

**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

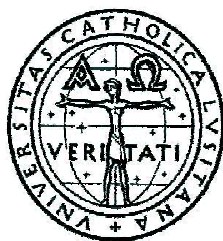
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**VARIANTE ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

**CONDICIONANTES ESCOLARES DA**  
**SOBREVIVÊNCIA DOS ALUNOS**

**Maria Isabel Lima de Matos Cruz**

**Braga**

**2012**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

# **CONDICIONANTES ESCOLARES DA SOBREVIVÊNCIA DOS ALUNOS**

**RELATÓRIO PROFISSIONAL PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO / ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

**Maria Isabel Lima de Matos Cruz**  
**(Licenciatura em Geografia e CESE em Administração Escolar)**

**Orientador**  
**Professor Doutor António Manuel Sousa Fernandes**

**Braga**

**2012**

**ÍNDICE**

Agradecimentos	3
A abrir...	4
Sumário Executivo	5
Introdução	11
I – ABORDAGEM PROBLEMÁTICA	15
II – REVISÃO DA LITERATURA	20
1. Sobrevivência, Seleção e Sucesso/Insucesso Escolar	20
1.1- Indicadores de Sobrevivência	22
1.2- Tipos de Seleção	23
1.3- Sucesso/Insucesso Escolar e Sobrevivência Escolar	24
1.4- Condicionantes Escolares da Sobrevivência dos Alunos	26
1.4.1- A Avaliação	26
1.4.2- As Representações Sociais da Escola	28
1.4.3- O Currículo	29
1.4.4- A Comunicação na Sala de Aula	30
2. Medidas Legislativas/Escolares para Assegurar uma Maior Sobrevivência Escolar dos Alunos	32
2.1- Apoios Educativos	36
2.2- Atividades de Complemento Curricular	36
2.3- Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND)	36
2.4- Planos de Recuperação e de Acompanhamento	37
2.5- Português Língua Não Materna (PLNM)	38
2.6- Outras Ofertas Formativas	38
2.7- Tutorias	39
3- A Decisão e a Escola	40
3.1- O Papel dos Professores nos Vários Níveis de Decisão	41
3.1.1- Decisão nos Órgãos de Coordenação Intermédia, de Direção e de Gestão	41
3.1.2- Decisão Curricular	43
3.1.3- Decisão e Avaliação	46
3.2- Participação, Autonomia e Modalidades de Interação na Escola	46
III – ANÁLISE E REFLEXÃO	49
1- Reflexão Sobre a Ação	49
2- Aprendizagens Profissionais Mais Relevantes	59
CONCLUSÃO	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
OUTRAS REFERÊNCIAS	64
LEGISLAÇÃO REFERIDA	65
SIGLAS E ABREVIATURAS	67

## Agradecimentos

Quando iniciei as minhas funções docentes na Escola Secundária de Vila Nova de Cerveira, estava muito longe de calcular que, um dia, viria a apresentar um relatório profissional no âmbito de um Mestrado em Administração e Organização Escolar.

Este trabalho é o processo e o legado de uma aprendizagem que fui fazendo ao longo dos anos de carreira e em especial daqueles em que exerci funções de direção no Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito.

Quero, a todos aqueles com quem interagi, agradecer as aprendizagens, os momentos de partilha de experiências e de convívio que proporcionaram e, muito contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos que mais diretamente participaram e cooperaram na conceção deste relatório quero agradecer a atenção dispensada.

Um especial agradecimento ao Professor Doutor António Manuel Sousa Fernandes, meu orientador, que permitiu que eu trilhasse o meu próprio percurso, inculcando-me confiança e esclarecendo opções e possibilidades de intervenção.

À minha família, agradeço a disponibilidade de tempo que me proporcionou.

## **A abrir...**

“A escola é um lugar privilegiado de elaboração de estratégias (...) referentes à preparação do futuro mais ou menos longínquo e (...) à forma de estar na escola de alunos e de professores”

(adaptado de Alves-Pinto, 1995: 159)

## Sumário Executivo

Ao longo do meu percurso de vida desenvolvi competências na área académica e profissional, nomeadamente a Licenciatura em Geografia pela Universidade do Porto, concluída em trinta e um de julho de 1985, que me forneceu aptidões para a lecionação da disciplina de Geografia ao terceiro ciclo do ensino básico e ao ensino secundário do ensino regular.

Em 26 de junho de 1991 concluí a Profissionalização em Serviço na Escola Superior de Educação (ESE) de Viana do Castelo.

A trinta e um de maio de 1999 concluí o Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Administração Escolar, no Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET), o qual me habilitou para o exercício de outras funções docentes, nos termos do artigo 46º do Estatuto da Carreira Docente (ECD). Para a obtenção deste grau académico desenvolvi e defendi, perante um júri, um projeto de investigação subordinado ao tema “Origem Social e Sobrevivência Escolar dos Alunos / Que Relação?”. Esta formação constituiu um marco na minha carreira porque potenciou uma maior diversificação profissional. A escolha deste curso teve a ver com a necessidade de ficar a conhecer melhor o novo sistema de funcionamento das escolas e isto porque a Reforma do Sistema Educativo trouxe em si tantas mudanças que, para podermos participar ativamente em todo o processo, é fundamental estar bem informados.

No decurso da minha carreira profissional desempenhei funções letivas e diversos cargos de coordenação, administração e gestão. Nesse período, foram também várias as reformas curriculares e administrativas por que passei. Foram muitas as equipas de trabalho que integrei, desde elaboração de horários de alunos e professores, constituição de turmas, secretariados de exame e provas globais, elaboração de regulamentos internos (RI) e de projetos educativos (PE), avaliação de professores, supervisão pedagógica, entre outros e inúmeras as decisões em que participei. Por isso, no âmbito deste trabalho destacarei apenas algumas situações que considero pertinentes.

Iniciei a minha atividade profissional no ensino regular em outubro de 1985 como professora provisória da Escola Secundária de Vila Nova de Cerveira, onde exerci as funções de representante do décimo primeiro grupo A – Geografia.

Nos anos letivos de 1986 a 1988 fui colocada como professora provisória da Escola Secundária de Monserrate, sita em Viana do Castelo, onde desempenhei funções de diretora de turma durante dois anos.

No ano letivo de 1988/89 fui colocada como professora efetiva provisória da Escola Secundária de Paredes de Coura, onde desempenhei funções de diretora de turma e de representante de grupo disciplinar.

De 1989 a 1991 fui professora profissionalizanda da Escola Secundária de Monserrate, onde desempenhei funções de diretora de turma durante dois anos e beneficiei nos termos da Lei de uma redução de oito horas letivas para poder frequentar na ESE de Viana do Castelo, a profissionalização em serviço. Com a sua conclusão, adquiri o estatuto de professora do quadro de nomeação definitiva da Escola Secundária de Monserrate, onde permaneci até agosto de 1993.

No ano letivo de 1992 / 1993 foram-me atribuídas duas turmas do décimo ano da reforma (experiência - piloto), em regime diurno e a direção de turma de uma delas. Esta experiência foi enriquecedora, mas foi um trabalho difícil, duro e exigente dada a escassez de informação relativamente ao que se pretendia bem como à insuficiência de materiais de apoio. Os textos de apoio que foram enviados para a escola e comprados por alunos e professores eram, por vezes, inadequados ao contexto. Isto obrigou à produção/elaboração de materiais. Para tal foi necessária uma recolha bibliográfica e um trabalho colaborativo muito intensos. Valeu-me a experiência dos anos anteriores e a minha capacidade para ultrapassar situações adversas. A leção do novo programa exigiu uma análise atenta e cuidada a partir da qual se procedeu à planificação das atividades, das estratégias, dos recursos, à definição dos objetivos mínimos, definição das competências a adquirir e dos valores e atitudes a desenvolver assim como à adequação dos métodos de avaliação. Tive em conta a relação entre os processos e os produtos da aprendizagem e também o contexto em que o mesmo se desenvolveu.

Apesar de efetiva na escola Secundária de Monserrate, sita a 8 kms da minha residência e, embora esta situação conferisse segurança e estabilidade, senti necessidade de procurar outra escola que me permitisse ter um papel mais interventivo ao nível dos cargos intermédios. Assim, nos anos letivos de 1993 a 1995 fui colocada na Escola C+S de Lanheses, onde desempenhei funções de diretora de turma, representante de grupo disciplinar e membro da Comissão de Formação. Coordenei ainda o subprojecto “O Impacto da Actividade Humana na Foz do Lima a Jusante de Lanheses” em articulação com o grupo de geografia da Escola Secundária de Monserrate, o qual se inseriu no âmbito do Projecto “Viva a Escola”.

Em 1995/1996 ingressei no quadro da Escola E.B 2.3/S Pintor José de Brito, onde me atribuíram uma direção de turma e a coordenação do Clube de Geografia. Aí, nos anos letivos seguintes desempenhei funções de diretora de turma entre 1996/1997 e 1999/2000, delegada de grupo de 1996 a 1998 e chefe de departamento de Ciências Sociais e Humanas de 1997 a 1999. Fui Membro da Comissão Pedagógica Especializada de 1997 a 1999, coordenadora do clube de geografia entre 1996 e 1999, corresponsável pela coordenação do clube “Jovens em Ação” entre 1999 e 2002 e coordenadora do Projeto “Trabalho Seguro, Melhor Futuro (TSMF) / Programa Nacional de Educação e Saúde no Trabalho (PNESST) / atual Autoridade para as Condições do Trabalho (ACT), entre 2002 e 2011. Fui membro da Assembleia de Escola de 1999 a 2002 e assessora técnico-pedagógica de 2000 a 2002. Desempenhei funções de vice-presidente do Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito (AEPJB) entre junho 2002 e julho 2009 e de avaliadora do Conselho Executivo no biénio 2007-2009.

Fui coordenadora de Departamento de 2009 a 2011 e integrei a Comissão de Coordenação de Avaliação Docente (CCAD) entre 2009 e 2011. Fui relatora entre 2009 e 2011 e professora mentora do período probatório no ano letivo de 2009/2010.

Exerço atualmente o cargo de coordenadora de departamento, sou membro da Secção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD) e coordenadora do projeto ACT do Agrupamento.

Como diretora de turma procurei sempre facilitar a integração escolar dos alunos e a participação dos pais no processo educativo por considerar que muitos dos problemas são ultrapassados quando o relacionamento com os pais é bom. Só dessa forma é possível conhecer melhor o aluno, o seu meio, problemas, dificuldades e interesses e facilitar o relacionamento e permitir uma atuação mais eficaz. No exercício dessas funções procurei criar um clima favorável ao encorajamento que gerou disponibilidade e o bem estar dos alunos, desenvolvendo nestes a criatividade e levando-os a uma harmoniosa socialização. Foram muitas as atividades extracurriculares desenvolvidas, nomeadamente visitas de estudo nacionais e ao estrangeiro e atividades lúdicas de ocupação dos tempos livres.

Como representante/delegada de grupo e chefe/coordenadora de departamento procurei representar os professores nas reuniões dos órgãos intermédios que integrei, planificar a longo e médio prazo em conjunto as atividades letivas e não letivas, criar bom clima de trabalho, promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores para incentivar a articulação de conteúdos e de atividades. Colaborei na elaboração dos documentos de

referência da Escola / Agrupamento. Nos diversos conselhos pedagógicos (CP) que integrei, procurei manifestar as minhas opiniões de uma forma assertiva e construtiva, respeitando as opiniões de todos os intervenientes e colaborando, de forma ativa, nos diversos grupos de trabalho para que fui destacada, nomeadamente as comissões de avaliação de docentes.

Enquanto membro da assembleia de escolas procurei representar os professores, zelar pelos interesses da comunidade escolar e dar apoio ao Conselho Executivo (CE) de forma a contribuir para o bom funcionamento da escola.

Cumpri as funções de assessora técnico-pedagógica que me foram confiadas, dando especial atenção aos elementos da Direção com o intuito de criar um bom ambiente de trabalho, de partilhar experiências e de apoiar e ajudar qualquer elemento da comunidade educativa no desenvolvimento das suas funções. Participei, em representação da EB 2.3/S Pintor José de Brito, no curso de formação denominado “ Desenvolvimento e Gestão Curricular no Ensino Secundário” promovido pelo Departamento do Ensino Secundário, em Braga, em outubro de 2001, visando a preparação da Revisão Curricular do Ensino Secundário. A comunidade escolar foi chamada a debater e pronunciar-se sobre o documento orientador da reforma do ensino secundário a partir da sua experiência no terreno e apontar propostas que tendiam à redução dos dois grandes flagelos do sistema: abandono e insucesso escolares. Assim, colaborei com o conselho executivo na preparação/promoção de reuniões de análise dos documentos enviados pelo Ministério da Educação (ME) e participei na elaboração da síntese dos contributos dados pelos diferentes departamentos disciplinares em relação aos quatro temas de análise propostos pela escola pólo – Escola Secundária Alberto Sampaio.

Enquanto vice-presidente do AEPJB, durante sete anos, fiquei responsável pela área dos alunos do segundo e do terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário, pela supervisão das atividades do plano anual de atividades (PAA) da Escola Sede e pela coordenação dos projetos de Promoção para a Saúde e Segurança no Trabalho. No triénio de 2003/2006 foi-me atribuída a responsabilidade de substituição da Presidente do Conselho Executivo nos termos do Decreto-Lei (DL) nº 115-A/98, de quatro de maio. No exercício destas funções/atribuições foram inúmeras as situações que diligenciei e as decisões em que participei.

No primeiro ano em que exerci funções de vice-presidente (2002/2003) fiz parte da Comissão Executiva Instaladora do AEPJB, cuja constituição resultou de uma base de negociação com o poder central, integrada numa fase experimental de lançamento dos agrupamentos.

O AEPJB é um agrupamento vertical que foi homologado a 19 de abril de 2002, por despacho emanado ao abrigo do artigo 8º do DL nº 115-A/98, de 4 de maio, e do artigo 6º do DL nº 12/2000, de 29 de agosto. À data da sua constituição, o AEPJB integrava, além da Escola EB 2.3/S, oito Escolas do 1º CEB (EB1) das quais seis com Jardim de Infância (JI). Na atualidade, constituíram-se dois Centros Escolares que agruparam 3 EB1 e 1 JI.

O primeiro ano de mandato foi aquele que mais me marcou pelo caráter administrativo das atividades que passei a executar, pelo receio de não ser capaz de corresponder às expectativas de quem me escolheu para integrar a sua equipa e também pelo desafio que a constituição do Agrupamento de Escolas representou. Foram inúmeras as mudanças, as resistências e diversos os documentos de referência produzidos, de onde destaco o primeiro PE comum a todas as escolas que passaram a integrar o Agrupamento. Foram muitas as diligências relativas à implementação do consignado no DL nº 115-A/98, de quatro de maio.

Ao longo dos sete anos de mandato participei em inúmeras reuniões formais e informais realizadas com os mais diversos intervenientes: docentes e não docentes. Estas serviram para encontrar, de forma conjunta, respostas adequadas aos problemas/situações que diariamente surgiram nas mais diversas áreas desde a resolução de problemas de indisciplina dos alunos, mediação de pontos de vista divergentes de alguns membros da comunidade educativa e resolução de assuntos/problemas colocados pelos superiores hierárquicos. Para além disso, colaborei na implementação das sucessivas reformas curriculares do ensino básico e do ensino secundário, com todos os constrangimentos que lhes estavam associados. Também supervisionei e organizei toda a logística relacionada com testes nacionais intermédios, provas de aferição, provas/exames de equivalência a frequência do ensino básico e secundário, exames nacionais do ensino básico e do ensino secundário, bem como o processo de matrículas, constituição de turmas, distribuição do serviço docente, elaboração e gestão de horários dos diversos intervenientes no agrupamento e avaliação de docentes, de entre outros que emergiam diariamente.

Também foi grande a aposta nos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), nos Cursos de Educação e Formação (CEF) e nos cursos profissionais visando o alargamento da oferta formativa e a necessidade de dar resposta a perfis de alunos diversificados o que constituiu uma mais-valia, mas passou a exigir respostas administrativas e pedagógicas diferenciadas e práticas profissionais que exigiam trabalho colaborativo e reflexão constantes. Como fui provida do quadro de professora titular a um de agosto de dois mil e sete, desempenhei também as funções de avaliadora do conselho executivo e fiquei responsável

pela avaliação da componente funcional de um grupo de professores da Escola Sede. Como avaliadora / relatora e membro da CCAD e da SADD pautei-me por critérios de isenção e de rigor.

A experiência de professora mentora, nos termos dos números um a três do Despacho nº 21 666/2009 de 28 de setembro, foi uma experiência inicialmente assustadora pelo facto de não pertencer ao mesmo grupo disciplinar da professora em período probatório, mas enriquecedora porque me permitiu adquirir experiência e conhecimentos na área da supervisão pedagógica / avaliação docente, com o apoio da Universidade de Aveiro em colaboração com o ME.

Como formadora da disciplina de mundo atual e de geografia dos cursos profissionais desenvolvidos pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) de Viana do Castelo e pelo Centro de Formação Profissional para o Comércio e Afins entre 1989 e 1994, adquiri competências que me facilitaram a lecionação dos CEF e dos cursos profissionais das escolas públicas. Esta atividade paralela proporcionou-me a aquisição de novas experiências que me enriqueceram profissionalmente, levaram-me a perceber a escola de uma forma diferente e assim fiquei com uma visão mais alargada do ensino e da sua correlação com o mundo do trabalho.

Os 3 pilares – escola – comunidade - trabalho - presentes nos currícula das Escolas Profissionais permitiram que eu perspetivasse a minha atividade profissional na escola oficial de uma forma mais realista, e por isso adequiei os conteúdos e estratégias às necessidades da vida prática.

Ao longo da minha carreira, a preocupação com a formação e a atualização dos conhecimentos foi uma constante pelo que frequentei inúmeras ações de formação nas mais diversas áreas de competência.

## Introdução

Ao longo dos anos em que exerci funções de vice-presidente da direção do AEPJB, ligada especificamente à área de alunos, deparei-me e vivenciei o complexo processo de seleção e sobrevivência escolar dos alunos na passagem da escolaridade obrigatória para o secundário. Além disso, tomei maior consciência e vivi de perto a evolução de todo um percurso escolar que é o resultado de decisões sucessivas tomadas pelo aluno e que são influenciadas pela respetiva família e pela escola.

Perante algo tão complexo como a organização do sistema educativo e dada a limitação de tempo e a especificidade deste relatório profissional decidi centrar a minha reflexão numa temática que se reveste de particular interesse na atual realidade educativa portuguesa porque é minha convicção que, no atual sistema de ensino os alunos começam a tornar-se mais desiguais no momento em que se vêem confrontados com a necessidade de decidir como dar continuidade aos estudos. Por isso, tendo por base as conclusões de um projeto de investigação que efetuei sobre esta temática e também a perceção adquirida nos diferentes cargos de coordenação intermédia e órgãos de gestão e administração que ocupei ao longo da minha carreira, pretendo centrar-me na problemática da sobrevivência escolar dos alunos.

O meu intuito é diagnosticar ocorrências que podem constituir irregularidades num determinado período de tempo a um determinado grupo de alunos e chamar a atenção para todo um conjunto de fatores que podem originar retenções, abandonos e, sobreviventes escolares.

Pretendo ainda reflectir sobre o complexo processo de tomada de decisões na organização escola e os condicionantes escolares da sobrevivência dos alunos porque, de acordo com Alves-Pinto (1988: 65) o sobrevivente escolar é o aluno que consegue atingir um determinado nível escolar depois de ter percorrido todo um percurso que lhe foi apresentado e muitas vezes imposto.

O sistema democrático que caracteriza as nossas escolas é segundo Lobrot (1992: 77)

“na realidade, o mais antidemocrático possível, o mais selectivo. É ele que cria as diferenças de origem social que se manifestam quando o processo termina. É ele que classifica e que hierarquiza a futura vida social”.

De notar que os pais e a escola têm hoje em dia um papel fundamental na escolarização dos alunos, ao contrário do que acontecia anteriormente, porque a escola via-os como auxiliares ou colaboradores na ação educativa e nunca como parceiros ou codecisores, mas atualmente, são-lhes reconhecidos dois tipos de papéis a desempenhar na escola: o de responsáveis pela educação dos alunos e coeducadores.

Assim, enquanto responsáveis pela educação dos seus educandos os pais podem participar, a título individual, junto dos professores e diretores de turma e, a nível coletivo, através de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação. Por isso, estamos perante a participação individual e corporativa essencialmente ligada à ideia de informação, prestação de contas e controlo.

Como coeducadores os pais são chamados a participar sempre que os responsáveis pela organização e gestão da escola permitam o envolvimento da família dos alunos. Neste caso, encontramos-nos perante a participação social e cívica, solidária e corresponsável.

Como acredito que a instituição familiar e a instituição escolar assumem um papel primordial na socialização e desenvolvimento do aluno, num estudo sobre a sobrevivência escolar, ter-se-á que considerar as implicações desta investigação no sentido de interação<sup>1</sup> entre estes dois contextos: a família e a escola.

Por isso, estar e viver numa escola é uma aprendizagem constante e complexa que exige do professor, enquanto ator uma posição racional, mas ao mesmo tempo afetiva assim como tomadas de decisão claramente identificadas de forma a alcançar um certo grau de eficiência e promover um ensino mais equilibrado e harmonioso.

De realçar que o sistema educativo existe para servir os portugueses, para ajudar a construir a identidade pessoal, social e nacional, para educar cidadãos livres, solidários e responsáveis e para desenvolver valores e capacidades, valorizando a dimensão humana do trabalho.

São finalidades do sistema educativo, entre outras: garantir a igualdade de oportunidades de acesso à educação e ao usufruto dos bens educacionais, para ambos os sexos, “nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito conjunto dos intervenientes no processo educativo”. São também importantes a promoção da integração social e a valorização das pessoas na comunidade local, regional e nacional, como forma de combater o insucesso e o abandono escolar, assim como é essencial adequar o ensino às necessidades dos alunos e às especificidades dos contextos locais e regionais (cf. LBSE, 2005: artº 3º).

<sup>1</sup> “é a influência recíproca de ações sociais de umas pessoas sobre outras”. (...) “a relação educativa é uma interacção entre educadores e educandos” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991: 237).

Baseando-me nestas referências, na revisão da literatura efetuada e na minha reflexão pessoal acerca desta problemática surge-me como pergunta de partida orientadora deste trabalho a seguinte questão:

- Pode a sobrevivência escolar dos alunos ser condicionada pelos fatores internos à escola?

Como objetivo geral estabeleci:

- Analisar em que medida as decisões tomadas pelos alunos são condicionadas pelo contexto escolar.

Como objetivos específicos pretendo ainda:

- ponderar o papel dos atores educativos nos vários níveis de decisão;
- analisar o papel dos currículos nas escolhas dos alunos;
- refletir sobre as representações sociais da escola e sobre a participação, a autonomia e as modalidades de interação na organização escola.

Tendo em vista a consecução dos objetivos deste relatório profissional, pretendo dividi-lo em três partes.

Na primeira – **abordagem problemática** – pretendo centrar-me numa temática / problemática que constituiu um marco na minha vida profissional, não só porque foi objeto de um trabalho de pesquisa meu que de alguma forma condicionou a minha carreira, pois permitiu a conclusão do CESE em Administração Escolar o que alterou o meu percurso profissional porque me levou a ocupar uma diversidade de cargos de gestão a partir de 1999. Para além disso, é uma área de que gosto particularmente e tem a ver com as áreas de competência que me foram sendo atribuídas ao longo dos anos.

A opinião manifestada nesta reflexão sustenta-se assim, na minha experiência profissional, quer como docente, quer no exercício de cargos intermédios e de administração e gestão e, na revisão bibliográfica que consultei e analisei para o efeito.

Procurarei fazer uma contextualização das questões que, do meu ponto de vista, são as que estão mais presentes e se tornaram mais pertinentes para o estudo da sobrevivência escolar e as decisões na organização escola.

Na segunda parte - **revisão da literatura** – farei o enquadramento teórico do objeto desta análise fundamentado na leitura de diversos autores. Procurarei perceber a opinião de autores de renome sobre a problemática em análise. Abordarei a problemática da sobrevivência escolar tendo presente a relação entre os diversos tipos de seleção que lhe

andam associados, a (des)igualdade de oportunidades, os condicionantes escolares da sobrevivência, nomeadamente: a avaliação, o currículo, a comunicação na sala de aula, as representações sociais da escola, a tomada de decisões numa escola e as margens de autonomia dos seus atores.

Centrar-me-ei ainda na importância das decisões a que os alunos estão sujeitos ao longo do seu percurso escolar e nas medidas da política educativa assumidas para combater o insucesso escolar dos alunos referentes ao currículo, organização e processo de ensino.

Na terceira parte - **análise e reflexão** – procederei à análise e reflexão das aprendizagens profissionais mais relevantes no meu percurso, referindo quais foram as mais-valias e em que circunstâncias e contextos as adquiri. A partir desta reflexão, irei procurar melhorar a minha atuação e apontar propostas de melhoria para benefício da organização escola.

Pretendo referir ainda as limitações e entraves encontrados assim como os insucessos e os resultados positivos com os quais muito aprendi e valorizei a minha atuação.

## I - ABORDAGEM PROBLEMÁTICA

No exercício das minhas funções de vice-presidente e como responsável pela área de alunos foram inúmeras as situações em que me vi confrontada com a necessidade de resolver questões ligadas ao percurso escolar dos alunos, quer no decorrer do ano letivo, quer no momento de preparação do ano seguinte, bem como na organização da logística relativa aos exames e às matrículas, na constituição de turmas e elaboração de horários.

No momento da elaboração / constituição das turmas e, dado que nem sempre o número de alunos inscritos era suficiente para preencher os mínimos exigidos por Lei, fui obrigada a reunir com os mesmos para, de forma negociada, sugerir a frequência de uma outra oferta opcional / turma, muitas vezes não compatível com a escolha que o aluno idealizava.

Perante a incapacidade de lhes dar o que pretendiam, visto que o meu poder de decisão estava condicionado pelas decisões de topo e dos cargos de gestão intermédia, muitas vezes me questionei se os elementos dos órgãos de gestão intermédia decidem tendo clara consciência das implicações que essas decisões podem ter no percurso escolar do aluno, pois nem sempre aquilo que é decidido vai de encontro às necessidades e aos anseios deles.

Foi este constante contacto com os dilemas<sup>2</sup> / escolhas dos alunos e a necessidade de lançar o ano letivo com as orientações / ofertas formativas que despoletou em mim a necessidade de consolidar as minhas investigações / inquietações relativamente à sobrevivência dos alunos e às decisões que são tomadas na organização escola.

Assim, pretendo centrar a minha problemática nas conclusões do projeto de investigação<sup>3</sup> que desenvolvi no âmbito do CESE em Administração Escolar sobre a relação existente entre a sobrevivência escolar dos alunos no final da escolaridade obrigatória e a sua origem social.

Este estudo teve como público alvo a totalidade dos alunos que frequentaram o nono ano numa escola de meio suburbano em 1996/1997 com destaque para os pertencentes à

---

<sup>2</sup> “Uma forma usual de representação das tensões e contradições com que se confrontam os actores sociais nos seus contextos de acção, perante as quais são chamados a optar e decidir” (Sarmento, 2000: 491, na esteira de George H. Mead (1934/1963). Representa uma situação frente a dois interesses inconciliáveis entre si: o atendimento de de um dos interesses impede o atendimento de outro (...) escolhas entre alternativas nas quais algum objetivo terá que ser sacrificado no interesse de um outro” (Chiavenato, 2004: 307).

<sup>3</sup> Cf. Cruz, 1999: 118-120.

coorte<sup>4</sup> dos alunos inscritos no quinto ano em 1992/1993, ano em que se assistiu à generalização dos novos currículos no quinto ano de escolaridade.

Para tentar compreender o tipo de sobrevivência escolar da amostra e a sua relação com a origem social, analisei a relação entre os fatores sociais medidos em termos de Posição Social (PS) do pai e do Nível de Instrução Familiar (NIF), os fatores de sucesso medidos em notas (média final do 3º ciclo) e os fatores de acesso medido pelas opções vocacionais.

Para facilitar o estudo, parti do pressuposto de que a sobrevivência escolar seria tanto maior quanto mais elevada fosse a PS do pai e o NIF.

Feitos os cruzamentos necessários, pude constatar que não existia relação estatisticamente significativa entre estas variáveis. Assim, a origem social medida em função do NIF e da PS do pai não influenciou o sucesso dos alunos e tão pouco a forma como sobreviveram no final da escolaridade obrigatória. Pude constatar que a maior percentagem dos alunos que obtiveram nível médio três no final do 3º ciclo pertenciam às famílias com NIF mais baixo, ou seja, até à 4ª classe e à PS 4, que é a mais baixa e que corresponde aos trabalhadores manuais - operários e trabalhadores rurais.

Na passagem da escolaridade obrigatória para o décimo ano, alunos houve que se excluíram de certas opções, de certos cursos e mesmo da escola, ou por dificuldades económicas, ou porque atingiram uma idade avançada devido às várias repetências ao longo do seu percurso escolar, ou porque o seu rendimento escolar foi fraco ou médio.

Por um lado, a maior parte dos alunos que abandonou a escola após a conclusão do ensino obrigatório, apesar de ter obtido nível médio 3, transitou de ano com negativas, pertencia ao sexo masculino, ao grupo etário mais elevado (16-18 anos) e a agregados familiares com um NIF baixo (até à 4ª classe).

Por outro lado, a maior parte dos alunos que se matricularam no décimo ano teve nível médio elevado, transitou de ano sem negativas, pertencia ao sexo feminino, aos escalões etários mais baixos (14-15 anos) e a agregados familiares com um NIF mais elevado (mais que a 4ª classe).

Para além disso, dizia gostar da escola porque os prepara para o exercício de uma profissão de futuro ou curso superior, por isso a maioria destes alunos optou por ficar na escola alvo, no primeiro agrupamento.

---

<sup>4</sup> A coorte é o “conjunto de indivíduos que viveram, no decurso do mesmo período, um acontecimento fundamental da sua história”, como por exemplo os alunos que ingressaram num determinado ano lectivo num determinado nível de ensino (Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M., Lécuyer, B-P., 1990, pp. 57-58 citados em Cruz, 1999: 4).

Constatai ainda que os pais dos alunos da amostra participavam nas suas decisões vocacionais e profissionais de uma forma moderada, pois davam ao seu educando a possibilidade de escolher a melhor solução para o seu futuro.

A maioria dos alunos que mudou de escola, fê-lo porque a escola escolhida era, na sua opinião, a que oferecia melhores perspectivas de futuro e escolares.

Notou-se uma tentativa de ascensão social por parte dos jovens que integravam a amostra, pois as suas expectativas de futuro, quer em termos escolares, quer em termos profissionais eram superiores às da realidade em que estavam inseridos. Desta forma, o aluno terá tendência a destacar-se do seu universo familiar e a identificar-se cada vez menos com ele.

Por tudo o que foi referido, posso afirmar que uma vez que a origem familiar não foi considerada a principal responsável pela sobrevivência escolar dos alunos, após a escolaridade obrigatória, é à escola, enquanto agente difusor de instrução e cultura, que cabe um papel muito importante no processo de seleção e sobrevivência escolar dos alunos, na resolução de problemas e na sua orientação vocacional e escolar.

As sucessivas reflexões sobre o desenvolvimento de teorias que atribuem ao meio social a origem das desigualdades sociais permitiram verificar que a escola não é de todo isenta de responsabilidades.

Segundo Sousa Fernandes (1991: 189) e Alves-Pinto (1995: 60-63) na organização escola, o tipo de cursos e os currículos, a estrutura e métodos de avaliação, o regime de progressão dos alunos, a distribuição dos alunos e professores pelas turmas, o absentismo dos professores, a preparação científica e pedagógica dos mesmos entre outros são alguns dos muitos aspetos que podem estar na origem das desigualdades sociais perante a educação.

Também para Diniz (2003: 58-60) a organização escolar pode ser considerada a “causa principal ou acessória do atraso, ou seja, do insucesso escolar e do conseqüente abandono escolar”. Para este autor

“a avaliação dos alunos circunscreve-se a uma análise tímida, enviesada e até perversa dos resultados. É feita sem questionar os efeitos nos seus resultados e uma desorganização curricular em que, pelo abandono, perde parte dos seus alunos” . (...) “A Afirmação do Valor da Escola, como formadora e transmissora de conhecimentos, depende em muito do Poder Político que lhe determina os currículos, os conteúdos programáticos e os modos pedagógicos base que estruturam as práticas escolares”.

Na perspectiva de Montadon verificam-se, hoje em dia, importantes variações no interior de uma classe social ou de um grupo sociocultural no que diz respeito às trajetórias dos

indivíduos, às suas relações, aos seus percursos escolares e às relações escola – família (Montadon, 1987, citado em Cruz, 1999: 18).

Em minha opinião, escola e família são entidades que não podem ignorar-se e, muito menos, contrariar-se porque assumem, nos dias de hoje, papéis fundamentais na educação das crianças / adolescentes. Sendo a família o meio natural onde a criança / adolescente cresce ela é insubstituível no seu processo educativo. No entanto, a escola também é fundamental porque lhes possibilita entrar em contacto com horizontes mais amplos e permite-lhes conviver socialmente com outras pessoas para além do seu núcleo familiar. Estas duas instituições têm “normas próprias de funcionamento” e “margens aceitáveis de transgressão” (Carvalho, 1991: 51).

Assim, a discussão da problemática da sobrevivência escolar centrada nos factores escolares suscita algumas questões, que podem servir de orientação a esta reflexão:

1. Quais as medidas de política educativa assumidas para combater o insucesso escolar dos alunos referentes ao currículo, organização e processo de ensino?
2. Qual o papel dos órgãos escolares na aplicação dessas medidas ( direcção da escola, conselho pedagógico, órgãos intermédios)?
3. Qual o papel dos professores?
4. Quais as virtualidades e limitações dessas medidas?

Posto isto pretendo sensibilizar para a responsabilidade de todos na contribuição para a construção de uma escola preocupada em preparar os seus alunos e os ajudar a integrar-se na sociedade.

Por isso, é importante racionalizar as nossas funções, ou seja, colocarmo-nos de fora, ou mesmo mudar de funções para perceber o que estávamos a fazer mal ou menos bem. Perceber qual ou quais as situações com que se estava a despender tempo e energia, que não são tão necessárias, ou que poderiam ser feitas de forma diferente, visto que o que se pretende é agilizar o processo da forma mais racional, logo a gestão das funções / decisões é fundamental para a organização escola em geral e para o bem estar dos seus membros em particular.

Parafraseando Marçal Grilo (2002: 34)

“ participar e debater os temas que nos preocupam é, certamente, a melhor forma de se promover uma cultura de responsabilidade de que o país tanto necessita para ultrapassar os problemas com que está confrontado”.

De acordo com este autor ao ingressar na União Europeia em 1986, Portugal assumiu um conjunto de compromissos e deveres que condicionaram de forma significativa os diversos setores da sociedade, nomeadamente o da educação, tendo-se operado um processo de desenvolvimento e de grandes mudanças para a vida dos cidadãos. Contudo, aponta algumas fragilidades que constituem constrangimentos que condicionam e limitam o desenvolvimento. Dos treze estrangulamentos apresentados por ele destaco “uma população com um nível médio de habilitações académicas e profissionais muito baixo” e “ a dificuldade de largos sectores da sociedade portuguesa em assumirem a importância da educação e do saber como bases essenciais do desenvolvimento e da realização individual” (ibid: 32-33).

Com este relatório profissional pretendo, então aprofundar, de forma sistemática e refletida, competências profissionais que tenho vindo a desenvolver no âmbito dos cargos que me foram atribuídos ao longo do meu percurso profissional.

## II - REVISÃO DA LITERATURA

### 1. Sobrevivência, Seleção e Sucesso/Insucesso Escolar

A palavra “sobreviver” que deriva do latim “supervivere” está ligada a termos, tais como: continuar a viver depois de; resistir vitoriosamente; subsistir; durar, escapar. A palavra “sobrevivente” deriva do latim “supervivente” que significa o que sobrevive a outro, o que escapou da morte, da ruína” (Costa e Melo, 1998: 1523).

Ao conceito geral de sobrevivência associa-se normalmente o ato ou efeito de sobreviver, ou seja, aquilo que subsiste após uma perda, uma crise, um desaparecimento. A sobrevivência é inerente ao próprio processo evolutivo, pois possibilita termos uma ideia do modo como alguém vive ou se comporta, quer no seio da sua família, quer no seio de um grupo de pares ou nas diferentes organizações que compõem o universo social mais complexo e abrangente - A SOCIEDADE.

Poderá estar associada ao conceito de continuidade e de direito e a algo que prevalece para além de um determinado ponto / situação.

Em educação é utilizado o conceito de sobrevivência escolar quando nos queremos referir à sobrevivência ou não sobrevivência dos alunos no sistema de ensino em certas etapas de escolarização. Assim, a problemática da sobrevivência escolar vai adquirindo facetas diferentes à medida que se avança num determinado percurso escolar<sup>5</sup>, ou seja, o caminho percorrido num determinado período da vida de uma criança / jovem durante a qual frequenta uma escola e que segundo Alves-Pinto (1995: 10) pode ser encarado como “uma sequência de bifurcações onde têm que ser tomadas decisões sobre o abandono ou prossecução de estudos”.

De facto a escolha da escola frequentada pelos filhos, as opções quanto à língua estrangeira que os alunos e respetivas famílias fazem no quinto ano de escolaridade ou as referentes à opção artística no 3º ciclo constituem momentos que podem condicionar o percurso escolar dos alunos.

De notar que a sobrevivência escolar na passagem da escolaridade obrigatória para o ensino secundário terá a ver com o ato ou efeito de subsistir após o percurso de 9 anos de

<sup>5</sup> A palavra “percurso” que deriva do latim “percursu” (Costa e Melo, 1998: 1252) está ligada a termos como caminho; espaço percorrido; a acto de percorrer. A palavra “escolar” que deriva do latim “Scholāre” (ibid: 658) está ligada a termos como: da escola, referente à escola, currículo escolar e idade escolar.

escolaridade e constitui também um momento de decisão passível de condicionar o percurso escolar ao longo do secundário e é um dos exemplos de encruzilhada, onde as decisões tomadas pelos alunos assumem uma maior pertinência.

Refletindo nestas diversas ordens de significação, podemos afirmar que o sobrevivente é aquele que consegue continuar a existir depois de ter enfrentado uma determinada situação. Logo, o sobrevivente escolar é o aluno que consegue atingir um determinado nível escolar depois de ter percorrido todo um percurso que lhe foi apresentado e muitas vezes imposto.

De facto de acordo com Alves-Pinto (1988: 65) os sobreviventes escolares são “as crianças ou jovens que estão inscritos num determinado nível escolar”, que teoricamente só devem destacar-se da população total de uma determinada coorte, após o termo da escolaridade obrigatória. Mas tal não acontece em Portugal.

De acordo com estudos efetuados por esta autora 40% dos jovens dos 15-19 anos, do recenseamento de 1981, abandonaram a escola antes de completarem os 6 anos de escolaridade. Registou-se em Viana do Castelo uma das percentagens mais elevadas (47,66%); neste mesmo recenseamento verificou-se uma elevada percentagem de jovens que não chegaram a iniciar estudos pós-obrigatórios, de onde se destaca os 74,41% referentes aos jovens dos 15-19 anos de Viana do Castelo (ibid: 84).

No recenseamento de 1991, “4% dos jovens dos 10 aos 13 anos já tinham abandonado a escola sem terem completado a escolaridade obrigatória” e cerca de 40% dos jovens de 14-17 anos não chegaram ao unificado, tendo abandonado a escolaridade obrigatória cerca de 18% dos jovens com 17 anos e cerca de 10% dos jovens com 14 anos (cf. Alves-Pinto, 1995: 14-15).

Também Diniz (2000: 56) defende que

“de acordo com os dados do recenseamento de 2000, a taxa de abandono escolar (escolaridade obrigatória) rondava os 3 %. Por isso, a população do grupo etário dos 18-24 que não concluiu o 9º ano atingia os 25% e, simultaneamente a população que no mesmo grupo etário não concluiu o Ensino Secundário rondava os 45 %”. Sabemos ainda que há desigualdades nos modos de conclusão dos sistemas equivalentes aos Ensino Secundário Regular”.

Embora os estudos apontem para o aumento dos níveis de escolarização da população mais jovem e a diminuição do abandono escolar na escolaridade obrigatória, é minha convicção que a situação de abandono possa continuar a verificar-se, quer a nível nacional quer no distrito de Viana do Castelo.

## 1.1- Indicadores de Sobrevivência

O complexo processo de seleção e sobrevivência escolares a que os alunos estão sujeitos ao longo do seu percurso escolar poderá constituir um fator condicionante da igualdade de acesso e sucesso escolar preconizado nos normativos em vigor. Poderá também assumir um papel essencial na compreensão das decisões tomadas pelo aluno, relativamente ao abandono ou prosseguimento dos estudos, bem como em relação às opções vocacionais escolhidas porque, à medida que o percurso escolar vai evoluindo, “as opções tomadas pelo aluno são o resultante da interacção entre o aluno, a respectiva família e a escola” (Alves-Pinto, 1995: 10). Segundo esta autora, à medida que a criança cresce, o sujeito das decisões - o aluno - identifica-se cada vez menos com o universo familiar. Desta forma, “a problemática do sucesso, sobrevivência e selecção escolares não se põe da mesma maneira numa população em início de escolarização ou após 12 ou 14 anos da mesma”(ibid:11), “só a referência à história pessoal, social e escolar do indivíduo pode ajudar a perceber as múltiplas decisões que engendram a situação de sobrevivência ou não sobrevivência no sistema de ensino em certas etapas de escolarização” (Alves-Pinto,1988: 71). Por isso, a problemática da sobrevivência e selecção escolares no final da escolaridade obrigatória de nove anos terá que ter em conta indicadores específicos e pertinentes.

Na tentativa de concetualização<sup>6</sup> e para avaliar o grau de sobrevivência escolar dos alunos poderemos considerar três dimensões mensuráveis através de indicadores tais como a **dimensão social** “estabelecida em função das profissões dos pais”, do “seu grau de instrução”, bem como do tipo de agregado familiar (Husén, s/d: 31 e Alves-Pinto, 1995:15). A **dimensão pessoal** estabelecida em função dos projetos escolares e profissionais do aluno, da ocupação dos tempos livres e execução de tarefas familiares e finalmente a **dimensão escolar** em que “os níveis de sucesso escolar, medidos em notas ou em retenções”, os atrasos / avanços, as opções vocacionais escolhidas na passagem do 9º para o 10º ano de escolaridade e a relação do aluno com a escola podem ser considerados como indicadores pertinentes da (des)igualdade de oportunidades em níveis de ensino diferentes: o ensino obrigatório e o ensino secundário (Alves-Pinto, 1995:11).

---

<sup>6</sup> Segundo Raymond Quivy (1992: 111) é a “elaboração de conceitos” e “constitui uma das dimensões principais da construção do modelo de análise”.

## 1.2- Tipos de Seleção

Segundo Conceição Alves-Pinto (1988: 65-67) embora os “sobreviventes escolares” sejam os jovens que se encontram a frequentar o sistema de ensino, teremos de considerar a dimensão plurifacetada da seleção escolar: seleção por reprovação ou retenção; seleção por orientação e saída da escola após aprovação (que implica a caracterização não só dos presentes, mas também dos ausentes da coorte em análise), considerando por isso um conceito de definição difícil, que é a “auto-seleção”.

No que concerne à **seleção por reprovação ou retenção**, verifica-se que o aluno não transita de ano, que este repete o ano de escolaridade ou abandona os estudos. Encontra-se nesta situação o aluno que, embora tenha cumprido a escolaridade obrigatória, não tenha obtido aprovação e lhe tenha sido passado um certificado de frequência (cf. Alves-Pinto, 1995: 12).

Quanto à **seleção por orientação** o aluno prossegue os estudos mediante um determinado tipo de opções vocacionais que lhe são oferecidas e que lhe permitem sobreviver no sistema e seguir uma determinada via que nem sempre é a mais desejada, porque “nem todas as vias que, teoricamente, se abrem na nova etapa escolar são igualmente acessíveis”. Assim, cada jovem, que termina o unificado, dispõe de trunfos diferentes (de ordem escolar, socioeconómica, pessoal e outras) que lhe permitem encarar um leque, mais ou menos amplo, de opções em termos de áreas ou cursos. Isto permite falar de “auto-orientação”, que configura um carácter de “auto-selecção” e que assume uma importância considerável na passagem da escolaridade obrigatória para o 10º ano, porque “o estudante se exclui a si mesmo de certas opções, de certos cursos”, quer por dificuldades económicas, quer porque já atingiu uma idade bastante avançada devido às várias repetências ao longo do seu percurso escolar, quer porque o seu rendimento escolar é fraco ou médio, afastando-o dos cursos mais competitivos ou mesmo da escola (Ibid:12).

Desse modo, a seleção por orientação é o resultado de uma série de escolhas que têm que ser feitas pelos alunos, com ou sem o apoio dos pais - escolha de entre as possíveis - e com recursos diferentes. Ao matricular-se no 10º ano, o aluno tem de fazer uma primeira opção: formação regular/via de ensino ou formação técnica/profissional, seguindo-se depois todo um conjunto de opções, tais como: permanecer na mesma escola ou mudar, frequentar a área pretendida ou continuar com o grupo de amigos, entre outras.

Segundo Conceição Alves-Pinto (1995: 24-27), a seleção por orientação diferenciada presente na escola atual dependerá das múltiplas escolhas que o aluno se vê obrigado a fazer ao longo

do seu percurso escolar: a escolha da primeira língua estrangeira no 2º ciclo e da segunda língua estrangeira ou de uma disciplina de formação tecnológica no 3º ciclo, a escolha do turno e a escolha do curso/via de ensino e da escola a frequentar no 10º ano. Estas poderão ser influenciadas pelos condicionantes do meio escolar e familiar em que se encontra inserido.

O conhecimento das situações e dos direitos de cada um, bem como o uso que cada um faz das estratégias possíveis para atuar perante as situações, variam muito de aluno para aluno e de escola para escola. De notar que num estudo efetuado por esta autora é possível constatar que os filhos de trabalhadores da produção são os que mais escolhem os cursos técnico-profissionais e que os filhos dos professores e dos quadros técnicos são os que menos frequentemente os escolhem.

Mais se acrescenta que segundo Lobrot (1992: 86-88) para que se possa escolher, o simples conhecimento dos gostos e dos interesses das crianças não é suficiente, será necessário também haver informações sobre os recursos que se pode utilizar, incluindo os profissionais. Assim, a escolha das opções vocacionais (que afetam as camadas mais profundas da sua personalidade) e a orientação constituem problemas difíceis, onde o aconselhamento e o aprofundamento prospetivo do indivíduo em relação a si próprio assumem um papel de particular importância.

Por último, **a saída da escola após aprovação** acontece quando o aluno termina aí os seus estudos e abandona o sistema, apesar de ter obtido aprovação, o que constitui o verdadeiro carácter de “auto-selecção”, que neste contexto pode significar “uma qualquer prevenção contra antecipações de eventuais reprovações posteriores” ou ainda que “o faz por não ter conseguido atingir a meta seguinte”(Alves-Pinto: 12-13).

### **1.3- Sucesso / Insucesso Escolar e Sobrevivência Escolar**

A revisão da literatura sobre a noção de sucesso escolar aponta para uma diversidade de significações, de onde destaco aquela segundo a qual o sucesso escolar é o “sucesso do aluno certificado pela escola” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991: 178).

Verifica-se que o sucesso individual nos estudos pode representar para o aluno o distanciamento progressivo da sua realidade de origem e a sua integração num mundo diferente (cf. Vieira, 1992: 27).

Assim, o sucesso é formulado em termos diferentes pelas diferentes classes sociais porque enquanto as classes desfavorecidas vêem o sucesso em termos de conforto e segurança, as classes mais favorecidas vêem-no em termos de desenvolvimento e realização pessoal, o que

decorre do facto de as diferentes classes se situarem em contextos / realidades diferentes. Por isso, concordo com Alves-Pinto (1995: 55) quando afirma que “para agir, cada pessoa ou grupo tem um sistema de valores de referência que funciona como quadro interpretativo nas leituras que são feitas da realidade”, influenciando estas as atitudes adotadas pelas pessoas.

Acrescento que a explicação do sucesso ou insucesso pode ser também uma consequência da existência de mecanismos escolares de seleção ou de integração dos alunos. Numa escola que vise seleccionar os melhores alunos, o insucesso destes é a contrapartida do sucesso da escola (cf. Fernandes, 1991: 190).

A expressão “insucesso escolar” apareceu na literatura após o aparecimento do ensino obrigatório e é segundo António Sousa Fernandes (1991: 187), “a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos”. Nesta perspectiva o insucesso escolar será o não atingir os objetivos determinados pela estrutura escolar.

Para Ricardo Vieira (1992: 14) o insucesso escolar

“é o produto do desencontro entre uma educação única, homogénea, sem alternativas, e uma divisão do trabalho social heterogénea e com opções desde que se saiba acumular riqueza (...) o estudante é mandado aprender pela lei e pelos seus pais, um conjunto de saberes que estão em desacordo com o objectivo central do ideal da nossa sociedade...”

Se nos questionarmos sobre o que provocará o insucesso escolar, inúmeros fatores poderão ser avançados, tais como: hereditários, sociais, os professores, os programas, a extensão dos currículos disciplinares, o número exagerado de alunos por turma, e elevada carga de conteúdos relacionados com a memorização, a escola que poderá não ser aquilo que os alunos esperam, o insucesso dos alunos ser o reflexo da sociedade, entre outros.

Presumo que não há a possibilidade de culpabilizar apenas um dos fatores enunciados, mas sim múltiplos fatores para os quais não pretendo obter resposta, mas apenas criar um espaço de reflexão.

Considerando as diferentes correntes sociológicas e da educação verifica-se uma diversidade de análises. Assim, enquanto uns centram os fatores de insucesso no aluno - podendo ser de origem psicossomática (alunos deficientes), de origem intelectual (quocientes de inteligência) ou de origem familiar (nível económico da família, cultura informal...)-, outros centram-se na estrutura social no seu conjunto, atribuindo à escola uma função de reprodutora da sociedade

e, outros centram-se na escola, defendendo que “o insucesso do aluno é um efeito da estrutura escolar” (Fernandes, 1991: 189).

Tendo por base a análise de estudos efetuados em Braga, João Formosinho e Sousa Fernandes apontam como fatores de insucesso escolar: os sociais e os escolares. De entre estes destacam “a estrutura de avaliação vigente no ensino unificado” e o “currículo escolar”. A propósito concluem que a percentagem de reprovações tem tendência a aumentar no grupo de alunos com atraso escolar por reprovação e no currículo académico, constituindo estes à data do estudo instrumentos de seleção escolar e não de sucesso escolar (cf. Fernandes, 1991: 191-201).

Sendo o insucesso escolar um fenómeno muito complexo, procurar as respostas com base num fator determinante torna-se reducionista e simplista.

Nesta perspetiva posso apontar como condicionantes escolares do sucesso: o currículo, a organização pedagógica, a quantidade e diversidade de disciplinas, o peso da carga horária, os modelos de progresso dos alunos no percurso escolar e os processos de avaliação, a organização de turmas, os métodos de ensino, as representações sociais da escola, as estruturas de acompanhamento dos alunos, os reforços pedagógicos complementares e outros meios que visem favorecer o (in)sucesso.

Dada a diversidade de condicionantes centrar-me-ei de seguida na avaliação, nas representações sociais da escola, no currículo e na comunicação na sala de aula.

## **1.4 - Condicionantes Escolares da Sobrevivência dos Alunos**

### **1.4.1 – A Avaliação**

O sistema de avaliação desempenha um papel muito importante no processo ensino-aprendizagem e é uma das atividades dominantes na vida quotidiana das escolas.

Na perspetiva de Lemos Pires (1991: 157) “a avaliação é o processo pelo qual se tenta julgar dos resultados do ensino/aprendizagem”, ou seja a avaliação da aprendizagem (do que é aprendido pelo aluno) e a avaliação do ensino (do processo de ensino).

Para este autor existem dois padrões de avaliação: os internos, ou seja, de natureza integradora (inerentes ao próprio aluno e que permitem a avaliação do progresso e dos resultados da sua aprendizagem) e os externos, ou seja, de natureza seletiva (aqueles que permitem fazer a avaliação do progresso e dos resultados da aprendizagem em relação aos objetivos fixados, independentes das capacidades de cada aluno). Os primeiros adequam-se ao ensino

individualizado e não permitem comparações numa escola de massas e os segundos permitem comparações dada a sua objetividade. Sendo este seletivo e o mais indicado no processo de avaliação escolar torna-o também seletivo.

De acordo com o preconizado no Despacho Normativo (DN) nº 1/2005, de 5 de janeiro, o regime de avaliação dos alunos no ensino básico deve estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão. Assim, defende que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (p. 71). Proclama uma decisiva valorização da avaliação formativa em detrimento da avaliação sumativa. Aposta num sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, no qual sobressai um conjunto de dispositivos que visam contribuir para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade do sistema.

Posto isto, constata-se que a progressão dos alunos ao longo da escolaridade básica é a regra e a retenção uma medida excecional que só deve ser tomada se for considerada a melhor para a educação dos alunos e depois de se ter esgotado o recurso a todas as medidas previstas uma vez que é possível estabelecer e desenvolver “actividades e medidas de apoio e complemento educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar” (cf. LBSE, 2005: artº 27 e 28).

Para Alves-Pinto (1995: 164) a conflitualidade que surge nos objetivos organizacionais referentes à avaliação do ensino básico pode ser de difícil conciliação dado que, se por um lado se pede que a avaliação seja fundamentalmente formativa ao longo do ensino básico, por outro são as avaliações do final do unificado que vão determinar a certificação e a sequência da escolaridade do aluno. Assim, com a introdução de exames nacionais a língua portuguesa e matemática no 9º ano de escolaridade condiciona-se o sucesso escolar.

No ensino secundário regular “a avaliação consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos”, sendo que “a avaliação formativa determina a adopção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver” e a “avaliação sumativa conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão do nível secundário de educação e à admissão de matrícula” (cf. DL nº 74/2004: 1934).

De tudo o que ficou dito, constata-se que a avaliação<sup>7</sup> do rendimento escolar deve ser orientada para a tomada de decisão, deve ser um processo permanente e contribuir para a formação do aluno.

Desta forma pretende-se que a avaliação tenha sentido e seja útil para a tomada de decisões, a qual deverá estar voltada para a melhoria e aperfeiçoamento do dispositivo que avalia, neste caso os alunos. As decisões e as medidas tomadas em função da avaliação deverão refletir-se na realidade avaliada. Assim, será desejável que também essas medidas sejam avaliadas.

Segundo Sarmiento (2000: 488)

“nos modos de regulação das escolas não são nunca indiferentes os alunos. Não apenas eles influenciam positiva ou negativamente o empenhamento dos professores (cf. Firestone e Pennell, 1993; Kushman, 1992), como o sucesso da empresa educativa é antes de mais aferível pelo sucesso escolar e pessoal das crianças”.

Referindo-se a estudos efetuados por João Formosinho, Sousa Fernandes (1991: 197) defende que os alunos que ficam retidos tendem a perpetuar essa situação independentemente da sua posição social, verificando-se que “quanto maior é o atraso escolar mais elevada é a percentagem de reprovações”.

Nesta perspetiva a implementação de um mecanismo rígido de avaliação anual, com exames finais iguais para todos pode ser considerada um fator de insucesso, porque trata por igual os alunos com diversos ritmos de aprendizagem.

### **1.4.2- As Representações Sociais da Escola**

O conjunto de informações que os diferentes atores da escola têm em relação a ela constitui um elemento fulcral na contextualização das representações.

Atuais ou antigas, organizadas ou dispersas as informações serão qualitativamente superiores de acordo com o conhecimento que os diferentes atores tenham do meio social e institucional em que a escola se insere, o que aliado às próprias experiências escolares dos sujeitos influenciará a construção de esquemas interpretativos da realidade educativa.

A escola não terá a mesma significação para todos os membros da comunidade educativa, embora se constatem pontos comuns aos diferentes grupos sociais. Alunos, pais e professores com experiências e sistemas de valores diversos, atribuem conotações diferenciadas à escola. Este processo, depende de sistemas de trocas intersubjetivas e de partilha de valores e

<sup>7</sup> Que lhe confere o poder do cargo (legítimo ou institucional) (cf. Afonso, 1989: 14-16).

experiências individuais e colectivas com base em aspirações, expetativas e projectos relativos à escola.

Alves-Pinto (1995: 54-55) refere-se à importância da origem familiar na construção de representações da escola nos alunos, referindo que os grupos sociais favorecidos têm referenciais de vida que vão valorizar o trabalho escolar enquanto que os grupos sociais mais desfavorecidos desvalorizam o trabalho escolar e a escola. Assim, enquanto uns crêem que o esforço compensa e vale a pena investir no trabalho escolar, encarando este como uma forma de desenvolvimento, realização e sucesso pessoal, os outros, os que se encontram no extremo oposto, consideram que o esforço pessoal não tem relação direta e evidente com o sucesso, pois não vislumbram, a curto prazo, benefícios. É evidente, e importa salientar, que os valores de classe não podem ser encarados de forma determinista, já que podem existir outros fatores, tais como a estruturação das relações familiares e os condicionantes escolares.

De acordo com esta autora, as atitudes adotadas por cada pessoa serão o resultado de um sistema de valores partilhado pelo grupo a que pertence ou em relação ao qual constrói a sua realidade.

De tudo o que se referiu convém salientar que as representações sociais da escola permitem uma determinada perceção, seleção e organização das informações, proporcionando um conjunto de referentes de ação, que podem originar comportamentos distintos, dado que cada ator tentará dar a sua resposta à situação segundo as suas possibilidades e tendo por base o que a pessoa considera como elementos de base deste tipo de objeto social “A Escola”(cf. Bates, 1975: 20).

Também a expectativa dos professores em relação ao aluno condicionam fortemente o seu futuro. Um professor que não acredita nas possibilidades de êxito dos seus alunos e comunica involuntariamente a sua descrença (por meios não verbais) condiciona o sucesso dos mesmos (cf. Cortesão e Torres, s/d: 52).

### **1.4.3- O Currículo**

“O currículo escolar selecciona, das aprendizagens consideradas necessárias, apenas algumas”  
(Formosinho, 1991: 151).

O currículo escolar tem uma componente académica, uma técnica, uma de expressão física e artística e uma componente social e moral, valorizadas de formas diferentes e visíveis na organização curricular. A hierarquização das diferentes componentes do currículo traduz-se pela carga horária atribuída, pela obrigatoriedade ou carácter opcional das disciplinas, pelo tipo

de avaliação (qualitativa ou quantitativa), pelo peso que tem na conclusão de curso e na certificação, entre outros. Assim, a componente acadêmica, mais abstrata e teórica e mais afastada do discurso que os alunos ouvem em suas casas, favorece o sucesso daqueles que vivem em ambientes familiares mais instruídos e é valorizada em cursos do ensino regular que visam o prosseguimento de estudos superiores. Daqui se infere que “quanto mais acadêmico for um currículo mais escolarmente selectivo ele será” (ibid: 154).

Na perspectiva de Formosinho, a cultura académica imposta às escolas portuguesas pela unificação escolar do ensino secundário potenciou sistemas escolares mais seletivos, porque a possibilidade de todos acederem aos níveis superiores de escolaridade deu origem a novos mecanismos de seleção, nomeadamente os *numerus clausus* criados pelas universidades (ibid: 155-156).

Por isso, conclui-se que o currículo académico é um instrumento privilegiado de seleção escolar. Embora as dificuldades de aprendizagem existam tanto nos currículos académicos como nos não académicos, o currículo académico regista uma elevada percentagem de insucesso, ao contrário do currículo não académico onde o sucesso é generalizado (cf. Fernandes, 1991: 199).

#### **1.4.4- A Comunicação na Sala de Aula**

A comunicação pode ser um poderoso fator de mudança tanto ao nível da sociedade e das organizações como ao nível do indivíduo, agitando os comportamentos e as mentalidades.

A nível individual a comunicação é um meio de promover a igualdade de oportunidades e a plena realização do indivíduo. No processo de ensino aprendizagem assume um papel preponderante enquanto instrumento fundamental da transmissão de conhecimentos, podendo ser gerador de (in)sucesso. A linguagem é, nas relações sociais, o capital simbólico que dá conta de todo o tipo de estruturas sociais e individuais e de uma visão do mundo.

Como a linguagem estrutura a situação social na qual tem origem, a escolha das palavras e das expressões, da forma gramatical, da ordem pela qual estão dispostas as palavras, a escolha do tom de voz não são de todo indiferentes, pois é através da linguagem que se estabelece a violência simbólica própria de toda a ação humana.

É também através da linguagem que se estabelece a violência simbólica de toda a ação pedagógica. A instituição escolar através de forças de violência simbólica, institui regras e leis que se tornam tão ou mais eficientes quanto menor é a sua explicitação. A escola utilizando um código elaborado funciona como se todos os alunos tivessem interiorizado esse código.

Contudo, sabemos que as turmas são constituídas, normalmente, por alunos dos diversos grupos sociais (cf. Estrela, 1994: 36-37).

O desconhecimento do código utilizado e do contexto da comunicação, o meio utilizado, a complexidade da mensagem, a desmotivação podem constituir barreiras a uma boa e eficaz comunicação, por isso, mensagens excessivamente longas, complexas e usando termos pouco correntes dificilmente serão retidas.

Pelo contrário, uma mensagem escrita permite maior retenção de informação do que se for emitida oralmente. Estudos feitos demonstram que a percentagem do que vemos, ouvimos e discutimos é superior ao que vemos e ouvimos, só vemos ou só ouvimos. Quando o professor expõe matéria nova, a retenção da informação por parte dos alunos situa-se nos 20%, mas se o professor estimular o aluno a comunicar, discutindo em grupo essa matéria, conseguirá ter uma retenção da informação da ordem dos 70%. Por isso, não é de todo indiferente o uso que fazemos da comunicação no contexto de sala de aula.

Os diferentes modelos de ensino distinguem-se uns dos outros pelo modo como esse ensino se processa, isto é, se este se dirige ao aluno ou se parte dele; se o fluxo de informação parte do professor e se dirige aos alunos (que na sua maioria são apenas ouvintes) ou se a relação entre o que ensina e o que recebe o ensino se faz de modo ativo – participativo, tendo também em conta a comunicação entre os diferentes alunos. Por isso, o aluno que falta às aulas com frequência ou que embora estando na sala tem períodos de ausência (desatenção) pode dificultar a comunicação.

Colocados perante as mesmas situações, alguns alunos revelam um grande desinteresse, evitam realizar trabalho que funcione como desafio, não participam nas atividades propostas, revelam falta de atenção e, quantas vezes, acabam mesmo por perturbar a aula.

Em suma, o contacto interpessoal que se estabelecesse dentro da sala de aula entre professor – aluno e aluno – aluno e a forma como comunicam pode assumir um papel determinante no sucesso da ação pedagógica.

Quais as medidas de política educativa assumidas para combater o insucesso escolar dos alunos referentes ao currículo, organização e processo de ensino? Esta é uma questão a que tentarei responder de seguida.

## 2. Medidas Legislativas/Escolares para Assegurar uma Maior Sobrevivência Escolar dos Alunos

O conceito de igualdade tendo surgido na Antiguidade, quando as civilizações de então buscavam a igualdade como motor de mudança social, somente atingiu a educação nos fins do século XVIII e princípios do século XIX, com a difusão da escolaridade primária. Com a generalização da educação básica para todos e o gradual alargamento do período obrigatório de escolaridade do pós II Guerra Mundial, a igualdade perante a educação assumiu um lugar de destaque no conteúdo social e político do conceito de igualdade<sup>8</sup> (cf. Formosinho, 1991: 170).

Ao conceito geral de igualdade associa-se a ideia de organização social em que não há privilégios de classe. Em educação é utilizado o conceito de igualdade de oportunidades perante a educação que se relaciona, não só com o acesso aos diferentes níveis de ensino, como também ao sucesso escolar.

A igualdade de oportunidades na passagem da escolaridade obrigatória para o ensino secundário terá a ver também com a forma como os alunos decidem quanto ao prosseguimento de estudos ou abandono escolar.

João Formosinho, tendo por base os dois tipos sociológicos de igualdade - “a igualdade de acesso e a igualdade de uso”, propõe três tipos de igualdade perante a educação: a “igualdade formal de oportunidades educacionais” que pressupõe o “acesso pelos diversos grupos sociais, em condições formalmente iguais, aos diversos bens educativos”; a “igualdade real de oportunidades educacionais” que defende “o acesso pelos diversos grupos sociais, em condições materialmente iguais (isto é, iguais quanto ao conteúdo), aos diversos bens educativos” e a “igualdade de uso dos bens educativos” que pressupõe “a utilização, com resultados iguais, pelos diversos grupos sociais, dos bens educativos a que tiveram acesso” (ibid: 171).

---

<sup>8</sup> A palavra “igualdade” que deriva do latim “aequalitãte” (Costa e Melo, 1998: 897) está ligada a termos como: paridade; similitude; uniformidade; identidade. A igualdade pode ser entendida como a relação entre coisas iguais, segundo o princípio pelo qual dois cidadãos podem invocar os mesmos direitos, quer no seio da sua família, quer no seio das diferentes organizações que compõem o universo social mais complexo e abrangente - A SOCIEDADE.

Segundo Conceição Alves-Pinto (1995: 9-10), para democratizar a educação é necessário assegurar que todos os cidadãos tenham “iguais condições de acesso e de sucesso”, o que em termos sociológicos significa que na “análise da igualdade de oportunidades” teremos de considerar quer a “igualdades de acesso” quer a “igualdade de sucesso”.

Herbert Gans (1973) refere no prefácio do seu livro “More Equality” que

“a igualdade não pode ser definida unicamente em termos de oportunidades; deve também ser julgada à luz dos resultados, procurando saber se as desigualdades actuais em matéria de rendimento e fortuna pessoal, de situação profissional, de poder político, entre outras, são progressivamente reduzidas” (G. citado por Husén, s/d: 61-62).

Sendo assim, como num sistema fortemente seletivo/competitivo, as desigualdades têm tendência a persistir ou mesmo a agravar-se, “não basta eliminar as barreiras económicas e sociais para abrir as vias de acesso a um ensino mais completo a todos os que possuem as aptidões inatas exigidas”, mas sobretudo criar sistemas de ensino com um tronco comum que integrem a educação pré-escolar<sup>9</sup> (Husén, s/d: 62).

Segundo este autor, Douglas (1968) e Szamuely (1970) apontam para a possibilidade de se conseguir proporcionar uma igualdade de oportunidades, favorecendo a igualdade de resultados escolares, ou seja, de sucesso, o que poderá ser conseguido, se a sociedade “empregar meios próprios para compensar as carências do meio em que a criança cresce ou para completar os eventuais esforços empreendidos pela família” (ibid: 65), não só porque a responsabilidade do sucesso ou insucesso dos alunos deve ser assumido pelo sistema, mas também porque o regime uniforme no interior do sistema de ensino não conduz a uma sociedade mais “igualitária” mas sim, mais desigual.

Por isso, estou com T. Husén (s/data: 66) quando afirma que “é necessário proporcionar a todas as crianças oportunidades iguais de tratamento desigual, no que diz respeito às diferenças de origem social”, favorecendo o sucesso e permitindo diluir as desigualdades escolares, potenciando uma igualdade de oportunidades. Assim, a igualdade em educação deve ser definida e julgada não só em termos de oportunidades mas sobretudo de resultados, isto é, de oportunidades na vida (cf. ibidem: 61-66).

Para Conceição Alves-Pinto (1995: 37),

“sabendo que há desigualdades à partida, a única hipótese para caminhar para uma igualdade de oportunidades de todos os cidadãos reside na possibilidade de a escola não ser apenas reprodutora mas também produzir efeitos que não estejam directa e exclusivamente dependentes das condições sociais”.

<sup>9</sup> Bloom (1964) e Bernstein (1961), nos seus trabalhos demonstraram a importância a atribuir ao período pré-escolar (citados em Husén: 63).

E, tal como refere João Formosinho, “ser justo não é tratar a todos formalmente do mesmo modo, mas atender às necessidades de cada um” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991: 180). A crescente compreensão de que não bastava garantir a igualdade de acesso à escola para que daí resultasse uma maior igualdade de oportunidades originou um número significativo de debates e publicações em torno do insucesso escolar que deu origem, no campo político, ao lançamento de diversas medidas e programas de intervenção. Surgiram assim, programas centrados no sucesso escolar, como o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), aprovado pelo Conselho de Ministros de 10 de Dezembro de 1987, e programas centrados na prevenção do abandono escolar, como o PEPT que constituíram, no final dos anos 80, uma primeira geração de medidas que mais tarde evoluíram, face à compreensão do seu impacto limitado, para novas medidas mais centradas no apoio e da iniciativa de cada estabelecimento escolar.

Foram então lançados os apoios e complementos educativos<sup>10</sup>, de onde se destacam as atividades de acompanhamento e complemento pedagógico a alunos com necessidades escolares específicas (designados apoios educativos) e os apoios especializados que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de caráter permanente, nomeadamente, adequações curriculares individuais (ACI), adequações no processo de matrícula (APM), adequações no processo de avaliação (APA), apoio pedagógico personalizado (APP), currículo específico individual (CEI) e tecnologias de apoio (TA).

Salienta-se ainda o apoio psicológico e a orientação escolar profissional nas escolas que têm serviço de psicologia e orientação (SPO) (cf. DL nº 3/2008, 7 de janeiro).

Os currículos alternativos utilizados, ora como medida a aplicar a crianças com défice cognitivo (cf. DL nº 319/91, de 23 de agosto), ora associado a percursos diferenciados do ensino regular aplicado a situações de alunos em risco de abandono escolar (cf. Ofício circular 23/06), são medidas que dão resposta a crianças que não se adaptam ao ensino regular, seja por problemas, familiares, académicos, cognitivos e/ou comportamentais.

As atividades de compensação, de enriquecimento, as aulas de recuperação, os programas de tutoria, as adaptações programáticas, entre outras, desenvolvidas no âmbito dos planos de recuperação e de acompanhamento e as atividades de complemento curricular foram outras medidas que se seguiram inseridas no movimento de flexibilização dos currículos.

<sup>10</sup> Capítulo III da Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), visando resolver problemas de insucesso escolar em áreas especialmente carecidas, os cursos PIEF (programa integrado de educação e formação), visando a prevenção e eliminação da exploração do trabalho infantil, os CEF, os cursos EFA e o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) são procedimentos que visam atingir a *igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar*<sup>11</sup>. Estes comportam a prestação de serviços educacionais acrescidos e diversificados para enriquecimento, compensação e alargamento de oportunidades educativas e pretendem não só superar dificuldades, mas também desenvolver capacidades, com o intuito de combater o insucesso e a exclusão escolar.

Acrescente-se ainda a possibilidade de os alunos que manifestem apetência por áreas ou currículos mais técnicos poderem optar por cursos profissionais e os cursos de especialização tecnológica.

Com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelece-se o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, obrigando as escolas a adotar mecanismos de apoio educativo e orientação vocacional e profissional para atenuar as desigualdades de sucesso a todos.

Mais recentemente, com a publicação do DL n.º139/2012, de 5 de julho, relativo à revisão da estrutura curricular a implementar a partir de 2012-2013, quer no ensino básico quer no ensino secundário, prevê-se a implementação de medidas de apoio ao estudo, que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno face às primeiras dificuldades detetadas no 1º ciclo e o apoio diário no 2º ciclo; a constituição temporária de grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar, em disciplinas estruturantes, tendo em atenção os recursos da escola e a pertinência das situações; a adoção em condições excecionais devidamente justificadas pela escola e aprovadas pelos serviços competentes da administração educativa de percursos diferentes, designadamente, percursos curriculares alternativos e programas integrados de educação e formação, adaptados ao perfil e especificidades dos alunos.

É de suma importância que de acordo com o consagrado neste documento, as escolas e os professores se esforcem para construir um ensino exigente adaptado às circunstâncias escolares.

Dada a diversidade de medidas apontadas centrar-me-ei de seguida naquelas que foram implementadas no Agrupamento a que pertencço.

<sup>11</sup> O número 2 do artigo 2º da Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, preconiza a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.

## **2.1- Apoios Educativos**

Compete aos CP definir os apoios educativos, tendo por base os respetivos projetos educativos de agrupamento (PEA), o levantamento das necessidades feito pelos professores e os resultados obtidos na avaliação interna, nas provas de aferição, nos testes intermédios e nos exames, entre outros.

Até à publicação do DL 139/2012, de 5 de julho os apoios podiam assumir caráter obrigatório ou facultativo conforme as propostas dos Conselhos de Turma (CT) e as possibilidades do Agrupamento.

Com a publicação deste normativo são dadas diretivas mais precisas quanto à modalidade de apoio a implementar, nomeadamente em relação aos 1º e 2º ciclos do ensino básico.

## **2.2- Atividades de Complemento Curricular**

As atividades de complemento curricular visam “o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade” e podem potenciar o sucesso escolar (Lei 49/2005, de 30 de Agosto; artº 51º)

Enquadram-se aqui todas as atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos de desenvolvimento educativo, de caráter local e nacional, bem como as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) do 1º ciclo.

## **2.3- Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND)**

As atividades de diferenciação curricular potenciadas pelo projeto de Gestão Flexível do Currículo (GFC), regulamentado pelo Despacho n.º4848/97 (2.ª série), de 30 de julho, lançado pelo Departamento da Educação Básica do ME, na sequência do projeto “Reflexão participada sobre os currículos da educação básica” enquadrado no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo DL nº 115-A/98, de 15 de maio, visava assegurar que todos os alunos aprendessem mais e de um modo significativo apostando na mudança gradual das práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico.

Com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade de contextos escolares e fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória, aos professores foi pedido que tomassem

decisões em elementos chaves do currículo e adotassem, sempre que possível, estruturas de trabalho colegial. Assistiu-se assim, à emergência de uma nova cultura profissional assente numa perspetiva de ação coletiva e de trabalho colaborativo, de reflexão e de partilha de experiências e de responsabilidades (cf. Fernandes, 2011 e Despacho n° 9590/99, de 14 de maio).

A proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB), regulamentada pelo DL n° 6/2001, de 18 de janeiro e generalizado a todas as escolas do ensino básico até 2003, de forma progressiva, assumiu um cariz obrigatório e retomou os princípios curriculares do projeto GFC e os dispositivos para a sua concretização: o projeto curricular de Agrupamento (PCA) e o projeto curricular de turma (PCT) / projeto curricular de grupo (PCG).

As ACND aí instituídas - área de projeto (AP), estudo acompanhado (EA) e formação cívica (FC) - constituíam na perspetiva do ME espaços de autonomia curricular da escola e dos professores, ao permitir a sua planificação, regulação e avaliação a constar nos respetivos PCT / PCG com a identificação de competências a desenvolver, as experiências de aprendizagem e respetiva calendarização.

Mais recentemente, com a publicação dos normativos relativos à revisão da estrutura curricular a implementar a partir de 2012-2013, as ACND são substituídas pelo apoio ao estudo no 2º ciclo e pela oferta complementar nos 2º e 3º ciclos, a serem geridas pelas escolas/agrupamentos no uso da sua autonomia. A carga letiva flexível da oferta complementar é decidida em função do crédito horário da escola. O Plano da Turma (PT) substitui os PCG / PCT / PTT.

#### **2.4- Planos de Recuperação e de Acompanhamento**

O plano de recuperação (PR) e o plano de acompanhamento (PA) correspondem ao conjunto de atividades curriculares e de enriquecimento curricular que visam colmatar as dificuldades de aprendizagem que possam comprometer o sucesso escolar dos alunos e determinam a necessária reorganização do trabalho escolar de forma a otimizar situações de aprendizagem. Podem integrar diversas modalidades de recuperação: pedagogia diferenciada na sala de aula, tutorias, atividades de compensação, aulas de recuperação, entre outras a decidir em CT. Quando necessários são planeados, realizados e avaliados em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou os encarregados de educação e os alunos. Ao conselho pedagógico compete a avaliação contínua, participada, formativa e de avaliação global dos

planos. Compete à direção executiva / diretor do agrupamento assegurar os recursos humanos e materiais necessários à execução dos PR e PA, nomeadamente para promover uma cultura de qualidade e de rigor que assegure a todos os alunos as condições adequadas à obtenção do sucesso educativo e ainda enviar à direção regional de educação respetiva um relatório de avaliação dos planos no final do ano letivo (cf. Lei nº31/2002, de 20 de Janeiro e DN nº 50/2005, de 9 de novembro).

## **2.5- Português Língua Não Materna (PLNM)**

De acordo com a Lei compete ainda às escolas proporcionar atividades curriculares específicas com o objetivo de reforçar a aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos com outra língua materna (cf. DL nº 219/97, de 20 de agosto).

Nesta perspetiva surgiu o PLNM implementado inicialmente no ensino básico e a partir de 2007 no ensino secundário (cf. DN nº 7/2006, de 6 de fevereiro e DN nº 30/2007, de 10 de agosto).

As atividades de PLNM a desenvolver nas escolas/agrupamentos são planeadas, realizadas e avaliadas pelos órgãos de gestão pedagógica da escola em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo pais e alunos.

Aos conselhos executivos / diretores compete assegurar os recursos humanos e materiais necessários e desenvolver atividades de enriquecimento no âmbito do PLNM.

## **2.6- Outras Ofertas Formativas**

Os CEF criados pelo Despacho Conjunto (DC) nº 453/04 de 27 de julho, visam a promoção do sucesso escolar e a prevenção de diferentes tipos de abandono escolar e a preparação para a vida ativa. Destinam-se a alunos com idade igual ou superior a 15 anos e em risco de abandono escolar ou aos que já abandonaram o sistema antes da conclusão da escolaridade obrigatória. A frequência destes cursos a menores de 15 anos pode ser autorizada pelo Diretor Regional, sempre que a situação o aconselhe.

Este percurso de diversificação curricular / formativa permite aos jovens prosseguir estudos e adquirir competências profissionais, mediante soluções flexíveis, de acordo com as necessidades locais de emprego. São organizados numa sequência de etapas de formação de tipo 1 ao tipo 7.

A conclusão de um CEF tipo 2 ou 3 confere aos jovens a certificação do 9º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 2, bem como o prosseguimento de estudos do nível secundário com a possibilidade de acesso ao ensino superior.

Compete à escola no uso da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo conceber, propor e gerir as ofertas que entender mais oportunas para o seu contexto (cf. DL n° 6/2001 de 18 de Janeiro: n° 3 do art° 11°).

Ao ME compete a autorização e o acompanhamento técnico dos CEF das escolas públicas (cf. DC n° 453/2004, de 27 de Julho: n° 6).

Os cursos EFA e o RVCC visam promover a redução dos défices de qualificação da população adulta, uma cidadania ativa e de responsabilidade, a empregabilidade e a inclusão social e profissional. Assentes em percursos flexíveis e modulares obedecem aos referenciais de competências associados às respetivas qualificações constantes do catálogo nacional de qualificações (cf. Portaria n° 817/2007, de 27/7 e sistema nacional de RVCC).

## **2.7- Tutorias**

O CE / Diretor pode designar, no âmbito do desenvolvimento contratual da autonomia da escola, professores tutores responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar.

Quais os poderes de decisão da escola sobre as medidas legislativas / escolares para assegurar uma maior sobrevivência escolar dos alunos? Quem decide e o que é que decide sobre os condicionantes escolares. Qual o papel dos professores nos diversos níveis de decisão? Qual é a margem de autonomia que a escola tem que lhe permita inverter com êxito a mortalidade escolar. São questões que merecem ser aprofundadas.

### 3. A Decisão e a Escola

“ a decisão individual obedece à lógica do cálculo dos custos, riscos e vantagens”

(Boudon citado em Alves-Pinto, 1995: 13)

A pertinência da decisão no âmbito deste trabalho deve-se ao facto de na literatura ele aparecer associado com alguma frequência, ao estudo da problemática da sobrevivência escolar dos alunos.

O complexo processo de seleção e de sobrevivência escolar a que os alunos estão sujeitos ao longo do seu percurso escolar poderá assumir um papel essencial na compreensão das decisões tomadas, relativamente ao abandono ou prosseguimento dos estudos, bem como em relação às opções vocacionais escolhidas, dado que estas são um fator importante no processo de desenvolvimento do aluno e podem assumir um papel crucial na sua formação, apesar de poderem ser impostas pela escola e resultarem de decisões tomadas nos diversos órgãos de gestão intermédia.

Segundo Boudon (1981: 83-85) num sistema escolar as bifurcações obrigam a fazer o cálculo dos riscos, custos e vantagens inerentes a uma decisão. Sendo assim, “a decisão de continuar, ou não, no sistema escolar comporta uma avaliação antecipada dos custos, riscos e benefícios que o indivíduo atribui a cada opção que se lhe apresenta” e que dependerá não só de questões económicas mas também e, sobretudo, das “representações que os jovens e as suas famílias se fazem desses dados”. Desta forma, “uma decisão torna-se tanto mais provável quanto os riscos e os custos diminuem e os benefícios esperados aumentam” (cf. Alves-Pinto, 1995: 13-14).

Assim, o aluno enquanto “actor social” é visto como detentor de algum espaço e liberdade de ação, autonomia, como um indivíduo portador de um comportamento significativo, carregado de intencionalidade, capaz de construir uma estratégia própria que lhe permita tirar vantagens e atingir os seus objetivos e, como tal, capaz de intervir na construção do seu percurso escolar, apesar das condicionantes da ação humana.

De notar ainda que, numa sociedade em constante e rápida mutação, cabe à escola desenvolver esforços no sentido de se adequar ao tecido social em que se insere e assumir o papel de geradora de mudança<sup>12</sup> capaz de interagir com a sociedade na realização de tarefas coordenadas em função de objetivos comuns e ser capaz de participar na tomada de decisões concertadas e consensuais.

<sup>12</sup> “ qualquer mudança do “status quo”, uma alteração intencionada a beneficiar as pessoas envolvidas”, podendo assim, ser considerada como um processo de transformação em que o estado atual das coisas deixa de satisfazer. (Alves, 1992: 46-47).

### **3.1- O Papel dos Professores nos Vários Níveis de Decisão**

#### **3.1.1- Decisão nos Órgãos de Coordenação Intermédia, de Direção e de Gestão**

“Participar, tomar parte, ser parte de... são expressões que consubstanciam o envolvimento dos actores na sua organização, decidindo em patamares de diferentes responsabilidades, para depois realizarem a sua actividade ao nível das suas competências”.

(Fonseca, 2000: 141).

A organização pode garantir várias formas de participação dos actores: a executiva, a consultiva e a decisiva.

A implementação do DL nº 172/91, de 10 de maio, que começou a ser executada em 1992/93, de forma experimental, em algumas escolas do país determinava que a direção dos estabelecimentos de ensino fosse assegurada pelos conselhos de escola e de área escolar e que os órgãos de administração e gestão fossem os diretores executivos, a quem eram atribuídas algumas competências decisórias, que de acordo com Fonseca (2000: 148)

“supõe-se que algo decidirá no tocante aos planos plurianual e anual de actividades, ao projecto educativo e ao regulamento interno, já que no plano educativo, apenas lhe é atribuída a superintendência sobre as actividades da escola, de acordo com a legislação vigente e as orientações do conselho de escola”.

No âmbito desta reforma os professores eram vistos como corresponsáveis pela direção da escola, pois estavam presentes no Conselho de Escola, órgão responsável pelas grandes orientações de funcionamento, que elegia o diretor executivo, obrigatoriamente docente. A participação dos professores fazia-se também nos órgãos e estruturas de orientação educativa como o CP (responsável pela elaboração de PE), o departamento curricular e o CT.

Pretendia-se que esta reforma fosse feita em cada escola, com uma participação alargada das decisões tomadas aos mais diversos níveis.

Com o DL nº 115-A/98, de 4 de maio verificou-se uma maior descentralização das decisões possibilitada pela gestão democrática e colegial, corporizada nos CE eleitos de entre os seus pares. Este configura o apelo à autonomia das escolas, convida à elaboração de projetos, à gestão de recursos e à tomada de decisões por parte das escolas. Pressupõe maior responsabilidade e liberdade para, perante um determinado conjunto de atividades agir de

forma diferente, flexibilizar e adequar soluções administrativas e curriculares ao contexto em que vão ser aplicadas. E com isto permitir a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade dos serviços públicos de educação (cf. DL nº 115-A/98: preâmbulo).

Assim, a partir do ano letivo de 2005/2006 aos órgãos de gestão das escolas foi dada a possibilidade de estabelecer e marcar nos horários dos professores as horas não letivas de estabelecimento para dinamização de atividades de complemento curricular, orientação e acompanhamento dos alunos, substituição de outros docentes, participação em reuniões pedagógicas, entre outras, com vista à melhoria do aproveitamento dos alunos. Com esta medida, alunos e professores passam mais tempo na escola e são chamados a desempenhar um trabalho colaborativo mais intenso.

Com o DL nº 75/2008, de 22 de Abril assiste-se a uma concentração do poder de decisão no diretor (órgão unipessoal de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial), com amplos poderes, eleito por um Conselho Geral (CG), formado por representantes da comunidade local, do município, dos pais, dos alunos, do pessoal docente e não docente.

Ao CG (órgão colegial de direção onde se reforça a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino) competem as decisões estratégicas e de planeamento. Os restantes órgãos detêm um poder de decisão operacional.

De realçar que este novo modelo aumenta enormemente a distância entre professores e gestores e aumenta a participação dos pais e da comunidade no órgão de direção estratégica. Assiste-se assim, a uma rígida cadeia de comando que começa na administração central e acaba nos coordenadores das estruturas pedagógicas intermédias, agora designados pelo diretor e a restrição à participação dos educadores e dos professores na direção e na gestão das escolas.

Com a implementação do DL nº 137/2012, de 2 de julho algumas alterações se introduzem, nomeadamente na composição do CP, que passa a ser integrado apenas por docentes; os coordenadores de departamento curricular, que passam a ser eleitos pelo departamento e têm que ser detentores de formação especializada para as suas funções e a possibilidade de as escolas poderem determinar os departamentos curriculares que devem ser estabelecidos para a organização dos seus docentes. Consagra ainda a obrigatoriedade de o diretor e o conselho pedagógico prestarem informações ao CG.

### 3.1.2- Decisão Curricular

“ O alargamento da escolaridade obrigatória e a consequente diversidade da população escolar vieram demonstrar a necessidade de encarar o currículo como um processo de decisões que se vão tomando sucessivamente nos vários níveis organizacionais do sistema educativo”

(Leite, 2010: 10)

A escola enquanto mediadora entre as decisões político-administrativas e as situações concretas da sua população estudantil é responsável pela adequação das orientações nacionais ao seu contexto, assegurando-se assim o direito de cada um dos alunos aprender.

Na gestão do currículo intervêm os órgãos de gestão, os órgãos intermédios (mais propriamente os departamentos curriculares – espaços privilegiados da construção do currículo), os CT e cada um dos professores no âmbito da sua disciplina. Neste sentido, ao professor é atribuído o papel de reconstrutor do currículo face às situações concretas em que se insere. Assume um papel de interveniente no processo de decisões o que lhe confere margens de autonomia profissional que implicam novas formas de organização, de responsabilização, de participação na escola e a criação de novos quadros de referência para a conceção e o ato de ensinar (cf. Leite:10-12).

De acordo com Preciosa Fernandes (2011: 44-45) e citando Young (1980) “o currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente” pelo que “a organização e o desenvolvimento do currículo, os procedimentos de seleccionar e organizar o conhecimento e de o lecionar e avaliar são mecanismos sociais, que deverão ser tidos em conta”. No entanto, tendo em conta uma obra recente do mesmo autor (2010) refere que a questão “do conhecimento, ou daquilo que é importante que os alunos aprendam, tem sido, consequentemente, negligenciada tanto pelos decisores políticos, como por quem trabalha no campos dos estudos educacionais”. Estou com esta autora ao referir que privilegia

“teorias e concepções que perspetivam o currículo enquanto projeto global que articula, numa relação dialética, elementos de nível macro (políticos, culturais, sociais) com elementos das situações reais e dos contextos educativos concretos, e que, portanto prevê um espaço de autonomia para os atores que constituem o coletivo das escolas ( professores, pais, alunos, encarregados de educação, outros agentes locais, etc.) para a configuração de processos curriculares flexíveis e adequados a esses contextos e situações” (Fernandes, 2011: 46).

Nesta perspetiva, aos professores é pedido que desenvolvam a autonomia para decidir sobre o que se faz na escola para que os alunos aprendam. Assim, o professor deve deixar de atuar como funcionário e passar a atuar como profissional<sup>13</sup>, ou seja

“o professor que é focalizado como actor decisional chamado a decidir sobre os modos de controlo dos alunos, nos três domínios em que esse controlo se exerce no contexto da sala de aula: o domínio do controlo na sala de aula, o domínio do currículo e o domínio das representações sociais” (Sarmento, 2000: 493).

As mudanças operadas nos últimos 30 anos quer no campo curricular quer na organização do sistema educativo e das escolas requerem um professor que se relacione de outro modo com o currículo – objecto do seu trabalho.

Com a implementação do projeto GFC e a RCEB ao professor é pedido que decida e aja perante as diferentes situações, que organize e utilize o seu conhecimento científico e educativo face a situações concretas ainda que balizadas pelas orientações curriculares e os programas nacionais.

O professor passa de mero executor de programas a decisor e gestor de currículos, para fazer aprender. Nessa perspetiva, Leite (2000: 14), defende que

“no desempenho da sua função o professor exerce assim, ao nível das decisões curriculares, um conjunto de mediações: entre as decisões nacionais e as opções do projecto de escola; entre as características dos alunos concretos e as metas curriculares da escola; entre aluno e órgãos da escola; entre turma e grupo de colegas, etc...”

Em sintonia encontra-se Fonseca (2000: 151) ao defender que o professor “poderá ser considerado um verdadeiro profissional, que executa mas também concebe e realiza o que decidiu, tendo em conta a imagem e o clima da sua escola”.

Esta é sem dúvida uma forma mais exigente de trabalhar, mas também certamente mais gratificante por se ganhar uma mais-valia na qualidade das aprendizagens dos alunos e situa-se na perspetiva de Formosinho (1994: 32) quando defende que “só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objectivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada”.

De acordo com Roldão citada por Leite (2010: 13) o currículo “refere-se ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e

---

<sup>13</sup> “se o professor toma parte nas decisões, se se norteia pela relação com o cliente, se tem não apenas tarefas de execução mas também tarefas de concepção sobre a organização em que trabalha, então o professor é considerado como um profissional” (cf. Teixeira, 1992: 22).

sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” e o projeto curricular que uma escola constrói é sempre um currículo contextualizado, dado que define as opções, intencionalidades e formas de organização e gestão curricular do currículo nacional de acordo com o contexto em que a escola se insere.

Num estudo efetuado por Ana Freire (Roldão (coord), 2005: 78-90) baseado na análise de projetos curriculares de turma, esta constatou que “o processo de passagem a uma gestão mais autónoma do currículo (...) se desenvolveu com muito investimento, mas também com muita resistência e dificuldades”, que apesar de se ter verificado um grande investimento no cumprimento dos normativos, “não se investiu no desenvolvimento de conhecimento próprio, condutor e fundamentador de decisões, avaliadas e aferidas na responsabilização pelas práticas e modos de ensinar que melhor pudessem estruturar cada projeto para os alunos de cada turma”.

Segundo Margarida Fernandes (2000: 106) o currículo não depende apenas da experiência e *conhecimento pessoal*<sup>14</sup> do professor, mas também do “contexto em que o projecto educativo se desenvolve, os alunos a quem ele se destina e a evolução do conhecimento num dado momento histórico”.

Posto isto, penso que o currículo resulta de uma complexa construção social que envolve vários atores responsáveis pela administração: professores, alunos, pais, entre outros num difícil processo de negociação e compromisso dos vários intervenientes, onde se inserem as pressões e expetativas dos vários atores sociais a quem o currículo se dirige.

Assim, torna-se necessário que as escolas construam o seu PCA / PCT / PCG / PT assente numa base sólida e estável - o Currículo Nacional - e, de acordo com a conceção de educação definida pelo Agrupamento de Escolas e as finalidades do seu projeto educativo. Às escolas compete fazer a gestão do currículo nacional, procurar adequá-lo às necessidades/interesses da sua população escolar, estabelecer prioridades e apresentar propostas concretas de atuação.

Por isso, o currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais a adquirir pelos alunos e permitir aos docentes decidir como ensinar de forma mais eficaz gerindo o currículo e organizando a sua atividade letiva, pois a maior ou menor receptividade dos alunos em relação às opções facultadas pode estar relacionada e/ou condicionada pelo uso que é dado por cada docente à liberdade profissional para a gestão do currículo.

<sup>14</sup> Que lhe confere o poder de especialista (cf. Afonso, 1989: 14-16).

### **3.1.3- Decisão e Avaliação**

A decisão quanto à avaliação final a atribuir a cada aluno é da competência do CT que, para o efeito, aprecia a proposta apresentada por cada professor, as informações que a suportam e a situação global do aluno. Compete ao diretor de turma coordenar o processo de tomada de decisões relativas a esta forma de avaliação sumativa interna e garantir tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação.

A avaliação pode ser um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento. Assim, a avaliação das aprendizagens, da organização escola, do PEA, do PCA, do PCT/PTT/PCG/PT e da atuação individual é um processo, que embora complexo, é necessário pois permite diagnosticar as dificuldades, modificar o que está mal, corrigir os erros, ajustar estratégias e melhorar a intervenção (cf. Afonso, 1998).

### **3.2- Participação, Autonomia e Modalidades de Interação na Escola**

Considera-se participação uma forma de intervenção ativa na organização. É o critério pelo qual se assegura a democraticidade. Também é o princípio da participação de todos os interessados na administração e educação escolar – não só os professores e alunos, mas também os pais e representantes das autarquias, tal como aparece consagrado na Constituição da República, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e no Novo Modelo de Gestão das Escolas.

A condição de participante é reconhecida aos utilizadores e aos prestadores de serviços educativos. Participante é um termo político ao qual corresponde o conceito sociológico de “actor” ou seja “autor de acção” (Alves-Pinto, 1992: 35).

Trata-se de um conceito passível de interpretações diversas. Na escola, está associado à discussão de processos que possam levar os diferentes atores a participar na organização podendo, dessa forma, potenciar estratégias de cooperação convergente “se as pessoas tiverem a percepção de que, através da sua mobilização no projecto conjunto, poderão ir desenvolvendo o seu projecto pessoal”. Por isso, “as organizações só podem subsistir na medida em que houver entrosamento entre os objectivos<sup>15</sup> organizacionais e os pessoais” (Alves-Pinto, 1995: 159-161).

---

<sup>15</sup> “Um objetivo organizacional é uma situação desejada que a organização tenta atingir. É uma imagem que a organização pretende para o futuro” (Chiavenato, 2004: 301).

Na mesma linha de pensamento Sarmiento (2000: 52) defende que “nas escolas, os actores sociais procuram definir um sentido<sup>16</sup> para o que fazem”, ajustando entre si os planos de ação, cooperando e competindo na sua orientação, a partir das oportunidades que são geradas. Estas ações disputadas e partilhadas são a “base da autonomia concreta dos contextos de acção”. A propósito da resolução de dilemas nas escolas, defende que “a participação e o controlo não são, com efeito, dados de partida nos momentos de acção, mas pólos continuamente jogados nas decisões organizacionais” (ibid: 496).

Por seu turno, Alves-Pinto (1995: 162-166) defende que a organização escola suscita resposta dos seus atores através de diversas formas de adaptação e destaca a **conformidade** (quando se verifica conformidade aos objetivos e aos meios); o **ritualismo** (quando não há adesão aos objetivos, mas os atores respeitam e cumprem as regras que estão associadas à prossecução dos objetivos organizacionais); a **inovação** (quando se verifica a prossecução dos objetivos da organização, mas por meios até aí ainda não usados) e a **retração/evasão** (quando nem os objetivos nem os meios são assumidos pelo membro da organização).

Esta autora apresenta quatro tipos de participação nas organizações escolares: **convergente** (os atores jogam com as regras que estão estabelecidas e conseguem inscrever no âmbito da organização os seus próprios projetos de forma não problemática); **divergente** (quando não são respeitadas as regras de interdependência da organização); **apática** (os atores não pondo em causa as regras de interdependência das organização, não investem na cooperação, acabando por contribuir para a degradação do sistema) e **abandono da organização** (traduz-se na forma extrema de degradação da cooperação e supressão do controlo da organização).

Estas modalidades de estar na escola não são características permanentes dos atores, elas vão variando conforme as vantagens ou desvantagens num determinado momento do seu percurso ou dito de outra forma da avaliação / perceção que cada um dos atores tem dos custos e riscos de envolvimento nas interações organizacionais.

Por sua vez Lima (2001: 71) defende que

“conquistada como princípio e consagrada enquanto direito, a participação deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada” e que “a passividade e a não participação representam uma ruptura preocupante”.

A definição da orientação estratégica da Escola / Agrupamento assenta no seu PE e respetivo PCE/PCA.

<sup>16</sup> “pensamento justificativo que envolve referências de natureza cognitiva, tais como finalidades educativas e perspectivas pedagógicas; normativa, tais como quadros de valores e normas de comportamento; volitiva, tais como intenções e projectos; e emocional, tal como o ethos aspirado” (Sarmiento, 2000: 52).

O PE é a forma de colocar em evidência, de forma explícita, valores comuns, contradições assumidas e a gestão de conflitos.

Uma comunidade educativa sem projeto corre o risco de concretizar, na prática, um projeto, mesmo quando ele é contraditório com as expectativas dos seus atores (cf. Carvalho, 1992: 25-27).

Elaborar um projeto implica fundamentalmente planejar uma mudança. Logo, o processo que conduz à construção do PCE/PCA implica, não só o enunciar do futuro desejado, como também delinear a sequência organizada de operações que permite atingir as metas e objetivos estabelecidos no PE e prever as modalidades de avaliação com vista à melhoria.

Tendo em conta que a elaboração do PE requer a participação efetiva de toda a comunidade educativa, isso permitirá praticar a democracia<sup>17</sup> e a cooperação na resolução de situações / problemas e no desenvolvimento / construção da vida na Escola / Agrupamento.

Mas, o PE só poderá ser verdadeiramente implementado se houver autonomia e esta estará seriamente comprometida enquanto as Escolas/Agrupamentos não forem dotadas de capacidade financeira que possa acudir a situações que uma boa gestão exige; não se criarem centros de recursos bem dotados e equipados; não se criarem condições para que cada grupo de agentes crie a sua própria autonomia e, dessa forma, tomar parte na autonomia da Escola/Agrupamento e a comunidade envolvente não participar ativamente na vida da sua Escola/Agrupamento.

A correta implementação dos normativos relativos à autonomia e gestão escolar e administrativa poderá representar o primeiro passo no sentido de se conseguir o que realmente se pretende e é importante. Mas, os professores terão de assumir/conquistar a democraticidade de gestão. As Escolas/Agrupamentos terão de assumir as autonomias o que passará obrigatoriamente pela mudança de mentalidades e atitudes por parte dos intervenientes no processo. Os atores devem participar ativamente na elaboração e implementação do seu projeto educativo e no exercício das suas funções/competências têm que assumir as decisões entendidas como necessárias nos momentos próprios.

Para haver autonomia nas escolas urge, entre outros, delegar competências e recursos e individualizar percursos escolares.

---

<sup>17</sup> Entenda-se por democracia a participação na administração e gestão escolar em que os cidadãos participam por direito, não só votando, mas também opinando.

### III - ANÁLISE E REFLEXÃO

#### 1. Reflexão Sobre a Ação

Enquanto profissional da educação sempre senti um desejo de conhecer um pouco melhor a escola: professores, alunos, funcionários, encarregados de educação e as interações que aí se estabelecem. Desta tomada de consciência profissional surgiu também a consciência de que há muito para descobrir e aprender.

De entre os fenómenos que ocorrem na escola, a sobrevivência escolar dos alunos foi uma das temáticas que me interessou.

Assim, quando iniciei esta caminhada tinha plena consciência de que tinha pela frente um trabalho árduo, por duas razões. A primeira, prende-se com o tempo disponível para a sua realização. A segunda razão tem a ver com o facto de entender que o tema da sobrevivência escolar deveria ter sido abordado através de um estudo empírico assente na análise de coorte que permitisse estabelecer comparações com outros estudos efetuados sobre esta matéria.

Ao longo deste relatório referi alguns autores que, apesar de defenderem com base em estudos efetuados a existência de uma relação direta entre a sobrevivência escolar dos alunos e sua origem social, consideram que a escola pode, de alguma forma, condicionar essa sobrevivência. Por isso, atrevi-me a refletir sobre a influência dos condicionantes escolares na sobrevivência / sucesso dos alunos.

Partindo da observação de interações sociais e da análise de documentos como processos de recolha de dados na investigação qualitativa, tentei interrelacionar conceitos que permitem interpretar a realidade do fenómeno em análise.

Tendo presente os condicionantes escolares supracitados e as medidas legislativas / escolares para assegurar uma maior sobrevivência escolar dos alunos, passarei de seguida a uma breve reflexão sobre a forma como algumas delas foram implementadas no AEPJB e, em particular, no período em que desenvolvi funções de vice-presidente.

A partir do ano letivo de 2005/2006, aos órgãos de gestão das escolas foi dada a possibilidade de estabelecer e marcar nos horários dos professores as horas não letivas de estabelecimento para dinamização de atividades com vista à melhoria do aproveitamento dos alunos. Assim, procedi desde então e, no cumprimento das orientações emanadas do CP, à gestão dos horários dos alunos e dos professores da Escola Sede ao longo do ano letivo para possibilitar a

frequência e uma melhor rentabilização dos recursos no que diz respeito às atividades de complemento curricular, à correta implementação do PLNM, a ocupação plena dos alunos (aulas de substituição), à gestão e funcionamento das salas de estudo do ensino básico e do ensino secundário (que funcionavam em função das dificuldades que iam sendo diagnosticadas pelos conselhos de turma nas reuniões de avaliação de final de período e nas reuniões intercalares), a realização de atividades no âmbito dos PCT / PTT nomeadamente, no que diz respeito ao cumprimento dos PR e PA. Agi de forma a possibilitar ainda a concretização / rentabilização de atividades de enriquecimento curricular na modalidade de projetos de desenvolvimento educativo, que visavam a educação para a cidadania, a saúde e a segurança no trabalho, tais como: clube espaço jovem, atelier de arte (pintura e técnicas mistas), clube de aerodelismo, clube de astronomia, física interativa, crianças e jovens – cidadãos hoje!, grupo instrumental Orff, entre outros e projetos de âmbito nacional como desporto escolar (nas modalidades de xadrez, futsal, voleibol, dança e boccia), biblioteca escolar / centro de recursos escolares, integrada desde 1998 na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, o projeto da Autoridade para as Condições do Trabalho (ACT/Ex- TSMF / PNESST), Programa de Educação para a Saúde (PES), RVCC (2006/2007) e a iniciativa escolas, professores e computadores portáteis (Missão CRIE-ME). Acresce a estas, as atividades de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação como, por exemplo, o Moodle e o Moodlando bem como atividades de valorização da língua portuguesa, da matemática e da dimensão humana do trabalho onde se inseriam o plano nacional de leitura (PNL) e o plano nacional de matemática (PNM) (cf. PCA de AEPJB, 2007/2008: 28 e revistas “Escola Magazine do AEPJB” de 2004/2005 a 2007/2008).

Participei na aplicação de critérios pedagógicos para a melhoria da qualidade dos horários dos alunos promovendo a distribuição equilibrada dos tempos letivos semanais de forma a evitar que as línguas estrangeiras fossem lecionadas em horas consecutivas e que as mesmas disciplinas ocupassem sempre os últimos tempos diários. Tentou-se possibilitar que, entre o turno da manhã e o da tarde, existisse uma interrupção de 90 minutos, que as turmas com alunos de noqueira e outeiro terminassem as aulas às 16 horas e 40 minutos por motivos de transporte, que as turmas com alunos do ensino articulado de música tivessem horários compatíveis com as aulas da Academia de Música de Viana do Castelo, que as aulas de apoio de carácter obrigatório, por vezes marcadas na interrupção para o almoço, permitissem o intervalo obrigatório de 60 minutos.

Em relação às AEC do 1º ciclo participei na elaboração de horários dos professores de forma a possibilitar uma gestão equilibrada dos tempos ao longo da semana e ainda na formulação de critérios para a sua substituição, definindo-se como primeira prioridade a permuta entre os professores dinamizadores. Neste âmbito e de acordo com o PEA as modalidades oferecidas foram atividades de apoio ao estudo, o ensino do inglês, atividade física e desportiva e ensino da música (cf. despacho nº 12 591/2006, de 16 de junho e PCA).

Verificou-se, assim, uma tentativa de flexibilização dos horários em função das necessidades que foram sendo detetadas no decorrer do ano letivo e de flexibilização do currículo ao nível da operacionalização das competências.

A elaboração do plano anual de distribuição de serviço docente para assegurar a ocupação plena dos alunos da Escola Sede, durante o ano letivo, na situação de ausência temporária do docente, constituiu também uma das minhas competências desde que foi instituído em 2005/2006.

A correta implementação dos PCT/PTT/PCG e dos os PR e PA foi uma constante ao longo dos anos em que integrei as equipas de direção do AEPJB por haver o entendimento de que podem ser recursos/medidas para favorecer o sucesso escolar dos alunos e evitar a sua exclusão.

Por isso, criaram-se, sempre que possível, as condições necessárias à sua implementação e reformulação o que atesta o relatório da intervenção inspetiva aos resultados escolares e estratégias de melhoria do ensino básico, datado de 27/05/2008 e referente ao ano letivo 2006/2007. De entre os diversos aspetos positivos aí apontados destaco os que se seguem e que demonstram o esforço de todo o Agrupamento para alcançar a melhoria dos resultados em geral e o combate ao insucesso escolar em particular:

“o projecto curricular de turma, para além de um diagnóstico aprofundado sobre os alunos, contempla as estratégias de diferenciação pedagógica” (...) “a realização da avaliação formativa de forma contínua e sistemática, com implicações na reformulação dos projetos curriculares de turma, evidenciando-se como a principal modalidade de avaliação” (...) “ a utilização dos resultados da avaliação sumativa interna para adopção de estratégias a utilizar e desenvolver nos planos de recuperação e acompanhamento a implementar” (...) “a implementação de planos de recuperação para os alunos que revelaram dificuldades de aprendizagem, na observância dos normativos legais” (...) “O conselho executivo assegurou os recursos humanos e materiais necessários à execução dos planos de recuperação e acompanhamento” (...) “O Agrupamento procurou humanizar o espaço físico, elaborou os horários dos alunos em função dos seus interesses, o horário de atendimento aos encarregados de educação é facilitado, para além das horas previamente fixadas, e os sistemas de comunicação interna e externa foram facilitados com recurso às novas tecnologias da informação” (...) “ a eficácia da implementação

dos planos de recuperação e de acompanhamento traduzida na melhoria dos resultados escolares da generalidade dos alunos que foram alvos destes planos” (...) “as taxas de sucesso académico nos 1º e 2º ciclos que comparam favoravelmente com as médias nacionais”.

Para além disso, a necessária redução da taxa de insucesso escolar no 7º ano de escolaridade, a monitorização dos progressos de aprendizagem e a criação de momentos de reflexão regulares entre os docentes para analisar os resultados escolares foram algumas das propostas de melhoria que foram apontadas e que se tentou corrigir a partir de então.

Também as ACND implementadas no ensino básico nos últimos anos (AP, EA e FC) constituíram espaços de autonomia da escola e dos professores. Estas foram planificadas e geridas pelos conselhos de turma em função das especificidades dos respetivos alunos e visaram melhorar a integração dos alunos, as suas aprendizagens e a promoção da cidadania.

Enquanto membro do CE, desenvolvi todos os esforços para contribuir para o acompanhamento e valorização das práticas incrementadas pelos professores responsáveis pela sua lecionação, nomeadamente, o incentivo à articulação do trabalho por eles desenvolvido. Houve sempre uma tentativa de organizar o horário escolar de forma a potenciar a implementação de momentos de reflexão e formação com vista à partilha de experiências contribuindo para a melhoria do seu desempenho e das aprendizagens dos alunos. A atribuição das ACND no 2º ciclo a um máximo de dois professores foi uma das medidas organizativas contempladas, com vista a reduzir o número de professores por turma para facilitar o trabalho transversal e o favorável cumprimento do PCT. Equipas docentes menores permitem favorecer o trabalho colaborativo permitindo a “criação de uma teia complexa de relações colegiais, potenciadora de flexibilidade, capacidade de correr riscos e melhoramento contínuo entre os docentes com ganhos no sucesso dos alunos” (Hargreaves, 2001, citado em Formosinho e Machado, 2009: 31).

Com a recente reforma curricular, assiste-se à substituição destas áreas pela área de oferta complementar que, embora possa ter uma gestão flexível, poderá constituir um retrocesso na política de flexibilização dos currículos em face dos respetivos contextos atendendo ao reduzido número de horas previsto para o efeito.

Em articulação com os serviços especializados de apoio educativo do Agrupamento, colaborei na implementação de diversas medidas educativas, no âmbito do DN nº 319/91, de 23 de agosto, nomeadamente, equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de avaliação, adequação na organização de

classes ou turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial de onde se destacam os currículos alternativos.

Com o Despacho nº 3/2008 de 7 de Janeiro implementaram-se APP, PEI, CEI e PIT (esta medida deve ser implementada nos 3 últimos anos de frequência de um CEI e tem por objetivo a integração profissional e social do aluno após a conclusão da escolaridade obrigatória).

Importante também é a equipa técnica do SPO do AEPJB, constituída por uma Psicóloga, e sediada na Escola Sede. São suas atribuições acompanhar os alunos, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo e contribuir para o seu desenvolvimento integral.

O SPO assegura, em colaboração com outros serviços competentes, designadamente o de educação especial (constituído por 4 docentes especializadas), a deteção de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, a avaliação da sua situação e o estudo de intervenções adequadas (aplicação de medidas educativas especiais ou outras medidas, caso o aluno se revele não portador de medidas especiais de carácter permanente).

Na generalidade, o trabalho de sinalização inicia-se no CT ou com o professor titular de turma/grupo com a referenciação dos alunos e conclui-se com a homologação pelo Presidente do CE/Diretor.

Na situação em que o aluno se revela portador de necessidades educativas de carácter permanente é elaborado um PEI, onde se indicam as medidas educativas a aplicar. Este é submetido a aprovação do CP, homologado pelo do CE/Diretor e, por último, dado a conhecer aos pais para aceitação.

Da análise dos relatórios de coordenação de curso e de ano, constata-se que os resultados menos positivos nas turmas CEF e profissionais diminuíram substancialmente, em parte devido aos apoios que alguns alunos PEI receberam. O mesmo se verificando nas turmas do ensino regular.

O SPO desenvolve ainda ações que possam contribuir para a identificação dos interesses e aptidões dos alunos, de acordo com o seu nível etário, promove também atividades específicas de informação escolar e profissional e desenvolve ações de aconselhamento psicossocial e vocacional dos alunos. Ao nível do 9º ano, estas sessões são marcadas ao longo do ano, ajudando os alunos a definir o seu percurso escolar em função do seu perfil.

Relativamente aos 11º e 12º anos, o acompanhamento é pontual, de carácter informativo e, que por tradição do AEPJB, é feito com a vice presidente / adjunta com competências na área dos alunos e em articulação com os serviços administrativos.

O trabalho desenvolvido por esta equipa tem contribuído de forma significativa para a inserção dos alunos do AEPJB quer nas escolas quer na transição para a vida.

Em articulação com o SPO participei ainda no encaminhamento de alunos para cursos PIEF. Esgotadas todas as tentativas de integração de dois alunos do 2º ciclo do ensino básico, um deles oriundo da Casa Pia de Lisboa, acompanhei, na qualidade de vice-presidente responsável pela área dos alunos, o processo de integração desses alunos em Cursos PIEF. Esta solução resultou de um trabalho de negociação / articulação do SPO do Agrupamento sob a orientação do CE e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em risco (CPCJR) de Viana do Castelo, bem como a equipa do PIEF de Viana do Castelo. Esta medida revelou-se adequada para um dos alunos que conseguiu integrar-se na nova escola, permitindo a conclusão de ciclo (cf. DC nº 948/2003).

O CE designou, no âmbito da autonomia da escola, professores tutores responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de grupos de alunos ao longo do seu percurso escolar tendo resultado na maioria dos casos.

Enquanto vice presidente do AEPJB acompanhei de perto a aplicação de modalidades de formação que deveriam adequar-se às características dos alunos que procuram uma alternativa ou uma segunda oportunidade de formação, mais propriamente os CEF, os cursos profissionais e os cursos EFA.

Assim, em 2006 candidatamo-nos a um CEF de operadores de informática, tipo T3 e a dois CEF tipo 2, nomeadamente de práticas administrativas e eletricista de instalações. Nos anos letivos seguintes implementamos outros CEF, nomeadamente nas áreas comercial, mecânica, informática e instalador/reparador de áudio, rádio, Televisão e vídeo.

Desempenhei, nesse período, para além das competências de gestão dos CEF inerentes ao cargo de vice-presidente responsável pela área dos alunos, a lecionação da disciplina de Cidadania e Mundo Atual.

À partida dois grandes desafios se colocavam: a integração numa equipa de trabalho com características diferentes do que era habitual e lecionar e estabelecer a ligação com um grupo de alunos com especificidades muito próprias e para quem a escola era um local pouco motivador e onde estavam porque eram obrigados pela Lei ou pelos pais.

As solicitações foram muitas, passando pelas reuniões semanais da equipa de docentes para, em articulação com as demais disciplinas e com o coordenador de curso e o diretor de turma, proceder à resolução de problemas diagnosticados durante a semana, à planificação de

atividades e projetos, à articulação de conteúdos, à adaptação de critérios de avaliação e correção, entre outros.

Esta colaboração entre pares atenuou-se no ano letivo 2011/2012 devido à eliminação dos tempos semanais para as reuniões de equipa. A nova mancha horária dos professores e alunos deixou de possibilitar o encontro de todos os docentes da turma passando o trabalho a assumir um carácter mais individualizado.

Contudo, os professores que habitualmente integravam essas equipas continuaram de forma informal e voluntária a trocar materiais e a partilhar experiências.

Aos coordenadores de curso e diretores de turma dos CEF competiu, assumir o emanado no regulamento dos respetivos cursos, nomeadamente a gestão dos horários dos alunos e professores tendo como objetivo o cumprimento da totalidade da carga horária estipulada por Lei e o menor absentismo possível. A permuta entre professores foi a constante sempre que surgiram imprevistos.

Resistentes, de início, expectantes depois, os alunos foram-se envolvendo e fizeram-se visitas de estudo, concretizaram-se projetos, construíram-se protótipos, organizaram-se exposições e palestras, participou-se em Mostras dos cursos profissionais e CEF, no Qualifica, entre outras. O recurso ao trabalho de projeto como forma de aplicação dos conhecimentos adquiridos foi uma mais-valia porque, partindo de algumas unidades temáticas do programa, foi possível motivar os alunos para o estudo da comunidade onde se inseriam. O recurso às fontes locais permitiu que se familiarizassem com o método de pesquisa e análise e contribuiu para o desenvolvimento de algumas capacidades e competências. Tornaram-se mais ativos, abertos, criativos, disponíveis, organizadores de situações de aprendizagem e fornecedores de recursos informativos.

Os CEF ministrados no AEPJB conferem a equivalência ao 9º ano de escolaridade e a uma qualificação de nível 2. Com esta modalidade formativa foi possível combater o insucesso dos nossos alunos e evitar o abandono escolar no ensino obrigatório, pois foi permitida a transição para os cursos profissionais que passamos a oferecer, nomeadamente o curso profissional de informática de gestão, onde os melhores alunos puderam estagiar na empresa ORACLE, sita em Lisboa.

Devo ainda acrescentar que, apesar das dificuldades que se apresentam no decurso dos CEF e cursos profissionais (comportamento, pontualidade, pré-requisitos), os alunos que terminam os cursos no AEPJB têm bom desempenho no mundo do trabalho e têm recebido alguns deles propostas de emprego durante os estágio.

De realçar que desde que os cursos foram implementados no AEPJB a taxa de sucesso no ensino secundário melhorou consideravelmente.

Deve ser referido que ao longo destes anos, diligenciamos em articulação com o presidente da Assembleia de Escolas a criação de condições físicas para o desenvolvimento destes cursos e assinamos protocolos de colaboração com diversas empresas.

As resistências que, inicialmente se verificaram por parte de alunos e professores, foram sendo colmatas com a observação da utilidade destes cursos por permitir reduzir o insucesso escolar e o abandono escolar e melhorar as condições de empregabilidade e de transição para a vida ativa.

Em 2007 fomos convidados para em parceria com a Escola Secundária de Monserrate assegurar a lecionação de duas turmas EFA (B1 e B2) e a sua continuidade no B3, dirigidas à comunidade de etnia cigana de Viana do Castelo, nos termos do Despacho nº 11 203/2007, de 8 de junho. Assim, ficamos responsáveis por assegurar a formação das equipas técnico - pedagógicas que passaram a lecionar as diferentes disciplinas nas instalações dessa escola.

Foi uma experiência enriquecedora na medida em que tivemos que nos adaptar a uma cultura diferente da nossa. No entanto, no início os grupos disciplinares demonstraram uma atitude fechada em relação a esta modalidade de ensino e alguma resistência face à obrigatoriedade de se deslocarem a outra escola, sita a 5 km da Escola Sede, ou seja, daquela onde se encontravam colocados. Apostamos por isso em professores do quadro que mostraram abertura e em professores contratados. Tudo isto implicou a participação em inúmeras reuniões de articulação do órgão de gestão com responsáveis da equipa de apoio às escolas e responsáveis da segurança social de Viana do Castelo.

Procuramos ainda integrar os alunos nas atividades extracurriculares do nosso Agrupamento, pois disponibilizamos os meios necessários para a sua deslocação e organizamos as atividades de forma a permitir que participassem nas mesmas.

A frequência com aproveitamento deste curso conferiu aos alunos um certificado do 3º ciclo do ensino básico.

Por tudo o que foi dito, considero estas modalidades de formação uma mais-valia para os alunos e para Agrupamento. Verifica-se atualmente que, por imperativos economicistas e políticas educativas restritivas, se perspetiva a possibilidade de acabar com estes na maioria das escolas públicas.

No entanto, penso que o AEPJB reúne as condições físicas e humanas para continuar a trilhar um caminho que conduza ao sucesso dos nossos alunos, pese embora o facto de a rede escolar

não permitir a abertura de cursos profissionais a partir do ano letivo de 2012-2013 e só permitir a abertura de um CEF. Esta situação obrigará à reformulação do PEA e contraria o espírito da autonomia das escolas / agrupamentos e o consagrado na Constituição Educativa que defende a possibilidade dos pais poderem escolher a educação dos seus filhos.

A proximidade do AEPJB com o centro de formação do IEFP poderá facilitar a possibilidade de estabelecer protocolos de colaboração com vista a rentabilizar os recursos (humanos e físicos) e fixar os jovens.

Penso ser útil referir ainda que, no AEPJB apostou-se sempre numa gestão aberta à participação democrática, à crítica positiva, responsável e construtiva e na avaliação como instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento bem como suporte a momentos de reflexão e debate.

Assim, apostou-se no contributo de todos os que pretendessem promover a qualidade de todo o processo educativo de forma a proporcionar aos alunos mais educação e melhor formação que os habilitasse a encarar o futuro com mais confiança. Por isso, a participação dos alunos e encarregados de educação nos diversos órgãos de gestão do agrupamento foi uma constante.

Houve sempre a preocupação com a orientação, acompanhamento e integração de todos os alunos, sem exceção, pelo que se apostou na diversificação dos percursos escolares permitindo, desse modo, que um maior número de alunos frequentasse o nosso Agrupamento, conforme consta na página dois do plano de ação apresentado na candidatura ao CE para o triénio 2006-2009 e respetivo relatório de cumprimento do plano de ação, datado de quinze de julho de dois mil e nove, página dezasseis. A propósito, pode ler-se também na Parte I do Projeto Educativo do AEPJB para o quadriénio 2009/2013, relativa ao Contexto e Identidade da Comunidade Educativa o seguinte:

“O número de alunos tem sofrido algumas oscilações nos últimos anos devido, entre outros factores, à introdução e reestruturação dos Cursos de Educação e Formação, no Terceiro Ciclo e dos Cursos Profissionais, no Ensino Secundário. (...) Pelo facto de oferecer uma multiplicidade de alternativas de formação, o Agrupamento é constituído por uma população estudantil diversificada, integrando jovens que, em graus e níveis de intensidade variáveis, vivem os problemas mais comuns da sociedade actual, ou seja, e nomeadamente, a indefinição de valores e de expectativas relativamente ao futuro, agravada por uma desorientação e ausência de estímulos e de motivação que lhes permitam empenhar-se mais profundamente na sua formação pessoal e construção de projectos de médio prazo” (PE do AEPJB, 2009/2013: 13)”.

Apostou-se também no âmbito dos diferentes cargos / órgãos / atividades na avaliação das condutas e intervenções por forma a receber o feedback da sua atuação, com o intuito de proceder aos ajustes necessários e visando a melhoria.

Convém salientar ainda que é fundamental que as escolas tenham a maior autonomia possível para que seja exequível o trabalho em função do contexto em que nos inserimos. Ela é necessária para que possamos trabalhar de acordo com as necessidades reais dos alunos que temos. A estrutura centralizada do currículo português faz com que ao nível da sua organização a competência da escola seja ainda limitada. A autonomia da Escola é ainda muito condicionada pelos normativos. De facto se as mudanças requerem disponibilidade e abertura também requerem tempo, recursos e condições de trabalho. Com o crescente aumento do número de alunos por turma, do número de turmas por professor (entre muitas outras solicitações de coordenação e organização) e a incerteza quanto ao futuro profissional o trabalho colaborativo estará dificultado. Por isso, penso que a autonomia para além de liberdade e responsabilidade deve proporcionar também tranquilidade e segurança.

O insucesso da universalização da escolaridade básica e da massificação do ensino deve constituir uma preocupação da sociedade em geral e das escolas em particular. A estas compete organizar-se para, no uso da sua autonomia, criar as condições necessárias para combater o insucesso dos alunos e o abandono escolar atuando nas situações reais do seu contexto, de forma a proporcionar igualdade de sucesso a todos os seus alunos. Compete-lhes rentabilizar os recursos disponíveis e assumir as suas decisões com responsabilidade e motivação. Compete-lhes pois intervir de modo visível na atenuação das desigualdades.

Para tal, é urgente uma efetiva articulação transversal e vertical dos programas, facilitadora e promotora de uma aquisição de saberes bem como uma efetiva gestão flexível dos currículos, favoráveis à emergência da diferenciação curricular para dar resposta à heterogeneidade de alunos das escolas portuguesas.

Aos professores e gestores das escolas compete assumir a decisão curricular como um aspeto essencial do respetivo trabalho e promover a colaboração em rede dos diversos agentes educativos e institucionais presentes na comunidade ( famílias, empresas...) de forma a promover o seu desenvolvimento, atenuar as desigualdades sociais, reduzir o insucesso dos alunos e prevenir o abandono escolar.

## 2. Aprendizagens Profissionais Mais Relevantes

Ao longo da minha carreira aprendi com todos aqueles com quem tive de trabalhar, conviver e coexistir: pessoal docente e não docente, alunos e encarregados de educação e demais intervenientes no processo.

Com a Presidente do Conselho Executivo, que me convidou para integrar as suas equipas entre 2002 e 2009, aprendi a aplicar na prática muitas das teorias e conhecimentos que adquiri no CESE de Administração Escolar. Foi a partir da observação da sua prática democrática, ponderada e calma, numa época de muitas mudanças curriculares e de administração e também contestação social, que fui adquirindo e aprofundando experiências na área da administração escolar e em particular na área das relações humanas.

Aprendi também com os restantes elementos das diferentes equipas de direção e assessorias que nos acompanharam e que, de forma desinteressada, partilharam comigo as alegrias e as angústias associadas ao exercício de cargos administrativos e pedagógicos, com os elementos das equipas de trabalho em que participei e com a psicóloga da escola aprendi a gostar de ler e analisar legislação. Esta última prática que não é aplicada na maioria das escolas mostrou-se enriquecedora da qualidade das decisões tomadas e potenciadora de maior segurança na implementação dos normativos.

Aprendi com as assistentes administrativas que muito me apoiaram no exercício das funções de vice-presidente e com as(os) assistentes operacionais que sempre se prontificaram a resolver situações e, em especial, aqueles que sempre se disponibilizaram para nos acompanhar nas inúmeras atividades escolares realizadas pelos alunos no período noturno.

Aprendi com os demais elementos da comunidade educativa com quem tive a oportunidade de interagir e, em especial, com os alunos com quem tive oportunidade de trabalhar e conviver nos mais diversos projetos que coordenei / dinamizei e acompanhei.

Enquanto vice-presidente participei, ativamente e de forma empenhada na elaboração dos documentos de referência do agrupamento, bem como na definição de orientações diversas dirigidas à comunidade escolar/educativa e nos documentos impostos pelos normativos. Tomei parte em todas as decisões que nortearam a nossa conduta. Isto, implicou uma atuação assente em diálogo, parcerias, interajuda e partilhas de saberes e conhecimentos.

Ao longo do meu percurso de vida fui chamada a desempenhar múltiplos papéis que me foram atribuídos como consequência da diversificação de saberes e que me obrigaram a assumir novos requisitos e a assumir inúmeras micro decisões de acordo com as mudanças rápidas e os enormes constrangimentos situacionais com que me fui deparando.

Por fim, convém salientar que tentei ser agente de mudança e de participação, bem como coordenador da ação dos diversos órgãos que integravam o nosso Agrupamento, com os quais partilhei decisões.

Por tudo o que foi atrás referido, penso que caminhei no sentido da Escola de Aprendizagem defendida por Azevedo (2000: 409), ou seja a “escola onde se trabalha e onde todos aprendem”.

A motivação e a proximidade são fatores que contribuem para o bom desenvolvimento de projetos que contribuem para a alteração de comportamentos, conduzindo a momentos de reflexão e diálogo, partilha de experiências, promoção de hábitos de vida saudável, desenvolvimento das competências de informação e o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística potenciando a melhoria das aprendizagens dos alunos e evitando a mortalidade escolar.

## CONCLUSÃO

A questão das desigualdades perante a escola coloca-se ainda em todos os níveis de ensino, apesar da problematização do insucesso escolar, iniciada no fim dos anos 70, vir progressivamente a crescer de importância e a assumir centralidade no debate sobre a democratização do ensino.

Embora os níveis de escolarização da população mais jovem tenham aumentado com a generalização do ensino básico obrigatório e com a diversificação dos percursos formativos, existem ainda muitos adolescentes que abandonam a escola sem as aprendizagens consideradas básicas.

Assim, aos diferentes atores da organização escola pede-se que tenham consciência crítica e/ou capacidade de problematizar as situações reais, sejam capazes de promover o diálogo e o debate, como forma de contribuir para a elaboração de projetos comuns de intervenção e tenham capacidade de se associar para satisfação das necessidades e anseios comuns e de construir percursos na base de escolhas racionais, fundamentadas e argumentadas. Por isso é que a reflexão regular e informada sobre a prática diária dos docentes / coordenadores / gestores é fundamental para o desenvolvimento das suas competências. Os melhores professores / coordenadores / gestores despendem muito tempo a pensar sobre a sua atuação e a forma de a melhorar refletindo sobre o passado para melhorar o futuro.

Permanecem ainda fortes assimetrias expressas em percursos escolares muito diferenciados e associados à escola que se frequenta, o que mostra que um longo caminho terá ainda que ser percorrido para proporcionar a todos os jovens quadros de oportunidades que lhes permitam desenvolver com um mínimo de equidade a sua personalidade e capacidades.

Embora possam existir alguns núcleos de resistência à implementação das reformas e medidas educativas que visem o sucesso, a grande maioria dos docentes tem-se envolvido na sua implementação e operacionalização com vista à melhoria do sistema em geral e do sucesso escolar em particular.

Numa sociedade democrática, os objetivos da educação devem ser os mesmos para todos os alunos, no entanto, os métodos devem variar, de acordo com as diferentes capacidades dos discentes. Sendo assim, objetivos iguais exigem educação desigual. Em educação a desigualdade é o reconhecimento da dignidade fundamental do homem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, Almerindo Janela (1989). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Relatório das provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Braga. UM.

Afonso, Almerindo Janela (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: UM, Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Alves-Pinto, Conceição (1988). “Factores Pessoais e Factores Sociais para o Sucesso: dimensão social e regional das disparidades na sobrevivência e sucesso escolares em Portugal”, in CRSE, *Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: M.E, pp. 63-102.

Alves-Pinto, Conceição (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, Joaquim (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.

Boudon, Raymond, (1981), *A Desigualdade das Oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Coleção Sociedade Moderna. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Carvalho, Angelina (1992). *Ensino Secundário: sentido e organização de projectos*. Porto. Ministério da Educação: GETAP.

Chiavenato, Idalberto (2004). *Introdução à Teoria Geral de Administração*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora.

Cortesão, Luísa, Torres, Maria Armada (s/d). *Avaliação Pedagógica I. Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.

Diez, J. (1989). *Família – Escola, uma Relação Vital*. Porto: Porto Editora.

Estrela, Maria Teresa (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.

Fernandes, Margarida Ramires (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas Curriculares*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Fernandes, Preciosa (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Coleção Educação e Formação. Porto: Porto Editora.

Fonseca, Abílio (2000). A liderança escolar e a comunidade relacional, In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura, *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares, actas do 1º simpósio sobre organização e gestão escolar*, Aveiro: Universidade de Aveiro: pp. 137 - 151.

Formosinho, João (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo, in CRSE, *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*. Lisboa: M.E, pp. 105-128.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2009). *Equipas Educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Grilo, Marçal (2002). *Desafios da Educação – Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.

Husén, Torsten (s/data) (1973 no original francês). *Meio Social e Sucesso Escolar: perspectivas das investigações sobre a igualdade na educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leite, Teresa (2010). *Planeamento e Concepção da Acção de Ensinar*. Coleção Situações de Formação: 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lima, Licínio C.(2001). *A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.

Lobrot, Michel (1992). *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar.

Pires, Eurico Lemos, Abreu, Isaura, Mourão, Camilo, Rau, Maria José, Roldão, Maria do Céu, Clímaco, Maria do Carmo, Valente, Maria Odete e Antunes, José Joaquim (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Rio Tinto: Edições Asa.

Pires, Eurico Lemos, Fernandes António Sousa e Formosinho, João, (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições Asa.

Quivy, Raymond, Campenhoudt, Luc Van (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Roldão, Maria do Céu (coord) (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vieira, Ricardo (1992). *Entre a Escola e o Lar*. Lisboa: Escher.

## OUTRAS REFERÊNCIAS

### Dicionários

Costa, J. Almeida, Melo, A. Sampaio (1998). **Dicionário da Língua Portuguesa**. Porto: Porto Editora.

### Revistas e Cadernos

Alves, Mariano “O Processo de Mudança”, in ISET, (ed.), (1992), **Textos de apoio-Administração Escolar: I módulo, caderno 3**. Porto: ISET.

Alves-Pinto, M. C., “A escola como campo de acção e intervenção”, in ISET, (ed.), (1992), **Textos de Apoio-Administração Escolar: I módulo, caderno 2**. Porto: ISET.

Bates, F. L., (1975). “A escola, sistema de comportamentos”, in ISET (ed.), **Textos de apoio-administração escolar: I módulo, caderno 2**. Porto. ISET.

Carvalho, M. Armanda (1991), “O aluno é um actor: contributo de uma abordagem estratégica”, in ISET, (ed.), (1992), **Textos de apoio-administração escolar: I módulo caderno 2**. Porto: ISET.

Diniz, Aires Antunes (2003). “Sobre o Abandono Escolar”. Revista O Professor: 82.

Formosinho, João (1989). “De Serviço de Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa”, in ISET (ed.), 1992, **Textos de Apoio - Administração Escolar: I módulo, caderno 1**. Porto: ISET.

Formosinho, João (coord.) “Os Modelos e Organização Pedagógica da Escola Básica”, in ISET (ed.), 1994, **Textos de Apoio - Administração Escolar: III módulo, caderno 1**. Porto: ISET.

Teixeira, Manuela. “O Novo Modelo de Gestão das Escolas”, in ISET, (ed.), (1992), **Textos de Apoio-Administração Escolar: I módulo, caderno 1**. Porto: ISET.

### Várias

Cruz, Maria Isabel Lima de Matos (1999). *Origem Social e Sobrevivência Escolar dos Alunos / Que Relação? Trabalho de Projecto para Conclusão de CESE em Administração Escolar*. Porto: ISET.

## LEGISLAÇÃO REFERIDA

Decreto Lei nº 139/2012, de 5 de julho – Revisão da Estrutura Curricular do Ensino Básico e Secundário.

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto - Estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril com a alteração efetuada pelo Decreto-Lei nº 224/2009 de 11 de Setembro e o Decreto lei nº 137/2012, de 2 de Julho - Regime de autonomia, administração e gestão do estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário.

Decreto Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pelo Declaração de Retificação nº 10/2010, de 7 de março – Define os apoios especializados aos alunos com necessidades educativas especiais.

Despacho Normativo nº 30/2007, de 10 de agosto – Estabelece princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação do PLNM no ensino secundário.

Portaria 817/2007, de 27 de julho – Define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (EFA), de nível básico e secundário e de nível 2 e 3 de formação profissional.

Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 de fevereiro – Estabelece princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação do PLNM no ensino básico.

Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro - Define princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro - Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos no ensino básico.

Despacho Conjunto nº 453/04, de 27 de julho, alterado pelo Despacho nº 12 568/2010, de 4 de agosto – Regulamenta o funcionamento dos cursos de educação e formação.

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, alterado pelos decretos-lei nº 24/2006, de 6 de fevereiro, 272/2007, de 26 de julho, 4/2008, de 7 de janeiro, e 50/2011, de 8 de abril - Princípios orientadores da organização e gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

Despacho Conjunto 948/2003, de 26 de Setembro – regulamenta os cursos PIEF.

Lei nº31/2002, de 20 de janeiro – Aprova o sistema de educação e do ensino não superior

Decreto Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro – Aprova a revisão curricular do ensino básico

Decreto Lei nº 12/2000, de 29 de agosto – Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico e os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.

Despacho nº 9590/99, de 14 de maio – Define os princípios que regulamentam e orientam projetos de gestão flexível do currículo.

Decreto Lei no 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Lei nº 219/1997, de 20 de agosto – Define o regime de concessão de equivalência ou reconhecimento de habilitações, estudos e diplomas de sistemas educativos estrangeiros a habilitações, estudos e diplomas portugueses no ensino básico.

Despacho nº 4848/97, de 30 de julho – Regulamenta o projeto de gestão flexível do currículo.

Decreto Lei nº 319/91, de 23 de agosto - Ensino Especial Integrado.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio – Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho nº 12 591/2006, de 16 de Junho – AEC do 1º ciclo.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo.

## SIGLAS E ABREVIATURAS

ACI - Adequações Curriculares Individuais  
ACND – Áreas Curriculares Não Disciplinares  
ACT – Autoridade para as Condições do Trabalho  
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular  
AEPJB – Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito  
AP – Área de Projeto  
APM - Adequações no Processo de Matrícula  
APA - Adequações no Processo de Avaliação  
APP - Apoio Pedagógico Personalizado  
CCAD – Comissão de Coordenação de Avaliação Docente  
CE – Conselho Executivo  
CEB – Ciclo do Ensino Básico  
CEF – Curso de Educação e Formação  
CEI - Currículo Específico Individual  
CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados  
CG – Conselho Geral  
CP – Conselho Pedagógico  
CPCJR – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco  
CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo  
CT – Conselho de Turma  
DC – Despacho Conjunto  
DL – Decreto-Lei  
DN – Despacho Normativo  
EA – Estudo Acompanhado  
EB1 – Escolas Básicas do Primeiro Ciclo  
ECD – Estatuto da Carreira Docente  
EFA - Educação de Formação de Adultos  
ESE – Escola Superior de Educação  
FC – Formação Cívica  
GFC – Gestão Flexível do Currículo

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional  
ISET – Instituto Superior de Educação e Trabalho  
JI – Jardins de Infância  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
ME – Ministério da Educação  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
NIF – Nível de Instrução familiar  
PA – Plano de Acompanhamento  
PAA – Plano Anual de Atividades  
PCA – Projecto Curricular do Agrupamento  
PCT – Projeto Curricular de Turma  
PCG – Projeto Curricular de Grupo  
PE – Projeto Educativo  
PEA – Projecto Educativo de Agrupamento  
PES – Programa de Educação Para a Saúde  
PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação  
PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo  
PLNM - Português Língua Não Materna  
P NESST – Programa Nacional de Educação e Saúde no Trabalho  
PNL – Plano Nacional de Leitura  
PNM – Plano Nacional de Matemática  
PR – Plano de Recuperação  
PS – Posição Social  
PT – Plano da Turma  
PTT – Plano de Trabalho de Turma  
RCEB – Reorganização Curricular do Ensino Básico  
RI – Regulamento Interno  
RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências  
SADD – Secção de Avaliação de Desempenho Docente  
SPO – Serviços de Psicologia e Orientação  
TA - Tecnologias de Apoio  
TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária  
TSMF – Trabalho Seguro, Melhor Futuro