



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





1 Análise de Coortes

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

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



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

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

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

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

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

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

1 Análise realizada por Filomena Ramos.

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

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

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

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

Fonte: GEPE - ME

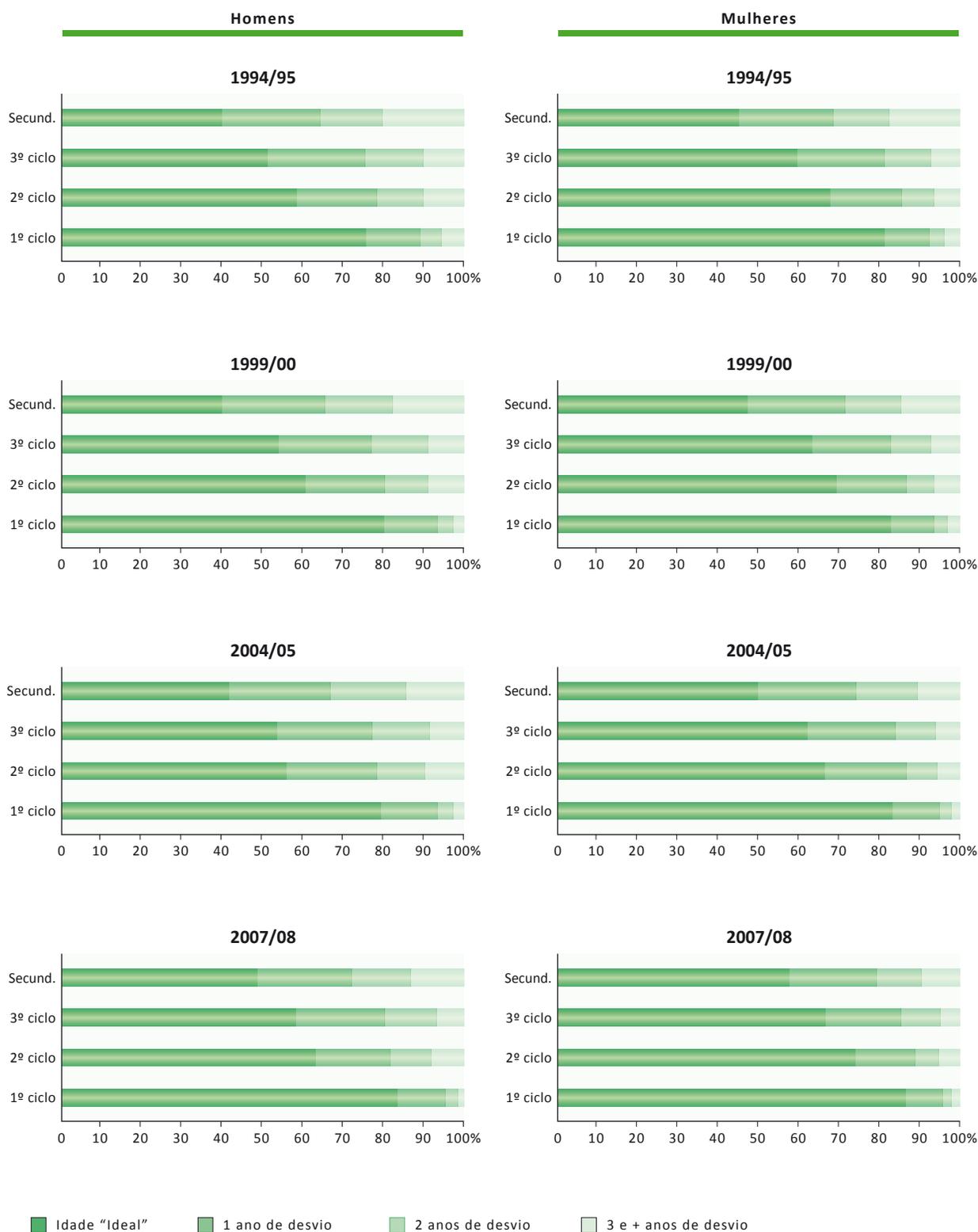
Como já se assinalou antes, graças a uma prática sistemática de recurso à repetência como forma de superação da acumulação das dificuldades de aprendizagem, quase sempre administrativa, os alunos que se encontram a estudar no ciclo e na “idade ideal” são cada vez menos, à medida que se avança na escolarização.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

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

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

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

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



Fonte: GEPE - ME

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

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

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

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

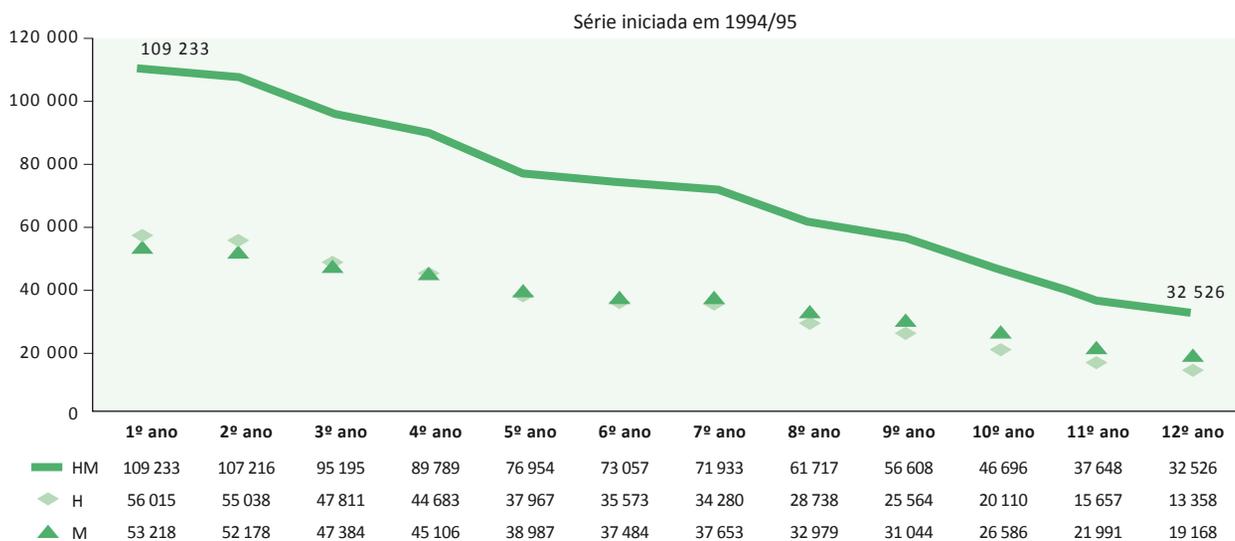
Se considerarmos apenas as crianças/jovens do sexo masculino, este valor alcança os 36,5%.

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

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

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

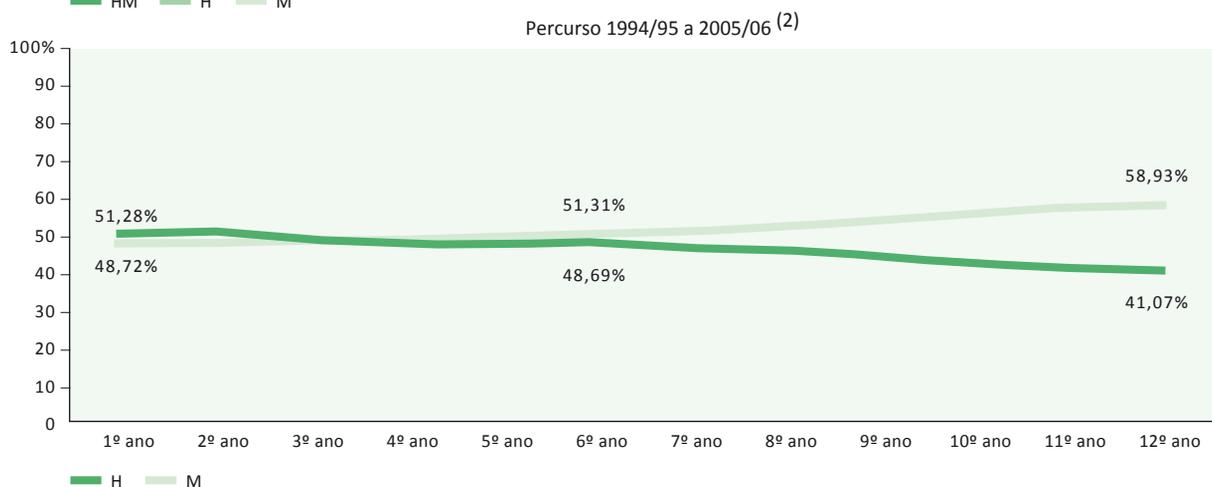
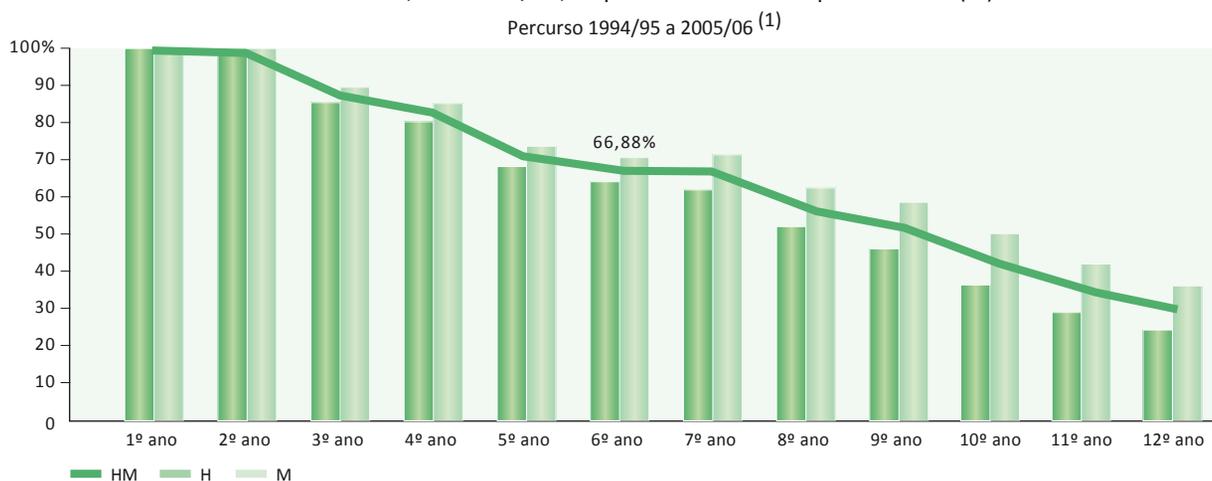
Figura II.1.3. Percurso escolar dos alunos do 1.º ao 12.º ano, que entraram no sistema educativo com 6 anos, em 1994/95, e que obtiveram sempre sucesso



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

Fonte: GEPE - ME

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



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

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

Fonte: GEPE - ME



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

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

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

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

1 Capítulo elaborado por Pedro Abrantes.

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

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

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

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

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

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

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

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

Caracterização sumária das escolas analisadas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CASO 1:

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

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

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

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

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

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

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

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

A escola como locus de acção colectiva

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CASO 2:

Campo Aberto: dinâmica colectiva, orientada para um objectivo comum

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CASO 3:

Vialonga: uma organização pedagógica fundada no aluno

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

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

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

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

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

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

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

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

Escolas de percursos diversos, situados e consequentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CASO 4:

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

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

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

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

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

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

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

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

Escolas que sonham, projectam e aprendem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CASO 5:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Notas finais

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

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

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

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

