uma perspectiva no sentido da continuidade. A começar pela directora, quando referiu que *“isto é para continuar”*, embora haja necessidade ainda de *“(…) aperfeiçoar e de reforçar, de conseguir que os miúdos trabalhem mais e de reforçar a partir do 1º Ciclo (…)* o que é importante, neste processo de consolidação, *haver os aperfeiçoamentos necessários para o desenvolvimento deste projecto. Não me parece que haja dificuldades neste momento, os professores adaptaram-se, têm é que encontrar melhores soluções, os alunos têm de trabalhar mais (…)*”.

Por parte dos professores, parece ser também a perspectiva de continuidade que prevalece. Apesar da questão da gestão da sala de aula, os professores concordam que os alunos trabalham mais, estão mais autónomos e responsáveis e estes são factores promissores para futuras aquisições de aprendizagens. É o que se verifica nas reflexões conjuntas do CT (5ºs anos): *“(…) através da atitude de discussão e reajuste do CT, será possível colmatar os conteúdos e desenvolver competências disciplinares específicas (…)*”, *“(…) sem dúvida que este método aponta para o desenvolvimento de competências como estão definidas na Lei de Bases do Sistema Educativo (…)*” e *“(…) Falta tempo para leccionar conteúdos. No entanto, o balanço é muito positivo. O trabalho colaborativo dos professores contribui para a motivação de todos. O produto final aponta para um sucesso muito significativo e há uma grande expectativa e apetência para o próximo ano lectivo. Deve criar-se um tempo e espaço lectivo comuns a tutores e tutorandos (…)*”.

Em relação à formação, é visível que os professores apreciam, principalmente, os momentos de reflexão individual e conjunta. A profissão de professor, na óptica tradicional, é uma profissão muito solitária, uma vez que a partir do momento em que o professor fecha a porta da sala de aula, está sozinho com os alunos. Tem de resolver (ou não) isolado os problemas que se lhe deparam. O facto de poder falar sobre a sua experiência cria a percepção de que existem outras pessoas na mesma situação, que existem outros modos de resolver problemas, outros instrumentos que podem dar certo quando as suas ideias já se esgotaram e mesmo assim os alunos continuam sem aprender. Da parte da formadora, verifica-se que está muito satisfeita com a experiência, considera que tem sido extremamente rica, principalmente no que toca à partilha de reflexões em conjunto que têm aberto muitas janelas de oportunidade aos professores. Considera que existem muitos professores que já assumiram como estratégia pessoal na sala de aula a elaboração de instrumentos tendo em conta a diferenciação pedagógica e que, mesmo após o projecto, estes professores vão continuar a fazê-lo. No entanto, também refere que, para outros professores, *“(…) se me perguntar se no final deste ano, os cem por cento de professores, se deixarem de ter este esquema, continuarão a desenvolver trabalho autónomo, trabalho em projecto, regulação, eu diria que não. Mas nem neste projecto, nem em nenhum qualquer que seja o projecto onde há gente, não é? Porque dois anos, em termos de mudança, é muito pouco, é muito pouco. Agora, que há muita gente que, independentemente deste esquema, que isso já está interiorizado, isso não tenho qualquer dúvida sobre isso. Não tenho mesmo. (…)*”.




Por parte dos alunos, apesar das resistências, devidas também, em grande parte à idade e à falta de maturidade, quase que se pode dizer que, mesmo que não queiram, efectivamente aprendem. E, no fundo, através da observação das aulas e da conversa que tivemos e apesar de existirem sempre alunos que fazem mais e outros que fazem menos, penso ser possível concluir que esta experiência é muito positiva para os alunos, não só da perspectiva de adulto (saber o que é melhor para eles), mas a um nível pessoal, uma vez que as coisas correm melhor quando os alunos estão implicados na construção do seu saber, da sua personalidade e forma de estar. A auto e hetero avaliação são instrumentos muito poderosos uma vez que a opinião dos pares pode ter mais impacto do que a opinião do professor, que é algo mais distante do aluno.

11. Nota final

De uma forma geral, as iniciativas levadas a cabo pela escola para promover o sucesso educativo dos seus alunos parecem resultar. Apesar de os resultados escolares ainda não serem muito elevados, a redução das taxas de absentismo e abandono, são disso uma prova. No entanto, a mudança de atitudes e de comportamentos não são coisas que se mudem de um dia para o outro e mais ainda quando se fala de populações, como referiu a directora, *“muito desqualificadas”*. São necessárias condições de vida propícias ao estudo e à obtenção de bons resultados escolares. Se falha este básico, não é possível exigir muito mais. Se a escola abriu as portas efectivamente a todos, tem de ter em atenção o facto de que em cada aluno existe um universo diferente pois, de contrário, arrisca-se a ser inclusiva só no papel. Tem de diferenciar os seus modos de intervenção e criar mecanismos diferenciados para os alunos, todos diferentes uns dos outros. O papel da escola passou a ser muito maior e a abarcar muito mais domínios. Olhar para os resultados escolares apenas como números ou comparar escolas cujos meios envolventes são absolutamente diferentes, é estar a pressionar as escolas para obterem bons resultados e esquecerem tudo o resto. Mais uma vez, com a directora, estas coisas são *“construções”*. E as construções levam algum tempo a erigir, tem de se começar pelos alicerces, e demora algum tempo a ver o resultado final. Se a escola abre a porta a todos e se a escolaridade mínima de (ainda) 9 anos é obrigatória por lei, então a escola, nos mesmos moldes, também deveria ser obrigada a facultar respostas aos alunos que saem fora da *“média”*, seja para cima ou para baixo. Esta escola faz um trabalho diferente em termos de visão do aluno, do professor e do papel da escola muito graças à sua directora. Confesso, se me é permitido dizê-lo, que fiquei realmente impressionada. A directora conhece todos os alunos, passa por todos com uma palavra agradável, mas quando é necessário, senta-os a todos a uma mesa e faz com que resolvam os problemas. Está sempre disponível para toda a escola, como a própria refere, é importante ouvir todos, embora fosse mais cómodo não o fazer. Saliento este facto porque a escola é uma organização, com muitas pessoas para gerir, e, por isso, só pode funcionar bem quando a liderança é forte e consegue motivar as pessoas para trabalharem todas no mesmo sentido. A direcção desdobra-se em iniciativas, todas com o mesmo sentido: a promoção do sucesso educativo dos seus alunos, embora saiba que este sucesso está dependente do bem-estar do aluno, tanto em casa, como na escola. Encara o aluno não apenas como aluno, mas como uma pessoa que frequenta a escola, mas que tem uma vida para além dela e que essa vida pode facilitar ou pode dificultar o ser aluno. Daí a ajuda aos alunos não ser só na sala de aula, mas ser também com os pais, com a família e com todo o meio envolvente.

No que respeita ao TA e à formação de professores neste domínio, é evidente que ainda há um caminho a ser feito. Por um lado, pelos professores, no sentido de se adaptarem à mudança e de se apropriarem dos novos instrumentos que permitem a diferenciação pedagógica. Também a nível da gestão do poder na sala de aula. Será difícil mas o professor não pode deixar que as questões pessoais da sua insegurança interfiram com a gestão da sala de aula. Mas não é fácil. Mudar não é fácil, especialmente quando se é formado no âmbito de um paradigma que coloca o centro no professor. Por outro lado, pela direcção da escola, que deveria criar mais condições para a exequibilidade do projecto e de considerar a formação na altura da organização das turmas e dos horários.

No que respeita aos alunos, mas de certa forma também aos professores, penso que a analogia da construção é muito boa. Com a formadora, não é possível criar certas competências se não se proporcionam espaços e tempos onde se possam desenvolver. Para se colocarem as telhas (conteúdos) numa casa, é



preciso que existam primeiro os alicerces (hábitos de trabalho, estudo, responsabilização, autonomia) e é necessário que haja força (poder) para erguer a casa. Além disso, o facto poderem exercer a gestão de alguns espaços como as Assembleias de Turma, constitui, a meu ver, como se fosse um ensaio para comportamentos de cidadania, uma preparação para serem adultos. Os alunos aprendem quando expostos às experiências.

Há que questionar se o fechamento de alguns professores não se deverá a ausência de momentos de partilha de experiências com estes profissionais. Quando se fecha a porta da sala, os professores, geralmente, estão sozinhos. Parece muitas vezes que esta solidão vai além da sala de aula. Penso serem necessários mais momentos de partilha de experiências entre os professores, onde estes possam explicar as suas angústias, mas também partilhar os seus sucessos, para que outros possam tentar fazer mas também, a um nível macro, as próprias escolas. A directora referiu que gostava muito de saber o que se faz nas outras escolas, por uma questão de curiosidade, mas também porque, olhando para as outras, é sempre possível dar e receber. Escolas com características semelhantes (ou mesmo diferentes) deveriam falar umas com as outras. Uma vez que são os directores que representam as escolas actualmente, penso que seria interessante a promoção de encontros entre estas figuras com o objectivo de partilharem experiências e trocarem impressões. Porque é provável que existam muito boas ideias e metodologias que possam ser aplicadas em várias escolas e não o são porque as pessoas não comunicam e nem toda a gente tem as mesmas ideias.

É fundamental a formação contínua de professores para que estes se vão actualizando e expondo as suas experiências, mas também ajuda a que não se esqueçam do que é ser aluno.



A EXPERIÊNCIA DA TURMA MAIS

na Escola Secundária da Rainha Santa Isabel de Estremoz

“[O projecto Turma Mais] é só uma metodologia de organização, não é uma metodologia pedagógica. (...) Nós não dizemos como se deve dar aulas (...) [ou] quais os métodos. Cada um usa o método que quiser e dá para todos. Isto é apenas uma forma de organização”

Professora Teodolinda Cruz, mentora do projecto Turma Mais,
Março de 2010

Telma Leal Caixeirinho

A escola e o seu meio

A cidade de Estremoz situa-se na região do Alentejo (central), distrito de Évora. O concelho de Estremoz, com cerca de 14 500 habitantes/população residente (28,2hab/Km²)¹, contempla 13 freguesias, 2 freguesias urbanas e 11 rurais, e é delimitado pelos concelhos de Sousel, Fronteira, Monforte, Évora, Borba, Redondo e Arraiolos. A Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz - ERSI(E) recebe alunos, não só do seu concelho, mas também dos concelhos vizinhos, um facto que se tem consolidado ano após ano.

A população concentra-se, sobretudo e segundo dados do INE relativamente ao ano de 2008, no grupo etário que corresponde à grande parte da idade activa, entre os 25 e os 65 anos (49,7%), seguindo-se o grupo dos que têm 65 ou mais anos (28%), o que revela que estamos perante uma população envelhecida. O grupo etário que corresponde aos 0 até 14 anos agrega 12,2% e, dos 15 aos 24 anos, 10% da população do concelho de Estremoz. Este concelho tem perdido população, ao longo dos anos, tal como sucede em muitas outras regiões e/ou concelhos do Alentejo e do interior de Portugal. Em 2008, a taxa de crescimento natural foi de -0,74% e a taxa de crescimento efectivo foi de -08%. Acrescente-se que a taxa bruta de natalidade se fixou nos 7,7% enquanto a taxa bruta de mortalidade se situava nos 15,1%.

A escola – a história de ontem e de hoje

A história desta escola tem início em 1924, aquando da inauguração da Escola de Artes e Ofícios de Estremoz e, em 1930, torna-se escola industrial (Escola Industrial António Augusto Gonçalves). Ao fim de 40 anos, a escola passa a ser designada por Escola Secundária de Estremoz, passando à actual designação em 1987.

Actualmente encontra-se numa fase de grande reestruturação a nível de infra-estruturas (a construção remonta à década de 1960) o que, como é expectável, tem dificultado a gestão dos espaços. No que se refere aos recursos humanos, esta dispõe de um total de 129 docentes (24 contratados e 105 professores do quadro, 8 dos quais em destacamento), 30 assistentes operacionais, 12 assistentes técnicos e 2 técnicos superiores.

A escola tem aproximadamente 669 alunos (número relativo) entre o 3º ciclo e o ensino secundário. Segue-se o quadro nº 1 com a distribuição dos alunos por ano de escolaridade em 2009/10 consoante a idade média no acto da matrícula².

¹ Fonte: *Anuário Estatístico da Região do Alentejo 2008*, INE

² Os dados relativos ao ensino secundário estão, nalguns casos, duplicados, pois a informação dada corresponde ao acto da matrícula e alguns alunos do secundário inscreveram-se em 2 anos mas o Observatório optou por contabilizar as idades nos dois anos de inscrição, por os 669 são, na realidade, cerca de 640 alunos.

Quadro 1 – Nº de alunos por ano de escolaridade e idade média na matrícula

| Ano de escolaridade | Total de alunos | Idade média | Idade mínima e máxima dos alunos |
|---------------------|-----------------|-------------|----------------------------------|
| 7º ano | 78 | 12,14 | 11-14 |
| 8º ano | 84 | 13,01 | 12-17 |
| 9º ano | 72 | 14,10 | 13-16 |
| 10º ano | 159 | 15,06 | 14-18 |
| 11º ano | 134 | 16,28 | 15-19 |
| 12º ano | 142 | 17,36 | 16-20 |

Fonte: Observatório económico e social regional/Gabinete de estatística da ERSI, 2010.

De realçar que, embora a média de idade dos alunos desta escola se enquadre na idade expectável (se considerarmos que a idade de entrada no 1º ciclo se situa nos 5/6 anos), como se pode verificar na coluna que corresponde à idade mínima e máxima dos alunos consoante o ano de escolaridade, identifica-se casos que demonstram haver desvios, ou seja, alunos que deveriam frequentar outros anos de escolaridade mais avançados. É o caso do 8º ano em que, apesar de a idade média ser de 13 anos, há 6 alunos com 14 anos, 7 com 15 anos e ainda 1 aluno com 17 anos que, neste caso, deveria estar a frequentar o 12º ano. Segue-se o quadro nº 2 com a distribuição dos alunos consoante a idade real pelos anos de escolaridade.

Quadro 2 – Distribuição dos alunos pelos anos de escolaridade segundo a idade real


| Idade do Aluno | Nº de alunos no 7ºano | Nº de alunos no 8ºano | Nº de alunos no 9ºano | Nº de alunos no 10º ano | Nº de alunos no 11º ano | Nº de alunos no 12ºano | Nº total de alunos |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|--------------------|
| 11 anos | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| 12 anos | 52 | 23 | 0 | 0 | 0 | 0 | 75 |
| 13 anos | 11 | 47 | 16 | 0 | 0 | 0 | 74 |
| 14 anos | 5 | 6 | 39 | 37 | 0 | 0 | 87 |
| 15 anos | 0 | 7 | 11 | 93 | 24 | 0 | 135 |
| 16 anos | 0 | 0 | 6 | 16 | 73 | 13 | 108 |
| 17 anos | 0 | 1 | 0 | 8 | 16 | 79 | 104 |
| 18 anos | 0 | 0 | 0 | 5 | 17 | 37 | 59 |
| 19 anos | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 12 | 16 |
| 20 anos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| TOTAL | | | | | | | 669 |

Fonte: Observatório económico e social regional/Gabinete de estatística da ERSI, 2010.

Do total de alunos, 176 beneficiam da acção social (escalão A – 16 alunos do 3º ciclo/63 do ensino secundário; escalão B – 39 alunos do 3º ciclo/58 do ensino secundário). A percentagem de alunos estrangeiros é pouco significativo, é de 2,098%.

Segundo dados do Observatório/Gabinete de Estatística da ERSIE, no que se refere às habilitações literárias dos pais dos alunos inscritos no ano lectivo 2009/10, estes têm, sobretudo, o 3º ciclo (no caso dos pais) e o ensino secundário e/ou médio/superior (no caso das mães)³, cujas idades se situam maioritariamente entre

³ De uma forma mais detalhada, os dados indicam que, no caso dos alunos inscritos do 7º ano, 40,6% dos pais tem o 3º ciclo, seguindo-se 23,2% com o ensino secundário. Relativamente às mães destes alunos, 38,6% tem o ensino secundário e 27,1% possui o ensino médio/superior. Quanto aos alunos do 8º ano, 27,4% dos pais tem o 3º ciclo seguindo-se 26% com ensino médio/superior. As mães possuem, sobretudo, o ensino médio/superior (33,8%) seguindo-



os 41 e os 50 anos. O sector terciário é o sector de actividade em que a maior parte das famílias/encarregados de educação exercem a sua profissão. O perfil destas famílias, traçado pelo Observatório, revela que o agregado familiar é composto geralmente por 4 elementos e que o seu rendimento se situa entre os 600 e os 1200 euros. A indústria do Mármore, que outrora era a grande impulsionadora da economia da região, a par da produção de vinho, atravessa desde há alguns anos uma forte crise, o que provocou alguns constrangimentos e mudanças nas famílias que dela dependiam, obrigatoriamente reflectidos na população escolar.

A escola - Oferta Educativa

A oferta educativa desta escola é bastante diversificada, sobretudo a nível dos cursos profissionais. Além do 3º ciclo, em que há, na educação artística, a Oficina de Expressão Plástica, Educação Visual ou a Oficina de Teatro, no ensino secundário existem as quatro áreas dos cursos Científicos – Humanísticos:

- Curso de Ciências e Tecnologias;
- Curso de Ciências Socioeconómicas;
- Curso de Línguas e Humanidades;
- Curso de Artes Visuais

Relativamente a outro tipo de oferta, existe um curso Curso de Educação Formação (CEF), tipo 2, de Electricista de Instalações, cursos de Educação Formação de Adultos (EFA) e os seguintes cursos profissionais:


- Técnico de Secretariado;
- Técnico de Turismo Ambiental e Rural;
- Animador Sócio-cultural;
- Curso Técnico de Viticultura e Enologia;
- Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos;
- Curso Técnico de Electrónica, Automação e Computadores.

A escola tem também uma vasta oferta de Actividades de Enriquecimento Curricular:

- Clube de Poesia;
- Clube de Artes;
- Clube do Desporto Escolar;
- Clube dos Direitos Humanos;
- Clube de Columbofilia;
- Clube de Teatro/Teatro de Fantoques;
- Clube Matic;
- Projecto Serra D'Ossa – Ambiente;

se o ensino secundário (26,8%). Dos pais dos alunos do 9º ano, 32,3% possui o 3º ciclo, seguindo-se 27,4% com o 1º ciclo. Já no que se refere às mães destes alunos, 42,9% possui o ensino secundário, seguindo-se 28,6% com o 3º ciclo.

No que concerne às habilitações literárias dos pais dos alunos que frequentam o 10º ano, 33,5% dos pais tem o 3º ciclo, seguindo-se 31,6% com o 1º ciclo. 29% e 28,4% das mães possui, respectivamente, o ensino secundário e 3º ciclo. No que se refere ao 11º ano, 37,5% e 26,4% dos pais possui, respectivamente, o 3º e 1º ciclo. A grande percentagem das mães tem o 3º ciclo (36,1) seguindo-se o ensino secundário com 27,8%. Por fim, o 12º ano, 35,2% dos pais possui o 1º ciclo, seguindo-se 32,7% com o 3º ciclo e, no caso das mães, 31% possui o 3º ciclo, seguindo-se 29,1% com o 1º ciclo.

- 
- Projecto G.E.A.D.A.;
 - Projecto de Educação para a Saúde e Educação Sexual;
 - Jornal Escolar “Notícias da Rainha”.

Como Actividades de Apoio Pedagógico, a escola oferece aos seus educandos a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativo e aquele que é o grande projecto, a Turma Mais.

A Escola e a Turma Mais

Esta escola caracteriza-se por ser inovadora quanto à implementação de projectos, como foi o caso da Gestão Flexível de Currículo (GFC) no ano 2000 e pouco tempo mais tarde com a criação, entre muros, de um projecto ambicioso e inovador, o projecto Turma Mais. Uma vez que, a dada altura, a escola começa a receber alunos oriundos de outras escolas e de outros concelhos (alunos que optavam por disciplinas técnicas/práticas em detrimento da disciplina de Físico-Química ou línguas, quando estas, no caso a disciplina de 2ª língua estrangeira se tornam obrigatórias), o perfil de alunos que caracterizavam esta escola alterou-se e baixaram os resultados escolares. Tanto a adopção da GFC como o projecto Turma Mais tinham como grande objectivo combater o insucesso escolar. No primeiro caso, a GFC, o projecto não resultou e teve o efeito inverso, em vez de reduzir, aumentou os níveis de insucesso escolar para valores da ordem dos 40%.

O projecto Turma Mais surge então da necessidade urgente de diminuir o insucesso escolar no 3º ciclo. A história deste projecto tem início nas reuniões dos conselhos de turma e decorre da análise dos dados catastróficos obtidos e nasce em resposta ao “desespero” dos docentes perante os problemas/dificuldades dos seus alunos e da sua heterogeneidade. Das várias reuniões e reflexões, os docentes, nomeadamente a professora Teodolinda Cruz, mentora do projecto Turma Mais, começaram a colocar várias hipóteses sobre a mesa, nomeadamente, “[sabíamos que], se tirássemos alguns miúdos da sala de aula, as coisas melhoravam, mas para onde é que os pomos? Só se criássemos uma turma a mais para os pôr. Aí começa a ideia. (...)”, revela a mentora, professora Teodolinda Cruz. Com esta ideia havia a certeza de que não seria possível criar uma turma a mais apenas para um tipo de alunos, teria de ser para todos, por isso, “a forma mais simples, mais objectiva que temos de fazer com que eles saiam da turma de origem para ir para o outro lado é pelas notas que nos apresentam, (...) as notas juntas com os comportamentos e as relações interpessoais tecidas entre eles”, explica. Esta ideia foi dirigida ao presidente do Conselho Executivo, que apoiou a iniciativa, formalizada e submetida à apreciação da Direcção Regional de Educação do Alentejo.

Da parte da Direcção Regional, inicialmente houve uma recusa — apesar de considerar o projecto uma “boa ideia” —, por se tratar de uma “desconformidade legal”, o facto de se criar uma turma a mais e isso reflectir uma constante mutação de alunos. Dada a situação crítica que a escola atravessava foi dada, a título excepcional e após a avaliação e a garantia de acompanhamento do processo por parte da Universidade de Évora, a possibilidade de se colocar em prática, como experiência, o projecto Turma Mais. Durante o ano lectivo de 2002/03, 88 alunos do 7º ano de escolaridade iniciam um novo ciclo, uma nova etapa na história da escola.

Mas do que trata o projecto Turma Mais? “É só uma metodologia de organização, não é uma metodologia pedagógica. (...) Nós não dizemos como se deve dar aulas (...) [ou] quais os métodos. Cada um usa o método que quiser e dá para todos. Isto é apenas uma forma de organização”, afirma a sua mentora. Trata-se da criação de uma turma a mais, que permite reduzir o número de alunos na turma (quer nesta quer na turma de origem), e se caracteriza por convidar alunos (inicialmente, em 2002/03, apenas os do 7º ano; a partir de 2004/2005 passa também a integrar os do 8º ano e em 2005/2006, os do 9º ano), através dos seus encarregados de educação, para que estes frequentem uma turma a mais, divididos por grupos, consoante os níveis/resultados escolares, e tendo em conta outros critérios como, segundo o Dr. José Verdasca⁴, o comportamento, grau de dificuldade de aprendizagens, alunos mais ou menos motivados, e alunos com

⁴ Elemento da equipa da Universidade de Évora que acompanha o processo, actual Director Regional de Educação do Alentejo.



hábitos quase inexistentes de trabalho fora do contexto da sala de aula. Além disso, tem igualmente como objectivo a motivação dos alunos ao longo de todo o ano lectivo, quer os que têm notas negativas que são motivados para a sua recuperação, quer os alunos de excelência para a manutenção desse nível de desempenho, quer ainda os de nível 4, para que se mantenham neste nível e de preferência ascendam ao superior.

Findo o primeiro ano de experiência, foi considerado que a divisão dos grupos deveria ser calendarizada do seguinte modo:

- 1ª metade do 1º Período – dirigido aos alunos de nível 4 e 5;
- 2ª metade do 1º Período – dirigido aos alunos com notas negativas ou repetentes (nível 1 e 2);
- 1ª metade do 2º Período – dirigido aos alunos de 3 e/ou 4.
- 2ª metade do 2º Período – dirigido aos alunos de nível 2 e 3
- 3º Período – dirigido aos alunos que, chegando a esta altura do ano, estão em risco de retenção e que manifestamente queiram obter sucesso que lhes permita transitar de ano.

O modo de organização da(s) turma(s) não interfere na componente pedagógica, no entanto, uma vez que reúne várias turmas leccionadas por diferentes docentes, houve a necessidade de atribuir a um só docente todas as turmas e permitir que este acompanhe os alunos durante os três anos que constituem o 3º ciclo. Esse objectivo foi, após alguns anos de projecto, conseguido.

Dado tratar-se de uma “experiência”, durante anos foi feita a avaliação aos resultados escolares dos alunos pela equipa responsável, o que permitia que a Direcção Regional de Educação aceitasse o prolongamento da experiência por mais um ano lectivo. Após a comprovação da eficácia do projecto, nomeadamente quanto ao seu objectivo inicial, que é combater o insucesso escolar, foi assinado um contrato de autonomia de escola que lhe atribuiu poder de decisão relativamente a inúmeros parâmetros, nos quais se integra a gestão pedagógica, curricular, financeira e administrativa, mas que, em contrapartida, fixou metas de grande ambição e dificuldade de concretização. A escola também foi avaliada externamente em 2006 e obteve no domínio dos resultados a classificação mais baixa, “suficiente”, especialmente à custa do insucesso escolar no nível secundário, que continua a ser um problema apesar da Turma Mais no 3º ciclo.

Todos os outros domínios de análise (Prestação de serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de auto-regulação e de progresso da escola) obtiveram a classificação de “Bom”. Além disso, a própria escola criou um Grupo de Avaliação que se responsabiliza pela avaliação interna que é feita anualmente e que constitui uma das exigências do contrato de autonomia.


No contrato de autonomia, que vigora até ao final do ano lectivo de 2010/11, estão estabelecidos, no artigo 7.º, os deveres da Comissão de Acompanhamento e Monitorização do contrato.

A implementação do projecto Turma Mais permitiu, no primeiro ano, com os alunos do 7º ano, reduzir o insucesso de 38%, em 2001/02, para 16%, em 2002/03. O resultado ditou o sucesso do projecto. Nos últimos dois anos lectivos, o insucesso foi de 8,8%, valor mais baixo desde o seu início.

O primeiro ano de implementação junto dos alunos do 8º ano, em 2004/05, levou a uma redução do insucesso escolar de 19,7% (2003/04) para 8,6%. No último ano lectivo (2008/09), o insucesso escolar foi de 15%. Registou-se um aumento do insucesso relativamente aos anos anteriores, situação que apenas se verificou em 2005/06, quando houve um aumento para 16,9% devido à alteração dos critérios de Progressão/Retenção dos alunos, que passaram de três notas inferiores a 3 para apenas 2, desde que não estivessem incluídas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em simultâneo.

Resultado semelhante se obteve com a implementação do projecto no 9º ano, em 2005/06, em que os níveis de insucesso escolar/retenção de alunos passaram de 37,8% (2004/05) para 10,3%. Em 2008/09, esse valor era de 8,6%, tendo sido o ano de 2007/08 aquele em que se obteve a taxa de insucesso mais reduzida, 4,4%.

O que os dados estatísticos demonstram é que, não só houve uma redução do insucesso, como também se verificou uma maior qualidade do sucesso: a percentagem de alunos que, em 2002/03, alcançava o nível 5 era de 9%, em 2008/09 esse valor foi de 28,5%. O mesmo sucede com os alunos do 8º ano: em 2004/05,



14,7% dos alunos obtinham o nível 5; no ano transacto esta percentagem subiu para 22,3%. Relativamente aos alunos do 9º ano, em 2005/06, 13,5% obtiveram nível 5; em 2008/09 esse valor ascendeu aos 22,8%.

Desde 2002/03, a Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz deu início, tal como referido, a uma nova etapa, não só no combate ao insucesso escolar, mas também ao nível de organização escolar. Desde logo, reforçou a sua “boa imagem” junto da comunidade, não só devido ao Turma Mais, mas também à oferta educativa de que dispõe, sobretudo nos cursos técnico-profissionais. Aliás, esta escola passou a constituir uma referência para outras escolas que também adoptaram o método organizativo da Turma Mais.

O contrato de autonomia que, de certa forma, dá as linhas orientadoras para os documentos estruturantes do funcionamento da escola, mais especificamente o seu Projecto Educativo, determina que a escola promova o trabalho de equipa, a cooperação entre pares, sobretudo entre docentes e este projecto, com vista a unir esforços para a melhoria dos resultados escolares dos alunos. As metas definidas são de melhoria dos resultados dos alunos, em cada ano lectivo, de 2% para o 3º ciclo e de 3% para o ensino secundário.

A escola – problema do secundário

Uma vez que o ensino secundário não é contemplado pelo projecto Turma Mais, não constituiu até agora matéria de tratamento específico neste relatório. No entanto, este nível de ensino é presentemente o alvo de maior preocupação por parte da direcção da escola e de todos os agentes educativos. Senão vejamos: no final do ano lectivo passado, 2008/09, os dados sobre o sucesso situavam-se nos seguintes valores⁵:

Quadro 3 – Percentagem de alunos que transitam e não transitam de ano por ano de escolaridade


| Ano de escolaridade | % de alunos que não transita de ano | % de alunos que transita de ano |
|---------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| 7º ano | 11,1% | 88,9% |
| 8º ano | 16,4% | 83,6% |
| 9º ano | 8,5% | 91,5% |
| 10º ano | 15,7% | 84,3% |
| 11º ano | 10,5% | 89,5% |
| 12º ano | 40,3% | 59,7% |
| Total | 17,9% | 82,1% |

Fonte: Observatório económico e social regional/Gabinete de estatística da ERSI, 2010.

Como se verifica, o insucesso escolar, neste ano lectivo, foi de 40,3%, o que leva a direcção da escola a procurar novas estratégias, um novo projecto que se revele, pelo menos, tão eficaz como a Turma Mais no 3º ciclo, uma vez que este não tem aplicabilidade no ensino secundário.

Por um lado, no que se refere ao 3º ciclo, a persistente redução do insucesso até aos cerca de 10% tem revelado a dificuldade da escola e de quem está envolvido no projecto Turma Mais em melhorar este valor e conseguir superá-lo nos próximos anos. Tal situação poderá configurar uma estagnação ou saturação do projecto nesta escola, o que não significa que não seja válido para outras escolas, muito pelo contrário. No presente ano lectivo, 2009/10, o projecto Turma Mais é uma realidade em 67 estabelecimentos de ensino do país. O despacho n.º 100/2010, de 5 de Janeiro de 2010, formaliza a implementação do Programa Mais Sucesso Escolar, onde se insere o projecto Turma Mais. O mesmo Despacho designa uma Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar, dela fazendo parte a mentora do projecto, Teodolinda Cruz, docente do quadro da mesma Escola Secundária de Estremoz. Também um outro professor da escola está destacado para a mesma função de acompanhamento e monitorização da

⁵ Dados do Observatório/Gabinete de Estatística, 2010



implementação do projecto Turma Mais nas diferentes escolas (todas elas com diferentes características). Deste modo, o projecto irá prosseguir. Para prosseguir no seu estabelecimento de origem e manter o nível de eficiência e eficácia necessita de alterações. Mas esta escola já tem provas dadas na sua capacidade de auto-regulação, de encontrar soluções para os seus problemas, por isso, neste momento, a equipa responsável pela Turma Mais já se encontra a trabalhar para que, no início do próximo ano lectivo, essas mudanças sejam implementadas.

Por outro lado, enquanto não se colocarem em prática estratégias inovadoras de combate ao abandono do ensino secundário, dificilmente se concretiza o objectivo do Projecto Educativo e do Contrato de Autonomia o que poderá, de alguma forma, dificultar a sua renovação. Também neste ponto, a Direcção está a trabalhar no sentido de que o próximo ano lectivo signifique uma nova etapa ao nível do ensino secundário.

Nota final

Uma escola que tem a capacidade de criar, de inovar nas práticas, de encontrar soluções para os seus problemas mais prementes é uma escola com mérito. É o caso desta escola. A prová-lo está a implementação do projecto em 67 outras escolas. Combater o insucesso escolar e, com o mesmo método, com o mesmo projecto, conseguir aumentar a qualidade do ensino e/ou sucesso escolar, merece o nosso reconhecimento. E, claro, a origem de tudo, o empenho de um conjunto de docentes que, não se limitando a aceitar os resultados, os maus resultados, soube arriscar e, para motivar todos, quis contemplá-los na “mudança” e não apenas os que tinham resultados menos bons.

Contudo, ainda existem cerca de 10% de insucesso. Por isso, a prioridade deve ser, e segundo a mentora do projecto é, conhecer os rostos, os problemas que se estendem para além dos muros da escola, para poder agir, para poder encontrar novos caminhos, para alcançar o sucesso escolar.

O desafio deste projecto é também interessante, no sentido em que os alunos que por lá passam, ou seja, que passam pela Turma a Mais, são preparados de modo a que este apoio não seja necessário, ou não seja sentido como necessário, aquando da transição para o ensino secundário.

De referir também que uma equipa mais reduzida de docentes, traduzida numa maior coincidência entre conselho de turma e conselho de ano, poderá permitir uma maior articulação entre pares, um dos factores de sucesso deste projecto.



Bibliografia

Todas as referências que se seguem foram cedidas pelos órgãos da própria escola e/ou estão disponíveis no site oficial da escola (www.ersi.edu.pt)

- Despacho n.º 100/2010, de 5 de Janeiro de 2010, lançamento do Programa Mais Sucesso Escolar;
- Contrato de Autonomia da Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz;
- Projecto Educativo de Escola 2008/2011;
- Projecto Curricular de Escola;
- Relatório de Avaliação Externa, Junho 2006;
- Relatório do Grupo de Avaliação – Ano Lectivo 2007/2008;
- Projecto TurmaMais – Caracterização do Projecto;
- Relatório do Projecto TurmaMais – 2007/2008;
- Relatório do Projecto TurmaMais – 2008/2009;
- Dados estatísticos, elaborados pelo Gabinete de Avaliação, e cedidos pela Direcção da Escola.

E, ainda:

VERDASCA, José e CRUZ, Teodolinda, “O projecto TurmaMais: Dialogando em torno de uma experiência no combate ao inscesso e abandono escolar” in *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, s/d.

Dados estatísticos:

Anuário Estatístico da Região do Alentejo 2008, publicado em 2009, INE

Para este relatório foram realizadas as seguintes entrevistas:

- Director da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz
- Mentora do projecto TurmaMais e professora na escola
- Professor/coordenador do 7º ano do projecto TurmaMais
- Professora/coordenadora do 9º ano do projecto TurmaMais
- Alunos
- Encarregado de educação



SINGULARIDADES DE UMA ESCOLA COMO AS OUTRAS

Escola Secundária de Caldas das Taipas: um caso de sucesso, qualidade e equidade

Angelina Carvalho

Introdução

A observação da Escola Secundária de Caldas das Taipas (ESCT) suscita alguns tópicos de reflexão que mereceriam um desenvolvimento mais alargado, mas que se reduz aqui a algumas entradas iniciais.

Um das entradas possíveis será a compreensão da dinâmica de escola próxima daquilo que Derouet (1997) chama *l'effet d'établissement* ou, nos termos de Bolivar (2003), *“a escola que faz a diferença”*. Não nos confrontamos aqui com práticas de inovação excepcionais, experimentalistas ou com alterações profundas na matriz organizadora de uma escola secundária. Há, no entanto, uma visão partilhada de escola que implica uma “pactuação”¹ numa dinâmica imprimida paulatinamente e para a qual contribuem diferentes sinergias. O que move os actores? Reconhecimento? Noção de dever ético? Criação de espaços de autonomia? Há um trabalho comum, de grande persistência e continuidade, envolvendo todos os actores (incluindo os alunos e pais), que visa atribuir sentido e significado educativo a todas as actividades e opções.

Parecem ser responsáveis por este *effet d'établissement*, o clima de escola, a clarificação de mandatos e um processo de influência social dos grupos.

O *clima de escola*, de acordo com o modelo de análise de Likert,² pode compreender-se como um ethos favorável à mudança e desenvolvimento sustentado. A situação física é precária, mas entendida como transitória. A gestão organizacional é flexível, orientada para os resultados e apresentando um alto nível de coesão. Os actores têm uma alta imagem da escola e do seu sentido de pertença, partilhando o desejo de corresponder às expectativas. Utilizando as categorias do mesmo autor, trata-se aqui de um tipo participativo de *“management style”*. Há delegação de responsabilidades, todos participam, são ouvidos e se implicam nos processos.

A *clarificação do mandato* é uma característica essencial desta escola: uma escola de serviço público que dê respostas a todos os alunos, garanta resultados de qualidade e condições de equidade, com vista ao desenvolvimento e qualificação da comunidade escolar e da comunidade envolvente. Esta clarificação do mandato e interiorização de um objectivo da instituição confirmam como refere Fullan (2000:37) que *“o objectivo moral e a performance sustentada das organizações são mutuamente dependentes”*.

O envolvimento de todos os actores, aliado a um estilo de liderança que se preocupa com as pessoas e tem compromissos e expectativas partilhadas, permite considerar a escola como uma comunidade, por oposição a uma mera organização, no sentido em que a refere Sergiovanni (2003:77). *“ [As comunidades] criam estruturas sociais que unem as pessoas num todo e que as ligam a um conjunto de valores e ideias partilhadas”*. Fazer da escola uma referência e um motivo de orgulho passou a fazer parte de uma bandeira do colectivo escolar e da comunidade alargada.

Finalmente, poder-se-á equacionar a *dinâmica social dos grupos* que, mesmo sendo minoritários, porque possuem uma legitimidade reconhecida, podem influenciar os outros elementos num processo de conversão e arrastamento. Os grupos e sistemas sociais tendem a resistir à mudança mas, uma vez introduzida uma dinâmica de aprovação social, a influência social inconsciente cumpre o seu papel na conversão – ou convencimento (cf. Pérez e Mugny,1991). Até quando a escola recebe 45% de novos

¹ “Uma comunidade pactual é um grupo de pessoas que partilha certos propósitos, valores e crenças [...] Esta comunidade inspira lealdade profunda e leva os membros a trabalhar para o bem comum” Sergiovanni (2003: 101).

² http://www.accel-team.com/human_relations/hrels_04_likert.html



professores – como foi o caso deste ano lectivo (2009-10) devido aos contratos plurianuais –, a passagem de uma missão inicial não deixa de ser feita aos que chegam e o projecto não deixa de desenvolver-se, embora reagindo e adequando-se às mudanças. As dinâmicas implementadas podem ser entendidas como uma rede de influências pluridimensionais, traduzindo a confluência de condições favoráveis, vontades singulares e colectivas, lideranças adequadas, aproveitamento de oportunidades, envolvimento dos sujeitos. Todas as circunstâncias são singulares e não podem ser transplantadas, mas poderão ajudar a apontar direcções e percursos possíveis.

Esta narrativa, ao descrever o objecto observado, incorpora uma dimensão interpretativa por parte da autora. Elegem-se os aspectos a inquirir e seleccionam-se os elementos a descrever, em face do espaço disponível. Fazem-se opções. Esta dimensão de subjectividade, que deve ser considerada, atribui ao relato uma dimensão ilustrativa e problematizadora, uma dimensão de interpelação e questionamento, uma dimensão onde o conhecimento deverá ser “peneirado” por outros indicadores sociais mais vastos.

Para este trabalho utilizou-se um procedimento misto para aceder ao objecto desta narrativa: análise documental, visitas no terreno e entrevistas. São técnicas trianguladas, mas que não são desenvolvidas de forma a permitirem inferências ou relações de causalidade. As informações obtidas nas entrevistas são úteis para ajudar a perceber alguns sentidos e significados, mas “mesmo nas questões ditas mais objectivas tudo o que se obtém é uma declaração do sujeito sobre uma observação que ele faz do seu próprio pensamento” (Costa, 1986:142), pelo que não podem ser interpretadas como um espelho da realidade.

Contactou-se com o director, que se entrevistou, fez-se uma análise de documentos e foram feitas várias visitas à escola. Nessas visitas observou-se a escola, recolheram-se informações e realizaram-se entrevistas³. As entrevistas foram gravadas mas não se recorreu à sua transcrição. O recurso à sua audição, sempre que necessário, permitiu fazer um amplo uso delas e transcrever afirmações que, pontualmente, se consideraram significativas.

O texto que se redigiu não pode ter a pretensão de devolver uma imagem que os actores reconhecem nem ser ilustrativa de práticas generalizáveis. Trata-se de uma descrição a partir de vários olhares⁴ e várias narrativas que confirmam a construção de uma forte imagem identitária de escola.

Este texto pretende abrir janelas sobre o fluir dos dias na escola, a construção de sentidos e significados de uma realidade complexa e a forma de prosseguir uma finalidade apresentada como bem comum.

³ Foram feitas entrevistas: Director; Grupo de professores; Directores de Turma e Direcção de Curso; grupo de professores coordenadores de projectos; coordenador e formadores do CNO; Psicóloga; Assistente Social; Alunos de CCH; Alunos de Cursos Profissionais; Responsável da Biblioteca; um pai; duas mães; Associação de Estudantes; Responsável da Biblioteca.

⁴ Como referem Jean-Louis Derouet e Yves Dutercq (1997:61), “ Cada uma destas grandes narrativas exprime um compromisso em cada escola entre as finalidades gerais da educação e o “mundo que está aí” [...]”.



1. Caracterização

1.1. Contexto

A Escola Secundária das Taipas (ESCT) situa-se na vila de Caldas das Taipas, na zona Norte do Concelho de Guimarães, a 7 Km desta cidade, no Vale do Ave.

O Vale do Ave situa-se no Noroeste Português, na região (NUT III) e abrange 8 concelhos. O rio Ave tem funcionado como uma linha condutora, à volta da qual se têm organizado as populações que, ao longo da história, o utilizavam como via de comunicação ou dele retiravam todo o potencial energético. Daí a concentração de pequenas e médias unidades de manufacturas, da pré-industrialização ou mesmo industriais. Com uma longa tradição manufactureira e industrial, a sua situação laboral tem sido também duramente atingida pela desafectação de indústrias, encerramento de empresas e desemprego.

A escola está *“situada no coração do Vale do Ave, uma das regiões (NUTIII) e concelhos historicamente mais marcados por baixas taxas de escolarização e baixos índices de qualificação escolar”*⁵. Olhando para a história da região, compreende-se que, havendo muita oferta de trabalho desqualificado, se encontrasse facilmente trabalho mesmo com um baixo nível de escolaridade. A escolaridade não era uma necessidade nem assegurava um percurso de mobilidade ascendente; não era, pois, uma atracção. Como refere o Director *“A escola não era decisiva para a vida das pessoas”*.

O Vale do Ave é agora uma região em franco crescimento demográfico, contrariando a tendência nacional. Durante o último século a região cresceu mais de 300%, apresentando uma densidade demográfica superior aos 400 habitantes/Km². O Vale do Ave apresenta um modelo de território caracterizado por padrões de urbanização e industrialização difusos, com espaços de exploração rural.

A ESCT encontra-se, portanto, num contexto caracterizado por três traços determinantes da sua lógica de desenvolvimento: (i) contexto socioeconómico problemático, com elevadas taxas de desemprego, trabalho desqualificado e facilmente atractivo para a fuga à escolaridade; (ii) um dos mais baixos níveis de escolarização e de qualificação da população; (iii) região em franco crescimento demográfico, prevendo-se um sempre crescente aumento do fluxo de alunos.

1.2. A escola


A Escola Secundária de Caldas das Taipas está agora em obras de requalificação através do Programa de Modernização do Parque Escolar, o que revela ter bastante impacto, mas sobretudo no que respeita à falta de espaços. Perdeu-se o pavilhão, o bar, a cantina e o espaço de alunos. Neste momento, estas valências funcionam num só pavilhão amovível.

O território de influência da ESCT é composto por 20 freguesias do norte do Concelho, servindo três agrupamentos de escolas, cada um deles com mais de 1000 alunos no 2º e 3º ciclos e com um fluxo anual de cerca de 350/400 alunos, à entrada do secundário.

Actualmente, esta escola tem 1065 jovens. Está francamente sobrelotada: tem 48 turmas quando o seu espaço estava previsto para 30. A partir do ano lectivo anterior, a situação de sobrelotação agravou-se com o processo de requalificação. Havia a expectativa de se passar para as novas instalações no final do primeiro período deste ano lectivo, o que não aconteceu.

É uma escola de tipologia ES/3, cuja dimensão reduzida face ao número de alunos que recebe obriga a regime de desdobramento. Tem pavilhões pequenos e já um pouco ultrapassados, apoiados em espaços pré-construídos e, neste momento, com a área envolvente diminuída pelo processo de construção dos edifícios da nova escola. Apesar disso, quer o espaço exterior, quer o interior têm uma apresentação cuidada e agradável, sem sinais de deterioração ou de desrespeito pelas instalações. As obras em curso parecem não afectar o quotidiano. No entanto professores, funcionários e alunos aguardam ansiosamente

⁵ Contrato de Autonomia da ESCT.



o momento de se instalarem: olham, mostram aos visitantes e falam entusiasmados do momento em que se mudarão para as novas instalações.⁶

Nos últimos dois anos a escola tem um Contrato de Autonomia assinado com o Ministério da Educação a 10 de Setembro de 2007. Neste contrato afirma-se que “a estratégia de desenvolvimento da ESCT está adequadamente orientada para os resultados”. Os objectivos que se propõe desenvolver podem ser agrupados em três grandes campos: (i) melhorias das condições de trabalho e investimento em novas tecnologias; (ii) mais sucesso qualificado e mais prosseguimento de estudos; (iii) mais ofertas educativas e mais qualificação.

1.2.1. Os alunos

Uma primeira visita foi feita em tempo de aulas e o ambiente era calmo, com os jovens circulando à vontade, com muita serenidade e revelando muito bem-estar, tanto quanto foi possível observar. As relações entre eles pareciam cordiais. Comunicavam facilmente com funcionários e professores que passavam e acediam aos espaços da escola sem que se percebesse impedimentos ou constrangimentos. Num dos jornais da escola⁷ um aluno escreve: “Os corredores não estão cheios de ‘betinhos’ nem de arruaceiros”.

Na entrevista colectiva com os professores, estes foram unânimes em afirmar que não há episódios de indisciplina. Atribuem-no a um clima de escola em que “uns arrastam os outros” num processo de auto-regulação. Alguns deles mencionam com agrado alunos afáveis com quem têm prazer em trabalhar.

O Director refere que se conseguiu criar um contexto favorável aos alunos. Dada a falta de espaço nos intervalos, quando chove, os alunos ficam sozinhos na sala, sem problema; para tal poderá também contribuir o facto de haver rede abrangente de *wireless*, o que permite o acesso à internet em qualquer ponto da escola.

Os alunos estão distribuídos por 3º ciclo e secundário. Dadas as condições conjunturais das obras de requalificação, nos últimos dois anos a escola não tem vindo a receber novos alunos de 3º ciclo. Tem apenas 3 turmas de 9º ano, 68 alunos, ou seja, 6% do total.

Os alunos do Ensino Secundário, num total de 997, representam o essencial da população escolar. Estes alunos repartem-se entre Cursos Científicos Humanísticos (CCH) e Cursos Profissionais⁸.

Quadro 1- Distribuição dos alunos

| | Ensino Regular (CCH) | Ensino Profissional |
|--------|----------------------|---------------------|
| Alunos | 614 | 383 |
| Turmas | 25 | 20 |


A maioria dos alunos é proveniente da área de influência pedagógica da escola e do mesmo concelho; 47 alunos provêm de outra área de influência pedagógica, embora também do mesmo concelho; 12 alunos provêm de outros concelhos e outra área pedagógica.

Cerca de 20% são da freguesia de Caldelas, onde se situa a escola. Os restantes têm que recorrer a rede de transportes e cerca de 6% vêm de freguesias bastante afastadas podendo ter que gastar 45m a 1h de viagem. A questão da origem/residência dos alunos é importante na medida em que a região onde se situam Caldelas e as 20 freguesias que enviam alunos para a escola apresenta uma urbanização dispersa,

⁶ A este respeito, o Director escreve no anuário da escola: “o que se espera de todos nós, professores, funcionários, alunos e famílias, é alguma paciência e capacidade de adaptação às incomodidades que, inevitavelmente, resultarão da convivência com as obras.”

⁷ Março de 2009.

⁸ C.H. de Ciências e Tecnologias, C.H. de Artes Visuais, C.H. de Ciências Socioeconómicas, C.H. Línguas e Humanidades/Ciências Sociais e Humanas. C.P. de Técnico de Apoio à Infância, de Animador Sociocultural, de Desenhador de Construções Mecânicas, de Gestão de Equipamentos Informáticos, de Técnico de Informática de Gestão, de Técnico de Recepção, de Técnico de Termalismo, de Técnico de Vendas, de Técnico de Gestão.



servida por uma rede viária frágil e nem sempre ajustada aos tempos e necessidades dos alunos. Mais de 100 alunos têm que apanhar o transporte público 45m mais cedo do que seria necessário, para que possam ter lugar, uma vez que o seguinte, quando passa, já vem lotado.

Alguns alunos podem ter de ficar muito tempo na escola depois das aulas devido ao regime de desdobramento e os transportes são pouco frequentes.

Em consonância com a tendência nacional, a maior parte da população escolar é do sexo feminino. As idades dos alunos estão, em média, de acordo com as médias de idade esperadas.

1.2.2. Encarregados de Educação

Os Encarregados de Educação (EE) têm níveis de escolaridade baixos. Mais de metade não tem sequer a escolaridade de 6 anos.

Quadro 2 - Habilitação académica das mães

| | 1ºciclo | 2ºciclo | 3ºciclo | secundário | superior | desconhecida |
|------------|---------|---------|---------|------------|----------|--------------|
| Básico | 40% | 27% | 14% | 9% | 1% | 10% |
| Secundário | 36% | 30% | 14% | 9% | 3% | 7% |

Se se desagregarem do total as habilitações das mães de alunos apoiados pela Acção Social Escolar (ASE) ou de alunos não integrados no apoio ASE, verifica-se que as habilitações das primeiras e das segundas se encontram distribuídas de modo semelhante, com apenas diferenças de 4 a 8 pontos percentuais, sendo que, com habilitações de ensino secundário, há apenas mais 1% nas mães de alunos sem ASE. Isto pode ser indicador de um tecido social envolvente escolarmente fragilizado.

As profissões dos EE estão centradas sobretudo em actividades de pequena indústria, rurais e serviços. Há uma elevada taxa de desemprego. Há sobretudo várias situações de não pagamento de salários, o que segundo a Assistente Social é ainda mais grave, pois muitas vezes o agregado familiar fica completamente desprotegido.

As dificuldades económicas são notórias e confirmadas pelo elevado número de alunos que beneficia de ASE. Mais de metade dos alunos são subsidiados com o escalão A e B da ASE. Se incluirmos os alunos com o escalão C, verificamos que cerca de três quartos dos alunos são subsidiados.

1.2.3. – Os agentes educativos


O corpo docente é constituído por 140 docentes. Trata-se de um corpo docente em que 69% tem menos de 45 anos. Se olharmos a situação profissional, verificamos que 73% são quadros de escola, o que representa alguma continuidade no projecto a desenvolver, além de significar uma relação de estabilidade em termos laborais. Um núcleo de 34% está desde há 10 anos na escola. Os professores da escola conhecem a comunidade local e parecem ser reconhecidos por ela⁹. Um grande número de professores (cerca de 89%) vive ou na localidade ou a cerca de 10km.

A ESCT conta com um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)¹⁰ constituído por uma psicóloga e uma assistente social.

Conta, ainda, com cerca de 51 funcionários (Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos e Técnico Superior) dos quais 44% estão há mais de dez anos na escola. O contacto com os funcionários foi muito breve mas foi possível perceber que eram muito cordatos e colaboradores, o que foi confirmado pelos vários

⁹ Um pai, ao ser entrevistado, referia que na escola estão muitos antigos colegas dele, amigos a quem ele trata por tu e diz que a escola é um motivo de orgulho para a localidade.

¹⁰ A relação contratual é frágil. Actualmente institucionalizado por via do Contrato de Autonomia, o Serviço de Psicologia e Orientação foi baseado num conjunto de projectos suportados por meios próprios (equivalentes financeiros) e de projectos co-financiados pelo PRODEP. (texto informativo da escola).



grupos de alunos e pelos EE entrevistados. Nas entrevistas os alunos referiram-se aos funcionários como um corpo importante na escola e com quem podem contar.

1.2.4. Dinâmicas dos fluxos de alunos e resultados da ESCT

A ESCT situa-se entre duas grandes cidades, Guimarães e Braga, a cerca de 7 e 10 km respectivamente. Cada uma destas cidades tem duas escolas centenárias, de tradição e prestígio. Seria de prever que estas escolas tendessem a atrair os alunos das Caldas com mais possibilidades socioeconómicas; seria natural que aqueles alunos procurassem fugir ao “fatalismo” de uma escolarização mais deficitária. Isto levaria a que na escola ficassem os alunos mais desmunidos, confirmando assim a profecia auto-cumprida de um destino inevitável de desqualificação.

No entanto, isto não acontece. A escola não só não perde alunos, como tem procura de alunos, mesmo de outras áreas de influência pedagógica. A procura da ESCT tem vindo a aumentar¹¹ e as taxas de sucesso têm sido, globalmente, superiores à média nacional e às médias dos resultados do Agrupamento de Exames de Guimarães ao qual a escola pertence. Mais significativa ainda é a taxa de conclusão do 12º ano e de entrada no Ensino Superior dos candidatos com ASE que se revela ligeiramente superior à dos restantes alunos da escola: 96,9% e 91,23% respectivamente.

Também o abandono precoce e a saída desqualificada têm vindo a ser contidos.

Fez-se uma ruptura com a concepção da inevitabilidade dos destinos desenhados pelas condições adversas.

Em consequência desta dinâmica e porque a região está em crescimento demográfico, a escola tem vindo a ter uma maior procura; dada a diminuição dos espaços devido às obras, está provisoriamente a diminuir o número de alunos de Ensino Básico a fim de poder receber os alunos de ensino secundário da sua zona de influência pedagógica.

A escola não tem, neste momento, Cursos de Educação Formação (CEFs) porque as suas condições não lho permitem. Já teve CEFs de tipo 6, hoje descontinuados, destinados a alunos com o ensino secundário incompleto¹². Muitos destes alunos terminaram o ensino secundário na escola. Também pode, actualmente, orientar alunos do ensino básico para outras escolas, para CEFs tipo2 e tipo3. Por vezes, esses alunos regressam para completar o ensino secundário.

Alguns dos alunos de CEFs são agora alunos de cursos profissionais. O director considera que os CEFs são recursos de “última linha” mas a que, por vezes, é necessário recorrer. Neste caso, em situações limite, um aluno poderá ser reencaminhado para um CEF de uma escola da região.

2. A missão social da escola pública: superação dos défices de qualificação. Um combate em duas frentes

No seu Contrato de Autonomia, A ESCT prevê, entre outros objectivos, (i) a oferta de serviços educativos de maior qualidade à comunidade local, (ii) o reforço da sua missão de agente de serviço público de educação no território em que está inserida, (iii) a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação e desenvolvimento humano, cultural e *económico do território*. Este é um dos indicadores de como a escola se assumiu como importante agente de transformação local.¹³

¹¹ Já no relatório de 2007-08 se pode ver que se matricularam no 10º ano o equivalente a 104% dos alunos que concluíram o 9º ano do ensino regular no território de influência.

¹² Muitos corrigiam situações de interrupção e desistência. Parece que o desaparecimento destes cursos representa uma perda para o sistema.

¹³ Também o Projecto Educativo de escola já referia uma grande parte dos seus objectivos como sendo orientados para a comunidade.



Relativamente aos seus alunos, a direcção da escola assume desde logo um posicionamento claro: a escola é um serviço público que tem a missão de oferecer a todos condições de equidade para o acesso à escolaridade e uma escolaridade de qualidade.

A lógica dominante na ESCT é uma lógica de estratégia em que uma equipa está envolvida implicando o grupo alargado de todos os intervenientes, incluindo alunos. Para os professores e alunos, a escola é um espaço de trabalho em cujos resultados todos estão empenhados. O seu propósito central é quebrar o ciclo de reprodução social, levando as pessoas a acreditarem que a ESCT pode ser uma escola de referência. Como refere o director “a situação do contexto existe mas não é um fatalismo”.

2.1. Para os alunos, mais e melhor sucesso

Para este propósito, a escola propõe-se garantir equidade, sucesso educativo de qualidade e aumento da dupla certificação¹⁴.

Equidade, procurando garantir todas as condições de sucesso para todos os alunos

No Contrato de Autonomia de 2008/09, refere-se que “*uma excelente Escola só será uma excelente Escola Pública se atingir os objectivos de promoção da equidade e da igualdade de oportunidades*”. É neste sentido que a escola assume os seus alunos num acompanhamento total e mobiliza os mais variados recursos (pedagógicos, organizacionais, sociais), para evitar que estes desistam ou abandonem e para que tenham o melhor sucesso. Como o director referiu na entrevista, “*A escola sente-se responsável pelos seus alunos. Acompanha-os até que estejam entregues a outro*”.

Orientação para os resultados: sucesso e qualidade

Os professores consideram que a melhoria dos resultados dos últimos anos é também função de uma forte aposta em acompanhamento de proximidade. Não só os Directores de Turma (DT) acompanham, intervêm e orientam para os serviços adequados em situação de necessidade, como o director faz questão de acompanhar, ele próprio, o processo de matrículas, com vista a aperceber-se de situações de abandono ou desistências entre matrículas e desencadear a intervenção necessária.

O SPO terá aqui um papel-chave na identificação de pontos críticos e orientação para as diferentes soluções escolares, familiares ou sociais.


Dupla certificação com cursos qualificantes de qualidade reconhecida

Há um grande investimento nos cursos profissionais e na garantia da sua qualidade. Vários professores se referiram a estes cursos como os cursos de maior trabalho (mais horas de aula) e exigência, não os considerando respostas de facilitismo, mas formas de reorientação; alguns jovens procuram nas aprendizagens respostas práticas e mais imediatas. Isto não implica, no entanto, um menor grau de exigência ou um encerrar do percurso académico¹⁵.

Nos cursos profissionais, os alunos são encorajados a prosseguir estudos e a escola prepara-os para exames nacionais quando eles se mostram interessados. Os cursos profissionais são trabalhados numa perspectiva

¹⁴ Dupla certificação porque atribui certificado académico de ensino secundário e certificado profissional de nível 3.

¹⁵ Uma das alunas entrevistadas refere a sua intenção, depois de terminar o CP, de trabalhar durante um ano para ter prática no terreno e depois continuar o seu percurso académico (C.P. de Técnico de Apoio à Infância).



de valorização¹⁶ e é uma ambição da escola conseguir atingir a paridade de cursos gerais e cursos profissionais.

2.2. Para adultos, promoção da qualificação

2.2.1. Funcionamento de um Centro de Novas Oportunidades (CNO) que desenvolve processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

O funcionamento do CNO tem sido considerado pela escola como um elemento fundamental no desenvolvimento das qualificações da região, mas também como um elemento estratégico para aproximar os pais e mobilizá-los em torno da escola e da escolaridade dos seus filhos.

O facto de a escola ser a sede do CNO¹⁷ e de muita formação ser aí desenvolvida reduz o espaço de anonimato que existe entre pais e professores, diminui o campo de “estranhamento” que os pais e familiares podem sentir em relação à escolarização, revaloriza e leva ao reconhecimento da qualificação como um processo de desenvolvimento pessoal e social.

Sobre este ponto, será de referir que o processo de certificação é envolvido em alguma solenidade e nenhum adulto que se submete ao Júri de Certificação pode deixar de lhe atribuir importância. No momento da certificação há mesmo alguma ansiedade e preocupação; segundo o responsável do CNO isto é positivo e corresponde a uma intencionalidade educativa de valorização do acto em si e do processo que o antecedeu, devolvendo aos actores um olhar valorativo sobre os seus percursos e vitórias.

2.2.2. Desenvolvimento de outras ofertas formativas como Curso de Educação e Formação de Adultos (CEFAs)¹⁸, formações modulares certificadas e outros cursos informais.

Como se refere no relatório do Contrato de Autonomia apresentado à Comissão de Acompanhamento Local (CAL), foram certificados, no último ano, 14 alunos de CEFA e levadas a cabo duas oficinas de educação extra-escolar, uma oficina de formação em TIC (realizada por docentes da ESCT na componente não lectiva) e 27 formações modulares certificadas em parceria com entidades formadoras externas.

A aposta na formação dos adultos com quem os jovens convivem é também uma forma de atacar o abandono ou a desistência. Os pais que vão à escola tenderão a ser mais preparados e mais motivados para evitar que os filhos a abandonem.

3. Historicidade e opções estratégicas


Desde 1996, a escola tem feito investimentos para a promoção da qualidade das condições que oferece. Alguns destes investimentos (sala de computadores com utilização livre por parte dos alunos e de apoio ao estudo e aos trabalhos; uma Biblioteca/Centro de Recursos Educativos) apresentavam-se como projectos de continuidade e com vista à melhoria das aprendizagens.

O resultado do Censos de 2001 mostrou que a região apresentava graves situações de desqualificação e desescolarização e a escola começou a ser pensada também como um instrumento privilegiado de intervir nesta situação. A partir de 2001, a ESCT conseguiu diminuir a taxa de insucesso dos alunos e as taxas de abandono que no início e no 3º ciclo eram de 30%. Propôs-se contribuir decisivamente para superar o défice de qualificação do território onde está incluída, alterando as condições de acesso e progresso de

¹⁶ Durante uma das visitas assistiu-se à Semana de Inserção na Vida Activa que mobilizava todos os Cursos Profissionais. Parecia haver um grande entusiasmo entre professores, alunos e mesmo funcionários. Houve exposições dos cursos, palestras, exposições, testemunhos de antigos alunos, demonstrações práticas.

¹⁷ Em 2005/06 contratou-se ao alargamento da rede nacional dos centros de RVCC.

¹⁸ A funcionar desde 2006/07



todos os alunos¹⁹ e intervindo como instrumento de transformação dos níveis de qualificação da região. Trata-se aqui de uma vertente da missão social da escola pública.

Segundo a direcção, há uma concepção de escola, como escola de serviço público, partilhada pelos diferentes actores, sustentada por equipas de liderança intermédia com alguma continuidade e sintonizadas no mesmo propósito, orientadas para uma mesma finalidade²⁰; concebe-se a escola pública como uma instância de serviço público onde o professor assume um papel de interventor social, “*alguém com capacidade para mudar a vida dos seus alunos*”. Para a maioria dos alunos, o professor poderá ser o único libertador da sua condição social.

As grandes opções estratégicas da escola centraram-se em três aspectos: (i) dar visibilidade positiva à escola; (ii) mobilizar recursos²¹ (Parcerias, Programas Nacionais e Internacionais, Projectos destinados a captar apoios externos e oportunidades de acesso a financiamentos específicos, espaços de oportunidade nas regulamentações da tutela, capital humano da instituição, espaços de autonomia); (iii) reequacionar as opções organizativas de forma a orientarem-se para o acompanhamento sistemático dos alunos e para a eficácia das aprendizagens, pois estas constituem a finalidade central da escola.

3.1. A visibilidade positiva da escola. Ser aluno da ESCT está *in*

Há, na escola, a construção de uma identidade distintiva, uma diferenciação que decorre de uma linha orientadora focalizada na visibilidade positiva da escola e na centralidade do aluno e das aprendizagens. É neste sentido que se tem recorrido a múltiplas estratégias de valorização.

Por um lado, investiu-se no trabalho com os alunos, tecido não só em práticas que não aceitavam a desistência, mas também à volta de núcleos de apoio fundamentais, sendo o SPO um dos mais significativos. A intensificação dos programas de apoio educativo e de diferentes modalidades de acompanhamento permitiu dar respostas, caso a caso: encaminhar cada aluno para a estrutura adequada sempre que havia um problema, orientar casos problemáticos para as instituições e entidades sociais que podiam apresentar uma solução, apoiar alunos através de técnicas de estudo, organização de tempo e recursos. Adoptou-se uma metodologia pró-activa, mais preventiva que remediativa.

Valorizaram-se e divulgaram-se os trabalhos dos alunos, quer através das publicações da escola, quer através de outros meios de comunicação, quer apresentando a escola em diversos concursos nacionais²².

Procurou-se dar a maior visibilidade possível à escola, aproveitando todos os programas, iniciativas externas, projectos e concursos que podiam ser objecto de divulgação externa²³. Um deles foi o projecto de astronomia²⁴, que permitiu que a escola, sendo há anos parceira do programa Ciência Viva, pudesse ser

¹⁹ No início era o presidente do Conselho Executivo (o actual director) que ia de turma em turma falar com os alunos e tentar que estes não abandonassem e se inscrevessem no ensino superior.

²⁰ Lewin e Regine, citados por Fullan (2003: 58) referem “Quando a alma de cada indivíduo está ligada à organização, as pessoas ficam ligadas a algo mais profundo – o desejo de contribuir para um objectivo mais amplo, sentir que fazem parte de um conjunto maior, uma espécie de teia de ligação.”

²¹ Sala de Computadores; Biblioteca/CRE através do Programa Rede de Bibliotecas lugar central na aprendizagem dos alunos; Projecto de Publicações Escolares; Sala de Estudo com apoios educativos; *wireless* na escola o que permite que todos os alunos possam aceder à Internet em qualquer situação; Projecto Ciência Viva que permitiu a aquisição de diverso equipamento, nomeadamente uma estação meteorológica e um site na Internet; Parlamento Jovem; Projecto Comenius; Actividades de Ar livre; Projecto de Teatro. (Consultar anexo).

²² Prémio FIP, Ciência na Escola, Parlamento Jovem Europeu ou Parlamento: Assembleia na Escola e outros.

²³ A este respeito referiu o Director: “Uma das preocupações foi procurar que a escola começasse a ir a palco, a projectos externos, que dessem visibilidade (programa Ciência Viva, Programa das Bibliotecas Escolares). O projecto da Biblioteca foi o primeiro grande projecto âncora da escola.”

²⁴ Clube de Astronomia que faz parte de um projecto internacional e esteve recentemente na Polónia no âmbito de um subprograma Comenius; “promove actividades de observação do céu com telescópio orientado, para os alunos do Clube e ainda para o público em geral. Para este público, o Clube de Astronomia realiza todos os anos, nos meses de



divulgada nos meios de comunicação social, convidada para actividades públicas ao longo do ano, fosse sendo referenciada, enfim. Este projecto permitiu, por exemplo, que dois alunos da escola e um professor estivessem duas semanas num centro espacial nos Estados Unidos em representação da escola. Projectos mediatizados, divulgados num espelhamento permanente, repetido nos vários meios de comunicação da região, criaram uma imagem de escola muito positiva. Dois Projectos Comenius (*Astronomia* e *À Descoberta do Cidadão Europeu*) representaram já várias situações de mobilidade, divulgadas em meios de comunicação nacional e local.

Também as ofertas educativas (Cursos Tecnológicos e Cursos Profissionais, CEFAs, CEFs e mais recentemente o CNO) contribuíram para alargar as referências à escola.

A escola foi construindo uma imagem de sucesso com progressiva melhoria dos resultados. O investimento nas aprendizagens e alteração dos resultados também reforçou essa imagem valorizada da escola. Foi-se criando assim um *ciclo virtuoso*. Mais sucesso, mais visibilidade, mais implicação, mais visibilidade, mais sucesso. Gerou-se uma ressonância social de escola de referência.

Esta situação não só desenvolveu um progressivo clima de coesão a nível interno como, ao promover o reconhecimento, abriu espaço para se trabalhar com os alunos a crença de que se é capaz e, assim, fazer subir a sua auto-imagem enquanto simultaneamente se agia sobre a imagem da escola²⁵.

3.2. Mobilizar recursos, agarrar oportunidades

A ESCT mobilizou vários recursos e possibilidades:

O *recurso a projectos* teve como linha estratégica criar espaços para o desenvolvimento de aprendizagens, dinâmicas de implicação ou apoios e financiamentos.

A *Biblioteca*²⁶ é um *“projecto âncora”* como lhe chamou a direcção da escola. Mais adiante desenvolve-se o funcionamento da biblioteca e a sua relação com as aprendizagens.

Outro projecto fundamental é a *imprensa na escola*, que desenvolveu vários produtos: A *Revista Impressões* funciona desde 1996-97, com uma edição por ano lectivo; O *Jornal Trigal*, que foi lançado em 1998-99, tem três edições por ano lectivo (uma em cada período) e ganhou, pela segunda vez, o primeiro prémio do concurso de jornais escolares do *Público*; O *Anuário* teve a sua primeira edição em 2000-01 e *“constitui-se como um objecto de preservação da memória das pessoas, dos eventos e das actividades que marcam cada ano de trabalho”*²⁷. É publicado numa brochura de qualidade, dá a imagem da escola a um público externo, divulga os resultados escolares, as actividades realizadas e identifica os seus responsáveis.

Também se desenvolveram *outros meios de comunicação*. Como refere uma informação escrita (anexo), fornecida pela escola, há duas linhas fundamentais de projectos: *“a Página Web e a Plataforma MOODLE. Apesar de ser hoje um recurso de uso generalizado, a ESCT tem o mérito de ter sido pioneira no lançamento e uso da MOODLE, em 2004-05, como plataforma de difusão de recursos, de promoção da aprendizagem e de comunicação interna”* (anexo).


A escola recorreu a outros *programas ou projectos exteriores*. Estes permitiram dinamizar, implicar os actores educativos, reforçar a imagem positiva de escola, investir nas aprendizagens, angariar fundos e apoios (vide anexo). Vários desses projectos, de investigação e inovação, inscrevem-se nas áreas de formação de ciência e tecnologia.

Julho, Agosto e Setembro, a *Astronomia no Verão*, actividades inseridas no Programa da Agência Nacional Ciência Viva...” (informação escrita da escola).

²⁵ Uma das alunas entrevistadas referem “ só se se for palerma é que, podendo ficar aqui, se vai para outra escola...”

²⁶ A este respeito uma informação escrita da direcção da escola refere: A Biblioteca/Centro de Recursos Educativos constituiu o primeiro grande projecto estruturante da ESCT. Através de uma candidatura integrada na implementação da Rede Concelhia de Bibliotecas Escolares em 1998, a Bib./CRE funcionou desde então como pólo de promoção de um vasto leque de iniciativas, actividades e projectos e como recurso instrumental para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento curricular das ofertas formativas da ESCT[...].

²⁷ Documento escrito fornecido pela escola, (anexo)



Docentes e não docentes têm vindo a investir na sua *qualificação*. Há catorze docentes com mestrado e um com doutoramento e estas formações reverteram, por vezes, em benefício de projectos e áreas científicas da escola. Também vários funcionários aumentaram, em pelo menos um grau, a sua formação escolar nos últimos dois anos. A qualificação de professores, técnicos e funcionários tem sido incentivada e faz parte das preocupações da escola.

3.3. Acompanhamento sistemático e aprendizagens: a centralidade do aluno

Toda a política educativa da escola se orienta para o aluno e, por isso, para os resultados académicos. Encontramos vários indicadores da preocupação com o aluno a quem a escola deverá apresentar as melhores soluções para a sua situação singular. No relatório à CAL de 2008-09 refere-se que houve 5591 tempos em apoios individualizados.

Tudo se articula para o apoio ao aluno e ao estudo, sendo os apoios dados e mesmo a formalização do papel que eles podem ter na escola o reflexo desta preocupação da escola²⁸.

A Psicóloga refere: *“Está-se em contacto com as famílias. Fazem-se acompanhamentos individuais ou sessões de apoio a situações problemáticas. Faz-se este contacto sobretudo num sentido preventivo”* e acrescenta *“nunca se ficou com alunos por atender. Dá-se sempre uma resposta.”*

Os alunos entrevistados de 12º ano, quer de cursos Científico Humanísticos (CH) quer de Cursos Profissionais (CP), referem este apoio: *“há sempre uma interligação entre as pessoas, que é sempre saudável. As pessoas são muito disponíveis, de grande cultura e com muitas características boas, mas sempre disponíveis para nos ajudar”* (alunos de 12º ano dos cursos CH); *“todos os professores que tenho ajudam bastante os alunos. Os professores estão sempre disponíveis”*. (alunos do 3º ano dos CP).

Numa entrevista colectiva, os professores reafirmam essa cultura de cuidado e atenção aos alunos. Acompanhá-los nos seus percursos de aprendizagem para além das aulas, seja com programas de apoio educativo, seja na sala de estudo, na biblioteca, na preparação para exames, seja nos projectos e clubes, faz com que o sentimento geral seja de bem-estar e de envolvimento. Um dos alunos, secundado pelos restantes colegas, dizia: *“A escola apoia muito, quando temos dúvidas há sempre alguém que nos apoia; os projectos, isso dá-nos muita autonomia, e a exigência, também da escola; sentimos que aprofunda também os nossos saberes”*.


3.3.1. Apoios aos alunos

As configurações organizativas estão construídas de forma a dar resposta às situações problemáticas dos alunos, tanto a nível da aprendizagem como a nível do desenvolvimento pessoal e social. Destacam-se algumas das medidas implementadas:

SPO - Através destes serviços, a escola mobiliza os apoios sociais necessários. Este apoio pode consistir no encaminhamento de uma família para espaços institucionais com vista à solução de situações problemáticas; apoio social escolar aos alunos; ou apoio em métodos de estudo.²⁹ Também é o *SPO* que faz o encaminhamento de pedido de bolsas de estudo para o ensino superior. Os alunos são sistematicamente apoiados no recurso a bolsas de estudo, o que é fundamental para que muitos ingressem no ensino superior e continuem os seus estudos. Incentivaram-se os concursos a bolsas de mérito e, consequentemente, melhores resultados escolares; a atribuição das bolsas de mérito vai aumentando de ano para ano induzindo cada vez mais alunos a esforçarem-se por terem média de 14 valores. No ano de 2009/10, tiveram bolsa de mérito 19% dos alunos inscritos no secundário. Em entrevista, a Assistente Social refere estratégias de inclusão (intervir junto das famílias e alunos para evitar o abandono, procurar-lhes os

²⁸ O Regulamento Interno (RI) prevê que o delegado de turma seja o primeiro a falar nos conselhos de turma. O facto de se lhes dar a palavra em primeiro lugar, mostra como, do ponto de vista simbólico, é valorizado o protagonismo dos alunos.

²⁹ A psicóloga refere a este respeito que é muitas vezes procurada por alunos que estão preocupados com a média e pedem ajuda nos métodos de estudo.



apoios necessários, incentivar o prosseguimento de estudos)³⁰. Outras são estratégias de intervenção pró-activas, não esperando o contacto do Director de Turma (DT) para agir; ou ainda, articulação com outras instituições para dar continuidade aos projectos de vida dos alunos.

Aulas de Orientação Educativa (AOE) ministradas pelo DT. Estas aulas são desenvolvidas em estreita articulação com a equipa do SPO e estão disponíveis desde o 10º ano, contempladas no horário do aluno, ainda que as faltas não sejam contabilizadas para efeitos de transição de ano. O DT pode trabalhar com os alunos questões ligadas à turma, além da orientação vocacional. A psicóloga referiu que isto ajuda muito o trabalho do SPO porque desenvolve nos alunos uma primeira reflexão sobre os seus percursos escolares e projectos de vida.

Aulas de apoio educativo (que podem ser de complemento educativo ou enriquecimento curricular) na componente não lectiva do professor. No apoio educativo, o aluno sabe que pode contar com o seu professor, na hora marcada, para ajudar numa dificuldade ou mesmo desenvolver mais um assunto. Há o cuidado de contactar o DT se o aluno não comparecer, explicou uma das professoras numa das entrevistas colectivas. Contudo, os alunos referem que estes apoios são flexíveis e que os professores estão disponíveis para alterar a hora proposta e marcar um outro encontro com o aluno se este não puder estar. O facto de o apoio educativo ser da responsabilidade dos próprios professores facilita a continuidade e responsabiliza professores e alunos na superação de uma dada dificuldade.

Sala de estudo. Na sala de estudo (cujo calendário de presença de professores está sempre afixado), o professor para aí escalado pode receber qualquer aluno para proporcionar apoio no que lhe for solicitado. O aluno pode utilizar a sala de estudo para trabalho em grupo ou individual e pode encontrar aí, a qualquer momento, o apoio de que necessita. Um aluno refere “À sala de estudo recorre-se muito porque está sempre lá um professor que nos tira as dúvidas”.


Pesquisa bibliográfica orientada. Uma equipa de professores, na Biblioteca³¹, apoia alunos no acesso ao acervo da Biblioteca/Centro de Recursos Educativos, na pesquisa, na realização de trabalhos de investigação, na selecção de fontes, normas bibliográficas, pesquisas na Internet, redacção de relatórios. Apesar das dificuldades logísticas, um dos espaços mais cuidados é o da biblioteca. Um aluno refere numa entrevista colectiva. “A biblioteca é o recurso vital para a escola. Recorremos à biblioteca para muitos trabalhos.”

Preparação para os exames e candidaturas ao ensino superior. O aluno trabalha especificamente para os exames com o professor mais experiente. Também há sempre professores para apoiar o pedido de revisão de provas. Os alunos são apoiados no preenchimento dos impressos de candidaturas, pois se verificou que algumas das situações de não ingresso no ensino superior eram decorrentes de erros de preenchimento dos boletins de concurso ou de opções incorrectas.

Programa Ocupação Plena dos Tempos Escolares (OPTE). Aqui o acrónimo remete-nos para a sua função: levar o aluno a optar por aquilo a que vai recorrer, de acordo com as suas necessidades. Não havendo aulas, o aluno é sempre orientado para uma situação de trabalho. Mas é ele quem decide o que quer, de acordo com as suas tarefas e necessidades, construindo também processos de responsabilização por esta via. Isto implica uma aprendizagem progressiva de gestão do tempo e de desenho de prioridades.

³⁰ O Director refere que “[O Assistente Social] era muito importante pois precisávamos de fazer articulações com outras instituições. E precisávamos quem saísse e fosse às famílias. E era preciso alguém que encontre soluções para encontrar soluções para alguns problemas. Por exemplo uma aluna que vai sair e descobre-se que tem um irmão recém-nascido, um familiar doente. E é preciso que alguém de imediato vá contactar outras instituições”.

³¹ Um dos aspectos que tem sido desenvolvido ao longo dos anos tem sido a promoção da leitura. A Biblioteca é um dos lugares nobres da escola. Começou por ser o seu grande investimento, apoiada no programa da Rede de Bibliotecas. Alargado o seu espaço físico tanto quanto possível, criadas condições de trabalho confortáveis e eficazes (por exemplo ambiente com ar condicionado há já uns anos e internet quando esta era ainda pouco acessível), a Biblioteca tornou-se um chamariz dos alunos e ao mesmo tempo permitiu reforçar a intervenção da escola para a criação de um ambiente de trabalho e estudo na preparação dos exames. Aliás não deixa de ser interessante olhar uma das estantes, a das obras de referência, em que estas, além de terem vários exemplares, apresentam sinais de manuseamento e uso de trabalho intensivo.



As actividades de projectos ou clubes, de carácter transversal ou disciplinar, organizam-se articuladamente com as diferentes disciplinas ou com as diferentes áreas de projecto, mobilizam diferentes parcerias e ganham muita visibilidade pelo elevado nível de qualificações em situações competitivas³².

3.3.2. As aprendizagens

As práticas em sala de aula centram-se nas aprendizagens e são articuladas com as diferentes modalidades de apoio aos alunos e com os projectos desenvolvidos³³; os professores estão empenhados numa acção concertada para que nenhum aluno deixe de acreditar que é capaz.

Há um grande investimento na aprendizagem da língua portuguesa. Trabalham-se os níveis de comunicação oral, promovendo palestras, debates e apresentação de projectos. Trabalha-se a expressão escrita e centra-se uma grande atenção em todos os projectos da imprensa na escola. Nesta actividade estão implicados muitos alunos dos cursos profissionais. É de colocar a hipótese de correlação positiva entre isto e os níveis de qualidade na disciplina de Português, no 3º ano dos cursos profissionais, referido no relatório da avaliação do Programa AVES³⁴. Neste pode ler-se, a respeito de alguns itens, que a escola se situa num nível mais elevado que as escolas do contexto e o total de escolas³⁵: *“pode indiciar um correcto trabalho no âmbito do estudo do conhecimento explícito da língua, ligado ao trabalho de compreensão de leitura”*.³⁶

A preocupação com a leitura está presente em vários dos projectos desenvolvidos, tal como é referido pela coordenadora do departamento de línguas. Qualquer actividade que se faça no departamento tem esse objectivo: a) nas aulas, com os contratos de leitura (todos os alunos de todos os cursos, têm que ler um livro e apresentá-lo); b) nas aulas das diferentes disciplinas, os alunos fazem uma pequena revista mensal onde registam os assuntos que foram trabalhados para mais tarde os apresentarem à turma e às vezes à escola; c) durante os últimos nove anos tem-se realizado uma Semana de Línguas, durante a qual se desenvolve a maratona de leitura: *“todos os alunos vêm aqui ler, [todas as turmas] 10 ou 15 minutos, em voz alta. Se não trouxerem um livro, lêem um dos que aqui estão. Qualquer pessoa pode assistir e envolve a escola toda”*. A este respeito os alunos disseram: *“A maratona de leitura é espectacular, tudo muito informal e divertido; não se quebra a corrente de leitura e todos lêem bocadinhos muito pequenos. São iniciativas articuladas com as aulas e os programas. Na maratona de leitura, quer a gente goste quer não, somos mobilizados para ler.”*

A avaliação de Português, além das modalidades clássicas, é também feita por portefólio e aplica-se a todos os alunos.³⁷ Esta parece ser mais uma estratégia eficaz para aquisição de níveis de proficiência na língua materna.

³² Um aluno referiu a este propósito: *“A nossa escola é um motivo de orgulho, costumamos ficar sempre em primeiro lugar nesse tipo de coisas. Quando entramos é para ganhar”*.

³³ *[nos projectos] Há sempre aplicação de conhecimentos. No final há um produto final e que tem que ser apresentado a toda a escola.* (aluno do 12º ano)

³⁴ Programa AVES – Avaliação Externa de Escolas Secundárias promovido pela Fundação Manuel Leão.

³⁵ Alguns dos itens apresentam valores superiores a 15, 20 ou 30 pontos percentuais relativamente às escolas de contexto e média nacional.

³⁶ Estes mesmos alunos revelam ainda algumas dificuldades em Matemática. Esta dificuldade é uma das preocupações da escola.

³⁷ A este respeito, o Director descreve: *A técnica do portefólio é usada de forma sistemática nas disciplinas de línguas, compreende uma sequência de trabalhos que se materializam em produtos elaborados/recolhidos pelos alunos e que ilustram um processo de desenvolvimento de capacidades, competências e conhecimentos do próprio aluno. Nesse sentido, dado que as disciplinas de línguas, nomeadamente o Português, estão presentes em todos os cursos [...] poder-se-á afirmar que todos os alunos são envolvidos na construção e reconstrução de portefólios individuais de aprendizagem. Noutras áreas disciplinares (ciências) são privilegiadas outras técnicas [...] Nos últimos anos têm sido desenvolvidas experiências de implementação dos portefólios digitais (também designados e-portefólios), pelas óbvias vantagens de portabilidade e sustentabilidade, mas, essencialmente, pelo alargamento das possibilidades de introdução de novos tipos de registos, nomeadamente vídeo e áudio, importantes para certas disciplinas (entre as quais as línguas).*



Um outro ponto forte referido por professores e alunos é a flexibilidade da organização da Área de Projecto no 12º ano. Os projectos a desenvolver ao longo do ano são apresentados pelos professores, mas da adesão ou não dos alunos dependerá o seu arranque. Isto nem sempre é fácil em termos de horário pois, por vezes, numa dada Área de Projecto estão inscritos alunos de duas ou três turmas. Os alunos são entusiastas a apoiar este tipo de organização: *“A possibilidade de escolher vários projectos facilita muito. Assim às vezes temos alunos de várias turmas numa só turma. Assim o trabalho é mais direccionado. Já vamos para uma área que nos interessa.”* (aluno de 12º ano de CCH). Este tipo de organização tem uma vantagem: pode-se desenvolver um projecto de continuidade e, dado o facto de ser escolhido pelos alunos e desenhado pelo professor, obriga a um mútuo compromisso e implicação.

4. Traços distintivos da dinâmica da escola

4.1. Continuidade

Uma das estratégias assumidas pela escola foi a aposta na continuidade. *“Não se pode andar a saltar de projecto em projecto”*, diz o director, referindo ainda que a mudança em educação se faz com persistência, resistência e mesmo resiliência.

Também os professores entrevistados falam de uma insistência permanente e continuidade dos projectos. A preocupação com a continuidade aparece expressa no Regulamento Interno (RI) quando se estabelece, entre outras situações, que os coordenadores sejam nomeados de quatro em quatro anos.

Tanto quanto é possível, a maioria dos coordenadores e equipas dos projectos mantêm-se, excepto quando há uma saída de um professor por motivo de concurso. As unidades orgânicas que acompanham os contratos plurianuais são organizadas por quatro anos. O director refere que as equipas precisam de tempo para investirem na sua qualificação e solidificarem rotinas e isto não se refere apenas a professores, mas também a técnicos e alunos³⁸.

4.2. Trabalho em equipa

Outro elemento característico da organização da escola é o trabalho cooperativo ou em equipa³⁹. Esta orientação foi referida nas duas entrevistas de grupo de professores e também pela Assistente Social e Psicóloga. Para elas o trabalho do SPO com os professores é um trabalho em equipa, articulado. A equipa de professores, organizada em torno de projectos ou de uma turma, tem um trabalho colectivo em que *“não anda cada um a puxar para seu lado”*.⁴⁰ Os clubes desenvolvidos, e que muito contribuem para a projecção da escola para fora, têm subjacente uma articulação com as equipas de professores: o que se vai fazer, porquê, quando, onde e como. A sua implementação e desenvolvimento não são casuísticos, embora muitas vezes decorram de oportunidades exteriores que deverão ser aproveitadas.

A flexibilidade é uma das características da dinâmica organizativa da escola. Os professores podem combinar com o aluno, pontualmente, a alteração da hora para apoio educativo. Os alunos, com todo o tempo escolar rentabilizado, procuram os apoios diferenciados de acordo com as suas necessidades, de forma a encontrarem uma resposta adequada à sua situação; o apoio aos exames é flexível e depende das necessidades de cada um. Os responsáveis dos projectos apenas precisam de procurar a direcção da escola para apoios materiais e logísticos, mas são autónomos na sua organização.

³⁸ A Associação de Estudantes passou ter um mandato de 2 anos, além de incluir na direcção alunos de 11º ano, o que facilitará a continuação do seu projecto.

³⁹ Uma das professoras, numa entrevista de grupo, e com a concordância dos outros professores, refere *“O que mais gosto nesta escola é a forma como se trabalha em equipa e com as experiências partilhadas”*

⁴⁰ *“tanto os directores como os professores só serão mobilizados graças ao trabalho em equipa [...] e ao desenvolvimento de uma experiência partilhada”*. (Fullan, 2003: 69)

4.3. A qualidade do tempo escolar

O tempo escolar é rentabilizado ao máximo, quer para os alunos com o projecto OPTE, quer para os professores. Não há sistema de aulas de substituição, mas os alunos nunca estão sem aulas no seu horário previsto.

Existe um sistema de permuta, transferência ou reposição de aulas, quer pela troca com outro docente, quer pela atribuição de um bloco na mancha horária do aluno, sempre disponível para a reposição de uma aula que não tenha sido possível permutar.

Na relação de aulas previstas e dadas podemos ver como o sistema de reposição de aulas foi eficaz para minimizar as perdas de tempo escolar útil.

Quadro 3 – Percentagem de Aulas Previstas e Dadas⁴¹

| | | 7º Ano | 8º Ano | 9º Ano | 10º Ano | 11ºano | 12º Ano | Global |
|--------|---------|--------|--------|--------|---------|--------|---------|--------|
| Prev. | 2007/08 | 3.533 | 3.412 | 3.373 | 18.103 | 13.263 | 11.617 | 53.301 |
| | 2008/09 | 3.507 | 3.455 | 3.455 | 20.505 | 16.316 | 9.338 | 53.788 |
| Dadas | 2007/08 | 3.515 | 3,422 | 3,375 | 18.113 | 13.219 | 11.483 | 53.127 |
| | 2008/09 | 3.441 | 3.428 | 3.428 | 20.401 | 16.231 | 9.214 | 53.370 |
| Global | 2007/08 | 99,5% | 100,3% | 100,1% | 100,1% | 99,7% | 98,8% | 99,7% |
| | 2008/09 | --- | 98,1% | 99,2% | 99,5% | 99,5% | 98,7% | 99,2% |

As taxas de aulas dadas ultrapassam as metas previstas no Contrato de Autonomia. Apenas no último ano houve mais aulas perdidas por motivos não imputáveis à escola.

5. Olhar-se ao espelho, auto-regular-se: a avaliação da escola

A ESCT deu muita importância aos processos de avaliação, como forma de estabelecer mecanismos de pilotagem. Recorreu a vários processos de avaliação (interna e externa).

As práticas desenvolvidas têm sido sempre monitorizadas por avaliação sistemática, recorrendo-se a uma diversidade de instrumentos que tanto podem ser quantitativos como qualitativos⁴². A postura da escola é a de questionamento permanente das suas práticas e de experimentação com base numa reflexão crítica.⁴³

O Regulamento Interno prevê vários momentos de avaliação: avaliação dos departamentos, mobilizando várias modalidades e sendo responsáveis pelo processo o Conselho Pedagógico e o Director. Também se prevê que o funcionamento da Direcção de Turma seja avaliado e alunos, pais e professores da turma sejam ouvidos. Também está prevista no RI a avaliação para as outras ofertas qualificantes.

Os diferentes projectos são avaliados pelas respectivas equipas.

Também houve avaliação através do programa AVES, que recolhe “*informação sobre os conhecimentos, atitudes, valores, estratégias de aprendizagem, competências de raciocínio e opinião sobre a escola dos seus alunos, bem como, neste último caso dos seus PEE. Disponibiliza ainda estudos sobre o clima de escola*”

⁴¹ Dados recolhidos dos relatórios apresentados à CAL.

⁴² Como refere Antonio Bolivar (1999:163) “[...] a avaliação é uma forma de promover o desenvolvimento organizativo da escola e o desenvolvimento profissional dos professores”.

⁴³ Actualmente a escola discute sobre eventuais benefícios de adopção de um modelo único para apresentação de relatórios. Um grupo piloto irá desenvolver este procedimento para depois avaliar da sua eficácia e consequentes resultados.

(entre docentes) e estudos sobre o valor acrescentado. Em todos os casos, a informação específica da escola é acompanhada referências de comparação para essa informação”⁴⁴

Em 2005/06, candidatou-se e foi seleccionada para a Fase Piloto de Avaliação Externa das Escolas. Foi com base nessa avaliação que se propôs assinar o Contrato de Autonomia.

Nos últimos dois anos apresenta relatórios à Comissão de Acompanhamento Local (CAL). Estes relatórios mostram que foram atingidos os objectivos propostos e mesmo ultrapassadas algumas das metas.

A avaliação externa dos alunos tem confirmado os indicadores da avaliação interna. Segundo os professores entrevistados, o trabalho desenvolvido tem como referência a exigência e a qualidade.

6. Impactos

6.1. Eliminação do abandono e redução do insucesso

O Ensino Básico representa apenas 6% dos alunos jovens, não apresentando abandono no ano lectivo de 2007/08 e 2008/09. As taxas de conclusão foram de 100% bem como as taxas de matrícula no 10º ano.

Também a taxa de saída antecipada no secundário, nestes dois anos lectivos últimos, foi de 4,4% e 0,7% respectivamente.⁴⁵

No 12º ano as taxas de retenção e desistência (de 12,5%), relativas a 2007/08, foram inferiores à média nacional em 10,1%; tendo em conta os dados referentes a 2008/09 (11,4%), as taxas da escola continuam a ser inferiores à média nacional.

Quanto ao 10º ano, momento crítico para o abandono, na tabela seguinte pode ver-se a grande evolução da escola nos últimos 10 anos, bem como o seu posicionamento face ao referente nacional. É significativa a média dos últimos cinco anos como indicador da sustentabilidade dos processos de melhoria. Pode constatar-se que há um progresso constante excepto em 2006/07⁴⁶.

Quadro 4 – Retenção e Desistência⁴⁷

| Anos | 200/01 | 2001/02 | 2002/03 | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 | Média de 2005/08 |
|-----------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|------------------|
| Escola | 54,2% | 52,2% | 44,3% | 36,2% | 27,2% | 22,6% | 21,3% | 12,0% | 10,6% | 18,7% |
| Nacional | 40,4% | 39,9% | 35,6% | 34,5% | 30,5% | 26,4% | 20,9% | 19,3% | s/d | 26,3% |
| Diferença | 18,3% | 12,3% | 8,7% | 01,7% | 03,3% | 04,8% | 01,4% | 07,3% | - | 07,6% |

6.2. Qualidade de sucesso

No 12º ano e no ano lectivo anterior, a taxa de conclusão foi de 83,2% (superior à do ano precedente e esta superior à média nacional). Também se considerou como indicador de sucesso as taxas de conclusão de 12º ano dos cursos qualificantes que é de 94,7%.

Relativamente às médias de exame do 12º ano dos cursos para prosseguimento de estudos, a ESCT ficou 2,05% acima da média nacional, no ano lectivo 2007/08. No entanto, no ano 2008/09 ficou 6,6% abaixo da média nacional. Contudo, em quatro disciplinas, História A, Biologia e Geologia, Física e Química A, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, a ESCT teve médias superiores à média nacional.

⁴⁴ Informação escrita fornecida pela direcção da escola.

⁴⁵ Considera-se saída antecipada a saída sem a escolaridade cumprida ainda que já fora da escolaridade obrigatória.

⁴⁶ Embora não se possa estabelecer uma relação de causa e efeito, sabe-se que foi neste ano que a escola não pode contar com a estrutura do SPO.

⁴⁷ Dados fornecidos pela escola.

Outro elemento importante para controlar a qualidade de sucesso parece ser a análise da paridade de idades. Pode constatar-se no quadro seguinte um significativo progresso do ano lectivo 2008/09 para 2009/10 no Ensino Básico. No ensino secundário a situação evolui positivamente, embora com pouca alteração. Não deixa de ser significativo o facto de cerca de 70% dos alunos estar na idade prevista ou menos e de as taxas de alunos com muito atraso serem residuais.

Quadro 5 – Percentagem de paridade de idades

| | | 8º | 9º | 10º | 11º | 12º |
|---------|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 2008/09 | Idade prevista ou menos | 84% | 81% | 71% | 71% | 68% |
| | Mais um ano | 13% | 12% | 16% | 20% | 21% |
| | Mais dois anos | 3% | 6% | 8% | 7% | 6% |
| | Mais de três anos | 0% | 1% | 5% | 1% | 6% |
| 2009/10 | Idade prevista ou menos | - | 91% | 73% | 69% | 73% |
| | Mais um ano | | 6% | 18% | 16% | 20% |
| | Mais dois anos | | 3% | 10% | 10% | 4% |
| | Mais de três anos | | 0% | 0% | 5% | 3% |

6.3. Uma escola de equidade e compensatória: os alunos com ASE

A escola tem investido no sucesso dos alunos, em geral, e muito especialmente nos alunos com mais dificuldades socioeconómicas, neste caso alunos beneficiários da Acção Social Escolar. Os resultados destes alunos são um bom indicador da prática da escola relativamente à criação de condições para o sucesso daqueles que mais precisam de apoio.

No Ensino Básico, os alunos com ASE apresentam 100% de sucesso e 0% de abandono. Durante o ano lectivo de 2007/08, os alunos do secundário com ASE, relativamente ao indicador de *saída precoce*, tiveram taxas inferiores aos restantes alunos. No ano lectivo de 2008/09, esta tendência mantém-se.

Mais de metade dos alunos que terminaram o 12º ano são alunos apoiados pela ASE. Dos candidatos com este tipo de apoio, entraram no ensino superior 91,23%.

6.4. Prosseguimento de estudos

A percentagem de alunos inscritos no 10º ano para prosseguimento de estudos tem vindo a crescer. Passou de 93% em 2007/08, para 104% em 2008/09, e 107% em 2009/10⁴⁸. Há ainda a considerar reingresso de alunos (10º ano por terminar e/ou alunos que tinham perdido o 10º ano em anos anteriores), o que permitiu contabilizar 123% no ano lectivo 2007/08 e 127% no ano lectivo 2008/09.

6.5. Acesso ao ensino superior

Relativamente ao acesso ao ensino superior, pode constatar-se que, desde 1998/99 até 2008/09, as taxas de alunos a candidatar-se ao ensino superior e a serem colocados na primeira opção têm sido superiores às taxas nacionais e às taxas do Agrupamento de Exames de Guimarães.

6.6. Pólo de desenvolvimento e qualificação da comunidade

A relação interior/exterior tem sido bastante trabalhada pela escola através, nomeadamente, da oferta à comunidade de diversas formas de qualificação formal e informal. Dado que na região não há praticamente nenhuma oferta, também se assume como um pólo de dinamização cultural, propiciando palestras, conferências e actividades culturais desenvolvidas também pelos alunos. Como se referiu numa das

⁴⁸ Dados constantes dos relatórios, apresentados à CAL e fornecidos pela escola.



entrevistas colectivas, muitas das actividades são à noite para poderem comparecer os alunos do CNO (regime nocturno) ou os pais.

O número de horas de formação⁴⁹ e de resultados certificados⁵⁰ representam uma dimensão da intervenção da escola na comunidade e de qualidade significativa.

7. Um projecto com história: facilidades e constrangimentos

A continuidade de procedimentos e intencionalidade parecem ter sido um elemento facilitador neste processo. O actual director, na direcção da escola há mais de dez anos⁵¹, tem trabalhado com uma equipa que, apesar de alterações, tem mantido o mesmo projecto, a mesma ideia de escola. Um trabalho colectivo em que *“se marcha com o mesmo coração, mesmo se não se marcha com o mesmo passo”*, como refere Isabel Guerra (2006), uma dinâmica de equipa.

Há uma relação fácil e eficaz com os pais, segundo os professores, os pais entrevistados e as técnicas do SPO. Um acompanhamento sistemático dos alunos e contacto com os pais sempre que necessário parece ter constituído uma prática eficaz e securizante para os Encarregados de Educação. Na entrevista com um pai, este referia que, embora fosse grande a participação dos pais nas reuniões com DT, no decorrer do ano os pais raramente iam à escola, excepto se fossem chamados, o que, segundo ele, será um sinal de que *“tudo está bem, não terão de que se queixar”*.

A prática de estabelecer protocolos com parcerias⁵² foi um dos elementos de sustentação de dinâmicas e interações na escola. A interface da escola com o exterior expandiu-se, criando um sentimento de prestação de serviço social de escola pública.

O Contrato de Autonomia funcionou como um elemento de desenvolvimento e criou condições favoráveis à escola: enriqueceu-a com recursos humanos⁵³ e materiais e permitiu uma autonomia significativa na gestão do tempo escolar e organização pedagógica. Esta autonomia, a que Sarmiento (2000:156) chama autonomia em uso, propiciou alternativas singulares e criativas para a gestão do tempo escolar, ponto crítico das organizações.

Como um dos maiores obstáculos ao funcionamento da escola surge, neste momento, a situação das instalações.

A falta de instalações prejudica as estratégias pedagógicas, obrigando a horário desdobrado e a prescindir de salas e apoios logísticos. Os alunos da Associação de Estudantes dizem que muito mais coisas poderiam ser feitas (nomeadamente o acesso à informação) se as instalações não se encontrassem neste momento tão precárias.

A passagem para as novas instalações surge como um ponto nevrálgico no desenvolvimento da escola. Alunos e professores sentem que estão em situação de dificuldade, mas que essa situação é provisória.

Também se podem considerar como dificuldades a fragilidade do tecido social do meio, nomeadamente a precariedade de trabalho e as qualificações escolares ainda baixas.

Também a rigidez de cursos profissionais, formatados centralmente, é criticada por todos os professores entrevistados e apresentada como um constrangimento, dificultando muitas vezes a adequação a situações específicas.

⁴⁹ Corresponde a um total de 22900 horas de formação de adultos.

⁵⁰ Foram certificados, no ano de 2008, 169 formandos e em 2009, 244. A equipa é constituída por 17 formadores, cinco profissionais de RVCC e duas técnicas de diagnostic.

⁵¹ Antes como presidente do Conselho Executivo. Na eleição para director foi eleito por unanimidade.

⁵² Houve várias parcerias que facilitaram estágios e formação em contexto de trabalho para cursos tecnológicos, e são agora rentabilizada para os cursos profissionais.

⁵³ Apesar da inegável pertinência do SPO na escola os contratos com as técnicas são ainda precários dependendo do Contrato de Autonomia.



8. Desenvolvimento futuro – transformação em movimento

Tudo parece indicar que o caso da ESCT aponta para uma continuidade e desenvolvimento. Se recorrermos ao modelo apresentado por António Bolívar relativo aos *ciclos de vida das organizações*, poderemos considerar que a ESCT se encontra na fase de plenitude/estabilidade⁵⁴. As metas conseguidas têm vindo a ser corrigidas e melhoradas. Há várias práticas de acompanhamento dos alunos (participação da escola em projectos que dão visibilidade, trabalho em equipa, papel pró-activo em relação à desistência, apoios diversificados aos alunos, intervenção com o CNO, entre outras) que já se podem considerar como adquiridas, tendendo para uma institucionalização no funcionamento da escola. Outras práticas, em regime de experimentação, são objecto de uma avaliação de regulação e tenderão a ser reequacionadas⁵⁵.

A significativa melhoria das condições logísticas e equipamentos trará à escola condições favoráveis a um grande incremento do seu desenvolvimento interno e da sua relação com o exterior. O que se desenha como potencialidade poderá concretizar-se como realidade.

Conclusão

O caso da ESCT parece ser paradigmático de uma escola que, sem investir em projectos relâmpago, inovações experimentalistas, desenvolveu respostas eficazes na qualidade do ensino num processo de persistência e continuidade, dando garantias de sustentabilidade.

A prática da escola parece confirmar as quatro grandes lições de Murphy, referenciadas por Bolívar (2003: 31): fez-se uma ruptura com a crença na impotência da escola para reduzir a influência dos contextos; a escola assumiu-se como responsável pelas aprendizagens dos alunos; aceitou-se o princípio de que a qualidade da educação tem como referência os resultados alcançados por todos; destacou-se a importância de um trabalho conjunto, em equipa, uma visão partilhada.

O caso desta escola remete para práticas sistemáticas, rotinizadas, direccionadas e de continuidade. Ao experimentalismo fugaz, opõe-se o rigor, a sistematicidade, acções com sentido e significado; fazem-se opções que incorporam a singularidade na adequação a públicos e contextos. A diferença é conseguida por uma partilha colectiva de uma missão de escola, um sentido de bem comum⁵⁶; pela capacidade de trabalho em equipa e por apoio intensivo, sistemático e de grande nível de intencionalidade.

Numa aparente igualdade a escola faz a diferença.

⁵⁴ A plenitude é uma etapa de consolidação e de institucionalização das vitórias, metas, objectivos, procedimentos. A estabilidade supõe ter-se conseguido uma adaptação ao meio e a resolução flexível dos problemas normais que vão surgindo. Bolívar (2003: 93 e 94).

⁵⁵ Refere-se, na entrevista com professores e com a responsável da Biblioteca que está em discussão e em fase de implementação num grupo piloto a regulação de um modelo de estrutura de relatórios. Será adoptado se, depois de avaliada a experiência, se se considerar que teve resultados positivos.

⁵⁶ Chanlat, J-F. (2002)



Referências Bibliográficas

- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*, Porto: ASA
- Chanlat, J-F. (2002). O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos. *Actas do VII Congresso Internacional del CLAD sobre la reforme del Estadoi y de la Administración Pública*, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002
- Costa, A.F. (1999). A Pesquisa de Terreno em Sociologia, in Silva, A.S. e Pinto, J.M. (org), *Metodologia da Ciências Sociais*, Porto; Ed. Afrontamento
- Derouet J-L. et Dutercq Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: INRP
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA
- Guerra, I. C. (2006). *Participação e Acção Colectiva – Interesses, conflitos e consensos*. Estoril: Principia
- Likert, R.(s/d) *Management Systems and Styles*, acedido de http://www.accel-team.com/human_relations/hrels_04_likert.html em 10 de Abril de 2010
- Pérez, J.A. e Mugny, G. (1991). *La influencia Social Inconsciente: estudos de psicologia social experimental*. Barcelona: Anthropos
- Sarmiento, J.M. (2000). *Lógica de Acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Sergiovanni, T.J. (2003). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA

Documentação fornecia pela Escola Secundária das Taipas:

Projecto Educativo

Regulamento Interno

Contrato de Autonomia

1º Relatório Anual de Progresso do Contrato de Autonomia apresentado à CAL – 2007/08

2º Relatório Anual de Progresso do Contrato de Autonomia apresentado à CAL – 2008/09

Relatórios de Avaliação do Programa AVES

Anuários 2007/08 e 2008/09

Jornais *Trigal* (todos os números)

Informação estatística fornecida pela escola: Insucesso e retenção do 10º ano dos últimos 10 anos; avaliações de 12º ano do 1º período de 2009/10; professores, alunos, funcionários e EE

Síntese de programas e projectos em desenvolvimento em 2009/10



Anexo – 1

ESCT – Notas sobre os Projectos em Curso em 2009/10:

Entre os projectos em curso no corrente ano lectivo, como habitualmente, podemos distinguir os que representam uma linha de continuidade e configuram linhas estratégicas de actuação, marcando a diferenciação e a identidade do Projecto Educativo da ESCT e os que representam apostas de oportunidade, imprimindo dinamismo, versatilidade e diversidade àquele Projecto. Nesta última fileira, assumiram natural destaque os projectos destinados a captar apoios externos e oportunidades de acesso a financiamentos específicos.

Projectos Estruturantes

- Promoção do acesso a recursos culturais:

A *Biblioteca/Centro de Recursos Educativos* constituiu o primeiro grande projecto estruturante da ESCT. Através de uma candidatura integrada na implementação da Rede Concelhia de Bibliotecas Escolares em 1998, a Bib./CRE funcionou desde então como pólo de promoção de um vasto leque de iniciativas, actividades e projectos e como recurso instrumental para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento curricular das ofertas formativas da ESCT. Apostou-se numa equipa estável e crescentemente qualificada por via da formação contínua. Privilegiou-se a afectação de meios humanos e materiais e o funcionamento permanente. Fizeram-se grandes investimentos em fundos documentais de diversa natureza, em recursos tecnológicos e em condições de conforto.

- Orientação escolar e inserção na vida activa:

Actualmente institucionalizado por via do Contrato de Autonomia, o *Serviço de Psicologia e Orientação* foi baseado num conjunto de projectos suportados por meios próprios (equivalentes financeiros) e de projectos co-financiados pelo PRODEP. Além das acções em torno da orientação escolar, acesso ao ensino superior, integração na vida activa, foram implementados programas co-financiados de estágios qualificantes para os diplomados dos Cursos Tecnológicos, assentes numa vasta rede de parceiros locais, promotoras da empregabilidade daqueles alunos. As sucessivas edições dos *Projectos OREP – Orientar, Educar, Projectar e PROJIT – Projecto de Integração no Mercado de Trabalho* foram co-financiados pelas medidas 1.4 e 3.1 do PRODEP III e serviram para consolidar uma série de competências e de dinâmicas que ainda hoje se mostram reprodutivas.

- Comunicação e publicações escolares:

A *Revista Impressões* funciona desde 1996/97, com uma edição por ano lectivo. Até ao ano de 2004/05 ancorou-se como projecto de desenvolvimento do curricular da disciplina de Trabalhos de Aplicação do 11º ano do Curso Tecnológico de Comunicação. Com a extinção daquele curso, no ano lectivo seguinte, foi associado aos Cursos Tecnológicos de Acção Social e Informática e, com a extinção destes, aos Cursos Profissionais.

O *Jornal Trigal* foi lançado em 1998/99, tem três edições por ano lectivo (uma em cada período), funcionou como projecto de desenvolvimento do currículo da disciplina de Trabalhos de Aplicação do 12º ano do Curso Tecnológico de Comunicação. Com a extinção daquele curso, a partir do ano lectivo 2006/07, foi associado às ofertas para a disciplina de Área de Projecto do 12º ano dos Cursos Científico-Humanísticos desde 2006/07. No presente ano lectivo, funciona com base num clube de jornalismo.

O *Anuário* teve a sua primeira edição em 2000/01 e constitui-se como um objecto de preservação da memória das pessoas, dos eventos e das actividades que marcam cada ano de trabalho.

Os projectos associados às plataformas digitais organizaram-se em duas linhas fundamentais – a *Página Web* e a *Plataforma MOODLE*. Sendo hoje um recurso de uso generalizado, a ESCT foi pioneira no lançamento e uso da MOODLE, em 2004/05, como plataforma de difusão de recursos, de promoção da



aprendizagem e de comunicação interna. O investimento em formação interna de utilizadores na utilização da plataforma e na produção de conteúdos e, mais tarde, o acesso generalizado à internet e aos meios informáticos proporcionado pelas *e-iniciativas*, fazem deste recurso um instrumento essencial para a acção da ESCT.

– **Promoção da cultura científica:**

O núcleo de *Astronomia* da ESCT constitui uma referência nacional na sua área de actividade. Mantém uma actividade contínua na ESCT e tem promovido actividades de divulgação desta área científica na ESCT e noutros locais, a pedido de diversas escolas e outras instituições da região norte. A convite da Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica, mantém, desde 2001, uma presença contínua como promotor de actividades no âmbito da iniciativa “Astronomia no Verão” promovida por aquela agência. Os dinamizadores destes projectos concluíram, entretanto, mestrados na área da Astronomia no Ensino.

Os *projectos Ciência Viva*, focalizados na promoção da cultura científica e do ensino/aprendizagem experimental das ciências, têm constituído uma aposta permanente da ESCT, constituindo-se também como fonte de recursos para o apetrechamento de materiais e equipamentos laboratoriais e didácticos. No corrente ano lectivo estão em curso dois novos projectos: “Laboratório no Espaço Virtual” e “Dominando a Energia”.

A participação na iniciativa *Prémio FIP – Ciência na Escola*, promovido pela Fundação Ilídio Pinho, com incidência em diversas áreas temáticas ligadas às ciências exactas e da natureza e às tecnologias, em que a ESCT tem apresentado e desenvolvido diversos projectos, nas sucessivas edições desta iniciativa.

– **Educação para a cidadania:**

Os projectos no âmbito da *Educação para a Cidadania* têm como linhas de continuidade a participação nas iniciativas *Parlamento: Assembleia na Escola*, promovido pela AR e a colaboração em *Campanhas de Solidariedade* de iniciativa externa e interna. Mais recentemente são ainda de assinalar as participações no *Parlamento Jovem Europeu*, promovido pela CM Guimarães e outras cidades europeias com ela geminadas e *Prémio Infante D. Henrique*.

O *Clube Europeu* visou carrear para esta área a sensibilização para a dimensão europeia da cidadania nacional e o conhecimento das instituições e dos nossos parceiros europeus, tanto por parte dos alunos como por parte dos docentes.

Em função de oportunidades diversas, é normal serem promovidos outros projectos ou iniciativas de maior extensão, como foi o caso, no corrente ano, da dinamização local do Projecto Limpar Portugal, no Projecto Escola Electrão ou na recolha de tampinhas para apoio a um Centro Social local.

– **Educação para a saúde:**

Os projectos na área da Educação para a Saúde, actualmente centrados na *Promoção da Saúde e Educação Sexual*, tem sido uma das marcas de continuidade, apenas variáveis em função das oportunidades de financiamento e parcerias locais. Neste sentido, já assumiu diferentes versões e variantes, passando por diversos domínios da prevenção e informação para uma vida saudável, da sensibilização para hábitos de vida e consumo saudáveis e da intervenção directa no rastreio de doenças. Fruto de parcerias com entidades locais da área da saúde, já funcionaram na escola consultas médicas para jovens e outras acções regulares promovidas por profissionais de saúde.

Importa fazer uma referência à facilidade com que a ESCT se mobiliza para o envolvimento em novos projectos e desafios de natureza institucional. Na sua história mais recente, será de destacar os seguintes.

No ano de 2002/03, integrou o conjunto de escolas envolvido no *Programa AVES – Avaliação Externa de Escolas Secundárias*, promovido pela Fundação Manuel Leão. Este projecto exige o envolvimento de toda a escola e garante um acervo sistemático e organizado de informação sobre os conhecimentos, atitudes, valores, estratégias de aprendizagem, competências de raciocínio e opinião sobre a escola dos seus alunos, bem como, neste último caso dos seus PEE. Disponibiliza ainda estudos sobre o clima de escola (entre



docentes) e estudos sobre o valor acrescentado. Em todos os casos, a informação específica da escola é acompanhada referências de comparação para essa informação.

Em 2005/06 candidatou-se e foi seleccionada para o primeiro grande alargamento da rede nacional de *Centros de RVCC* (agora designados CNO). No mesmo ano abriu um *Curso Profissional de Técnico de Termalismo*, num modelo de execução inovador assente numa parceria externa. No ano lectivo seguinte, viria a integrar na sua oferta formativa os *Cursos de Educação e Formação de Adultos*.

Em 2005/06 candidatou-se e foi seleccionada para a *Fase Piloto de Avaliação Externa das Escolas*. Na sequência desse processo, no ano lectivo seguinte, elaborou e negociou o seu *1º Contrato de Autonomia* que viria a ser homologado em 10/09/2007 e a entrar em execução no ano lectivo de 2007/08. Em 2008/09 candidatou-se e integrou a *Rede de Escolas Associadas ao CCAP*.

É também frequente o envolvimento em projectos de investigação e inovação, podendo citar-se: em 2004/05, a participação no *Projecto Smart@Escolas* (projecto peninsular de introdução da tecnologia dos quadros interactivos em contexto de sala de aula, promovido pela SMART, CFFH, CCMS e FAMA7) que envolveu a instalação, experimentação de quadros interactivos nas aulas, bem como a produção de conteúdos para os mesmos fins; em 2006/07, o envolvimento no *Projecto APEI*, promovido pelo Avepark – Parque de Ciência de Tecnologia de Guimarães, visando testar um modelo de desenvolvimento de competências e capacitação institucional para as áreas da prospectiva, empreendedorismo e inovação; em 2009/10, o envolvimento no projecto de investigação *Instant Places*, que visa testar ferramentas de comunicação interactiva assentes em tecnologias *Bluetooth* e no projecto *Desafio.e. - Imaginar a Mobilidade do Futuro*, destinado a imaginar o veículo para a mobilidade eléctrica.

Uma nota final para uma área anteriormente identificada como de maior fragilidade no âmbito dos projectos da ESCT – a dos projectos assentes em parcerias internacionais, em que só havia experiências ocasionais. Nesta área, salientam-se dois Projectos Comenius, um em fase de conclusão – *Towards a European Citizen*, com incidência na área da cidadania, e outro em fase inicial de execução – *The Same Although Different Sky Above Us*, com incidência na área da astronomia.

Direcção da ESCT