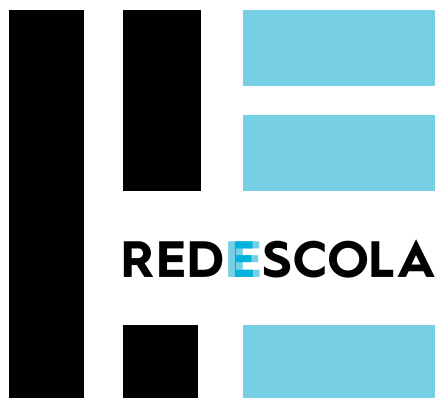


INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA

25 ANOS DO PROGRAMA TEIP EM PORTUGAL

Coordenação
Estela Costa
Marta Almeida

Prefácio de
João Costa

Coordenação

Estela Costa
Marta Almeida

Autores

Ana Sofia Pinho
Benedita Melo
Carolina Carvalho
Estela Costa
Joana Viana
João Piedade
Luís Tinoca
Mariana Gaio Alves
Marta Almeida
Mónica Baptista
Nuno Dorotea
Sofia Viseu

Com a colaboração de:

Daniela Almeida

Filmagem e edição de vídeo

SETESENTIDOS, UNIPESSOAL, LDA
Tiago Costa

Desenho gráfico e paginação

GBNT

ISBN:

978-989-8753-67-0

Por favor, cite esta publicação como:

COSTA, E. & ALMEIDA, M. M. (Coord) (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. Lisboa: REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Prefácio.....	3
Introdução.....	5
Capítulo 1. Fundamentos Teórico-Conceptuais e Políticos do Programa TEIP.....	9
Capítulo 2. O Programa TEIP: <i>modus operandi</i>	30
Capítulo 3. Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes	39
Capítulo 4. Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria	53
Capítulo 5. Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches.....	64
Capítulo 6. Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro.....	74
Capítulo 7. Agrupamento de Escolas de Frazão.....	84
Capítulo 8. Agrupamento de Escolas Leal da Câmara	96
Capítulo 9. Agrupamento de Escolas de Marrazes.....	108
Capítulo 10. Agrupamento de Escolas de Pardilhó.....	116
Capítulo 11. Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara.....	128
Capítulo 12. Agrupamento de Escolas de Sines.....	138
Fecho: o que nos dizem os estudos de caso?.....	147

Celebrar os 25 anos do programa TEIP significa comemorar o aniversário de uma política educativa contextualizada e que não ignora assimetrias sociais e económicas profundas. É fácil descrever bairros, comunidades, alunos, resultados e ser fatalmente determinista. A assunção plena da missão da escola pública como instrumento fundamental para a elevação social implica, necessariamente, a recusa do determinismo, a convicção de que todos têm direito à educação e a dispensa de ideários alegadamente meritocráticos que ignoram contextos e pontos de partida.

O programa TEIP alicerça-se em princípios fundamentais de discriminação positiva na atribuição de recursos, de territorialização e contextualização de políticas e estratégias, de acompanhamento e de constituição de rede entre escolas.

Os sucessivos estudos de avaliação do programa revelam, como se refere na presente publicação, resultados encorajadores. As taxas de sucesso e de conclusão de estudos apresentam uma subida progressiva, consistente com a que é encontrada nas restantes escolas do sistema educativo. Alguns críticos desta medida de política educativa centram o seu olhar no hiato ainda existente entre os resultados dos Agrupamentos TEIP e os das restantes escolas. Outros entendem que este hiato seria muito maior sem a alocação de recursos extraordinários e sem a intencionalidade colocada no trabalho especificamente realizado junto destas escolas.

Trabalhar num agrupamento TEIP é diferente. Convoca o profissionalismo mais profundo, a certeza de que é na escola que a educação se faz, porque falham outros contextos. É fácil ser professor de alunos que têm todos os estímulos para aprender fora da escola. É difícil ser professor daqueles que chegam a casa e nada têm. Por isso, à vacuidade de rankings de escolas é preciso responder com estudos mais aprofundados. E é preciso também responder com mais ambição.

As avaliações feitas revelam que há fatores críticos e que nem todos os Agrupamentos têm uma evolução positiva. A liderança, o trabalho em interação com a comunidade, a estabilidade do corpo docente, o papel dos técnicos especializados, em particular dos mediadores, a articulação com os processos de qualificação dos encarregados de educação são fatores preditores da melhoria de resultados.

Por isso, importa ir mais longe no aprofundamento destas dimensões. O trabalho com as lideranças dos Agrupamentos TEIP tem vindo a ser reforçado. Temos estimulado o uso dos instrumentos de inovação curricular, que permitem organizações diversas das que funcionam em contextos mais privilegiados, evitando-se a aplicação de formas idênticas independentemente das variáveis contextuais. Importará, no futuro próximo, prever condições para uma estabilidade superior das equipas que prestam serviço educativo a jovens a quem a estabilidade falha noutras dimensões da vida.

A melhoria dos resultados é um objetivo importante, mas é uma urgência nestes

contextos. Resultados que se traduzem em aprendizagens efetivas e não em meras estatísticas. Em muitos bairros onde os Agrupamentos TEIP se situam, vivem os que não têm livros em casa, os que não têm uma alimentação saudável, os que não têm um espaço sossegado para estudar. É aí que a biblioteca escolar, a cantina, os espaços seguros que a escola disponibiliza se tornam ferramenta.

Recentemente, a rede TEIP foi alargada, incluindo as escolas que têm uma percentagem superior a 20% de alunos migrantes. Uma medida que permite reforçar o apoio no ensino da língua e a integração de todos.

Falar de escola inclusiva não é um chavão. É construir um sistema educativo que trata de forma diferente o que é diferente para que, gradualmente, os resultados converjam.

Os Agrupamentos de Escolas TEIP rejeitam o facilitismo da exclusão dos mais vulneráveis, acreditam no potencial de todos os alunos.

Num período de aposta de descentralização na educação, temos meios para que cada escola possa construir currículo e para que cada comunidade possa construir uma escola que não é apenas um oásis num território adverso, mas que se afirma como uma peça de uma abordagem integrada, convocando todas as respostas sociais.

Parabéns a todos os profissionais que não viram as costas às dificuldades e, diariamente, ao longo destes 25 anos têm vindo a transformar tantas vidas.

Com a ambição de melhoria continuada deste programa, ainda mais vidas se tocarão.

João Costa
Ministro da Educação
Maio 2022

Esta publicação resulta de uma solicitação da Direção-Geral da Educação (DGE) e visa sinalizar os 25 anos do Programa ‘Territórios Educativos de Intervenção Prioritária’ (TEIP), desenvolvido pelo Ministério da Educação, com o propósito de melhorar a qualidade das aprendizagens, prevenir e reduzir o abandono precoce, o absentismo e a indisciplina, em espaços educativos formais frequentados por populações socialmente vulneráveis. Iniciado em 1996, o Programa conta com três edições (1996/2005-TEIP1; 2006/2011-TEIP2; 2012/2021¹-TEIP3).

Na edição TEIP3², os resultados³ relativos à melhoria das aprendizagens são encorajadores, decorrendo das metas contratualizadas pelas escolas que se propuseram melhorar as classificações obtidas em provas e exames nacionais, através do aumento das taxas de sucesso e da classificação média destas provas. É de notar o aumento da taxa de sucesso (NovalD, 2019), nomeadamente nas provas globais de Português (9.º ano), no exame de Português do 12.º ano e de História A também do 12.º ano. Não obstante, há ainda trabalho a fazer, na Matemática, porquanto apenas 36,8% dos alunos obteve sucesso na prova global de 9.º ano, e 39,5% no exame de Matemática A (12.º ano) (NovalD, 2019).

Na avaliação interna, os dados são promissores, tendo sido cumpridas as metas estabelecidas, e registando-se uma melhoria nos resultados. No 2.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, salienta-se o aumento do número de alunos com classificação positiva em todas as disciplinas, o que ainda não sucede nos 1.º e 3.º ciclos (NovalD, 2019). Observando com maior profundidade os dados, é muito positivo o facto de a mediana da percentagem de alunos com níveis positivos a Português ser quase sempre superior a 80%, atingindo os valores máximos nos 4.º e 12.º anos. No caso da Matemática, a mediana da percentagem de alunos com níveis positivos é de 80%, mas apenas no 1.º ciclo, atingindo os valores mínimos nos 8.º e 9.º anos. Ainda a reter é o facto de a mediana da percentagem de alunos com níveis positivos ser, em geral, maior a Português do que a Matemática (excetuando-se o 1.º ciclo), diferença que tende a aumentar a partir do 5.º ano de escolaridade, fenómeno que se tem vindo a manter no TEIP3.

Em síntese, regista-se uma evolução positiva nas aprendizagens dos alunos, que ocorre em áreas disciplinares e ciclos de ensino específicos, e em escolas que demonstram ter já consolidado os (melhores) resultados académicos dos seus alunos.

¹ Os planos plurianuais de melhoria continuaram a vigorar ainda em 2022.

² O TEIP3 teve início em 2012, com um 1.º ciclo a decorrer até 2018, e um 2.º ciclo a decorrer entre 2019/2021.

³ Dados referentes ao período de 2012-2018 (NovalD, 2019).

Do ponto de vista desta melhoria, os princípios da discriminação positiva que rege a filosofia dos TEIP encontra sinais animadores nos resultados alcançados em termos de redução da retenção, do abandono e absentismo escolares.

Um dos aspetos mais consistentes, e também uma conquista do Programa, diz respeito ao abandono escolar precoce e absentismo escolar, cujas taxas de abandono são hoje residuais no 1.º ciclo, sendo que, no 2.º ciclo, se situam na ordem dos 3%, e o absentismo nos 5% (NovalD, 2019). No 3.º ciclo, as taxas de abandono e de absentismo situam-se, respetivamente, nos 2% e 5%, embora permaneçam elevadas noutras modalidades do 3.º ciclo.

Em relação às taxas de retenção, indiciadoras de insucesso académico, sinaliza-se os progressos conseguidos, mas também o que ainda está por fazer. O estudo da NovalD (2019) atesta que as medianas das taxas de retenção nas escolas TEIP foram superiores às das restantes escolas do país, nos anos de escolaridade em que pode haver retenção. No entanto, também assinala uma evolução positiva, no 1.º ciclo, entre 2012/13 e 2017/2018, em que as taxas de retenção passaram de 6.1% para 3.6%, e no 2.º ciclo de 11.6 % para 4.9 %. Assim, segundo dados do relatório de avaliação externa do TEIP 2012-2018 (NovalD, 2019), é no 1.º ciclo que as taxas de retenção são mais baixas, atingindo valores mínimos nos 3.º e 4.º anos (medianas inferiores a 3%, com valores do 1.º quartil nulos ou próximos de 0%). Igualmente, é de assinalar, como evolução positiva, o aumento de escolas TEIP com taxas de retenção nula no 2.º ciclo. Já no final do ensino secundário (12.º ano), situam-se os valores máximos de retenção com medianas na ordem dos 30%.

Os resultados alcançados em muitos dos territórios TEIP, ao longo deste quarto de século, reforçam o contributo positivo da estratégia adotada na promoção da qualidade da oferta educativa para públicos mais vulneráveis. De resto, as novas práticas e processos de trabalho pedagógico e organizacional, iniciados numa larga maioria destas escolas, são auspiciosos no que se refere ao combate à exclusão e promoção do sucesso educativo. São algumas dessas práticas que se pretende dar a conhecer nesta publicação.

Assumindo o formato de e-Book interativo, este trabalho foi desenvolvido por uma equipa de investigadores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa) que atuam como peritos no acompanhamento de escolas TEIP integradas na Redescola do IE-ULisboa, a quem coube aleatoriamente estudar os casos selecionados.

Os estudos de caso que aqui se apresentam dão eco a experiências bem-sucedidas, pretendendo-se que sejam ilustrativos do trabalho desenvolvido nas 136 escolas TEIP atualmente existentes em Portugal, no quadro do TEIP3. Selecionar 10 casos de um universo de mais de uma centena de escolas revelar-se-ia impossível. Para permitir este exercício de seleção procedeu-se à definição de critérios claros, os quais passamos a descrever:

Critério 1

Indicador social > 50

(exceto para o Alentejo, em que foi necessário considerar > 43).

Este critério tem em consideração:

- % de alunos com Ação Social Escolar;
- % de alunos com mães com escolaridade inferior ao 12.º ano;
- % de alunos migrantes.

Critério 2

Taxa de retenção e desistência – Desvio à média nacional < 0

(exceto em Lisboa e Vale do Tejo - LVT, em que foi necessário considerar escolas com uma taxa ligeiramente acima da média nacional).

Critério 3

Avaliação externa – Desvio à média nacional < 15

(exceto Lisboa e Vale do Tejo - LVT, onde foi necessário aumentar ligeiramente o desvio).

Critério 4

Equidade entre Regiões

(tendo em consideração o número de escolas TEIP existente em cada uma delas).

Como requisitos para a realização dos estudos de caso, teve-se, também, em conta: (i) a anuência das próprias escolas para integrarem o estudo, revendo-se nos respectivos projetos; (ii) o impedimento dos peritos em analisar escolas de que fossem consultores.

Os estudos de caso (Capítulos 3 a 12) basearam-se em análise de documentos internos das escolas (e.g., Planos de Melhoria, Projeto Educativo, Relatórios Semestrais, Fichas de Medidas) e documentação proveniente do acervo cedido pela DGE. Foi também reunida informação mais aprofundada sobre as ações que as escolas identificaram como sendo de sucesso, a qual foi objeto de sistematização através de um instrumento criado pela equipa (Ficha de Medida). Complementarmente, procedeu-se à realização de entrevistas *focus group*, em que participaram atores diversificados de cada escola (membros dos órgãos de gestão, elementos da equipa TEIP, professores e alunos). Uma vez realizada a coleta de dados e efetivada a análise, procedeu-se à elaboração de 'Guiões de filmagens' que foram orientadores do trabalho de recolha de testemunhos vídeo-gravados que integram esta publicação.

Para além dos 10 casos analisados, o e-Book contém uma contextualização teórica e conceptual do Programa TEIP (Capítulo 1), e apresenta de modo conciso o funcionamento do Programa, bem como o seu modo de organização e de operacionalização (Capítulo 2). O e-Book termina com um capítulo conclusivo.

A fechar esta introdução fica o agradecimento às direções dos estabelecimentos escolares, a alunos e professores e demais intervenientes, pela colaboração e pela generosidade em connosco partilharem as suas histórias e experiências, e a disponibilidade e entusiasmo que sempre demonstraram nas entrevistas e nas filmagens. Um reconhecimento que estendemos a todos quantos trabalham em

escolas TEIP, em todo o país, que diariamente se empenham num esforço contínuo pela promoção do sucesso dos seus alunos, onde se incluem naturalmente as famílias, os peritos e a equipa da DGE responsável pela implementação do Programa e pelo acompanhamento às escolas.

CAPÍTULO 1.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUAIS E POLÍTICOS DO PROGRAMA TEIP

Benedita Portugal e Melo⁴

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) surgiram pela primeira vez em Portugal em meados dos anos 1990, através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho (publicado no DR II Série, de 1 de agosto de 1996), começando por integrar 35 Agrupamentos de Escolas. Interrompido em 1998, este Programa foi retomado em 2006, tendo sido objeto de uma reformulação legislativa, através do Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro. A segunda geração dos TEIP incluiu duas fases. Na primeira fase – 2006/2007 –, o Programa incidiu em novos 24 Agrupamentos de Escolas; na segunda fase – 2008/2009 –, englobou outros 45 Agrupamentos de Escolas, tendo passado a abranger um total de 104 Agrupamentos⁵. Em 2012 é criado o terceiro Programa (TEIP3), “na sequência do Programa TEIP2 e de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos” (Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro). Atualmente, este Programa abrange “136 Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam” (<https://www.dge.mec.pt/teip>). Em 2020/2021, esta medida política encontra-se já na terceira geração, mas os objetivos estratégicos definidos na década de noventa do século XX ainda hoje orientam a ação dos TEIP e visam: a) “A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; b) O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; c) A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; d) A progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária” (Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro).

Neste texto, analisam-se os princípios de justiça reguladores da ação pública e os principais programas políticos implementados nos Estados Unidos da América, Inglaterra e França, que inspiraram a constituição dos TEIP e a definição dos seus objetivos.

A igualdade de oportunidades como ideal impulsionador dos primeiros programas de educação compensatória

Os TEIP inscrevem-se na tradição das experiências de educação compensatória desenvolvidas nos EUA e em vários países ocidentais (Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, Canadá) nos anos 1960. Estas experiências, por sua vez, terão influenciado o lançamento das *Políticas de Educação Prioritária* nos Países Baixos, em 1970,

⁴ Este texto retoma e sistematiza algumas ideias já publicadas noutros trabalhos da autora (Melo, 2014; Melo, 2016), muito embora se procure aprofundá-las e atualizá-las.

⁵ Os 35 Agrupamentos de Escolas que integravam o Programa TEIP1 foram incluídos no TEIP2, estando aqui contabilizados.

e as *Zones d'Éducation Prioritaire* em França, no início dos anos 1980, às quais os TEIP terão ido buscar muitos dos seus princípios orientadores.

Mas, independentemente das suas especificidades, tanto os programas implementados nos países anglo-saxónicos, como os que lhes sucederam nos países francófonos, continham o mesmo princípio de ação: o da promoção de uma educação compensatória destinada a atenuar as condições desfavoráveis do ponto de vista económico, cultural e linguístico das crianças e jovens que se encontravam em risco de exclusão social e escolar.

Ora, na base deste propósito começou por estar subjacente o ideal que sustentou o surgimento da conceção de serviço público e o próprio processo de constituição e desenvolvimento dos sistemas educativos modernos a partir do séc. XVIII: o princípio da igualdade de oportunidades de acesso a todos à escola básica elementar. Cumprindo este desígnio, o Estado, através da escola, asseguraria a difusão da cultura nacional, a instauração do reinado da Razão, das Luzes e do Progresso e a formação de cidadãos (Crahay, 2000).

Com efeito, nos sistemas democráticos implementados no Ocidente a partir dos finais do séc. XVIII, os ideais valorizados remetiam para o interesse geral e para a imparcialidade, o que implicava considerar que o Estado deveria favorecer um bem-estar geral em vez de contribuir para a promoção de determinados grupos de indivíduos. A transposição destes princípios para o sistema de ensino formal levou a que passasse a ser considerado justo que o Estado garantisse a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, “à partida” (Melo, 2014).

No entanto, inicialmente, não era, pelo menos intencionalmente, associada à escola a intenção de promover a mobilidade social, já que praticamente só as crianças das elites frequentavam o ensino secundário e universitário (Crahay, 2000; Dubet, 2008; Derouet, 2010). A forte seletividade social nos níveis pós-primários era, aliás, vista como natural e resultante da diferença de aptidões biológicas existentes entre os estudantes. As poucas crianças das classes populares que conseguiam ascender ao ensino secundário eram consideradas “particularmente virtuosas e trabalhadoras” (Dubet, 2008, p. 382). Não havendo ainda preocupações com o insucesso escolar (uma vez que este resultaria de desigualdades inatas e, portanto, legítimas), importava que o Estado garantisse apenas igualdade de oportunidades no acesso à escola.

Terá sido apenas a partir da década de 1950 que a escola começou a ser considerada como um instrumento essencial de redistribuição das riquezas e de mobilidade social.

A ideia de que uma sociedade mais justa dependeria da capacidade de o sistema educativo funcionar como um instrumento de ascensão social deu-se com a expansão do acesso ao ensino secundário, e esteve diretamente ligada à expansão do Estado protetor e consequente desenvolvimento do Estado Providência, nos EUA e na maioria dos países da Europa Ocidental (Delcourt, 1984; Derouet, 2010).

Após a II Guerra Mundial (1945) e até meados dos anos 1970, um conjunto notável de fatores – elevadas taxas de natalidade, forte crescimento económico, difusão da Teoria do Capital Humano, pleno emprego, crescimento dos centros urbanos, alteração dos estilos de vida e incremento das classes médias – possibilitou, na verdade, “um crescimento exponencial da oferta educativa escolar, em resultado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (“corrida à escola”)” (Canário, 2008, p. 74).

No período compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial e o primeiro choque petrolífero (início dos anos setenta), viveu-se uma era de prosperidade económica sem paralelo na história da humanidade, devido ao crescimento exponencial da economia mundial. A este período de crescimento económico estava subjacente, no caso dos países mais ricos do Ocidente e do Hemisfério Norte, o modelo de regulação económica e social fordista, marcado pela “produção em massa, com base em economias de escala de bens estandardizados que alimentam um consumo de massa, sustentados por um regime salarial em que o crescimento dos salários acompanha o crescimento dos ganhos de produtividade e num quadro de vínculos laborais estáveis e de, praticamente, pleno emprego” (Canário, 2008, p. 74).

Neste quadro de abundância económica, o Estado Providência conseguiria possibilitar a todos um acesso generalizado a bens e serviços sociais (saúde, educação, lazeres, segurança social), assegurando mecanismos de redistribuição da riqueza, o que lhe permitiria moderar a conflitualidade social. Por sua vez, a teoria do capital humano, contribuía para alimentar a perceção pública de que existiria uma correspondência entre a elevação geral dos níveis de qualificação escolar das populações e o progresso económico (Canário, 2008). As despesas com a educação impulsionadas pelo Estado eram tidas como um investimento e esse investimento como uma condição do desenvolvimento. Quer do ponto de vista coletivo, quer em termos individuais, a aposta na educação era considerada segura, pois daí só resultariam ganhos (Canário, 2008). A expansão quantitativa dos sistemas escolares que ocorreu durante os “30 anos gloriosos”, foi, portanto, marcada por um clima de euforia e otimismo em relação à escola e ao futuro.

A preocupação com políticas educativas destinadas aos mais desfavorecidos começou por surgir nos EUA, nos anos 1960, quando a convicção de que a educação seria uma condição fundamental para o progresso social e para a eliminação das desigualdades sociais foi abalada pelo aumento das taxas de desemprego, emprego precário e níveis de pobreza.

Pioneiros no desenvolvimento das intervenções de tipo compensatório, os EUA já tinham lançado para o debate público, na década de 1950, questões relacionadas com a pobreza, nomeadamente as relativas à imigração, bairros degradados, direitos civis, segregação racial e efeitos dos contextos de socialização na educação das crianças (revelados pelos estudos dos psicólogos que trabalhavam a educação infantil) (Ferraz, 2020). Na sequência destas preocupações, começaram por lançar vários programas experimentais (*Philadelphia Public Schools Program*, *Migrant Program*, *Early School Admissions Project*) que visavam potenciar a aquisição cognitiva e linguística de imigrantes e se focavam, ao nível da intervenção, no período pré-escolar, de forma a reduzir as dificuldades de integração e sucesso escolar das crianças (Ferraz, 2020). Estes programas, de curta duração (2 a 4 anos), reportaram resultados relevantes ao nível do desempenho académico e das competências sociais dos estudantes que os frequentaram. Contudo, as reservas metodológicas que a sua avaliação colocou, associada ao facto de estarem circunscritos a um determinado tempo e lugar, implicarem amostras reduzidas e não existirem exemplos de replicação para programas de larga escala a nível federal/nacional, levantaram dúvidas entre a comunidade científica sobre se os seus resultados positivos poderiam ser generalizados (Ferraz, 2020).

Ainda assim, em 1963, os EUA aprovaram *A Law for Compensatory Education*

(McAteer, 1963), tendo sido neste documento que se deu corpo de letra, pela primeira vez, ao conceito de educação compensatória. Outros documentos, coincidentes no tempo, contribuíram para legitimar em termos políticos e económicos o lançamento dos programas de educação compensatória nos EUA: o fim da segregação racial, com a aprovação do *Civil Rights Act* (1964), e a consequente proibição do tratamento desigual com base na raça, na religião, no sexo ou no país de origem em escolas, no acesso ao emprego e a serviços de utilidade pública, bem como a legitimação do direito ao voto de todos os cidadãos.

O Relatório *The War on Poverty* (Council of Economic Advisors, 1964) alertava para o facto de existir uma clara relação entre a pobreza e a posse de baixos níveis de escolaridade, sendo os cidadãos das minorias étnicas os mais afetados por aquela situação (Ferraz, 2020).

Na sequência deste Relatório, em 1965, é aprovado o *Elementary and Secondary Education Act* (1965), uma lei considerada a pedra angular da “Guerra contra a Pobreza” do Presidente Lyndon Johnson (McLaughlin, 1975) que foi assumida, por este Presidente americano, como um claro compromisso para garantir o acesso de todos à educação de qualidade (Jeffrey, 1978).

São então lançados, em 1965, dois Programas de intervenção em larga escala, que permanecem atualmente em vigor nos EUA: *Head Start* e *Title One*.

O *Head Start* foi inicialmente criado para crianças em idade pré-escolar, de famílias com reduzidos rendimentos económicos, para melhorar o seu bem-estar emocional e o seu desempenho académico. Atualmente, é um Programa de longa duração (mais de 7 anos a partir de 2016), financiado pelo *National Lottery Community Fund*, destinado a crianças de 10 a 16 anos de idade, com o objetivo de melhorar o seu bem-estar emocional, o seu envolvimento na escola e desempenho académico, assim como reduzir o aparecimento de transtornos mentais diagnosticáveis e atenuar comportamentos de risco (<https://headstartlearning.info/>).

O *Title One* resultou de uma disposição do *Elementary and Secondary Education Act*, tendo sido concebido para melhorar o desempenho académico das crianças e jovens desfavorecidos economicamente que frequentavam sistemas escolares urbanos ou rurais, e crianças oriundas das classes médias que frequentam sistemas escolares suburbanos, nomeadamente para colmatar as suas lacunas na leitura, escrita e matemática (Jeffrey, 1978). Este Programa dedica-se especialmente às crianças com histórico migrante e às crianças e jovens negligenciados e/ou com um histórico de delinquência, sendo os seus fundos atribuídos pelo Estado a cada governo federal, que, por sua vez, atribui as verbas às autoridades educativas locais. Estas dirigem-nas para as escolas que “possuam uma concentração de crianças provenientes de famílias com baixos rendimentos nunca inferior a 40%” (Ferraz, 2020, p. 55).

Em pleno auge de um otimismo reformista e liberal, os políticos americanos estavam convencidos de que os graves problemas de racismo, pobreza e marginalização dos EUA poderiam solucionar-se com o investimento de somas avultadas de dinheiro na melhoria dos processos de escolarização das crianças não brancas e desfavorecidas do ponto de vista social, cultural e económico (Currás Fernández, 2014; Silver & Silver, 1991). A possibilidade de aquelas crianças poderem vir a ter melhores resultados escolares, e com isso um futuro melhor, contribuiria para uma sociedade mais desenvolvida economicamente e socialmente mais justa.

A conjuntura global complexa que se configurou com a crise petrolífera de 1973/1974 (marcada por graves problemas sociais e económicos) e o amplo debate político e científico em torno das desigualdades sociais que tinha emergido nos anos 1960, e se acentuou a partir dos anos 1970, tanto nos EUA, como na maioria dos países da Europa, veio abalar as convicções até aí predominantes entre os cientistas e os decisores políticos quanto à capacidade da escola para inverter as situações de desvantagem social em que se encontrava grande parte dos estudantes, e interpelar o Estado e o seu papel central na definição de políticas públicas.

Nos países anglo-saxónicos, investigações científicas de referência no campo da sociologia da educação norte-americana (Coleman, 1966) e inglesa (Relatório Plowden, 1967) demonstraram que as desigualdades económicas, sociais e culturais existentes à partida não eram eliminadas pela escola, dada a forte influência dos contextos de socialização familiar nos resultados escolares dos alunos.

Mas, apesar de evidenciarem que a escola não promovia a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos sociais, tanto o Relatório Coleman (1966), como o Relatório Plowden (1967) defenderam a ideia de que seria possível melhorar a condição das comunidades mais desfavorecidas que frequentavam o sistema educativo público, através da criação de programas de intervenção educativa prioritária, que financiassem as escolas com populações mais vulneráveis (Lima, 2008; Ferraz, 2020).

Assim, nos EUA, o Programa *Head Start* acabou por ser cientificamente legitimado, em virtude das apreciações positivas que o Relatório Coleman lhe tinha tecido, ao salientar as suas vantagens particulares no processo de escolarização das crianças negras (Ferraz, 2020). Sujeito a sucessivas avaliações, ao longo dos anos 1980, 1990 e 2000, que alertavam para o facto de os fortes investimentos financeiros aplicados não se refletirem na melhoria dos resultados académicos dos estudantes, este Programa nunca foi suspenso, ganhando um novo alento sempre que vários autores salientavam como aquelas avaliações sobrevalorizam os resultados escolares centrados exclusivamente na aquisição de conhecimentos académicos e subestimavam os seus efeitos sociais (Ferraz, 2020).

Em Inglaterra, na sequência das recomendações do Relatório Plowden, são criadas as *Educational Priority Areas* (EPA). À semelhança dos outros programas de educação compensatória que virão a ser implementados na Europa, são definidos critérios para a seleção das escolas que integrariam as *Educational Priority Areas* e um conjunto de orientações educativas. Concretamente, Plowden defendia uma política de atribuição de recursos financeiros que privilegiava as escolas primárias localizadas em determinadas áreas geográficas de Inglaterra, frequentadas por crianças com fortes “*handicaps* sociais”. Os critérios definidos, em Inglaterra, para se selecionarem estas escolas contemplavam a dimensão das famílias, a sobrelotação das habitações, a ocupação profissional dos pais e a percentagem de alunos com direito a refeições gratuitas (correspondentes, em Portugal, aos alunos com o Serviço de Ação Social Escolar - SASE). Em termos práticos, era sugerido que estas escolas tivessem turmas mais pequenas, pudessem contratar auxiliares educativos, professores de apoio e assistentes sociais e que promovessem parcerias entre a escola e as famílias (Plowden, et al., 1967).

Tanto os critérios de seleção das escolas, como estas recomendações serão adotadas

em França na altura da criação das *Zones d'Éducation Prioritaires* e em Portugal, aquando do lançamento do Programa TEIP, constituindo ainda hoje uma mais-valia, em termos de recursos, que distingue estes Agrupamentos de Escolas de todos os outros.

As *Educational Priority Areas* ainda nasceram num contexto político-ideológico em que se procurava conjugar o papel predominante do Estado Educador e de um sistema de regulação *a priori*, destinado a garantir uma igualdade de tratamento dos alunos (Melo, 2016). Tiveram, no entanto, uma duração relativamente curta no tempo - 1968-1979 -, dada a conjuntura de recessão económica provocada pelo “choque petrolífero”, pela “crise do Estado-Providência” e o início da “globalização da economia” que, entretanto, marcou o contexto da década de 1970.

Inicialmente muito bem recebido pelos políticos, o conceito de “prioridade educativa” começou a perder aceitação em Inglaterra, a partir de 1972, e a própria designação de “áreas educativas prioritárias” deixou de ser utilizada para dar lugar, em 1974/75, ao conceito de “escolas socialmente prioritárias” (Lima, 2008, p. 278).

O modelo em que esta política se inscrevia começou a ser fortemente questionado, quando os resultados das avaliações destes programas (para os quais nunca foram atribuídos muitos fundos financeiros) revelaram a sua ineficácia na diminuição das disparidades de resultados escolares entre as escolas intervencionadas e as restantes (Smith, 1987). Os efeitos do estudo de Bernstein (1975), forte crítico da educação compensatória, também terão contribuído para a descrença nos efeitos das *Educational Priority Areas*. De acordo com aquele autor, a educação compensatória apenas servia para rotular como “deficitárias” as famílias e as crianças das classes desfavorecidas e “para afastar a atenção da organização interna e do contexto educativo da escola” (Bernstein, 1982, p. 21).

A diminuição das condições de vida no centro da cidade e o aumento dos problemas sociais em Inglaterra (Smith, 1987), as críticas ao papel do Estado (quer da esquerda, por este ser incapaz de manter as promessas de democratização das sociedades; quer da direita, por este ser incapaz de responder eficazmente às exigências económicas e ao aumento do desemprego) (Ferraz, Neves & Nata, 2018), e a emergência de novos valores de gestão do serviço público, levarão, por fim, à interrupção das medidas de educação compensatória em Inglaterra (sendo apenas retomadas no final dos anos 1990) e à emergência do Estado Avaliador nos países ocidentais (Barroso, 2013).

As *Educational Priority Areas* desaparecem, portanto, em meados dos anos 1980 e o foco político direccionado para a promoção do desempenho educacional afastou-se das circunstâncias externas vivenciadas pelas escolas, tendo-se direccionado para o modo como estas eram administradas e para a sua responsabilização pelos resultados alcançados. A devolução dos orçamentos às escolas, juntamente com a publicação dos dados de aproveitamento dos alunos visaram fornecer “o ímpeto necessário para se impulsionar o rendimento escolar dos alunos de todas as escolas do País” (Storey, 2007, pp. 36-37).

A equidade, a excelência e a luta contra a exclusão social como ideais impulsionadores dos novos programas de educação compensatória

O tom das críticas à ineficácia do Estado, no sector educativo, tornar-se-á mais forte durante a década de 1980, na sequência da publicação do relatório americano *A nation at risk: The Imperative for Educational Reform* (1983), encomendado pela Secretaria de Estado da Educação à *National Commission on Excellence in Education*, com o propósito de avaliarem a qualidade da educação nos EUA. Este documento que irá elaborar um conjunto de recomendações para retirar os EUA do “estado de risco” em que se encontrava, marcará a rutura do sistema de referências relativamente à justiça escolar (Derouet, 2010), levando ao surgimento de outros princípios de justiça reguladores da ação pública ao longo das décadas seguintes (Melo, 2014).

A partir de 1983, em virtude das recomendações do Relatório *A Nation at Risk*, e em nome da necessidade de se manter a posição dos EUA na competição económica mundial, a palavra de ordem passou a ser, em vez da igualdade ou coesão dentro da sociedade, a promoção da ideologia meritocrática e a revalorização da teoria dos dons:

Todos, independentemente da raça, classe ou condição económica, têm direito a uma oportunidade justa e a ferramentas para desenvolver ao máximo as suas faculdades mentais e espirituais individuais. Essa promessa significa que todas as crianças, em virtude de seus próprios esforços, guiadas com competência, podem ter a esperança de atingir o julgamento maduro e informado necessário para garantir um emprego lucrativo e para administrar suas próprias vidas, servindo assim não apenas os seus próprios interesses, mas também o progresso da própria sociedade (Gardner et al., 1983, p. 9).

Alegando que as políticas de educação compensatórias desenvolvidas pelas presidências democratas não só eram onerosas como ineficientes, aquele Relatório considerava que se tinham desviado os investimentos financeiros do Estado do objetivo essencial: a formação de elites competitivas. Recomendava, portanto, que os “velhos países” deviam melhorar constantemente a formação da sua mão de obra, “para manter a sua competitividade perante os ‘dragões asiáticos’, devendo a escola garantir os fundamentos básicos (*back to basics*) e, ao mesmo tempo, desenvolver os saberes práticos, isto é, *know-hows* úteis para as novas formas de organização da produção” (Derouet, 2010, p. 1003).

Com o propósito de melhorar o mundo e resolver a ineficiência burocrática do Estado-Providência clama-se por políticas de reestruturação do serviço público. Emergem novos modos de regulação “pós-burocráticos”, sendo estes caracterizados pelo facto de valorizarem essencialmente a eficácia e os resultados tangíveis e mensuráveis por comparação com as regras do direito (Barroso, 2013).

Um referencial comum passou a orientar a ação pública dos países anglo-saxónicos e dos países da Europa do Sul, a partir da década de 1980, respeitando este à adoção de determinadas orientações gerais – a descentralização, o reforço da autonomia das escolas, a participação local – “e à implementação de medidas de carácter gestor inspiradas na moderna gestão empresarial, ligadas à promoção da qualidade, da eficácia e da eficiência” (Barroso & Viseu, 2003, p. 901).

Contudo, a especificidade dos contextos políticos e dos antecedentes culturais e históricos da administração pública que distinguem os EUA e a Inglaterra de França e de Portugal, influenciaram as diferentes lógicas e princípios de justiça que orientaram a regulação das suas políticas de educação compensatória.

O quadro genérico em que se desenvolvem aquelas políticas nos EUA e na Europa, a partir da década de 1980, é marcado pela passagem do Estado Educador ao Estado Regulador e pela consagração do princípio da regulação das políticas de educação pelos resultados. Desde então, a obrigação de se atingirem resultados e de se prestar contas sobre os mesmos constituirá uma outra parte da definição da justiça, “pois esta encontra-se integrada num princípio mais geral do Estado avaliador, o que se refere à obrigação de todos prestarem contas” (Derouet, 2010, p. 1007).

Terá sido, contudo, o modelo anglo-saxónico de valorização do retorno aos fundamentos básicos na educação, baseado na ideia de que todos os alunos deveriam adquirir um nível de competências mínimo ao longo da escolaridade obrigatória que lhes permitisse “defender-se na vida” (Derouet, 2010, p. 1003), em resultado do relatório americano *A nation at risk*, que marcou o aparecimento de um novo princípio de justiça nos anos 1980 do século XX: o “princípio da garantia das competências mínimas” (Derouet, 2010) ou “princípio da igualdade de base” (Dubet, 2008).

Os objetivos de se garantir uma educação “útil” motivaram, entretanto, o questionamento da justiça da utilidade e eficácia dos diplomas e dos investimentos exigidos pelas famílias: há diplomas com uma grande utilidade e outros sem utilidade nenhuma e cursos muito mais caros e de melhor qualidade que outros (Dubet, 2004, p. 547).

O surgimento da questão da necessidade de eficácia da escola, transformando-a num problema de justiça, derivou, também, portanto, da constatação de que se a escola deve oferecer diplomas a todos os alunos, esses diplomas devem ter um valor utilitário (Dubet, 2004, p. 548), pois são eles que fixam o nível e as oportunidades de emprego dos indivíduos (Melo, 2014).

A questão da eficácia da escola, enquanto princípio de justiça, terá adquirido uma relevância social particular a partir dos anos 80 do século XX, em grande medida devido ao aumento das taxas de desemprego dos licenciados, mas terá estado subsumida, durante os anos 1950, na ideia de que a formação escolar deveria contribuir para o desenvolvimento económico das sociedades, tendo sido, aliás, reavivada ao longo da década de 2000, a partir da Estratégia de Lisboa.

A ideologia da cultura da eficácia educativa, que se define fundamentalmente como uma eficácia económica “e que adota o mundo empresarial como eixo de referência privilegiado na regulação da educação” (Correia, 1999, p. 107), exprime bem os princípios ideológicos neoliberais característicos de uma nova filosofia de gestão do sector público que se irá desenvolver ao longo dos anos 1980 e 1990 em Inglaterra, designada como Nova Gestão Pública. Esta instaura-se

como a possibilidade de refazer o contrato entre Estado e Sociedade, propondo maior envolvimento da comunidade. As parcerias aparecem como soluções que podem promover uma relação cooperativa entre o mundo dos negócios, as instâncias governamentais locais, os grupos de pais e o Estado (Oliveira, 2015, p. 633).

Nos sistemas educativos dos EUA e de Inglaterra é incrementada a avaliação, sendo esta uma estratégia útil para a “transformação dos próprios valores do domínio público” (Afonso, 1999, p. 162). A análise das alterações introduzidas nas políticas públicas inglesas entre 1983 e 1989 demonstra, na verdade, que a “avaliação foi identificada como uma componente significativa na estratégia de conseguir alguns objetivos decisivos: controlar as despesas públicas, mudar a cultura do sector público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada” (Afonso, 1999, p. 162). Em consequência, como sustenta Afonso (1999), tanto dentro como fora do contexto educacional, a ênfase na avaliação dos processos é substituída pela ênfase na avaliação dos resultados (e produtos), independentemente da natureza e fins específicos das organizações ou instituições públicas consideradas (Melo, 2014).

No caso concreto dos EUA e de Inglaterra, a adoção de diferentes medidas de reestruturação do sistema público de educação irá traduzir-se na opção por “um modelo neoliberal de ‘gestão centrada na escola’, com o objetivo expresso de se criar um ‘quase-mercado de educação’ e de se introduzir a lógica económica que lhe está subjacente, na organização e no funcionamento da escola pública” (Barroso & Viseu, 2003, p. 900).

Já no caso de países como França, Espanha, Itália e Portugal adotam-se iniciativas que podem ser do mesmo tipo de algumas das medidas implementadas nos EUA e em Inglaterra, mas em vez de assumirem o objetivo expresso de substituir globalmente o modelo de serviço público existente, têm apenas a intenção “de introduzir ajustamentos ou melhorias no sistema, com a intenção de corrigir aquilo que os seus promotores consideram ser os seus defeitos mais nefastos” (Barroso & Viseu, 2003, p. 900).

Existem, portanto, diferenças substantivas que separam os objetivos das políticas educativas inglesas das políticas francesas e portuguesas, que importa salientar.

No caso português, muito concretamente, a ideologia da modernização foi-se progressivamente impondo na sociedade portuguesa, mas articulada de forma complexa com a ideologia da democratização, da inclusão e do neoliberalismo (Estevão, 2001, p. 11), traduzindo-se numa ideologia “neoliberalista educacional mitigada” (Afonso, 1999, p. 232). As medidas políticas educativas desenvolvidas em Portugal na década de 1990 e 2000 traduzem justamente este propósito de conciliação de vários princípios de justiça num quadro ideológico liberal. Assim, enquanto, por um lado, se constituiu o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), se generalizou a avaliação externa do desempenho das escolas conduzida pelos serviços de Inspeção-Geral da Educação e se foram introduzindo os exames nos finais de cada ciclo de escolaridade, por outro, implementaram-se políticas de “discriminação positiva”, como os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (em 1996) (Melo, 2014).

Em França e em Portugal, o sistema educativo tem-se desenvolvido em torno dos princípios constitucionais, resultando num sistema unificado controlado pelo Estado. Já em Inglaterra, o desenvolvimento do sistema escolar foi sempre fortemente marcado pelos princípios Protestantes (que valorizam a iniciativa e responsabilidade individual) e pela influência das agências voluntárias. Neste país, a preocupação com o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo sempre fez parte do papel atribuído às escolas (Storey, 2007). Este interesse no desenvolvimento do indivíduo,

não só resultará em diferenças significativas nas crenças e nos métodos de ensino adotados pelos professores que trabalham em territórios desfavorecidos naqueles países distintos (Storey, 2007), como ajudará a explicar os contornos que definem a orientação que foi dada às políticas de educação compensatória inglesas a partir da década de 2000.

Senão vejamos.

Mais do que os propósitos de promoção da igualdade de oportunidades, terá sido com a preocupação de promover a coesão social que as medidas de educação compensatória, entretanto interrompidas em Inglaterra, serão retomadas no final da década de 1990, por Tony Blair, quando este assume o combate à exclusão social como uma das suas prioridades políticas. Assim, em Inglaterra, em 1998, as *Educational Action Zones* (designação que substituiu as *Educational Priority Schools*) são lançadas, como salienta Rochex (2011), em estreita ligação com – ou até mesmo sob a dependência de – políticas ou dispositivos mais amplos, como a política da cidade e os dispositivos que visavam preservar a *Social Exclusion Taskforce* (Melo, 2016).

Constituídas por Agrupamentos de cerca de 20 escolas primárias, secundárias e de ensino especial, localizadas em áreas geográficas rurais e urbanas que apresentavam níveis profundos de desigualdade social, as *Educational Action Zones* deveriam promover “formas imaginativas e inovadoras para combater o insucesso educativo através de parcerias com a população local, isto é, com os pais, autoridades educativas locais e empresas” (Lima, 2008, p. 279), sendo os seguintes os seus princípios de ação: a) incentivar e promover ações colaborativas entre diversos grupos de escolas, com o objetivo de promover o desenvolvimento e divulgação de melhores práticas educativas, incentivando a partilha de recursos e o desenvolvimento de soluções comuns; b) fomentar as parcerias entre escolas e comunidade, do sector privado, público ou mesmo voluntário, para que fossem criadas redes estruturais de apoio aos alunos desfavorecidos, bem como às suas famílias; c) explicitar que a escola deve ser vista como um recurso da comunidade que retribui os investimentos feitos, através da formação de capital social e humano (Reid & Brain, 2003).

Contudo, os princípios da Nova Gestão Pública obrigavam a que as preocupações com a equidade fossem conciliadas com os da eficiência económica. As *Educational Action Zones* previam, assim, desde o início, a elaboração e a implementação de um Plano orientador de ação (com revisão anual, obrigatória), no qual estariam definidas as metas que as escolas deveriam atingir, entre as quais se contavam as relativas à melhoria dos resultados escolares (Reid & Brain, 2003).

A ideia de se fortalecer a relação da escola com a comunidade para coletivamente serem encontradas as soluções mais adequadas a cada população, presente nos objetivos das *Educational Action Zones* em Inglaterra, dava sinais de que o Governo inglês pretendia sustentar a possibilidade de abertura à construção de redes, potenciar a inovação e capacitar as comunidades. Todavia, a constituição de redes e parcerias tinha também o propósito de promover o envolvimento do setor privado para garantir a sustentabilidade económica deste Programa (Reid & Brain, 2003). Alguns autores consideram, por isso, que os princípios de regulação desta medida política

revelavam uma aposta na educação totalmente subordinada a critérios mercantis,

na medida em que a aproximação à comunidade era realizada da forma que fosse mais vantajosa em termos financeiros para os intervenientes: a escola propagandeava o compromisso de melhorar o capital humano; a comunidade envolvente retribuía com recursos financeiros, numa lógica próxima da gestão privada (Canário, 2004, p. 55).

Para outros autores, tratava-se de um Programa que continha os princípios de combate à exclusão social, mas na sua regulação prevalecia a lógica da prestação de contas e dos resultados mensuráveis (Reid & Brain, 2003).

Apesar de o Governo inglês ter investido bastante na expansão das *Educational Action Zones* em todo o país, estas não suscitaram uma participação significativa do sector privado e os seus resultados ao nível do ensino secundário não foram animadores, muito embora se tenham revelado eficazes na redução do absentismo dos alunos e nos índices de sucesso escolar no ensino primário (Lima, 2008, p. 280). Suspensas em 2001, acabaram por vir a ser substituídas pelo Programa *Excellence in Cities* (1999-2006).

Os desafios impostos pela emergência dos modelos do “quase-mercado e do Estado-avaliador”, na sequência do crescimento da liberdade de escolha das famílias e da concorrência entre os estabelecimentos de ensino, acentuaram a relevância atribuída aos princípios da *performance*, qualidade e competitividade. A tónica nas capacidades individuais e a necessidade de se potenciarem os talentos dos ‘mais capazes’, entretanto esmorecida durante os anos 1960, com os resultados das pesquisas científicas da área da sociologia da educação, é reavivada. Percebe-se, assim, a atenção política que passou a ser atribuída ao *Excellence in Cities* e a evolução que as políticas de educação compensatória irão sofrer desde então até à atualidade.

O lançamento do *Excellence in Cities* tinha sido recomendado pelo *White Paper Excellence in Schools* (Great Britain, 1997) em nome da necessidade de se promover uma política educacional que “elevasse os padrões nas escolas urbanas e oferecesse excelência para todos” (Kendall, et al., 2005, p. 1). Reconhecendo que os programas anteriores (*Educational Priority Areas*, *Urban Compacts* e *Education Action Zones*) não tinham conseguido evitar os resultados negativos dos alunos de famílias desfavorecidas, o *Excellence in Cities* é apresentado, em 1999, por David Blunkett e Tony Blair, da seguinte forma: “Governos sucessivos falharam na resolução dos problemas educacionais das cidades. Os resultados têm sido demasiado baixos durante demasiado tempo. Aumentar os standards para dar oportunidades às nossas crianças é a prioridade deste Governo” (Kendall, et al., 2005, p. 1).

Em termos globais, a excelência deveria ser a norma orientadora do *Excellence in Cities*, bem traduzida, aliás, em algumas das suas vertentes de ação, nomeadamente,

a definição de programas para apoiar crianças superdotadas e talentosas, definidas como os cinco a dez por cento principais de cada grupo de alunos da escola (a vertente de sobredotados e talentosos) e uma nova rede de Centros de Aprendizagem da Cidade, com forte ênfase no uso de TIC e estratégias de ensino inovadoras, especialmente para alunos superdotados e talentosos (Kendall, et al., 2005, p. 4).

Globalmente, a política geral do Programa *Excellence in Cities* traduziu-se na melhoria

da percepção pública das escolas em áreas urbanas; aumentou a cooperação e a parceria entre as escolas; melhorou a oferta de TIC dentro das escolas e a transição dos alunos do Estágio Principal 2 para o Estágio Principal 3. A importância conferida à promoção da excelência e o novo alento que a teoria dos dons entretanto adquiriu traduzem-se bem no facto de alguns dos elementos deste Programa terem passado a ser integrados nas políticas educativas nacionais, nomeadamente a política dirigida aos alunos superdotados e talentosos e a introdução de Mentores de Aprendizagem (Kendall, et al., 2005, p. 4).

Apesar dos seus resultados positivos (Kendall, 2005), o *Excellence in Cities* terminou em 2006, tendo sido substituído, em 2008, pelo Programa *City Challenge* ainda hoje em vigor.

O *City Challenge* inspirou-se nos resultados de pesquisas científicas que enfatizaram a importância de uma liderança eficaz do trabalho colaborativo e em rede para a melhoria dos resultados escolares, bem como nas experiências de estratégias anteriores dedicadas à melhoria dos resultados das populações mais desfavorecidas, “como é o caso do *Excellence in Cities*, das *Education Action Zones*, *The introduction of leadership training for headteachers*, do *National Strategies* e do Programa *The London Challenge*, desenvolvido entre 2003 e 2008 ” (Hutchings, et al., 2010, p. V).

Implementado para promover os resultados académicos dos jovens, o *City Challenge* foi apresentado como a estratégia que iria quebrar “o ciclo que associa a desvantagem social ao insucesso escolar” (Hutchings, et al., 2010, p. V). Porém, os princípios dominantes que transparecem nos objetivos que lhe são atualmente atribuídos claramente expressam o predomínio das preocupações com a eficácia e a excelência: “reduzir o número de escolas com baixo desempenho, especialmente a Inglês e Matemática; aumentar o número de boas e excelentes escolas; melhorar os resultados educacionais das crianças desfavorecidas” (Hutchings, et al., 2010, p. V).

Num universo que era já plural em matéria de referências teóricas sobre a justiça social, a tentativa de conjugar a noção de igualdade de oportunidades de diferentes formas, terá, por sua vez, alimentado a conceção política que sustentou a criação das *Zones d'Éducation Prioritaires*, em França: a necessidade de não separar a preocupação e o objetivo da equidade na luta contra a desigualdade da diminuição das pressões da competição escolar e social (Rochex, 2011, p. 873).

Não é, por isso, surpreendente que as *Zones d'Éducation Prioritaires* tenham sido lançadas a par de outras iniciativas que também tinham como principal objetivo a luta contra a exclusão social e o apoio à integração das populações marginalizadas por razões culturais ou étnicas (Lima, 2008).

Igualmente criados num contexto em que o quadro de referência das políticas de educação em Portugal já era múltiplo, os objetivos dos TEIP são identicamente marcados por um carácter compósito: a promoção “da igualdade do acesso e do sucesso” educativo; a “melhoria da qualidade educativa e inovação” e o “combate aos fenómenos de exclusão social” (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto).

O desemprego crescente dos não qualificados e a acentuada necessidade de mão de obra qualificada, a par de elevadas taxas de insucesso e abandono escolar, terão justificado o lançamento das *Zones d'Éducation Prioritaires*, em França, em 1981. A ideia da criação de zonas prioritárias já tinha começado a ser perfilhada e difundida

pelos sindicatos de professores na década de 1970 (Lima, 2008), sendo alimentada pelos célebres estudos de Bourdieu e Passeron (1970), no campo da sociologia da educação francesa.

O trabalho destes autores veio demonstrar o que nos EUA e em Inglaterra já se conhecia: a ineficácia da escola em reduzir as desigualdades sociais de partida, devido à forte influência do capital cultural das famílias nos resultados escolares dos alunos. Mas, ao contrário do que sucedeu nos EUA e em Inglaterra, em França, os resultados da teoria de “A Reprodução” vieram pôr totalmente em causa o modo de organização do sistema escolar. Ao denunciar que a escola é necessariamente desigualitária quando faz uma oferta igualitária a grupos e a indivíduos desiguais, possibilitaram a defesa do princípio de que a escola “não devia dar a mesma coisa a todos”, “mas a cada um o que precisa” (Derouet, 2010, p. 1012). Na prática, tratava-se de se ter em conta “os lugares e as circunstâncias” (Derouet, 2010) em que se desenrolava a ação escolar (Melo, 2014).

Por outro lado, a ideia de que a justiça de um sistema escolar pode ser medida pelo modo como trata os mais fracos e não somente pela criação de uma competição pura (Rawls, 1971), suscitada pela obra *A Theory of Justice*, de John Rawls (1971), terá sido também fundamental para lançar as sementes que deram origem ao princípio da discriminação positiva, designado por “princípio da justiça distributiva” (Dubet, 2004) ou “princípio da equidade” (Derouet, 2010), que terá inspirado a criação das *Zones d'Éducation Prioritaires* e dos próprios TEIP (Melo, 2014).

Numa conjuntura de defesa da descentralização que clamava pela necessidade de se proceder à recomposição do papel do Estado “através de uma diminuição da sua função de prestador direto do serviço público, mas conservando a sua capacidade estratégica de garante da coesão nacional e da equidade da oferta educativa” (Barroso, 2013, p. 17), as *Zones d'Éducation Prioritaires* e os TEIP exemplificam bem a atenção e a visibilidade que passaram a ser conferidas, na retórica política, ao “local”, sendo “este visto, sobretudo, como lugar de inovação e de mobilização” (Barroso, 2013, p. 14).

Nascidas sob o signo da discriminação positiva e da territorialização das políticas educativas, numa ótica de *empowerment* dos territórios e das comunidades locais, as medidas definidas para o funcionamento das *Zones d'Éducation Prioritaires*, tal como virá a suceder no caso dos TEIP, em Portugal, não só procuravam melhorar o sucesso escolar das populações carenciadas, como visavam também aumentar os seus poderes sociais. Assim, enquanto em Inglaterra a abordagem privilegiada nas políticas de educação compensatória terá assentado na correção dos *déficits* das populações escolares (Rochex, 2011), procurando-se reduzir as desigualdades sociais, sem se procurar alterar os modos de funcionamento dos sistemas educativos, em França e em Portugal optou-se por uma visão mobilizadora e transformadora das populações, dos territórios e de seus recursos (Rochex, 2011).

Neste sentido, quer a regulamentação das *Zones d'Éducation Prioritaires*, quer a que foi criada para os TEIP, atribuíram inicialmente uma importância primordial à obrigatoriedade de se desenvolver um projeto educativo adaptado às necessidades dos seus alunos. Assumido como o instrumento que garantiria a promoção de uma dinâmica local e uma nova forma de relação entre a escola e a sociedade (Van Zanten, 1990), o projeto educativo presumia uma forte articulação da escola com

a comunidade envolvente. Este constituiria, porventura, um bom instrumento para possibilitar a materialização dos principais objetivos da descentralização: o de “se aproximar o local de decisão do local de aplicação das políticas, ter em conta as especificidades locais, promover a participação dos utilizadores dos serviços públicos na sua gestão e libertar a criatividade e desencadear a inovação pedagógica” (Barroso, 2013, p. 17).

A essência da política das *Zones d'Éducation Prioritaires* consistia, portanto, em fazer com que cada zona educativa definisse e apresentasse um projeto educativo próprio, assim como parcerias locais. Também em Portugal, em concordância com os princípios da territorialização das políticas, os atores educativos locais eram tidos como os agentes indicados para encontrarem as soluções mais adequadas aos seus problemas. Seria, aliás, através deste objetivo de mobilização das populações, dos territórios e de seus recursos, mediante a adoção de modos de fazer diferentes e alternativos às lógicas escolares instituídas e rotinizadas, que se poderia contribuir para o *empowerment*⁶ das comunidades locais e para a transformação do próprio funcionamento do sistema educativo (Melo, 2016).

Em França, o projeto educativo habilitaria as *Zones d'Éducation Prioritaires* a: i) candidatar-se a meios suplementares; ii) reduzir o tamanho das turmas; iii) adotarem uma política pedagógica adaptada às necessidades do seu público escolar; iv) contratarem mais docentes; e v) aumentarem o número de horas de ensino (Bénabou, Kramarz & Prost, 2004).

Em Portugal, as Escolas e Agrupamentos de Escolas selecionados para integrar o TEIP recebiam meios humanos e financeiros suplementares para promoverem a melhoria dos processos educativos, em articulação com as comunidades envolventes, devendo considerá-las como verdadeiros parceiros no processo educativo. Era esta filosofia de ação de trabalho em rede que permitiria distinguir os territórios educativos dos territórios escolares, isto é, que diferenciaria os Agrupamentos de Escolas TEIP dos restantes estabelecimentos de ensino público portugueses. À semelhança das *Zones d'Éducation Prioritaires*, os TEIP deveriam pressupor a transformação dos territórios, das comunidades locais e do próprio funcionamento do sistema educativo, podendo ser encarados como “laboratórios” que contribuiriam para a mudança social através da educação (Melo, 2016).

Entre os critérios utilizados para definir as escolas que integrariam as *Zones d'Éducation Prioritaires*, salienta-se a percentagem de população desempregada, os índices de abandono escolar no ensino secundário e a quantidade de famílias que possuíam pelo menos um membro não europeu (Bénabou, Kramarz & Prost, 2009, p. 347). Estas escolas recebiam recursos económicos adicionais e horários suplementares para professores, sendo a estes últimos oferecidos bónus salariais e incentivos à progressão na carreira (Bénabou, Kramarz & Prost, 2009), tal como tinha sido estabelecido em Inglaterra.

Ao contrário do que estava previsto em Inglaterra e França, a legislação que regulamenta os TEIP nunca previu a atribuição de prémios salariais e/ou incentivos à

⁶ Este conceito é aqui utilizado nos termos de Giddens, isto é, no sentido da “libertação das restrições impostas pela pobreza material ou pela miséria e da promoção de uma política de oportunidades de vida, em que se incentiva a autonomia da acção” (Giddens, 1997, pp. 77-78).

progressão na carreira aos docentes que lecionam naquelas escolas.

As *Zones d'Éducation Prioritaires* foram revistas e relançadas, em 1990 e 1998, mas a essência da sua política permaneceu inalterada: reduzir as desigualdades e melhorar o desempenho educacional nas áreas desfavorecidas, através do fortalecimento dos vínculos da escola com os pais, abrindo a escola à comunidade e criando condições para parcerias locais (Storey, 2007, p. 37).

Inicialmente de carácter temporário, o Programa que regulamenta as *Zones d'Éducation Prioritaires* foi substancialmente alargado em França, através da criação de muitas zonas novas ao longo da década de noventa (Bénabou, Kramarz & Prost, 2009, p. 346), tendo-se, entretanto, tornado permanente. O mesmo sucedeu com os TEIP a partir de meados da década de 2000.

A evolução das *Zones d'Éducation Prioritaires* resultou das percepções dos líderes de que, embora se tivesse democratizado o acesso ao ensino secundário, não se havia alterado substantivamente a relação existente entre fracos resultados escolares e origens socioeconómicas desfavorecidas (Storey, 2007). Assim, o Governo francês reconheceu que seria necessário descentralizar o poder e conferir mais autonomia às *Zones d'Éducation Prioritaires*, uma vez que eram estas que conheciam os problemas concretos com os quais lidavam (Storey, 2007, p. 37). Continuando a ser vistas como a solução para os problemas de justiça social nas áreas urbanas, especificamente em Paris, as *Zones d'Éducation Prioritaires*, durante a década de 2000, foram dotadas de um financiamento reforçado destinado a atrair e manter os professores mais qualificados, equipar as bibliotecas, dotar as escolas de computadores e reduzir o tamanho das turmas.

A partir da experiência obtida com o Programa *Title One* dos EUA, passam, no entanto, a incidir a sua ação nos níveis de escolarização iniciais, nomeadamente no pré-escolar e no ensino primário, já que os estudos de avaliação americanos demonstravam que quando as crianças entravam no jardim-escola mais cedo (aos 2, em vez de aos 3 anos) tinham maior probabilidade de obter melhores resultados no primeiro ciclo do ensino básico (Storey, 2007).

Esta atenção aos efeitos positivos da escolarização precoce das crianças chegou igualmente a Portugal, estando a ser atualmente contemplada a obrigatoriedade de integrar o pré-escolar (dos 3 aos 5 anos) no ensino obrigatório, na nova Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030 (em consulta pública até 25 de novembro de 2021).

Tal como havia sucedido em Inglaterra, com as *Educational Action Zones*, o relançamento das *Zones d'Éducation Prioritaires*, em 1997, foi ainda acompanhado de uma nova exigência: a da elaboração de um plano de ação, “um projeto de zona”, baseado em metas previamente aprovadas num contrato estabelecido com as escolas. Cada contrato, específico de cada zona, passou a ser avaliado em termos de progresso no desempenho académico, sendo este medido pelos testes nacionais realizados pela maioria dos estudantes de oito e onze anos de idade (Storey, 2007, p. 43).

A mais recente regulamentação dos TEIP continua a apresentar, ao nível retórico, esta medida como um dispositivo de luta contra a exclusão social, ao determinar que devem ser estabelecidas “condições para a promoção do sucesso educativo de

todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social”, designando-os como “contextos particularmente desafiantes” (Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro). Mas, no espírito deste despacho encontramos também os ecos da problemática da qualidade e excelência, o reaparecimento da ideologia meritocrática e o incremento crescente de diversas estratégias de controlo e prestação de contas que marcam a agenda educativa em Inglaterra e França (Melo, 2016).

Assim, no normativo que regulamenta os TEIP3 justifica-se a criação “de um terceiro Programa TEIP3, mais concentrado em torno das ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados” (sublinhados nossos, Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro) (Melo, 2016). Para além disso, os Agrupamentos de Escolas TEIP, identicamente às *Zones d’Éducation Prioritaires*, passaram a ter de elaborar “Planos de Melhoria” que incluem “metas” que quantificam, em percentagens, os níveis de sucesso educativo, combate ao abandono, absentismo e indisciplina atingidos. A deslocação da lógica de intervenção no território para a lógica da intervenção no interior da escola, mais exatamente na sala de aula, em nome da necessidade de se consolidar “o eixo das aprendizagens”, terá concorrido para esvaziar esta medida política do seu potencial de promoção do *empowerment* das comunidades locais (Melo, 2016) e parece, em suma, dar conta da ascensão da temática da utilidade e eficácia dos saberes escolares nos modos de regulação deste Programa.

A retórica da qualidade da educação e da promoção da excelência, associada às preocupações com a eficácia, ter-se-á também feito sentir em França, parecendo ter sido uma das componentes centrais de reorientação das *Zones d’Éducation Prioritaires*.

Para além da obrigação de existir um projeto de zona baseado em metas, são disso exemplo as medidas de recrutamento específico para os alunos escolarizados em algumas dezenas de *Zones d’Éducation Prioritaires*, lançadas em 2001, para apoiar as “jovens elites escolares dos bairros populares” e garantir o seu acesso à excelência, a Carta pela igualdade das oportunidades para o acesso às formações de excelência, de 2005, e a criação dos “Internatos de excelência”, em 2008 (Rocheux, 2011, p. 878). Estes são destinados essencialmente aos alunos que vivem em áreas rurais e aos que habitam em bairros prioritários com elevados índices de pobreza. Em França, os 307 internatos de excelência que existem em 2021 oferecem um apoio educacional adicional e focam-se particularmente em programas de línguas, desportos ou vocações técnicas específicas. Os propósitos deste Programa, apresentados com destaque no site do Governo francês, ilustram bem a tendência recente desta política educativa privilegiar uma abordagem individualista e naturalista do sucesso escolar: “o objetivo dos internatos de excelência é apoiar os alunos do ensino básico e secundário o mais próximo possível de suas necessidades educacionais e pedagógicas, a fim de conduzi-los ao seu potencial máximo” (<https://www.education.gouv.fr/vivre-sa-scolarité-dans-un-internat-d-excellence-322693>).

O que distingue, então, as *Zones d’Éducation Prioritaires* francesas e os TEIP portugueses das *Educational Action Zones* inglesas?

Em Inglaterra, tal como em França e em Portugal, as parcerias locais são incentivadas

para reduzir o isolamento das escolas e evitar a sua guetização. Mas, em Inglaterra, a ênfase nas parcerias foi sempre imposta pela necessidade de as escolas que integravam os programas de educação compensatórios terem de adquirir patrocínios para conseguirem ter acesso a um financiamento equivalente por parte do Governo (Storey, 2007). Em França e em Portugal, pelo contrário, estas parcerias simbolizam a existência de um “acordo” entre o nacional e o local, que tem em vista a resolução dos problemas concretos vivenciados por cada comunidade.

Para além disso, em termos pedagógicos, é de salientar a aposta realizada por estes países, particularmente por Portugal, na promoção da autonomia e flexibilidade curricular, implementada no ano escolar de 2017/2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), sinal de que se continua a procurar ter em atenção os contextos concretos em que o processo de ensino-aprendizagem é realizado.

Em qualquer um destes países estão presentes o princípio da “descentralização” e do “reforço da autonomia da escola” e a promoção de “novas” técnicas de gestão do serviço público. Contudo, apenas em Inglaterra assistimos à “combinação explosiva” destas lógicas de ação com a livre-escolha, pelos pais, do estabelecimento de ensino frequentado pelos filhos e com o regime de concorrência entre as escolas públicas, resultante da fórmula de financiamento por aluno (Barroso & Viseu, 2003).

Neste País, entende-se que “a escola deveria ser “libertada” do Estado, gerida como uma empresa, no quadro de um sistema de concorrência gerada pela livre-escolha da escola pelos pais”, pois isso, permitiria a utilização de critérios de rentabilidade e eficácia baseados na “satisfação” do consumidor”, cujos efeitos incidem sobre o próprio sistema de alocação de recursos públicos (Barroso & Viseu, 2003, p. 901).

Em Portugal, pelo contrário, as escolas não se mobilizam por imperativos de concorrência e disputa de um mercado e “a gestão dos fluxos escolares dos alunos continua a obedecer, no essencial, às regras de obrigação de frequência da escola pública em função do local de residência dos alunos ou do local de trabalho dos pais” (Barroso & Viseu, 2003, p. 908).

As *Educational Action Zones* foram, portanto, constituídas “como uma nova forma de governança local” (Storey, 2007, p. 44). Já em Portugal e em França, a tónica dominante continua a ser a de promoção de um serviço público “universal” para todos os alunos e não a da adaptação das escolas à satisfação dos “alunos-clientes”. As *Zones d'Éducation Prioritaires* e os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária são, respetivamente, uma parte integrante da estrutura administrativa do sistema educativo francês e do português.

Assim, retoricamente, tanto em França como em Portugal, continua a assumir-se que a grande finalidade dos programas de educação compensatória é a concretização do princípio da igualdade de oportunidades, muito embora estas se encontrem agora reguladas por um quadro de justiça compósito, no qual se fazem sentir as tensões entre as temáticas da equidade, da excelência e da luta contra a exclusão social.

Compreende-se, por isso, que em França, na sequência dos motins ocorridos nos subúrbios pobres das grandes cidades em 2005, o Governo francês tenha proposto um conjunto de medidas destinadas a promover “uma maior igualdade de oportunidades” com vista à preservação da coesão social. Aposta-se na expansão

das *Zones d'Éducation Prioritaires* e virão a criar os “Internatos de excelência”, mas ao mesmo tempo lançam-se projetos de habitação subsidiada e leis que visam a regulação do mercado de trabalho (Bénabou, Kramarz & Prost, 2009, p. 345).

Identicamente, o relançamento dos TEIP, em 2006, foi realizado em articulação com dispositivos criados no âmbito da “política da cidade”, concretamente com o Programa Bairros Críticos⁷, sendo o objetivo desta iniciativa o da requalificação urbana de bairros “vulneráveis” e a sua dinamização ao nível sociocultural e educativo. Num sinal claro de convergência com o rumo das políticas de educação prioritárias francesas introduz-se a questão da segurança urbana e a prevenção da violência escolar passa a ser um dos objetivos centrais da ação das escolas TEIP (Despacho n.º 55/2008) (Melo, 2016).

Em síntese, poder-se-á afirmar, em termos genéricos, que estas políticas de educação compensatória foram evoluindo no sentido do combate à exclusão social, vindo a sua dimensão educativa dissolver-se numa dimensão *social* mais global, tendo passado a conviver, desde a década de 2000, com os objetivos da eficiência económica, promoção da qualidade e da excelência escolar. Na prática, estará em causa, como defende Rochex (2011), o recuo da abordagem em termos de território e a ascensão das preocupações com a individuação, isto é, com a maximização das oportunidades de sucesso de *cada indivíduo*, e com a mobilização precoce do *potencial* e *mérito* de cada criança e das suas *qualidades inatas* (Melo, 2016).

A crescente singularização das relações dos indivíduos com as instituições (promovida, em grande medida, pelos “acordos” particulares fabricados entre as escolas e os projetos das famílias ou dos jovens, através da figura dos Projetos Educativos), por um lado, e a subordinação da educação aos interesses particulares, por outro, leva Derouet (2010) a afirmar que a perceção de justiça abstrata e universal subjacente ao princípio da igualdade de oportunidades foi progressivamente substituída por princípios de justiça muito mais concretos e particulares, diretamente ligados aos sentimentos e expectativas de (in)justiça vividos por cada um (Melo, 2014).

Num universo de “justificação múltipla”, a definição de justiça escolar centrada apenas no objetivo de igualdade de oportunidades parece ter sido ultrapassada, em suma, por uma conceção mais ampla de educação compensatória que compreende tanto a promoção do mérito, como o reconhecimento das diferenças; tanto a importância de se promover a dimensão cívica, crítica e emancipadora da educação, como de se assegurar a sua eficácia e utilidade prática (Melo, 2014).

Ainda assim, a emergência destes novos sentidos de justiça não terá anulado a atenção concedida aos princípios da “justiça distributiva”. No caso particular de Portugal, as políticas educativas que muito recentemente têm sido implementadas no quadro do *Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar* (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março) parecem claramente procurar uma “solução de compromisso mais matizada” (Derouet, 2010), tentando evitar que as desigualdades escolares tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades

⁷ Este tinha como objetivo intervir na qualificação de territórios urbanos que apresentavam fatores de vulnerabilidade crítica, através de intervenções socioterritoriais integradas, e incidia, de forma experimental, em três territórios: Cova da Moura (Amadora), Lagarteiro (Porto) e Vale da Amoreira (Moita) (Resolução do Conselho de Ministros n.º 143/2005, de 2 de agosto publicada no DRI Série – B, de 7 de setembro de 2005).

sociais (Dubet, 2004). Desta forma se compreende por que razão se tem continuado a disponibilizar um significativo conjunto de recursos financeiros e humanos para os territórios educativos frequentados pelas populações mais desfavorecidas, e aumentou substancialmente, desde 2006, o número de Agrupamentos de Escolas abrangidos pelo Programa TEIP.

Bibliografia

Afonso, A. J. (1999). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Edição do Centro de Estudos em Educação e Psicologia e Instituto de Educação e Psicologia.

Barroso, J., & Viseu, S. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação e Sociedade*, 24(84), 897-921.

Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação, Temas e Problemas*, 12/13, 13-25.

Bénabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? *Economics of Education Review*, 28, 345-356.

Bernstein, B. (1982). A escola não pode compensar a sociedade. In: S. Grácio & S. Stoer (Org.), *Sociologia da educação II: a construção social das práticas educativas* (pp. 19-31). Lisboa: Livros Horizonte.

Bernstein, B. (1975). *Language et Classes Sociales: Codes Socio-Linguistiques et Contrôle Social*. Paris : Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : Éléments Pour Une Théorie Du Système D'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, 22 (01), 47-78.

Canário, R. (2008). A escola: das "promessas" às "incertezas". *Educação Unisinos*, 12(2), 73-81.

Coleman, J. S., et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington U.S.: Government Printing Office.

Correia, J. A. (1999). As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 81-110.

Crahay, M. (2000). *Poderá a Escola ser Justa e Eficaz?* Lisboa: Instituto Piaget.

Currás, F. (2014). A compensación educativa en Galicia. Definición, clasificación e evolución da educación compensatoria no sistema educativo galego. *Eduga. Revista Galega do Ensino*, 68, 1-5.

Delcourt, J. (1984). Vers une nouvelle sociologie de l'éducation. *Recherches Sociologiques*, XV (1), 11-28 [Tradução de Conceição Alves Pinto, FCUL].

Derouet, J.-L. (2010). Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). *Educação e Sociedade*, 31 (112), 1001-1027.

Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 539-555.

Dubet, F. (2008). Democratização escolar e justiça da escola. *Educação Revista do Centro de Educação*, 33 (3), 381-393.

Estêvão, C. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialética do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 155-178.

Ferraz, H. (2020). *Sucessos e insucessos TEIP: uma avaliação com métodos mistos*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Ferraz, H., Neves, T., & Nata, G. (2008). A emergência e a evolução da educação compensatória na teoria e na prática: fragilidades e possibilidades. *Educação, Sociedade & Culturas*, 52, 83-103.

Gardner, D. et al. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington: Secretary of Education United States Department of Education.

Giddens, A. (1997). *Para além da Esquerda e da Direita*. Oeiras: Celta Editora.

Hutchings, et al. (2010). *Evaluation of the City Challenge programme*, Research Report DFE-RR215. London: Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.

Jeffrey, J. (1978). *Education for Children of the Poor. A Study of the Origins and Implementation of the Elementary and Secondary Education Act of 1965*. Columbus: Ohio State University Press.

Kendall, et al. (2005). *Excellence in Cities. The National Evaluation of a Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000-2003*. London: Department for Education and Skills, Research Report RR675A.

Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

McAteer, J. E. (1963). *A Law for Compensatory Education, Equity & Excellence in Education*, 1(3), 48, DOI: 10.1080 / 0020486630010311.

McLaughlin, M. (1975). *Evaluation and Reform: The Elementary and Secondary Education Act of 1965*, Title I. Cambridge, Massachusetts: Ballinger Publishing Company.

Melo, M. B. P. (2014). Como se pode construir uma escola justa? Discursos da imprensa escrita de referência em análise. In: L. L. Torres, & J. A. Palhares (Org.), *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia: Inclusão e Excelência no Sistema Escolar Português* (pp. 93-117). Lisboa: Mundos Sociais.

Melo, BP. (2016). Transformações internacionais e orientações recentes das políticas de educação compensatória: de que falamos quando falamos, em Portugal, de “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”? *Espaço & Geografia*, 19 (1), 69-103.

Oliveira, D. (2015). Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação e Sociedade*, 36 (132), 625-646.

Plowden, B., et al. (1967 Primary). *Children and their Schools: a report of the Central Advisory Council for Education*. London: Her Majesty's Stationery Office. Vol. 1.

Rawls, John (1971). *Theory of Justice*. EUA, Harvard University Press.

Reid, I., & Brain, K. (2003). Education Action Zones: mission impossible? *International*

Studies in Sociology of Education, 13 (2), 195-214.

Rochex, J-Y. (2011). As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia? *Educação e Pesquisa*, 37 (4), 871-882.

Silver, H., & Silver, P. (1991). *An Educational War on Poverty: American and British Policy-making 1960-1980*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511522352.

Smith, G. (1987). Whatever Happened to Educational Priority Areas?, *Oxford Review of Education*, 13 (1), 23-38, DOI: 10.1080 / 0305498870130103.

Storey, V. A. (2007). Can France give Education Action Zones new life? *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 1 (1), 34-47.

Van Zanten, A. H. (1990). *L'école et l'espace local: Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Acervo Documental

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro

Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho

Resolução do Conselho de Ministros n.º 143/2005, de 2 de Agosto publicada no DRI Série - B, de 7 de Setembro de 2005)

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março

CAPÍTULO 2.

O PROGRAMA TEIP: MODUS OPERANDI

Estela Costa

Marta Almeida

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Como se percebe da leitura do capítulo 1, a trajetória do Programa TEIP reflete as transformações mais globais das políticas públicas. Combinando o racional das políticas de educação compensatória e os princípios da justiça distributiva com a teoria do capital humano e a Nova Gestão Pública, esta trajetória tem ocorrido no contexto de outras iniciativas de combate ao insucesso escolar, de redução do abandono escolar precoce e do absentismo, implementadas desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Tais iniciativas – de natureza ministerial e interministerial – fizeram-se acompanhar de medidas de política redistributiva, de apoio às famílias, que consistem em auxílios económicos para alunos de famílias com baixos rendimentos (subsídios para material escolar, refeições, transporte, entre outros), mais tempo escolar e acréscimo de recursos humanos. Neste contexto, importa perceber como funciona o Programa, na atualidade, tendo por base um conjunto de elementos que o caracterizam.

A adesão ao Programa: um compromisso em nome da melhoria

Para serem integradas no Programa, as escolas elegíveis detêm características de maior vulnerabilidade, que decorrem das variáveis socioeconómicas dos alunos e respetivas famílias. São escolas com um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, sinalizados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que estão inseridas.

A adesão ao Programa é formalizada através da assinatura de um contrato-programa entre a escola e o Ministério da Educação, designadamente a Direção-Geral da Educação (DGE). A efetivação do contrato envolve a apresentação de um plano de melhoria, em que a escola assume o compromisso de desenvolver um conjunto de ações com vista a minorar as suas fragilidades e potenciar o sucesso dos seus alunos.

Para além do Plano de Melhoria, é apresentado um plano de financiamento e, em alguns casos, procede-se a uma identificação das atividades a constar na candidatura a programas de financiamento (e.g. POCH), e dos recursos suplementares necessários para desenvolvimento do Plano (professores, técnicos superiores especializados, como Psicólogos, Animadores Socioculturais, entre outros).

Até 2017/2018, o contrato firmado com a DGE estipulava um conjunto de metas a atingir pela escola, cujo grau de concretização foi superior ao contratualizado com a DGE, pela maioria das escolas (67%) (NovalD, 2019).

Em 2018, ainda no âmbito do TEIP3, foram publicadas novas orientações⁸ sobre a elaboração dos Planos Plurianuais de Melhoria (PPM) para o ciclo de 2018/2021.

⁸ http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/linhas_orientadoras_para_elaboracao_do_ppm_2018-2021.pdf

As metas e os objetivos gerais a atingir em cada uma das áreas de intervenção prioritária identificadas e ajustadas aos respetivos contextos passaram a ser definidas pelas próprias escolas. Deste modo, desapareceu a fórmula de cálculo que até então a DGE providenciava às escolas, bem como a obrigatoriedade de se atingir determinado valor. Assim, na definição das suas metas gerais, cada escola passou a ter de explicitar os resultados esperados para o período de três anos, bem como o seu ponto de partida, tendo presentes os indicadores globais aplicados a todas as escolas TEIP. Validadas posteriormente pela DGE, as metas têm como referência o histórico da escola

(média dos últimos três anos). Estas metas assentam em indicadores de natureza quantitativa e/ou qualitativa, incidindo sobre resultados e/ou sobre processos que se pretendem alterar, de acordo com os problemas priorizados (DGE, Linhas Orientadoras, 2018).

Não obstante as alterações verificadas no Programa, ao longo dos anos, mantiveram-se como elementos nucleares: i) a definição de eixos de intervenção definidos como prioritários para todas as escolas e que funcionam como elementos unificadores e identitários do próprio TEIP; e ii) o desenho de Planos de Melhoria, alinhados com os eixos do Programa e inscritos no Projeto Educativo de cada escola, considerando as suas idiossincrasias e problemáticas particulares.

Os caminhos planeados: o Plano Plurianual de Melhoria

O instrumento de planeamento privilegiado no Programa TEIP designa-se “Plano Plurianual de Melhoria” (PPM). O PPM é delineado para um período de três anos e elaborado de acordo com os eixos de intervenção do Programa, em conjugação com os Projetos Educativos das escolas.

O PPM reflete o que as escolas TEIP se propõem implementar, enquanto ações estratégicas, para conseguir alcançar progressos nas áreas em que apresentam maiores fragilidades. O diagnóstico que se encontra na base do PPM tem em conta as evidências geradas nos processos de monitorização e avaliação dos PPM anteriores e nos processos de autoavaliação das escolas, bem como nos resultados das avaliações externas.

Atualmente (TEIP3), os PPM são elaborados atendendo aos seguintes princípios⁹:

1. Desenvolvimento de uma visão clara, partilhada e mobilizadora que sustente a ação da escola com vista à consecução do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
2. Promoção de uma metodologia que garanta a clareza e coerência dos documentos estruturantes do Agrupamento;
3. Priorização dos problemas diagnosticados, identificando as áreas de intervenção prioritárias;
4. Envolvimento do conselho pedagógico na definição das linhas orientadoras do desenvolvimento curricular;

⁹ http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/linhas_orientadoras_para_elaboracao_do_ppm_2018-2021.pdf

5. Aposta na prevenção, em detrimento da remediação, através do desenho de ações que antecipem problemas e com recurso a projetos e soluções inovadoras, com evidências de impactos positivos;
6. Rentabilização de recursos existentes, numa lógica de promoção da sustentabilidade;
7. Reconhecimento dos docentes enquanto principais agentes de gestão do currículo e das aprendizagens, adotando estratégias para promoção da motivação dos profissionais e das lideranças intermédias;
8. Adoção de uma abordagem multinível, privilegiando a intervenção em contexto de sala de aula, numa base de gestão flexível do currículo;
9. Valorização da capacitação dos docentes, adequada às ações a desenvolver e promotoras da colaboração pedagógica;
10. Prioridade de gestão de ambientes de aprendizagem promotores de inclusão e de equidade, com evidências de estratégias específicas orientadas para o sucesso de grupos mais vulneráveis da comunidade;
11. Envolvimento de todos os agentes no processo educativo.

(DGE, Linhas Orientadoras, 2018)

Tendo por base os 11 princípios referidos, são estabelecidos eixos de intervenção que correspondem às áreas consideradas prioritárias a nível nacional.

No TEIP3, os eixos de intervenção inicialmente propostos foram alterados para acomodar novas políticas encetadas pelas autoridades públicas. Numa primeira fase, os eixos foram os seguintes:

- Eixo I** Melhoria das aprendizagens;
- Eixo II** Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina,
- Eixo III** Gestão e organização e
- Eixo IV** Relação escola-família-comunidades e parcerias.

Em fase posterior, foram introduzidas alterações para abarcar as orientações constantes no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (educação inclusiva) e no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (autonomia e flexibilidade curricular), passando os eixos a serem os seguintes:

- Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas;
- Gestão Curricular;
- Parcerias e Comunidade.

Vejamos, mais pormenorizadamente, o que foi preconizado para cada um destes

eixos. (disponível no sítio da DGE¹⁰).

Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas

Neste eixo, é esperado que cada escola defina ações que tenham em linha de conta:

- O desenvolvimento e comunicação da Visão do Agrupamento;
- A reflexão e o reforço do trabalho colaborativo entre os docentes;
- A organização flexível das turmas/grupos de alunos;
- A criação de equipas educativas coerentes e focadas na promoção do sucesso;
- A melhoria das estratégias de comunicação interna e externa;
- A promoção de lideranças partilhadas e participativas;
- A valorização da diversidade, no respeito pela multiculturalidade;
- A reorientação do percurso educativo e do encaminhamento profissional;
- O desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes;
- A partilha de práticas pedagógico-didáticas de referência.

(DGE, Linhas Orientadoras, 2018)

Gestão Curricular

Neste eixo, intenta-se que as ações a inscrever nos PPM concorram para a concretização das mais recentes políticas educativas, nomeadamente as referentes ao reforço da Autonomia e Flexibilidade Curricular e da Inclusão, promovendo:

- A diferenciação pedagógica, recorrendo à diversificação de metodologias de ensino e aprendizagem, bem como à utilização de recursos educativos diversificados (TIC, biblioteca escolar, desporto escolar, laboratórios, entre outros);
- A dinamização de trabalho multidisciplinar e interdisciplinar;
- O suporte à aprendizagem em sala de aula;
- As dinâmicas de avaliação das aprendizagens (diversificação de métodos, instrumentos e processos);
- A participação ativa do aluno no processo de ensino, aprendizagem e avaliação;
- A criação de ambientes estimulantes e potenciadores de aprendizagens em sala de aula;
- O apoio aos alunos quando necessário (individual, tutoria, pequenos grupos);

¹⁰ http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/linhas_orientadoras_para_elaboracao_do_ppm_2018-2021.pdf, consultado em outubro de 2021.

- O desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos de forma transversal.

(DGE, Linhas Orientadoras, 2018)

Parcerias e Comunidade

Neste eixo, espera-se que as escolas inscrevam nos respetivos PPM ações que visem:

- A adoção de medidas diversificadas e adequadas ao contexto local, que envolvam as famílias, no acompanhamento do percurso escolar dos educandos;
- A promoção de projetos em parceria, valorizando os que apresentam evidências de impacto na promoção das aprendizagens e do desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos;
- A partilha de recursos locais da escola e da comunidade;
- A promoção de uma cidadania ativa e crítica;
- A superação de assimetrias sociais;
- O contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade local.

(DGE, Linhas Orientadoras, 2018)

Para efeitos de contratualização, o PPM deve contemplar a fundamentação e descrição das ações de melhoria (incluindo objetivos, atores envolvidos, estratégia, recursos necessários, indicadores), bem como a identificação de recursos suplementares para a escola. Até ao ano letivo de 2017/2018, a escola solicitava recursos humanos adicionais, nomeadamente pessoal docente de diferentes áreas e/ou níveis de educação e ensino e técnicos especializados (e.g. animadores sociais, psicólogos, entre outros). Este pedido era justificado alocando o trabalho destes recursos humanos a ações específicas.

A partir do ano letivo 2018/2019, inicia-se um segundo ciclo do TEIP3 e as escolas passam a fazer uso do seu crédito horário¹¹, gerindo os recursos de forma autónoma.

No caso do reforço de professores, em muitos casos são canalizados para a para a dinamização de ações em coadjuvação (veja-se como exemplos as turmas+, Fenix, apoio em sala de aula, entre outras iniciativas). No caso do reforço de pessoal não docente, sinaliza-se a criação de gabinetes de apoio ao aluno e à família, constituídos por equipas multidisciplinares.

O Programa prevê, ainda, recursos financeiros que permitam às escolas estabelecer protocolos de consultadoria com instituições de ensino superior, de modo a usufruírem do acompanhamento por um perito externo¹². Acresce também a existência de verbas para planos de formação e desenvolvimento profissional que são considerados essenciais para a implementação das ações contempladas pelos PPM.

¹¹ Alterações introduzidas pelo Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho.

¹² Sobre a figura do perito externo, ver o n.º2 do artigo 10.º do DN 20/2012.

As escolas dispõem igualmente de uma verba para reforço alimentar dos alunos mais carenciados, e são incentivadas a apresentar outros tipos de candidaturas e a estabelecer protocolos com parceiros locais para apoiar a consecução das ações inscritas nos PPM.

A gestão do Programa nas/pelas escolas e a coordenação do trabalho com vista à elaboração e implementação dos PPM pressupõe a criação de uma estrutura de natureza multidisciplinar, responsável pela coordenação das ações. Recomenda-se a participação em tais equipas de elementos do órgão de gestão, coordenadores de departamento (em especial, aqueles cujas disciplinas/áreas patenteiem maiores índices de insucesso), o coordenador do plano (ou coordenador TEIP), um representante da equipa de autoavaliação, dispondo de autonomia para integrar outros elementos que considerem relevantes. O coordenador TEIP¹³ é o responsável pela coordenação do trabalho da equipa, bem como de outras atividades desenvolvidas, no quadro do Programa, envolvendo outras equipas e atores.

Os caminhos planeados: a monitorização e avaliação do Planos Plurianuais de melhoria

No Programa TEIP dá-se especial importância ao acompanhamento e monitorização dos PPM, aos processos de monitorização das ações e ao contributo destas para a consecução dos objetivos e metas definidos. Espera-se que cada escola desenvolva processos de monitorização internos que lhes permitam regular a sua ação e reorientá-la sempre que necessário, reforçando a intervenção em áreas cujos resultados não correspondam ao expectável.

Neste sentido, as orientações referem que:

Os Agrupamentos TEIP devem ter em consideração que a sua avaliação externa assenta nos indicadores e procedimentos em curso, no IAVE, na DGEEC e na IGEC, tal como a de todas as outras escolas do país. Contudo, o TEIP prevê, simultaneamente, um apoio à consolidação de mecanismos de monitorização/avaliação interna que, mais do que adotar modelos universais, deve acompanhar indicadores gerais e outros específicos para aferir o impacto das ações propostas em cada PPM (DGE, Linhas Orientadoras, 2018)¹⁴.

Um outro requisito do Programa é a elaboração de relatórios semestrais e anuais para a DGE, um exercício de prestação de contas que advém também da monitorização regular das ações, induzindo práticas regulares de monitorização interna. A estrutura e dados destes relatórios são comuns a todas as escolas envolvidas no Programa¹⁵. Como se lê na regulamentação do Programa:

A avaliação referida no número anterior compreende a autoavaliação ou avaliação interna do plano, a realizar pelo agrupamento de escolas segundo o modelo de avaliação adotado e que serve de base à elaboração dos relatórios semestrais e anuais, tendo como referência as metas e os objetivos traçados na candidatura e

¹³ A figura de coordenador TEIP têm por base o coordenador do plano (alínea c) do n.º1 do artigo 10.º do DN 20/2012, que elenca a constituição da equipa TEIP3.

¹⁴ http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/linhas_orientadoras_para_elaboracao_do_ppm_2018-2021.pdf

¹⁵ Os indicadores globais podem ser consultados do documento Indicadores Globais (2019) http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/indicadores_globais.pdf

consolidados com a sua aprovação, podendo a sua implementação implicar o apoio de um perito externo de acompanhamento ao projeto, a contratar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada (Despacho n.º 20/2012, de 3 de outubro)¹⁶.

Um caminho que não se faz só: o papel da DGE, dos peritos externos e das redes informais

A relação com a Direção-Geral da Educação

Nesta trajetória de 25 anos do Programa, a administração educativa foi adequando o acompanhamento feito às escolas, de acordo com as diferentes necessidades evidenciadas. A título ilustrativo refira-se os três tipos de acompanhamento realizado pela DGE durante o 1.º ciclo do TEIP3 (2012/2018): intensivo, de proximidade e universal.

O acompanhamento intensivo consiste em assistir as escolas nas fases de planeamento, de implementação e avaliação dos planos de melhoria, atendendo às diretrizes e instrumentos definidos para cada fase do Programa; o acompanhamento de proximidade consiste em reuniões, com painéis, nas escolas e em reuniões de prosseguimento; o acompanhamento universal tem uma natureza mais ampla, sob a forma de encontros nacionais, reunião geral regional, participação em atividades, visitas ou reuniões.

De acordo com dados divulgados pela DGE¹⁷, nos anos letivos de 2016/17 e 2017/18 todas as escolas integradas no Programa TEIP beneficiaram do acompanhamento universal, 42 das quais usufruíram, ainda, de acompanhamento de proximidade e 19 foram objeto de acompanhamento intensivo. A larga maioria das escolas afirma estar “Muito Satisfeito” ou “Satisfeito” com o apoio recebido da DGE, nas várias dimensões (NovalD, 2019).

Desde 2018-2019 (segundo ciclo do TEIP3), o modelo de acompanhamento foi adaptado ao contexto de maior autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho¹⁸), tendo passado a ser desenvolvido em dois níveis de intervenção: um numa lógica de acompanhamento de proximidade às escolas com piores resultados em termos de sucesso escolar e no cumprimento das metas estabelecidas, e outro, de caráter universal, abrangendo todas as escolas, tendo como principais pressupostos:

- a promoção da proximidade da coordenação do Programa às escolas;
- o respeito pela autonomia das escolas;
- a promoção e o apoio às novas práticas organizativas e pedagógicas;
- a promoção da criação de redes;
- a diferenciação de acordo com as necessidades e características das escolas;
- o conhecimento e a intervenção nos contextos e nos processos, de forma a dar contributos para a melhoria.

¹⁶ https://www.portugal2020.pt/sites/default/files/despachonormativo20_2012.pdf

¹⁷ <http://www.dge.mec.pt/avaliacao-1>

¹⁸ Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Segundo dados da DGE, referentes ao período de 2018/2019, o número de reuniões no âmbito do acompanhamento manteve-se em relação ao ano anterior, tendo decrescido em 2019/2020, devido a constrangimentos provocados pela pandemia do SARS-CoV-2 ou Covid-19 (DGE, 2020). A ação de acompanhamento da DGE desdobra-se, ainda, em outras ações de acompanhamento universal, tais como reuniões de rede de partilha e reuniões regionais.

O papel dos peritos externos

Como mencionado, as escolas têm a possibilidade de requisitar o acompanhamento de consultores externos, os quais escolhem de entre peritos de instituições de ensino superior.

As principais áreas de intervenção dos peritos externos consistem no apoio à elaboração e implementação dos PPM, especialmente nos processos de diagnóstico, monitorização e na reflexão desenvolvida em torno dos processos e resultados obtidos. O seu papel é valorizado no relatório de avaliação de 2012/2018, onde se assinala a satisfação da generalidade das escolas (54.7% Muito Satisfeito, 29.2% Satisfeito) (NovalD, 2019).

A criação de microrredes informais

Um fenómeno de iniciativa de algumas escolas TEIP, muito incentivado pela DGE, é a dinamização de redes informais (microrredes) entre as escolas. No relatório nacional 2012/2018, aproximadamente metade das escolas refere ter participado em uma microrrede TEIP. A dimensão das redes, segundo dados do mesmo relatório, variou entre duas e 18 escolas, sendo a configuração mais frequente redes com quatro escolas TEIP (NovalD, 2019).

Estas redes são estabelecidas com base em critérios variados (e.g. proximidade territorial; participação em outras redes de iniciativas em comum; perfis semelhantes; peritos afetos à mesma instituição de ensino superior, entre outros). Ao longo dos anos, foram sendo identificadas iniciativas diversas de encontro promovidos pela DGE, com as escolas e com os peritos externos, tais como jornadas de reflexão conjuntas, ações de formação para técnicos, docentes e outros atores da comunidade educativa, partilha de práticas, entre outras).

Como nota de fecho, assinala-se a manutenção, ao longo dos 25 anos que fazem a história do Programa TEIP, de uma ação orientada para a sinalização dos elementos que permitem identificar as escolas inseridas em territórios prioritários. Tal sucede por via do estabelecimento de eixos de intervenção orientadores que configuram uma estratégia nacional de combate às desigualdades e de promoção do sucesso educativo, em linha com as políticas educativas vigentes em cada uma das suas gerações. Neste sentido, e apesar de nem todos os resultados serem ainda os preconizados pelo Programa (veja-se o relatório NovalD, 2019), nem generalizados a todas as escolas, as evidências de mais-valias que as dinâmicas decorrentes do Programa geraram são facilmente identificadas em escolas com uma evolução positiva dos seus resultados, com práticas de sucesso comprovado, e experiências inspiradoras que resultaram nos contextos em que foram imaginadas e implementadas. Algumas dessas histórias são partilhadas nos 10 capítulos que se seguem.

CAPÍTULO 3.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CARDOSO LOPES

Mina de Água, Concelho de Amadora, Distrito de Lisboa

Joana Viana

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Quem Somos?

O Agrupamento de Escolas (AE) Cardoso Lopes situa-se na Freguesia de Mina de Água no concelho da Amadora e é formado por quatro escolas: Jardim de Infância do Cerrado da Bica, uma escola do 1.º ciclo do Ensino Básico com Jardim de Infância (EBI/JI da Mina), uma escola do 1.º ciclo do Ensino Básico com Jardim de Infância e Creche (EBI/JI/Creche Aprígio Gomes) e a Escola de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico (EB 2/3 Cardoso Lopes), escola-sede do Agrupamento.

O Agrupamento tem 1364 alunos (Quadro 1), distribuídos em 60 grupos de alunos, nove na educação pré-escolar, 25 turmas no 1.º ciclo, 12 turmas no 2.º ciclo e 14 turmas no 3.º ciclo. Na EB 2/3 Cardoso Lopes funcionam duas turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA). Quase metade dos alunos (45,8%) usufruem de Ação Social Escolar (ASE). No total, desenvolvem o seu trabalho no Agrupamento 117 docentes, 45 assistentes operacionais, sete assistentes técnicos, uma animadora sociocultural e um técnico superior de ação social.

Quadro 1

Número de alunos do AE Cardoso Lopes no ano letivo 2020/21

Nível e Ano		PCA	Total
1.º Ciclo			
1.º ano	136		136
2.º ano	138		138
3.º ano	134		134
4.º ano	138		138
Total	546		546
2.º Ciclo			
5.º ano	143		143
6.º ano	140		156
Total	283		299

Nível e Ano		PCA	Total
3.º Ciclo			
7.º ano	116	16	116
8.º ano	94	18	94
9.º ano	74		92
Total	284	34	302
Pré-Escolar			
3 anos	12		12
4 anos	71		71
5 anos	120		120
6 anos	14		14
Total	217		217
TOTAL	1330	34	1364

Fonte: Relatório semestral 2020-2021 de avaliação intermédia do Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021.

Além da biblioteca escolar, a escola-sede do Agrupamento integra uma ludoteca espaçosa, com diferentes ambientes, cada um alusivo a diferentes atividades artísticas e de trabalhos manuais, onde os alunos podem estar durante os intervalos. A ludoteca é definida como uma inovação do Agrupamento, muito acarinhada por todos, como salienta a sua Diretora¹⁹: “a ludoteca é muito apelativa para os alunos (...), motiva os alunos a irem para a escola, (...) é um espaço muito agradável que está sempre cheio. E não conheço mais nenhuma escola que tenha”²⁰.

A biblioteca e a ludoteca funcionam bastante em conjunto, de forma articulada e colaborativa, promovendo atividades destinadas a envolver os alunos, quer de animação e de ocupação dos tempos livres, quer articuladas com as atividades curriculares, definidas em conjunto com os professores.

Na escola-sede existem quatro salas de aula no exterior, usadas mediante reserva feita pelos professores, registando-se uma ocupação diária regular: “a sala de aula no exterior, dentro da horta, é requisitada diariamente pelos professores” (Diretora). Uma das salas de aula exterior localiza-se na horta, outro espaço característico desta escola. Mantida por toda a comunidade escolar, a horta tem uma dimensão

¹⁹ Quando se procedeu à recolha de dados para a realização deste trabalho, em junho de 2021, a Diretora do Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes era uma e na data de publicação deste texto outra professora assumia a Direção do Agrupamento, uma vez que houve alteração da equipa da Direção com início de funções no ano letivo 2021/22.

²⁰ Com vista a complementar a análise documental e a recolher informações sobre o Agrupamento e o seu percurso no âmbito do Programa TEIP, foram auscultados alguns intervenientes sob a forma de entrevista, realizada em junho de 2021: a Diretora do AE, a atual Coordenadora TEIP, a anterior Coordenadora TEIP (agora Adjunta da Direção) e a Animadora Sociocultural.

considerável, nela sendo cultivados diversos legumes, vegetais e frutos. Na sala de aula exterior existente na horta são realizadas aulas de várias disciplinas, com predominância de Ciências Naturais, de Educação Visual e de Matemática.

No espaço exterior, encontramos também um pequeno jardim zoológico (Figura 1) composto por variadas espécies de animais (entre os quais, um porco preto, uma cabra, gansos, patos, galinhas, coelhos, *roseicollis* - pássaros do amor, faisões, tartarugas) e um moinho que é o símbolo do Agrupamento inscrito no seu logotipo. O Agrupamento criou recentemente um museu, contendo o arquivo histórico do percurso do Agrupamento, tendo sido construído na escola-sede como espaço arqueológico.

O percurso

Quando, em 2006, o Agrupamento integrou o Programa TEIP, os seus principais problemas prendiam-se com situações de indisciplina, registadas desde o 1.º ciclo, e de abandono escolar, existindo, à época, alunos com 15 anos que não sabiam ler fluentemente e alunos com 20 anos a frequentar o 9.º ano. A zona habitacional envolvente era composta principalmente por um bairro social, onde os alunos se mantinham na rua após a saída da escola, ou mesmo durante o período de aulas, registando-se

frequentemente situações de indisciplina, com o registo quase diário de incidentes e desacetos provocados pelos alunos. Esses aspetos começaram por ser o principal foco de atuação considerados nos planos de melhoria TEIP, tendo sido definidos pela Direção como áreas estratégicas prioritárias no Agrupamento.

A entrada no Programa TEIP foi considerada um benefício para todos e por todos. A comunidade escolar foi receptiva à adesão e, segundo a Direção, não se sentiu o estigma habitualmente associado a estas escolas. A Diretora reconhece que o facto de a implementação de algumas medidas ter sido iniciada antes da adesão ao Programa terá facilitado o processo de esclarecimento junto da comunidade, nomeadamente junto dos pais e encarregados de educação, tendo sido sublinhado as melhores condições que o Programa proporcionaria no sentido de se dar continuidade a essas medidas e melhorar os resultados, sobretudo no âmbito da indisciplina e do sucesso escolar.

Com a mesma Diretora durante os últimos 17 anos (até julho de 2021), o Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes iniciou-se enquanto tal em 2005, e a entrada no TEIP aconteceu um ano depois. Contrariamente ao esperado, esse foi considerado um processo simples, vivido de modo colaborativo pela comunidade educativa, como

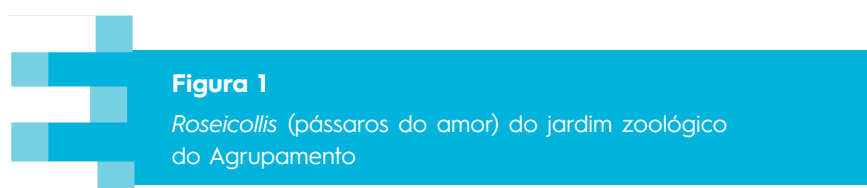


Figura 1

Roseicollis (pássaros do amor) do jardim zoológico do Agrupamento

explica a professora Adjunta da Direção (Coordenadora TEIP anterior):

Há muitos Agrupamentos em que foi difícil o ser integrado (...). Aqui quando se fala com todos os professores fala-se sempre do objetivo do Agrupamento, não é o objetivo do colega do 9.º ano, não é o objetivo do 4.º ano, é o objetivo do Agrupamento. Nós queremos chegar a X. Este é o nosso objetivo em termos de sucesso educativo, de medidas disciplinares, e o que cada um na sua ‘casinha’ pode fazer para ajudar a melhorar isto, porque nós somos um Agrupamento. (...) O TEIP contribuiu para isso. O TEIP fez alguma agregação.

Desse modo, inicialmente a Direção começou por definir regras de funcionamento no Agrupamento, particularmente relativas ao controlo de entradas e de saídas dos alunos na escola (através de cartões eletrónicos) e, posteriormente, definiu normas de conduta, incluídas no respetivo regulamento interno, com indicação das sanções a aplicar no caso de as normas não serem cumpridas. Nesse âmbito, e dando continuidade a estas ações, em 2013, o Agrupamento criou o “Plano de ação para a promoção da disciplina e gestão de conflitos”²¹, com a definição do papel de cada membro da comunidade escolar e dos respetivos códigos de disciplina.

Outro dos problemas do Agrupamento aquando da entrada no Programa TEIP era relativo às elevadas taxas de insucesso escolar, registadas sobretudo nas áreas de Português e de Matemática, com pouco envolvimento dos alunos na sua aprendizagem. Neste sentido, e indo além da melhoria das taxas de sucesso escolar nestas áreas disciplinares, o Agrupamento definiu como meta garantir a qualidade das aprendizagens de todos os alunos:

Investimos muito na qualidade das aprendizagens. Até há uns anos os alunos que tivessem níveis inferiores a 3 em qualquer disciplina tinham apoio (...). E isso também melhorou muito o resultado da escola porque nós temos a preocupação daqueles alunos que têm mais dificuldades em adquirir determinados conhecimentos tenham apoio (Diretora).

De acordo com a visão da Diretora, o incremento da qualidade da aprendizagem nas disciplinas de Português e de Matemática levaria a uma melhoria também nas restantes disciplinas: “se eles [alunos] souberem ler bem e interpretar vão muito mais além nas outras disciplinas”. Nessa altura, as práticas de articulação vertical eram consideradas pouco consistentes, nomeadamente nas áreas de Português e de Matemática, o que na perspetiva das entrevistadas constituía um fator determinante sobre o qual era preciso atuar. Assim, essa foi outra área estratégica de atuação, sendo que, atualmente, a taxa de alunos que melhoraram o seu desempenho face ao diagnóstico inicial corresponde a 51,14% (717 alunos). Quando analisados os resultados por ciclo, consta-se a existência de melhorias significativas na taxa de insucesso (Quadro 2).

²¹ Disponível para consulta no seguinte endereço:

https://cardosolopes.net/site/images/DOCS_ORIENT_AG/Plano_acao_disciplina.pdf

Quadro 2

Evolução da taxa de Insucesso por ciclo

Ano letivo	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
1.º ciclo	4,7%	3,68%	4,16%	2,20%
2.º ciclo	13,5%	11,76%	6,69%	2,01%
3.º ciclo	3,8%	10,73%	11,96%	1,32%

Fontes: PPM 2017/2018, Relatório TEIP 2018/2019, Relatório TEIP 2019/2020.

Quanto à qualidade do sucesso (taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas) existe melhoria, registando-se essa tendência em todos os ciclos (Quadro 3).

Quadro 3

Evolução da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas

Ano letivo	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
1.º ciclo	75,96%	73,08%	83,00%	92,98%
2.º ciclo	47,88%	58,82%	76,93%	81,85%
3.º ciclo	53,41%	55,56%	59,99%	71,71%

Fonte: PPM 2017/2018, PPM 2018/2021, Relatório TEIP 2018/2019, Relatório TEIP 2019/2020.

A adesão ao Programa TEIP permitiu, ainda, ao Agrupamento aceder a recursos e a apoios que foram fundamentais para o trabalho desenvolvido no âmbito de várias ações de melhoria, o que não seria possível de outra forma, na perspetiva partilhada pela Diretora do Agrupamento, pela atual Coordenadora TEIP e pela anterior (Adjunta da Direção). Nesse domínio e considerando os problemas identificados no diagnóstico realizado pelo Agrupamento, optaram por recrutar (mais) um professor de Português e outro de Matemática com vista a dar apoio aos alunos do 1.º ciclo com dificuldades nessas áreas curriculares. O apoio foi reforçado no 2.º ano, dirigido por exemplo aos alunos que não tinham ainda desenvolvidas competências de leitura, as quais passaram a ocorrer durante o horário de português; o mesmo aconteceu na Matemática. No caso dos alunos que, mesmo assim, mantinham dificuldades, estes saíam da sala de aula para trabalharem com um professor sob a forma de tutoria, como explica a Diretora:

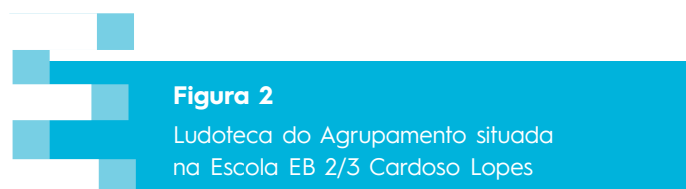
E no 1.º ciclo, o ano em que estamos a investir é no 2.º ano. Por exemplo, os alunos do 2.º ano que não têm desenvolvidas competências de leitura têm professores durante todo o horário letivo de português na leitura.

Ao nível de recursos humanos, o Agrupamento tem contado também com o trabalho desenvolvido por uma Animadora Sociocultural, responsável por dinamizar atividades de animação durante os intervalos, o que tem contribuído para reduzir substancialmente a indisciplina. Inicialmente, o trabalho desenvolvido baseava-se na dinamização de

atividades lúdicas em estreita articulação com a biblioteca, o seu espaço e as suas atividades. Esse trabalho ganhou uma relevância tal no contexto da escola sede do Agrupamento que levou à criação do espaço ludoteca (Figura 2).

Atualmente, a ludoteca é um lugar bastante aprazível, organizado em diferentes ambientes alusivos a diversos tipos de atividades lúdicas, onde os alunos podem ir nos intervalos e realizar

atividades que estão sempre a decorrer ao longo do ano, como culinária, dança, costura, para jogar, (...) pintar, pinturas livres, para arrumar o espaço também... (risos), para mimar, organizar, porque está sempre organizado e desorganizado pelo movimento que tem, e às vezes para termos conversas giras e alguns desabafos (Animadora sociocultural).



A decoração do espaço tem vindo a ser realizada pelos alunos, com materiais que são reutilizados e através da recuperação de mobiliário, o que na perspetiva da Animadora os leva a “acarinhar muito este espaço e cuidar, porque eles próprios colaboraram na preparação de todos os materiais e na decoração: quando é para lixar, quando é para pintar, quando é para recuperar coisas”.

Segundo as entrevistadas, o facto de nos intervalos os alunos realizarem atividades que os envolvem e motivam leva-os a entrar nas aulas mais tranquilos e com outra disposição para a aprendizagem nas várias áreas disciplinares.

No âmbito do Programa TEIP, destaca-se também a colaboração de um Assistente Social que tem sido fundamental no trabalho desenvolvido com as famílias, estreitando essa relação, sobretudo junto daquelas que a equipa docente não conseguia trazer à escola, o que é bastante valorizado pela Diretora do Agrupamento:

... foi também o técnico Assistente Social que teve um grande impacto porque as famílias que nós não conseguíamos trazer à escola, o nome Assistente Social, as famílias vêem esta figura como uma figura completamente diferente. Se o Diretor de Turma convocar o Encarregado de Educação para vir à escola [este] é capaz de não vir, mas se for o Assistente Social vem mesmo. E na altura do início foi uma grande vantagem o facto de termos tido o Assistente Social.

A Diretora considera que desse modo foi possível estreitar a relação escola-família, sendo hoje mais simples comunicar com as famílias e levá-las a participar em diversas ações do Agrupamento. A taxa de participação dos Encarregados de Educação em ações promovidas pelo Agrupamento passou de 70%, em 2018-19, para 95%, em 2019-2020 (fonte: Relatório Anual TEIP da UO).

Em termos de percurso no âmbito do Programa TEIP, é notória a evolução positiva do Agrupamento pautada por melhorias significativas nos domínios de (in)disciplina, abandono escolar, (in)sucesso escolar e relação escola-família-comunidade. Foi um

percurso de evolução e melhoria, tornando o Agrupamento hoje bem diferente daquilo que era há 15 anos:

... temos que evoluir. Estarmos integrados num território que é, podia ser até problemático, não pode servir de desculpa para a escola, para os professores, seja para quem for (...). E isso acho que é importante passarmos aos alunos. E passamos muito essa informação aos alunos, até aos que têm mais dificuldade: ‘você conseguem sempre, vocês não são diferentes de ninguém, (...) com um ritmo diferente vão chegar onde os outros chegam’. E isso é fundamental. (...) As escolas TEIP são tudo o que nós fazemos com elas. (...) E esta escola é uma escola de referência no concelho (Coordenadora TEIP).

O que mais valorizamos

Práticas de avaliação de diagnóstico e de monitorização

No percurso de evolução do Agrupamento no âmbito do Programa TEIP, em período mais recente, outro foco das medidas adotadas centra-se na implementação, constante, regular e sistemática, de práticas e processos de avaliação e monitorização. A Direção do Agrupamento e as lideranças intermédias — a Coordenadora TEIP, também coordenadora do Departamento de Línguas, e a anterior Coordenadora TEIP e Adjunta da Direção — valorizam bastante a importância de desenvolver práticas de avaliação no Agrupamento, quer inicial (diagnóstico) quer de processo (monitorização), com vista a reunir melhores condições para a identificação das áreas estratégicas para a intervenção educativa e a definição das ações a implementar nesse domínio. No seu entender, a monitorização é determinante para ajustar e melhorar as ações de melhoria que vão sendo implementadas, contribuindo para o seu sucesso:

De facto, nós temos uma monitorização e um conjunto de mecanismos para ir aferindo todo o processo de avaliação e o *feedback* que nos é dado e, inclusivamente, nós estamos em semestralidade e são aplicados os questionários com alguma periodicidade à comunidade escolar, onde podemos aferir que tipo de *feedback* é feito, que tipo de avaliação é utilizada, como é que a avaliação formativa, que é tão importante, é trabalhada. Ou seja, todos estes recursos (...) são monitorizados de forma muito criteriosa e permite-nos não só um diagnóstico como depois, em função desse diagnóstico, implementar estratégias de superação, de remediação ou de manutenção. Sabemos que em educação nada acontece de um dia para o outro, é preciso tempo. E, por isso, temos de testar (Coordenadora TEIP).

Neste sentido, foi constituída uma equipa responsável pelo Observatório da Qualidade e criados instrumentos de recolha de dados para serem tratados *a posteriori*, pretende-se, portanto, obter-se uma “monitorização assertiva de ações de apoio à melhoria das aprendizagens através do trabalho desenvolvido pela equipa de Avaliação Interna e pelo Observatório de Qualidade” (Relatório semestral 2020-21 de avaliação intermédia do PPM).

Os objetivos desta medida vão ao encontro da necessidade de isolar os principais problemas que podem condicionar o sucesso educativo dos alunos e elencar estratégias de forma a superar os constrangimentos identificados:

Nós podemos implementar o que implementarmos, mas se nós não fizermos monitorização e se não houver um diagnóstico sério e bem feito eu acho que depois os resultados não são tão evidentes. E aqui, de facto, há essa prática. E nas reuniões gerais, a Diretora projeta os dados estatísticos e vai falando sobre eles e vai chamando a atenção para aquilo que está bem e menos bem, de forma clara, e toda a gente sabe o que é que é pedido e o que se procura (Coordenadora TEIP).

Segundo a Diretora, as vantagens destas práticas prendem-se, essencialmente, com o processo de autorregulação e a possibilidade de destacar os constrangimentos e identificar estratégias para os superar. Além disso, permite aperfeiçoar práticas letivas e realizar uma reflexão sobre todo o processo avaliativo, com dados concretos e fidedignos. Como constrangimento é destacado alguns dados não serem mensuráveis dada a sua natureza qualitativa.

No relatório de avaliação interna são apresentados dados que não se prendem apenas com a avaliação formal das disciplinas, mas também com dados relativos ao número de atividades realizadas na Ludoteca e/ou ao número de alunos que a frequentam. É também feito um tratamento de dados a partir do relatório do Assistente Social, que apresenta o número de problemas comportamentais ocorridos ao longo do ano letivo, bem como as sanções aplicadas. Inclui, ainda, a monitorização do gabinete de psicologia, onde constam os encaminhamentos e sinalizações que foram feitas em cada período letivo.

A Coordenadora TEIP explica como se organizam estes processos no Agrupamento:

Todos os dados relativos à avaliação são recolhidos depois de cada momento de avaliação formal, quer seja intercalar, ou de final de semestre. A equipa do Observatório da Qualidade analisa os dados e tem em conta os indicadores solicitados pelo relatório TEIP que é pedido semestralmente. Estes dados são tratados de forma global e numa perspetiva comparativa nos semestres e essa análise é replicada e explicada no Relatório de Avaliação Interna, que é a compilação e a reflexão sobre todos estes momentos que acontecem ao longo do ano e que é espelhado num documento que depois é apresentado e sujeito à aprovação do primeiro Conselho Pedagógico do ano letivo seguinte, bem como no Conselho Geral, onde toda a comunidade (...) tem hipótese de ver refletidas as nossas ações naquele relatório e os resultados.

A avaliação interna é, assim, considerada bem-sucedida pelos diversos intervenientes auscultados que consideram a monitorização regular imprescindível para colocar em perspetiva toda a prática letiva e refletir sobre todo o processo de avaliação.

Igualmente, assinalam como fundamental envolver os alunos nas práticas de avaliação e na definição dos critérios considerados na avaliação das aprendizagens:

... nós explicamos: 'no final do 1.º período chegámos aqui, mas a nossa meta é aquela. O que é que podemos fazer? Digam-nos lá como é que acham que conseguem chegar lá?'. E eles diziam. (...) Se nós os ouvirmos, eles próprios encontram uma série de problemas deles. (...) Ficam implicados e responsabilizados também (Adjunta da Direção).

Sucessos

É notória a evolução positiva do Agrupamento ao longo do seu percurso enquanto TEIP, pautada por melhorias significativas nos domínios da indisciplina, abandono escolar, insucesso escolar e relação escola-família-comunidade, como a seguir se apresenta e se ilustra nas Quadros 2, 3 e 4. O Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes é hoje bem diferente daquilo que era há 15 anos, aquando da adesão ao Programa, verificando-se evidências de melhoria nos seguintes quatro aspetos:

- i. Aumentou a qualidade das aprendizagens dos alunos, com registos de melhoria dos resultados na avaliação interna (cf. Relatório anual do Agrupamento), diminuindo consequentemente as taxas de insucesso escolar.

Quadro 2

Taxas de insucesso escolar

Nível / Ano	2018/2019	2019/2020	2020/2021
1.º Ciclo			
1.ºAno	0.00	0.74	0.01
2.ºAno	8.61	6.52	0.06
3.ºAno	4.86	0.00	0.04
4.ºAno	2.34	1.45	0.04
Média TEIP		2.43	
Mediana TEIP		1.07	
Meta		4.04	3.86
Valor alcançado	4.16	2.20	3.05
2.º Ciclo			
5.ºAno	8.64	0.70	0.04
6.ºAno	3.74	3.21	0
Média TEIP		4.54	
Mediana TEIP		2.96	
Meta		6.54	6.39
Valor alcançado	6.69	2.01	2.01

Nível / Ano	2018/2019	2019/2020	2020/2021
3.º Ciclo			
7.ºAno	11.88	0.86	0.06
8.ºAno	15.12	3.19	0.04
9.ºAno	7.58	0.00	0.01
Média TEIP		4.76	
Mediana TEIP		3.95	
Meta		11.71	11.56
Valor alcançado	11.86	1.32	3.98
Ensino			
Média TEIP		9.08	
Mediana TEIP		9.28	

Fonte: Relatório semestral 2020-2021 de avaliação intermédia do Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021.

Nos primeiros anos, os resultados obtidos pelos alunos em provas de avaliação externa melhoraram em áreas de conhecimento sobre plantas e animais, situação que no Agrupamento consideram estar relacionada com a existência da horta e do pequeno jardim zoológico na Escola EB 2/3 Cardoso Lopes.

A Coordenadora TEIP relaciona estes resultados com o modo como se encara a avaliação no Agrupamento e as práticas que mantêm de reflexão constante sobre as ações implementadas e os seus resultados, realizando a sua monitorização:

Há uma avaliação muito séria sobre os resultados nas provas finais (...). (...) as pessoas têm que tentar perceber como é que têm aqueles resultados, como é que se lá chega e porque é que não se chega no caso de não chegar. (...) E estudarmos em contexto de concelho o que é que o nosso Agrupamento está a fazer que vale a pena manter, o que é que temos de andar para trás, sem termos receio de reestruturar ou de mudar. E isso é muito importante (Coordenadora TEIP).

- ii. Diminuiu a taxa de retenção, aumentando assim a taxa de percursos diretos de sucesso nos três ciclos do Ensino Básico, como se observa no Quadro 3, relativa aos três últimos anos letivos.

Quadro 3

Taxas de percursos diretos de sucesso (Ensino Básico)

Nível	2018/2019	2019/2020	2020/2021
1.º Ciclo			
Meta		85.86	86.01
Valor alcançado	85.71	88.52	92.16
2.º Ciclo			
Meta		84.02	84.17
Valor alcançado	83.87	89.31	91.84
3.º Ciclo			
Meta		72.88	73.03
Valor alcançado	72.73	90.91	100

Fonte: Relatório semestral 2020-2021 de avaliação intermédia do Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021.

- iii. A taxa de abandono escolar é praticamente nula, tal como se explicita na Quadro 4.

Quadro 4

Taxas de interrupção precoce do percurso escolar

Nível	2018/2019	2019/2020	2020/2021
1.º Ciclo			
Meta		0.00	0.00
Valor alcançado	0.00	0.00	0.00
2.º Ciclo			
Meta		0.00	0.00
Valor alcançado	0.00	0.00	0.00
3.º Ciclo			
Meta		0.22	0.07
Valor alcançado	0.37	0.66	0.00

Fonte: Relatório semestral 2020-2021 de avaliação intermédia do Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021.

- iv. A indisciplina é quase inexistente. Nas palavras da Diretora, “a indisciplina é residual. (...) E os professores que vêm de fora dizem que as outras escolas por onde passaram não são TEIP e não têm turmas tão boas como nós temos neste momento”.

Estes resultados positivos decorrem, na opinião das entrevistadas do usufruto de recursos-chave providenciados pelo Programa TEIP. Por outras palavras, o trabalho desenvolvido por estes recursos - Animadora Sociocultural, Assistente Social, mais um professor de Português, um de Matemática e um do 1.º ciclo - contribuiu para os resultados alcançados e foi determinante para a resolução dos problemas identificados e para a melhoria das escolas no que se refere aos eixos estruturantes do TEIP, a saber: abandono e insucesso escolar; indisciplina; relação escola-família-comunidade.

A Diretora afirma mesmo que “o mérito é do TEIP porque se não fosse o TEIP nós não poderíamos ter estes recursos”. Já a Coordenadora TEIP alerta para a necessidade de se saber o que fazer com os recursos, atribuindo relevância ao papel e à visão da Direção neste domínio:

No nosso concelho temos 12 Agrupamentos de Escolas e 8 são TEIP. Nem todos têm a ludoteca e nem todos têm os recursos que nós temos. Portanto, não é só do Programa TEIP, é aquilo que as Direções fazem com o Programa TEIP. (...) No nosso Agrupamento, de facto, usamos os recursos para proveito do Agrupamento, porque aquilo que é dado no âmbito do TEIP para a nossa escola é aquilo que é dado provavelmente aos outros Agrupamentos. Portanto, nós aproveitamos e catapultamos para os nossos alunos os recursos que nos são dados. O TEIP tem muita importância naturalmente, mas também é preciso saber usar os recursos TEIP, porque tendo-os e não fazendo uso, o TEIP acaba por se esvaziar (Coordenadora TEIP).

A par das áreas de atuação e ações de melhoria definidas no quadro do Programa, a Direção do Agrupamento considerou também determinante assegurar o bem-estar de toda a população escolar, através da “humanização dos espaços”. Assim, em paralelo, investiram na melhoria e na preservação dos espaços (interiores e exteriores) das escolas, embelezando-os, procedendo a arranjos no mobiliário e nos equipamentos, bem como à manutenção da limpeza regular dos espaços, em particular das casas de banho.

Quando se entra na escola-sede, o ambiente é bastante agradável e convidativo. Há flores em vasos e canteiros, as paredes dos edifícios estão pintadas, ouve-se o som dos vários animais que povoam o pequeno jardim zoológico com que nos deparamos na zona central da escola e é possível observar uma grande diversidade de plantas e frutos na horta. Os espaços estão limpos, conservados e cuidados. Não há lixo no chão, portas e paredes danificadas ou rasuradas. As casas de banho primam pela limpeza e por condições de higiene. Os jardins estão cuidados e é feita a sua manutenção. A horta desenvolvida ao longo dos anos é mantida, assim como o jardim zoológico com as diversas espécies que o habitam.

Apontamentos finais

Ao longo dos anos, no Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes foram resolvidos os principais problemas identificados no momento de adesão ao Programa TEIP — de indisciplina, de abandono e de insucesso escolar — contribuindo, desse modo, para construir uma muito boa imagem da escola, que é procurada por alunos e suas famílias, e por professores contratados. Esta é, inclusivamente, a escola mais procurada do concelho, tendo vindo a aumentar o seu número de alunos.

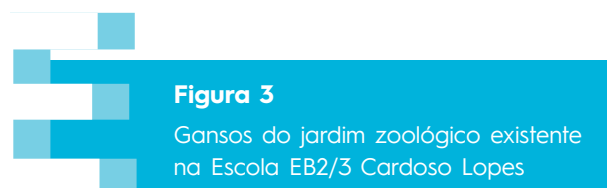
Para os resultados obtidos no Agrupamento, ao longo dos anos, é unânime a importância da visão da Direção e a sua articulação colaborativa com as lideranças intermédias. Esta visão projetada para o Agrupamento tem sido apropriada por todos os envolvidos e concretizada ao longo de um percurso caracterizado pela estabilidade e consistência, aspetos evidenciados nas ações de melhoria desenvolvidas no Agrupamento. Nesse sentido, a Coordenadora TEIP reforça que, independentemente da grandeza do TEIP:

Tudo isto é aplicado nas escolas quando há uma liderança forte. A liderança é muito importante. Não havendo liderança é difícil tirar-se dividendos daquilo que o TEIP nos dá. Ou temos uma liderança e uma direção que nos conduz, nós recursos humanos e professores (...), para o sítio que temos de ir e qual é o projeto educativo do Agrupamento; ou sem uma liderança bem definida não há TEIP que resista. O TEIP vive da aplicação das medidas e, portanto, tudo isto é fundamental. E não ter medo de tomar medidas que são impopulares. (...) A Direção do Agrupamento é parceira do TEIP e vice-versa.

Podemos, além do mais, perceber a existência de uma relação metafórica entre a vivência do Agrupamento, plasmada no seu lema “Ninguém pode ficar para trás!”, e o facto de os primeiros animais a habitar o jardim zoológico terem sido os gansos (Figura 3), como bem explica a professora Adjunta da Direção:

Os gansos quando andam em bando nas suas viagens migratórias nunca deixam ninguém para trás. Portanto, o líder quando vê que há um que está a ficar para trás, vai lá, no fundo, dar-lhe um empurrão. E isto é um bocadinho o nosso Agrupamento.

Valoriza-se o sucesso de todos através da colaboração e do trabalho conjunto dos diversos intervenientes e parceiros na comunidade educativa, em torno de objetivos comuns, cuja intencionalidade educativa radica na aprendizagem realizada pelos alunos. “Ninguém pode ficar para trás” é a frase repetida no Agrupamento; mais do que um lema representa a vivência e a visão global gisada para o Agrupamento, e concretizada no trabalho diário ao longo dos últimos anos, e particularmente nos 15 anos enquanto TEIP.



Acervo Documental

Ficha Descritiva da Medida “Monitorização e Avaliação”

Plano de ação para a promoção da disciplina e gestão de conflitos (Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes)

Relatório Anual TEIP 2019/2020

Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021

Relatório de avaliação interna do Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes

Relatório semestral 2020-2021 de avaliação intermédia do Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021

CAPÍTULO 4.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

DR. ALBERTO IRIA

Concelho de Olhão, Distrito de Faro

Nuno Dorotea

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Quem somos

Situado na Cidade de Olhão, no Distrito de Faro, o Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria deve a sua designação ao seu patrono, historiador e bibliotecário nascido em Olhão em 1909.

Olhão é sede de um concelho essencialmente litoral, localizando-se no Sotavento algarvio, a 9 km da capital de distrito, Faro. Com uma área aproximada de 130 km², Olhão encontra-se distribuída por 5 freguesias: Olhão, Fuseta, Moncarapacho, Pechão e Quelfes. O município possui uma população de 44.639 habitantes (censos de 2021), dos quais 14.208 são residentes na freguesia de Olhão.

A zona litoral do concelho de Olhão integra-se no Parque Natural da Ria Formosa, uma das zonas húmidas de interesse mundial. A proximidade da ria costeira potencializou as atividades “tradicionais” da pesca e da indústria conserveira, apesar de, na última década, estas terem vindo a sofrer declínio económico com consequências sociais graves, nomeadamente o desemprego e carências nas condições de vida da população. O setor terciário foi-se desenvolvendo, valorizando-se o turismo. Contudo, alguns dos problemas sociais do concelho permanecem, estando relacionados com a pobreza e a exclusão social, problemáticas que se manifestam através do desemprego, da habitação, da educação, da saúde e do acesso a equipamentos e serviços. Neste contexto, o Município de Olhão tem vindo a desenvolver políticas sociais que promovem a conjugação de esforços e parcerias, visando um combate mais eficaz à pobreza e exclusão social.

O Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria constituiu-se em 2007 com a agregação de dois estabelecimentos escolares, a Escola Básica n.º 1 de Olhão e Jardim de Infância, onde é ministrada a Educação Pré-escolar e o 1.º ciclo, e a Escola Básica 2,3 Dr. Alberto Iria, onde são ministrados os 2.º e 3.º ciclos, e que dá o nome ao Agrupamento e onde se localiza a sua sede. Esta agregação resulta do relacionamento funcional e da articulação pedagógica que se vinha a consolidar de forma cada vez mais profícua entre as duas escolas desde o ano letivo de 1996/1997, aquando da implementação do Programa TEIP, pelo Ministério da Educação. As duas escolas encontram-se fisicamente separadas, distando cerca de 700 metros entre si.

O Agrupamento constitui-se enquanto TEIP inscrito num meio socioeconómico desfavorecido, com um número significativo de famílias com rendimentos mensais muito baixos e com elevadas taxas de desemprego. Localiza-se num território fragilizado pela pobreza, onde cerca de 71,5% dos alunos beneficiam da Ação Social Escolar (Quadro 1), e por carências sociais, em que a maioria dos pais e encarregados de

educação tem baixas qualificações académicas e profissionais. As profissões mais comuns são no setor dos serviços e em profissões ligadas ao mar.

Quadro 1

Alunos beneficiários de auxílios económicos no ano letivo de 2017/2018

	1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo		Total	
Total de alunos	307		174		329		810	
Escalão A	140	45,6%	79	45,4%	141	42,8%	360	44,4%
Escalão B	99	32,2%	40	22,9%	80	24,3%	219	27,1%
Total de apoios	239	77,8%	119	68,3%	221	67,1%	579	71,5%

Fonte: Projeto Educativo 2017-2020.

Se, em anos anteriores, o insucesso e a indisciplina estariam associados a fatores como o desinteresse, a desmotivação dos alunos e a desvalorização da escola, esta realidade tem sido favoravelmente alterada, fruto do investimento do Agrupamento na relação entre a escola, família e comunidade.

É um Agrupamento que pretende reafirmar-se como um espaço que respeita a diferença, promovendo aprendizagens, atitudes e valores vários, simultaneamente estimulando a inovação, o espírito crítico e projetos, procurando, assim, incentivar os alunos a serem ativos e responsáveis, de modo a que contribuam de forma positiva e consciente na sua comunidade.

A maioria do corpo docente pertence ao quadro de escola e ao quadro de zona pedagógica, o que confere alguma estabilidade ao nível pedagógico e organizacional, e na implementação e acompanhamento das ações de melhoria. No ano letivo de 2018/2019, de um total de 103 docentes, 74 integravam o quadro de agrupamento, 16 o quadro de zona pedagógica e 13 eram contratados. A faixa etária dos docentes situava-se entre os 23 e os 63 anos. O Agrupamento conta ainda com 27 assistentes operacionais, 10 assistentes técnicos, uma psicóloga integrada nos Serviços de Psicologia e Orientação, assim como uma psicóloga educacional e um educador social, ambos integrados no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).

A população escolar, num total de 871 alunos distribuídos entre o Pré-Escolar e o 3.º ciclo no ano letivo de 2019/2020, tem-se mantido relativamente estável nos últimos três anos letivos (Quadro 2). Verifica-se, no entanto, um aumento de cerca de 14,9% e de 8,1% dos alunos no 2.º e no 3.º ciclos, respetivamente, entre 2017/2018 e 2019/2020. No Pré-Escolar e no 1.º ciclo as diferenças não são significativas. A oferta educativa engloba o Ensino Básico, desde a Educação Pré-Escolar ao 3.º ciclo, e inclui turmas de Cursos de Educação e Formação e de Percurso Curricular Alternativo. Além disso, o Agrupamento estabelece uma parceria com o Estabelecimento Prisional de Olhão, intervindo junto de 10 a 15 formandos.

Quadro 2

Distribuição da população escolar por ano letivo

	Pré-escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Total
2017/2018	72	307	174	329	882
2018/2019	66	294	209	304	873
2019/2020	60	305	200	306	871

Fonte: Projeto Educativo 2017-2020; Relatório anual TEIP 2019-2020

Relativamente ao sucesso escolar, os resultados têm melhorado significativamente ao longo dos últimos anos, situando-se em 2019/2020 acima dos 94% em todos os níveis de ensino (Quadro 3). No mesmo sentido, a taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas no final do mesmo ano letivo situa-se nos 86,9% no 1.º ciclo; 77% e 71,6%, respetivamente no 2.º e no 3.º ciclos (fonte relatório TEIP UO). De igual modo, em 2019-2020, as taxas de percursos diretos de sucesso apresentam valores positivos, situando-se nos 91,6% no 1.º ciclo, 95,3% no 2.º ciclo e 82,1% no 3.º ciclo.

Quadro 3

Taxas de sucesso escolar

	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
2017/2018	96,8%	93,7%	84,0%
2018/2019	98,6%	92,3%	91,7%
2019/2020	99,7%	97,0%	94,8%

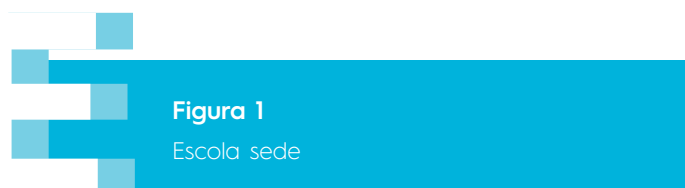
Fonte: Relatório Semestral TEIP 2019-2020; Relatório anual TEIP 2019-2020

Nos últimos anos, o abandono escolar é residual (0,33% no 3.º Ciclo em 2018/2019 e 2019/2020; 0% nos restantes ciclos), refletindo o sucesso dos planos de melhoria e respetivas medidas implementadas, bem como um clima de escola bastante favorável entre toda a comunidade educativa e propício a uma aprendizagem de qualidade.

O Percurso

A Escola Básica 2,3 Dr. Alberto Iria foi construída em 1990 e integrou o Programa TEIP no seu primeiro ano de implementação, em 1996, bem como a Escola Básica n.º 1 de Olhão, com quem agregou.

Neste Agrupamento tem sido reconhecido ao longo dos anos o sucesso do Programa TEIP, no âmbito do qual se tem verificado progressivamente uma diminuição do abandono escolar, das taxas de retenção, bem como uma melhoria nos comportamentos desadequados e na forma de “olhar” a escola por toda a comunidade educativa.



De acordo com os entrevistados, o Programa tem contribuído para a diminuição das desigualdades sociais, respondendo adequadamente às necessidades da comunidade educativa, que foi, de forma progressiva, tomando consciência das suas vantagens e principais objetivos.

A adesão ao Programa foi marcada por alguma resistência ao longo dos primeiros anos por parte da comunidade docente, em especial devido ao desconhecimento em relação ao Programa, ao estigma associado ao mesmo e à integração dos Percursos Curriculares Alternativos (PCA) frequentados por alunos mais problemáticos disciplinarmente e com baixa assiduidade.

De igual modo, pais e encarregados de educação também apresentaram resistências.

Nas palavras dos entrevistados fica evidente que o reconhecimento e aceitação do Programa se deu de forma natural, quando compreenderam que se configurava uma mais-valia, beneficiando a conclusão do Ensino Básico pelos seus educandos. No entanto, nem sempre foi assim e a mudança radical no modo de encarar o Programa TEIP foi um processo muito lento e prolongado ao longo de vários anos. De salientar que muitos dos alunos que frequentaram estas turmas iniciais têm atualmente uma forte ligação à escola e aos professores.

Os principais desafios que a escola se propôs superar consistiam em debelar os comportamentos sociais inadequados dos alunos; o insucesso escolar no 3.º ciclo; o desinvestimento dos alunos na escola; a ténue articulação pedagógica – horizontal e vertical; e o reduzido envolvimento dos pais e encarregados de educação no quotidiano da escola.

Inicialmente, um dos fatores de sucesso foi a criação do *Gabinete de Apoio à Integração Socioescolar* – equipa multidisciplinar reforçada por uma assistente social e uma psicóloga – apenas possível graças ao Programa TEIP, graças ao qual foi possível acompanhar os alunos em contexto de sala de aula, daí resultando uma diminuição da indisciplina e o aumento da motivação dos alunos face à escola.

Ao longo das várias gerações do Programa, a comunidade educativa ganhou confiança e passou a acreditar no sucesso das medidas desenvolvidas que, gradualmente, permitiram uma abertura da escola para o exterior, promovendo o reconhecimento do trabalho desenvolvido junto da comunidade, comprovado pela taxa de participação dos encarregados de educação em ações promovidas pela escola situada nos 87,6%.

Os entrevistados consideram determinante a motivação dos professores e a alocação de recursos, que possibilitam uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. No mesmo sentido, referem o forte compromisso da Direção e da comunidade escolar no âmbito profissional e pessoal, a transparência, a discussão e a reflexão crítica, que permitem equacionar e adaptar soluções promotoras de uma intervenção mais ajustada, no sentido do sucesso educativo.

A definição das áreas prioritárias de intervenção resulta da reflexão conjunta de professores e alunos, sendo que as ações de melhoria são concebidas com base numa análise cuidada dos resultados da avaliação interna, no contexto da qual são diagnosticadas os principais problemas. Num processo participativo, as propostas são apresentadas pelos professores à equipa TEIP e posteriormente discutidas com os alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, acolhendo

as suas sugestões e propostas específicas de medidas de melhoria. As equipas operacionais são formadas por professores, técnicos, assistentes operacionais, alunos e encarregados de educação, de acordo com a sua especificidade.

O acompanhamento e a avaliação da implementação das ações de melhoria inscritas nos Planos Plurianuais de Melhoria (PPM) são realizados pelos coordenadores de cada uma das ações e pela perita externa, cuja colaboração é essencial para a sua melhoria e reformulação. A perita externa é, aliás, considerada uma fonte de inspiração, promovendo a autorreflexão e o contacto com outras abordagens integradoras de novas perspetivas. Esta relação de empatia e confiança reforça o sentimento de apoio e segurança no Agrupamento.

Desde o início da adesão ao Programa, o Agrupamento tem implementado diversas medidas de apoio à melhoria das aprendizagens, de prevenção do abandono, do insucesso e da indisciplina, de promoção da relação escola-família-comunidade, e no domínio da gestão e organização escolar.

Relativamente à melhoria das aprendizagens, são exemplos de ações de sucesso: a oferta formativa diferenciada; os currículos adaptados e articulação curricular (horizontal e vertical); e o investimento na agregação de disciplinas, de modo a promover a parceria pedagógica. De salientar, ainda, os projetos de carácter pedagógico que contemplaram o apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem ou com aprendizagens não conseguidas no tempo expectável. Como evidenciaram as entrevistas, vários mecanismos de apoio implementados permitiram a superação das dificuldades e a promoção de uma cultura de sucesso e de reforço positivo, com reflexos na autoestima dos alunos, que estão conscientes do seu papel no processo de ensino e de aprendizagem.

Na prevenção do abandono, do insucesso e da indisciplina, foi crucial a criação do GAAF, apoiando os alunos na resolução dos seus problemas, e estabelecendo estratégias de inclusão social com as famílias, através do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, na tentativa de contribuir positivamente para a reflexão e concretização do projeto de vida do aluno. Esta estrutura tem, ainda, como áreas de ação, atividades desenvolvidas com pais e encarregados de educação, que incluem o desenvolvimento de projetos que os aproximam da comunidade educativa e do quotidiano da escola. Como se percebeu das vozes auscultadas, esta necessária articulação entre professores, alunos, famílias e parceiros externos muito ganhou com o GAAF, trabalhando com uma rede de parceiros que permitiu um trabalho conjunto de âmbito social juntamente com as famílias. Em termos ilustrativos, a implementação do projeto *Tempo de Silêncio, tempo de crescimento pessoal e social – meditação transcendental em contexto escolar* é uma referência no Agrupamento pelos resultados que tem apresentado desde a sua implementação, há 22 anos, tendo o Agrupamento sido pioneiro na Europa com a implementação deste projeto.

No domínio da gestão e organização escolar, os entrevistados evidenciam o investimento na formação dirigida a toda a comunidade educativa, proporcionando momentos de reflexão em torno das problemáticas com que a escola se depara e estratégias a seguir. Do mesmo modo, os encontros de boas práticas no âmbito das microrredes das escolas TEIP do concelho, bem como os círculos de estudos, são espaços que estimulam a reflexão sobre as práticas e representam momentos

bastante ricos e valorizados por todos. No mesmo sentido, os entrevistados referem os processos autoavaliativos como tendo conduzido a melhorias substanciais, quer pelo diagnóstico de situações problemáticas, ou a melhorar, quer pela possibilidade de identificar estratégias de superação, materializadas em ações de melhoria a implementar.

Uma prática de referência no Agrupamento, que dizem contribuir para a melhoria em todas as dimensões, são as assembleias de delegados e subdelegados de turma, nas quais se promove a discussão, o debate e a reflexão em torno da escola, resultando em atividades específicas a partilhar por estes alunos com os restantes colegas das diversas turmas. Ouvir os alunos, acolhendo as suas propostas para resolução de problemas, bem como os seus contributos e a sua visão para uma escola melhor e mais próxima da comunidade e das suas necessidades, tem contribuído para o desenho de medidas concretas que se refletem na melhoria da escola. Deste modo, num processo interativo e regular, são realizados diversos momentos de reflexão, inclusive nos diversos órgãos internos, em torno dessas e de outras propostas realizadas pelas turmas e que envolvem não só os alunos, como também os professores e os encarregados de educação.

Os entrevistados sublinham que, de uma forma geral, o Programa possibilitou à escola repensar e criar novas estratégias, nomeadamente no trabalho de equipa, na partilha de ideias e experiências, na partilha dos espaços de sala de aula e de turmas e na inovação pedagógica. Os constrangimentos com que se vão deparando são encarados como acabando por fortalecer todo este processo, possibilitando a reflexão sobre práticas e temáticas que, de outra forma, não seriam analisadas tão profundamente. Assim, segundo referem, a monitorização da implementação das medidas e respetiva avaliação dos resultados são processos transformadores e que têm permitido a reformulação da ação educativa, sendo que a disseminação desses resultados junto da comunidade tem constituído importantes momentos de partilha, considerados essenciais para o sentimento de pertença de toda a comunidade educativa e local.

O que mais valorizamos

Segundo os entrevistados, será sempre uma mais-valia a continuidade no Programa TEIP. As mudanças organizacionais, no ambiente e cultura de escola, nas práticas pedagógicas e no bem-estar da comunidade, são aspetos que transformaram o Agrupamento, impedindo que este se reveja no futuro sem integrar a rede TEIP. A possibilidade de um crescimento mais organizado e pensado, devido a todas as exigências e potencialidades ao nível das partilhas, das aprendizagens, de novas experiências, do contacto com outras realidades, da organização, da monitorização e da inovação são essenciais para o seu contínuo crescimento e para responder às necessidades da comunidade.

Das narrativas, é evidente que esta continuidade terá de ser dinâmica e procurando consolidar o que já se construiu, através de novas estratégias e visão adaptada a (novas) realidades, visando corrigir erros e melhorar as práticas já adquiridas, com base na reflexão conjunta e nunca esquecendo o objetivo final: o sucesso educativo dos alunos e a melhoria do clima e da cultura de escola. O principal objetivo é traçar caminhos para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem e que estes

conduzam ao sucesso escolar dos alunos, valorizando uma relação de interação entre a escola, a comunidade e o envolvimento das famílias, criando parcerias e interações, tendo em conta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O Agrupamento Dr. Alberto Iria visa, no âmbito da sua missão, promover em todos os seus alunos as competências e os conhecimentos que lhes permitam concluir com sucesso cada ciclo de escolaridade e ter acesso ao mundo do trabalho, permitindo a sua integração ativa na sociedade e, desse modo, contribuir para a vida económica, social e cultural do país como cidadãos dignos e portadores de valores, tais como a solidariedade, a tolerância, a responsabilidade, a justiça, a disciplina e o respeito pelos outros. O Agrupamento tem como objetivos, tal como explanado no Projeto Educativo: i) melhorar o processo ensino aprendizagem e desempenho dos alunos; ii) prevenir o abandono e o absentismo; iii) combater a exclusão escolar e social; iv) promover o envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar; e v) fortalecer e dinamizar a gestão escolar, através de mecanismos de prestação de contas cada vez mais eficientes e eficazes.

No sentido de alcançar os objetivos e cumprir a sua missão, têm sido implementadas diversas medidas e ações de melhoria ao longo dos anos, no sentido de promover o sucesso da comunidade educativa, algumas das quais serão observadas de seguida.

Sucessos

Apresentam-se quatro medidas concretas que merecem destaque pelo seu contributo para a promoção da melhoria do Agrupamento na dimensão pedagógica e na prevenção do abandono, do insucesso e da indisciplina.

O projeto *Cultura de Paz na Escola* surgiu da necessidade de minimizar comportamentos sociais inadequados, por parte dos alunos, dentro e fora da sala de aula, o pouco envolvimento dos pais e o desinvestimento na escola como projeto de vida. Neste sentido, foram principais objetivos: melhorar o processo de ensino e aprendizagem, através da melhoria das competências sociais dos alunos; combater a exclusão escolar e social; promover o envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar; e prevenir o abandono e o absentismo e combater a exclusão escolar e social.

Este projeto teve implicações nas dimensões da organização escolar, do processo de ensino e aprendizagem e na dimensão da avaliação das aprendizagens. A sua implementação deu-se no ano letivo de 2019/2020, abrangendo todos os alunos e professores, encarregados de educação e parceiros, tais como, a Academia Jovem de Olhão; Todo o Piso será Palco; Bombeiros Municipais de Olhão; Autarquia de Olhão; Mais Sucesso-E8G; Projeto Ser Mental; PSP-Escola Segura; Associação de Pais; CPCJ; e Contrato Local de Desenvolvimento Social.

Neste contexto, foram realizadas ações de formação para sensibilização e capacitação dos pais e encarregados de educação, visando o seu papel de educadores e a participação na vida do Agrupamento. Destinadas aos alunos, realizaram-se atividades e projetos promotores do seu envolvimento e participação na comunidade escolar e local, sempre auscultando as suas opiniões acerca de assuntos do seu interesse. Desenvolveram-se, também, ações comemorativas, como o dia do Agrupamento e a semana da multiculturalidade, bem como a partilha de saberes e experiências entre antigos e atuais alunos do Agrupamento.

Esta abordagem teve como vantagens a valorização do sentido da escola para o projeto de vida dos alunos, através do relacionamento entre as aprendizagens formais e a vida ativa, a criação de ferramentas para uma melhor inserção na comunidade local e o envolvimento dos alunos em decisões referentes a atividades a desenvolver pela comunidade educativa. Como resultados, a iniciativa aumentou o nível de competências sociais e pessoais e de interação na comunidade educativa.

Uma outra medida, destinada aos professores, que aqui se ressalta, é o projeto *Círculo de Estudos – Contributos da Supervisão para a Reflexão das Práticas*, que visou melhorar a articulação horizontal entre grupos disciplinares e departamentos curriculares. Iniciada em 2018/2019, teve como objetivos: a promoção da partilha e reflexão conjuntas a partir da problematização das práticas pedagógicas interdisciplinares e multidisciplinares desenvolvidas; a criação de instrumentos de planificação e avaliação de forma colaborativa; a aplicação dos instrumentos criados para contextos de ensino e de aprendizagem no âmbito da implementação das orientações do Decreto-Lei nº55/2018²², de 6 de julho; o desenvolvimento de mecanismos de monitorização e supervisão colaborativa; e a divulgação de boas práticas.

O projeto envolveu os professores dos 2.º e 3.º ciclos com turmas dos 1.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular e teve implicações nas dimensões da organização escolar, da gestão curricular, do processo de ensino e aprendizagem e na dimensão da avaliação das aprendizagens. Contando com a parceria do Centro de Formação da Ria Formosa, consistiu na implementação de momentos de partilha de saberes e experiências, de reflexão, planeamento e avaliação/reformulação com o público-alvo desta ação: os diretores de turma, os coordenadores dos diretores de turma e outros docentes implicados na implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular no Agrupamento.

Foram evidentes as vantagens ao nível da generalização da implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular. Como principais resultados podemos destacar: a organização de metodologias de planeamento, preparação, articulação, comunicação e envolvimento dos docentes no âmbito de projetos conjuntos e integradores de saberes e conhecimento. Em contexto de formação, foi realizado um projeto de planificação articulada entre várias disciplinas, através de uma estratégia integrada de trabalho sob determinado tema em várias disciplinas, que é posteriormente desenvolvida em contexto de sala de aula. Segundo os entrevistados, os resultados alcançados foram francamente positivos, quer na consolidação de uma cultura de trabalho baseado na partilha e reflexão, quer na avaliação e reformulação dos saberes, e em experiências profissionais relevantes. Neste sentido, o Agrupamento pretende alargar o projeto a outros níveis de escolaridade.

Com o objetivo claro de minimizar as dificuldades na colaboração e na articulação entre docentes, há a sublinhar a medida intitulada *Projeto Piloto Conhecer o Mundo: Grécia Antiga* que se iniciou em 2020/2021 com o objetivo de promover a partilha e a reflexão conjuntas a partir da problematização das práticas pedagógicas interdisciplinares e multidisciplinares desenvolvidas pelos professores; a criação de

²² Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

instrumentos de planificação e de avaliação em processos colaborativos; a aplicação dos instrumentos criados a contextos de ensino e de aprendizagem no âmbito do desenvolvimento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular; o desenvolvimento de mecanismos de monitorização e supervisão colaborativa; e a divulgação de boas práticas. Este projeto envolveu alunos, professores e encarregados de educação de uma turma do 6.º ano de escolaridade.

Esta medida teve implicações nas dimensões da organização escolar, da gestão curricular, do processo de ensino e de aprendizagem e na dimensão da avaliação das aprendizagens. Contando com a parceria do Centro de Formação da Ria Formosa, testou-se a introdução das novas tecnologias a um nível mais profundo, quer sob o ponto de vista da utilização do digital, quer na orgânica do Conselho de Turma na articulação entre docentes. Considerando o currículo de todas as disciplinas do 6.º ano de escolaridade, foi encontrado um ponto de interseção a partir do qual cada professor transportou para a especificidade da sua disciplina o conhecimento sobre a Grécia Antiga, trabalhando com os seus alunos esta temática ao longo de 5 a 6 semanas e exclusivamente *online*. Neste âmbito, os alunos criaram um octaedro, no qual cada face apresenta o que foram estudando em cada uma das oito disciplinas envolvidas, mobilizando assim o currículo disperso de cada disciplina e trabalhando-o de forma comum.

Na avaliação realizada pelos alunos é salientada a proximidade entre alunos e professores que o projeto promoveu, a contribuição de todos para um projeto comum, assim como a valorização de um projeto em que todos os professores falassem, apesar da especificidade curricular incutida por cada um. Segundo se pode apurar, os alunos sentiram que não iam para uma aula de determinada disciplina, mas sim para um lugar de trabalho colaborativo e integrador de diversos saberes que proporcionou um sentimento de pertença e o reconhecimento da importância da cidadania, também trabalhada transversalmente, pois como referiram: “todos fazem falta uns aos outros”.

Os resultados do projeto contribuíram para uma melhoria dos níveis de colaboração e de articulação entre professores e disciplinas, para a partilha dos momentos de planificação e de reflexão no decorrer da implementação, e para demonstrar o potencial do trabalho de articulação curricular, neste caso materializado num octaedro em 3D. Para além da satisfação e da motivação dos alunos, estes revelaram a importância deste tipo de abordagens na sua vontade de continuar a trabalhar e aprender através de projetos curricularmente articulados.

No caso da medida *Tempo de Silêncio, tempo de crescimento pessoal e social*, não se trata de uma ação de melhoria do Agrupamento, por já estar enraizada no quotidiano da escola, dos alunos e professores. Esta medida contempla a aprendizagem e a prática da técnica de Meditação Transcendental em contexto de sala de aula, e conta com 22 anos de implementação na escola, dotando os diversos atores de competências que contribuem para a melhoria da escola e para o bem-estar e sucesso dos alunos. Entre os seus benefícios destaca-se o respeito e a tolerância, a redução da ansiedade e o aumento

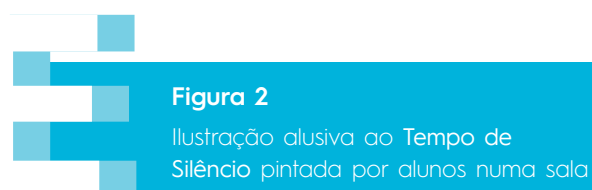


Figura 2

Ilustração alusiva ao Tempo de Silêncio pintada por alunos numa sala

da autoestima e autoconfiança, o aumento da resiliência, além do aumento do bem-estar e da satisfação com a vida.

O *Tempo de Silêncio* é realizado em dois momentos: no início da primeira aula do dia e no final do último tempo letivo, e tem a duração média entre 5 e 12 minutos, consoante o ciclo de ensino. Os benefícios psicológicos estão documentados em dois estudos realizados pela Universidade do Algarve, no âmbito de dois projetos europeus, dos quais a escola foi beneficiária. Enquanto instituição pública de ensino, a escola foi pioneira na Europa na implementação da Meditação Transcendental em contexto escolar, na criação de uma disciplina para o estudo do Yoga e da Meditação Transcendental, e na implementação de técnicas avançadas de meditação.

Integrado na rotina da escola, este projeto é reconhecido como formação acreditada²³.

A medida apresenta resultados bastante positivos, tanto em termos académicos como sociais e existe graças ao Programa TEIP, que garante a presença de técnicos especializados em Meditação Transcendental na escola.

Os resultados dos inquéritos realizados a professores revelam um aumento do bem-estar subjetivo, satisfação com a vida, afetos positivos, motivação intrínseca e realização pessoal. No que respeita aos alunos, verifica-se uma diminuição do medo de humilhação, diminuição de estratégias de *coping* inadequadas, diminuição da hiperatividade, aumento da cooperação com os outros, aumento da satisfação com a escola, aumento da perspetiva positiva e aumento do suporte familiar. No âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular, no ano letivo de 2020/2021, a turma do 9.º ano, que desde o 7.º ano incluiu no seu currículo uma disciplina dedicada ao estudo do Yoga e da Meditação Transcendental, apresentou níveis muito bons de comportamento e um sucesso escolar de 94%. Esta medida, que visa diminuir a desvantagem social dos alunos do Agrupamento, é atualmente disponibilizada também a toda a comunidade educativa.

Apontamentos finais

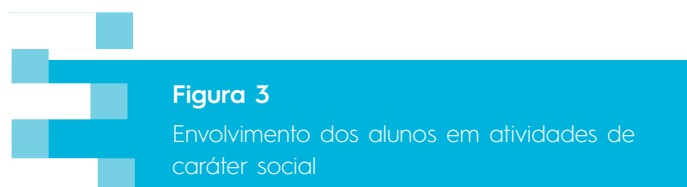
Os projetos e as iniciativas apresentadas, e demais ações desenvolvidas pelo Agrupamento, desencadearam uma dinâmica interativa e rica no que respeita a formas e estratégias de estar, de lecionar e de aprender. O desafio para os próximos anos consiste na mudança de paradigma no âmbito da avaliação das aprendizagens, porquanto embora existam mudanças, os professores ainda baseiam as suas práticas na avaliação sumativa centrada em dois testes por período letivo. Apesar de o Programa TEIP induzir formas diversas de avaliar, mais centrada na avaliação formativa, os entrevistados reconhecem que há ainda um caminho a percorrer. Além disso, pretende-se desenvolver mais ações e projetos no âmbito do digital, apostando mais em projetos como o eTwinning, Milage Aprender+, projetos promovidos pela UNESCO, entre outros incluídos no recente Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola.

A escola é hoje o fruto deste processo e das inúmeras experiências vividas, originando um clima e uma cultura de escola bastante favoráveis à comunidade educativa e a uma aprendizagem de qualidade, com um corpo docente motivado. A resistência e preocupação inicial deu lugar a um espaço desejado por todos, ao empenho e da

²³ Formação acreditada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.

comunidade educativa, com reflexos no bem-estar da comunidade e no sucesso, o qual resulta do envolvimento dos profissionais em equipas multidisciplinares que trabalham colaborativamente.

Em suma, trata-se de uma escola considerada de todos e para todos, onde subsiste o orgulho em ser-se TEIP, que é sinónimo de ‘estar à frente do seu tempo’, compreender a realidade e contribuir para o bem-estar e a felicidade de todos, numa rede que permite momentos de reflexão e partilha. Como decorre das palavras dos entrevistados, é uma escola onde se é feliz.



Acervo Documental

Ficha Descritiva da Medida “Cultura de Paz na Escola”

Ficha Descritiva da Medida “Círculo de Estudos – Contributos da Supervisão para a Reflexão das Práticas”

Ficha Descritiva da Medida “Projeto Piloto: Conhecer o Mundo - Grécia Antiga”

Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021

Projeto Educativo 2013-2017

Projeto Educativo 2017-2021

Relatório Anual TEIP - 2019

Relatório Semestral TEIP - 2019/2020

Relatório Semestral TEIP - 2020/2021

CAPÍTULO 5.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

DR. FRANCISCO SANCHES

Concelho de Braga, Distrito de Braga

Luís Tinoca

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Quem somos?

O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, cuja oferta educativa vai da Educação Pré-Escolar ao 9.º ano, incluindo a oferta do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) nos três ciclos do Ensino Básico, é constituído por sete escolas que se situam na zona urbana de Braga, nas freguesias de S. Victor e de S. Vicente. São ambas freguesias com grande densidade populacional, onde se identificam bairros sociais nos quais a degradação patrimonial é uma realidade, zonas muito antigas da cidade e uma zona comercial de grande dimensão. Encontram-se, ainda, zonas de construção recente, prédios com vários andares, rodeados de comércio diversificado.

O Agrupamento é constituído por sete escolas (Quadro 1), sendo a sede a Escola Básica 2/3 Francisco Sanches.

Quadro 1

N.º de escolas / oferta educativa

7 Estabelecimentos	Jl	Jl/EB	EB 1.º CEB	EB 2.º e 3.º CEB
	1	3	2	1

Fonte: Plano Plurianual de Melhoria 2019

É um Agrupamento com cerca de 1700 alunos (Quadro 2 e Figura 1), com cerca de 4% de alunos de etnia cigana e 1/3 de alunos estrangeiros, oriundos de 47 nacionalidades diferentes.

Quadro 2

População escolar

	Pré-escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Total
2018/2019	182	598	360	339	1679
2019/2020	201	589	380	567	1737

Fonte: Relatório TEIP 2019/2020

Uma parte significativa das famílias vive em bairros sociais, situando-se, do ponto de vista socioeconómico, num estrato de baixos recursos económicos, baixa escolarização e com fraco acesso a bens e serviços culturais. Por isso, é possível identificar distintos grupos de alunos que justificam a existência das estratégias de inclusão e de aprendizagem que se encontram definidas no Plano Plurianual de Melhoria (PPM) do agrupamento:

- Um grupo de famílias oriundas de países que não pertencem à União Europeia;
- Um grupo de famílias oriundas de países pertencentes à União Europeia;
- Um grupo de famílias de etnia cigana, na maioria falantes de língua portuguesa.

Apesar de o fenómeno poder ser observado em todos os grupos, a flutuação do número de alunos que entram e saem da escola no mesmo ano letivo está mais associada ao primeiro grupo.

Analisando o quadro 3, podemos verificar que o apoio social escolar (ASE) é atribuído a cerca de metade dos alunos do Agrupamento e que, desde o ano letivo de 2015/2016, os dados apontam uma ligeira melhoria.

Quadro 3

Evolução da percentagem de alunos que usufruem de ASE entre 2012 e 2018

Evolução da % de alunos com ASE	
2012/2013	45%
2013/2014	48%
2014/2015	54%
2015/2016	57%
2016/2017	53%
2017/2018	50%
2018/2019	44,5%
2019/2020	41,5%

Fonte: Adaptado do Plano Plurianual de Melhoria 2018/2022

Em 2017/2018, o Agrupamento contou com 174 docentes, cinco técnicas especializadas que integraram o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), 43 assistentes operacionais, 10 assistentes técnicos e dois vigilantes (ver Quadro 4). Conta-se, assim, com a participação de cerca de 230 adultos, no âmbito das suas funções profissionais neste agrupamento, nas várias ações do Plano Plurianual de Melhoria.

Quadro 4

Quadro de pessoal docente e não docente do Agrupamento (julho de 2018)

Escolas	Pessoal Docente				Pessoal não Docente				Total
	QE	PQZP	Contratados	Total	Técnicos	ASS OP	ASS ADM	SEG ESP	
JI das Fontes	2	0	0	0	1 Psicólogo (TIL)	1	0	0	1
EB1/JI das Enguardas	8	2	1	11		4	0	0	4
EB1/JI Quinta da Veiga	13	0	2	15		6	0	0	6
EB1/JI Bairro da Alegria	8	1	0	9	2 Psicólogos	4	1	0	2
EB1 da Misericórdia	3	1	1	5		2	0	0	5
EB1 S. Victor	7	0	0	7		3	0	0	2
EB1 Dr Francisco Sanches	95	14	12	121	2 TSS	23	9	2	3
Professores de Apoio (1º Ciclo)	3	1	0	4		-	-	-	34
Total	139	19	16	174	5	43	10	2	55

Fonte: Plano Plurianual de Melhoria 2019

O percurso

A adesão ao Programa TEIP surge, inicialmente, devido à necessidade de melhorar os resultados escolares e a qualidade da aprendizagem, combatendo o insucesso e o abandono escolares, dado que este Agrupamento, como explicitado acima, se encontra numa área particularmente vulnerável, com muitas famílias de meios socioeconómicos e culturais baixos.

Assim, o Programa TEIP foi inicialmente implantado sobre recomendação da Direção-Geral da Educação (DGE) no ano de 2009. O Agrupamento viu esta adesão como uma oportunidade de promover melhores práticas de diferenciação e flexibilização curricular como estratégias para promover a motivação e o sucesso dos alunos. Apesar de, no início, o Programa não ter sido acolhido por toda a comunidade escolar como algo desejado, estando carregado de alguns estigmas associados a escolas problemáticas, o seu impacto foi imediato nas rotinas da escola, com reflexo da melhoria dos resultados escolares, muito devido aos recursos adicionais que lhe estão associados, o que fez com que a imagem de uma escola TEIP se transformasse rapidamente em algo positivo. As entrevistas revelam que esta rápida evolução fez com que atualmente a escola tenha orgulho em integrar o Programa TEIP e enalteça as suas grandes vantagens, comentando até que seria desejável que todas as escolas tivessem esta oportunidade. Para este Agrupamento, ser TEIP é ter acesso a outros recursos e pensar a escola de outra forma, sobretudo em termos da aprendizagem dos alunos. Para esta comunidade são as escolas que não são TEIP que perdem uma ótima oportunidade: “Quando penso em escolas que não são TEIP penso - o que elas perdem” (EG)²⁴.

²⁴ A sigla EG significa entrevista feita em *focus group*. Sempre que recorrermos aos depoimentos dos participantes, entrevista feita em *focus group*, apresentaremos as suas expressões entre aspas, sinalizando-as com esta sigla.

O programa foi implantado sem sobressaltos, promovendo a transformação da escola. Torna-se clara uma crescente cultura de colaboração transposta na evolução do projeto educativo, ao longo dos anos. Neste documento transparece a forma como tem mudado a cultura escolar, reforçando a abertura à comunidade, o trabalho em equipa e a valorização da voz dos alunos para o funcionamento da escola, conforme se esclarece: “temos uma visão de todos dentro do nosso projeto... mas a principal visão tem mesmo de ser a visão dos alunos” (EG). É também de salientar a forma como os documentos oficiais são reconstruídos em formatos mais sintéticos, esquemáticos e visuais, de forma a facilitar a apropriação por todos os membros da comunidade e provocar o seu envolvimento na sua discussão, assim como o comprometimento com a sua implementação:

O projeto educativo e as estratégias que utilizamos não são secretas... passamos para a banda desenhada, isto é, os documentos passaram a ter poucas folhas. Muitos quadros que pudessem ser observados e partilhados por todos independentemente da cultura e da língua que estava a ser utilizada (EG).

O Agrupamento assume-se como uma escola de periferia, dando resposta a diversos bairros sociais, e tem orgulho na sua diversidade. A diversidade é vista como uma oportunidade de enriquecimento e de ligação à comunidade: “nos últimos 4/5 anos houve um salto de qualidade muito grande nesta escola... a vinda de pessoas de outros países para esta escola é uma riqueza incrível, a diversidade é o melhor valor que nós temos” (EG).

O Agrupamento define-se como uma escola acolhedora e hospitaleira, onde a inclusão está presente a partir de uma linguagem inclusiva, naturalizada e própria. Valoriza claramente a construção de uma cultura participativa e democrática, assente numa prática quotidiana construída ao longo dos anos e que se projeta para o futuro, assente numa política de escola que incentiva a participação democrática de todos, incluindo os alunos (em assembleias de turma, ano e escola), para construir uma cultura de participação, comprometimento e empoderamento.

Valorizando os afetos e a sua importância para a aprendizagem, neste TEIP, o cuidado com o outro dá origem a uma cultura de solidariedade e entajuda, tratando-se de um Agrupamento com muitos parceiros (Juntas de freguesia, Câmara Municipal, Cruz Vermelha, Cáritas, hospital,...). Se, por um lado, quase todos os dias alguns destes parceiros participam em atividades dentro da escola, por outro lado, também a escola transborda para fora das suas fronteiras, realizando diversas atividades nos espaços da cidade. Constrói-se, assim, uma abertura à comunidade, que mais do que física é, sobretudo, vista como pedagógica, valorizando os contributos dos parceiros que vêm de fora para participar na escola, mas também da escola que se dirige ao exterior e realiza atividades na cidade que são extremamente enriquecedoras para toda a comunidade.

Ademais, este Agrupamento participa num grande número de projetos: “somos conhecidas como os papa-projetos!” (EG), projetos esses que se articulam de forma coordenada, se completam e complementam naturalmente, dentro da sua política de escola focada em processos de inclusão, como por exemplo, na rede de escolas para a educação intercultural. É uma escola onde “as medidas de política educativa articulam-se com os projetos em curso” (EG).

O projeto *Cabazes da Sanchez* é outro exemplo de uma iniciativa de solidariedade que surgiu durante a pandemia, virada para o apoio aos membros mais vulneráveis da comunidade. Também durante este período foi desenvolvido o projeto *Academia Digital para Pais*, de forma a permitir que estes desenvolvessem as competências digitais necessárias ao acompanhamento dos seus educandos durante o período de educação a distância. Em desenvolvimento há mais tempo, temos o projeto de *Aprendizagem do Português para Pais de Nacionalidade Estrangeira*, grupo de pais que representa uma percentagem significativa dos membros da comunidade, de forma a apoiar a sua inserção e participação ativa.

O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches é muito procurado por famílias com crianças com Necessidades Educativas Especiais, relevando a sua apetência como escola promotora de inclusão. É um Agrupamento onde todos têm lugar e onde os professores se orgulham de não desistir dos seus alunos.

A figura do perito externo é enaltecida como fundamental. O perito é visto como amigo crítico que conhece o Agrupamento, que está presente em diversas iniciativas e momentos-chave ao longo do ano, que faz sugestões e que ajuda na reflexão.

O desafio atual é pensar e refletir sobre qual é que é o modelo de escola deste Agrupamento. Reconhecendo a inspiração de muitas das suas práticas em diversos modelos desde o Movimento Escola Moderna à Escola da Ponte, reconhecem que a política desenvolvida neste Agrupamento é original e se poderá constituir como modelo próprio, centrado numa perspetiva de escola multicultural.

O perito deste Agrupamento também se constitui como uma figura singularmente original, uma vez que foi aluno desta escola no ano em que ela foi criada; mais tarde foi encarregado de educação de dois filhos que frequentaram a escola, durante um período particularmente conturbado, para depois se vir a tornar no perito que acompanha esta comunidade desde o início do Programa TEIP. É, assim, uma memória viva da evolução desta organização educativa, referindo o seu percurso de evolução muito positivo, com base no Programa TEIP, no sentido de se desenvolver “numa escola que pensa por si, que reflete e valoriza muito o autoconhecimento no seu conjunto” (EG). Uma escola que mais do que aplicar políticas e medidas externas, se assume como produtora das suas próprias políticas educativas, uma perspetiva política de integração dos vários projetos em curso e da sua articulação.

Também a relação com a DGE é vista como bastante positiva. A DGE é percecionada como um parceiro de reflexão, que está aberta às propostas da escola, e que acompanha e apoia as iniciativas propostas, mais do que aquilo que exige ou avalia.



O que mais valorizamos

Face ao exposto, este Agrupamento tem valorizado:

a integração e inclusão de todos os alunos, através de projetos de valorização da diversidade linguística, cultural e étnica, o que resulta numa oportunidade e fonte de aprendizagem para todos;

a contextualização do currículo e a abertura à comunidade local, consubstanciadas no desenvolvimento de uma diversidade de iniciativas e atividades, com impacto nas aprendizagens e nos resultados dos alunos;

a mobilização dos recursos disponíveis e as bem-sucedidas respostas educativas aos alunos com necessidades educativas especiais e aos alunos oriundos de países estrangeiros;

a liderança, atenta e ponderada da direção, mobilizadora das lideranças intermédias e da participação dos alunos, visando o envolvimento da comunidade educativa;

a alocação de recursos especializados, designadamente nas estruturas de apoio aos alunos e à família, traduzida em resultados muito positivos na integração e inclusão dos alunos.

O Agrupamento considera que os recursos especializados proporcionados pelo Programa TEIP são fundamentais, incluindo psicólogos, técnicos de serviço social, bem como as horas de trabalho dos professores. O Programa TEIP permite à escola o acesso a recursos que de outra forma não teria. A Coordenadora TEIP e o Diretor referem que não imaginam o funcionamento da escola sem os recursos que têm sido proporcionados pelo Programa, que consideram fundamentais para o seu bom funcionamento. O processo de monitorização do Programa também é valorizado. A construção de planos melhoria, a necessidade de desenvolvimento da capacidade de síntese e de identificação de prioridades, bem como a organização de um processo de crescimento gradual sustentado são enaltecidas. Além disso, é valorizada a disciplina que o TEIP introduziu na forma de pensar e organizar a escola. É referida a mais-valia que seria poder alargar este Programa ao máximo de escolas possível, valorizando, para além dos recursos disponibilizados, a construção de processos de autoanálise, reflexão, implementação de estratégias de desenvolvimento, monitorização e revisão contínuas.

Sucessos

O Agrupamento dinamiza há vários anos a participação democrática de todos os membros da comunidade escolar, incluindo os alunos em *Assembleias de Turma*, de ano e de escola. Estas *assembleias* são reconhecidas como uma das estratégias mais essenciais ao funcionamento deste Agrupamento, pela forma como os alunos aprendem a fazer uso da palavra entre eles, como os mais novos aprendem com os mais velhos a intervir, respeitando a diversidade de opiniões. Estas assembleias são inicialmente guiadas por um moderador que pode ser um professor, um amigo da escola, um aluno mais velho, mas protagonizadas pelos alunos que constituem a *Assembleia*. A valorização da visão dos alunos sobre o funcionamento da escola

constrói-se a partir de uma visão de colaboração que os envolve nas dinâmicas da escola, tais como as assembleias de ano, em que são discutidos os desafios que a escola enfrenta e apresentadas propostas de melhoria, posteriormente direcionadas à Direção. Desta forma, é possível dar origem a processos de mudança que se constroem a partir dos alunos, dos seus focos de interesse, bem como dos contributos de pais e professores, que por contágio contaminam a cultura da escola contribuindo para a sua reconstrução e renovação (Figura 2).

É de destacar o esforço que a escola faz por implementar quase todas as propostas que resultam destas assembleias, contribuindo, deste modo, para o comprometimento e o envolvimento de todos. Estas propostas são depois acompanhadas e monitorizadas para avaliar a sua eficácia e permitir o seu melhoramento ou descontinuidade. Também assim é promovida a autonomia dos alunos, responsabilizados pela organização e implementação de atividades na escola, que se acredita ter consequências muito benéficas com transposições para o seu empoderamento e para o sucesso na aprendizagem.

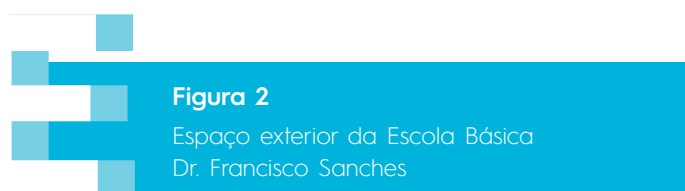


Figura 2

Espaço exterior da Escola Básica
Dr. Francisco Sanches

O *Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família*, criado em 2009, é também destacado pelos membros da comunidade educativa como um dos projetos fulcrais para o bom funcionamento do Agrupamento. Este Gabinete, constituído por psicólogos e assistentes sociais, mediadores socioculturais e animadores, começou por ter uma resposta focada em processos de mediação, dando *feedback* às necessidades sentidas no momento da sua criação, estando agora mais focado em processos de prevenção e de desenvolvimento de competências junto dos alunos. O Gabinete apoia a formação dos alunos, sobretudo em competências de solidariedade, cidadania e diversidade, desenvolvendo também trabalho relativo ao acolhimento de alunos de diversas etnias e nacionalidades. Destacam-se iniciativas dirigidas aos alunos, como o projeto de tutoria entre pares, “em que o conselho de turma identifica alunos que tenham perfil para ser tutores e apoiam os outros colegas” (EG) e de professores tutores para alunos com mais dificuldades, bem como ações no âmbito da saúde junto das famílias do Agrupamento.

Foi também desenvolvido um projeto direcionado para articulação curricular entre 1.º e 2.º ciclos, que tinha sido identificado como um momento crítico no percurso dos alunos deste Agrupamento. Surge, desta forma, o projeto *Quarto às Quartas*, no qual os alunos do 4.º ano de escolaridade vêm à escola-sede realizar atividades à quarta-feira, em equipamentos desta escola, tais como laboratórios de ciências e de educação física, na biblioteca, em salas de grupos e de informática. Promove-se, deste modo, a sua ambientação a um novo espaço com outros professores, facilitando a transição para o quinto ano.

O sucesso destas medidas pode ser interpretado à luz dos resultados académicos obtidos nos últimos anos. Com efeito, desde 2015, considerando os alunos do país com perfil socioeconómico semelhante, os resultados do Agrupamento, relativamente à taxa de percursos diretos de sucesso (Fonte: Infoescolas), têm-se apresentado acima da média nacional. Apenas de referir, no ano 2018/2019, o resultado de 10

pontos percentuais abaixo da média nacional, na percentagem de alunos que obtiveram positiva nas provas nacionais do 9.º ano, após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos.

A taxa de insucesso escolar no Agrupamento é claramente um caso de sucesso como podemos ver no Quadro 5. O insucesso, que já tinha sido extremamente reduzido no ano 2018/2019, com apenas uma retenção no 3.º ciclo, foi reduzido a zero nos números relativos a 2019/2020, traduzindo um percurso bastante positivo.

Quadro 5

Taxa de insucesso escolar

Taxa de Insucesso Escolar	AE Dr. Francisco Sanches 2018/2019	Média TEIP 2018/2019	AE Dr. Francisco Sanches 2019/2020	Média TEIP 2019/2020
1.º Ciclo	0,00	3,60	0,00	2,41
2.º Ciclo	0,00	7,32	0,00	4,54
3.º Ciclo	1,00	8,74	0,00	4,76

Fonte: Relatório TEIP 2019-2020

Também relativamente a taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas no final de cada ciclo (Quadro 6), os números alcançados por este Agrupamento são extremamente positivos, enfatizando o sucesso das medidas implementadas. De facto, se os números já eram muito bons no ano 2018/2019, sobretudo no 1.º ciclo, com uma taxa acima de 97%, e no 2.º ciclo com uma taxa acima de 87%, no ano letivo 2019/2020, estes foram ainda melhores, com taxas acima de 99% no 1.º ciclo, 95% no 2.º ciclo e 81% no 3.º ciclo. Estes números revelam-se em todos os casos francamente acima da média face aos resultados das escolas do Programa.

De referir também que a taxa de interrupção precoce do percurso escolar que, desde 2018/2019 (Quadro 6), em todos os ciclos, tem sido nula, reforçando o sucesso das medidas implementadas para combater o abandono e o absentismo.

Quadro 6

Taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas

Taxa de Alunos c/ Classificação Positiva a todas as Disciplinas	AE Dr. Francisco Sanches 2018/2019	Média TEIP 2018/2019	AE Dr. Francisco Sanches 2019/2020	Média TEIP 2019/2020
1.º Ciclo	97,83	85,43	99,83	87,74
2.º Ciclo	87,78	67,31	95,26	77,16
3.º Ciclo	63,08	53,69	81,66	63,73

Fonte: Relatório TEIP 2019-2020

Também a taxa de percursos diretos de sucesso, que reflete a percentagem de alunos que completa cada ciclo no número de anos estipulado, tem sido francamente positiva. Com efeito, esta taxa está nos 100% nos 1.º e 2.º ciclos nos anos reportados, e no 3.º ciclo foi superior a 95% no ano 2019/2020 (Quadro 7). São resultados muito positivos quando comparados com a média das escolas do Programa.

Quadro 7

Taxa de percursos diretos de sucesso (fonte relatório TEIP)

Taxa de PDS	AE Dr. Francisco Sanches 2018/2019	Média TEIP 2018/2019	AE Dr. Francisco Sanches 2019/2020	Média TEIP 2019/2020
1.º Ciclo	100,00	84,07	100,00	87,76
2.º Ciclo	100,00	85,91	100,00	91,32
3.º Ciclo	93,75	76,43	95,45	85,99

Fonte: Relatórios TEIP 2018/2019 e 2019/2020

Apontamentos finais

O Agrupamento considera-se uma comunidade em construção, apontando como uma das suas prioridades a consolidação e a sustentabilidade dos resultados já alcançados. Esta contínua necessidade de reconstrução da comunidade é também resultado do desafio recorrente da integração de novos professores no Agrupamento, dado que, frequentemente, quase 50% dos docentes são recém-chegados e têm de ser aculturados a uma nova escola, com rotinas próprias e formas de funcionamento diferenciadas. Acrescenta-se ainda o desafio próximo de um grande número de professores que se vai reformar (quase 50%) nos próximos anos, pelo que se torna urgente, o desenvolvimento do capital social da comunidade e a construção de uma memória do grupo, através da transferência de boas práticas.

O Agrupamento reitera a vontade de promover o maior envolvimento dos alunos e das famílias na responsabilização pelos processos de avaliação individual e organizacional, identificando as seguintes áreas a melhorar no futuro:

- a consistência da monitorização contínua das ações de melhoria, de modo a evitar desvios face às metas estabelecidas;
- o reforço da articulação curricular e da sequencialidade das aprendizagens entre diferentes níveis de ensino, por forma a combater de forma eficaz o insucesso e alcançar as metas preconizadas no projeto educativo;
- o acompanhamento e a supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto estratégias de desenvolvimento profissional e de suporte à reflexão sobre as práticas didáticas;
- o alargamento da equipa de autoavaliação a outros atores da comunidade educativa e uma efetiva articulação entre os seus resultados e a ação para a melhoria.

Acervo documental

Plano Plurianual de Melhoria (PPM), janeiro 2019

Relatório TEIP 2019/2020

CAPÍTULO 6.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FERREIRA DE CASTRO

Algueirão - Mem Martins, Concelho de Sintra, Distrito de Lisboa

Mariana Gaio Alves

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Quem somos?

O Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro agrega, atualmente²⁵, os seguintes seis estabelecimentos de ensino: Escola Básica do 1.º Ciclo N.º 3 de Mem Martins; Jardim de Infância de Mem Martins N.º 2; Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Ouressa; Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Mem Martins; Escola Básica do 1.º Ciclo N.º 1 de Mem Martins e a Escola Básica Ferreira de Castro, com 2.º e 3.º ciclos, situada em Algueirão - Mem Martins, sendo esta a sede do Agrupamento. Em 2019/2020, este conjunto de escolas era frequentado por 2229 alunos, sendo que o maior número destes se concentram no 1.º ciclo (771) e no 3.º ciclo (704), distribuindo-se os restantes pelo 2.º ciclo (507) e pelo pré-escolar (247). Uma das turmas de 2.º e 3.º ciclos é, atualmente, de percursos curriculares alternativos.

No que respeita à caracterização desta população discente, assinala-se que vários dos bairros abrangidos pelo Agrupamento alojam muitas famílias economicamente desfavorecidas, com baixa escolaridade e trabalhos precários (em muitos casos, com dois ou mais empregos). Por isso, não surpreende que uma percentagem considerável de alunos (38,9%) corresponda a beneficiários da Ação Social Escolar (ASE), incluindo-se mais de metade destes no Escalão A. Neste contexto, e para além destes apoios, a Direção deste Agrupamento sublinha a importância de que as estratégias e os instrumentos a mobilizar no processo formativo dos alunos se orientem por intervenções compensatórias, que visam minimizar os desafios decorrentes de um número alargado de casos de carências económicas e/ou de negligência familiar entre a população discente.

É ainda notório que, nos bairros abrangidos pelo Agrupamento, se regista uma diversidade cultural e étnica significativa, a qual pode ser geradora de conflitos que, por vezes, se registam entre os alunos do Agrupamento e em particular na escola-sede. Assim sendo, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro estabelece como missão a promoção da educação inclusiva, intercultural e plurilinguística de todos os alunos, bem como assume uma perspetiva humanista associada ao objetivo de formar cidadãos autónomos, interventivos e conscientes dos seus deveres e direitos, privilegiando a criatividade, a adaptabilidade e a ousadia.

A operacionalização deste projeto realiza-se através das opções estratégicas que constam dos Planos Plurianuais de Melhoria (PPM) e alicerça-se num conjunto de

²⁵ De acordo com a Portaria n.º 107/2021, de 25 de maio.

opções curriculares em que são fundamentais as medidas preconizadas no Plano de Inovação (2019-2023). Para concretizar estes planos, atualmente o Agrupamento tem ao seu serviço 204 professores (172 pertencentes ao quadro e 32 contratados) e também quatro técnicas superiores (uma psicóloga do quadro, duas assistentes sociais e uma animadora sociocultural contratadas), 10 assistentes técnicas e 63 assistentes operacionais, todos do quadro da Câmara Municipal de Sintra. Importa referir que o foco principal na educação inclusiva, intercultural e plurilinguística foi sendo definido no decurso do percurso deste Agrupamento no quadro do Programa TEIP.

O percurso

O Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, em Sintra, entrou em funcionamento em 2004/2005 e integra o Programa TEIP, desde a sua segunda fase, ou seja, desde 2006/2007. Neste período de cerca de 14 anos, foram-se reconfigurando as características do próprio Agrupamento, bem como as intencionalidades associadas à respetiva inclusão no Programa, conforme nos dão conta os professores entrevistados²⁶.

Inicialmente, as principais preocupações centravam-se nos elevados níveis de indisciplina e de insucesso escolar associados ao desafio de estabelecer relações mais próximas e intensas com o contexto social envolvente, caracterizado por difíceis condições de vida das famílias nos planos socioeconómico e sociocultural. Na perspetiva dos entrevistados, o trabalho então desenvolvido por uma assistente social foi muito importante nessa fase inicial, ao permitir estreitar ligações entre escola e família, contribuindo para reduzir as situações de abandono escolar até à sua quase total erradicação. De facto, em 2018/2019 e 2019/2020 (fonte: relatório TEIP), as taxas de abandono neste Agrupamento têm valores residuais (inferiores a 1%) para todos os ciclos de ensino.

Outros apoios disponibilizados no quadro do Programa TEIP foram também essenciais, designadamente para reforçar o funcionamento do Gabinete de Mediação de Conflitos que já existia antes de 2006/2007 nesta escola, permitindo desenvolver ações em sala de aula e no recreio. A prevenção e gestão de situações de indisciplina e violência beneficiou das atividades desenvolvidas por cinco animadores e dois vigilantes nos pátios da escola, cuja ação também se estendeu às salas de aula. No balanço realizado sobre este período inicial, os entrevistados afirmam que os resultados das ações implementadas foram muito positivos no que respeita à indisciplina, ainda que continuem a persistir no presente problemas comportamentais, devido, em grande parte, à exiguidade dos espaços para o número de alunos que frequentam a escola.

Relativamente aos níveis elevados de insucesso escolar, também uma preocupação central no início do percurso como escola TEIP, registou-se uma evolução positiva ainda que lenta e menos expressiva, até 2018/2019 e 2019/2020, anos a partir dos quais a redução é já mais expressiva, situando-se abaixo do 1% nos 1.º e 2.º ciclos e nos 4,12% no 3.º ciclo, em 2019/2020. Para as melhorias verificadas em todos estes domínios terá também contribuído a atribuição de recursos para a ampliação do pavilhão desportivo da escola neste mesmo período inicial, criando espaços mais amplos e de maior qualidade para o desenvolvimento de atividades com os alunos.

²⁶ Cinco professores, todos com responsabilidades atuais ou anteriores na direção do Agrupamento e/ou na coordenação do TEIP ou de ações nesse âmbito.

O ano de 2010 é apontado como um momento de reconfiguração no percurso do Agrupamento enquanto escola TEIP. Os resultados positivos alcançados no período inicial levaram a priorizar, a partir daí, a inclusão de todos os alunos na escola. A relevância deste foco advém da presença de alunos portadores de deficiência e com dificuldades de aprendizagem (conforme consta do PPM, 10% da população escolar são alunos com necessidades educativas especiais – NEE, de caráter permanente, perfazendo cerca de 230 alunos), bem como de muitos alunos oriundos de cerca de 30 nacionalidades diferentes e alguns refugiados, o que coloca desafios quotidianos. Alguns desses desafios centram-se no domínio da língua portuguesa e outros decorrem do significativo contraste cultural entre várias culturas e etnias que coabitam no espaço escolar.

No plano interno, o ano de 2010 também corresponde a um momento de transformação na liderança da escola com a substituição da anterior presidente do Conselho Executivo por um novo Diretor em 2009 e com a mudança dos responsáveis pelo conjunto das ações no âmbito do TEIP. No contexto externo, os entrevistados assinalam condicionantes com implicações notórias nas dinâmicas de escolaridade. Desde logo, a crise social e económica que se fez sentir com particular acuidade a partir de 2011 em Portugal, e que agravou a situação socioeconómica de muitas famílias de alunos do Agrupamento, constitui um elemento percecionado como tendo contribuído para incrementar as desigualdades sociais. E também, principalmente entre 2011 e 2015, as orientações de política educativa nacional muito centradas na avaliação das aprendizagens dos alunos através de exames nacionais associam-se à desvalorização do foco na inclusão e na formação de cidadãos que vem sendo privilegiado pelo Agrupamento desde então.

Não obstante, o atual Diretor destaca os progressos notáveis alcançados na vertente de inclusão, respeito pelo outro, democracia e cidadania, afirmando que nem sempre os resultados escolares correspondem aos que se pretendiam. Têm sido experimentadas várias medidas para promover o sucesso escolar, que têm tido resultados positivos e que são reformuladas quando não surtem o efeito desejado. De resto, o percurso deste TEIP é marcado pela experimentação de medidas e modos de intervenção, com base no pressuposto de que não é possível transpor, sem adaptações, os que têm sucesso num Agrupamento para um outro Agrupamento.

Os dados disponíveis relativos ao período entre 2012/2013 e 2019/2020 indiciam essa evolução positiva, pois revelam uma diminuição notória das taxas de retenção: de 5,1% para 1,7% no 1.º ciclo, passando a assumir um valor quase residual; de 16,2% para 0,52% no 2.º ciclo e de 0,99% para 4,12% no 3.º ciclo, em que se registam valores mais elevados. Assim, continuam a existir desafios significativos a enfrentar no que respeita ao sucesso escolar como, por exemplo, alunos que entram para o 1.º ano de escolaridade e quase não dominam a fala e a linguagem oral devido ao ambiente sociofamiliar donde provêm.

Os recentes confinamentos terão, aliás, aumentado esses desafios, quer em termos de aprendizagens, quer no plano das sociabilidades. Os entrevistados observam, nomeadamente, que os alunos quase que “parece que deixaram de saber estar uns com os outros!”, tendo regressado com níveis de ansiedade elevados (sobretudo as alunas) e muitas atitudes agressivas (principalmente os alunos). Por isso, neste momento, consideram prioritário recuperar as rotinas e as capacidades de interação e de sociabilidade.

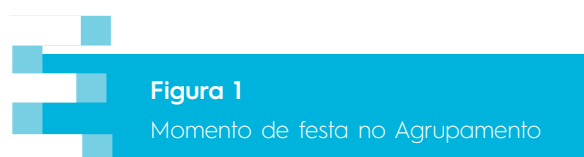
Finalmente, note-se que a adesão deste Agrupamento ao Programa TEIP, em 2007, é descrita como uma iniciativa da anterior presidente do Conselho Executivo, sem conhecimento e envolvimento significativos por parte da comunidade escolar. Não obstante, parece ter vindo a desenvolver-se nos últimos 10 anos uma lógica de participação alargada a todos na identificação e dinamização das ações previstas no quadro do Programa no Agrupamento. Essa participação alargada tem requerido, progressivamente e continuamente, ultrapassar resistências existentes entre os professores, envolvendo-os em processos de reflexão e reorganização das práticas profissionais inerentes ao desenvolvimento das ações previstas no plano TEIP. Nesse sentido, torna-se necessário, na palavra de um dos entrevistados, “sair da zona de conforto”, provocando interrupções e eventuais reconfigurações do trabalho individual e coletivo dos professores.

O que mais valorizamos

Atualmente, otimizar as aprendizagens dos alunos continua a ser um objetivo principal deste Agrupamento TEIP, a par da diminuição da retenção e do insucesso escolares, mantendo os níveis de abandono residuais. De facto, os dados referentes a 2018/2019 (Relatório Anual), mostram que em todos os ciclos de ensino existem alunos que não têm classificação positiva a todas as disciplinas e que a percentagem daqueles que têm decresce à medida que se avança no ciclo de escolaridade: 88,1% no 1.º ciclo, 72,07% no 2.º ciclo e 50,14% no 3.º ciclo. Acresce que a taxa de alunos com positiva nos exames finais de 9.º ano, em 2018/2019, não é elevada, rondando os 45% em Matemática e os 67% no caso de Português. Já no Relatório de 2019/2020, verifica-se uma melhoria ligeira melhoria, com 46% a ter positiva a Matemática e 70% a Português.

Como referido, as situações de indisciplina e violência deixaram de ser uma preocupação tão premente, ainda que se mantenham questões comportamentais que vão sendo identificadas e enfrentadas quotidianamente. Os dados disponíveis refletem esta perceção e ainda indiciam que esses problemas persistem, sobretudo, nos 2.º e 3.º ciclos, pois a taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em sala de aula corresponde, em 2018/2019²⁷, a 15,09% no 2.º ciclo e a 18,39% no 3.º ciclo, não havendo nada a sinalizar no 1.º ciclo. É curioso notar que, segundo os entrevistados, a crise pandémica requereu uma reorganização dos espaços físicos da escola, o que poderá ter resultado num melhor e maior controlo deste tipo de situações.

Para alcançar o objetivo geral de favorecer o enriquecimento e o sucesso das aprendizagens dos alunos, o Agrupamento tem em curso um processo de mudança de práticas que visa alterar a tradicional “gramática escolar”. Deste modo, o Diretor do Agrupamento sublinha que se procura mobilizar algo sugerido pelos resultados de investigações educativas, que destacam a importância de “descentrar a escola das



²⁷ O AE não fez registos de ocorrências em sala de aula devido ao facto de ter estado em ensino remoto de emergência durante longos períodos.

turmas”, por se entender que a organização clássica em turma, cada uma com o seu professor, limita a flexibilização do trabalho e o envolvimento entre alunos de várias turmas. Anteriormente, foi experimentada a coadjuvação para turmas que tinham professores diferentes e que estavam a ensinar a mesma disciplina e o mesmo nível de escolaridade. Contudo, entendeu-se que este modo de intervenção não obteve os resultados desejáveis, porque não alterava a lógica da organização do trabalho escolar centrada em turmas, o que conduziu a uma outra opção.

Presentemente, estão constituídas “equipas educativas” formadas por seis a oito professores de “referência” e que são responsáveis por 10 a 13 alunos cada um, o que implica também acompanhar a relação entre a escola e a família desses alunos. Existe um coordenador de equipa que, semanalmente, reúne com os professores para articulação e planificação do trabalho de todos. Isto significa que as reuniões de professores não são de conselhos de turmas, mas sim de conselhos de equipa, o que permite ter uma visão mais global e otimizar o funcionamento das coadjuvações.

Esta medida integra a ação TEIP *Todos Responsáveis* e abrange todos os alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, sendo, tal como as restantes, acompanhada pelo Grupo de Autoavaliação do Agrupamento (GAVA), envolvendo ainda parcerias com entidades externas. Neste caso, referenciam-se parcerias com a Fundação Aga-Khan e o Alto Comissariado para as Migrações (ACM), no âmbito da Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI), com o Instituto Padre António Vieira, na implementação das Academias de Liderança Ubuntu, e com a rede *Includ-ED* no desenvolvimento das Comunidades de Aprendizagem.

Os alunos de cada ano de escolaridade, que na organização anterior corresponderiam a dez ou onze turmas, são agrupados em três equipas, cada uma com três ou quatro grupos de alunos e a mesma equipa de professores. Pretende-se, deste modo, que os alunos possam circular de forma mais livre, potenciando as aprendizagens e o trabalho interdisciplinar. Isto mesmo é ilustrado pela existência de um dia²⁸ reservado para integração, isto é, destinado ao desenvolvimento de trabalhos de projeto interdisciplinares em que os alunos da mesma equipa se autonomizam, podendo circular entre as várias valências da escola e até ir ao exterior (por exemplo, para fazer pesquisa e visitar biblioteca), não ficando confinados às respetivas salas de aula, que se procura que sejam contíguas na mesma equipa. Esta medida é apontada como inovadora, por intensificar o trabalho colaborativo, quer entre os discentes, quer entre os docentes, assim como por favorecer uma maior integração de conhecimentos e o desenvolvimento de competências.

Este modo de organização do trabalho iniciou-se no ano letivo de 2019/2020 e é objeto de um balanço globalmente positivo, ainda que as equipas se tenham desenvolvido a ritmos diversos, com algumas ainda a adaptar-se ao modelo e outras já a assumi-lo mais efetivamente. O espoletar da crise pandémica e os confinamentos suscitaram algum retrocesso neste processo de mudança de práticas, não permitindo explorar cabalmente as suas potencialidades, nomeadamente pelas restrições na utilização dos espaços e no cruzamento entre alunos, o que impossibilitou o desenvolvimento de tudo o que estava inicialmente previsto, como sublinham os professores entrevistados. A monitorização e a avaliação destas medidas que

28 Esse dia corresponde, no caso dos 2.º e 3.º ciclos, a uma tarde para as turmas da tarde e a uma manhã para as turmas da manhã; enquanto no 1.º ciclo pode ser uma manhã ou uma tarde.

integram o plano de inovação permitem identificar as equipas que estão a funcionar muito bem e aquelas em que tal não se verifica, tornando possível intervir no sentido de melhorar o seu funcionamento.

A este propósito é relevante destacar a perspetiva da aluna do 8.º ano que integrou o grupo de entrevistados. Concordando que a pandemia interrompeu um processo de mudança que estava em curso e que deseja que seja retomado em breve, a aluna valoriza, por exemplo, a circunstância de poder estar no horário dedicado a português, mas poder recorrer à ajuda para questões de matemática, por existir sempre um professor disponível. Igualmente valoriza o papel e a proximidade com os “professores de referência”, que até apelida de “diretores de turma”, o que pode corroborar como esses docentes assumem tarefas de maior acompanhamento aos alunos e de inter-relação com as suas famílias. A articulação entre o trabalho desenvolvido pelos vários grupos da equipa, permitindo aos alunos perceberem diferenças entre processos e resultados de cada trabalho, também é um aspeto apreciado positivamente pela aluna.

Este aspeto destacado pela aluna articula-se com a existência de uma “área de integração” vocacionada para a promoção da interdisciplinaridade e da intradisciplinaridade com aposta no trabalho colaborativo e de projeto, tal como previsto na medida/ação *Todos Avançam*. Esta mesma medida/ação engloba outras iniciativas que visam a articulação entre disciplinas e a criação de novas disciplinas que integram conteúdos diversos, como por exemplo, de Comunicação, que abrange Português e Línguas Estrangeiras.

No caso desta medida/ação, o desenvolvimento de iniciativas beneficia do trabalho em rede com Centros de Recursos para Inclusão, Centros de Formação de Professores e uma microrrede com outros dois Agrupamentos TEIP da mesma área geográfica. De acordo com os dados disponíveis num Relatório Semestral produzido pelo Agrupamento em 2020/2021, cerca de 56% dos alunos terão melhorado o seu desempenho escolar face ao diagnóstico inicial no quadro desta medida/ação.

Globalmente, tem-se procurado com este processo alterar a tradicional “gramática escolar”, centrando mais significativamente as aprendizagens nos alunos e diversificando os processos de ensino-aprendizagem, incluindo as formas de avaliação. A pandemia terá provocado alguma perturbação nessa mudança, mas, por outro lado, terá suscitado a intensificação na utilização de plataformas digitais para comunicar, avaliar e realizar atividades, o que poderá ser um recurso no enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem após a crise sanitária.

Na sua atual configuração, e para apoiar as mudanças em curso, a interligação entre todas as ações previstas no plano TEIP e a respetiva integração no projeto educativo do Agrupamento é um elemento que os entrevistados muito valorizam, bem como a definição interna das metas a atingir, em vez de estas serem estabelecidas exteriormente, como já aconteceu anteriormente. Trata-se de promover um certo enraizamento do Programa, no quotidiano do Agrupamento, combatendo a ideia previamente vigente de que o mesmo é uma imposição externa da Direção-Geral da Educação.

Refira-se, a título ilustrativo, que no decorrer do percurso como TEIP se alterou, designadamente, o modo como famílias se foram envolvendo no desenvolvimento dos planos. Inicialmente, existiam ações da responsabilidade dos pais/associação de

pais que, progressivamente, se considerou que não fariam sentido e que passaram a estar articuladas com outras ações, constituindo as *jornadas de reflexão* um momento crucial para a participação das famílias.

De resto, as *Jornadas de Reflexão* são uma ocasião privilegiada para auscultar todos os envolvidos: famílias, professores, funcionários, alunos e outros parceiros; sendo realizadas periodicamente para a construção do projeto educativo e do PPM do Agrupamento de forma integrada e participada. De acordo com as palavras do Diretor, incentiva-se a apresentação de sugestões, analisando-se os recursos necessários para as concretizar e evitando elencar apenas os problemas existentes. Nestas ocasiões, torna-se possível identificar consensos que abrangem a maioria dos atores escolares envolvidos, bem como dissensos, sendo esta uma base para nomear ações, metas e áreas prioritárias.

Assim sendo, a atual Coordenadora TEIP entende que as suas principais responsabilidades são envolver todos os colegas, técnicos, funcionários e alunos num caminho que “é trilhado em conjunto” e reunir os elementos que permitem fazer o balanço do plano e das ações desenvolvidas. É tendo em conta todo este conjunto de informações que o Conselho Pedagógico elabora o plano TEIP, o qual é posteriormente aprovado em conselho geral, existindo a prática no Agrupamento de cada elemento do conselho pedagógico acompanhar uma ação do plano de melhoria, para que seja possível um maior envolvimento deste órgão no desenrolar das atividades.

No sentido de aprofundar esta lógica de participação alargada a todos, na identificação e dinamização das ações previstas no TEIP do Agrupamento, está em curso a dinamização de dois conselhos consultivos: um parental (com dois representantes por ano) e outro de alunos (com dois ou três representantes por ano a partir do 4.º ano). Estes conselhos são órgãos do próprio Agrupamento e os respetivos membros já foram eleitos antes do eclodir da crise pandémica. Pretende-se, no futuro próximo, que estes conselhos reúnam amiúde com a Direção do Agrupamento para acompanhar as ações desenvolvidas e apresentar sugestões na perspetiva das famílias e dos alunos.

Sucessos

Os entrevistados são unânimes na afirmação de que famílias e alunos não atribuem significado ao facto de o Agrupamento integrar o Programa TEIP, no sentido em que não associam a esse facto uma conotação seja essa positiva, seja negativa. Aquilo que pais e alunos apreciam são as ações desenvolvidas pelo Agrupamento, independentemente do enquadramento institucional das mesmas.

A título ilustrativo, refira-se o caso do 1.º ciclo deste Agrupamento, em que se registam níveis elevados de satisfação dos pais com a existência de coadjuvações, pois a presença de mais de um professor em sala de aula é considerada uma mais-valia. Uma outra medida implementada corresponde à constituição de turmas para recuperação de aprendizagens, sobre a qual, inicialmente, os pais manifestaram muitas



dúvidas, mas que acabou por ser do seu agrado. A presença de animadores nos pátios das escolas do Agrupamento corresponde igualmente a uma ação que as famílias de alunos, tanto do 1.º ciclo como dos restantes níveis de escolaridade, apreciam muito positivamente.

Da parte dos alunos, verificar-se-á igualmente um desconhecimento sobre o que é o Programa TEIP e a conotação que possa ser atribuída à inclusão do Agrupamento nesse Programa, sendo valorizadas ações implementadas que decorrem dessa circunstância. Designadamente a aluna presente no grupo de entrevistados valoriza muitíssimo o trabalho da animadora sociocultural, pelas várias atividades que dinamiza e pelo contacto muito próximo e informal que mantém com os alunos com quem conversa frequentemente. Ainda que os confinamentos decorrentes da crise pandémica tenham limitado estes contactos, a aluna considera “muito fixe” a atividade desta profissional. Este recurso está previsto no quadro da medida/ação *Todos Afec(tos)*, em que também se prevê a intervenção de psicóloga e assistentes sociais no diagnóstico, prevenção e intervenção sobre absentismo e abandono escolar, o que envolve reforçar a ligação entre escola e família e promover a participação de todos os alunos nas atividades escolares.

Sobre a reorganização das turmas a que já aludimos acima, a aluna que integrou o grupo de entrevistados partilha que coexistirão muitos alunos que gostam desta dinâmica com alguns que não a apreciam. Os aspetos mais valorizados nessa mudança tendem a ser a maior proximidade com os professores e os contactos mais intensos entre alunos de várias turmas, nomeadamente na realização e na apresentação de trabalhos escolares.

Se as famílias e os alunos não atribuem necessariamente uma conotação positiva ou negativa ao facto de o Agrupamento integrar o Programa TEIP, o mesmo não sucede entre professores. Neste caso, existem alguns que manifestam dúvidas e desconforto sobre a inclusão do Agrupamento no Programa TEIP, ao que a respetiva Coordenadora contrapõe com a valorização e o reconhecimento de recursos que não existem noutras escolas e que, implicando trabalho docente adicional, permitem melhorar significativamente os resultados do Agrupamento. As resistências dos professores terão vindo a reduzir-se ao longo dos anos, na perspetiva dos entrevistados, emergindo avanços e mudanças no plano da diferenciação pedagógica em prol do sucesso escolar e assentes na aprendizagem dos alunos, que orienta e dá sentido à atividade de ensinar.

O balanço dos professores sobre o Programa TEIP incide também sobre as implicações do mesmo no seu trabalho quotidiano. Neste domínio, os entrevistados assinalam a sobrecarga de trabalho burocrático que a inclusão no TEIP pode significar e apontam as dificuldades no preenchimento de relatórios, que são continuamente modificados em termos de critérios e informações a considerar, pelo que é frequentemente necessário reajustar o tipo de informação a recolher e apresentar.

Para além disso, os docentes apreciam negativamente a ênfase na recolha e na análise de números e percentagens que visam validar os resultados da escola numa lógica quantitativa, por considerarem que estas não refletem adequadamente o trabalho dos professores, nem as aprendizagens dos alunos. Esta é uma lógica que associam, principalmente, ao período inicial do percurso do Agrupamento no quadro do TEIP e que se tem vindo a atenuar, o que é uma evolução bastante positiva, tendo em

conta as resistências alargadas entre os professores a essa lógica de quantificação e estabelecimento de metas rígidas.

Não obstante, importa destacar que as escolas TEIP estarão provavelmente muito mais familiarizadas com a monitorização e a criação de indicadores sobre as suas ações do que outras escolas, na perspetiva dos entrevistados. Aliás, uma das professoras destaca positivamente a articulação com a Direção-Geral da Educação, numa fase inicial, para conhecer e analisar indicadores relativos a indisciplina e insucesso no Agrupamento.

Outros elementos positivos da inclusão no Programa, na perspetiva dos entrevistados, correspondem à implementação de várias ações das quais se destacam as assessorias pedagógicas, por terem naturalizado a prática de abrir a sala de aula a outros professores promovendo o trabalho colaborativo entre docentes. Se as assessorias pedagógicas foram objeto de resistência primeiramente, estas constituíram o ponto de partida para generalizar a prática de intervenção (supervisão horizontal ou supervisão interpares), que corresponde hoje a um elemento característico do modo como se desenrola o trabalho docente no Agrupamento. Inicialmente, era intenção que essa prática se generalizasse no Agrupamento no prazo de quatro ou cinco anos, mas, depois de apenas três anos, notou-se uma adesão alargada, contribuindo para a abertura da sala de aula de cada um, para a partilha e o trabalho colaborativo entre professores.

Segundo os entrevistados, a institucionalização no Agrupamento de um modo de funcionamento em que se articulam obrigatoriamente valências e recursos, também resulta do Programa TEIP, privilegiando-se uma visão integrada no planeamento e na concretização das ações previstas e em desenvolvimento. Ainda assim, há casos em que não é possível concretizar alguns modos de intervenção devido a limitações de espaços físicos ou a crédito de horas docentes insuficiente.

Finalmente, também na perspetiva dos entrevistados, o trabalho dos peritos oriundos das instituições de Ensino Superior que acompanham o desenvolvimento das escolas TEIP é um outro elemento positivo no balanço que realizam sobre a inclusão no Programa. Sublinham a disponibilidade dos peritos para colaborar de várias formas, de acordo com as solicitações do próprio Agrupamento, valorizando a oportunidade de aceder a uma visão crítica externa sobre os planos e ações do Agrupamento. Acresce que a inter-relação entre professores da escola e da universidade também favorece a possibilidade de participação dos primeiros em projetos de investigação em educação que podem beneficiar o desenvolvimento profissional docente e as aprendizagens dos alunos. A relação com os peritos é, portanto, mais um elemento que contribui para o sentimento de que o TEIP tem permitido aos professores do Agrupamento “refletir, experimentar, ousar, aprender, intervir, inovar e continuar a aprender!”.

Apontamentos finais

A análise do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, como caso ilustrativo das múltiplas materializações do Programa TEIP, revela um percurso iniciado em 2006/2007 e pontuado por reconfigurações no próprio Agrupamento e nas intencionalidades associadas à respetiva inclusão no Programa. No decorrer do percurso manteve-se e reforçou-se o principal objetivo geral de formar cidadãos, não focando a atenção apenas nos resultados académicos dos alunos. É neste último domínio que persistem os maiores desafios, os quais são ainda mais acentuados quanto mais avançado o

ciclo de escolaridade. Não obstante, registam-se evoluções positivas nos indicadores de retenção e sucesso escolar neste TEIP, nas situações de indisciplina, que se reduziram significativamente, e nos níveis de abandono escolar, que passaram a registar valores residuais.

Para os resultados positivos alcançados foram fundamentais os recursos adicionais alocados ao Agrupamento no quadro do Programa TEIP, designadamente no plano das instalações físicas, mas também em termos de recursos humanos (assistentes sociais, psicóloga, animadores socioculturais,...) que têm contribuído ao longo dos anos para promover a inclusão de todos os alunos na escola e para a relação mais próxima desta com as respetivas famílias. O trabalho dos professores foi igualmente fundamental ao permitir rentabilizar os recursos previstos no TEIP e alcançar resultados positivos.

O envolvimento dos docentes tem sido um elemento crucial para o desenvolvimento de medidas e ações que têm requerido alterações das suas práticas de trabalho individual e coletivo que, em alguns casos, desafiam os modos habituais de organização escolar e gestão curricular em prol de soluções alternativas e inovadoras. É igualmente muito importante o envolvimento da comunidade e designadamente os contributos do pessoal não docente e dos pais e encarregados de educação para a concretização do plano TEIP no Agrupamento.

A crise pandémica implicou alguma interrupção de processos de mudança em curso neste Agrupamento que todos desejam que possam ser retomados assim que possível. É expectável, além disso, que surjam desafios decorrentes de uma eventual crise social e económica no período pós-pandemia e das implicações dos confinamentos no clima escolar e nos comportamentos dos atores escolares.

Para enfrentar desafios e continuar a melhorar as escolas, importa valorizar as experiências positivas no quadro do TEIP e disseminar as mesmas, alargando o conjunto de opções curriculares, pedagógicas e organizativas que podem ser adaptadas em cada Agrupamento em função das suas especificidades. É igualmente necessário apreciar positivamente os contributos e envolvimento dos professores, evidenciando a experiência e conhecimento pedagógicos acumulados e respetiva partilha com outros docentes que venham a exercer em escolas TEIP. Para os entrevistados, é relevante que o Programa continue a existir e que se reconheça que, no seu interior, existem ações e medidas com um carácter fortemente inovador no plano pedagógico, as quais podem inspirar a mudança de muitas outras escolas e professores em benefício da inclusão e sucesso educativos.

Acervo Documental

Ficha Descritiva da Medida/Ação “Todos AFEC(tos)”

Ficha Descritiva da Medida/Ação “Todos Avançam”

Ficha Descritiva da Medida/Ação “Todos Responsáveis”

Relatório Anual TEIP 2019/2020

Relatório Semestral TEIP 2019/2020

Relatório Semestral TEIP 2020/2021

CAPÍTULO 7.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE FRAZÃO

Frazão, Concelho de Paços de Ferreira, Distrito do Porto

Benedita Portugal e Melo

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Quem somos?

O Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, foi criado em 2002 e encontra-se situado no concelho de Paços de Ferreira, distrito do Porto.

Este Agrupamento de Escolas integra quatro estabelecimentos de ensino situados nas freguesias de Paços de Ferreira (Modelos), Frazão/Arreigada e Seroa, a saber: três escolas básicas, com 1.º CEB e Educação Pré-escolar e uma escola-sede, com 2.º e 3.º CEB (Projeto Educativo, 2018/2021). No ano letivo 2019/2020 era frequentado por 1037 alunos (Ver Quadro 1).

Quadro 1

População escolar do Agrupamento de Escolas de Frazão, no ano letivo de 2019/2020, por níveis de escolaridade

Nível de Ensino	2019/2020
1.º Ciclo	378
2.º Ciclo	199
3.º Ciclo	271
Pré-Escolar	189
Total	1037

Fonte: Relatório TEIP 2019-2020

Do universo dos alunos, cerca de 48% beneficiam de ação social escolar (ASE). A menor percentagem de alunos que beneficia deste tipo de apoio social, 25,7%, encontra-se no 1.º CEB (Projeto Educativo, 2018/2021).

Os níveis de escolaridade dos pais destes estudantes não são elevados. Entre as mães, 12,4% concluíram apenas o 1.º ciclo de escolaridade e somente 9,49% das mães têm formação superior. Na globalidade, as mães exercem profissões relacionadas com a indústria têxtil/confeção/costura; cerca de 3,4% não desenvolve qualquer atividade profissional. Quanto aos pais, 19,6% concluíram apenas o 1.º ciclo e 4,3% têm formação superior. As suas profissões estão relacionadas com a indústria da madeira (carpintaria, marcenaria, acabamentos e afins). De registar que cerca de 4,4% dos pais estão na situação de desemprego (Projeto Educativo, 2018/2021).

Todo o corpo docente deste Agrupamento é profissionalizado e possui uma experiência profissional significativa, sendo o tempo médio de serviço de 23 anos. Dos seus 112 professores, 84 pertencem ao quadro de Agrupamento, 14 ao Quadro de Zona Pedagógica, sendo os restantes contratados. Residem no concelho de Paços de Ferreira 39 docentes (34%). A média de idade dos docentes era, aquando da elaboração do Projeto Educativo, de 49 anos (Projeto Educativo, 2018/2021).

O percurso

A adesão deste Agrupamento ao Programa TEIP ocorreu em 2012/2013, início do TEIP3, na sequência do convite endereçado pela Direção-Geral da Educação (DGE). Já em 2008, a diretora de então tentara que o Agrupamento fosse integrado no TEIP, mas o seu pedido não tinha sido aceite. Por isso, quando surgiu a oportunidade, a Direção “aceitou o convite com agrado” (FG²⁹).

Na origem desta adesão positiva está o modo como o Programa TEIP é encarado pelo Diretor e sua equipa: “como uma oportunidade de melhoria, devido à metodologia e princípios que estão subjacentes ao Projeto TEIP” (FG). Com efeito, neste Agrupamento valorizam-se as estratégias organizacionais e pedagógicas contempladas no Programa TEIP, bem como o princípio da monitorização e da prestação de contas relativamente aos resultados alcançados.

A elaboração de um Plano de Melhoria (PM), no qual constam “ações concretas que visam dar respostas a problemas concretos” (FG), “possibilitou o aparecimento de muito mais intencionalidade” na gestão da escola e “uma prestação de contas mais efetiva”, o que imprimiu uma dinâmica de funcionamento escolar “mais intensa, mais viva, mais direcionada para os objetivos” (FG).

Poder-se-ia pensar que estas expectativas positivas relativamente à adesão ao Programa TEIP se alterariam com o tempo. Bem pelo contrário, segundo o Diretor (que se encontra no início do seu terceiro mandato e acompanhou desde o início a entrada do Agrupamento de escolas no TEIP), este Programa continua a ser encarado como “uma oportunidade de melhoria”, subsistindo a ideia de que é o facto de estarem envolvidos na dinâmica subjacente ao TEIP que tem permitido ao Agrupamento “evoluir”, “crescer enquanto escola”, seja em termos educacionais, seja em termos organizacionais, e “melhorar cada vez mais”, “conseguindo resultados” (FG).

Esta opinião da Direção é partilhada pela representante dos encarregados de educação que integra o Conselho Geral do Agrupamento. De uma forma geral, segundo afirmou, os pais têm a perceção de que a adesão ao Programa TEIP constituiu “uma mais-valia” para este Agrupamento de Escolas, uma vez que permitiu “colmatar necessidades”, através da obtenção de “meios para combater o insucesso escolar e a indisciplina”, nomeadamente “os apoios educativos em sala de aula, a presença de psicólogas na escola e a constituição das oficinas de português e de matemática” (FG).

²⁹ A sigla FG significa *focus group* (entrevista feita em grupo). Sempre que recorrermos aos depoimentos dos participantes no *focus group*, apresentaremos as suas expressões entre aspas, sinalizando-as com esta sigla.

No entanto, se esta é atualmente a opinião dominante, no início do processo de adesão ao Programa TEIP, alguns pais revelaram-se receosos com o “estigma TEIP”. A imagem das escolas TEIP como “escolas problemáticas” poderia colocar um “carimbo” naquele Agrupamento de Escolas e vir a provocar “a saída dos alunos para outras escolas da região” (FG).

Esta preocupação dos encarregados de educação terá sido ponderada e “colocada na balança” aquando do processo de decisão, mas, acabou por se considerar, no Conselho Geral, que “o que se iria ganhar com a entrada no TEIP era muito superior” às consequências que poderiam advir do “selo negativo” colado à imagem do Agrupamento. Para além disso, como também reconhece a representante dos encarregados de educação, foi “muito importante para a mudança de pensamento dos pais começarem a aparecer resultados positivos” (FG).

A adesão do Agrupamento ao Programa TEIP, decidida primeiro em Conselho Geral, foi depois anunciada com pompa e circunstância à comunidade, “numa sessão solene realizada na Câmara Municipal, com as entidades locais” (FG). Assumindo desde o primeiro momento que eram “uma escola TEIP”, a Direção também divulgou o seu Projeto TEIP aos alunos, “turma a turma, desde os mais pequeninos aos mais crescidos” e aos pais (FG).

Assim, desde 2013, o Diretor promove reuniões no início do ano letivo destinadas aos encarregados de educação, com o propósito de lhes dar a conhecer as “lógicas de funcionamento da escola”, “as ações TEIP previstas” e “a evolução dos principais resultados alcançados” (FG).

A preocupação em informar toda a comunidade “que são uma escola TEIP com determinados objetivos”, encontra-se também expressa numa outra estratégia de comunicação, levada a cabo desde 2013, que resulta na colocação de um cartaz de grande dimensão (formato A1) na porta de vidro da entrada de todas as escolas do Agrupamento (Figura 1). Nesse cartaz, elaborado para responder ao pedido do Diretor, que pretendia “que se encontrasse uma forma de tornar o projeto educativo fácil de ler por qualquer pessoa que deitasse os olhos ao papel e não tivesse que andar a folhear”, encontram-se resumidas as principais ações que integram o Plano de Melhoria TEIP e o Projeto Educativo (assumidos como se de um só se tratassem) do Agrupamento.

Este cartaz é substituído por um novo sempre que o Plano Plurianual de Melhoria (PPM) TEIP é alterado ou quando começa a dar sinais de deterioração.

Para além de estar exposto de forma bastante visível em cada escola do Agrupamento, o Projeto Educativo, do qual faz parte o PM TEIP, é também entregue no início do ano a todos os professores, em cada reunião geral realizada no início do ano, para que estes “conheçam e compreendam a dinâmica do Agrupamento onde vão trabalhar” (FG).

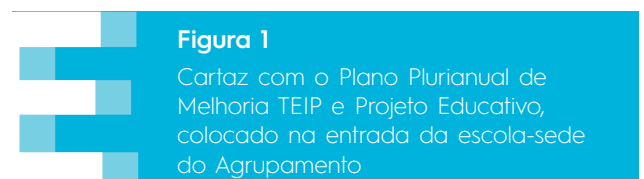


Figura 1

Cartaz com o Plano Plurianual de Melhoria TEIP e Projeto Educativo, colocado na entrada da escola-sede do Agrupamento

Para que todos os docentes “sejam familiarizados com os grandes objetivos da escola, com o projeto educativo, com o Plano de Melhoria”, realizam-se também para eles sessões de apresentação específicas das ações e subações TEIP (FG). Foi justamente o que sucedeu em 2018/2019, ano em que se reformulou o PPM TEIP e, simultaneamente, na sequência dos resultados do concurso nacional de professores, muitos novos docentes tinham sido colocados no Agrupamento. Justificava-se, por isso, a preocupação acrescida em informá-los e envolvê-los no “espírito” do projeto educativo da escola, dando-lhes oportunidade de “conhecer, perceber e também colocar todas as questões que pretendessem” (FG).

Em suma, a adesão do Agrupamento ao Programa, não só foi encarada desde o início “como uma oportunidade para a escola poder melhorar”, tirando “o melhor partido” dos recursos financeiros e humanos que passava a dispor (FG), como é amplamente publicitada para toda a comunidade, e foi sendo assumida por todos como algo muito positivo. Prova disso é o facto de o Diretor afirmar sem reservas “somos TEIP, sim, e com muito orgulho” (FG).

O que mais valorizamos

Para além dos recursos adicionais proporcionados pelo Programa TEIP que visam a melhoria das aprendizagens educativas (crédito horário para a implementação de assessorias pedagógicas e das oficinas de Português e Matemática, por exemplo) e do acompanhamento prestado pelo perito externo, psicóloga e educador social, o Agrupamento de Escolas de Frazão atribui também uma grande importância ao envolvimento de toda a comunidade, nomeadamente dos docentes e dos alunos no Projeto Educativo, às dinâmicas de trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os professores, promovidas através da ação COPA³⁰ e da ação SIAMA³¹ e à consolidação de um clima de escola acolhedor e integrador.

O envolvimento dos professores tem, aliás, acompanhado “o desenvolvimento deste Agrupamento como Agrupamento TEIP”, como foi salientado pela perita externa. A preocupação de envolver os professores nas ações, e de ter em conta a sua opinião para se efetuarem posteriores ajustamentos e alterações ao Plano de Melhoria, é visível, por exemplo, nos ciclos de reflexão e discussão que são regularmente organizados e se destinam justamente a promover a reflexão e a “livre partilha entre todos os docentes”, bem como a obter o seu feedback sobre o modo como as ações têm decorrido e os resultados que têm sido obtidos (FG).

30 A ação COPA visa promover “a reflexão e o reforço do trabalho colaborativo entre os docentes; a organização flexível das turmas/grupos de alunos; a criação de equipas educativas coerentes e focadas na promoção do sucesso; a promoção de lideranças partilhadas e participativas; a partilha de práticas pedagógico-didáticas de referência e o desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes” (Plano Plurianual de Melhoria TEIP 2018/2021).

31 A ação SIAMA centra-se na “diferenciação pedagógica, recorrendo à diversificação de metodologias de ensino e aprendizagem, bem como a utilização de recursos educativos diversificados (TIC, biblioteca escolar, desporto escolar, laboratórios, entre outros). Prevê “a dinamização de trabalho multidisciplinar e interdisciplinar; o suporte à aprendizagem em sala de aula; as dinâmicas de avaliação das aprendizagens (diversificação de métodos, instrumentos e processos); a participação ativa do aluno no processo de ensino, aprendizagem e avaliação; a criação de ambientes estimulantes e potenciadores de aprendizagens em sala de aula e o apoio aos alunos quando necessário (individual, tutoria, pequenos grupos)” (Plano Plurianual de Melhoria TEIP 2018/2021).

Segundo a perita externa,

a Direção sempre teve a preocupação de utilizar a informação que resultava destes momentos de reflexão para alterar ou ajustar o que não estava a correr tão bem e reforçar o que estava a correr melhor, quer ao nível das práticas organizacionais e pedagógicas. Como os professores viam que a sua opinião contava e se refletia nas decisões tomadas, isso fazia com que se envolvessem mais (FG).

Por outro lado, desde 2013, foi tomada uma medida de natureza organizacional – a organização dos horários dos professores de modo a permitir “momentos específicos para articulação nas suas diversas vertentes (disciplinar, interdisciplinar, Conselho de Turma)” – “que tinha mesmo o objetivo de possibilitar o trabalho colaborativo e a aprendizagem entre os docentes e de lhes permitir planificarem em conjunto as atividades” (FG). Como salienta o diretor,

os professores têm de articular o seu trabalho entre si todas as semanas, faz parte do próprio horário dos docentes. Hoje em dia, já é comum esta necessidade de promover a articulação, mas isso não era feito, pelo menos de forma formal, quando nós começámos a ser TEIP. Nós começámos logo, em 2013, com esta medida e com isso conseguimos abranger toda a gente. Penso que esta é uma daquelas atividades chave para promover o envolvimento dos professores (FG).

Para além disso, a distribuição de serviço é também efetuada de modo a possibilitar a criação de equipas pedagógicas, o que permite a existência de “momentos de preparação e lecionação de aulas por docentes de áreas diferentes de forma a promover a interdisciplinaridade” (FG).

O SIAMA, outra das ações desenvolvidas no âmbito do Plano Plurianual de Melhoria TEIP, foi também fruto de um processo dinâmico e interativo desenvolvido entre os professores e a direção. A partir do levantamento das dificuldades assinaladas no 1.º ciclo e na educação pré-escolar, do ponto de vista da leitura e da compreensão, “discutiu-se muito com os colegas daqueles níveis de ensino quais eram as prioridades, o que podíamos fazer, que conhecimento e experiência tínhamos para o fazer” (FG). Dessa reflexão em conjunto, com o apoio de uma especialista da educação na área do pré-escolar e primeiro ciclo, desenharam-se os princípios daquela ação, uma das que se tem mantido em vigor, com reformulações e melhorias graças ao envolvimento dos professores.

O mesmo sucedeu com a construção do *Manual SER* (no qual estão contempladas as regras de comportamento que devem ser seguidas por todos). Este manual “vigora há muitos anos no Agrupamento” e a sua elaboração envolveu “desde o diretor até ao aluno” (FG³²). Nele encontra-se “a descrição do papel de cada um, o que é que compete a cada um fazer”.

“Para o elaborarmos fizemos imensas reuniões com todos e discutimos os mais pequenos pormenores, negociámos todas as regras que o Manual SER prevê” (FG).

Tendo subjacente a preocupação fundamental “de transformar o viés negativo associado às escolas TEIP” que muitos docentes possuíam, e de se adotarem

32 FG: referência entrevistas *Focus Group*.

estratégias que expressassem uma visão de reforço positivo (FG), “cerca de vinte professores que frequentaram uma oficina de formação sobre o clima de escola” acordaram, após várias sessões de trabalho com os colegas, o desenvolvimento de uma estratégia coletiva que, “mais do que resolver os problemas de indisciplina”, tinha como principal objetivo “transformar a escola e conseguir que ela tivesse um ambiente positivo e acolhedor para todos” (FG).

A ação *SER* (que significa Segurança, Envolvimento e Responsabilidade)³³ resultou precisamente desta inquietação e tem conseguido muito bons resultados ao nível da melhoria da disciplina e clima de escola” (FG).

Outras atividades, de natureza mais informal, como os lanches-convívio para os professores, também têm sido promovidas regularmente com o propósito de suscitar “o sentimento de pertença à escola”, sendo considerados “momentos essenciais” para que “as pessoas sintam que esta escola é a minha escola; eu pertenço a Frazão” (FG).

A este respeito, o testemunho da coordenadora TEIP é muito elucidativo:

Trabalhei em dezenas de escolas antes de chegar a esta. Cheguei aqui e encontrei uma escola organizada, bem estruturada. Gosto imenso de trabalhar aqui. Estou numa escola em que sei o que estou a fazer, porquê e para quê. Percebo que muitos colegas quando chegam aqui pela primeira vez, chegam com «o pé atrás», por este ser um Agrupamento TEIP. Mas, depois, encontram uma escola em que se sentem bem e onde querem ficar”. (...) “Estamos, aliás, a sentir isso mesmo neste momento, com os professores que se vão embora [devido ao novo concurso nacional de professores]. São de longe, mas estão cheios de pena de ter de sair daqui (FG).

A maioria dos professores “trabalha há muitos anos neste Agrupamento” e “veste a camisola” para conseguir, em equipa, obter cada vez melhores resultados, tanto em termos das aprendizagens como ao nível da promoção de um bom clima de escola (FG). Como resume uma das professoras que participou na entrevista em grupo, “nós gostamos essencialmente do que fazemos”, trabalhamos bem juntos”, “gostamos dos alunos” e “gostamos de os ajudar” (FG). Não será, assim, por acaso, que num Relatório produzido por uma Agência Internacional se encontra escrito: “esta escola tem como missão querer as crianças felizes” (FG).

A atenção dispensada aos alunos é visível, por exemplo, no modo como estes são envolvidos no processo de elaboração do Plano Plurianual de Melhoria TEIP (PPM). Em *focus group*, em Assembleias de Turma (Figura 2) e em Assembleias de Delegados, os estudantes são convidados a expressar as suas opiniões sobre as ações que têm sido realizadas e as questões que gostariam de ver contemplados nos próximos Planos. Mas, para além destes momentos dedicados à avaliação e elaboração do PPM, são realizadas Assembleias com os alunos (duas a três vezes por ano), que se destinam

³³ A ação *SER* implica o “desenvolvimento de uma estratégia de apoio à promoção de comportamentos positivos na escola” e a sua intervenção organiza-se em 3 níveis distintos: ações de tipo universal universais (prevenção primária), de tipo suplementar seletivas (prevenção secundária) e de tipo intensivo adicionais (prevenção terciária). O objetivo último das intervenções é promover um clima de escola positivo, implicando maximizar o sucesso académico, ensinar competências sociais, modelar e reconhecer o comportamento positivo e comunicar positivamente. Esta ação integra três subações: *SER* +; *AnimArte*; *DCE* (Plano Plurianual de Melhoria TEIP 2018/2021).

a escutar a sua voz sobre os “problemas que os afetam no quotidiano escolar e que gostariam de ver resolvidos” (FG).

Estas assembleias envolvem todos os estudantes do 3.º até ao 9.º ano de escolaridade e delas resultam atas com o resumo do que foi discutido e sugerido por eles. Essas atas são analisadas no Conselho Pedagógico e depois difundidas aos diretores de turma que, por sua vez, as divulgam nas reuniões de departamentos aos professores. Várias alterações realizadas na escola têm resultado das sugestões dos alunos e “eles sabem disso”. “Nós também lhes prestamos contas. Eles percebem que há sugestões que nós não conseguimos atender, como a construção de um campo relvado, mas outras, sim” (FG).

Entre estas, contam-se, por exemplo, os 18 sofás construídos com paletes nas aulas dos Cursos de Tecnologia e Madeira para a sala dos alunos, a construção de uma cobertura entre o edifício da escola e a paragem do autocarro (que os protege da chuva) e a colocação de secadores de mãos nas casas de banho.

O cuidado dedicado ao bem-estar dos alunos, por parte de muitos docentes, faz-se também sentir em ocasiões mais solenes, como foi o caso do último baile de finalistas (Figura 3), no qual “foram os professores que lavaram toda a loiça e arrumaram as mesas para pouparem os custos de se contratar pessoal para o efeito, uma vez que os alunos nos seus trajes de cerimónia não o podiam fazer, e assim conseguirem oferecer o jantar aos finalistas do 9.º ano” (FG), bem como na organização de atividades extracurriculares que envolvem os alunos mais desfavorecidos e lhes proporciona “experiências que o seu meio de origem não oferece”, como “ir ao teatro”, “viajar de avião” ou “ir à praia e ver o mar”, pois “moram tão perto da costa litoral e de outro modo nunca sairiam das suas terras” (FG).

Por fim, a forma como são geridas as ocorrências disciplinares também ilustra exemplarmente como este Agrupamento se preocupa com “as pessoas que moram nos alunos”³⁴ e procura integrá-los positivamente na vida da escola.

Na sala SaCe (sala de complementos educativos), para onde vão os alunos convidados a sair da sala de aula, “em vez da lógica da punição, prevalece a tentativa de se compreender o que está na origem dos maus comportamentos dos alunos”, como esclarece o docente coordenador daquele espaço (FG). Os nove docentes que

³⁴ Esta expressão constitui o título de uma obra coletiva de 2000, editada pela ASA.

Figura 2

Aluna lê a síntese dos tópicos discutidos na última Assembleia de Turma

Figura 3

Espaço dos alunos preparado para o jantar do baile de finalistas

Figura 4

Atividade realizada no Dia do Agrupamento e da Comunidade

estão a cargo da gestão das ocorrências disciplinares partilham da mesma filosofia de intervenção subjacente à ação *SER* e agem de modo concertado com os psicólogos dos Serviços de Orientação Profissional (SPO), com os diretores de turma e com a equipa de tutores, quando há casos de indisciplina mais graves.

Procurando essencialmente fazer sentir aos alunos que “não estão ali para os massacrarem, mas para os ouvir e perceber” e fazendo-lhes ver “que nós queremos colaborar com eles e não apenas castigá-los”, têm conseguido, assim, “resolver muitos problemas” (FG). A título de exemplo, o coordenador refere o caso de um aluno que estava referenciado, que tinha sistematicamente problemas em sala de aula, “pois não conseguia estar quieto” e depois de ter sido apoiado no espaço SaCe “nunca mais para lá foi” (FG). Elucidativamente, o mesmo coordenador acrescentou, na entrevista de grupo: “Ainda esta semana estive com esse aluno e ele disse-me: eu lembro-me sempre daquelas palavras que me disse, e agora consigo conter-me”. E, acrescenta: “pronto, é esse o nosso trabalho, é o nosso papel e é por isso que aqui estamos. É para ajudar, não só para punir, mas essencialmente para ajudar” (FG).

Sucessos – práticas bem-sucedidas

Um dos sucessos obtidos por este Agrupamento, em grande medida devido ao desenvolvimento da ação *SER* e das suas subações *SER +*; *AnimArte* e *DCE*, reside precisamente na significativa diminuição da indisciplina, o que se traduziu, no ano letivo 2019/2020, num número muito reduzido de ocorrências disciplinares em sala de aula, em todos os ciclos de escolaridade (ver Quadro 2).

Quadro 2

Número de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares registadas em sala de aula, por ciclo de escolaridade face ao número total de alunos inscritos em cada ciclo, no ano letivo 2019/2020

Nível de escolaridade	N.º total de alunos envolvidos em ocorrências em sala de aula	N.º total de alunos reincidentes em ocorrências em sala de aula
1.º Ciclo	2	1
2.º Ciclo	3	0
3.º Ciclo	8	2
Total	13	3

Fonte: Quadro elaborado a partir do Relatório TEIP 2019/2020.

Mas não foi apenas ao nível da melhoria dos comportamentos dos alunos e do clima de escola que se obtiveram resultados muito positivos.

A aposta na lógica da intervenção precoce ao nível da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, através da implementação de projetos de promoção de competências no domínio da literacia como, por exemplo, o *Falar, Ler e Escrever* ou o *Vem Ler Comigo!*, bem como o desenvolvimento de atividades na área da matemática, através do *Viver a Matemática* (Relatório TEIP 2019/2020), parecem ter também surtido efeitos significativos na redução das taxas de insucesso (ver Quadro 3) e na

quantidade de alunos do 1.º ciclo que obtiveram classificação positiva a todas as disciplinas em 2019/2020 (ver Quadro 4).

Na realidade, como o comprovam os dados do Quadro 3, as taxas de insucesso em 2019/2020 foram bastante diminutas, sendo praticamente inexistentes no 1.º ciclo de escolaridade.

Quadro 3

Número de alunos retidos/não aprovados na avaliação final do 3.º período, por ciclo de escolaridade, face ao número de alunos inscritos naquele ciclo, no ano letivo 2019/2020

Nível de escolaridade	N.º total de alunos retidos por faltas (REF)	N.º total de alunos retidos/não aprovados (não incluir os REF)	Taxa de insucesso
1.º Ciclo	0	1	1
2.º Ciclo	2	3	5
3.º Ciclo	2	6	8
Total	4	10	14

Fonte: Quadro elaborado a partir do Relatório TEIP 2019/2020.

De acordo com o Relatório TEIP de 2019/2020, já em 2018/2019, no 1.º CEB não havia insucesso, sendo o ciclo com melhores resultados. No 2.º ciclo, as taxas rondaram os 3,64%, apresentando também uma evolução positiva. No caso do 3.º ciclo, a evolução foi ainda mais pronunciada, “tendo diminuído mais de 50%, alcançando valores abaixo de 5% no ano letivo anterior” (Relatório TEIP 2019/2020).

Os dados do Quadro 4 evidenciam, por sua vez, como o objetivo de conseguir que todos os alunos obtivessem classificação positiva a todas as disciplinas na avaliação final do 3.º período foi quase atingido no 1.º ciclo em 2019/2020.

Quadro 4

Percentagem de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas na avaliação final do 3.º período, por ciclo de escolaridade, face ao número de alunos avaliados naquele ciclo, no ano letivo 2019/2020.

Nível de escolaridade	N.º total de alunos avaliados	N.º total de alunos com positiva a todas as disciplinas	%
1.º Ciclo	378	357	94,44
2.º Ciclo	199	170	85,4
3.º Ciclo	270	216	80,00

Fonte: Quadro elaborado a partir do Relatório TEIP 2019/2020.

Por outro lado, o elevado número de alunos dos 2.º e 3.º ciclos que também obteve classificação positiva a todas as disciplinas na avaliação final do 3.º período (Quadro 4), as altas taxas de percursos diretos de sucesso dos últimos dois anos (Quadro 5) e o facto das classificações dos alunos nos exames de Português e Matemática terem sido superiores à classificação da média nacional (Plano Plurianual de Melhoria TEIP 2018/2021), poder-se-ão dever aos frutos das ações COPA e SIAMA, nomeadamente ao desenvolvimento do Projeto Resolução de problemas, à dinamização de oficinas de Português e de Matemática e aos apoios educativos realizados em sala de aula em regime de assessoria (Relatório TEIP 2019/2020).

Quadro 5

Taxas de percursos diretos de sucesso (Ensino Básico), no ano letivo 2018/2019 e no ano letivo 2019/2020

Nível de escolaridade	2018-2019	2019-2020
1.º Ciclo	93,90	95,88
2.º Ciclo	88,00	98,20
3.º Ciclo	91,25	93,83

Fonte: Quadro elaborado a partir do Relatório TEIP 2019/2020.

No que respeita às assessorias pedagógicas em sala de aula, é de salientar como estas são positivamente avaliadas pelos alunos - “os alunos gostam muito do apoio dado pelos dois professores; têm referido isso várias vezes nas Assembleias” (FG), sendo já uma prática naturalizada entre os docentes e os estudantes:

os alunos aceitam com muita naturalidade as assessorias pedagógicas. Eles entendem que são efetivamente dois professores [que ali estão a trabalhar], tanto me colocam questões a mim como à colega. Um põe o dedo no ar, a primeira que lá for, eles aceitam, não questionam. Nos primeiros tempos, acho que eles ficavam assim... à espera que fosse o professor titular a ir ter com eles, pois era com ele que estavam mais habituados (...). Hoje em dia não há diferença nenhuma na atitude dos alunos. São dois professores e são tratados da mesma forma (FG).

Na entrevista em grupo, o Diretor do Agrupamento reconheceu precisamente a significativa melhoria dos resultados obtidos nos últimos três anos em diferentes áreas:

Em termos de evolução dos indicadores [TEIP] melhorámos muito. Em relação à indisciplina é evidente, mas também na questão da melhoria da taxa de retenção é evidente; é evidente também na percentagem de alunos com 100% de positivas; é evidente nos percursos diretos. São vários os indicadores que melhoraram (FG).

No entanto, nem por isso se deu por satisfeito, dando a entender que continuará a trabalhar, contando com o envolvimento de todos, até o Agrupamento conseguir ser mais bem-sucedido em todos os domínios da intervenção escolar:

Nós quando fazemos o relatório, olhamos para aqueles números e começamos a digerir aquilo e nunca estamos satisfeitos com nenhum dos indicadores; eu acho que os relatórios vão continuar a refletir essa nossa insatisfação. Nunca vamos estar satisfeitos com a taxa de sucesso, com a qualidade do sucesso, com a taxa de retenção, com os indicadores da indisciplina, nós nunca vamos estar satisfeitos. No dia em que estivermos satisfeitos, temos de sair das nossas funções porque já não estamos cá a contribuir com nada. É um trabalho diário, é um trabalho de todos na procura da melhoria da escola (FG).

Ainda assim, reconhece o caráter inovador das atividades que têm sido implementadas no âmbito do Programa TEIP, uma vez que quando estas foram lançadas, pareciam ser “um bocadinho contra a corrente” (FG). Explicitando, acrescenta:

No momento em que as ações-chave foram concebidas e estamos a falar de 2013, estas ações eram perfeitamente inovadoras. (...) Ninguém ainda falava em fazer a intervenção precoce a nível do pré-escolar, na literacia a nível do pré-escolar e primeiro ciclo. O TEIP não abrangia o pré-escolar. O TEIP começava no primeiro ciclo e nós pensámos as nossas ações já a incluir o pré-escolar. Em 2013, a ideia dominante era que se deveriam dar apoios para os alunos crescidos com dificuldades e nós começámos com o contrário, apostando na prevenção. Os apoios educativos fora da sala de aula não existem, é tudo dentro da sala de aula (FG).

Para além das preocupações em intervir precocemente para “evitar que surjam posteriormente problemas nos anos de escolaridade mais elevados”, o Diretor assumiu ainda que as melhorias conseguidas quer no clima de escola, quer nos resultados académicos, resultam da sua aposta em atuar em várias direções ao mesmo tempo, de forma concertada e duradoira, em vez de privilegiar iniciativas pontuais e isoladas que apenas servem “para apagar fogos” (FG).

Apontamentos finais

O cuidado na elaboração de ações que possuem uma clara intencionalidade e são suportadas em conhecimentos científicos, a relevância atribuída aos processos de monitorização (que permitem a realização de ajustamentos e alterações “atempadamente”), associados à importância conferida ao trabalho coletivo e concertado entre todos, a um bom clima de escola e a um espírito de missão que implica a entrega à profissão, constituirão alguns dos elementos que justificam a razão pela qual o Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, é considerado como um caso de sucesso entre os Agrupamentos de Escolas TEIP.

Na entrevista de grupo perguntámos aos professores como é que conseguiam manter os níveis de motivação e empenho, estando a trabalhar há tantos anos na escola. Foi-nos respondido, com um sorriso, por um elemento da direção:

“como em todas as famílias, discutimos e há sempre problemas. Mas, no dia seguinte, estamos lá e vestimos a camisola. Usamos o lema *nós somos assim* e andamos para a frente. Acho que é mesmo este gosto pelo ensino, o gosto por este trabalho que nos move” (FG).

A terminar, questionámos ainda se teriam alguma sugestão para o Programa TEIP. Duas propostas foram avançadas: a) a manutenção de alguma previsibilidade no

processo de monitorização, uma vez que as alterações que têm decorrido nos últimos anos no que respeita à informação pedida para se preencherem os Relatórios TEIP tem dificultado bastante este processo; b) o regresso da realização dos encontros dedicados à partilha e reflexão entre diretores e coordenadores dos Agrupamentos de Escolas TEIP, considerados “como momentos muito importantes” por constituírem uma “fonte de aprendizagem e inspiração” valiosos (FG).

Referências bibliográficas

Pinto, M., Tedesco, J.C., Pais, J.M., & Relvas, A.P. (2000). *As pessoas que moram nos alunos*. Porto: Edições ASA.

Acervo Documental

Plano Plurianual de Melhoria 2018/2021

Projeto Educativo 2019/2022

Relatório Anual TEIP 2019/2020

CAPÍTULO 8.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS LEAL DA CÂMARA

Rio de Mouro, Concelho de Sintra, Distrito de Lisboa

Sofia Viseu

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Quem somos?

A oferta educativa do Agrupamento de Escolas (AE) Leal da Câmara inclui a Educação Pré-escolar e os ciclos da escolaridade obrigatória e funciona em seis estabelecimentos: Escola Básica n.º 1 de Rio Mouro; Escola Básica n.º 2 de Rio Mouro; Escola Básica n.º 2 da Rinchoa; Escola Básica n.º 2 da Serra das Minas; Escola Básica Padre Alberto Neto e Escola Secundária Leal da Câmara. Os estabelecimentos têm uma distância máxima de 2 km da escola-sede, a Escola Secundária Leal da Câmara. O Agrupamento tem cerca de 3600 alunos, distribuídos conforme o Quadro 1.

Quadro 1

Distribuição dos alunos (em %) por nível de ensino

Educação Pré-escolar	6,0
Ensino Básico	46,2
Ensino Secundário - CCH	28,0
Ensino. Secundário - C. Profissionais	8,4
EFAS	8,2
Ensino Recorrente	3,2
Total	100

Fonte: com base em dados retirados do Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021

A oferta educativa no Ensino Secundário inclui cursos científico-humanísticos (artes visuais, ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas e línguas e humanidades) e cursos profissionais (técnico de gestão e programação de sistemas informáticos, técnico de eletrónica, automação e computadores, técnico de multimédia e técnico de desporto). No ensino noturno, o Agrupamento oferece cursos de educação e formação de adultos, e o ensino recorrente com cursos científico-humanísticos nas áreas das ciências e tecnologias e línguas e humanidades.

No ano letivo 2018/2019, no âmbito da Ação Social Escolar (escalões A e B), estavam bonificados 29% dos alunos do Agrupamento (7,3% de alunos do pré-escolar, 59,7% do Ensino Básico e 33,1% do Ensino Secundário). 11,5% dos alunos do Agrupamento são oriundos de 25 países, sobretudo dos PALOP (35% alunos provêm do Brasil;

19% de Angola; 14% de Cabo Verde e 11% da Guiné-Bissau). Sobre a evolução das taxas de insucesso por ciclo, importa assinalar uma tendência para a sua diminuição, com especial destaque no ensino secundário e no 3.º ciclo (Quadro 2).

Quadro 2

Evolução da taxa de Insucesso por ciclo

Ano letivo	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
1.º ciclo	3,4%	4,1%	2,5%	1,6%	2,4%
2.º ciclo	6,1%	6,5%	7,9%	6,8%	0,82%
3.º ciclo	15,9%	12%	9,9%	9,3%	2,10%
Secundário	24,3%	22,5%	26,1%	5,9%	5,44%

Fonte: com base em dados retirados do Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021, Relatório TEIP 2018/2019, Relatório TEIP 2019/2020.

O Agrupamento conta com cerca de 400 docentes, dos quais 65% do quadro e 109 membros do pessoal não docente e técnicos especializados, sendo que as duas educadoras sociais e uma assistente social constituem recursos externos contratualizados ao abrigo do Programa TEIP (conforme Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021).

O percurso

História de adesão ao programa TEIP

A história de adesão ao programa TEIP é anterior ao processo de constituição do Agrupamento Leal da Câmara. De facto, algumas das escolas que pertencem atualmente ao Agrupamento estiveram envolvidas no programa TEIP2. Segundo a memória dos professores entrevistados, nesse período, o programa esteve centrado sobretudo em medidas de combate à indisciplina e no “desenvolvimento de projetos com participação com alunos” (FG)³⁵. As ações desenvolvidas incluíram, por exemplo, “medidas de animação dos pátios” escolares, a criação de uma rádio escolar ou de “serviços multimédia” (idem).

Entre 2012 e 2013 foi concretizada a integração das escolas básicas com a escola secundária, dando origem ao Agrupamento de Escolas Leal da Câmara. Nesse processo, houve alterações na composição dos órgãos de gestão da escola, que decidiram aderir ao TEIP3, imprimindo um novo foco ao programa. Esta mudança visou “retirar o carácter generalista das ações”, que caracterizou o TEIP2 no Agrupamento, procurando “recentrar-se” na sala de aula e no trabalho desenvolvido pelos professores, traduzindo-se em ações “mais diretas e circunscritas”. Esta alteração visou a recuperação e a melhoria das aprendizagens, designadamente junto de alunos estrangeiros e alunos com dificuldades em Português ou em Matemática.

Contudo, a história da adesão ao programa TEIP, aqui sumariamente descrita, foi

³⁵ FG sinaliza os excertos da entrevista *focus group*.

marcada por dois processos concomitantes e intimamente ligados que importam realçar. Um primeiro processo está relacionado com a adesão ao programa por parte do corpo docente; o segundo está associado ao modo como o programa TEIP se dispôs nas rotinas escolares e foi promulgado no interior da escola.

O processo de adesão do corpo docente ao programa TEIP pode ser sintetizado como tendo evoluído de uma fase inicial de “negação” por parte dos professores, até atingir uma fase de consensualidade alargada que marca a atualidade. A fase de “negação” inicial reportada pelos docentes entrevistados foi justificada atendendo à “imagem [pública] que se foi construindo” e a um certo “estigma” sobre as “escolas TEIP” (FG). Para mais, o momento de adesão ao TEIP3 ocorreu em paralelo com o processo de constituição do Agrupamento já aqui mencionado. Como consequência, alguns docentes reportavam o sentimento de que se vivia uma dupla mudança, rápida e até abrupta, exemplarmente sintetizado na expressão: “então, agora vamos ser agrupamento e ainda por cima TEIP?!”. Estes receios tiveram expressão no Conselho Pedagógico, onde o processo de adesão ao programa TEIP3 foi várias vezes debatido e rejeitado, com o argumento de que esta opção podia afastar os docentes que, no concurso nacional de professores, “fogem a estes Agrupamentos” por considerarem estas escolas mais propícias a “muitos problemas de indisciplina e insegurança” (FG).

Só graças a uma ação persistente e intencional por parte da Direção é que a receção interna ao programa TEIP foi sendo alargada, tal como referido por uma das professoras entrevistadas: “só com muita insistência do Diretor e da sua equipa é que (...) conseguimos convencer” (FG) os docentes do Agrupamento. Para tal, foram determinantes duas ações.

Em primeiro lugar, a prossecução de processos de “comunicação constante” nas reuniões de assembleia dos professores, nas reuniões de departamento e no Conselho Pedagógico para que se “desconstruíssem ideias pré-formatadas sobre o Programa” (FG). Este processo, descrito pelo Diretor como sendo quase uma “catequização”, visou alterar a representação sobre o TEIP, de modo a que este passasse a ser entendido como um “instrumento de apoio ao processo de ensino aprendizagem, do trabalho em sala de aula e de melhoria do clima da escola” (FG).

Em segundo lugar, a convergência dos vários documentos orientadores da ação da escola. Conforme afirmado pelos professores entrevistados: “havia o plano de melhoria e o plano de melhoria TEIP e chegámos a uma determinada altura que [pensámos]: isto não pode continuar!” (FG). Assim, documentos como o projeto educativo, o plano de articulação curricular e o plano de atividades passaram a convergir para um único documento, o plano plurianual de melhoria, onde se procurou “pensar a escola em conjunto” (FG). Esta ação facilitou a clarificação dos propósitos do Programa TEIP e os processos de comunicação interna, o que “foi determinante para “convencer” os professores (FG). Contudo, esta ação também contribuiu para alterar o modo como o Programa TEIP se dispôs nas rotinas escolares, o que nos conduz à identificação de um segundo processo a realçar na história da adesão ao Programa e do modo como foi promulgado na escola.

De facto, no momento de adesão ao TEIP3, e considerando que até então não se registavam as alterações expectáveis, consideradas substanciais e positivas na evolução das taxas de retenção e do abandono escolar, a nova direção da escola foi convocada pela Direção-Geral da Educação (DGE), num movimento de “aproveitar

uma nova dinâmica”, para introduzir as mudanças nas ações do Programa (FG). Neste cenário, a Direção entendeu procurar melhor responder às diretrizes do Programa e à recomendação da Tutela.

No entanto, esse processo foi concretizado através da apropriação do TEIP na vida da escola, procurando que este passasse a ser entendido como mais um dos recursos de que a escola dispunha para desenvolver “ações concretas (...) no combate aos problemas sentidos por todos” (FG). Por isso, “facilitou muito ter um plano plurianual de melhoria”, no qual o TEIP passou a ser “‘apenas’ uma designação” (FG). O trabalho docente passou de uma ação da escola a “uma dinâmica da escola”, independentemente dos professores envolvidos nas ações estarem ou não incluídos no “crédito horário” previsto para o TEIP (FG). Este processo foi decisivo para que o TEIP passasse a ser entendido como “sendo de todos”, criando nas ações estratégicas “eixos abrangentes”, transversais ao Agrupamento e que incluem, por exemplo, a diferenciação pedagógica, a ‘intervisão’ e o trabalho colaborativo (FG).

Em suma, a história de adesão do Agrupamento ao TEIP decorreu de dinâmicas externas, graças ao reordenamento da rede escolar e à sinalização por parte das autoridades públicas da necessidade de se introduzir melhorias nos resultados até então obtidos, mas também, e sobretudo, por dinâmicas internas, marcadas pela convergência dos vários documentos orientadores da ação da escola num plano único e mais focado nas necessidades auto percecionadas, o que garantiu a adesão progressiva dos seus docentes.

Organização e acompanhamento dos Planos de Melhoria

Na atualidade, as áreas prioritárias definidas no Plano de Melhoria do Agrupamento são definidas como resultado combinado das iniciativas das autoridades públicas com as necessidades auto percecionadas pelo Agrupamento, expressão que pode ser sintetizada na afirmação: “[as iniciativas das autoridades públicas], para nós, são vistas, internamente, como uma oportunidade” (FG).

Num primeiro plano, o trabalho de acompanhamento externo e as orientações das autoridades públicas foram considerados como importantes para a definição do Plano de Melhoria em três dinâmicas.

Em primeiro lugar, a relação “muito próxima, forte e de grande interatividade” com a DGE, o que permite um alinhamento das ações da escola com os propósitos do TEIP (FG). Sobre este aspeto, os professores entrevistados frisaram a importância em garantir equipas que acompanhem o Agrupamento ao longo de um período de tempo alargado, porque as próprias ações e medidas “têm o seu tempo” e uma história que importa conhecer.

Em segundo lugar, os resultados de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) que indicam áreas de melhoria que podem ser concretizadas. Sobre os efeitos deste processo, no momento da entrevista, o Agrupamento aguardava a receção do relatório de avaliação externa de 2021, embora tenham sido antecipados eventuais ajustes a introduzir nos planos.

E, em terceiro lugar, a introdução de alterações no plano de melhoria que decorrem de outros programas de âmbito nacional da iniciativa das autoridades públicas para além do TEIP. Neste processo é particularmente visível a combinação das iniciativas

das autoridades públicas e a sua internalização na escola. Tal como foi relatado pelos professores entrevistados, no momento em que há novos programas ou projetos de âmbito nacional, “olhamos para o plano que temos e, se assim o entendermos, reestruturamo-lo, tendo em conta as ideias e sugestões e no que podemos pensar para o nosso Agrupamento” (FG). A este propósito, foi sublinhado o processo em curso, de trabalho em torno do Plano 21|23 Escola+, que justificou um “repensar” do Plano de Melhoria (PM), num “exercício que estamos a fazer em conjunto para dar resposta a estes alunos que estiveram muito tempo em casa e como recuperar estas aprendizagens” (FG). De facto, o Agrupamento diagnosticou “problemas com alunos que chegam a anos terminais ao final de ciclo”, desencadeando um “trabalho dos responsáveis das ações estratégicas, dos departamentos” para aferir sobre como as orientações impressas no Plano 21|23 Escola+ podem ajudar a incluir estes alunos “nas ações estratégicas do Agrupamento” (FG).

Num segundo plano, a organização e o acompanhamento dos PM dependem de dinâmicas internas do Agrupamento, muito em particular de um trabalho de monitorização interna. Sobre este processo, os professores entrevistados assinalaram a importância de se consolidar os processos de recolha e tratamento de informação que sustentam as ações a desenvolver. Para tal, apontaram como decisivos três fatores. Em primeiro lugar, o facto de o Gabinete de Avaliação da Escola, a equipa TEIP e o Observatório das Aprendizagens trabalharem “em perfeita articulação”, no sentido de trazer “informações importantes para a construção do Plano de Melhoria” (FG). Em segundo lugar, a criação de equipas responsáveis, geralmente compostas por dois professores, de modo a implicar vários docentes e para que ninguém se sinta “desamparado” (FG). Estas equipas, convidadas pela Direção, são compostas por docentes reconhecidos pelos seus pares como mobilizadores e dotados de autoridade pedagógica nos seus departamentos e grupos. Acresce, ainda, o desenvolvimento e a consolidação de práticas de comunicação interna e quotidiana, através de reuniões frequentes entre os professores envolvidos para refletir sobre o progresso das medidas. Em terceiro lugar, a criação de Jornadas Pedagógicas do Agrupamento, que são planeadas e concretizadas tendo em conta as necessidades sentidas no plano.

Em síntese, o processo de organização e acompanhamento dos PM é assegurado atendendo ao olhar externo das autoridades públicas, assim como à criação de dinâmicas internas de participação alargada para a monitorização do trabalho em curso.

O que mais valorizamos

De acordo com os professores entrevistados, é possível realçar três aspetos que são particularmente valorizados com a participação do Agrupamento no TEIP, a saber: o TEIP como um elemento agregador da escola e indutor de práticas de reflexão; o TEIP como potenciador do estabelecimento de redes com outros Agrupamentos; e, finalmente, o TEIP como garante de recursos financeiros e humanos.

Assim, em primeiro lugar, os professores entrevistados sublinharam que o TEIP foi e é um elemento agregador da escola e indutor de práticas de reflexão. De facto, e tal como descrito na história de adesão do Agrupamento ao TEIP e nos processos de organização e acompanhamento dos PM, o TEIP é concebido como indutor de processos de diagnóstico, planeamento e, enfim, de reflexão interna e conjunta do Agrupamento

sobre as suas necessidades e práticas. Tal como exemplarmente descrito por duas das professoras entrevistadas: “o TEIP desafia-nos, não nos deixa ficar quietos e tem os seus frutos”; “o TEIP sempre nos ensinou a pensar precocemente, preventivamente e atuar nos anos iniciais de ciclo” (FG). Nesse sentido, o TEIP foi considerado pelos professores entrevistados como um incentivo a processos de inovação pedagógica, sobretudo ao nível da avaliação formativa e da diferenciação pedagógica. No mesmo sentido, um dos professores afirma que o TEIP conduziu à criação de processos de “reflexão constante, [implicando que fôssemos] atentos às pequenas questões, com ajustes e reajustamentos”, acrescentando que o “pior que pode acontecer é [uma ação] tornar-se numa rotina”, porque “a escola vai mudando e tem outros alunos, outras exigências de respostas diferenciadas” (FG).

De resto, tal como sublinhado pelo Diretor, a adesão ao TEIP³⁶, que coincidiu com a criação do atual Agrupamento, foi uma oportunidade para consolidar uma cultura de Agrupamento, combinando as diferentes culturas de escola; e sintetiza: “há maior articulação vertical e horizontal e uma cultura de escola mais convergente, mais forte, sendo que o projeto TEIP foi também importante para a criação de identidade coletiva de agrupamento” (FG).

Em segundo lugar, a propósito da adesão ao TEIP, houve a iniciativa de Agrupamentos adjacentes em estabelecer “redes” entre si, as quais foram consideradas “muito importantes para os professores se integrarem nas ações de melhoria TEIP, devido à partilha de experiências dos agrupamentos” (FG). Através desta iniciativa local, os coordenadores de departamento “saíam da escola” e tomavam contacto com colegas de outros TEIP, permitindo conhecer outras realidades e soluções, contribuindo, assim, para uma reflexão sobre o trabalho em curso. Note-se que apesar de reconhecerem a importância desta iniciativa, os professores entrevistados apontaram a dificuldade em manter estes contactos de modo mais regular, atendendo à sobrecarga de trabalho que alguns sentem: “são coordenadores de departamento ou de grupo, têm responsabilidades diversas na escola e até na avaliação de desempenho”, o que retira a sua disponibilidade para outras atividades (FG).

Em terceiro lugar, o acesso a recursos que estariam fora do alcance do Agrupamento se não fosse a sua adesão ao programa TEIP. Neste aspeto, foram realçados o acesso a recursos humanos, seja por via da integração de novos técnicos no Agrupamento, entretanto integrados no seu quadro de pessoal graças ao PREVPAP³⁶, seja por via da possibilidade em contratualizar equipas de peritos externos de acompanhamento. No que se refere aos peritos, foi salientada a sua importante ação para introduzir um “caráter mais científico e sustentado a um conjunto de práticas, obrigando a refletir de modo mais rigoroso sobre determinadas medidas” (FG). Esta ação foi salientada no âmbito do acompanhamento direto sobre a definição e a implementação das ações, assim como na facilitação da inscrição do Agrupamento noutros fóruns, encontros e webinares.

Quando questionados sobre a sustentabilidade das ações de melhoria da escola, os professores apontaram certas “rotinas imunes a alterações que vêm de fora”, mas que algumas das ações não seriam possíveis sem o TEIP, sobretudo aquelas que envolvem o apoio financeiro. A título de curiosidade, foi relatada uma situação em que

36 Programa de regularização extraordinária dos vínculos precários na Administração Pública.

um responsável político em visita ao Agrupamento se mostrou impressionado com as ações em curso “apesar de serem TEIP”, ao que se respondeu “é por sermos TEIP que podemos fazer estas ações” (FG).

Em síntese, os aspetos mais valorizados no TEIP incluem elementos simbólicos, que contribuíram para a consolidação de uma cultura de Agrupamento, processos mais sofisticados de produção e disseminação de informação, pelo estabelecimento de redes e contactos com outros Agrupamentos e, finalmente, de recursos financeiros, nomeadamente a contratação dos peritos externos ou as horas de crédito horário.

Sucessos

Do conjunto de medidas/ ações TEIP desenvolvidas, os professores entrevistados destacaram três que não são necessariamente as mais importantes, mas que podem, de algum modo, ser consideradas mais “emblemáticas” ou “inspiradoras”, a saber: o *Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA)*, *Incluir e Innov@te*.

O GAA é considerado uma medida “perfeitamente incorporada ao longo do tempo” (FG), de carácter transversal a todas as áreas do Agrupamento, pois tem como público-alvo todos os seus alunos (idem). Esta medida foi criada em 2014/2015, resultando da reconfiguração de diferentes ações de anteriores Planos de Ação de Melhoria (desde 2009/2010), e nasceu da necessidade em “implementar estratégias eficazes de acompanhamento de alunos”, intervindo “de forma multidisciplinar a nível pessoal, familiar ou escolar de modo a prevenir situações de risco” (PPM)³⁷. Para tal, nos planos organizacionais e do ensino aprendizagem, a ação centra-se no

“desenvolvimento de dinâmicas que contemplam articulação com os Departamentos e Conselhos de Turma na implementação de projetos de desenvolvimento de competências pessoais e sociais; de educação para a saúde; de educação para a cidadania; e de acompanhamento e orientação” (PPM).

A partir da identificação, em Conselho de Turma, de necessidade de acompanhamento, encaminhamento ou orientação de alunos em risco (por exemplo, alunos com problemas de aprendizagem, assiduidade, comportamento, saúde, etc.), a ação prevê o encaminhamento dos alunos: a) para apoios tutoriais, implicando o acompanhamento e a orientação do aluno por parte de um professor responsável, que tem em conta a problemática e articula com o Diretor de Turma, com os professores do Conselho de Turma e com os serviços de apoio educativo do Agrupamento; b) para o serviço social, onde se concretizam intervenções que visam o desenvolvimento de competências sociais e o acompanhamento psicossocial aos alunos e famílias, visitas domiciliárias e a integração em atividades extracurriculares, na escola; c) ou serviço de psicologia e orientação, que promove sessões e intervenções de natureza psicológica ou psicopedagógica, assim como a implementação do projeto de Orientação Vocacional (9.º ano), entre outros. O processo de monitorização da medida inclui a produção trimestral de Relatórios do Gabinete de Avaliação de Escola, incluindo a análise de questionários de satisfação.

Como se compreende, a ação inclui valências como o Provedor do Aluno, Tutorias, Programa de Educação para a Saúde e Equipa de Ação Social, Serviços de

³⁷ Plano de Plurianual de Melhoria 2018-2021.

Psicologia e Orientação que articulam com a Direção, as coordenações de escolas e os conselhos de turma. Este processo é garantido pela realização de uma reunião semanal que reúne as várias valências. Simultaneamente, o Gabinete concretiza a sua ação através do estabelecimento de parcerias várias, que incluem, por exemplo, a Escola Segura; a Junta de Freguesia e a Câmara Municipal de Sintra; o Centro Comunitário e Paroquial de Rio de Mouro; o Centro Lúdico de Rio de Mouro; a Associação de Reformados, Pensionistas e Idosos de Rio de Mouro; a ReFood de Rio de Mouro; ou a Unidade Familiar Alpha Mouro.

Como consequência do modo como esta medida foi pensada e tem vindo a ser concretizada, uma das professoras entrevistadas referiu que “ninguém olha para o gabinete de apoio ao aluno como uma ação TEIP”, sinalizando que, mesmo sendo uma ação iniciada no âmbito do programa TEIP, esta acabou por ser olhada como uma dinâmica de toda a escola. Como resultado, o acompanhamento dos alunos feito pelo GAA é relativamente extensivo, como se pode observar no Quadro 3.

Quadro 3

Acompanhamento aos alunos do Agrupamento efetuado pelo GAA em 2017/2018

Total de alunos referenciados à equipa de ação social	381
Total de atendimentos efetuados a alunos pela equipa SPO	743
Contactos/reuniões com encarregados de educação - ação social	814
Contactos/reuniões com enc. de educação - SPO	155
Sessões de Acompanhamento socioeducativo - ação social	166
Sessões de orientação vocacional e intervenções em turma - SPO	78
Sessões nas turmas - ação social	218
Turmas intervencionadas - ação social	44
Atendimentos individuais (orientação e reorientação escolar) - SPO	509
Alunos em Acompanhamento socioeducativo individual	29
Alunos com Processo de promoção e proteção (CPCI)	95
Alunos com Processo de promoção e proteção (EMAT/Tribunal)	40
Alunos com Processo Tutelar Educativo	24
Alunos c/ atividades de integração (escola e/ou comunidade)	33
Visitas domiciliárias - ação social	11
Alunos com reforço alimentar/ banco de roupa/ livros/ material	97
Alunos com encaminhamento social	26
Processos resolvidos - ação social	279
Processos a manter 2018/2019 - ação social	102

Fonte: Plano de Plurianual de Melhoria 2018-2021

Segundo o Plano de Plurianual de Melhoria (PPM) 2018-2021, esta medida contribuiu para a melhoria do clima da escola, para a diminuição do absentismo, da indisciplina e da interrupção precoce do percurso escolar, assim como para um maior envolvimento das famílias nas dinâmicas da escola.

A segunda medida destacada pelo Agrupamento foi a *Incluir*, criada no ano letivo 2017/2018 como uma necessidade sentida pela escola de “repensar a educação inclusiva”, na sequência das novas orientações normativas emanadas pelas autoridades públicas. Contudo, tal como relatado nas entrevistas, esta medida “não nasceu do nada”, e resultou do “trabalho de outras ações” que já estavam em curso, mas que foram repensadas, visando um programa de acolhimento aos alunos migrantes para a melhoria da qualidade das suas aprendizagens, em particular na comunicação oral e escrita (FG).

Iniciada em 2017/2018, a medida tem como propósito “promover uma educação intercultural e inclusiva na escola que possibilite aos alunos estrangeiros uma integração mais rápida e facilitadora do seu sucesso escolar” (PPM), incidindo sobre várias dimensões do Agrupamento, a saber: na organização escolar teve implicações na oferta curricular de Português Língua Não Materna nas turmas de 2.º e 3.º ciclos para alunos com barreiras linguísticas, promovendo sessões de trabalho de formação inicial de português para os alunos; na gestão curricular pela criação de um “diagnóstico dos níveis de proficiência linguística e por áreas temáticas de acordo com os documentos curriculares de referências de Português Língua Não Materna” que antecede as sessões de trabalho; no processo de ensino-aprendizagem pela promoção de dinâmicas de pedagogia diferenciada, nomeadamente, trabalho de projeto e Plano Individual de Trabalho; e, por último, na avaliação das aprendizagens pelo reforço da “avaliação formativa e sumativa, por competências, de forma diferenciada” (PPM).

A medida baseia-se numa rede de trabalho com outras redes, parceiros e projetos: está integrada na “Rede de Escolas para a Educação Intercultural, da qual o Agrupamento faz parte, promovida pela Direção-Geral da Educação (DGE), pelo Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM) e pela Fundação Aga Khan Portugal (AKF)” e inclui-se ainda no programa de Educação Intercultural, inserido no projecto SintraEs+, promovido pela Câmara Municipal de Sintra (PPM). Pese embora esta rede, importa sublinhar que os alunos são considerados uma peça central, defendendo uma “ação mais pró-ativa” (FG) nos desígnios da medida, incluindo a produção de análises SWOT de respostas a inquéritos dirigidos à comunidade educativa, com a consequente identificação de problemas que são discutidos em “Assembleias de Delegados” (representantes de turmas), no âmbito das quais são definidas “iniciativas para solucionar e/ou melhorar os problemas identificados” (PPM). Esta ação mobiliza ainda os alunos do 1.º ciclo que, através de realização de *focus group*, participam na “definição/reformulação de medidas que promovam o acolhimento, a integração, o respeito pelas diferenças, o estabelecimento de relações positivas de interação e aproximação entre alunos/as e outros membros da comunidade educativa de diferentes culturas” (PPM).

Como resultado, a medida *Incluir* tem contribuído para o “aumento da percentagem de alunos que melhoram a qualidade das aprendizagens ao nível da comunicação oral e escrita”, conforme se pode observar no Quadro 4, assim como para o “aumento do grau de participação dos alunos e famílias na definição de ações a

desenvolver”, além da consolidação da ligação à comunidade (PPM).

Quadro 4

Evolução de indicadores relacionados com o número total dos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM)³⁸

	2015-16	2016-17	2017-18	2018/2019	2019/2020
Alunos PLNM com classificação positiva no final do ano letivo	83%	85%	96%	87%	100%
Alunos PLNM que mudaram de nível de proficiência no final do ano letivo	67%	85%	96%	80%	80%

Fontes: Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021, relatório anual TEIP 2018/2019, relatório anual TEIP 2019/2020

A terceira medida indicada pelo Agrupamento como potencialmente mais emblemática ou “inspiradora” foi a *Innov@te*. Iniciada no ano letivo 2019/2020, partiu de dois fatores: a) o encerramento das atividades letivas presenciais na sequência da pandemia; e b) a necessidade de melhorar as práticas de colaboração entre docentes do mesmo Conselho de Turma e as dinâmicas de “pedagogia diferenciada”, consideradas como “pouco consistentes” (PPM).

Visando reforçar estas práticas, tendo em perspetiva “o desenvolvimento precoce das competências digitais em professores e alunos” no plano da organização escolar, implicou: a criação de pares pedagógicos nas turmas do 3.º ano do 1.º ciclo e no 3.º ciclo para os docentes dos grupos 510 e 520 (de 100/120 minutos semanais); a coadjuvação por docentes não necessariamente da mesma área disciplinar, em par pedagógico, nos 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário; a atribuição de “45/50 minutos de trabalho colaborativo a todos os docentes nos 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário”; a “criação de corredores comuns, sem componente letiva, para promoção do trabalho colaborativo” (PPM).

Para mais, através de assembleias de turma/conselhos de cooperação educativa, semanais, houve a dinamização de “ações de partilha” e “momentos de reflexão, esclarecimento e apoio à implementação de práticas entre pares”, permitindo uma “planificação das aprendizagens essenciais de forma transversal entre competências/áreas curriculares/disciplinas” e a difusão da “metodologia de trabalhos de projeto” (PPM).

Como efeito, ao nível da gestão curricular, houve a promoção da “interdisciplinaridade e [d]a flexibilidade na gestão do currículo”, assim como o reforço das práticas de trabalho colaborativo e de articulação horizontal, e a criação de “trabalhos de projeto transversais nas turmas”. Relativamente a este último resultado, vale a pena referir a criação de um e-book por parte dos alunos, “O Invasor Vermelho” (Figura 1), a propósito da monitorização da qualidade da água e de espécies invasoras na Ribeira das Jardas em Rio de Mouro, ou a participação destes em um projeto europeu para prevenção de espécies invasoras aquáticas na Península Ibérica (Figura 2).

³⁸ Em função do número de alunos avaliados.

Apontamentos finais

Como apontamento final, será importante assinalar que os professores entrevistados no *focus group* apontaram um constrangimento e deixaram uma sugestão para o futuro.

Sublinhado que o “programa tem imensas virtualidades e oportunidades para cumprir a sua missão” e conferindo importância aos processos de monitorização que “permitem suportar as ações em dados” (FG), foi sinalizado que um constrangimento do programa TEIP está relacionado com dimensões da formalização do programa. Muito concretamente, foi mencionada a mudança (na forma e no conteúdo) dos relatórios de monitorização solicitados pelas autoridades públicas no final de um ano letivo, o que não facilita o processo de recolha, produção e disseminação dos resultados. Nesse sentido, foi referida a importância de que, aquando da apresentação dos próximos planos, possa ser igualmente apresentada aos Agrupamentos a respetiva monitorização com objetivos a atingir pelas escolas.

A sugestão deixada pelos professores foi no sentido de proporcionar mais “situações de partilha entre Agrupamentos”, incentivando “o trabalho em rede de escolas TEIP” (FG). Esta sugestão resulta da tentativa local dos Agrupamentos, acima mencionada, de proporcionar momentos de contacto com outras realidades, tentativas que consideraram importantes, embora um pouco frustrantes, pela falta de disponibilidade em assegurar estas dinâmicas.

Em síntese, sobre a adesão e os modos de promulgação do TEIP no Agrupamento de Escolas Leal da Câmara, importa realçar que se tem tratado de um processo combinado de adesão a programas e iniciativas das autoridades públicas e de construção de soluções para as necessidades auto percecionadas pelo Agrupamento.

A procura em assegurar um ensino público que atenda às mudanças dos diferentes públicos tem sido uma orientação da ação estratégica do Agrupamento “com vista à prevenção do absentismo e abandono escolar”. Para tanto, o TEIP serviu como uma alavanca de criação de uma nova cultura de escola, implicando internamente e de “modo articulado” o “trabalho com os alunos, as famílias, os parceiros da comunidade”, assim como um facilitador de processos de diagnóstico e de criação de soluções para os problemas coletivos.

Acervo Documental

Ficha Descritiva da Medida “Gabinete de Apoio ao Aluno”

Figura 1

Trabalho de preparação do e-book “O Invasor Vermelho”

Figura 2

Trabalho de monitorização da Ribeira das Jaldas. Participação no âmbito do projeto europeu para prevenção de espécies invasoras aquáticas na Península Ibérica

Ficha Descritiva da Medida “Incluir”

Ficha Descritiva da Medida “Innov@te”

Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021

Relatório Anual TEIP 2018/2019

Relatório Anual TEIP 2019/2020

CAPÍTULO 9.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARRAZES

Marrazes, Concelho de Leiria, Distrito de Leiria

Carolina Carvalho

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Quem somos?

O Agrupamento de Escolas de Marrazes abrange a União de Freguesias de Marrazes e Barosa e as Freguesias de Amor e Regueira de Pontes, no concelho de Leiria. Foi criado no ano letivo de 1999/2000 e é constituído por nove jardins de infância, uma escola básica com educação pré-escolar e 1.º ciclo, 12 escolas básicas com 1.º ciclo e uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos (escola-sede).

De acordo com o Plano Plurianual de Melhoria (PPM), de 2018-2021, no ano letivo 2018/2019, a população escolar era constituída por 1945 crianças e alunos, estando 440 na educação pré-escolar (20 grupos), 876 no 1.º ciclo (49 turmas), 354 no 2.º ciclo (16 turmas), 257 no 3.º ciclo (12 turmas) e 18 no CEF de Cerâmica, Vitrinismo e Informática (1 turma). O Agrupamento tem 168 docentes, dos quais 90,8% pertencem aos quadros. O corpo não docente é constituído por 49 trabalhadores (43 assistentes operacionais, 6 assistentes técnicos, a maioria em regime de contrato de trabalho por termo indeterminado). Desempenham ainda funções no Agrupamento dois psicólogos (um do quadro), uma animadora cultural, uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional, a tempo parcial e pertencente ao quadro de outra escola.

O território geográfico do Agrupamento de Marrazes é uma zona periférica, com habitação de rendas baixas que atrai uma grande diversidade de famílias que se fixam na zona quando vêm trabalhar para Leiria. De acordo com o Plano Plurianual de Melhoria (PPM) de 2018-2021, do total dos alunos do Agrupamento, 5,4% não possuem nacionalidade portuguesa, 38% beneficiam de auxílios económicos no âmbito da ação social escolar (ASE) e 80% têm computador com ligação à Internet. A análise dos indicadores relativos às habilitações literárias dos pais revela que a percentagem destes com formação superior é de 17% e com formação secundária é de 23%. No que se refere à sua ocupação profissional, apenas 13% exercem atividades profissionais de nível intermédio e superior.

A diversidade de realidades familiares surge associada a fragilidades socioculturais e económicas, com os alunos a manifestarem carências diversas e a trazerem muitos desafios à escola. Consequentemente, o Programa TEIP, ao oferecer recursos adicionais à escola e facultar a possibilidade de as escolas trabalharem de forma diferente, teve desde logo uma grande aceitação entre os professores. De facto, desde 1996, e antes de estar agrupada, a escola integrou a primeira edição do Programa TEIP e depois de agrupada integrou a segunda edição do Programa TEIP, em 2009/2010, com o projeto *Reconstruir Olhares*.

O percurso

A história do TEIP, em Marrazes, começou em 1996, logo na primeira edição do Programa. Na altura ainda não havia o Agrupamento, mas o contexto era desafiante: alunos de várias nacionalidades e um bairro social onde moravam muitos dos alunos que frequentavam as escolas de 1.º, 2.º e 3.º ciclos que iriam dar origem ao Agrupamento de Escolas de Marrazes. A partilha de experiências entre professores de ciclos e de escolas diferentes iniciou um diálogo que os foi aproximando, criando laços de trabalho e de amizade que ainda hoje se mantêm.

A realidade do contexto geográfico do Agrupamento, com uma forte presença de migrantes, onde o domínio oral e escrito da língua portuguesa deixa vulneráveis muitas famílias com filhos nas escolas do Agrupamento, criou contexto para o envolvimento da escola em projetos na comunidade e da comunidade com a escola, nomeadamente, no domínio intercultural ou vocacional. Esta participação em atividades com a comunidade aproximou da escola muitos encarregados de educação, e os laços entre professores e técnicos especializados ultrapassaram as paredes escolares.

Para os professores que, desde o primeiro momento, integraram o Programa TEIP, o gosto pelo desafio e a motivação para inovar nunca mais se perderam. No início, foi importante a parceria com instituições do Ensino Superior no acompanhamento ao observatório de monitorização da qualidade, ajudando a encontrar caminhos diversificados e respostas e ações a desenvolver. Deste trabalho, resultou a identificação de áreas que careciam de uma intervenção prioritária, e que ainda hoje são apontadas como críticas no Relatório TEIP 2019-2020 (DGE, 2020), designadamente, a promoção da articulação vertical; o envolvimento das famílias; a criação de estratégias de inclusão específicas para alunos estrangeiros e de etnia cigana; a realização de formação de docentes no âmbito da diversificação de práticas pedagógicas.

Em termos gerais, e de acordo com os documentos consultados, podemos observar na história do Agrupamento uma tendência na redução dos índices de abandono e de absentismo escolar, situando-se em valores residuais no último PPM. De igual modo, nos anos letivos compreendidos entre 2012/2013 e 2018/2019, a taxa de retenção oscila entre valores percentuais de 1,4% e 19%. Os valores das taxas de retenção mais elevados encontram-se no 3.º ciclo, e os mais baixos no 1.º ciclo. Numa análise diacrónica dos resultados constata-se uma evolução no sentido da diminuição do insucesso, mais acentuada no 3.º ciclo.

As taxas de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas eram em 2018/2019 de 87,99% no 1.º Ciclo, 71,67% no 2.º Ciclo e 54,96% no 3.º Ciclo. Em 2019/2020 os valores mantiveram-se nos 1.º e 2.º Ciclos, registando-se uma ligeira descida no 3.º Ciclo (50,16%).

O que mais valorizamos

Para os professores e técnicos envolvidos no Programa TEIP do Agrupamento de Marrazes, e que estiveram na entrevista de *focus group*, o sucesso do Programa resulta de uma mudança no paradigma de intervenção. Se nos primeiros anos começou por ser de remediação, nos anos mais recentes tem sido de prevenção, e muito em particular ao nível da educação pré-escolar, no tipo de intervenção que aí se faz e nos recursos técnicos alocados, com implicação nos recursos humanos

associados às diferentes medidas de ação desenhadas. Como foi referido ao longo da entrevista de *focus group*, as medidas não são desenhadas sem pensar nas pessoas que as vão implementar, sendo que o sucesso de uma medida depende também dos atores envolvidos e do trabalho colaborativo realizado, onde acontece a troca de experiências, a discussão, a reflexão e a negociação de decisões. Só assim é possível a cada um dos diferentes atores sentir-se corresponsável pela qualidade daquilo que é concretizado.

Além disso, tem-se vindo a consolidar uma cultura de autoavaliação, promovida no âmbito da monitorização do trabalho realizado no Agrupamento, o que se vem revelado essencial para uma autoconsciência e uma reflexão mais apurada entre professores e técnicos, acerca do que importa reforçar e manter ou o que é necessário minimizar e/ou ultrapassar para melhorar a ação do Agrupamento.

O PPM do Agrupamento de 2018-2021 destaca o relatório de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) de 2016, os relatórios realizados no âmbito do Programa TEIP e o relatório de avaliação interna de 2017/2018, como sinalizadores da importância da monitorização, enquanto estratégia de aperfeiçoamento das medidas e ações que vão sendo implementadas ou que é necessário concretizar para cumprir a missão do Agrupamento: “promover o desenvolvimento dos alunos de modo integral no sentido de os preparar para a continuidade do seu percurso escolar/formativo de nível secundário ou equivalente” (PPM, 2018/2021, p. 5).

A cultura de escola assente numa monitorização e avaliação constante, desenvolvida desde os anos 1990, favoreceu a passagem de uma lógica de “escola que ensina para uma escola que aprende, o que implica empreender processos de transformação quer no seio da organização quer na comunidade educativa” (PPM, 2018/2021, p. 10). Os domínios onde devem acontecer processos de transformação estão identificados no documento referido e são:

a Comunicação, Clima de escola; Gestão da sala de aula; Criação de contextos colaborativos que fomentem o trabalho em equipa; Participação efetiva e ativa de todos os elementos pertencentes às equipas; Reflexão contínua sobre o processo de ensino e aprendizagem; Diversificação de métodos, Instrumentos e processos de avaliação dos alunos; Resultados escolares: 1.º ciclo - 2.º ano; Resultados das provas de aferição; Resultados escolares - 3.º ciclo (insucesso a Matemática e retenção - 8.º ano); Ensino experimental das ciências; Envolvimento e motivação para a aprendizagem, por parte dos alunos, com efetivo acompanhamento (em proximidade) dos EE; Colaboração das parcerias da comunidade nas dinâmicas de escola; Ocupação plena dos alunos; Reforço do pessoal não docente; Espaços físicos (sobretudo na escola-sede); Equipamento dos laboratórios; Instalações/salas de aula no 1.º ciclo (12 turmas em regime de desdobramento e 2 turmas em espaços alternativos) (PPM, 2018/2021, pp. 10-11).

Do diagnóstico atrás referido, decorreu a definição de áreas de intervenção, algumas das quais permanecem, em continuidade renovada, revertendo em ações cuja avaliação tem sido muito positiva pelo contributo dado para o sucesso das aprendizagens dos alunos do Agrupamento.

Figura 1

‘Vestir a camisola’
pelo Agrupamento

A partir da análise dos documentos disponibilizados³⁹ e da entrevista *focus group* a vários professores⁴⁰ e técnicos⁴¹ envolvidos no Programa TEIP, muitos dos quais participam neste desde o início, constata-se que a integração do Agrupamento no Programa tem contribuído para a melhoria dos resultados escolares nos diferentes ciclos de ensino, gerando percepções positivas por parte de docentes e famílias, para além de se registar um progresso nos padrões de inclusão educativa, coesão social e sucesso educativo.

Como veremos, com a descrição de algumas medidas desenvolvidas no Agrupamento, para esta evolução tem contribuído não só a criação de equipas multidisciplinares e espaços de apoio, onde as tecnologias não são esquecidas; de orientação e acompanhamento dos alunos, envolvendo docentes, técnicos especializados; para além do perito externo que sempre acompanhou o Agrupamento. Igualmente, assinala-se o desenvolvimento de formas de organização do trabalho mais colaborativas, diversificadas e inovadoras.

Como referido na entrevista focal, tem-se vindo a trabalhar de forma continuada no combate ao abandono e na promoção do sucesso, com resultados positivos tanto na pacificação das relações sociais como na melhoria das aprendizagens.

Sucessos

Diferentes medidas permitem ilustrar os sucessos alcançados no Agrupamento. Desde logo, a medida de *Promoção de Competências de Literacia Emergente que surgiu* no ano letivo de 2016/2017, em resposta às dificuldades identificadas no âmbito das competências linguísticas e de literacia emergente pelos educadores da educação pré-escolar e pelos professores do 1.º ciclo, com impacto futuro nas aprendizagens de leitura e escrita das crianças.

Atores diversos, tais como, terapeuta da fala, psicóloga escolar, animadora cultural, educadores e professora bibliotecária implementaram diversas ações, de entre as quais se destacam: a formação da equipa responsável pelo desenvolvimento da medida; as sessões semanais entre os diferentes educadores e entre estes e os professores do 1.º ciclo; as ações de capacitação de curta duração para identificação de sinais de alerta e aplicação de estratégias, e atividades de estimulação dirigidas aos educadores; a construção colaborativa de materiais de intervenção (incluindo materiais digitais) que circulam entre os diferentes jardins de infância do Agrupamento para trabalhar com as crianças em pequeno grupo; as sessões de sensibilização junto dos encarregados de educação acerca da literacia emergente.

A medida descrita surge como inovadora e como tendo tido um impacto positivo no Relatório Semestral TEIP de 2019/2020 (DGE, 2020), em diferentes aspetos: na prevenção do insucesso dos alunos e na articulação vertical entre educadores e

³⁹ PPM 2018/2021, Relatório Anual TEIP 2019/2020, Fichas das Medidas de Ação TEIP elaboradas pelos responsáveis da medida.

⁴⁰ Diretor, Assessora da Direção, Coordenadora TEIP, Coordenadora do Departamento do 1.º ciclo, Coordenadora do Departamento Ciências Sociais e Humanas, Professora Coadjuvante de Português de 1.º CEB.

⁴¹ Psicólogo, Terapeuta da Fala, Assistente Social, Técnico Superior de Animação Cultural.

professores do 1.º ciclo, e entre estes e os encarregados de educação, incluindo os diferentes técnicos envolvidos na implementação das ações. A medida *'Promoção de Competências de Literacia Emergente'* promove, ainda, o trabalho colaborativo entre docentes e técnicos, a participação e o envolvimento da comunidade, bem como a diferenciação pedagógica com recurso a metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem centradas no aluno.

Um outro exemplo de sucesso concretiza-se desde o ano letivo 2014/2015, em 13 estabelecimentos do Agrupamento: o projeto *Pequenos Cientistas*. A sua implementação decorre da identificação do número reduzido de atividades experimentais realizadas pelos docentes no 1.º ciclo, visando a capacitação dos docentes na área científica das Ciências, numa perspetiva de Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA). Os entrevistados evidenciaram o contributo das atividades para o desenvolvimento de competências associadas ao pensamento crítico e à resolução de problemas, indo ao encontro do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, contribuindo também para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e alunos estrangeiros (ainda não proficientes em língua portuguesa).

Uma outra medida com bons resultados na prevenção de situações de insucesso é o *Projeto de Tutorias para Alunos do 1.º Ciclo*. Iniciado no ano letivo 2016/2017, este destina-se a alunos que ingressam no sistema educativo português sem qualquer conhecimento da língua portuguesa ou a alunos portugueses escolarizados no estrangeiro. Intenta-se facilitar a aquisição e o domínio da língua portuguesa, assim promovendo a integração destes alunos em contexto escolar. Nas entrevistas foi salientado que os resultados são encorajadores já que a inclusão destes alunos tem reflexos no seu desempenho escolar.

De sublinhar é ainda a medida *Desenhar Caminhos* que abrange alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, tendo sido iniciada no ano letivo 2014/2015, com o objetivo de capacitar os alunos para gerirem o seu percurso escolar e formativo a curto, médio e longo prazo, em que se valoriza os pais e encarregados de educação enquanto figuras de suporte no desenvolvimento de carreira dos seus filhos/educandos. Com impacto positivo nos processos de transição dos alunos para os diferentes níveis ou percursos de escolaridade ou formativos (onde se inclui o regresso à escola para partilhar novas conquistas das etapas seguintes).

A medida envolve diferentes atores, psicólogos e professores numa colaboração que conta também com pais/encarregados de educação, ex-alunos da escola e outras entidades parceiras da comunidade. Como foi referido durante a entrevista, os alunos tornam-se mais ativos na tomada de decisão sobre o seu percurso educativo/formativo. Além disso, permite combater o preconceito e o estigma sobre escolas e percursos formativos alternativos, fomentando a “melhoria da consciência por parte dos alunos e dos encarregados de educação dos prós e contras das diferentes ofertas educativas/formativas, tendo em consideração os seus interesses, capacidades e valores mais salientes e mudanças no mundo do trabalho”. Importa destacar que todos os atores envolvidos consideram esta medida importante no combate ao abandono escolar precoce, encaminhando alunos dos 2.º e 3.º ciclos para vias alternativas de formação, revertendo em menos insucesso escolar.

Duas outras medidas iniciadas no ano letivo de 2014/2015 continuam a ser consideradas essenciais para diminuir os índices de retenção dos alunos do Agrupamento, nas

disciplinas de Português e de Matemática: *Apoio à melhoria das aprendizagens na Disciplina de Português - 1.º Ciclo / Parcerias Pedagógicas* e *Apoio à melhoria das aprendizagens na disciplina de Matemática / Parcerias pedagógicas*. No caso da ação da disciplina de Português, privilegiam-se práticas colaborativas como: tutorias entre pares; coadjuvação entre docentes, com trabalho com número reduzido de alunos; a criação de oficinas de Português; a promoção de um maior envolvimento dos encarregados de educação. No caso da Matemática, promove-se um ensino mais individualizado; estratégias focadas na observação em sala de aula do trabalho realizado por cada aluno; coadjuvação nas turmas numerosas e/ou constituídas por mais do que um ano de escolaridade e/ou com maior índice de insucesso. De sublinhar que os docentes em coadjuvação podem ser de diferentes grupos de recrutamento no domínio da matemática.

Na entrevista *focus group* foi referido que é visível a boa receptividade por parte de alunos e famílias/encarregados de educação para as aulas coadjuvadas, consideradas uma mais-valia no apoio individualizado oferecido aos alunos.

As medidas, sucintamente apresentadas, procuram destacar o que no PPM 2018/2021 se considera como prioritário:

“garantir a inclusão de todos os alunos, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, operacionalizar o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*, promover o exercício de uma cidadania ativa e informada e prevenir o abandono, absentismo e indisciplina dos alunos” (p. 7).

Consequentemente, o Eixo 2 de intervenção — Gestão Curricular —, destaca-se pelo maior número de ações desenvolvidas no Agrupamento e por ser o que agrega mais recursos humanos e técnicos do Programa TEIP. No entanto, encontramos no Eixo 1 - Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas importantes medidas que importa destacar pelas condições que criam ao desenvolvimento de todas as outras. Este princípio é bem claro no PPM

reconhecimento dos docentes [acrescentamos, pelo decurso da entrevista *focus group*, técnicos envolvidos nas medidas] enquanto principais agentes na gestão do currículo e das aprendizagens, adotando estratégias para a promoção da motivação dos profissionais e das lideranças intermédias (...) rentabilização de recursos existentes, numa lógica de promoção da sustentabilidade (...) envolvimento de todos os agentes no processo educativo (p. 7).

A *Cooperação entre Docentes* surge como a primeira medida do Eixo 1, Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas, abrangendo todos os docentes/turmas/alunos de escolaridade ao longo do período de vigência do PPM (2018-2021), através da implementação de metodologias de trabalho diferenciadas, mais inclusivas, e introduzindo mecanismos de monitorização da evolução das aprendizagens dos alunos e melhoria das práticas de intervenção e coordenação pedagógica implementadas pelos departamentos curriculares. Para tal, criaram-se equipas educativas focadas no trabalho de projeto e na resolução de problemas, e promoveram-se reuniões de trabalho de articulação horizontal e vertical. Daqui resultou um aumento das práticas de intervenção e coordenação pedagógica e uma maior diversidade de métodos e estratégias de ensino/aprendizagem e avaliação que contribuíram para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a satisfação dos alunos relativamente

às práticas pedagógicas desenvolvidas e às metodologias concretizadas.

No Eixo 1 de intervenção encontramos também a ação *Melhoria do Clima de Sala de Aula e de Escola*, que visa minimizar as situações de conflito em contexto escolar, de modo a contribuir para prevenir o abandono, o absentismo e a indisciplina dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos. Resultou desta medida a criação, no ano letivo 2010/2011, do Gabinete de Mediação (GAMED), o qual é composto por docentes mediadores, psicólogo e assistente social e alunos mediadores existentes em todas as turmas dos 2.º e 3.º ciclos. Os alunos mediadores contribuem para catalisar situações de conflito existentes nas suas turmas, promovendo autonomamente a mediação informal e, com o apoio de professores mediadores, participam nos processos de mediação formal. Durante a entrevista *focus group* foi possível constatar que o trabalho desenvolvido pelo GAMED tem contribuído para a redução do número de ocorrências de comportamentos de risco por situação e por aluno, conduzindo à melhoria das relações interpessoais e, conseqüentemente, a uma maior satisfação da comunidade escolar relativamente ao clima de sala de aula e de escola.

A ação de melhoria *Cultura, Animação, Cidadania e Educação* teve início no ano letivo de 2009/2010 e procurou ajudar a criar uma imagem positiva do Agrupamento, fortalecer laços com a comunidade e dinamizar atividades que criem espaços de diálogo através das artes, bem como estabelecer uma rede coesa de parceiros, tendo como propósito final prevenir o absentismo e minimizar as situações de violência e indisciplina. Todas as turmas do Agrupamento estão contempladas e o trabalho desenvolvido é de mediação cultural em torno da leitura e das artes, sendo que a comunidade participa no desenvolvimento de projetos transversais a todo o Agrupamento, pautados pela interculturalidade. Os resultados são encorajadores, já que se tem registado uma proximidade à comunidade e estabelecido uma rede de parceiros a nível local, mas também nacional e internacional.

Figura 2

Intervenção artística exterior – ginásio

Apontamentos Finais

Com base nos documentos consultados e na entrevista focal, constatamos que as melhorias no ambiente escolar e nas taxas de sucesso no Agrupamento resultam: a) de um maior acompanhamento dos alunos por parte de professores e técnicos; b) da atenção da Direção ao trabalho de colaboração entre professores e técnicos; c) da reflexão sobre o percurso efetuado e da escuta e valorização do contributo dos diferentes órgãos e estruturas intervenientes na comunidade educativa do Agrupamento (incluindo o perito externo e/ou os técnicos da DGE); d) da procura ativa por professores e técnicos de parceiros na comunidade local e nacional para a criação e animação de projetos em que os alunos estão envolvidos; e e) da estabilidade do corpo docente e dos técnicos alocados ao Programa TEIP.

Ao longo da entrevista foi referido diversas vezes que o Programa TEIP teve um efeito importante no estreitamento da relação entre escola e comunidade educativa

e num melhor conhecimento das famílias dos alunos. Do mesmo modo, percebe-se que, para os professores e técnicos presentes na entrevista focal, o Programa TEIP é uma nova forma de trabalhar e de criar sinergias entre diferentes atores. O contexto local do Agrupamento implica identificar necessidades, definir prioridades e objetivos e desenvolver estratégias específicas para lhes dar resposta. Ficou clara, nas várias medidas de melhoria do Agrupamento, a existência de articulação entre ciclos de ensino, entre departamentos e entre as escolas do Agrupamento. Complementarmente, a contratação de um conjunto de técnicos especializados (psicólogo, animador social, assistente social, terapeuta da fala), com funções de intervenção junto dos alunos e das famílias e na organização de atividades pedagógicas e culturais foi fundamental ao sucesso da maioria das medidas.

A realidade de o Agrupamento ter uma tradição de trabalho no Programa TEIP criou nos intervenientes na entrevista um discurso que tende a afastar-se dos diagnósticos tradicionais de atribuir os problemas aos alunos e às famílias. De facto, encontra-se nas vozes de alguns intervenientes a perceção de que algumas causas para o abandono e insucesso são de índole organizacional e pedagógica. Esta visão pode sugerir algum conhecimento sobre os mecanismos sociais, económicos e psicológicos das desigualdades e diversidades dos alunos do Agrupamento.

Acervo Documental

Ficha Descritiva Medida “Promoção de Competências de Literacia Emergente”

Ficha Descritiva Medida “Pequenos Cientistas”

Ficha Descritiva Medida “Projeto de Tutorias para Alunos do 1.º Ciclo”

Ficha Descritiva Medida “Desenhar Caminhos”

Ficha Descritiva Medida “Apoio à melhoria das aprendizagens na disciplina de Português – 1.º Ciclo / Parcerias Pedagógicas”

Ficha Descritiva Medida “Apoio à melhoria das aprendizagens na disciplina de Matemática / Parcerias pedagógicas”

Ficha Descritiva Medida “Cooperação entre Docentes”

Ficha Descritiva Medida “Melhoria do Clima de Sala de Aula e de Escola”

Ficha Descritiva Medida “Cultura, Animação, Cidadania e Educação”

DGE (2020). *Relatório Anual TEIP 2019/2020*. Lisboa: Ministério da Educação

Projeto Educativo 2018-2022. Agrupamento de Escolas de Marrazes. Retirado em Julho de 2021

Plano Plurianual de Melhoria 2018/2021. Agrupamento de Escolas de Marrazes. Retirado em Julho de 2021 https://aemarrazes.ccems.pt/pluginfile.php/30014/mod_resource/content/3/PPM_AGMarrazes_2018_2021_Reformulado_29_05_2020.pdf

CAPÍTULO 10.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PARDILHÓ

Pardilhó, Concelho de Estarreja, Distrito de Aveiro

Ana Sofia Pinho

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Quem somos?

O Agrupamento de Escolas de Pardilhó localiza-se numa localidade com esta designação, situada no concelho de Estarreja, distrito de Aveiro, na região centro do país. A sua constituição remonta ao ano letivo 1995/1996 e é composto por uma Escola Básica Integrada (1.º, 2.º e 3.º ciclos) com Jardim de Infância (EBI/JI). O espaço físico está organizado em cinco blocos (1 para o pré-escolar, 2 para o 1.º ciclo e 2 destinados aos 2.º e 3.º ciclos). Além disso, comporta espaços partilhados por todos os ciclos, como um Centro de Recursos, um pavilhão gimnodesportivo, uma cantina e um espaço polivalente (constituído por bufete, reprografia, papelaria e rádio escolar), assim como um espaço ajardinado, áreas exteriores destinadas à prática desportiva e um estacionamento de velocípedes (cf. Figura 1).

De acordo com o descrito no Projeto Educativo 2019-2022, a vila de Pardilhó vivencia uma situação de isolamento devido à deficiente rede de transportes e à dificuldade de grande parte da população poder possuir transporte próprio, muito devido às suas condições económicas e sociais. Não obstante de, à data de elaboração do Projeto Educativo e comparativamente a dados do Censo de 2011, se identificar um aumento significativo da oferta de emprego e um decréscimo na precaridade laboral com implicações no bem-estar da população (como resultado do parque industrial do concelho), ainda assim “situações de precariedade a nível habitacional, de risco social, de dificuldades económicas e de ausência ou défice de competências sociais e parentais, continuam a ser uma realidade” (Projeto Educativo, 2019-2022, p. 2). Essa realidade tem resultado em situações de disfuncionalidade familiar, fenómenos de incivilidade e de carência afetiva por parte dos alunos. Acresce a este panorama a fixação de famílias oriundas de outros pontos do país em busca de redes de apoio social e familiar, não deixando estas de ter, contudo, vivências muitas vezes pautadas por condições de instabilidade e precariedade.

A par desta realidade, importa referenciar, com base no Censo 2011, a existência, na população residente, de 5,3% de analfabetismo (a 2.ª taxa mais elevada do concelho de Estarreja), assim como 21,5% da população sem qualquer nível de escolaridade. Neste contexto, relativamente à conclusão dos Ensinos Básico e Secundário, os dados indicam que 31,9% concluiu o 1.º ciclo, 16,4% o 2.º ciclo, 15,8% o 3.º ciclo e, 8,52% o Ensino Secundário. O Ensino Superior foi concluído por 5,41% da população (cf. Projeto Educativo 2019-2022).

No ano letivo 2019/2020, o corpo docente do Agrupamento era constituído por seis educadoras (pré-escolar), 11 professores do 1.º ciclo e 37 dos 2.º e 3.º ciclos.

Relativamente ao pessoal não docente, o Agrupamento conta com uma psicóloga, uma educadora social (colocada ao abrigo do programa TEIP), uma terapeuta da fala, uma coordenadora técnica, dois assistentes técnicos, uma encarregada operacional e 17 assistentes operacionais. Tendo uma população escolar de 418 alunos, esta distribui-se por 23 grupos/turmas (três de pré-escolar, oito do 1.º ciclo, cinco do 2.º ciclo e sete do 3.º ciclo) (cf. Quadro 1). Mais de 10% dos alunos beneficiam de medidas seletivas e adicionais (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e cerca de 45% dos alunos são abrangidos por apoios da Ação Social Escolar, procurando o Agrupamento minimizar as implicações que daí advêm através de reforço alimentar, da distribuição de roupas e calçado e, casualmente, da prestação de cuidados básicos de higiene, assim como da criação de situações de estudo na própria escola. Adicionalmente, têm sido sinalizadas fragilidades ao nível do perfil de competências dos alunos à entrada no 1.º ano de escolaridade, com reflexos do ponto de vista sociocultural e do percurso educativo, particularmente ao nível da comunicação (compreensão e expressão) e do conhecimento do mundo, no qual se inclui um desconhecimento do património cultural e natural da região ou do meio envolvente. Acresce dizer que o número de alunos em situação de risco social e/ou carência económica é de 72, sendo que, destes, 21 estão sinalizados na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (cf. Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021).

Quadro 1

População escolar – Totais 2018/2019 e 2019/2020

Nível	2018/2019	2019/2020
1.º Ciclo	170	170
2.º Ciclo	81	81
3.º Ciclo	115	115
Pré-Escolar	51	52
Total	417	418

Fonte: adaptado do Projeto Educativo 2019-2022 e do Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021

A par destes dados, e em consonância com as características sociodemográficas explicitadas, o Agrupamento tem enfrentado dificuldades em “quebrar” um ciclo geracional pautado por uma desvalorização da formação académica e do reconhecimento da escola enquanto fator de mobilidade social e de desenvolvimento de competências fundamentais para a formação dos alunos enquanto cidadãos e (futuros) profissionais. Esta situação tem-se traduzido, entre outros, num défice de qualidade da participação das famílias na escola e no percurso educativo dos educandos, e na desmotivação dos alunos face à aprendizagem, ainda que, simultaneamente, o Agrupamento procure igualmente dar resposta a um conjunto significativo de famílias, com nível socioeconómico e cultural médio/alto, que evidencia perspectivas mais valorizadoras da escola e expectativas elevadas relativamente ao futuro das crianças e dos jovens.

Nesta sequência, face a tal diversidade de características e desafios, o Agrupamento

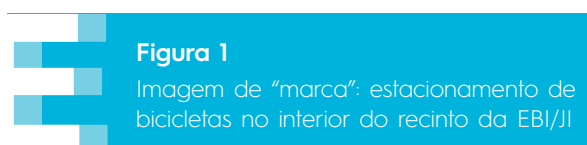
assume como missão “Promover o sucesso educativo de todos os alunos”.

O percurso

A entrada no Programa TEIP, em 1995/1996, deu-se como escola básica integrada (EBI)⁴². Em 2009, quando o Programa foi reativado, a escola aderiu ao Programa TEIP2, uma vez que as questões de fundo se mantinham e se mostrava necessário o reforço de recursos, infraestruturas e a implementação de medidas que permitissem fazer face aos desideratos sociais e educativos vivenciados pela escola. Desde então, integrar o Programa TEIP tem tido uma importância crescente no desenvolvimento da cultura da escola e na busca por respostas para a concretização de uma política educativa mais inclusiva, de práticas pedagógicas promotoras do sucesso escolar e de combate ao absentismo e ao abandono escolar.

Embora num primeiro momento a ideia conotada de *ser TEIP* se tenha feito presente (muitas vezes entendido como um estigma), a receção pela comunidade educativa, particularmente pelos professores, foi sendo cada vez mais positiva, ao ponto de estes já não equacionarem toda a planificação e o pensamento ao nível da pedagogia sem as horas de reforço proporcionadas pelo Programa para as medidas de promoção do sucesso escolar. Ao longo do tempo, esta realidade tem-se manifestado no envolvimento do corpo docente, o qual tem tido também uma maior estabilidade nos últimos anos (no corrente ano letivo, 2020/2021, dos 60 docentes, 40 pertencem ao Quadro de Escola e 10 a Quadro de Zona Pedagógica). Contudo, sempre que a escola acolhe novos professores, existe a preocupação de fazer uma sensibilização ao *ser TEIP*, o que passa por uma visita ao território, que poderá envolver a ida à freguesia e aos seus sítios mais recônditos, com o intuito de que os professores recém-chegados possam desenvolver uma maior e melhor perceção das condições sociais dos alunos e da relevância da realização de um trabalho pedagógico e relacional diferente, contextualizado, e que atenda mais à individualidade de cada aluno. Tem-se mostrado importante, neste processo, a valorização do que os alunos se mostram capazes de fazer ou concretizar, mesmo quando essas aprendizagens possam estar aquém do desejável. Esta consciencialização dos professores tem permitido a construção de uma empatia para com a realidade da escola. Já junto dos alunos procura-se, acima de tudo, consciencializá-los para o empenho do Agrupamento na criação de condições favoráveis à sua aprendizagem e ao seu bem-estar.

Da parte das famílias/ encarregados de educação e dos alunos, na generalidade, não existe a perceção de que se trata de uma escola TEIP. Muito embora se destaque o papel colaborante e pró-ativo da Associação de Pais, visando o bem-estar dos alunos, também se sinaliza a dificuldade em envolver os pais/encarregados de educação, em



⁴² A escola com as características de escola básica integrada (EBI) surgiu em 1995/1996, correspondendo a um modelo que integra os três ciclos de escolaridade e a educação pré-escolar. Apenas um estabelecimento público de educação da freguesia, o Jardim de Infância do Monte de Cima, não estava então integrado, situação que veio a determinar a constituição do Agrupamento (Projeto Educativo 2019-2022).

geral, na vida escolar dos seus filhos. Com exceção do ensino pré-escolar, em que se consegue uma maior adesão e participação dos pais nas atividades, o envolvimento das famílias começa a decrescer com a entrada no 1.º ciclo e a agravar-se com a passagem para o 2.º ciclo. Esta situação tende a traduzir-se em alunos entregues a si próprios e na dificuldade, por parte dos pais, em criar rotinas ligadas à escola, tal como a realização dos trabalhos de casa ou o cumprimento dos horários escolares. São apontadas duas ordens de razão para esta realidade: por um lado, a conceção por parte dos pais de que os filhos já são crescidos e não necessitam de tanto acompanhamento, levando-os a distanciar-se da escola progressivamente; por outro lado, a dificuldade, pelos professores, em conciliarem um currículo mais escolarizado e estruturado com a planificação de atividades que envolvam mais as famílias.

Neste quadro, tem-se procurado adotar medidas e estratégias ao nível de escola e em articulação com outras entidades, favorecendo o trabalho em rede e em parceria com a comunidade local, que tem dado uma resposta muito positiva. Destaca-se a relação com a comunidade local no âmbito do Plano Anual de Atividades, assim como a estreita articulação da escola com a rede social, nomeadamente com a autarquia e outras instituições da freguesia e do concelho. No caso da autarquia, sinaliza-se o trabalho de articulação e colaboração através de atividades direcionadas à educação pré-escolar e ao 1.º ciclo. O projeto Erasmus+ KA2 “Heritage of Us” (2018-1-TR01-KA229-059927-4), por exemplo, centrado na valorização do património, criou uma oportunidade de cooperação com entidades locais, além do intercâmbio com escolas dos países envolvidos. Nesta aposta em processos de cooperação, no contexto da plataforma eTwinning, o Agrupamento foi distinguido com cinco selos de Qualidade Nacional eTwinning, pela qualidade dos projetos desenvolvidos (nomeadamente, projetos “Heritage of Us”, “Life”, “The Amazing Kingdom” e “Ecology Workshop”) (cf. sítio web do AE⁴³).

Todas as dinâmicas e procedimentos ligados ao programa TEIP estão profundamente impregnados na visão e missão do Agrupamento, o que tem reflexo não só no Projeto Educativo de Escola, mas igualmente na operacionalização do Plano Plurianual de Melhoria (PPM), nas prioridades de intervenção identificadas e nas medidas delineadas. Cabe aos departamentos curriculares identificar as dificuldades predominantes por ano de escolaridade ou turma, quando se justifica. Daqui decorre a priorização e implementação de medidas de promoção do sucesso adequadas ao contexto e às crianças / alunos, o que se aplica igualmente à educação pré-escolar, dado que a preocupação com a intervenção precoce sempre se fez sentir. O Conselho Pedagógico toma, nesse seguimento, decisões relativas às medidas que serão alvo de priorização. A informação é posteriormente analisada pela Coordenadora TEIP e pela Direção, que, por sua vez, analisam todas as propostas e as equacionam, em função de aspetos como a distribuição do serviço docente e do crédito horário.

De notar que todas estas decisões têm por detrás informação decorrente da avaliação interna e do processo de monitorização das medidas do PPM, como esclarece a Diretora. Chega-se, assim, a medidas mais ligadas às aprendizagens curriculares, por ano de escolaridade e de natureza mais transversal (tais como, sala de estudo, tutorias...). Uma vez integradas no PPM, estas medidas são monitorizadas trimestralmente, do que resulta um relatório elaborado pelo responsável pela medida, contemplando

⁴³ <http://www.aepardilho.pt/>

as atividades desenvolvidas, os pontos fortes e fracos e sugestões de melhoria. Esta monitorização permite regular a ação em tempo útil, sendo possível equacionar ajustes ao longo do ano, cabendo à Diretora a análise dos vários relatórios e a apresentação dos pontos fortes e fracos ao Conselho Pedagógico. A monitorização, os procedimentos e os instrumentos têm sido desenvolvidos pela equipa TEIP, constituída por: Diretora, Coordenador TEIP, Coordenadora do Departamento do 1.º ciclo, um docente do 2.º ciclo – neste caso, de Português – que tem coadjuvações e está ligado ao projeto Fénix, e professora bibliotecária.

Para o bom decorrer do processo de acompanhamento, tem concorrido a disponibilidade da Direção-Geral da Educação e, quando possível, face ao financiamento disponível, a do perito externo⁴⁴. É destacado o contributo do perito para o processo de sistematização da monitorização e dos instrumentos de regulação e de como usar esse processo em prol da melhoria da ação e do PPM, para dinâmicas de formação dos docentes (a título exemplificativo, em temas como diferenciação pedagógica ou supervisão), assim como para a integração de outras perspetivas sobre a realidade da escola, potenciando a construção de olhares mais distanciados.

Esta “fotografia” do Agrupamento encontra-se plasmada no diagnóstico presente no Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021 (cf. Quadro 2).

Quadro 2

Diagnóstico do AE – Análise SWOT

Pontos Fortes	Pontos Fracos
■ Controlo do abandono, absentismo e indisciplina; ■ Articulação vertical e horizontal; ■ Gradual melhoria do sucesso escolar; ■ Trabalho colaborativo; ■ Reuniões semanais da equipa multidisciplinar e consequente acompanhamento sistemático dos alunos em risco; ■ Rede de apoios pedagógicos e sociais.	■ Dificuldades ao nível das competências linguísticas e de comunicação (pré-escolar e 1.º ciclo); ■ Resultados gerais à disciplina de Matemática; ■ Desmotivação dos alunos; ■ Falta de recursos humanos para dar resposta a todas as necessidades diagnosticadas; ■ Dificuldade no envolvimento efetivo dos pais na vida escolar; ■ Défice de sistematização das práticas de reflexão e trabalho colaborativo; ■ Situações de incivilidade.

(Continua na página seguinte)

⁴⁴ O Agrupamento renovou a contratualização do perito no início de 2021. Nos três anos anteriores, o Agrupamento tinha optado por suspender essa contratualização devido ao desfasamento no recebimento do financiamento. Tratando-se de uma escola de pequena dimensão, esta não dispõe de orçamento próprio que lhe permita assumir este tipo de despesas.

Oportunidades	Ameaças
■ Projeto TEIP (fundamental ao nível dos recursos humanos); ■ Contrato de autonomia; ■ Projeto EPIS; ■ Articulação com a Rede Social; ■ Dimensão da Escola que permite uma gestão pedagógica de proximidade.	■ Elevado grau de imaturidade e falta de autonomia [dos alunos] decorrentes de práticas educacionais parentais pouco adequadas (pré-escolar e 1.º ciclo); ■ Contextos sócio familiares da maior parte da população escolar; ■ Risco de abandono e absentismo; ■ Baixo nível de escolarização da maior parte dos E.E.; ■ Ausência de hábitos e métodos de estudo; ■ Falta de acompanhamento e de condições de estudo em causa; ■ Desvalorização da Escola e da escolarização; ■ Défice de competências parentais; ■ Dificuldade de resposta sustentada por parte da Rede Social às situações de risco, cada vez mais acentuadas.

Fonte: Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021

O que mais valorizamos

Ao longo do percurso enquanto escola TEIP, e em consonância com o já descrito, sinalizam-se dois principais eixos de intervenção: a *dimensão social*, bastante assumida pela escola com o fito de tentar minimizar a desigualdade de oportunidades e de trabalhar a autoestima dos alunos/crianças, potenciando o desenvolvimento de cada um e motivando-os para darem o melhor de si, já que estes não têm ambientes estruturados e desmotivam muito rapidamente; e a *dimensão das aprendizagens*, com especial incidência ao nível da linguagem e da comunicação, considerando que se trata, maioritariamente, de alunos com muito poucas vivências e com vocabulário muito limitado. Uma e outra dimensões não deixam de estar inextricavelmente ligadas (por exemplo, estando o mar geograficamente tão próximo, muitas das crianças nunca o viram presencialmente).

Têm sido várias as medidas operacionalizadas para fazer face aos desafios do Agrupamento e com o intuito de promover a inclusão de todos os alunos. A título exemplificativo (cf. PPM, 2018-2021):

- a criação de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), estrutura que atua conjuntamente com o programa de tutoria e num trabalho articulado com os professores, diretores de turma, direção e as estruturas sociais existentes na comunidade;
- articulação interciclos, particularmente ligada a questões relacionadas com a transição entre ciclos. Por exemplo, articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, na planificação do plano de atividades e na identificação de dificuldades de aprendizagem que vão sendo alvo de intercâmbio pedagógico; articulação entre 1.º e 2.º ciclos, através da definição prévia de pré-requisitos. Para esse efeito, professores dos 4.º e 5.º anos reúnem-se para conversarem sobre o panorama geral dos alunos em termos de aprendizagens alcançadas

e esperadas, e sobre gestão pedagógica e identificação de estratégias mais adequadas face às necessidades de aprendizagem identificadas;

- criação de equipas educativas para promoção do sucesso, medida destinada a alunos dos 2.º e 3.º ciclos e que se concretiza num espaço de suporte às aprendizagens e de desenvolvimento de competências de estudo, motivacionais e de autonomia. Ou de sala de estudo, para alunos dos 2.º, 3.º e 4.º anos, para apoio individualizado nas áreas de Matemática e Português, em pequenos grupos, de acordo com dificuldades diagnosticadas;
- criação de equipa educativa para promoção da inclusão social, vocacionada para a análise semanal de casos em risco, a articulação com os professores, diretores de turma e Rede Social; e o encaminhamento dos alunos e/ou famílias na área social e de saúde, com vista à resolução ou minimização de muitos dos seus problemas;
- Parentalidade Positiva – ações dirigidas a pais do pré-escolar, dirigido a pais de crianças a frequentar a educação pré-escolar, consistindo em ações de sensibilização sobre temas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da criança, tais como higiene, saúde, comportamento...;
- projeto Preparar, estando direcionado a crianças de 5 anos que frequentam a educação pré-escolar, tem como propósito colmatar o elevado grau de imaturidade e a falta de autonomia decorrentes de práticas educacionais parentais pouco adequadas, assim como desenvolver competências sociais de forma transversal. Consiste na formação de um grupo de crianças de 5 anos (que se encontram dispersas por diferentes grupos da educação pré-escolar), em momentos previamente definidos (1h/3 vezes por semana), de modo a que se desenvolva com estas crianças um programa específico de aquisição de competências linguísticas e na área de competências pessoais e sociais, autonomia, responsabilidade, sociabilidade, com o objetivo de atingir uma maior taxa de sucesso no 1.º ano de escolaridade;
- assessorias pedagógicas (1.º ciclo) e coadjuvações (2.º ciclo e 3.º ciclo): por exemplo, par pedagógico em Português e Matemática, nos 1.º, 2.º e 4.º anos de escolaridade, sendo o número de horas semanais definido em função das necessidades dos alunos e dos recursos disponíveis, com vista ao apoio personalizado junto dos alunos com dificuldades mais acentuadas em sala de aula;
- supervisão de pares, envolvendo todos os docentes e tendo como propósito a sistematização de práticas de reflexão e de trabalho colaborativo.

As medidas levadas a cabo têm permitido ao Agrupamento fazer face aos desafios. As percentagens de sucesso têm vindo a melhorar ao longo dos anos e têm cumprido as metas definidas. Contudo, as questões de natureza social, pela sua complexidade, têm-se mostrado mais difíceis de ultrapassar e, do ponto de vista da monitorização, de quantificar. Ainda assim, os avanços mostram-se visíveis nos índices de absentismo e de abandono escolar (que se têm mantido nos 0% em praticamente todos os ciclos de ensino – 1.º a 3.º ciclos) e de insucesso (a título exemplificativo, por referência ao intervalo temporal 2012/2013 a 2019/20: 1.º ciclo, de 6% passou a 2,91%; 2.º ciclo, de 16,2% passou a 1,25%; 3.º ciclo geral, de 18,5% para 2,61%). De referir que, no ano

letivo 2020/2021, foi sinalizada somente uma situação de abandono. Os entrevistados consideram que estes resultados decorrem do trabalho no âmbito das tutorias, do trabalho da educadora social e da rede social parceira mais alargada, não deixando de verbalizar que se trata de avanços pequenos face ao investimento e esforço da escola.

Importa, contudo, realçar o percurso consistente que o Agrupamento tem vindo a traçar e a vivenciar, para o qual têm contribuído ações como as que seguidamente descrevemos mais pormenorizadamente.

Sucessos

Olhando para o trabalho desenvolvido, o Agrupamento destaca dois tipos de medidas mais determinantes no seu plano de ação. Por um lado, *medidas transversais*, tais como o facto de terem uma educadora social, cujo trabalho ao nível da intervenção social se tem mostrado profundamente necessário e com efeitos ao nível da relação familiar e dos alunos com a escola; ou o programa das *tutorias* para os alunos numa situação limite de desmotivação, desorientação, de falta de acompanhamento parental. Neste âmbito, a educadora social é responsável por alguns dos alunos com problemas marcadamente familiares e sociais.

A medida de *tutorias* foi implementada logo no início da EBI, visando prevenir o abandono escolar precoce e o absentismo e promover o sucesso educativo dos alunos envolvidos. Envolveram-se, neste caso, 17 alunos dos 2.º e 3.º ciclos. Além da Coordenadora TEIP (responsável pela coordenação da ação), estão envolvidos a psicóloga, a diretora, a educadora social (que integram o GAAF), bem como diretores de turma, professores tutores e outros atores da Rede Social, Unidade de Saúde Local e Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. A monitorização formal é efetuada trimestralmente, importando, contudo, apontar a articulação sistemática e informal com os diretores de turma, com a educadora social e com a equipa multidisciplinar.

A medida consiste numa atividade de carácter transversal, que se desenvolve ao longo do ano letivo e que prepara o aluno para uma melhor integração e motivação para as atividades escolares. Baseia-se num contrato estabelecido entre o aluno e o professor-tutor, no qual são definidas as regras a cumprir. Os alunos são referenciados pelos Conselhos de Turma de acordo com o perfil definido (desmotivação, problemas de integração e risco de absentismo/abandono) e é marcada uma hora disponível no horário do aluno e do professor para o acompanhamento. Considera-se, pelo exposto, que esta ação é decisiva para a promoção da igualdade de oportunidades na escola, ao ter uma importância central no suporte e no acompanhamento dos alunos em situação de risco de insucesso causado por falta de orientação/acompanhamento parental. A sua operacionalização tem deixado evidenciar alguns constrangimentos, tais como a dificuldade na conciliação de horários de alunos e de tutores ou na atribuição das funções de tutor a docentes com o perfil mais adequado, mormente devido aos imperativos da distribuição de serviço docente (cf. Ficha de Caracterização da Medida).

Apesar de, em algumas situações, esta medida assumir, por força das circunstâncias, um carácter remediativo, trata-se essencialmente de uma medida preventiva do insucesso, do absentismo e do abandono escolares, sendo de destacar que, no ano letivo transato, apenas um aluno acompanhado pela medida não obteve sucesso e nenhum aluno registou absentismo ou abandono, de acordo com o Relatório Anual 2019/2020.

Por outro lado, duas outras medidas, ligadas ao eixo de intervenção ao nível das aprendizagens, têm apresentado resultados muito promissores: os projetos *Começar Cedo para Cedo Incluir* (na educação pré-escolar) e *Capacitar Aprendizagens* (no 1.º ciclo).

O projeto *Começar Cedo*, iniciado em 2011/2012, visa fazer face a dificuldades evidenciadas ao nível linguístico e de comunicação por uma percentagem muito significativa de crianças a frequentar o pré-escolar e pretende melhorar as competências nesse âmbito, em alinhamento com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016). Destinado a todas as crianças dos três grupos de pré-escolar, engloba nas suas dinâmicas a educadora de infância responsável pela coordenação da medida, restantes educadoras e a professora bibliotecária, bem como o trabalho em rede com a Associação Ajudaris e a Biblioteca Municipal. São várias as atividades ligadas ao projeto: ações de informação/sensibilização, momentos de leitura em família, atividades na biblioteca escolar, atividades direcionadas para a promoção e o desenvolvimento da comunicação oral; momentos de audição de histórias, lengalengas, trava línguas, poesia, relatos e comunicações sobre o dia a dia, notícias, dramatizações de pequenas histórias, canções, rimas, entre outras (Ficha de Caracterização da Medida; cf. Figura 2, <https://tinyurl.com/miudosgraudos>).

Exemplificando, a iniciativa *Histórias em Movimento* (cf. Figura 3, <https://tinyurl.com/historiasmovimento>) decorre de uma grande articulação entre as educadoras de infância e a professora bibliotecária, o que significa que todas as atividades propostas e desenvolvidas em sala com cada grupo de crianças, por exemplo, a partir de desafios lançados, estão sempre de acordo com o que as educadoras estão a desenvolver com o grupo de crianças. O objetivo é sempre o de desenvolver a área da linguagem e da comunicação, dando espaço às vozes das crianças, para que estas possam dizer o que pensam e sabem, partindo das suas experiências para a formação de lengalengas, rimas ou histórias. Acresce, além disso, o envolvimento que se procura fomentar por parte das famílias, ainda que este possa passar por criar oportunidades para as famílias escutarem as suas crianças a dizer as lengalengas e ver que estas são capazes. Simultaneamente, esta interação com as famílias tende a assumir um carácter formativo para as próprias, como nos explicam a educadora responsável pela coordenação da ação e a Diretora do Agrupamento.

A monitorização é feita de forma sistemática pela educadora responsável, em conjunto com as educadoras dos grupos e com a professora bibliotecária. No final do período, a educadora responsável elabora um relatório das atividades realizadas, com referência às dificuldades e aos constrangimentos, aspetos positivos e sugestões, o qual é analisado pela Direção e pelo Conselho Pedagógico.

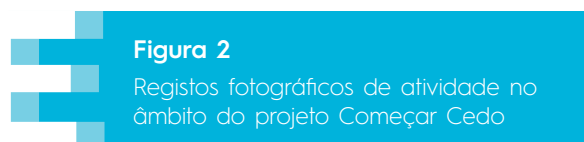


Figura 2

Registos fotográficos de atividade no âmbito do projeto *Começar Cedo*

Deste processo de monitorização decorrem as seguintes conclusões principais:

- a melhoria ao nível das aprendizagens na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na medida em que as crianças têm demonstrado estar mais despertas para jogos de consciência fonológica, criando elas próprias novos jogos, por exemplo, de trava-línguas e rimas, desenvolvendo a criatividade e a comunicação;
- a perpetuação, em contraponto, da infantilização da linguagem a nível familiar, apesar das sessões de sensibilização realizadas no sentido de se promover a comunicação e a diversidade vocabular ou até o desuso da chupeta.

Considera-se que, face à evolução evidenciada pelas crianças, a intervenção no pré-escolar tem sido fundamental para a integração e o sucesso dos alunos no 1.º ciclo.

Já o projeto *Capacitar Aprendizagens*, iniciado mais recentemente (2019/2020), destina-se a alunos do 1.º ciclo, tendo envolvido, nesse ano, 10 alunos matriculados no 2.º ano e 6 alunos matriculados no 3.º ano. Esta medida tem como principal preocupação fazer ultrapassar as dificuldades de aprendizagem muito acentuadas ao nível da iniciação à leitura e à escrita, através de um trabalho direcionado ao desenvolvimento dessas competências literácicas nucleares, visando minimizar o desfasamento relativamente ao esperado curricularmente para o ano de frequência. Sendo estas competências condicionantes importantes do sucesso escolar dos alunos, uma intervenção direcionada e atempada é tida como fundamental, como enfatizam a diretora do Agrupamento e a educadora responsável pela ação.

A coordenação desta ação envolve uma educadora de infância em articulação com a coordenadora do departamento do 1.º ciclo, estando a monitorização e a concretização do projeto *Capacitar Aprendizagens* a cargo da educadora responsável em articulação com as docentes titulares das turmas às quais os alunos pertencem. No ano letivo transato, esta medida beneficiou do envolvimento de uma terapeuta da fala, cujo papel foi essencial tanto para o diagnóstico, como para o aprofundamento e a diversificação das metodologias.

Globalmente, a concretização desta medida passa pela definição, em conjunto com as docentes titulares, de um programa educativo que identifique e/ou confirme as dificuldades dos alunos ao nível da comunicação. O trabalho é, depois, desenvolvido em grupo restrito de alunos e consiste na aplicação de metodologias para promover as competências referidas. Com efeito, a partir de um trabalho que decorre já do pré-escolar (medida *Começar Cedo*), a educadora responsável pela medida acompanha os alunos no 1.º ciclo que manifestam especiais dificuldades ao nível de competências linguísticas, da falta de vocabulário, da compreensão e comunicação. Como nos esclarece a educadora responsável, esse trabalho particulariza-se na construção de narrativas, num movimento do eu para o meio: narrativa 1 (olhar para si) e narrativa 2 (olhar para o contexto/escola), seguindo-se a união das narrativas. Visa-se que os alunos comecem a perceber-se a si próprios e ao mundo que os rodeia, a partir de algo que lhes diga respeito, para depois passarem a um texto narrativo mais formal. Procura-se, assim, desencadear um processo de desenvolvimento integrado nas necessidades de aprendizagem de leitura e escrita de cada aluno, levando-os a construir o gosto pela leitura e pela escrita.

À semelhança da medida anterior, a monitorização é feita de forma sistemática pela educadora responsável, em conjunto com as docentes titulares e com a terapeuta da fala. No final de cada período, é elaborado um relatório e analisada a situação dos alunos em Conselho de Docentes, procedendo-se a ajustes e/ou alterações (seja em relação aos alunos abrangidos, seja em relação às estratégias). Do relatório, constam as atividades realizadas, com referência a dificuldades/constrangimentos, aspetos positivos e sugestões, sendo este analisado pela Direção e pelo Conselho Pedagógico. Considera-se, neste quadro, que a medida tem sido bem-sucedida, no sentido em que todos os alunos envolvidos melhoraram o seu desempenho face ao diagnóstico inicial (Relatório semestral TEIP 2020/2021; cf. Quadro 3), tendo permitido um trabalho individualizado junto dos alunos, o que terá contribuído para a evolução do seu processo na aprendizagem (ainda que a um ritmo mais lento do que o geral da turma), bem como para a sua motivação. De facto, ainda que os alunos manifestem a dificuldade inerente às propostas de atividades, reconhecem o contributo para a sua literacia, manifestando vontade de as continuar a realizar e uma crescente autoconfiança.

Contudo, o desenrolar desta medida implicará continuar a perspetivar os constrangimentos ao nível sociofamiliar, que se traduzem num acentuar das dificuldades manifestadas pelos alunos e são impeditivos de um trabalho mais sistemático e consistente por parte destes.

Quadro 3

Taxa de sucesso da medida *Capacitar Aprendizagens*

Ano de escolaridade	N.º de turmas	N.º de alunos
2.º ano	1	10
3.º ano	1	6
Total	2	16

Fonte: Adaptado de Relatório Semestral TEIP 2020/2021

Efetivamente, tendo por base as palavras da diretora do Agrupamento, as circunstâncias sociofamiliares assinalam o grande desafio vivido por estas crianças e alunos: o que eles vão conseguindo alcançar depende, quase totalmente, deles e do seu esforço para “quebrar” ciclos e modelos, já que não têm, na generalidade, um ambiente familiar que os apoie e estimule. Torna-se, assim, crucial evidenciar um discurso positivo quanto à progressão destes alunos, por exemplo, nos registos das avaliações, de modo a reconhecer e a valorizar o esforço, tantas vezes, hercúleo que estes fazem em prol das suas aprendizagens.

Apontamentos finais

Medidas como as acima relatadas, entre outras, encontram-se naturalmente muito dependentes dos recursos proporcionados pela integração no Programa TEIP, com particular destaque para o crédito horário, mesmo quando estas medidas já são sentidas como parte integrante das rotinas da escola. Além disso, um corpo docente motivado e o trabalho colaborativo entre os docentes, tão relevante em processos de coadjuvação/assessoria, articulação curricular, etc., ou o esforço crescente de

articulação entre os vários ciclos ao longo do tempo, são apontados como fatores de sucesso para muitas das medidas implementadas. Igualmente relevante se mostra o reconhecimento do trabalho realizado pelo Agrupamento, assim como o ultrapassar do desfasamento dos processos de financiamento que, numa unidade orgânica pequena e sem fundos próprios, dificultam a concretização de algumas das medidas.

A preocupação com a inovação pedagógica ao serviço da qualidade da educação no Agrupamento tem estado presente ao longo do percurso, muito embora se tenha feito sentir de forma mais incisiva em fases mais iniciais e intermédias. Como reitera a Diretora, o Agrupamento sente necessidade de continuar a inovar, embora se reconheça que os processos de mudança sejam bastante desafiantes, particularmente quando, face à realidade socioeducativa da escola, há dinâmicas já instituídas e rotinizadas que parecem produzir os seus efeitos e criar zonas de conforto.

Neste âmbito, o Agrupamento tem procurado indicar pessoas diferentes para participar em sessões temáticas regionais, no âmbito da rede TEIP, de modo a que estas possam ter contacto com ações e exemplos de outras escolas. Paralelamente, procura estimular o desenvolvimento de outras medidas mais inovadoras para o Agrupamento, designadamente em termos de estratégias de sala de aula, tais como o trabalho por projeto. Contudo, tem esbarrado na preocupação, por parte dos professores, com o cumprimento do currículo, uma ideia-travão a processos de desenvolvimento curricular e profissional. Esta é, aliás, uma área de intervenção futura ao nível da formação: gestão curricular e inovação pedagógica, também numa dimensão digital. Com efeito, a par desta área de intervenção, o Agrupamento pretende apostar na construção de uma escola digitalmente inclusiva, tal como assumido no Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola 2021-2023, investindo, juntamente com parceiros estratégicos, na criação de oportunidades no acesso às tecnologias digitais por alunos e de desenvolvimento de competências digitais por docentes, não docentes e pais (por exemplo, através da Academia Digital para Pais), não descurando, neste desiderato, o estímulo à concretização de práticas pedagógicas com recurso a novas tecnologias.

Referências bibliográficas

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Acervo Documental

Ficha Descritiva Medida “Capacitar Aprendizagens”

Ficha Descritiva Medida “Começar Cedo para Cedo Incluir”

Ficha Descritiva Medida “Programa de Tutoria”

Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola 2021-2023

Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021 (prolongado até 2022)

Projeto Educativo 2019/2022

Relatório Anual TEIP 2019/2020

Relatório Semestral TEIP 2019/2020

Relatório Semestral TEIP 2020/2021

CAPÍTULO 11.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTA BÁRBARA

Fânzeres, Concelho de Gondomar, Distrito do Porto

João Piedade

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Quem somos

O Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara situa-se na freguesia de Fânzeres, concelho de Gondomar. Constituído em julho de 2003, integra a rede TEIP desde 2006/2007. Em 2012, celebrou um contrato de autonomia com o Ministério da Educação⁴⁵, assumindo como princípios orientadores a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade, princípios que têm guiado a sua ação educativa e que sustentam as linhas de ação dos diferentes documentos estruturantes e instrumentos de autonomia. O seu Projeto Educativo adota o lema “Diferentes formas de ensinar, muitas maneiras de aprender”. Na sua página de Internet (<https://aefanzeres.pt>), disponibiliza os documentos estruturantes da ação escolar, bem como os relatórios de execução que analisam e avaliam a implementação das diferentes ações e medidas, contribuindo, deste modo, para uma gestão transparente, que aposta na prestação de contas à sua comunidade educativa.

Atualmente, o Agrupamento é constituído por cinco estabelecimentos de educação e ensino, estando a sua oferta formativa organizada desde a Educação Pré-escolar ao 3.º ciclo do Ensino Básico. Fazem parte do Agrupamento a Escola Básica de Santa Bárbara (escola-sede); a Escola Básica do 1.º ciclo de Alvarinha; a Escola Básica do 1.º ciclo e Jardim de Infância de Bela Vista; a Escola Básica do 1.º ciclo e Jardim de Infância de Montezel e a Escola Básica do 1.º ciclo e Jardim de Infância de Santa Eulália. Na figura seguinte apresenta-se a distribuição geográfica dos seus estabelecimentos de ensino, distribuída por um raio de três quilómetros.

A população escolar, distribuída pelos diferentes níveis de ensino, tem-se mantido estável nos últimos três anos letivos, verificando-se uma pequena diminuição no número total de alunos no ano letivo 2019/2020. No ano letivo 2020/2021, o Agrupamento tinha 1219 alunos distribuídos entre a Educação Pré-escolar e o 9.º ano de escolaridade (Quadro 1).

Figura 1

Distribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino⁴⁶

⁴⁵ Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

⁴⁶ Imagem retirada do site do Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara (<https://aefanzeres.pt/agrupamento/quem-somos/>).

Quadro 1

Distribuição da população escolar por ano letivo

	Pré-escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Total
2018/19	171	418	259	377	1225
2019/20	163	399	237	382	1181
2020/21	170	418	256	375	1219

Fonte: Projeto Educativo.

De acordo com o Projeto Educativo (2017-2021), o Agrupamento encontra-se inserido num território demarcado por um tecido social e cultural fragilizado, com problemáticas diversas que se refletem na vivência escolar e social dos alunos. O Gabinete de Ação Social acompanha diversas famílias pertencentes a classes sociais mais desfavorecidas, com dificuldades financeiras, baixas qualificações profissionais e académicas, e problemas de desemprego. Considerando o contexto social e socioeconómico, cerca de 62,5% dos alunos beneficiam de auxílios económicos no âmbito da ação social escolar, sendo esta percentagem de apoios semelhante nos diferentes níveis de ensino, exceto no 2.º ciclo, em que esta percentagem se revela mais elevada: cerca de 69% (Quadro 2). Verifica-se que a maioria dos alunos beneficiários da ação social escolar usufrui de escalão A.

Quadro 2

Alunos beneficiários de medidas de Ação Social Escolar

	Pré-escolar		1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo	
Total de alunos	170		418		256		375	
Escalaço	A	B	A	B	A	B	A	B
Beneficiários	63	39	176	79	120	56	153	76
Beneficiários por escalaço (%)	37%	23%	42%	19%	47%	22%	41%	20%
Total de beneficiários (%)	60%		61%		69%		61%	

Fonte: Projeto Educativo.

Constata-se, ainda, que muitas das famílias recebem apoios sociais por parte da Segurança Social, nomeadamente o rendimento social de inserção, e da própria autarquia de Gondomar.

Associado ao contexto socioeconómico dos alunos, verificou-se, ao longo dos anos, uma falta de investimento na vida escolar por parte dos alunos, problemas disciplinares, falta de hábitos de leitura, fraco domínio da língua materna, uso de vocabulário inadequado ao contexto educativo e baixo envolvimento em atividades e eventos culturais. Estes problemas têm vindo a ser combatidos com elevado sucesso, desde a adesão à rede de escolas TEIP, decorrente de diversas medidas desenvolvidas no âmbito dos diferentes planos de melhoria implementados.

O Agrupamento apresenta um quadro de pessoal bastante estável, constituído por cerca de 120 docentes (90% integram o Quadro de Agrupamento e 9% o Quadro de Zona Pedagógica), uma Psicóloga (R.H. TEIP), um Assistente Social (R.H. TEIP), uma mediadora (R.H. TEIP) e um docente do grupo disciplinar de matemática (R.H. Contrato de Autonomia). Do quadro de pessoal, fazem ainda parte 58 funcionários não docentes, sendo seis assistentes técnicos, um Chefe de Serviços de Administração Escolar e 48 assistentes operacionais. Ao abrigo do protocolo de cooperação com a Autarquia, exercem funções nos Jardins de Infância três animadores socioculturais.

Reconhecendo a importância da construção de uma escola inclusiva e participativa, verifica-se a existência de uma forte ligação à comunidade e o estabelecimento de parcerias com diversas entidades e instituições de carácter local, regional e nacional. Esta colaboração com a comunidade e os diferentes parceiros visa proporcionar a partilha de experiências e a concretização de vivências, projetos e ideias que relacionam a aprendizagem e descoberta de valores, numa perspetiva de compromisso com os outros e com o meio envolvente (Projeto Educativo 2017-2021).

No âmbito das parcerias é possível sinalizar o desenvolvimento de projetos, em diferentes áreas, como a segurança, a inclusão, a saúde, o ambiente, a leitura, o desporto, entre outros. Destaca-se, a título de exemplo, o projeto *Orchestra*, desenvolvido desde o ano letivo 2015/2016, que procura, através das expressões musical, dramática e plástica, contribuir para valorizar a escola e envolver a comunidade educativa em atividades artísticas, promover práticas de inclusão e desse modo contribuir para a melhoria dos resultados escolares dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos. Os dados de monitorização deste projeto permitem destacar o aumento da autoestima dos alunos e do seu sentimento de pertença ao grupo, o reconhecimento público dos seus talentos e o envolvimento direto de toda a comunidade escolar (pais, associação de pais, alunos, professores, pessoal não docente e outros membros da comunidade).

O percurso

Tendo em consideração o contexto social e económico e as características sociodemográficas da população escolar, o Agrupamento foi considerado um território de intervenção prioritária e convidado a integrar o Programa TEIP, no ano letivo 2006/2007, três anos após a sua constituição. A Direção do Agrupamento respondeu de forma positiva ao convite, porque viu no Programa e na proposta pedagógica associada a possibilidade de aceder a diferentes recursos que lhe permitissem combater e ultrapassar muitas das dificuldades com que lidava no dia a dia no seu contexto escolar. De entre estas, uma população escolar que não valorizava a escola e cuja expectativa quer dos alunos, quer dos pais, consistia maioritariamente em terminar o 6.º ano ou, uma pequena percentagem, o 9.º ano de escolaridade, revelando elevados níveis de insucesso e abandono escolares.

Cada uma das escolas do 1.º ciclo do Agrupamento está inserida em zonas com diferentes características socioculturais, problemáticas e necessidades distintas, que são hoje menos acentuadas do que à época da adesão ao Programa. Nessa fase, visou-se ajudar estas comunidades através de medidas assistencialistas, em particular relativamente às questões da alimentação.

Neste sentido, segundo os entrevistados, a Direção acreditou que o Programa permitiria valorizar o Agrupamento e melhorar a resposta educativa, constituindo também um

desafio enorme, desde logo, lidar com o estigma social associado aos TEIP. Como referem a Diretora e a Coordenadora TEIP, há 10 anos existia um enorme estigma e uma visão negativa relativamente às escolas TEIP, por parte da comunidade, dos pais, da comunicação social, mas também por parte de alguns professores. Muitas destas escolas eram localizadas em bairros com grandes problemas de integração social e eram vistas como escolas pouco aconselháveis.

Combater este estigma social foi um enorme desafio para a Direção e Coordenação e para as diferentes equipas que foram de imediato constituídas, e que ao longo do tempo trabalharam no sentido de o ultrapassar. Par tal, foram importantes uma visão e uma estratégia de comunicação claras por parte da Direção e da Coordenação TEIP, de modo a, por um lado, desmistificar a imagem negativa do Programa e, por outro, motivar toda a comunidade escolar na construção de uma nova visão de escola partilhada. Uma boa comunicação sobre as vantagens e as oportunidades do Programa foi essencial para que a comunidade aderisse. A própria evolução do Programa TEIP, através das suas diversas gerações, foi contribuindo para o desenvolvimento de uma nova cultura de escola, alicerçada no trabalho colaborativo entre as várias equipas técnico-pedagógicas constituídas por professores e pelos diferentes técnicos (psicólogos, mediadores, animadores socioculturais), que trouxeram novas dinâmicas de trabalho para o contexto escolar. Este trabalho colaborativo entre as equipas multidisciplinares é talvez o fator que mais tem contribuído para o sucesso da implementação dos diferentes planos e medidas de melhoria.

De acordo com os entrevistados, a construção de uma nova visão de escola e da sua valorização junto da comunidade local tem sido, ao longo dos anos, alicerçada num conjunto vasto de parcerias com diferentes instituições de cariz local e regional, permitindo fortalecer a ligação escola-família-comunidade, e integrando no contexto escolar outros olhares e vivências externas. Atualmente, existem na escola um conjunto de projetos resultantes das diferentes parcerias, em que técnicos da comunidade ou de empresas parceiras desenvolvem atividades de aprendizagem com as diferentes turmas.

Através das vozes dos diferentes atores (direção, professores, alunos, técnicos de intervenção e pais), percebe-se que o estigma e os rótulos iniciais estão agora ultrapassados. Atualmente, os novos professores que chegam ao Agrupamento não entendem o motivo desta ser TEIP, uma vez que os recursos disponibilizados e os apoios aos alunos são vastos e eficazes e as situações problemáticas foram mitigadas. Nos últimos anos, vários pais e encarregados de educação de concelhos vizinhos têm manifestado interesse em que os seus educandos ingressem no Agrupamento, dado o seu projeto educativo e o reconhecimento público do trabalho pedagógico e social desenvolvidos. A forma como os pais participam nos órgãos e como falam com os diretores de turma denota uma grande alteração no discurso, maior preocupação e envolvimento. A sua participação em atividades escolares melhorou significativamente, revelando que a escola está a ter impacto na comunidade com a sua ação, pois, por vezes, ações muito simples geram grande envolvimento na comunidade e levam à reformulação da própria ação da escola. É intenção do Agrupamento fazer crescer este tipo de intervenção, para que ganhe maior visibilidade, e ajudar a promover as expectativas dos alunos, dos pais e da comunidade.

Regularmente, através da coordenação TEIP e das diferentes estruturas intermédias, é feito um trabalho de levantamento e de análise das áreas de intervenção prioritária,

de identificação dos pontos fracos e das dificuldades, de modo a encontrar as soluções necessárias para uma intervenção precoce nas áreas de maior fragilidade. Neste trabalho de autodiagnóstico, participa a equipa TEIP e a perita, cujo papel é extremamente valorizado no apoio à problematização, aconselhamento e procura de respostas educativas, bem como nos processos de monitorização. As propostas de medidas a integrar os planos de melhoria são discutidas nos vários órgãos internos e os representantes dos alunos (delegados e subdelegados) de todos os ciclos de ensino são ouvidos em assembleias de alunos para que possam dar o seu contributo e a sua visão sobre as medidas a implementar. Estas assembleias tornaram-se já uma prática recorrente, ocorrendo várias vezes ao longo do ano.

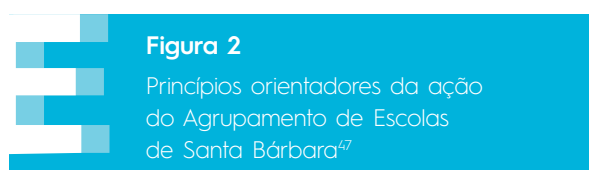
Os planos de melhoria e as diferentes medidas são alvo de constante monitorização através das coordenações de projetos, da coordenação TEIP e da equipa de autoavaliação por via da elaboração e da disseminação de relatórios de execução no final de cada período letivo. Ficou evidente que a necessidade de monitorização leva ao conhecimento sobre o que se realiza e promove a transformação e a melhoria de processos e resultados e que estes resultados são disseminados internamente com a realização de Jornadas Pedagógicas e externamente no site e redes sociais do Agrupamento.

Atualmente, de acordo com os entrevistados, a comunidade escolar já não se consegue imaginar sem esta cultura de escola, sem os projetos que desenvolve com os seus alunos e sem os recursos disponibilizados pelo programa TEIP e pelas parcerias estabelecidas. O sucesso das ações e a melhoria dos resultados relativos a diversas problemáticas, como o absentismo, o insucesso escolar, os problemas de integração ou os problemas disciplinares, são a consequência do envolvimento de todos e da eficiente utilização dos recursos e dos instrumentos de autonomia disponibilizados.

O que mais valorizamos e medidas de sucesso

O Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara apresenta uma proposta educativa em que se propõe: i) desenvolver as mais favoráveis competências nos alunos e na comunidade; ii) garantir mais consciência, pensamento crítico e criativo; iii) sustentar escolhas mais informadas e uma cidadania mais ativa; e iv) responsabilizar-se pela valorização da comunidade.

O Agrupamento procura, deste modo, criar uma cultura de aprendizagem coletiva que promova o desenvolvimento pessoal dos alunos e lhes permita desenvolver as competências necessárias ao seu futuro. Para tal, definiu como princípios orientadores, na procura de uma aprendizagem significativa, a Responsabilidade, a Inclusão, a Solidariedade, a Colaboração e a Liberdade, representados na figura 2.



⁴⁷ Imagem retirada do site do Agrupamento de Santa Bárbara (<https://aefanzeres.pt/>).

Nos últimos anos têm sido implementadas diversas medidas e ações que são consideradas pelos atores escolares determinantes para a melhoria da escola e do sucesso dos alunos. Com base na entrevista focal, são de destacar os projetos: *Roteiros de Escrita*, *Porto Seguro*, *Orkestra*, *Espaço de Mediação* e *Sala Aprender+*. Cada um destes projetos procurou responder a uma ou mais problemáticas identificadas nos planos de melhoria.

O projeto *Roteiros de Escrita* visa dar resposta ao declínio verificado na motivação dos alunos para a leitura e para a escrita, à medida que avançam na sua escolaridade. Esta iniciativa extracurricular envolve os alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico em atividades que potenciem o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, promovendo habilidades de leitura, escrita e competências sociais. Neste espaço semanal, desenvolvem-se atividades de leitura e escrita diversificadas, e realizam-se *workshops* de escrita criativa, sendo que os alunos são convidados regularmente a participar em diversas iniciativas, eventos, concursos literários e tertúlias organizadas na biblioteca da escola.

O projeto *Porto Seguro* procura responder ao problema do insucesso escolar e garantir, no 1.º ciclo do Ensino Básico, o desenvolvimento das capacidades específicas no domínio da oralidade, da leitura, da escrita e do cálculo. Esta medida concretiza-se através da constituição de grupos de alunos, sendo entendida, não só a ótica dos resultados académicos, mas também o desenvolvimento das competências dos alunos por meio de estratégias de prevenção, remediação e enriquecimento, e promotoras de inclusão. Inicialmente destinava-se apenas a alunos com dificuldades de aprendizagem e linguísticas, no entanto, após a publicação do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, passou a envolver todas as áreas da escola, em especial os 3.º e 4.º anos. As atividades têm provocado mudanças nos resultados dos alunos, nas práticas dos professores e na relação entre a escola e os pais/encarregados de educação, surtindo um efeito bastante positivo nos alunos que são propostos para usufruírem de Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão⁴⁸. A percentagem de melhoria neste indicador é de 80%, verificando-se gradualmente uma redução do número de alunos beneficiários destas medidas.

O projeto *Orkestra* surge da necessidade de responder à desvalorização crescente do papel da escola, ao desvio entre os interesses dos alunos e o que a escola oferece, visando a valorização da escola junto dos alunos, e fomentando o envolvimento da comunidade educativa em atividades artísticas. As atividades da *Orkestra* desenvolvem-se maioritariamente na escola-sede e envolvem alunos dos 2.º e 3.º ciclos, docentes, antigos alunos, Assistentes Operacionais e encarregados de educação. Os antigos alunos assumem-se como mentores dos novos alunos contribuindo para a sua inclusão e integração no projeto. Nesta ação, desenvolvem-se sessões semanais, nas quais a arte surge como pretexto para que se estabeleça o contacto com as expressões musical, dramática e plástica, trabalhando em grupo, entreguando-se, criando um ambiente inclusivo. O que inicialmente era um espaço de partilha artística transformou-se num projeto que engloba hoje um grande número de alunos com diversas necessidades educativas especiais, ajudando-os a sentirem-se integrados e a ultrapassarem as suas dificuldades, especialmente contando com o apoio e ajuda de outros colegas. Na voz dos alunos, a *Orkestra* é um projeto de

⁴⁸ À luz do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

integração social que lhes permite superar as dificuldades e sobretudo que lhes permite sonhar. Este projeto é considerado determinante na transformação do envolvimento da comunidade com a escola, levando os pais/encarregados de educação a participar de forma muito mais ativa nas atividades escolares dos alunos, inclusive nas reuniões em que a participação era, habitualmente, muito diminuta. Os alunos realizam espetáculos regulares na comunidade e nos concelhos vizinhos, contribuindo deste modo para a valorização do papel da escola e do seu próprio papel na comunidade.

O projeto *Plano de Convivência: Espaço de Mediação*, integrado no Plano de Convivência do Agrupamento, é um espaço que procura ajudar a resolver problemas relacionados com desmotivação, perturbações emocionais, diferenças culturais e questões comportamentais dos alunos, apostando fortemente na mentoria e mediação entre pares. Assume como objetivos, entre outros, desenvolver atitudes de responsabilidade pessoal e social dos alunos numa perspetiva de formação para a cidadania participada, para a aprendizagem ao longo da vida e para a promoção de um espírito empreendedor; fomentar a interação entre os diversos agentes educativos; garantir um clima favorável ao desenvolvimento de uma convivência social saudável e de aprendizagem significativa; e resolver problemas de conflitualidade, prioritariamente, através de equipas de mediação constituídas por técnicos mediadores, alunos e professores. Os alunos que atuam como mediadores sinalizam como muito importante o contributo do projeto para o seu próprio desenvolvimento pessoal e para a sua integração e reconhecimento na escola. Ao mediar a resolução dos problemas de colegas mais novos, os mediadores desenvolvem um conjunto de competências sociais, aprendem a gerir conflitos e a lidar melhor com os problemas. Referem, ainda, que se sentem melhores pessoas por ajudarem os outros. Esta medida tem sido preponderante na mediação de conflitos e na redução dos problemas relacionados com a indisciplina no contexto escolar. Os indicadores de monitorização desta medida revelam uma melhoria significativa nas questões relacionais e comportamentais, verificando-se uma redução progressiva dos índices de conflitualidade, das participações disciplinares e da aplicação de medidas sancionatórias a cada ano letivo.

O projeto *Sala Aprender+* procura dar resposta ao problema do insucesso escolar no 2.º ciclo do Ensino Básico, visando a promoção do estudo como forma de melhorar a organização e a autonomia dos alunos. Este projeto funciona como uma oficina pedagógica, constituído por uma equipa educativa de docentes e técnicos especializados, que garante o seu funcionamento e estabelece com os alunos o Planear, Listar, Executar e Avaliar (PLEA). A coordenadora da oficina, os diretores de turma e os técnicos articulam estratégias que favoreçam o PLEA e, de modo a potenciar a articulação entre os elementos da equipa, são criados instrumentos disponibilizados através de meios digitais para agilizar a comunicação, a troca de informações e a partilha de estratégias de trabalho. Sendo um espaço de frequência livre, os conselhos de turma sinalizam os alunos que irão frequentar o projeto, para o que contam com a participação ativa dos encarregados de educação. O contributo desta medida para a taxa de transição dos alunos do 2.º ciclo foi bastante positivo, tendo sido obtida uma taxa de transição de 96,9%, superando a meta inicial de 92,5%. Os resultados evidenciam, ainda, um impacto positivo nos conhecimentos, na satisfação e motivação dos alunos, nas suas capacidades e competências sociais e pessoais, assim como nas relações estabelecidas entre alunos, professores e encarregados de educação. No mesmo sentido, é possível perceber um impacto positivo na promoção

de práticas colaborativas entre docentes dos 1.º e 2.º ciclos e técnicos especializados.

Os contributos destes projetos para o sucesso dos alunos têm vindo a ser comprovados em diversos indicadores relativos às taxas de sucesso escolar, aos resultados de avaliação interna e externa e à taxa de abandono precoce. Os valores destes indicadores têm vindo a melhorar consecutivamente a cada ano letivo, tendo nos últimos dois anos letivos superado a média nacional de outras escolas TEIP.

Considerando os alunos do país com perfil socioeconómico semelhante, relativamente à taxa de percursos diretos de sucesso, no triénio 2015-2018, no 2.º ciclo registaram-se sempre resultados entre os 6 e os 9 pontos percentuais inferiores à média nacional. Esta tendência modificou-se a partir do ano letivo 2018/2019, verificando-se uma melhoria nos resultados que ultrapassaram os 90% neste indicador. Os dados do Quadro 3 evidenciam claramente que as taxas de percursos diretos de sucesso dos alunos, em todos os ciclos de ensino, se apresentam superiores à média nacional.

Quadro 3

Taxa de percursos diretos de sucesso dos alunos

Taxa de PDS	AE St.ª Barbara 2018/2019	Média TEIP 2018/2019	AE St.ª Barbara 2019/2020	Média TEIP 2019/2020
1.º Ciclo	84,31%	84,07%	98,91%	87,76%
2.º Ciclo	90,00%	85,91%	94,55%	91,32%
3.º Ciclo	79,59%	76,43%	89,19%	85,99%

Fonte: Relatório TEIP

Relativamente ao insucesso escolar (Quadro 4), os resultados revelam igualmente taxas de insucesso, em todos os ciclos de ensino, inferiores à média nacional das escolas TEIP. No entanto, no 2.º ciclo verificou-se um ligeiro aumento da taxa de insucesso no ano letivo 2019/2020, em parte explicado pelas alterações provocadas pela pandemia.

Quadro 4

Taxa de insucesso escolar

Taxa de Insucesso	AE St.ª Barbara 2018/2019	Média TEIP 2018/2019	AE St.ª Barbara 2019/2020	Média TEIP 2019/2020
1.º Ciclo	0,72%	3,60%	0,75%	2,41%
2.º Ciclo	0,47%	7,32%	2,95%	4,54%
3.º Ciclo	3,71%	8,74%	1,31%	4,76%

Fonte: Relatório TEIP

Outro indicador de sucesso é a taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas (Quadro 5), e também neste indicador os resultados são semelhantes ou superiores à média nacional.

Quadro 5

Taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas

Taxa de Alunos com Classificação Positiva a Todas as Disciplinas	AE St.^a Barbara 2018/2019	Média TEIP 2018/2019	AE St.^a Barbara 2019/2020	Média TEIP 2019/2020
1.º Ciclo	92,50%	85,43%	91,94%	87,74%
2.º Ciclo	64,71%	67,31%	79,75%	77,16%
3.º Ciclo	52,62%	53,69%	72,04%	63,73%

Fonte: Relatório TEIP

Os resultados relativos ao abandono ou à interrupção precoce do percurso escolar são reveladores do sucesso das medidas implementadas pelo Agrupamento para responder a esta problemática, na medida em que as taxas relativas aos dois últimos anos letivos se aproximam dos 0%. Os dados apresentados nos diversos relatórios têm vindo a revelar uma descida sustentada dos níveis de abandono escolar desde o ano letivo 2012/2013.

Quadro 6

Taxa de interrupção precoce do percurso escolar

Taxa de Alunos com Classificação Positiva a Todas as Disciplinas	AE St.^a Barbara 2018/2019	Média TEIP 2018/2019	AE St.^a Barbara 2019/2020	Média TEIP 2019/2020
1.º Ciclo	0,00%	0,31%	0,00%	0,33%
2.º Ciclo	0,39%	0,92%	0,84%	0,81%
3.º Ciclo	0,0%	0,67%	0,00%	0,50%

Fonte: Relatório TEIP

Destaca-se ainda uma melhoria verificada, entre 2016 e 2019, na percentagem de alunos que obtiveram uma classificação positiva nas provas de avaliação externa do 9.º ano, após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos.

O Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara, apesar das variáveis do contexto social, económico e cultural serem consentâneas com a mediana registada nas escolas do mesmo grupo de referência, apresenta resultados consistentes acima dos valores médios nacionais das escolas TEIP nos principais indicadores analisados. Para estes resultados têm contribuído os recursos disponibilizados pelo programa TEIP, as equipas multidisciplinares, os parceiros e a comunidade educativa.

Apontamentos finais

O percurso no programa TEIP tem proporcionado o contexto propício ao desenvolvimento de processos de inovação na gestão e organização escolares, na dimensão pedagógica, na relação escola-família-comunidade e nas diferentes parcerias. O Agrupamento tem, ao longo da sua história, procurado inovar nas suas práticas, não apenas no sentido de fazer diferente, mas sobretudo para acrescentar valor e fazer a diferença na vida e no futuro dos seus alunos.

Segundo os entrevistados, o futuro passa por manter e ampliar muitas das medidas e ações de sucesso e apostar noutras áreas consideradas importantes e para as quais importa também definir planos de atuação, nomeadamente a avaliação pedagógica e a integração do digital nas práticas escolares. Nesse sentido, os professores tiveram oportunidade de realizar ações de formação no âmbito do projeto Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) – dando origem à reformulação do referencial de avaliação do Agrupamento.

Além disso, o Agrupamento participa no plano de transição digital da educação e procura, por exemplo, através da ferramenta SELFIE, identificar as áreas prioritárias de atuação neste domínio, que devem ser incluídas no seu Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital (PADDE). Este plano é considerado de extrema importância para a continuidade dos processos de inovação pedagógica. Ainda nesta área, é proporcionada aos alunos a participação em diferentes atividades na área das *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (STEM), como os clubes de ciência viva, a robótica educativa, a iniciação à programação, a iniciativa *Apps for Good*, dinamizadas por professores da escola ou pelos parceiros.

É missão do Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara continuar a preparar os alunos para o futuro de forma inclusiva e participada.

Acervo Documental

Ficha Descritiva Medida “Porto Seguro”

Ficha Descritiva Medida “Roteiros de Escrita”

Ficha Descritiva Medida “Sala Aprender +”

Ficha Descritiva Medida “Plano de Convivência: Espaço de Mediação”

Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021

Projeto Educativo 2019-2022

Relatório Anual TEIP 2019/2020

Relatório Semestral TEIP 2019/2020

Relatório Semestral TEIP 2020/2021

CAPÍTULO 12.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SINES

Concelho de Sines, Distrito de Setúbal

Mónica Baptista

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Quem somos?

O Agrupamento de Escolas de Sines localiza-se no litoral alentejano, no distrito de Setúbal, no concelho de Sines e engloba duas freguesias, Sines e Porto Côvo. A população da freguesia de Sines tem um passado dedicado à pesca e, atualmente, a maioria das famílias pertence à classe operária, com baixa escolarização. A freguesia de Porto Côvo vive sobretudo da atividade piscatória e do turismo sazonal (cf. Projeto Educativo do AE).

O Agrupamento tem uma oferta formativa da educação pré-escolar ao 9.º ano e é constituído por cinco escolas: EB Vasco da Gama de Sines, EB N.º 1 de Sines, EB N.º 2 de Sines, EB N.º 3 de Sines e EB de Porto Covo. A escola mais distante localiza-se a 17 km da escola-sede. O Agrupamento tem cerca de 1400 alunos, dos quais cerca de 30% beneficiam de Ação Social Escolar. Numa das escolas do 1.º ciclo, os alunos são oriundos de contextos sociais muito desfavorecidos e uma das escolas do 2.º e 3.º ciclos caracteriza-se por ter um ambiente multicultural, com alunos de várias nacionalidades. De um modo geral, o Agrupamento tem na sua população escolar 4% de famílias de etnia cigana e 6% de famílias oriundas de outros países. A distribuição do número de alunos por ciclo de ensino, referente aos anos escolares 2018/2019 e 2019/2020, encontra-se no Quadro 1.

Quadro 1

Distribuição do número de alunos por ciclo de ensino no ano de 2020/2021.

	Ano escolar	Pré-escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Total
N.º de alunos	2018/2019	223	683	299	216	1421
	2019/2020	238	623	324	223	1408

Nota: Dados fornecidos pelo relatório anual 2019-2020

No ano letivo 2020/2021, o Agrupamento contava com cerca de cento e trinta professores, 70% dos quais integram o quadro de Agrupamento, permitindo um trabalho de continuidade com os alunos e com a comunidade escolar, contando, ainda, com cerca de oitenta não docentes, cuja contratação é da responsabilidade da Câmara Municipal de Sines.

O percurso

O Agrupamento integrou a primeira edição do Programa TEIP, tendo feito uma interrupção na sua participação devido à descontinuidade do Programa na região do Alentejo. Em 2009, quando foi retomado em todo o território nacional, reintegrou o Programa (TEIP2), dado que as dificuldades diagnosticadas se mantinham e a possibilidade de ver aumentados os recursos facilitaria a resposta aos problemas identificados. Como referem os entrevistados, a integração no Programa foi uma oportunidade para melhorar as aprendizagens dos alunos e o seu sucesso escolar, uma vez que a adesão lhes permitiu ter

“um conjunto de recursos que facilitaram o desenvolvimento de atividades diferentes, a redução do número de alunos por turma, a contratação de técnicos e introdução de dinâmicas diferentes que permitem a inclusão dos alunos, sobretudo atendendo à multiculturalidade que caracteriza o Agrupamento”.

A receção da adesão ao programa TEIP pela comunidade educativa foi bastante positiva, existindo a preocupação de ter o corpo docente envolvido, desde a fase da candidatura. Assim, os professores sentiram-se comprometidos e responsabilizados pelo sucesso do Programa, desde o primeiro momento. De acordo com os entrevistados, foi importante que “os docentes fossem dando propostas e foi-se criando um plano que cresceu de baixo para cima, no qual os docentes se sentissem integrados e com mais vontade de se agarrar e de levar para frente”. Um outro aspeto fundamental que contribuiu para o sucesso da adesão foi a motivação dos professores, sublinhando-se o papel das estruturas intermédias e da direção. Assim, os coordenadores de grupo e de ciclo foram considerados decisivos na implicação dos docentes nas atividades e ações a desenvolver, bem como na própria implementação e avaliação das medidas. Na perspetiva dos professores entrevistados, aqueles tiveram um papel crucial na “engrenagem toda porque faz com que, todos em conjunto, consigamos identificar dificuldades e também criar e pensar em estratégias. Depois, articular entre os anos diferentes e a nível de ciclo”. Também a diretora do Agrupamento desempenhou um importante papel nesta fase inicial. Durante a entrevista, referiu-se que “é uma diretora que tem essa visão e que nos permite pensar, nos dá oportunidades. Quando pensamos em algum projeto, a diretora dá-nos força, e diz-nos avancem, força, e dá-nos sempre motivação” e, por isso, tem uma forte capacidade para motivar e envolver os professores no Programa TEIP. Ademais, é uma preocupação constante a integração dos docentes contratados, pelo que, em cada novo ano escolar, se discute com os novos docentes os propósitos do AE, comprometendo-se todos, através da mensagem de que o sucesso depende de todos para se “ir mais além”. Como referiram, todos os anos se reforça que “somos capazes, que temos recursos ao nosso alcance e, portanto, temos que trabalhar com uma equipa para os nossos alunos, as suas aprendizagens e o seu sucesso escolar”. Em suma, ter todos os docentes implicados no Programa TEIP, dos mais novos aos que já têm uma larga experiência de ensino, faz o Agrupamento “ir sempre melhorando e tentando alcançar objetivos novos e mais desafiantes”.

A adesão também foi bem-recebida por outros membros da comunidade educativa, os quais foram informados aquando da candidatura, sobre as razões e as vantagens desta decisão. De acordo com a diretora, “a clareza e sinceridade para com todos os elementos da comunidade educativa e a sensibilização de todos para as

problemáticas e fragilidades que existiam no Agrupamento” foram determinantes na elucidação dos encarregados de educação, dos elementos da Câmara Municipal e de outros parceiros contribuindo para uma receção positiva do Programa junto da comunidade e para “envolver todos num trabalho conjunto, com os mesmos objetivos e rumar no mesmo sentido”. Ademais, ficou bem presente que é a partir das “fraquezas que crescemos e encontramos outros caminhos”. Um outro aspeto fundamental que contribui para uma imagem positiva de ser TEIP é a comunicação para dentro e fora do Agrupamento do trabalho que desenvolvem. Para isso, recorrem a vários meios de comunicação, dos quais se destaca a *newsletter*, site institucional e redes sociais. Nas palavras de uma das professoras entrevistadas: “publicamos muito, de forma a divulgarmos não só para dentro da comunidade escolar, como também para fora. Temos vários canais de comunicação para o exterior e são tudo formas de darmos conhecimento do que fazemos”, tendo repercussões na imagem positiva de ser um Agrupamento de escolas TEIP. No decorrer da entrevista, os professores também frisaram que alunos e pais não atribuem uma conotação negativa ao Agrupamento por pertencer ao Programa TEIP, muito pelo contrário, existe uma visão positiva que resulta das ações e atividades que são desenvolvidas. De acordo com a aluna que esteve no grupo de entrevistados, ser TEIP é sinónimo de bom ambiente, aprender, gostar da escola e fazer atividades diferentes. Como mencionou na entrevista, “tenho gostado muito, porque tenho um bom ambiente na escola, a vida na escola faz-nos sentir bem e no âmbito da escola fazemos projetos e estamos muito envolvidos”.

O que mais valorizamos

Os entrevistados sinalizaram quatro aspetos que são valorizados e que conduzem ao sucesso escolar dos alunos, a saber: i) as parcerias e o seu envolvimento no programa TEIP; ii) o trabalho com os alunos; iii) o trabalho em equipa; e iv) a articulação com a família.

No que respeita às parcerias e ao seu envolvimento no Programa TEIP, foram dados vários exemplos de como os parceiros têm colaborado e os efeitos desse trabalho conjunto no sucesso académico dos alunos. Para os professores, o envolvimento dos parceiros permite não só a rentabilização de recursos, como também trazer *know-how* de cada um “para dentro da escola” que, amiúde, é capitalizado para o desenvolvimento “dos domínios de autonomia curricular que vieram para o Agrupamento no âmbito da experiência TEIP” e que, muitas vezes, são desenvolvidos com apoio dos parceiros. Os entrevistados sublinharam que o trabalho com a autarquia começou com uma fase de articulação de atividades, em que reuniram e definiram, em conjunto, um plano de atividades anual que fizesse sentido para a população escolar e se enquadrasse quer no programa de ação da Câmara Municipal, quer no plano de melhoria do AE. Consideram, também, que esta constituiu uma etapa importante porque, antes desta articulação verificava-se “a presença dos nossos alunos nas mesmas atividades e nós às vezes andávamos a tentar encaixar as visitas. (...) Por vezes, o plano anual [da autarquia] estava desconectado da nossa verdadeira intenção”. Assim, este trabalho conjunto com a autarquia permitiu eliminar a repetição de atividades e promover uma maior articulação com o currículo. Sobre este último aspeto, é ilustrativa uma atividade desenvolvida com alunos do 3.º ano acerca do tema Educação Ambiental, em que a autarquia disponibilizou o transporte dos alunos para poderem deslocar-se junto à costa e realizar a observação direta do ecossistema marinho, para exploração

de tópicos do currículo de ciências. Este trabalho de campo só foi possível graças ao apoio da autarquia. Um outro exemplo é o das atividades que o Agrupamento desenvolve em conjunto com o centro de saúde, cujo papel é essencial, não só na abordagem de temáticas relacionadas com a saúde (e.g., vacinação e saúde oral), como na “integração de alunos migrantes, sobretudo oriundos de Cabo Verde”.

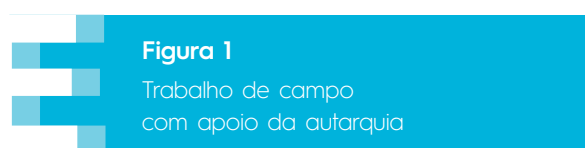
No que se refere ao trabalho com os alunos, foi mencionado o acesso a recursos que decorrem do Programa TEIP, que lhes permite trabalhar de um modo diferente, incentivando processos de inovação, como é o caso da diferenciação pedagógica. A este propósito, os professores frisaram que uma das suas preocupações consiste em desenvolver atividades centradas nos alunos, visando a sua autonomia e a obtenção de aprendizagens mais significativas, como sejam, o trabalho em assessoria que ocorre em várias disciplinas, em que os professores, em conjunto, desenvolvem domínios de autonomia curricular (e.g., Português e História; Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas; Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação).

A diretora referiu a preocupação de fazer regularmente a monitorização e avaliação desta ação, sendo que os alunos consideram que este modo de trabalhar lhes permite “aprender melhor. Percebem que as disciplinas não estão separadas, antes se complementam; e que aquilo que aprendem numa disciplina pode ser mobilizado para outra disciplina e ter impacto no desenvolvimento de determinadas atividades em ambas as disciplinas”. Ademais, ter dois professores em sala de aula também possibilita “fazer atividades mais práticas”, conferindo aos alunos um papel mais ativo na sua própria aprendizagem. Como refere a aluna, na entrevista:

Do meu ponto de vista, é muito melhor ter duas disciplinas juntas com as duas professoras na sala. Por exemplo, nas aulas de laboratório [em Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas], ter duas professoras na sala é muito melhor, porque é mais fácil de entender. As duas professoras não são da mesma disciplina e isso facilita a nossa aprendizagem porque há coisas entre as matérias que complementam e necessitamos de uma matéria para compreender a outra. É muito mais fácil de compreender a matéria com duas professoras na aula, a explicar os dois diferentes pontos de vista.

Destas palavras, é possível verificar que a articulação entre as disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas facilita a compreensão de conceitos que se interrelacionam.

Ademais, também permite desenvolver trabalho em grupo. Como mencionou a aluna, um outro ponto bem positivo é que nós trabalhamos mais em grupo e fazemos mais os trabalhos em grupos. É muito melhor do que estar a trabalhar sozinho. Estamos todos juntos a olhar o mesmo, a mesma experiência, mas de perspetivas diferentes e isso é positivo. Por isso, cada um tem a sua opinião e juntando toda a informação, é muito melhor e é bem mais fácil ter *feedback* de 5 cabecinhas pensantes do que apenas uma, com a sua opinião sozinha.



Ainda na perspetiva da aluna, essa ação teve efeitos positivos no sucesso dos alunos, tendo destacado: “acho que no geral toda a gente obteve mais resultados melhores”. Para os professores entrevistados, as assessorias têm várias potencialidades, tais como permitirem prestar um apoio melhor e maior aos alunos com mais dificuldades, sublinhando: “aquele apoio efetivo de que os alunos precisam, nós podemos dá-lo sendo dois professores dentro da sala de aula”. Quando questionados acerca do sucesso desta medida, os professores referiram que:

Os nossos alunos lucraram com esta junção entre as várias disciplinas, o que contribui, sem dúvida nenhuma, para o sucesso dos mesmos e nós agora notamos a diferença, nós vemos que os alunos quase todos a atingiram sucesso. Temos muito poucas negativas, acho que quase nenhuma, porque os alunos efetivamente conseguiram com a ajuda dos dois professores concretizar os seus trabalhos, uns com mais dificuldades que outros, mas, no geral, todos conseguiram concretizar o trabalho.

Ainda ressaltada foi a ação *Assembleia Geral De Alunos* que reúne os delegados e subdelegados de todas as turmas para discutirem questões acerca de aspetos a melhorar no Agrupamento ou de projetos de ação/intervenção a desenvolver na escola e no meio envolvente. A aluna entrevistada considerou tratar-se de um momento importante para os alunos, no qual podem discutir

as melhorias que é preciso na escola por parte dos alunos, pelo ponto de vista dos alunos. Juntam-se todos os representantes de cada turma e encontram os pontos fortes e os pontos fracos e deliberam o que é mais importante melhorar e o que a escola precisa para ser um ambiente feliz.

Relativamente ao trabalho em equipa para a melhoria das aprendizagens dos alunos, foi sublinhada a importância do trabalho colaborativo, entre professores e entre técnicos e professores, e reforçou-se que a colaboração é determinante, por exemplo, para o desenvolvimento da ação *Articulação Entre E Interciclos De Ensino*. Na perspetiva da diretora, a importância desta ação assenta no facto de envolver professores dos vários ciclos de ensino, desde a educação pré-escolar ao 9.º ano, permitindo que discutam e partilhem ideias sobre a articulação do currículo (horizontal e vertical), “definam em conjunto estratégias de ensino-aprendizagem”, acompanhem a “transição dos alunos entre os ciclos de ensino, de forma a minorar os constrangimentos” e partilhem situações e experiências de sucesso que outros professores também podem mobilizar. De acordo com os entrevistados, o trabalho colaborativo corre bastante bem porque há respeito mútuo e compreensão da dinâmica dos vários intervenientes, sendo referido que “há um clima de escola aberto e não há aquelas barreiras dos níveis de ensino (...) Não há um assunto exclusivo do pré-escolar, não há um assunto exclusivo daquele ciclo de ensino. Temos uma comunicação bastante aberta e alargada entre todos nós”, o que facilita o trabalho em equipa.



Por fim, no que se refere ao envolvimento das famílias, dois eixos de intervenção foram destacados: “trazer as diferentes culturas para o Agrupamento de Escolas de Sines” e “integrar os pais na sala de aula/atividades escolares”. Em relação ao primeiro, exemplificaram-no com o trabalho que têm vindo a desenvolver com pais e alunos de etnia cigana, os quais, muitas vezes, convidam para partilhar as suas tradições, “a forma como vivem, a sua alimentação, etc.”, procurando a partir das suas narrativas trabalhar com os alunos aspetos do currículo. Essa colaboração tem efeitos não só na sua integração na escola, como também, por vezes, ao nível do comportamento. A título de exemplo, foi sinalizado que quando os pais de etnia cigana estão em sala de aula a observar os seus filhos mostram-se cooperantes na resolução de problemas comportamentais, revelando-se “aliados” dos professores. Relativamente ao segundo eixo, “integrar os pais na sala de aula/atividades escolares”, são várias as ações desenvolvidas, destacando-se a participação dos pais em visitas de estudo ou a sua presença na sala de aula para lerem histórias ou descreverem as suas profissões. A este propósito, o próprio encarregado de educação entrevistado deu o seu exemplo, tendo estado na sala de aula do seu educando para explicar o que é e o que faz alguém com a sua profissão, e destacou ter-se tratado de uma experiência interessante: “as crianças compreendem aquilo que são as nossas experiências”. Também a aluna que participou na entrevista destacou a relevância do envolvimento das famílias nas atividades da escola, considerando importante “trazer o ambiente de casa e trazer os pais à escola, porque os faz sentir mais felizes.” Acresce a estes dois eixos, a participação das famílias na avaliação do modo como o trabalho decorre:

“no ano passado quando estávamos em confinamento fizemos sessões on-line em que os encarregados de educação foram auscultados, no sentido de dar sugestões para a melhoria do ensino à distância. Os encarregados de educação participaram e deram o seu contributo para a melhoria dessa situação”.

Sucesso

As ações TEIP desenvolvidas, algumas das quais descritas na secção anterior, deram fortes contributos, na perspetiva dos entrevistados, para o aumento do sucesso escolar dos alunos. De facto, verifica-se um aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas de 2018/2019 para 2019/2020, em todos os ciclos de ensino (Quadro 2).

Quadro 2

Taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas

Ciclo de ensino	2018/2019	2019/2020
1.º Ciclo	91 %	93%
2.º Ciclo	69%	87%
3.º Ciclo	55%	63%

Fonte: Relatório TEIP 2019/2020

Acresce, ainda, que a taxa de insucesso escolar diminuiu nos três ciclos de ensino, de 2018/2019 para 2019/2020, sendo nula nos dois primeiros ciclos de ensino, no ano letivo

2019/2020 (Quadro 3). Há ainda a frisar que a taxa de abandono escolar, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, é nula no Agrupamento em todos os ciclos de ensino.

Quadro 3

Taxa de insucesso escolar

Ciclo de ensino	2018/2019	2019/2020
1.º Ciclo	0,7%	0,0 %
2.º Ciclo	3,0 %	0,0 %
3.º Ciclo	5,1%	4,5%

Fonte: Relatório TEIP 2019/2020

Na perspetiva dos entrevistados, além das ações de melhoria, há outros aspetos que têm concorrido para os bons resultados alcançados, a saber: recursos, autonomia, autoavaliação e *inputs* externos (e.g., perito). Em primeiro lugar, a existência de mais recursos por serem TEIP possibilita ao Agrupamento concretizar as ações planeadas e, por isso, fazer diferente, permitindo a melhoria das aprendizagens dos alunos em todas as disciplinas, bem como a minimização da desigualdade de oportunidades, a motivação dos alunos pelas atividades escolares e o seu envolvimento na escola. Em segundo lugar, a autonomia que o Agrupamento tem para fazer as escolhas adequadas ao seu território, permite-lhe optar pelas melhores soluções para os seus problemas e, como consequência, diminuir o insucesso escolar. Como referiu a diretora na entrevista,

temos uma maior autonomia o que é importante para nós, ou seja, não ser a tutela a ditar as estratégias, mas sermos nós a definir o que é mais adequado para o nosso contexto, mais apropriado para as nossas próprias dificuldades, i.e., sermos nós a traçarmos o nosso caminho é uma mais-valia para termos sucesso.

Quanto à autoavaliação, os entrevistados reconhecem que é um processo interno que os ajuda a melhorar e a ir mais longe, já que o “olhar para si” lhes permite perceber quais as medidas e ações que estão a dar mais resultados e, quando é “necessário mudar”. A tomada de decisão acerca do que melhorar ou manter, só é possível a partir deste processo interno em que “analisamos a todos e só assim se tem conseguido também ir melhorando a cada etapa e sempre tentando alcançar objetivos novos e traçar novos desafios”. Por fim, no que se refere aos *inputs* externos, os professores atribuem importância à existência do perito para os fazer crescer e pensar em novas medidas que podem ajudar a alcançar o sucesso escolar e destacam que por vezes, “vivemos aqui um bocadinho fechados na nossa bolha, no nosso Agrupamento” e ter um *feedback* externo acerca do que estão a fazer “tem sido realmente positivo” porque “ajuda-nos a traçar um caminho e, por vezes, em questões muito específicas” e “desafia-nos a fazer aprofundada do trabalho que desenvolvemos, de uma determinada ação”.

Apontamentos finais

A receção pela comunidade escolar (professores, alunos, pais e autoridades públicas, etc.) à adesão do Agrupamento ao Programa TEIP foi bem-sucedida; por um lado, graças ao trabalho desenvolvido pela direção e pelas estruturas intermédias que tiveram um papel fundamental na motivação dos vários atores, na promoção de momentos de discussão e de partilha, no esclarecimento de questões e no reforço da confiança dos professores para desenvolverem propostas inovadoras; por outro lado, graças ao trabalho realizado pelo corpo docente que, desde o primeiro momento, se comprometeu e se envolveu nas atividades a desenvolver no quadro do Programa TEIP. Igualmente relevante no processo de adesão foi a comunicação com o exterior, através de diversos meios, uma vez que permitiu dar a conhecer o trabalho desenvolvido pelo Agrupamento e, desta forma, transmitir uma imagem positiva do Programa.

Ao longo do seu percurso no Programa TEIP, foram vários os aspetos mais valorizados pelo Agrupamento, que lhe permitiram caminhar no sentido de aumentar o sucesso escolar dos seus alunos, tais como, as parcerias, o trabalho com os alunos, o trabalho em equipa e a articulação com as famílias. Neste âmbito, têm sido realizadas com os parceiros (e.g., autarquia e centro de saúde) atividades conjuntas para os alunos, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas fortemente inovadoras que facilitam a autonomia dos alunos e as suas aprendizagens. Acresce a estes dois aspetos, o trabalho colaborativo entre docentes que se mostrou fundamental no processo de articulação curricular vertical (entre os vários ciclos de ensino) e horizontal (entre disciplinas do mesmo ano de escolaridade). Igualmente importante é o trabalho desenvolvido com as famílias. O envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos cria oportunidades de partilha de outras culturas e de outros aspetos importantes da vida familiar, bem como a dinamização de atividades conjuntas (e.g., leitura), facilitando a ligação da escola-família e assumindo um carácter formativo para os próprios pais, estando associado ao reconhecimento da importância da escola pelas famílias mais desfavorecidas. Daqui resulta uma associação pelos entrevistados a um aumento do sucesso escolar dos alunos em todas as disciplinas, para o qual concorreram amplamente as ações de melhoria implementadas, mas também os recursos adicionais que obtiveram por serem TEIP, permitindo-lhes a contratação do perito externo, a obtenção de horas de crédito horário e a alocação de verbas para a formação dos seus professores.

Promover a inclusão de todos os alunos tem sido o desiderato do Agrupamento e, como reiterou a sua diretora, a

“vontade de fazer mais e melhor pelos nossos alunos é de todos: pessoal docente, pessoal não docente, pais e demais entidades parceiras. Temos feito o caminho em conjunto e esta força conjunta faz-nos crescer e avançar em prol dos alunos”.

O caso deste Agrupamento pode servir, sem dúvida, como exemplo para outras escolas, atendendo a que mostra caminhos para a promoção da melhoria das aprendizagens dos alunos e da inclusão.

Acervo Documental

Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021

Projeto Educativo 2021-2025

Plano anual de atividades 2021/2022

Relatório anual 2019/2020

Relatório semestral 2019/2020

Relatório semestral 2020/2021

Ficha de caracterização TEIP 2021

FECHO: O QUE NOS DIZEM OS ESTUDOS DE CASO?

Estela Costa, Marta Almeida, Benedita Melo
UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Na linha do preconizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), de que os sistemas educativos inovadores são os que conseguem manter todas as crianças na escola, garantindo a sua aprendizagem, o Programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, lançado há 25 anos pelo Ministério da Educação, tem almejado contribuir para este intento, procurando garantir a equidade e a inclusão de crianças e jovens de condições mais desfavorecidas. Estes territórios educativos localizam-se em contextos sociais, económicos e culturais adversos, onde se convive diariamente com problemas multivariados, combatendo-se a exclusão social e escolar, e promovendo-se o acesso e sucesso educativos, com base na manutenção de expectativas positivas dos professores relativamente aos seus alunos.

Por definição, mudança e inovação distinguem-se uma da outra, principalmente pela novidade que a última representa nas organizações (Damanpour, 2017), estando associada à rejeição de práticas instaladas e de crenças enraizadas (Costa & Almeida, 2019). Nos TEIP, provocar alterações significativas ao nível do ensino e aprendizagem, no currículo, na gestão da sala de aula e na coordenação do trabalho docente são necessidades correntes e prementes. Por essa razão, os TEIP são lugares privilegiados de aprendizagem e de desenvolvimento de novas e renovadas abordagens didáticas e pedagógicas, e de reinvenção de processos organizacionais.

Este e-book assinala um quarto de século do Programa TEIP, que é desenvolvido pela Direção-Geral da Educação (DGE), cuja equipa de técnicos promove a respetiva supervisão e monitorização, e avalia os seus processos e resultados, suportando também financeiramente a consultadoria personalizada por peritos escolhidos pelas escolas.

Os 10 casos que compõem este e-book foram selecionadas por apresentarem uma evolução consistente nos resultados alcançados durante o TEIP3, com base nos seguintes critérios: indicadores sociais, taxas de retenção, taxas de desistência e de avaliação externa, e taxas de equidade entre regiões.

Não obstante os fluxos migratórios que todos os anos estas escolas experienciam, acolhendo muitos alunos migrantes, as características individuais dos seus alunos e os constrangimentos impostos por se localizarem em contextos socioeconómicos e familiares adversos, estes 10 casos são ilustrativos do trabalho realizado nas/pelas escolas TEIP, em geral, muitas das quais obtiveram desempenhos igualmente positivos, tendo conseguido melhorar o sucesso e a qualidade das aprendizagens dos seus alunos, prevenido e reduzido o abandono escolar precoce, o absentismo e a indisciplina.

Deste modo, os casos ora apresentados não deixam de representar esses exemplos bem sucedidos espalhados pelo país, para além de inspirarem todos quantos trabalham em educação e concretamente nestes Territórios.

De seguida, apresenta-se uma síntese interpretativa, global, dos 10 casos estudados.

A adesão ao Programa TEIP

A adesão ao Programa TEIP marca, em cada escola, inevitavelmente o início de um ciclo novo, diferente, que requer necessariamente um trabalho de preparação e de esclarecimento por parte das direções. Em algumas destas escolas, a adesão provocou apreensão, da parte de professores, pais e encarregados de educação, criando resistências, nos primeiros anos, que se atribui a algum desconhecimento e se associa, na maioria das vezes, a um estigma social. Para ultrapassar estas resistências, desencadearam-se estratégias de comunicação para elucidar, informar e debelar anseios e receios, informando pais e encarregados de educação (e porventura mesmo professores e educadores), envolvendo-os no processo e assim procurando minimizar o 'estigma TEIP'. Em alguns dos casos, as mudanças na perceção face ao Programa ocorreram de forma lenta e prolongada, ao longo dos anos. Noutros, o Programa não foi bem acolhido inicialmente, mas o seu impacto nas rotinas das escolas, e as repercussões na melhoria dos resultados escolares, permitiu alterar rapidamente a perceção negativa, passando a ser encarado como algo muito positivo.

Nos 10 estudos é reconhecida a importância de terem acesso a recursos e apoios adicionais que lhes permite serem bem sucedidos na concretização das diferentes ações de melhoria e recrutar mais professores e técnicos especializados na intervenção social (animadores socioculturais, assistentes sociais, psicólogos, entre outros). Também unânime é o reconhecimento de que o Programa trouxe associadas novas formas de trabalho que concorreram para a criação de novas sinergias entre os atores educativos.

Melhorar antecipando, minimizar reagindo

Nestas escolas, predomina uma lógica antecipatória, de prevenção e evitamento dos problemas, com base em estratégias de reforço positivo junto dos alunos, visando envolvê-los nas dinâmicas do trabalho escolar e aumentar as suas expectativas e autoestima. Em termos de insucesso escolar, está em causa assegurar a qualidade das aprendizagens de todos os estudantes, em todas as disciplinas (através, por exemplo, do apoio a alunos com determinado número de níveis inferiores a 3; da intervenção no pré-escolar, antecipando dificuldades específicas, ao nível da oralidade e de integração, que se anteveem poder vir a ocorrer no 1.º ciclo, etc.).

Em relação à indisciplina, trata-se de precaver a ocorrência de comportamentos problemáticos, intervindo na melhoria das condições físicas e materiais e criando ambientes educativos integradores, mormente oferecendo aos alunos espaços atrativos que despertem estados socioemocionais positivos. Deste modo, com vista a acomodar atividades de ocupação de tempos livres e de trabalho escolar, investe-se na preservação das áreas escolares, interiores e exteriores, no seu embelezamento, manutenção e limpeza regular. Como se constata, da leitura dos casos, as alterações nos espaços físicos implicaram sempre o envolvimento dos alunos na sua decoração, preservação/manutenção, como são exemplos, a ludoteca, onde se faz culinária, dança, costura, jogos, pinturas livres, conversas, etc.; a horta, onde são cultivados legumes, vegetais e frutos, sendo mantida por toda a comunidade escolar; um

pequeno jardim zoológico composto por variadas espécies de animais, como cabras, gansos, patos, galinhas, faisões, entre outros.

Para além da organização de espaços para/com os alunos, há a destacar a perceção comum da necessidade de se assegurar o bem-estar da população escolar, humanizar os espaços e valorizar os afetos. Assim, a título de exemplo, durante os intervalos são dinamizados projetos que visam aproximar a escola da família e a família da escola, contando com o apoio dos técnicos e dos parceiros locais. Igualmente, as parcerias pedagógicas, entre professores e/ou com técnicos sociais (assistentes sociais, psicólogos...), e a lecionação de aulas no exterior (por exemplo, na horta), têm-se revelado inibidoras de comportamentos de indisciplina, tal como a existência de professores-tutores, especificamente no caso das tutorias para alunos estrangeiros.

Contudo, subsistem problemas, surgem imprevistos diversos e permanentemente situações problemáticas ocorrem, exigindo respostas imediatas, de remediação que, no caso do insucesso escolar, se baseiam na criação de tutorias e aulas de apoio (ex. o apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, para melhorar o sucesso na aprendizagem em outras disciplinas; a lecionação do português, língua não materna, a alunos estrangeiros, entre outros). Com relação à indisciplina, há a sublinhar a importância de estarem criadas estruturas permanentes como os Gabinetes de Apoio aos Alunos, coordenados por técnicos, cuja contribuição para resolução dos problemas pessoais e disciplinares dos alunos e para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que visam a sua inclusão social e escolar é amplamente valorizada por toda a comunidade educativa.

Novos modos de organizar o trabalho escolar

Uma parte das mudanças e inovações introduzidas nas escolas dá-se ao nível da organização do trabalho escolar, fundamentalmente na constituição de equipas pedagógicas e na organização diferenciada dos alunos. As equipas pedagógicas têm vindo a ganhar uma grande expressão, sob a forma de parcerias, coadjuvações, assessorias, e outras modalidades de codocência, e supervisão colaborativa, com ganhos reconhecidos por todos.

Este trabalho conjunto, dentro e fora da sala de aula, propicia um maior apoio aos alunos, e acompanhamento individual, facilitando a promoção de dinâmicas de pedagogia diferenciada. Do ponto de vista interdisciplinar e multidisciplinar, fomenta a articulação horizontal (entre disciplinas do mesmo ano de escolaridade) e vertical (entre os ciclos de ensino). Com relação à reorganização dos espaços e modalidades de interação, entre alunos e face aos professores, é considerada uma mais-valia, como sucede nas transições entre ciclos, designadamente, do pré-escolar para o 1.º ciclo. Neste caso, alunos do 1.º ciclo criam rotinas de visita à escola-sede, onde são envolvidos em atividades diferenciadas e propedêuticas (laboratórios de ciências e de educação física, biblioteca, salas de grupos e de informática, etc.), promovendo a ambientação precoce a novos espaços e professores que irão (re)encontrar no ano seguinte. De destacar é ainda a existência de variadíssimos clubes, oficinas, projetos de valorização da diversidade linguística, cultural e étnica. De resto, estes modos de organização do trabalho de professores e alunos permitem fomentar a partilha de responsabilidades e a decisão conjunta, proporcionando uma consciencialização e

um comprometimento, não apenas individual, por cada professor, mas compartilhado, entre vários professores e outros profissionais.

Processos de monitorização e avaliação sistemática

Comum aos casos apresentados é a valorização de práticas e processos de avaliação e monitorização constante, regular e sistemática, quer em termos de diagnóstico, quer na implementação das ações, potenciando o reajustamento da ação em tempo útil, e contribuindo para processos de tomada de decisão mais informados. A monitorização é uma prática adquirida e rotinizada que é valorizada para regular as ações de melhoria efetuadas, para além de contribuir para o seu sucesso. Além disso, permite alimentar processos reflexivos sobre o ensino e a aprendizagem e providencia dados concretos e fidedignos para efeitos avaliativos.

Nestes processos, os alunos são envolvidos, especialmente através das assembleias de alunos (onde estão representados os delegados e subdelegados de turma) que ocorrem regularmente, onde estes aprendem a fazer uso da palavra, a intervir e respeitar a diversidade de opiniões. Esta valorização que é conferida à opinião dos alunos leva a que com eles se debata os desafios colocados às escolas, sendo convidados a apresentar propostas de melhoria, que as direções procuram implementar, o que aumenta o comprometimento de todos.

Comunidades aprendentes

Embora não exista uma definição única de ‘comunidade de aprendizagem’, encontramos alguma unanimidade na ideia de um grupo de indivíduos que partilham as suas práticas, interrogando-as de forma reflexiva e colaborativa, através de relações de mútuo apoio e o desenvolvimento de normas e de valores partilhados (Costa, 2018).

Os 10 casos remetem justamente para a aprendizagem mútua, experimentação conjunta e problematização, dentro e fora da sala de aula, aprofundada pelo trabalho em equipas pedagógicas e em codocência. Focados na participação e corresponsabilização, individual e coletiva, valoriza-se o trabalho colaborativo e a reflexão conjunta na procura de soluções inovadoras. A aprendizagem está, então, associada à ação e os processos de aprendizagem parecem orientados mais para a comunidade do que para o indivíduo, sendo que a própria natureza colaborativa deste modo de organização pedagógica acaba por funcionar em si mesma como modelo social para os alunos, formando-os num contexto interativo, de colaboração.

Desta forma, as escolas analisadas aproximam-se da ideia de espaços embrionários de comunidades aprendentes que se pautam pela dinamização de momentos regulares e sistemáticos destinados à partilha e reflexão, visando o equacionamento de estratégias para resolver os problemas prioritários (ex: realização de Jornadas de Reflexão; participação no projeto INCLUD-ED, etc.).

Uma direção que lidera

Construir uma visão estratégica e compartilhada pela comunidade não é empresa simples, porém os estudos mostram o peso que os diretores têm na melhoria de escola (Leithwood et. al., 2020), e a importância de uma liderança sistémica e robusta nos sistemas

de apoio (Horng & Loeb, 2010). Como se viu, os diretores destas escolas, conjuntamente com as suas equipas, revelam pensamento estratégico, consubstanciado em projetos e planos de melhoria, monitorizados regular e sistematicamente, e operacionalizados através da criação de condições organizativas adequadas para a sua consecução.

Com base num pensamento pedagógico claro, estes diretores aparentam exercer uma liderança orientada para práticas distribuídas, colaborativas, estabelecendo redes com outras escolas e organizações. A criação de redes tem-se mostrado benéfica em processos de inovação pedagógica (Costa & Almeida, 2019), por permitir gerar condições para a reflexão, partilha de ideias e construção conjunta de soluções. As redes são também motivadoras e geradoras de confiança. Através de uma liderança distribuída (Spillane, 2006) que envolva relações de dependência, sequência, (co)ação, compromete-se a comunidade educativa, incentiva-se os professores e criam-se coletivos integrados.

Em suma, enquanto espaços educativos formais frequentados por populações socialmente vulneráveis, estas escolas vivem a premência de fazer diferente, de criar respostas para os problemas e encetar estratégias que diluam os efeitos dos fatores socioeconómicos e culturais dos seus estudantes nos respetivos percursos escolares. Sabemos que “a inovação não existe a priori, não vale por si, sendo gerada nos contextos de prática como resposta a problemas específicos” (Costa, 2022). Também por isso, a consistência do sucesso alcançado nestes territórios dá alento para continuar e torna muito legítimo que se almeje obter mais e melhores condições que permitam às escolas que ainda não conseguiram ser (tão) bem-sucedidas o possam vir a ser no futuro.

Referências bibliográficas

- Costa, E. (2022). Fatores promotores de qualidade e equidade: pistas a partir de escolas TEIP. *Policy Brief n.º 3*. IE-ULisboa <http://www.ie.ulisboa.pt/events/policy-brief-n3-ie-ulisboa?l=L1&ri=0>
- Costa, E. (2018). Conhecimento organizacional, ação e reflexão: um roteiro para o desenvolvimento profissional e organizacional. In J. Machado, J. M. Alves (orgs.), *Conhecimento e Ação: transformar contextos e processos educativos* (pp. 52-66). Porto: Universidade Católica Editora. ISBN: 978-989-8835-61-1 <https://tinyurl.com/5u823heu>
- Costa, E., & Almeida, M. (2019). *Estudo de Avaliação Externa do Projeto de Inovação Pedagógica*. Lisboa: IE-ULisboa - MEC/DGE. <https://tinyurl.com/ae3hfua2>
- Damanpour, F. (2017) Organizational Innovation. *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.19>
- Genelot, D. (2001). *Manager dans la complexité -Réflexions à l'usage des dirigeants*. Paris: Insep Consulting.
- Horng, E., & Loeb, S. (2010). *New Thinking about Instructional Leadership*, Kappan, 66-69.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management*, 40 (1), 5-22. DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Josey-Bass.



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA