



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

ESTUDO DE CASO

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO
E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Cláudia Maria Pires Corais Dias

Orientador

Professor Doutor Joaquim Machado

Braga, 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

ESTUDO DE CASO

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO
E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Cláudia Maria Pires Corais Dias

Orientador

Professor Doutor Joaquim Machado

Braga, 2012

AGRADECIMENTOS

Muitos são os agradecimentos devidos:

Ao Professor Doutor Joaquim Machado, o meu reconhecimento pela orientação e apoio que facultou à realização deste estudo. Agradeço a confiança que em mim depositou, o interesse, ajuda e empatia que imprimiu nos seus inestimáveis ensinamentos, crítica pertinente, rigor científico, incomparável capacidade de trabalho, disponibilidade incondicional e incentivo que me proporcionou ao longo deste projecto, mas também a serenidade com que sempre me acolheu.

Aos docentes que amavelmente participaram neste estudo, a sua disponibilidade e a partilha dos seus percursos profissionais, sem a qual teria sido impossível.

Ao Director do Agrupamento de Escolas em que se realizou o trabalho de investigação, uma nota de reconhecimento e apreço pela forma cordial como nos recebeu, pelas condições que nos proporcionou e pela abertura manifestada.

À minha família, pelo amor firme recíproco e pela inspiração... aos meus pais, por terem instigado e incentivado a minha curiosidade científica e capacidade de aprender de forma crítica, por acreditarem em mim e no meu projecto mesmo quando me sentia mais frágil para o terminar.

À Zita Esteves, pela sua capacidade invulgar de trabalho e profissionalismo, que sempre pôs ao meu dispor, sensata, exigente e humana, que me inspira e com

quem gosto de partilhar e aprender os mais diversos saberes, com rigor, mas também com afecto, prazer e alegria.

A todas e todos e a cada um em especial, agradeço e expresso ternamente o meu reconhecimento pela capacidade com que generosamente acolheram trabalho acrescido, para que eu terminasse esta tarefa.

Ao meu marido agradeço a ternura, o carinho, a compreensão e encorajamento com que me brindou sempre que as dificuldades se apresentaram no desenrolar deste projecto.

A todas e a todos, de coração aberto, o meu sentido e emocionado obrigado.

RESUMO

Os territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) são uma medida de política educativa para promover o sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e jovens que se encontram em risco de exclusão social e escolar.

Esta investigação descreve o processo de implementação de um Projecto TEIP num Agrupamento cuja população escolar apresenta problemas de indisciplina e de insucesso escolares. O estudo incidiu sobre duas acções do Projecto TEIP: a diferenciação pedagógica e a flexibilização curricular.

O objectivo principal do estudo é conhecer e compreender as dinâmicas organizacionais e pedagógicas da escola, as expectativas dos participantes e os resultados que se obtiveram. A investigação assume características de estudo de caso num Agrupamento de escolas, situado na zona norte. Neste Agrupamento, criaram-se equipas educativas de ano e experienciaram-se algumas das suas vantagens enquanto modelo de coordenação do trabalho docente, assim como se fez desdobramento de turmas que favoreceu o acompanhamento dos alunos.

Palavras-chave: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; Insucesso escolar; Políticas Educativas; Programa TEIP

ABSTRACT

The Priority Intervention Education Territories (PIET) are a policy of education measure that aims to promote educational success among students, particularly children and youths in risk of social and school exclusion.

This dissertation describes the implementation of a PIET Project in an *Agrupamento* with a history of indiscipline and school failures. The study focuses on two actions of the PIET Project: pedagogical differentiation and curricular flexibility.

The main goal of the present study is to get to know and understand the organizational and pedagogical dynamics of the school, the expectations of the participants and the results obtained. This research is a case study of an *Agrupamento* situated in the North of Portugal. In this *Agrupamento*, per year educational teams were created, with clear advantages in the coordination of the work of the teaching staff. In addition, classes were broken up in smaller units, a fact that greatly improved follow up of the students.

Key words: Priority Intervention Education Territories; Education policies; School failure; PIET Program.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE	V
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	VII
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I - A ESCOLA E O INSUCESSO	6
1. O insucesso escolar	6
2. O abandono escolar no ensino básico	9
3. A escola básica e a equidade	13
4. Eficácia da escola	15
5. A escola como organização aprendente	20
CAPITULO II - A EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA	24
1. O Local em educação	24
2. Da gestão centralizada do ensino à autonomia das escolas	26
3. As políticas de educação prioritária	28
4. A governação por contrato	38
5. O Programa TEIP	41
6. Os TEIP como ensaio para o reordenamento da rede escolar	43
7. A acção da organização escolar e da comunidade local	45
CAPITULO III - METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	49
1. Problemática	49
2. Pergunta de partida	51
3. Questões	51
4. Metodologia de investigação	53
5. Campo de estudo	56
6. Técnicas de investigação	60
7. Análise de conteúdo	65
8. Limitações do estudo	67

CAPITULO IV - O PROJECTO TERRITORIO EDUCATIVO	68
1. Avaliação e identificação de debilidades da organização escolar	69
2. Prioridades, objectivos e estratégias	70
3. Iniciativas do Projecto	71
4. A Equipa de coordenação	78
5. Acompanhamento e monitorização do Projecto	80
CAPITULO V - ANALISE DOS DADOS	88
1. Coordenação de Ano e Equipas Educativas	89
2. Flexibilização curricular	98
3. A perspectiva dos docentes e encarregados de educação sobre a modalidade flexibilização curricular (2010)	104
4. Análise crítica	113
CONCLUSÃO	131
BIBLIOGRAFIA	145
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	154
ANEXOS	156

LISTA DE ABREVIATURAS

CEF – Curso de Educação e Formação

CNE – Conselho Nacional de Escolas

CPCJ – Comissão de Protecção a Crianças e Jovens

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DGRHE – Direcção Geral dos Recursos Humanos na Educação

EAZ – Zonas de Acção Educativa

EPA – Educational Priority Areas

GMOE – Gabinete de Mediação e Orientação Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCA – Percursos de Currículos Alternativos

PDE – Projectos de Desenvolvimento Educativo

PNPAE – Plano Nacional de Prevenção ao Abandono Escolar

POPH – Programa Operacional de Potencial Humano

REP – Redes de Educação Prioritária

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TEIP 2 – Território Educativo de Intervenção Prioritária 2º Geração

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZEP – Zonas d'Education Prioritaire

INTRODUÇÃO

Os territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) existem em Portugal desde 1996. A sua criação, através do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, inscreve-se na tradição das políticas de promoção da igualdade de oportunidades através da adopção de medidas de discriminação positiva que vários países já haviam experimentado.

Este Despacho determina a possibilidade de estabelecimentos de educação e de ensino constituírem um TEIP e desenvolverem projectos plurianuais que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação. São ainda instituídos quatro objectivos centrais: a melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos; uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar; a criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa; a progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.

O Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96 define as escolas que, a partir do ano lectivo de 1996-1997, integrariam o projecto TEIP. Nos termos do n.º 1, do artigo 64º - A do Decreto-Lei n.º 51/2009 de 27 de Fevereiro: “A promoção do sucesso educativo dos alunos, integrados em meios particularmente

desfavorecidos, em especial, de jovens em riscos de exclusão social e escolar, constitui objectivo das escolas prioritárias, cuja identificação e respectiva regulamentação são fixadas por despacho do membro do Governo, responsável pela área da educação”.

Alicerçando-se em medidas de discriminação positiva, com a concentração de meios em escolas de níveis e ciclos diferentes, agrupados territorialmente em rede, apela-se à intervenção de diferentes parceiros da comunidade local. A tutela garante um processo de regulação, através da definição de competências específicas dos seus organismos: as Direcções Regionais, que apoiarão o desenvolvimento do projecto educativo nas vertentes pedagógica e financeira; o Departamento de Educação Básica, responsável pela Coordenação e apoio técnico-científico; e o Instituto de Inovação Educacional através da avaliação formativa e avaliação externa e global da experiência.

O lançamento deste programa enquadra-se numa tendência de desconcentração e descentralização da administração pública. O “local” assume maior relevância na procura de soluções para os problemas de âmbito educativo da comunidade. A descentralização baseia-se no conceito de independência da autoridade local face à administração central, núcleo essencial da territorialização.

O Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro, relança o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, visando, na sequência do programa anterior, a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva em contextos socioeducativos.

O Programa TEIP entra assim na 2.^a geração (TEIP2), definindo as normas orientadoras e as regras de elaboração dos contratos-programa dos TEIP2. Os Agrupamentos e as escolas não agrupadas que integram este programa têm de apresentar os seus projectos educativos envolvendo um conjunto diversificado de medidas e acções de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono e insucesso escolar; a transição da escola para a vida activa e intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

Com este programa, ambiciona-se uma escola pública baseada na promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social para a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática.

A nossa investigação procede a um estudo de caso num Agrupamento de Escola, situada no norte do país, que aderiu ao Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP 2), na base do qual foi celebrado um contrato-programa em 2009, com duração de dois anos.

Um dos motivos que levou à nossa escolha do tema foi a sua actualidade. Assim, o objectivo desta investigação é compreender como é que a escola se reestrutura para responder à heterogeneidade discente, que medidas de flexibilização curricular e diferenciação pedagógica põe em acção para materializar a igualdade de acesso e sucesso na educação escolar e quais os dilemas e desafios que essa reestruturação comporta.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No Capítulo I, **A Escola e o Insucesso**, elencamos o insucesso escolar e o abandono escolar como uma das suas características. Outro aspecto focado é o estudo das escolas eficazes e o seu impacto sobre o mundo das escolas e da decisão política, bem como a consideração desta como uma organização aprendente.

No Capítulo II, **A Educação Prioritária**, apresentamos as políticas de educação prioritárias, destacando o surgimento, os pressupostos e objectivos que o Programa TEIP se propõe atingir.

No Capítulo III, **Metodologia e Contextualização do Estudo**, descrevemos os procedimentos metodológicos com a fundamentação das opções de investigação escolhidas, técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados, assim como informamos sobre o tratamento e a apresentação dos dados recolhidos. Procedemos ainda a uma caracterização do contexto da população envolvida no estudo a fim de melhor entender o ambiente natural onde decorreu a investigação.

No Capítulo IV, **O Projecto Território Educativo**, caracterizamos o Projecto apresentado pelo Agrupamento, as debilidades da organização escolar, as prioridades, objectivos, estratégias e iniciativas do Projecto. Abordamos, ainda o acompanhamento e monitorização que a equipa de coordenação do Projecto concretizou.

No Capítulo V, **Análise dos Dados**, dedicamo-nos à análise interpretativa dos dados recolhidos e elaboramos a sua triangulação através do cruzamento dos dados.

Por fim, apresentamos a conclusão da nossa investigação destacando algumas considerações finais que julgamos pertinentes sobre o funcionamento do Projecto TEIP e o seu contributo para a igualdade do sucesso na educação escolar.

CAPITULO I

A ESCOLA E O INSUCESSO

Neste primeiro capítulo abordamos a questão do insucesso escolar e de uma das suas consequências: o abandono escolar. Abordamos também os temas da equidade na educação básica, eficácia e melhoria da escola e a escola como organização aprendente.

1. O insucesso escolar

O insucesso escolar é normalmente explicado como reprovação. Esta explicação é elementar, mas insuficiente para compreender o fenómeno.

Pires (1987:12) alerta que a escola pode estar explicitamente interessada apenas na transmissão de um conhecimento a instrução. Neste caso a escola educa, pois ela abrange a formulação de ideias, de valores, de normas, de comportamentos e de atitudes a atingir.

Se abordamos o sucesso escolar pela condição de certificação, confrontamo-nos com duas situações: a do aluno que encontra a instrução pretendida por ele próprio mas não é válida para os parâmetros das escolas, (obteve sucesso para ele mas não para ser certificado); e o que obteve a

certificação, apesar de não ter ficado realmente instruído, pode-se considerar meramente um acto administrativo, mas é considerado sucesso. O que se mede, é quantos adquiriram certificados ou não. Temos então o insucesso escolar com base na certificação: reprovações, repetências e abandono.

O insucesso do aluno pode ser considerado insucesso da escola, pois esta está formatada de igual modo para todos. O que ela ambiciona pode combinar ou não com o que o aluno pretende.

Podemos verificar que existem vários factores que podem influenciar o sucesso ou o insucesso escolar:

- *Económico* - depende da família, o factor económico condiciona o aluno que tem de trabalhar para ajudar a família ou residir longe da escola, assim como também o condiciona nas situações mais básicas, (alimentação, vestuário...);
- *Locais* - se o aluno vive no campo ou na cidade, grande ou pequena, os estímulos culturais são muito diferentes dos do meio escolar. A cultura escolar é uma cultura urbana e entre saber olhar para um cartaz e tirar a informação certa dele ou olhar para uma planta e saber o seu nome, para a vida escolar é mais útil a primeira;
- *Cultural* - a linguagem, a valorização familiar da educação escolar reflecte-se no acompanhamento das actividades escolares dos alunos.

Estes factores não se podem dissociar, estão ligados entre si. As aspirações sociais que as famílias têm para os filhos reflectem-se no interesse maior ou

menor pelo sucesso escolar dos filhos, como também influenciam o próprio aluno nas suas expectativas. Atitudes estas que a escola não controla:

A posição social influencia o sucesso escolar porque os alunos não vivem em escolas, vivem agrupados em famílias. A família é o principal agente educativo e fornece a cada aluno uma determinada educação informal. Essa educação informal pode favorecer ou dificultar a actividade de instrução da escola. A educação informal que os diferentes grupos sociais propiciam não é culturalmente a mesma, nem ao nível dos conhecimentos nem ao nível da capacidade de aprender. É, sobretudo, através destes diferentes níveis de educação informal familiar que a diferenciação social se reproduz em diferenciação escolar (Formosinho, 1987: 27).

Em relação à contribuição da escola para o insucesso escolar, pode-se referir vários aspectos, como turmas grandes, absentismo dos professores, tipo de métodos pedagógicos usados, etc. Vamo-nos centrar noutros dois factores do processo escolar do ensino básico e secundário em Portugal – o regime de aprovação/reprovação anual e a estrutura do currículo escolar.

Segundo Formosinho & Fernandes, a definição oficial para o insucesso escolar é a reprovação de ano, que não é mais do que “no final de cada ano, comparar o nível de conhecimentos obtidos em cada disciplina com um padrão mínimo”. (1991:29) Contudo, no processo de aprendizagem, a avaliação não é uma exigência, mas sim uma forma de conceber a estrutura de ensino. A reprovação é o meio que operacionaliza este regime, sendo que a consequência é a repetência, o atraso escolar e o abandono escolar. O atraso escolar, além de ser uma consequência, também é uma causa de futuros insucessos:

Existe uma tendência crescente para os alunos atrasados reprovarem mais.

Os alunos atrasados escolarmente têm taxas de insucesso que são o triplo das dos alunos a par. Quer isto dizer que quanto mais se reprova maior é a probabilidade de se continuar a reprovar – atraso atrai atraso. (Formosinho & Fernandes, 1991:30)

Em termos do currículo, este apresenta-se com características de “iluminismo”, “centralismo”, “enciclopedismo”, “uniformismo” e “sequencialismo”, com uma permanência desde a República, Estado Novo até ao presente (Formosinho, 1987). O “currículo pronto-a-vestir de tamanho único”, como já referimos atrás, está formatado de igual modo para todos independentemente dos seus objectivos, dos seus valores, das suas aprendizagens, do seu ritmo e até a mesma maneira, tempo, duração, conteúdos que um professor tem para a sua disciplina ou entre as disciplinas. Esquece-se que todos são diferentes apesar de iguais, ou seja, as escolas, os professores, os alunos são iguais mas têm características diferentes entre eles próprios. A alternativa seria a escola ajustar os conteúdos às necessidades dos alunos, bem como todo o processo que faz parte da organização escolar (horários, carga lectiva/disciplina, etc.) e oferecer um currículo flexível, opcional, aberto e com objectivos em si mesmo para fazer face à diversidade dos alunos na escola unificada.

2. O abandono escolar no ensino básico

O Conselho Nacional de Educação (Recomendação nº1/98) descreve o abandono escolar precoce como a saída dos alunos do sistema de ensino antes do termo do ano lectivo em que completam o 9º ano ou fazem 15 anos de idade e

apresenta um conjunto de factores que influenciam o abandono, entre eles os individuais e os externos. Dentro dos primeiros, encontramos aqueles que estão ligados aos alunos, como a rejeição da escola por sentimento de exclusão, o absentismo incontrolado, a dificuldade nas aprendizagens básicas, os resultados negativos dos exames e repetência, a delinquência e abuso de drogas e os problemas de saúde. Nos factores externos, encontramos o baixo nível socioeconómico, a reduzida escolaridade dos pais, a falta de flexibilidade dos horários, a inadequação dos conteúdos programáticos como meios de obtenção de competências da vida, a abundante oferta de postos de “trabalho infantil”, a reduzida valorização da escola pelas famílias e pelos alunos, a reduzida percentagem de alunos com educação pré-escolar, a falta de atenção às minorias culturais, a falta de autonomia do ensino e ou da organização e a reduzida valorização da via vocacional.

Já em 2008, o mesmo Conselho referiu que Portugal tem um ensino básico que não se adequou à evolução trazida pela democratização do acesso à educação e consequente diversificação da população escolar que o frequenta. Os persistentes níveis de insucesso e abandono escolares são reveladores das dificuldades de resposta aos problemas que impedem a concretização de um ensino básico de qualidade para todos.

A capacidade do indivíduo ficar na Escola, apesar dum conjunto de características dos subsistemas (o próprio **indivíduo**; a **família**; a **escola**; o **meio envolvente**) que motivariam para o abandono escolar, explica-se também pela

interacção positiva que se estabelece entre os mesmos subsistemas, muitas vezes por intervenção externa de natureza preventiva. (PNPAE, 2004:5).

No **Indivíduo**, podemos incluir como categorias associadas: as dificuldades de aprendizagem, as dificuldades de saúde, o insucesso, as baixas performances na língua materna e em Matemática, a baixa auto-estima, o reduzido interesse pela Escola, a indisciplina, a prática de pequenos delitos, o abuso de substâncias e a maternidade ou a paternidade precoces.

Na **Família**, podemos agregar as dificuldades económicas, a baixa escolaridade, o défice de atitudes positivas relativamente à Escola, o baixo envolvimento parental na Escola e nas actividades educativas, a identidade étnica e cultural minoritária, a monoparentalidade, bem como uma história familiar de abandono escolar.

Na **Escola**, podemos enunciar a falta de mecanismos de detecção precoce de casos de risco de abandono, a falta de programas de apoio a estudantes com dificuldades, a falta de programas de promoção de competências sociais, as deficiências nas instalações escolares, a reduzida atenção às passagens de Ciclo de Estudos, a falta de diversificação nas ofertas educativa e formativa, o baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos estudantes em risco de abandono e a reduzida ligação à Família e ao Meio Envolverte.

No **Meio Envolverte**, podemos incluir a pressão sobre mão-de-obra não qualificada, as más condições de acessibilidade e de transporte para a Escola e uma má ligação do meio autárquico, social, recreativo e empresarial à Escola.

Algumas possíveis características-tipo de cada um dos subsistemas quando descritivos do abandono escolar são:

- Relação entre retenção escolar e abandono escolar (a retenção parece preceder o abandono escolar);
- Pontos críticos da retenção escolar os anos de escolaridade: 2.º, 4.º, 7.º, 10.º e 12.º, sendo estes dois últimos aqueles que apresentam taxas mais elevadas de retenção;
- As taxas de abandono escolar são insignificantes no 1.º ciclo, revelando-se crescentes nos ciclos seguintes. As taxas de abandono escolar decompostas por idades acentuam o fenómeno a partir dos 13 anos;
- Na década de noventa, houve uma diminuição considerável das taxas de abandono escolar e de saída precoce, (PNAPAE de 2004), tendo, em 2003, este último indicador registado o valor de 41.1% (Eurostat);
- A saída da Escola antes de concluído Ensino Básico deve-se mais à idade que propriamente ao ano de escolaridade que se frequenta, muitas vezes devido a histórias de insucesso repetido e actividade profissional ainda acessível aos jovens inabilitados.

Ana Bettencourt e Tiago Caeiro (2009) reforçam que a retenção reflecte-se ao nível do primeiro ano de cada ciclo de escolaridade (5º, 7º e 10º) e atestam que as desigualdades sociais nesta etapa se salientam e, por conseguinte, os grupos que já apresentam resultados escolares mais baixos são os mais vulneráveis e com mais retenções, onde as expectativas são nulas, abdicando da continuação dos

estudos (seja via académica seja via profissional) até porque não encontram na escola um apoio para fazer face aos obstáculos apresentados.

A Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto, estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar, idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, e aprova a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade. Atribui ao encarregado de educação o dever de proceder à matrícula do seu educando em qualquer estabelecimento de ensino, determinando para o aluno o dever de frequência.

3. A escola básica e a equidade

A escola tem a missão de preparar os indivíduos para uma integração na sociedade. Ela é considerada como um modelo de organização hierárquico (director, professores, funcionários, alunos e pais) aplicando-lhes comportamentos assentes à sua posição institucional.

António Sousa Fernandes (1991) refere três tipos de hierarquias: administrativas, de conhecimentos e estatutárias. A organização administrativa é fortemente criticada por ser centralizada e burocratizada. O Ministério da Educação aplica os poderes de decisão e cabe às escolas os poderes de execução, vinculados por orientações deles. Elas não podem organizar-se doutra forma, nem tem autonomia para escolher currículos, orientações pedagógicas, definição de cargas horárias, limite de alunos, etc. Podemos encontrar também esta hierarquia

administrativa dentro da própria escola. As direcções centram o poder nelas, nomeadamente face aos alunos onde o poder hierárquico é mais visível e socializador, quer com a direcção quer com os professores. A hierarquia de conhecimentos depara-se quando “as matérias mais prestigiadas tendem ocupar mais tempo nas cargas horárias, são objecto de avaliações mais rigorosas e dão prestígio profissional aos respectivos docentes” (1991:141). Assim, ao sucesso ou insucesso dos alunos nessas matérias é dada maior relevância que as reveladas nas de cariz mais prático. A hierarquia estatutária, revela-se nos poderes e deveres entre os vários elementos da escola, onde o professor é o possuidor do estatuto mais elevado, tem o poder sobre a pedagogia, a avaliação, a gestão, acção disciplinar e os alunos têm o estatuto mais baixo estando sob um duplo controlo, o dos professores e dos funcionários.

João Formosinho declara que “escola não transmite toda a cultura considerada socialmente útil, mas apenas a cultura considerada escolarmente digna e que assim acabará por vir a ser considerada a única socialmente válida” (1991:152). Por outras palavras, ao currículo podemos afectar várias componentes - a académica, a técnica, de expressão física e artística, social e moral - as quais merecem valorizações diferentes, como se vê pela importância que é dada na organização curricular à parte académica.

O resultado desta valorização académica, teórica e abstracta, traduz-se num favorecimento ao sucesso daqueles alunos que vivem em ambientes familiares mais instruídos, o discurso quotidiano que estes alunos ouvem em casa é semelhante, e o acesso à universidade, promotora do saber académico teórico e

abstracto. Por outro lado, dificulta o sucesso para os restantes alunos, levando a uma selecção escolar que se traduz numa selecção social feita através da escola.

Ao longo dos anos verificou-se nas escolas que a resposta a esta selecção foi criando duas vias no ensino secundário – acesso à universidade, cultura académica e via de acesso às profissões técnicas onde a componente técnica do currículo prevalece.

A solução organizativa foi a unificação das vias escolares, mas a superior valorização dada à via académica prevaleceu em relação à técnica, sendo agora imposta a todos, desembocando novamente na selecção social através da escola. Como afirma Formosinho (1991:156), à unificação institucional do ensino secundário correspondeu não a polivalência das escolas ou a pluricurricularidade dos conteúdos, mas a unificação do conteúdo da credencial escolar no molde académico.

4. Eficácia da escola

O aumento da escolarização das crianças, dos adolescentes e dos jovens em meados da década de 70, representou um acréscimo do número de anos de escolaridade obrigatória, um acréscimo de alunos admitidos no sistema de ensino, o aumento do número de estabelecimentos e o aumento do número de professores.

Como já foi referido anteriormente, na escola “não há um, mas vários insucessos” (Pires, 1987:11) e esta constatação obriga a repensar a questão, centrando-a não apenas no insucesso do aluno, mas também no insucesso da

escola em cumprir os objectivos traçados pela sociedade e na sua inadequação à nova realidade (Formosinho & Machado, 2009:35-36). A atenção dos sistemas escolares volta-se assim também para a influência dos factores escolares no sucesso dos alunos e pretende saber como é que a escola concreta frequentada por eles faz ou não a diferença no seu sucesso.

O interesse pelas escolas eficazes teve uma fase inicial no mundo anglo-saxónico (particularmente nos E.U.A. e Reino Unido), sendo o seu catalizador essencialmente um conjunto de trabalhos empíricos liderados por Coleman *et al.* (1996) e Jencks *et al.* (1972). Com os resultados obtidos colocaram-se em causa as convicções predominantes até então de que a educação escolar era uma eficaz condição de inversão das situações de desigualdade que marcavam a sociedade da época. Surgiu um conjunto de investigadores que questionaram as conclusões que os anteriores tinham chegado, destacando as insuficiências do método e do modelo de análise adoptado pelas equipas.

Estes estudos levaram a que outros investigadores procurassem novas formas de destrinçar a influência dos antecedentes dos alunos sobre os seus resultados escolares, comparativamente com a parte que podia ser atribuída à escola que frequentavam. Optaram por identificar escolas que servissem alunos semelhantes, mas que apresentassem resultados de sucesso diferentes, e aí iam perceber que características distintivas apresentavam tais instituições.

Outra das pistas seguidas foi procurar perceber de que forma os processos que ocorriam no interior das instituições afectavam os resultados académicos dos seus alunos. Deste modo, os sistemas educativos passam de entidades monolíticas

com um comportamento invariável em todo território nacional, a grupos compostos por múltiplas unidades, cada uma delas dotada de especificidade e exercendo efeitos próprios sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos.

Em resultado de vários estudos e da evolução das investigações entendeu-se que a escola eficaz é uma instituição cujos alunos progridem além do previsto, face às características que apresentam à entrada para o estabelecimento de ensino. Sammons, Hillman e Mortimore (1995) definem-na como uma instituição que “adiciona um valor extra” aos resultados dos seus alunos. O critério para medir a eficácia das instituições é o “valor” que a escola “acrescenta” aos atributos iniciais dos alunos que nela ingressa, segundo a maioria dos grandes investigadores da área. É o reconhecimento de que os alunos têm antecedentes e características à partida que já influenciam as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição.

Ao não se ter em linha de conta o “valor acrescentado” pela escola, conclui-se erradamente que os resultados escolares mais elevados apresentados por determinadas instituições, traduzem que são as mais eficazes e que os valores mais baixos são sinal de falta de eficácia, logo uma educação de menor qualidade. Este tipo de pensamento, pode ser decisivo para as instituições, seus líderes e seus alunos.

A utilização do “valor acrescentado” e a sua interpretação não validam separações e ordenações muito precisas entre instituições, ele deve ser eleito para

caracterizar grupos extremos de organização que demonstrem desempenhos muito melhores ou muito piores do que o previsto.

A grande parte das pesquisas referem que só é legítimo e justo comparar aquilo que é comparável.

Portugal tem optado por estratégias mais simples devido à falta de dados sobre o valor acrescentado pelas instituições. Colocam escolas em grupos de instituições construídos com base em indicadores sociais relativos ao seu corpo discente, tirados de dados oficiais de recenseamentos da população e referentes à área provável de recrutamento da escola. Este tipo de abordagem pode conduzir a resultados distorcidos, sendo cada vez menos sensato atribuir-se, de uma forma linear, uma área de recrutamento potencial a uma determinada instituição educativa.

Um sistema de informação que não se baseie no cálculo do valor acrescentado, levará as instituições educativas a apostarem menos na qualidade educativa do que em formas mais ou menos engenhosas de tirar ainda maior partido das vantagens já apresentadas pelos seus melhores alunos.

Sammons, Hillman e Mortimore identificaram onze características-chave que distinguem as escolas que acrescentam valor aos seus alunos. São factores genéricos que se aplicam desde o ensino primário ao secundário. Reconhecem que as iniciativas de melhoria dos estabelecimentos de ensino implicam dedicar uma atenção muito particular aos processos internos de cada instituição e, para obterem resultados, exigem o conhecimento da história e do contexto específico em que cada instituição se situa. Apesar de acharem que os resultados obtidos são

importantes para a melhoria dos estabelecimentos de ensino, previnem sobre a sua utilização de forma mecânica e insensível ao contexto de cada instituição. Sugerem que seja um ponto de partida útil para a auto-avaliação da escola.

Afirmam ainda que é bastante reconhecido não existir uma única combinação de factores que seja capaz de produzir uma escola eficaz, mas sim com variadas ligações entre eles. Os autores salientam que as onze características-chave referem-se a dimensões distintas da vida escolar: os processos referentes à globalidade da escola (liderança, tomada de decisão, gestão, definição de finalidades, expectativas gerais, etc.) e os relativos à sala de aula. Para eles os factores decisivos para os bons resultados dos alunos são a qualidade do ensino e as expectativas.

Segundo Lima (2008: 268), realizar estudos sobre a eficácia da escola que só se baseiem em dados recolhidos num determinado ano ou com uma única referência de alunos é enganador, pois as escolas são entidades que estão em permanente transformação, que são mudadas pelos alunos ao mesmo tempo que elas os modificam.

O movimento das escolas eficazes tem tido um forte impacto sobre o mundo das escolas e da decisão política no campo educativo a três níveis: a planificação das políticas de intervenção educativa prioritária, a avaliação externa das escolas e as iniciativas de auto-avaliação e da melhoria destas instituições. É neste último nível que o contributo da pesquisa da escola eficaz é vantajoso e interessante.

Segundo Sammons, Hillman e Mortimore, citados por Lima (2008:213), as escolas eficazes são organizações aprendentes. Esta expressão pode assumir dois significados complementares: os responsáveis directivos e os docentes estão continuamente a aprender, a actualizar-se e a aprofundar os seus conhecimentos e competências; por outro lado, a aprendizagem ocorre na própria escola e abrange toda a instituição, em vez de ser desenvolvida apenas por cada um individualmente.

5. A escola como organização aprendente

Podemos considerar a escola como uma unidade básica de formação e inovação. Ela desenvolve uma aprendizagem organizativa ou institucional onde as relações de trabalho ensinam e a organização como conjunto aprende. Pensar na escola como um trabalho colectivo é convertê-la no lugar onde todos analisam, discutem e reflectem sobre o que se passa e o que se quer alcançar. A colaboração entre os colegas, o escutar e partilhar experiências pode constituir a forma privilegiada para uma comunidade de aprendizagem.

Uma preocupação interna é que a escola seja um lugar de aprendizagens e trabalho para os alunos mas, em primeiro lugar, para os professores. Se queremos criar uma cultura de aprendizagem para os alunos, temos de ter em atenção que tal não se consegue sem ter antes uma cultura de aprendizagem para os próprios professores.

As organizações diferem umas das outras, tanto na forma como são dirigidas como em função dos serviços que prestam. Tal como refere *Chiavenato (1991:2)*, não existem duas organizações iguais, estas possuem características próprias, estruturas diferentes, tamanhos diferentes, pessoal e dirigentes próprios, problemas internos e externos únicos e objectivos diferentes.

O quadro conceptual e teórico, desenvolvido pelo modelo burocrático de organização é um dos mais utilizados para a caracterização dos estabelecimentos de ensino.

Max Weber descreveu a organização burocrática como a forma mais racional e eficiente de organizar o trabalho. Ele caracterizava-a por um sistema vertical de comunicação, hierarquia de autoridade, divisão do trabalho baseada na especialização, sistema de regras e princípios sobre os direitos e deveres dos membros, procedimentos claramente definidos para a realização de tarefas. Ele entende a burocracia como o tipo ideal, isto é a construção conceptual, desprovida de intenções prescritas e servindo de medida à realidade. Encontra a sua legitimação na autoridade legal, ou seja, na igualdade de tratamento perante a lei e no carácter universal e abstracto da sua aplicação. Desta forma, a burocracia, como modelo organizacional, caracteriza-se pela racionalidade e pela eficiência.

Uma perspectiva técnico / gerencial da organização, entende a escola com a imagem de uma burocracia racional, uma determinada estrutura formal, em que envolve um conjunto específico de objectivos, um sistema formal de controlo e uma integração de cada parte, contribuindo cada uma a seu nível, a conhecer os efeitos gerais da organização. Existem órgãos e pessoas responsáveis por

coordenar e definir os procedimentos dos membros na planificação geral. Utilizam canais de comunicação vertical e centralizados, procedendo de cima para baixo.

Segundo Bolívar (2000), esta forma administrativa de entender a organização e gestão escolar pretende aplicar à escola um instrumento conceptual derivado da ciência organizativa. A organização escolar imita os modelos de organização fabril predominantes: alunos divididos por grupos de idade, com um currículo estandardizado e compartimentalizado, alguns meios de trabalho, hierarquização de tarefas e funções.

Como a reacção à imagem burocrática, paulatinamente vai-se reconhecer às escolas uma especificidade organizativa própria, que não corresponde ao modelo burocrático-racional. As escolas são organizações com metas ambíguas, tecnologia incerta e escassa articulação interna.

As escolas podem ser projectadas como organizações formais burocráticas ao serviço da execução de determinadas metas, ou como comunidades em colaboração, em que os profissionais compartilham valores, metas e responsabilidades na tomada de decisões.

Frente à imagem da escola como uma estrutura burocrática trata-se de promover uma mudança cultural para fazer das escolas organizações baseadas na colaboração dos seus membros, em que novos valores (coordenação, solidariedade, colaboração, autonomia, discussão, reflexão e crítica) correspondam a uma cultura propícia à mudança educativa permanentemente.

Face ao conceito racionalista-burocrático das escolas, o conceito “orgânico” pretende conseguir o melhoramento, por meio de formas comunitárias de participação e colaboração nas escolas. A “comunidade orgânica” está formada por pessoas com ligações naturais ou espontâneas, onde os objectivos comuns transcendem os interesses particulares. Mudar a estrutura tradicional do trabalho docente, o individualismo e o isolamento, promovendo as relações comunitárias e colegiais, aumentam a coesão e solidariedade no trabalho docente.

CAPITULO II

A EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA

Este capítulo aborda o tema central – TEIP enquanto organização inovadora com recursos educativos próprios.

Os objectivos gerais este capítulo são a apresentação dos TEIP, desde o seu surgimento, aos seus pressupostos enquanto programa, dos objectivos que o programa se propõe atingir.

1. O Local em Educação

Nas últimas décadas do século XX, o estudo das políticas e da acção socioeducativa centrou-se na dimensão local e territorial e na mobilização dos actores locais para a resolução dos problemas que as sociedades enfrentam.

Como afirma Fernando Ilídio Ferreira (2005), anteriormente o local e o nacional ou não eram considerados diferentes ou eram estudados separadamente. Nos anos 60 e 70, alguns estudos não distinguem o local do nacional, referindo o local como um prolongamento ou um «agente» do nacional. A interrogação sociológica da escola expandiu-se de um princípio de justiça uniforme para a consideração de igualdade de oportunidades. A escola atestava-se capaz de

assegurar a mobilidade social, apesar do meio de origem dos indivíduos, tendo as Ciências Sociais o papel de confirmação. Em meados dos anos 70 surge a problemática do «local», estando ligado a transformações económicas e sociais e do próprio Estado e da acção pública e a transformações internas. Assiste-se ao «retorno do autor», ao desenvolvimento do trabalho de terreno e a passagem de uma abordagem casual para uma abordagem interpretativa e interesse pelos estudos microssociológicos.

Na mudança dos anos 80 para os 90, as várias correntes de investigação sobre o local reflectem sobre o estatuto e o lugar das colectividades locais na arquitectura territorial dos países, questionando a relação local-nacional. O interesse pelo local deve-se à crescente complexidade dos problemas sociais e da crescente visibilidade social, política, científica e mediática. Surgem então, os apelos à autonomia, à participação e à gestão local da escola, com a vaga de reformas educativas assentes em princípios de compatibilização problemática, como a democratização, a modernização e o neoliberalismo. A retórica da descentralização e da autonomia desenvolve-se não apenas no sentido do reforço da democracia participativa mas também através das novas lógicas de acção estatal e torna-se forma de «recentralização por controlo remoto» em que a autonomia se transforma numa técnica gestionária (Lima, 1995, cit. in Ferreira, 2005:85). Hoje, existe uma percepção não só da relação local-nacional, mas também das relações local-global e nacional-global e do espaço europeu e as relações que este estabelece com os diferentes níveis. Com a influência crescente das políticas supranacionais e a mundialização da economia nota-se uma

descaracterização dos modelos políticos que estão na origem do Estado moderno, com sequelas na concepção, organização e funcionamento dos sistemas educativos (Barroso, 1999:129).

No interior da cada Estado encontra-se também uma valorização do local, com fortes implicações na política e administração da educação. Exemplo disso é o impulso da territorialização das políticas educativas, com a redefinição do papel do Estado e a partilha de poderes entre a Administração central, o local e as próprias escolas.

2. Da gestão centralizada do ensino à autonomia das escolas

A defesa da autonomia da escola surge nos últimos anos do século XX como efeito do questionamento da centralização e das lógicas burocráticas na administração do sistema educativo. Esta afirmação da autonomia da escola é sustentada pela emergência do local como “locus” de coordenação das políticas sociais e educativas e é legitimada pelo fracasso das inovações baseadas em grandes Reformas Educativas implementadas pela administração da educação numa perspectiva top-down.

Verifica-se, então, uma alteração no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, identificando a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (sobretudo os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão. Apesar de este movimento decorrer sobre o processo da “descentralização” e da “desburocratização”, as medidas

tomadas fogem ao antagonismo tradicional – centralizador / descentralizador – e configuram soluções mistas e diversificadas (Barroso, 1996:9).

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que consagra a autonomia das escolas, teve reflexos nas práticas diferenciadas de autonomia que cada escola conseguiu concretizar, muitas vezes por mecanismos de financiamento de projectos a que se candidatava, e terminou no desenvolvimento de políticas de territorialização, numa procura de soluções diferenciadas para problemas e contextos diferentes, e o “programa de reforço da autonomia das escolas” (Barroso, 1996) que está na base do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (Formosinho & Machado, 2000:46). Este Decreto-Lei dá às escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário o poder de exercer, através de competências próprias, nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e actividades educativos, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, já inclui-a nesta autonomia a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, tal como vem a incluir o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Neste processo de mudança atingem uma importância especial os actores, as suas expectativas e sentimentos, e a valorização das escolas onde se produz esta mudança. O programa de reforço da autonomia das escolas só pode ser coerente com a retórica da territorialização das políticas educativas se, conjuntamente, houver mecanismos para a sua concretização – alocação de professores a um

determinado território, considerando a escola como uma unidade organizacional com órgãos próprios, capaz de formular uma vontade colectiva e projectos consistentes e dotada de um suporte material e administrativo para a sua implementação.

3. As Políticas de educação prioritária

A partir da publicação do Relatório Plowden, em 1967 na Inglaterra, o reconhecimento da existência de zonas geográficas com concentração elevada de alunos em situação de desvantagem social levou ao desenvolvimento de zonas educativas prioritárias, em Inglaterra as EPA (*Educational Priority Areas*), idênticas às francesas, as ZEP (*Zones d'Education Prioritaire*) e mais tarde em Portugal os TEIP (*Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*). Deste relatório, é evidente a chamada de atenção para a existência de fortes “handicaps sociais” entre as crianças que frequentavam o ensino primário em determinadas zonas geográficas do país e ter defendido a introdução de formas de discriminação positiva na atribuição de recursos às escolas localizadas nessas áreas. Para estas instituições, defendeu-se uma política de discriminação positiva a nível nacional que se centrasse na questão da distribuição dos recursos e que as encarasse, como potenciais agentes de interrupção do ciclo de desvantagem em que muitos alunos tinham sido apanhados (Lima, 2008:274).

No relatório, a defesa de formas positivas de discriminação das escolas situadas em zonas económica e socialmente deprimidas concretizou-se na

proposta de criação de Zonas Educativas Prioritárias (*Educational Priority Areas*). Não era a primeira vez que esta proposta era feita. Ela surgiu na sequência de vários estudos e relatórios anteriores sobre o problema das desigualdades sociais perante a educação. Em particular, poucos anos antes, tinha sido publicado o Relatório Newsom (Newsom et al.,1963), um texto intitulado *Half our Future* (Metade do Nosso Futuro) no qual se apelava à instituição de formas de atrair bons professores para as zonas carenciadas e à introdução de programas especiais nessas áreas, de carácter educativo e noutros domínios (Smith, 1987, cit. in Lima 2008:275).

As propostas avançadas pelo Relatório Plowden para as escolas situadas nessas áreas foram várias: mais bens consumíveis, turmas mais pequenas, professores mais experientes e mais competentes, incentivos salariais para atrair estes docentes, prioridade na recepção de verbas para obras ou para a criação de novos edifícios escolares, expansão da educação de infância, contratação de auxiliares educativos e professores de apoio, criação de centros de professores, desenvolvimento de ligações com assistentes sociais colocados nas escolas, aprofundamento das relações entre as escolas e as instituições de formação de professores, parcerias escola-famílias, experimentação de modelos das escolas comunitárias, etc. Propôs ainda que se fixassem objectivos concretos de melhoria de vida escolar nas instituições acima referidas: numa primeira etapa, seria necessário fazer com que aquelas que apresentavam padrões baixos de desempenho os subissem até se enquadrarem na média nacional; numa segunda

etapa, deveriam tornar-se ainda melhores do que as outras organizações (Lima, 2008:275).

Todavia, nunca se chegou a estabelecer qualquer método nacional para identificar as áreas educativas prioritárias. O governo inglês mostrou-se sempre relutante em assumir critérios muito precisos e preferiu deixar a tarefa de definição das prioridades de apoio a cada Autoridade Educativa Local.

A política proposta por Plowden et al. (1967) ao nível nacional e sustentada tecnicamente pelos investigadores ao nível local teve um acolhimento muito favorável e conduziu a um forte investimento educativo nas escolas colocadas em zonas consideradas de prioridade educativa. Porém, a partir de 1972, o conceito de “prioridade educativa” começou a perder aceitação no país, a própria designação de “áreas educativas prioritárias” deixou de ser utilizada, em 1974/75, para dar lugar ao conceito de “escolas socialmente prioritárias” (Smith, 1987, cit. in Lima 2008:278). Esta mudança fazia com que as políticas deixassem de se orientar para territórios relativamente amplos nos quais se realizasse uma intervenção integrada para passarem a incidir sobre estabelecimentos de ensino tomados isoladamente, e caiu mesmo em desuso, nos anos 80.

Como desenvolvemos acima, em alguns países começaram a surgir, a partir dos anos 60, políticas de educação prioritária como forma de combater o insucesso escolar que abrangia em especial as crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos. Destacamos aqui as políticas de educação prioritária nos Estados Unidos da América, na Inglaterra, na França e em Portugal.

3.1 Estados Unidos da América

Nos EUA surge o princípio da “discriminação positiva”, estendendo-se pelo mundo anglo-saxónico.

É no fim dos anos 60, no quadro dos programas de “guerra à pobreza” nos Estados Unidos, que são criados os Programas ou Políticas de Educação Compensatória, que incluem medidas educativas para combater o insucesso escolar.

O Programa de Educação Compensatória teve um crescimento exponencial devido aos projectos contra a pobreza e do *great society* do Presidente Johnson, assim como à diversidade étnica do povo americano. Estas políticas compensatórias tinham como finalidade integrar as minorias desfavorecidas e com pouca escolaridade.

Os primeiros programas de Educação Compensatória tinham como principal objectivo preencher as lacunas ao nível dos conhecimentos e habilidades dos alunos desfavorecidos e dirigiam-se aos primeiros anos de educação (educação pré-escolar). Mais tarde esta definição alterou-se e os programas passaram a elaborar-se em função da interacção existente entre os membros da comunidade educativa, tendo em conta as variáveis que podiam influenciar o desenvolvimento da personalidade do aluno (Fernández, 1995).

A escola é vista, então, como um instrumento para promover a igualdade de oportunidades, de aprendizagem e de recursos e uma solução contra a exclusão social e escolar. Deste modo, surgem investigações americanas e inglesas nos

anos 60, como é o caso do Relatório Coleman (1966), nos EUA e do Relatório Plowden (1967).

Contudo, apesar da educação compensatória ter “falhado os seus objectivos oficiais e a possibilidade de conseguir uma redução nas diferenças entre os alunos de classe baixa e média, os principais investigadores neste âmbito entendem que demonstrou ser capaz de reduzir o insucesso académico cumulativo dos alunos que frequentaram programas precoces, coerentes e concentrados essencialmente nos campos emocional, social e motivacional, sobretudo com uma atenção personalizada” (Fernández, 1995:45).

3.2 Inglaterra

Em 1967, o governo constitui uma política criada na noção da “discriminação positiva” através da constituição das *Educational Priority Areas* (Áreas de Educação Prioritárias). Com a eleição do governo neotrabalhista em 1998, inicia-se uma mudança radical do sistema educativo com a chegada das *Education Action Zones* (EAZ), que são agrupamentos locais de escolas que trabalham em parceria com a população local, comerciantes, organismos públicos, colégios, faculdades. As “Zonas de Acção Educativa” (EAZ) têm como objectivos a subida dos padrões de desempenho dos alunos, apoiando-se na criação das tais parcerias e promovendo formas imaginativas e inovadoras de combater o insucesso educativo, podendo alterar o currículo nacional e a

contratação de docentes, gozando ainda de acesso a fundos disponibilizados por outros programas público (Lima, 2008:278).

O governo Inglês, em 2001, decidiu por fim às “Zonas de Acção Educativa” (EAZ). Apesar de serem zonas eficazes na redução do absentismo dos alunos e nos resultados por estes obtidos no ensino primário, as EAZ não cumpriram o seu objectivo de inovação e não produziram resultados animadores ao nível do secundário, nem atraíram grande participação activa do sector privado. Estas zonas, progressivamente iam ser absorvidas pela introdução de um novo programa a “*Excellence in Cities*”, destinado a apoiar as áreas carenciadas. Este programa canalizou recursos para as escolas e ofereceu-lhes um conjunto de estratégias focalizadas em três áreas temáticas: 1) ensino/aprendizagem; 2) comportamento e assiduidade; e 3) liderança (Lima, 2008:281).

3.3 França

Em 1981 o insucesso e o abandono escolar aumentaram drasticamente em França devido ao crescente desemprego dos não qualificados e à crescente necessidade de mão-de-obra diplomada. O governo francês criou as *Zones d’Education Prioritaires* (ZEP), segundo o princípio da discriminação positiva e da territorialização das políticas educativas. As ZEP são estabelecimentos escolares situados em bairros desfavorecidos socialmente, económica e culturalmente. Como refere Bettencourt & Sousa (2000:14), trata-se de uma estratégia desigual para atingir a equidade, onde o investimento foi feito na

construção de estratégias pedagógicas e referentes à organização da vida escolar e da sua ligação com o meio. Elas permitem a possibilidade de estabelecer um programa de ensino específico para o seu público, onde o nível local é considerado a unidade para analisar as dificuldades sociais e escolares e elaborar projectos educativos adaptados a essas dificuldades (Bénabou, Kramarz & Prost, 2004).

A essência da política consistiu em fazer com que cada zona definisse e apresentasse um projecto educativo próprio, assim como parcerias locais, o que habilitaria a candidatar-se a meios suplementares, redução do tamanho das turmas, possibilidade de adoptar uma política pedagógica adaptada às necessidades do seu público escolar, mais lugares docentes, mais horas de ensino.

Contudo, Canário *et al.* (2000) consideram que as ZEP passaram de instrumento de promoção de igualdade a instrumento de pacificação social dos “bairros difíceis”. Do mesmo modo, os autores Chambon e Proux (1988) chamam a atenção para o facto de não se cair num excessivo optimismo em relação às ZEP, uma vez que estas não resolvem todos os problemas relacionados com as condições de vida nos bairros. De facto, enquanto se desenvolvia esta política de educação, as condições de vida em alguns bairros degradaram-se.

Na época, o objectivo desta medida era ser temporária de forma a permitir que os estabelecimentos mais desfavorecidos recuperassem o seu atraso. Estava previsto que seriam necessários somente quatro anos, mas o programa foi consecutivamente reforçado e alargado

Nos anos 90, foram surgindo novas ZEP e estagnaram até 1997, ano em que foram relançadas. O relançamento das ZEP foi acompanhado por duas medidas, a criação de *Réseaux d'Education Prioritaire* – REP (Redes de Educação Prioritária), constituídas por escolas do ensino básico e alguns liceus, onde as dificuldades justificavam uma atenção especial, e a instituição de contratos de sucesso, celebrados entre os responsáveis de cada REP e as autoridades educativas. À lógica territorial das ZEP adicionou-se, assim, uma política assente numa lógica de rede (Lima 2008:282) e uma perspectiva de governação por contrato.

A partir de 2000, foram constituídos “pólos de excelência escolar”, uma ideia semelhante à dos ingleses, as *excellence clusters*, que tinham por objectivo encorajar a escola, nas REP, a estabelecer parcerias com outras instituições.

3.4 Portugal

Com a finalidade de combater o insucesso escolar e prevenir o abandono precoce dos jovens que frequentavam escolas localizadas em zonas geográficas caracterizadas pela sua debilidade social, cultural, económica e familiar, o governo socialista português implementa, em 1996, como medida de política educativa os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Esta medida visa combater os problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos actores

locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades (Barbieri, 2003:43).

Como refere Canário, Alves e Rolo (2001:64), “as ZEP são o antecedente mais directo dos TEIP”. Ele foi criado no ano lectivo 1996-97, através do Despacho 147-B/ME/96, complementado posteriormente pelo Despacho Conjunto 73/SAEE/SEEI/96.

O Despacho 147-B/ME/96 estabelece a possibilidade de estabelecimentos de educação e de ensino com vista à constituição de TEIP, nos quais serão desenvolvidos projectos plurianuais que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação. A leitura deste normativo permite associar os TEIP “ao objectivo geral da promoção de igualdades no acesso e no sucesso educativo da população escolar da educação básica, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão social e escolar” (Costa, Neto-Mendes e Sousa, 2001:17). São ainda estabelecidos quatro objectivos centrais dos TEIP: a melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos; uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar; a criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa; a progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.

O Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96 define as escolas que, a partir do ano lectivo de 1996-1997, integrariam o projecto TEIP. Nos termos do n.º 1, do artigo 64º - A do Decreto-Lei n.º 51/2009 de 27 de Fevereiro: “A promoção do

sucesso educativo dos alunos, integrados em meios particularmente desfavorecidos, em especial, de jovens em riscos de exclusão social e escolar, constitui objectivo das escolas prioritárias, cuja identificação e respectiva regulamentação são fixadas por despacho do membro do Governo, responsável pela área da educação”.

Alicerçando-se em medidas de discriminação positiva, com a concentração de meios em escolas de níveis e ciclos diferentes, agrupados territorialmente em rede, apela-se à intervenção de diferentes parceiros da comunidade local. A tutela garante um processo de regulação, através da definição de competências específicas dos seus organismos, as Direcções Regionais, que apoiarão o desenvolvimento do projecto educativo, quer na vertente pedagógica quer na vertente financeira; o Departamento de Educação Básica, responsável pela Coordenação e apoio técnico-científico e o Instituto de Inovação Educacional através da avaliação formativa e avaliação externa e global da experiência.

O lançamento deste programa enquadra-se numa tendência de desconcentração e descentralização da administração pública. O “local” assume maior relevância na procura de soluções para os problemas de âmbito educativo da comunidade. A descentralização baseia-se no conceito de independência da autoridade local face à administração central, núcleo essencial da territorialização.

4. A governação por contrato

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, inicia uma reforma do sistema educativo a partir da qual se elegem palavras-chave como autonomia, participação, inovação, qualidade e mais recentemente territorialização.

É o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que consagra o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Este diploma define a autonomia da escola como “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (art.º 2.º, n.º 2) e explica que “a autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira” (Preâmbulo).

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio “aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” definindo a autonomia como “o poder reconhecido pela administração educativa à escola para tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no

quadro do projecto educativo da sua escola e em função das competências e dos meios que lhe são consignados” (art.º 3º, nº. 1). São instrumentos de autonomia o projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades.

Defendem, primeiro Barroso (1996) e, depois, Formosinho, Fernandes e Machado (2010:33) que a autonomia não é soberania ou independência absoluta, mas antes uma forma de gerir interdependências, reforçando o papel dos órgãos e actores locais. A autonomia é um instrumento para a escola realizar melhor o seu projecto educativo.

Este diploma introduz como novidade a modalidade de governação por contrato. Ele assenta na concepção de que a autonomia da escola “desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos”, correspondentes ao grau de capacidade da escola. O contexto deveria resultar de um processo de negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal (art.º 47º). Deste contrato devem constar as atribuições e competências a transferir e os meios que serão especificamente afectados à realização dos seus fins (art.º 48, nº 2), sendo certo que, numa primeira fase, o requisito essencial é a escola dispor de órgãos em funcionamento de acordo com o definido naquele diploma e, numa segunda fase, ter obtido uma avaliação favorável realizada pela administração educativa (art.º 48.º, nº 4). Estabelece ainda o mesmo diploma que deve ser a escola a candidatar-se ao desenvolvimento da sua autonomia apresentando na respectiva direcção regional de educação uma proposta de contrato (art.º 50.º).

Em Portugal, contudo, o conceito de contrato ganha destaque já em 1996 pelo “Pacto Educativo” entre o Estado e a sociedade civil proposto pelo Ministro Marçal Grilo.

As modalidades contratuais assumiram, ao longo dos tempos, várias formas de acordos, convénios, parcerias, protocolos, ou mesmo pactos entre o Ministério da Educação e as escolas e visam estimular globalmente a autonomia das escolas, melhorar a qualidade do serviço público de educação que elas prestam. “O desenvolvimento da contratualização entre o Ministério da Educação e as escolas pressupõem a autonomia destas. Contratualização e autonomia são problemáticas de tal modo interdependentes que o alcance e o conteúdo dos contratos dependem do grau de autonomia das partes contratantes que resulta dos instrumentos de acção de que dispõem os agentes educativos para a organização e gestão dos processos de formação” (Fernandes, 2000, cit in Formosinho, Fernandes e Machado (2010:34).

A 10 de Setembro de 2007, foram celebrados contratos de autonomia com vinte e duas escolas e agrupamentos de escolas. Esses contratos conferem às escolas maior poder de decisão nos domínios pedagógico, curricular, administrativo, financeiro e organizacional e procura responder ao contexto específico em que cada escola se insere, de modo a promover o sucesso educativo dos seus alunos.

Anteriormente, só a Escola da Ponte é que possuía um contrato de autonomia. Era considerado um caso atípico sem qualquer seguimento imediato e que decorre entre os anos lectivos de 2004/05 e de 2006/07 (Formosinho,

Fernandes e Machado, 2010:36). Nesse contrato se declarava como “provada a capacidade da escola para agir, responsabilmente, em autonomia no quadro do seu projecto educativo, em claro benefício dos alunos e das suas famílias”, cabendo à administração educativa reconhecer a especificidade da escola e recompensar o seu mérito, facultando-lhe “um conjunto de instrumentos e garantias que lhe permitam tirar pleno proveito das potencialidades de um projecto e de um modelo organizacional que já se encontram suficientemente enraizados, testados e consolidados” (Contrato nº 511/2005).

5. O Programa TEIP2

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) criados em 1996 pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96, permitiram a adopção de um novo modelo de gestão que proporciona maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e uma vontade de descentralização e partilha de poder no processo educativo, sendo o seu principal objectivo a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico, universal e gratuito, em especial de crianças e jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar).

Passados dez anos, em Setembro de 2006, a Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues anunciou o relançamento do programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), com o objectivo de promover o sucesso educativo dos alunos pertencentes a meios particularmente

desfavorecidos, através da apropriação, por parte das comunidades educativas assim caracterizadas, de recursos que lhes permitam orientar a sua acção para a reinserção escolar dos alunos.

O Programa TEIP entra assim na 2.^a geração (TEIP2), de acordo com o despacho normativo n.º 55/2008, que define as normas orientadoras, as regras de elaboração dos contratos-programa dos TEIP2. As escolas do agrupamento ou as escolas não agrupadas que integram este programa têm de apresentar os seus projectos educativos envolvendo um conjunto diversificado de medidas e acções de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono e insucesso escolar; a transição da escola para a vida activa e intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

Com este programa, ambiciona-se uma escola pública baseada na promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social para a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática.

A escola pública assim caracterizada é ainda uma condição básica de coesão social e nacional, de crescimento e de modernização tecnológica do País no âmbito da transição para a economia do conhecimento e a sociedade de informação. Importa, assim, criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo

de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.

Especificamente em relação à geração TEIP2 podemos verificar que é apresentada essencialmente como um programa de intervenção social, como aliás refere o despacho normativo nº55/2008, "em **territórios social** e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido...". A decisão de ser ou não uma escola ou agrupamento integrando num TEIP prende-se, entre outras condicionantes, com o facto de ter "um elevado número de alunos em risco de **exclusão social** e escolar... (Artº 2º) e identificados a partir de resultados escolares e de "**indicadores sociais** dos territórios" (Artº 2º). Também se prevê que esta implementação de TEIP's permita o desenvolvimento de actividades de educação permanente, promoção de aprendizagem ao longo da vida e acesso dos adultos ao processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Insiste-se no estabelecimento de parcerias atribuindo à escola o papel "de instituição central do processo de desenvolvimento comunitário...". No entanto, este papel é atribuído às escolas ou agrupamentos de escola de territórios de exclusão social (leia-se, territórios urbanos com marcas de violência e pobreza).

6. Os TEIP como ensaio para o reordenamento da rede escolar

Como afirma João Formosinho (1998) citado por Machado (2011:3) a pequena dimensão de muitos estabelecimentos escolares, a sua fragmentação

organizacional e compartimentação institucional exigia medidas que favorecessem políticas de discriminação positiva congruentes no mesmo território, sugerindo o funcionamento das escolas em “rede” e a sua consideração enquanto unidades de um território educativo. O despacho 147-B/ME/96, de 8 de Julho, incentiva o relacionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos três diferentes ciclos de ensino básico a descolarem da sua “nuclearização” com vista à constituição de “território educativo”, afirmando que “no território educativo ajustam-se as condições espaciais da oferta educativa aos projectos das comunidades integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente a educação pré-escolar, bem como os serviços de psicologia e orientação, de acção social e de saúde”.

O Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Julho impulsionou a perspectiva de escola-organização distinta da perspectiva da escola-edifício, que é a base da constituição dos Agrupamentos. Este Despacho permitia a construção de escolas entendidas como unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotada de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e de assunção de autonomia. Citando Formosinho & Machado (2000:52) “é esta intenção de politicamente expressa de criar e incentivar a construção de “escolas” ao nível da educação básica inicial constitui um dos aspectos mais envolventes do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio”, abrangendo a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico no *programa de reforço da autonomia das escolas*.

Contudo, foi a constituição de agrupamentos de escolas que veio dar suporte organizacional a esta concepção de escola-organização com diferentes

estabelecimentos escolares para a realização de um projecto educativo com uma visão integrada para todo o território educativo. É também esta concepção que subjaz à ideia de “agregação” dos estabelecimentos com todos os anos da escolaridade obrigatória, agora de 12 anos (Machado 2011:4).

7. A acção da organização escolar e da comunidade local

Sabe-se hoje que, inicialmente, os TEIP criaram condições objectivas para "legitimarem o processo administrativo de reordenamento da rede escolar assente na figura do agrupamento vertical de escolas" (Correia, 2008:32).

O objectivo principal da criação dos TEIP era “promover a igualdade de acesso e de sucesso educativo da população escolar do ensino básico” (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de Julho). O facto de a sua organização ter evoluído no sentido da criação dos agrupamentos de escolas, fez pensar que a generalização destes dispensaria o dispositivo TEIP e as suas condições específicas de suporte ao projecto educativo de território (Machado 2011:4).

Verifica-se que a fórmula organizacional não interferiu nas características dos territórios, nem supriu as condições de desvantagem social que tinham levado à criação dos TEIP e exigiam mecanismos discriminação positiva, pelo que, em 2008 surge, pelo Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro, o TEIP 2ª geração visando estimular “a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos

territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos”.

As estratégias e actividades do Projecto TEIP 2 extravasam o próprio “território educativo” do Agrupamento, prevêm o envolvimento de um conjunto de actores locais escolares e não escolares, e o estabelecimento de parcerias, assumindo uma concepção de escola como lugar central de gestão e abrindo-se à perspectiva da comunidade local como parceiro essencial na tomada de decisão.

O desenvolvimento comunitário visa melhorar a qualidade de vida das comunidades e a sua capacidade para resolver autonomamente os seus problemas, pelo que as escolas que integram o Programa TEIP2 são desafiadas a construir projectos que optimizam os seus meios humanos e materiais disponíveis no território educativo em que se inserem e a substituir a dispersão das intervenções de cada uma das entidades e agentes da comunidade pela visão comum dos problemas e dos objectivos e pela cooperação para a sua concretização (Machado 2011:5).

Tabela1

– Legislação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

	TEIP I - 1996	TEIP II - 2008
Fundamentação do Programa	<p>Despacho nº 147-B/ ME/96</p> <p>✓ Fornecer o enquadramento legal à experiência dos TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária cujo princípio é promover o sucesso educativo de todos os alunos e muito particularmente das crianças e dos jovens que se encontram hoje em risco de exclusão social e escolar, criando condições de igualdade de acesso e sucesso educativo.</p>	<p>Despacho nº 55/2008</p> <p>✓ Criação de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens, com vista a prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, como o recurso a percursos curriculares alternativos, a planos de recuperação, a cursos de educação e formação e a cursos profissionais;</p>
Visão da intervenção	<p>✓ A experiência pedagógica a desenvolver implica o estabelecimento de relações de parceria de forma a otimizar meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo, favorecendo a dinâmica de associação de escolas e de projectos que permitam uma visão integrada da intervenção educativa.</p>	<p>✓ Função da escola como “instituição centrada no processo de desenvolvimento comunitário”; potenciar o papel educativo e formativo da escola nos processos de desenvolvimento comunitário”; a escola intervém como “agente educativo e cultura central na vida das comunidades em que se insere”</p>

<p>Condições especiais</p>	<p>✓ Condições especiais para o desenvolvimento dos respectivos projectos nomeadamente estabilização do corpo docente, redução de componente lectiva, redução do número de alunos por turma e possibilidade de recurso a animadores e serviços de psicologia entre outras (excerto/síntese do despacho)</p>	<p>✓ “ Concessão de apoios específicos na vertente pedagógica e financeira” (Art.º 5º)</p> <p>✓ Flexibilização da gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares, orientando a avaliação dos alunos segundo as competências definidas para o final de ciclo de escolaridade;</p>
<p>Áreas de intervenção</p>		<p>✓ Fixação das áreas de intervenção que possam dar resposta às necessidades específicas das escolas, em áreas como: a ligação ao mundo do trabalho, a educação para a saúde, o desporto escolar, os apoios educativos especiais, a educação para o empreendedorismo, a dotação em recursos humanos e, ainda, a segurança e a prevenção da violência;</p>
<p>Abrangências do Território Educativo</p>	<p>✓ Constrói-se a partir de uma rede de escolas que se associam e outras instituições a partir de uma delimitação geográfica e rede escolar previamente definida.</p>	<p>✓ Articulação estreita com as famílias e a comunidade local.</p> <p>✓ Constrói-se a partir de agrupamentos de escolas</p>

CAPITULO III

METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Neste capítulo, definimos o enquadramento metodológico que serviu de base ao processo de investigação. Começamos por expor a problemática da investigação, especificando o objecto do estudo e enunciando os objectivos que nortearam este trabalho. Apresentamos, de seguida, o estudo exploratório de natureza qualitativa, fundamentando as opções metodológicas realizadas no decurso da investigação, explicitando os procedimentos utilizados para a recolha e a análise dos dados.

Caracterizamos ainda a Escola seleccionada como campo de investigação e a amostra utilizada, assim como apresentamos as técnicas de investigação por nós usadas - observação, pesquisa documental e entrevista – e, para finalizar, enunciamos as limitações do estudo.

1. Problemática

As políticas de Educação prioritária desenvolveram-se em Portugal nos últimos anos através de um conjunto de dispositivos que tiveram origem no Estado envolvendo públicos específicos ou zonas delimitadas em função de

determinadas características socio-económicas. Apesar de se reivindicarem sempre do combate pela igualdade de oportunidades no cumprimento da escolaridade obrigatória, estes programas constituiriam, em geral, um “espaço de experimentação” de modos específicos de proceder à definição dos problemas educativos e de definir as relações entre o Estado e a Educação (Correia 2008:37).

Os TEIP existem em Portugal desde 1996. A sua criação, através do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, inscreve-se na tradição das políticas de promoção da igualdade de oportunidades através da adopção de medidas de discriminação positiva que vários países já haviam experimentado.

O Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP 2) foi relançado através do Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro de 2008 e visa, na sequência do anterior, a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva em contextos socioeducativos.

Um dos motivos que levou à nossa escolha do tema foi a sua actualidade, assim como o interesse em saber como se organiza uma escola TEIP e qual o seu impacto no sucesso escolar e na prevenção do abandono escolar.

Falamos da emergência da ideia de “intervenção prioritária”, associada em 1988 à concepção de escola-estabelecimento e, em 1996, à concepção de escola-organização de um “território educativo”, concepção esta que é retomada em 2008 numa segunda geração (Machado, 2011:1), à qual aderiu, em 2009, o Agrupamento onde se desenvolveu a nossa investigação, o qual seguiu as normas definidas para a constituição de territórios educativos de intervenção e desenvolve

um projecto, cujos objectivos e acções que o caracterizam são aqui apresentadas, destacando aquelas que visam a reorganização de turmas e a articulação do trabalho docente.

2. Pergunta de partida

Como referem Quivy e Champenhoudt iniciar um projecto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida “constitui normalmente um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico” (1998:34). Assim, orientámos o nosso projecto de investigação com base na seguinte pergunta de partida: **Como se organiza uma escola de território educativo de intervenção prioritária (TEIP)?**

3. Questões

Para concretizar a nossa investigação foi necessário formular várias perguntas orientadoras a partir da questão de partida. Destacamos as seguintes questões:

- Quais são os problemas diagnosticados num TEIP?
- Que objectivos visa um projecto TEIP?

- Como é que a escola se organiza para acolher os alunos que são académica e socialmente heterogéneos?
- Que estruturas pedagógicas foram criadas?
- Como é organizada a orientação educativa?
- Como é feita a flexibilização da acção educativa?
- Como é que os diversos actores encaram o TEIP?
- Que estratégias utiliza uma escola TEIP para melhorar os resultados escolares?
- Que acções concretiza uma escola TEIP para alcançar os seus objectivos?

Cervo e Bervian referem que os estudos exploratórios “não elaboram hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objectivos e buscar maiores informações sobre determinado assunto de estudo” (1973:56). É neste sentido que desenvolvemos o estudo, procurando responder à questão mobilizadora, decorrente da problemática geral, atrás referida, para o que elencámos os seguintes objectivos:

- Identificar os principais problemas diagnosticados numa escola TEIP;
- Compreender como a escola se organiza para a inclusão;
- Identificar as estruturas pedagógicas criadas na escola;
- Compreender a organização da orientação educativa dos alunos;
- Compreender a flexibilização da acção educativa;
- Conhecer as representações dos actores escolares sobre o TEIP;

- Compreender as estratégias utilizadas numa escola TEIP para melhorar os resultados escolares;
- Compreender as acções realizadas numa escola TEIP para alcançar os seus objectivos.

4. Metodologia de investigação

Qualquer metodologia tem como objectivo principal ajudar-nos a compreender não apenas os resultados da investigação, mas sobretudo o processo da forma e na dimensão mais ampla possível do objecto de investigação (Mouly, cit. in Cohen, 1990:73).

Para realizar o nosso estudo, optamos por uma metodologia qualitativa.

A investigação qualitativa tem por objectivo investigar os fenómenos no seu contexto natural (o Agrupamento), independentemente da sua complexidade. Ela tem como objecto a descrição, a busca de significado, a interpretação, a linguagem e o discurso, gerando um tipo de conhecimento válido a partir da compreensão do significado do contexto particular.

São vários os autores que deram o seu contributo para a análise da abordagem da investigação qualitativa em educação, mas resolvemos escolher a caracterização fornecida por Bogdan e Biklen (1994), com a explicitação de alguns pontos fundamentais desta metodologia.

Os autores atribuem cinco características essenciais à investigação qualitativa:

1. *“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”.*
2. *“A investigação qualitativa é descritiva”.*
3. *“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”.*
4. *“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”.*
5. *“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.*

Para podermos entender o funcionamento deste Agrupamento TEIP, afigurou-se no indispensável recolher dados relativos a ele e aos principais actores onde está inserido o Projecto TEIP.

Os dados recolhidos foram registados em formato de papel e áudio aquando da aplicação das entrevistas, elaboradas notas de campo e registos oficiais, tentando não deixar escapar os mais pequenos pormenores, indispensáveis para um melhor entendimento do Projecto TEIP.

Pareceu-nos importante avaliar todo o trabalho desenvolvido pelos principais actores presentes no Projecto TEIP e verificar se este processo contribuiu para o sucesso dos jovens no sistema educativo.

Com as várias entrevistas aplicadas, as informações foram-se acumulando ao mesmo tempo que o investigador começou a estabelecer uma teoria sobre o seu objecto de estudo. Só a partir da recolha de muitos dados se podia tirar algumas conclusões sobre o funcionamento do Projecto TEIP pelo que não existiam juízos

de valor antes de iniciar a investigação. Assim, e mesmo se o investigador pretendia saber, eventualmente, de antemão a resposta a algumas perguntas, manteve um certo distanciamento e uma postura idónea na obtenção de dados.

No sentido de entender melhor determinada situação, o investigador qualitativo necessita de fazer perguntas - aos coordenadores, aos professores a fim de esclarecer a importância que os actores atribuem à problemática em questão. Com efeito,

“A abordagem da avaliação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

É esta a intenção do nosso estudo de caso, um estudo de natureza qualitativa. Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89) define estudo de caso como a “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Privilegiámos, então, uma abordagem qualitativa, com base num estudo de caso, que permitiu recolher, descrever e interpretar os dados, relativamente ao projecto TEIP.

No estudo de caso, a observação, a entrevista e a análise de conteúdo poderão ser, entre outras, as técnicas de investigação a utilizar seleccionando agora umas, depois outras, de forma a encontrar e controlar os dados observados pelo investigador nas mais diversas fontes, nomeadamente: no contacto directo com pessoas, situações, contextos, acontecimentos, corpus normativos, etc. E,

porque não, os informantes privilegiados. A este propósito há autores que afirmam que no estudo de caso todas as técnicas devem ser consideradas.

Entrevistamos os docentes que coordenam as estruturas de gestão intermédia, os docentes de Língua Portuguesa e Matemática dos conselhos de ano que usufruem da “flexibilização curricular”, e analisamos as notas dos alunos que usufruíram desta medida.

O principal objectivo desta investigação qualitativa é compreender como é que a escola se reestrutura para responder à heterogeneidade discente, que medidas de flexibilização curricular e diferenciação pedagógica põe em acção para materializar a igualdade de acesso e sucesso na educação escolar e quais os dilemas e desafios que essa reestruturação comporta.

5. Campo de estudo

O nosso estudo decorre num Agrupamento Vertical de Escolas, cujas características aqui apresentamos.

O Agrupamento foi homologado em 23 de Junho de 2000. No final do ano lectivo 2002/03, foi reconfigurado com a introdução da Escola Básica do 1º ciclo do mesmo lugar, até então unidade autónoma. No ano lectivo 2007/08 foi criado o centro Escolar contínuo à escola-sede do Agrupamento. Actualmente este Agrupamento é constituído por dez estabelecimentos de educação e ensino dos quais três Jardins-de-infância, seis Escolas do 1.º Ciclo e a escola-sede E B 2,3.

Trata-se de uma zona urbana e semi-urbana com características próprias em que o território mais problemático inclui uma faixa das freguesias mais próximas da EB 2, 3.

Apesar de inserida numa comunidade urbana, o Agrupamento abarca uma pequena faixa rural que ainda não sucumbiu aos avanços da cidade. No entanto, nota-se um acréscimo de população, vinda de outros concelhos e até de outros países (sobretudo, Roménia, Chinesa).

Do ponto de vista económico-social, as freguesias caracterizam-se por um espaço rural avultado com propensão a ser absorvido pelo processo de crescimento da cidade; algumas zonas degradadas ou habitadas por famílias de baixos recursos económicos e de etnia cigana e romena, com tendência ao abandono escolar e/ou ao elevado absentismo contribuindo assim para o aumento do insucesso escolar; inserido numa das freguesias está uma Instituição Particular de Solidariedade Social que alberga crianças e jovens em idade escolar, oriundas de famílias com graves problemas socioeconómicos e familiares.

A escola sede encontra-se localizada na zona Oeste/Sudoeste da cidade de Braga e recebe os alunos provenientes de várias freguesias mas, principalmente, das quatro onde se encontram localizados os estabelecimentos de educação e ensino do agrupamento: Recebe ainda alunos institucionalizados dum Colégio. A proximidade e o acesso à escola sede é muito bom pois esta encontra-se no trajecto de ida e volta para e dos vários locais de trabalho, o que facilita o constante contacto que é necessário efectuar diariamente. Actualmente frequentam o Agrupamento 7 grupos na educação pré-escolar totalizando 165

crianças, 32 turmas no 1.º ciclo num total de 711 alunos, 16 turmas no 2.º ciclo e 14 turmas no 3.º ciclo somando 727 alunos. Frequentam este Agrupamento de escolas 1603 alunos.

A maior parte dos alunos que frequentam este agrupamento de escolas apresentam em média, um nível socioeconómico médio/baixo e os pais e encarregados de educação um nível de escolaridade médio/baixo.

Em todos os níveis de ensino nota-se uma percentagem significativa de alunos que vivem com carências económicas, reflectindo-se nos pedidos para atribuição de subsídio escolar. No ano lectivo 2008/2009 num universo de 1603 alunos foi contemplada com apoio socioeconómico 48% da população discente.

Este Agrupamento dispõe de 135 docentes, incluindo educadores de infância, professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Do total de docentes, 10% têm idades inferiores a 40 anos, 30% têm mais de 50 anos e 38% têm idades entre os 41 e os 50 anos. Relativamente ao tempo de serviço, o corpo docente pode ser dissociado em quatro conjuntos: um que corresponde a 15% do total e cuja experiência profissional varia entre a 1.ª vez que lecciona e os sete anos de tempo de serviço; 17% possuem experiência profissional entre os sete e os quinze, 30% entre os dezasseis e vinte e cinco anos e 38% têm mais de vinte e cinco anos de experiência profissional. Regista-se que 65% dos professores são do Quadro de Escola, 18% são docentes do Quadro de Zona Pedagógica e apenas 17% são professores contratados.

A estabilidade do quadro de escola tem revelado ser um factor essencial no desenvolvimento de uma cultura de organização e na integração dos novos

elementos. O elo de pertença a uma escola/agrupamento está a ter um efeito muito positivo, o de fazer prosperar a motivação e o estímulo pelo crescimento de Projectos a par de um incremento muito significativo da capacidade de mobilização de recursos humanos e materiais da comunidade. O conhecimento do meio, a interação dos docentes com os pais e encarregados de educação, a relação estabelecida entre professores e alunos são resultado da permanência, dedicação e experiência do corpo docente.

Em termos organizacionais, a escola do 2º e 3º ciclos caracteriza-se pela organização dos horários segundo o modelo das equipas educativas/pedagógicas, pela organização geral de horários dos alunos – 2º ciclo sobre a manhã com uma tarde ocupada (5 blocos) e 3º ciclo sobre a tarde com duas manhãs ocupadas (5 blocos) e pela atribuição de Tutorias a todos os Directores de Turma.

O quadro de acção educativa é, actualmente, bastante reduzido relativamente à situação de anos anteriores. Na verdade, ultimamente verificou-se a aposentação e transferência de vários elementos do quadro para outros ministérios, por concurso.

Do total de elementos do pessoal não docente do agrupamento 73% são do quadro (a exercer nas escolas há mais de 5 anos) e os restantes 27% são dos Programas de Inserção.

No tocante às habilitações académicas predomina a escolaridade obrigatória exigida. O leque de idades é abrangente, mas a maioria tem mais de quarenta anos de idade, o que pode denotar bastante maturidade para o exercício das funções inerentes ao cargo.

6. Técnicas de investigação

Tratando-se de um estudo de caso, privilegiamos as técnicas de observação e observação participante, inquérito e entrevista a professores, conversas informais com os responsáveis pelas diversas acções e análise de vários documentos produzidos na escola (actas, relatórios e pautas). Procedemos à análise de conteúdo para permitir identificar ideias comuns no que respeita ao discurso dos entrevistados, de modo a conferir-lhe um significado.

Observação e observação Participante

Estive presente nas dez reuniões que a equipa do projecto realizou ao longo dos dois anos, 2009/10 e 2010/11, cinco em cada ano, além de algumas reuniões com a DGIDC e da equipa de avaliação interna, tendo sido possível efectuar observação de carácter informal e registar dados relativos à forma como o Agrupamento está organizado, como as acções se desenvolviam, as dificuldades ou facilidades que os professores detectavam e o modo como lidavam com elas.

Pesquisa documental

Começamos a nossa investigação pela pesquisa documental de actas, relatórios e documentos produzidos pelo Agrupamento, pela equipa do Projecto e pela equipa de avaliação interna. Trata-se de documentos importantes, porquanto

neles os investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica (Bodgan & Biklen, 1994:180).

Consultamos os documentos institucionais estruturantes do Agrupamento: Projecto Educativo da Escola, Projectos Curriculares de Anos e Regulamento Interno. Consultamos também os documentos produzidos no âmbito do Projecto referente ao TEIP: o próprio projecto, os relatórios semestrais e anuais para a DGIDC, os relatórios da equipa de autoavaliação.

Por parte do Agrupamento em estudo foram disponibilizados todos os documentos por nós solicitados.

Com a pesquisa e análise documental pretendíamos encontrar, nos documentos analisados, dados acerca da forma como o Agrupamento se preparou e desenvolveu para colocar no terreno os objectivos do seu projecto TEIP, as expectativas criadas e os objectivos que estiveram na base do projecto. Pretendíamos também compreender como é que a escola se reestrutura para responder à heterogeneidade discente, que medidas de flexibilização curricular e diferenciação pedagógica põe em acção para materializar a igualdade de acesso e sucesso na educação escolar e quais os dilemas e desafios que essa reestruturação comporta.

Procedemos à análise de conteúdo dos documentos mencionados e à sua triangulação com os dados recolhidos nas entrevistas.

Entrevista semi-estruturada

A entrevista consiste num contacto directo entre o entrevistador e o entrevistado onde este último expressa as suas opiniões, experiências ou interpretações sobre determinado assunto. A entrevista é semi-estruturada na medida em que as perguntas, de uma forma geral, não são muito precisas tentando fazer com que o entrevistado responda de forma franca sem qualquer tipo de constrangimento. Caso o entrevistado não consiga responder às perguntas, o entrevistador terá de reformulá-las a fim de estas serem de mais fácil entendimento.

Segundo Quivy e Campenhoudt, o método de entrevista é especialmente adequado para “a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc. e a análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc.” (2003:193).

As entrevistas realizaram-se individual e presencialmente, gravadas em suporte áudio e transcritas de seguida, o que permitiu imediatamente uma primeira análise, na medida em que ficámos logo com algumas impressões sobre o conteúdo da mensagem. Aquando da realização dos guiões das entrevistas (anexo

nº 1), as perguntas tinham sido já divididas em categorias, a fim de tornar mais fácil a sua análise transversal, pelo que iniciámos a codificação da informação.

Tendo em consideração tudo o que atrás ficou dito, a marcação das entrevistas foi efectuada de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Em cada fase preliminar, foi explicado com detalhe aos entrevistados o objectivo da entrevista, a sua inserção no projecto de investigação e a importância do seu contributo para o enriquecimento da investigação em educação. Esse clima empático foi determinante para o sucesso das mesmas. A duração média das entrevistas foi de vinte minutos, em função do tempo que cada entrevistado necessitou para exprimir as suas ideias e opiniões e para proceder a alguns esclarecimentos concretos que foram solicitados na abordagem dos vários tópicos. Durante a realização das entrevistas, tentou-se conduzir o diálogo num contexto de abertura e de informalidade.

Fizemos dois tipos de entrevistas, com os respectivos guiões. Uma para os coordenadores de ano e outra para os docentes de Língua Portuguesa e de Matemática que leccionavam as turmas com a medida de flexibilização curricular.

Para as primeiras levamos os coordenadores a identificar as estruturas pedagógicas criadas na escola, a compreender como a escola se organiza, como é a organização da orientação educativa dos alunos e as estratégias utilizadas numa escola TEIP para melhorar os resultados escolares. Com as perguntas formuladas, pretendemos ter conseguido responder às categorias criadas: funcionamento, articulação, resultados, organização, vantagens, desvantagens e coordenação.

Em relação à entrevista para os docentes que usufruíam da medida de flexibilização curricular, estes opinaram sobre em que consistia esta medida, identificaram os principais problemas diagnosticados nessas aulas e as estratégias utilizadas para melhorar os resultados dos alunos, tendo como categorias: flexibilização, organização, vantagens, desvantagens, resultados, metodologia e articulação.

Questionários

Quivy e Campenhoudt definem o inquérito por questionário como o método em que o investigador vai elaborar uma série de perguntas ao investigado, no sentido de obter informações sobre aspectos pessoais e profissionais da sua vida, ou algo mais digno de relevo segundo a perspectiva do investigador. O objectivo é o de conhecer melhor uma determinada população através das suas opiniões, modos de vida e comportamentos.

No caso concreto deste Projecto TEIP, através da Avaliação Interna do Projecto, participei na recolha e tratamento dos dados de um questionário de aplicação aos docentes que leccionavam Língua Portuguesa e Matemática das turmas com a medida de flexibilização curricular e aos pais e encarregados de educação dos mesmos alunos que usufruíram desta medida, no sentido de saber algumas informações relevantes sobre o percurso de cada um, as dificuldades, vantagens e desvantagens e expectativas desta medida.

Estes questionários, elaborados e aplicados pela equipa de acompanhamento e monitorização interna, no respeitante aos docentes, pretendiam identificar a ano/turma que os professores leccionam, o grau de aproveitamento académico da turma, as dificuldades apresentadas e o que foi feito para as superar, o grau de satisfação e sugestões de melhoria em relação a esta medida. No questionário dirigido aos pais e encarregados de educação pretendia-se saber se achavam a medida vantajosa para a melhoria das aprendizagens dos seus educandos, como avaliavam o seu grau de satisfação e que propostas de melhoria sugeriam em relação a esta medida.

7. Análise de conteúdo

Os dados recolhidos foram tratados utilizando a técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin, representa “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (2004: 33).

O que caracteriza a nossa análise de conteúdo “é o facto de a 'inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” Bardin, (2004:109).

Para efectuar este tipo de análise, é necessário ler o material com muita atenção e, caso haja várias interpretações sobre o que é lido, torna-se indispensável proceder a novas leituras para compreender o sentido da mensagem.

Segundo Quivy e Campenhoudt, a análise de conteúdo “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas” (2008:227).

Os registos das entrevistas transcreveram-se na totalidade e posteriormente procedeu-se à respectiva análise, definindo-se tópicos-chave que foram sendo preenchidos com excertos das transcrições das entrevistas correspondentes. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas parciais, mas complementares que consistem na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens, com o objectivo de, no final, se produzirem interpretações fundamentadas.

Os dados foram agrupados por categorias, técnica que Bogdan e Biklen (1994) definem como “um meio de classificar os dados descritivos que recolheu” (p.221), categorias essas estabelecidas de acordo com os objectivos e as questões de investigação do estudo.

Assim, com as questões colocadas aos actores educativos pretendemos encontrar resposta para as seguintes categorias:

- Flexibilização;
- Organização;
- Vantagens;
- Desvantagens;
- Resultados;
- Metodologia;

- Articulação;
- Funcionamento;
- Coordenação.

8. Limitações do estudo

Uma das limitações ao estudo encontrada foi não ter conseguido entrevistar a coordenadora do 9º ano, o que implicou só ter os documentos por ela produzidos para a escola, relatório de coordenadora de ano e actas de conselho de ano.

Uma outra limitação, prende-se com o facto de a certa altura os professores da equipa do Projecto TEIP, ficarem a saber que eu pertencia a uma direcção de outra escola. Apesar deste facto poder fazer retorcer um pouco no início, não inviabilizou, no entanto, a investigação.

Finalmente, o facto de ser um estudo de caso, não permite a sua generalização ao universo de escolas com Projecto TEIP.

CAPITULO IV

O PROJECTO TERRITORIO EDUCATIVO

O Agrupamento Vertical de Escolas por nós estudado, aderiu ao programa TEIP de 2º geração com um Projecto, na base do qual foi celebrado um contrato-programa com o Ministério de Educação, através da Direcção Regional de Educação do Norte, com a duração de dois anos. Este Projecto abrange várias dimensões: organizacional, curricular, pedagógica e comunitária.¹

A justificação dada para este Projecto prende-se com as dificuldades sentidas pelas escolas deste Agrupamento em dar respostas suficientemente abrangentes e eficazes para problemas que, pela sua seriedade, comprometem a qualidade da educação, o sucesso escolar dos alunos, a inclusão social e a preparação para a vida activa que a escola deve proporcionar. Tais problemáticas, num contexto social e económico carenciado, com alguns agregados familiares debilmente estruturados, justificam as medidas implementadas no projecto.

¹ Enquanto contrato-programa, o Projecto apresenta ainda uma dimensão financeira, que, no entanto, não é objecto deste estudo.

1. Avaliação e Identificação de debilidades da organização escolar

Na pesquisa documental efectuada, comprovamos, que a Escola apresentava rotinas efectivas de auto-avaliação anteriores que lhe permitiam ter conhecimento das suas práticas, tendo sido alvo de avaliação externa em 2007/08.

No relatório de Avaliação Externa (Março de 2008) a Escola obteve duas avaliações de Bom, outras duas de Muito Bom e uma de Suficiente no item de “resultados académicos dos alunos”. Este item acabou por ser umas das metas do Projecto TEIP, que em consonância com o Projecto Educativo aprovado no ano lectivo anterior e com o Regulamento Interno advoga a melhoria dos resultados académicos dos alunos.

A Avaliação Externa elencou as debilidades e pontos fortes da Escola, que juntamente com as conclusões obtidas da Avaliação Interna, despontaram os problemas a que o Projecto visa responder:

- ✓ Taxas de insucesso superiores à média nacional na maior parte dos anos de escolaridade;
- ✓ Dificuldades em dar resposta às necessidades de apoio educativo, principalmente no 1º ciclo;
- ✓ Considerável número de alunos institucionalizados, de etnia cigana, estrangeiros e em condições socioeconómicas desfavoráveis;
- ✓ Reduzidas qualificações das famílias;
- ✓ Considerável número de participações disciplinares;
- ✓ Descontinuidade ao nível dos serviços de mediação escolar;

- ✓ Condições físicas deficitárias em pelo menos três das escolas do agrupamento.

2. Prioridades, Objectivos e Estratégias

A Escola estabelece como prioridades deste Projecto, as que tinham sido definidas para o Projecto Educativo, que se enquadravam primeiramente pelo lema “Do Conhecimento à Cidadania Activa”.

- ✓ Literacia e sucesso escolar
- ✓ Cidadania e interacção escola/comunidade
- ✓ Modelo de organização interna
- ✓ Recursos físicos

São cinco os objectivos a que se propõem: 1) melhorar, no triénio 2009/11, os resultados académicos dos alunos, reduzindo a taxa de insucesso escolar; 2) aumentar o nível de qualificação das famílias; 3) aprofundar a interacção com a comunidade no sentido da promoção de uma cidadania activa, diminuindo a indisciplina nas escolas; 4) Melhorar a qualidade dos espaços escolares; 5) Melhorar o modelo de organização interna.

Este projecto inclui estratégias e actividades que se dividem a nível da organização pedagógica, do currículo e da comunidade. Como refere Machado (2011:3), destaca-se a organização das Equipas Educativas de Ano e correspondente estrutura de coordenação, o ensaio de formas de estruturação e

flexibilização do horário dos alunos e a generalização das tutorias a nível da organização pedagógica. A nível curricular, aposta-se na diversificação da oferta educativa (Educação e Formação para Adultos e Educação e Formação para Jovens), no planeamento conjunto, na articulação curricular, na produção de recursos educativos multimédia e na implementação da medidas de discriminação positiva (apoios educativos, Desporto Adaptado, apoio a alunos cegos e de baixa visão). A nível comunitário, promove-se a participação de familiares dos alunos nas ofertas formativas alternativas, o estabelecimento de novas parcerias em torno de projectos locais dos vários organismos e instituições e na animação sociocultural.

3. Iniciativas do Projecto

Como o próprio despacho normativo n.º 55/2008 define, “as escolas do agrupamento ou a escola não agrupada integrantes de um TEIP2 promovem a elaboração de projectos educativos envolvendo um conjunto diversificado de medidas e acções de intervenção na escola e na comunidade” (art. 3º), orientadas para atingir os objectivos e alcançar as metas definidas.

São onze as acções desenvolvidas no âmbito do Projecto TEIP: 1 – Frei Digital; 2 – Gabinete de Mediação e Orientação Escolar; 3 – Educação Parental; 4 – Escola Cidadã; 5 – Escola de Bem-estar; 6 – Acção Tutorial; 7 – Aprender é Divertido; 8 – Acção de Discriminação Positiva; 9 – Reestruturar para Melhor Gerir; 10- Flexibilizar a Acção Educativa; 11 – Requalificar Espaços Escolares.

Cada uma destas acções envolve actividades que abrangem os objectivos definidos.²

A acção **Frei Digital** tem como objectivo melhorar os resultados académicos dos alunos, reduzindo a taxa de insucesso escolar e visa promover a produção e utilização na sala de aula de recursos educativos TIC, construídos pelos profissionais do próprio Agrupamento em parceria com o Centro de Computação Gráfica da Universidade, com a qual foi estabelecida parceria. As disciplinas a privilegiar serão as Línguas, dado o elevado insucesso escolar, e a Educação Física, como forma de rentabilização de todos os tempos lectivos.

A acção **Frei Digital** pretende motivar os alunos para a construção do seu próprio conhecimento, modernizando os mecanismos de aprendizagem, contribuindo para aumentar os níveis de sucesso escolar, numa perspectiva de uma aprendizagem mais autónoma e para a vida.

A acção **Gabinete de Mediação e Orientação Escolar** visa melhorar mecanismos de intervenção junto dos alunos e respectivas famílias através da criação de uma equipa multidisciplinar composta por Psicóloga, Assistente Social e Terapeuta da Fala para apoiar e intervir junto dos alunos e suas famílias, mas em articulação directa com os professores. Estes especialistas ajudam no diagnóstico e prevenção das situações, e cabe ao professor/tutor a tarefa de acompanhar o aluno na sala de aula, estando atento a todas as suas evoluções ou retrocessos.

Cada membro que integra este subprojecto tem a tarefa de promover actividades que permitam aos alunos, em situação de insucesso, aumentar a sua

² Na descrição das diversas acções, seguimos o Projecto TEIP elaborado pelo Agrupamento.

confiança e contribuir para o seu equilíbrio emocional, prestando aconselhamento e fazendo o seu acompanhamento sistemático.

A acção **Educação Parental**, tendo por base o acréscimo do nível de qualificação das famílias, propõe uma intervenção que engloba dois serviços disponibilizados ao nível do Agrupamento para as famílias de diversos níveis socioculturais e económicos, de natureza educativa e preventiva, ou como resposta a situações de reduzida formação e qualificação dos elementos adultos dos agregados familiares.

Esta acção pretende aumentar os níveis de competências e qualificações das famílias, incentivando-as à inscrição nos cursos Educação e Formação para Adultos do ensino Básico e Secundário e prestar atendimento às famílias no sentido da resolução de problemas. Esta segunda dimensão direcciona-se para uma população-alvo de nível socioeconómico carenciado, sendo implementada no âmbito de um trabalho de intervenção comunitária.

A acção **Escola Cidadã** desenvolve actividades de interacção entre todos os intervenientes da Comunidade Educativa do Agrupamento, incluindo o meio onde está inserido, numa perspectiva de aprofundamento das suas relações pessoais e sociais, partilhando saberes e aprendizagens diversas e onde todos têm o direito de participar, ou seja no sentido da cidadania activa

Para a realização destas actividades, bem como para a implementação de actividades de animação durante os intervalos e hora de almoço e nas situações de ausência dos professores das Actividades Extra Curriculares no 1º ciclo. O Agrupamento considerava necessária a contratação de quatro animadores

socioculturais para a escola sede e três para outras tantas escolas básicas do primeiro ciclo, acrescentando que uma delas deveria ter habilitação académica de nível de licenciatura.

A acção **Escola de Bem-estar** visa diminuir os níveis de indisciplina na escola. Ela visa uma construção de mais aprendizagem com actividades concretas de melhoria da qualidade dos espaços físicos escolares e das relações humanas.

Assim, com esta acção o Agrupamento pretende desenvolver concursos e projectos de intervenção a este nível, tais como o Projecto Eco Escola/Sala, o Projecto “+ Atitude”, o Grupo dos Mediadores Comportamentais (alunos, pais, docentes e não docentes, técnicos de mediação e psicologia), entre outros.

A acção **Tutorial**, o Agrupamento pretende que os alunos com problemas específicos a diferentes níveis usufruam de acompanhamento no seu percurso escolar, construindo soluções personalizadas de forma a enriquecer o percurso formativo dos alunos e articulando a acção dos professores com os diferentes parceiros.

Assim, propõe a atribuição de um tutor por cada 3 alunos do 2º e 3º ciclo. Casualmente, o mesmo tutor poderá atender alunos de duas turmas quando o número de aprendentes sinalizados não for muito elevado. Ao nível do 1º ciclo foram definidos, como recursos necessários, a atribuição de dois tutores a tempo inteiro para acompanhar os alunos sinalizados das 32 turmas do Agrupamento.

O tutor incidirá a sua acção no trabalho directo com os alunos e com as famílias, articulando-se directamente com o Gabinete de Mediação e Orientação

Escolar, com as estruturas de orientação educativa e com as instituições parceiras da comunidade.

Para esta acção foi formalizado um regimento interno de funcionamento, atribuindo um bloco horário (meio da componente lectiva e meio da componente não lectiva) para os tutores do 2º e 3º ciclo. No 1º ciclo a decisão dependeria das necessidades das escolas.

A acção **Aprender é Divertido** visa melhorar os resultados académicos dos alunos, reduzindo a taxa de insucesso escolar através da frequência de espaços de aprendizagem específicos dotando-os com melhores recursos, adequados às características dos utentes e organizando os espaços de forma mais eficaz e apelativa (Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos com três escolas integradas na RBE, Sala de Estudo, Centro de Recursos de Matemática e Clubes de natureza diversa).

Na acção de **Discriminação Positiva**, o apoio educativo surge consequência do número elevado de alunos com necessidades educativas especiais. Este Agrupamento é uma unidade de “Referência para alunos Cegos e Baixa Visão”, apresenta um número elevado de alunos de etnia cigana e estrangeiros (romenos e chineses) e insere-se num contexto onde existe um número significativo de alunos colocados em Instituições e alunos que são acompanhados pelo CPCJ e tribunal de família.

Constata-se que existem alunos com várias dificuldades de adaptação. Estas incidem, nomeadamente, na aprendizagem, devido ao défice na consolidação de competências e alunos com Português como língua não materna.

A acção **Reestruturar para Melhor Gerir**, tem como objectivos melhorar os mecanismos do ensino-aprendizagem e dos recursos educativos, relacionar a autonomia com o trabalho em equipa e contribuir para a melhoria do trabalho em equipa através da organização em Equipas Educativas de Ano.

O Agrupamento pretende reestruturar o funcionamento destas equipas uniformizando todo o ensino básico em termos organizacionais. Trata-se de criar as Equipas Educativas de Ano e a Coordenação de Ano desde o 1º ao 9º ano de escolaridade. Pensa-se que, com esta alteração, se induzirão diferentes formas de trabalho docente. Cada ano de escolaridade apresenta as suas especificidades. Assim, o Agrupamento considera de todo vantajoso que o serviço dos docentes incida, sempre que possível, num único ano de escolaridade. Cada Equipa Educativa de Ano terá momentos próprios para reunir, definindo critérios gerais de actuação para os alunos/turmas desse ano, articulando horizontalmente o currículo e solucionando os problemas de indisciplina/incumprimento de regras. A promoção da articulação curricular (incluindo as Actividades Extra-Curriculares) e o planeamento conjunto são efeitos a perseguir com esta medida.

A acção **Flexibilizar a Acção Educativa** pretende experimentar um modelo flexível em duas turmas do 2º ciclo e duas turmas do 3º ciclo com atribuição de uma hora adicional aos docentes de Língua Portuguesa e Matemática de forma a prestar um melhor apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, sem descurar o desenvolvimento dos restantes alunos da turma, mantendo a mesma carga horária dos alunos.

A justificação para esta acção prende-se com o impacto não satisfatório que estava a ter o Plano da Matemática junto dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Não se trata de “dar mais do mesmo”, uma vez que a carga horária dos alunos permanece inalterada (dois blocos por disciplina). Pretende-se organizar os horários dos docentes de modo a que na quarta hora se verifique o desdobramento da turma em dois grupos. Desta forma, o docente pode nessa quarta hora promover actividades de desenvolvimento para um grupo de alunos e actividades de recuperação para o outro grupo. Também não é uma turma de nível, uma vez que nas três restantes horas a turma mantém-se inalterada.

Os horários dos docentes das duas disciplinas têm de ser feitos de forma a permitir esta flexibilidade. Na quarta hora do horário dos alunos de cada disciplina, os dois docentes coexistem no trabalho com a turma em salas diferentes.

Implementou-se este modelo experimental em quatro turmas, para posterior análise da sua eficácia, de modo a se poder decidir pela sua generalização (ou não) em outras turmas. Para tal tomada de decisão, previa-se a comparação da evolução dos resultados destas turmas com a evolução dos resultados dos alunos das restantes turmas do mesmo ano/disciplina.

Consiste na reformulação da organização interna de forma a alterar as práticas de trabalho docente ao nível dos departamentos, equipas educativas e dos conselhos de turma e adoptar mediadas diferenciadas de acordo com os destinatários.

A acção **Requalificar Espaços Escolares** explica-se pela ausência de Pavilhão Gimnodesportivo na EB 2,3.

A existência de escolas a necessitar de requalificação neste Agrupamento e a inexistência de um Pavilhão Gimnodesportivo na EB 2,3 é o seu constrangimento de maior importância. Muitas das aulas de Educação Física são praticamente perdidas, principalmente com Invernos rigorosos que se fazem sentir.

É de considerar que a qualidade dos espaços escolares e as boas condições para a prática desportiva são condições para o sucesso.

No final do primeiro ano de implementação deste projecto, Junho de 2010, e com o novo modelo de financiamento das escolas prioritárias, o Coordenador e toda a equipa do projecto, introduziram mais três acções para complementar o projecto, a saber, o Desporto Escolar, a organização de um Seminário Ibérico e a Monitorização e avaliação do próprio Projecto TEIP.

4. A Equipa de Coordenação

A equipa de coordenação do Projecto é constituída pelo Director do Agrupamento, a coordenadora do Projecto, professora do 1º ciclo, a coordenadora da Avaliação Interna, a coordenadora dos Directores de Turma, a coordenadora dos Projectos de Desenvolvimento Educativo e a Representante da Autarquia.

Pela dimensão deste projecto e os problemas e dificuldades previsíveis, foi criada uma Equipa de Monitorização e Avaliação. Para operacionalizar este

processo de avaliação e o tornar credível através de um processo de referencialização. Esta equipa foi repescada da equipa de coordenação do projecto, o Director do Agrupamento, neste caso é o coordenador da equipa, a coordenadora do Projecto, a coordenadora da Avaliação Interna e um consultor externo

Esta equipa de coordenação de avaliação manteve um contacto periódico, uma reunião por mês, com a equipa de trabalho, responsável pelos planos de acção, permitindo uma operacionalidade dos objectivos e metas traçados no Projecto TEIP.

A Equipa de Coordenação teve como objectivos mobilizar toda a Comunidade Educativa, acompanhar o desenvolvimento das actividades que se desenvolvam no quadro do projecto, avaliar os efeitos do projecto ao nível do sucesso escolar dos alunos e recolher e analisar as representações que os professores fazem do desenvolvimento do projecto e dos efeitos por ele gerados.

A Equipa de Avaliação Interna é constituída por doze elementos: seis docentes (um do pré-escolar, um do 1º ciclo, três do 2º ciclo e um do 3º ciclo) um elemento do pessoal não docente (Assistente Técnica), um representante dos encarregados de educação (Associação de Pais), dois alunos (5º e 9º ano) e dois elementos externos, o consultor externo que também faz parte da equipa de avaliação e monitorização do projecto e a mestranda que está a investigar este Projecto TEIP.

Todo o trabalho da Equipa foi coordenado pela Coordenadora da Avaliação Interna, nomeada pelo Director e teve o apoio do Consultor Externo.

O Projecto de Avaliação Interna pretende responder aos seguintes objectivos: 1– Avaliar a acção educativa e formativa das escolas agrupadas: a) Resultados escolares dos alunos; b) Estudo comparativo dos resultados obtidos nas Provas de Aferição de 4º e 6º ano desde 2006/07; c) Estudo comparativo dos resultados obtidos nos exames nacionais do 9º ano internos com os resultados externos; 2– Conhecer a perspectiva dos vários intervenientes sobre as principais medidas de intervenção no Agrupamento; 3– Identificar no Agrupamento actividades de transição e de articulação entre níveis e ciclos; 4– Induzir uma proposta de articulação entre Pré-escolar e 1ºciclo.

A Avaliação e monitorização do projecto no segundo ano passou a ser considerada mais uma acção, como atrás referi, com as mesmas características e objectivos que ela já tinha.

5. Acompanhamento e monitorização do Projecto

A equipa do Projecto TEIP elaborou os respectivos relatórios semestrais e anuais que o despacho normativo n.º 55/2008 prevê. A sua elaboração seguiu as orientações de uniformização emanadas pela Equipa de Coordenação do Programa TEIP2 da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Numa primeira fase, no primeiro relatório semestral (Março 2010), dividiram as acções pelas quatro prioridades, mas os seguintes já se encontram estruturados segundo três componentes principais:

Grupo 1 – Acções de apoio à melhoria das aprendizagens;

Grupo 2 – Acções de prevenção do abandono, insucesso ou indisciplina;

Grupo 3 - Acções no domínio da gestão e organização do agrupamento/das escolas.

Em cada grupo foram inseridas as várias acções do Projecto FREI.

No primeiro grupo encontramos as acções Freie Digital, Acção de Discriminação Positiva, Aprender é Divertido, Flexibilizar a Acção Educativa. Consideram-se aqui as acções cuja sua implementação não implica um acréscimo da carga horária dos alunos, mas antes se reportam a modelos organizacionais diferentes dos já implementados, a recursos humanos, técnicos e espaciais adicionais.

Como acções de prevenção do abandono, insucesso ou indisciplina, grupo 2, temos as acções que recorrendo a horas de crédito lectivo e de estabelecimento, visam sobretudo a prevenção de comportamentos de risco, a mediação de conflitos e a regulação de comportamentos desviantes e de situações de indisciplina, tais como o Gabinete de Mediação e Orientação Escolar, a Escola Cidadã, a Educação Parental, a Escola de Bem-estar e a Acção Tutorial.

No terceiro grupo, são incluídas as acções do domínio da gestão e organização das escolas que influenciaram ou foram influenciadas pela implementação do projecto educativo TEIP, direccionadas para a promoção do trabalho colaborativo e para a articulação curricular entre ciclos e escolas do Agrupamento. Estão neste caso as acções de (Re)estruturar para Melhor Gerir, Requalificar Espaços Escolares e, no segundo ano a Monitorização e Avaliação do projecto.

No primeiro relatório semestral, a Equipa de Coordenação conclui que algumas acções “cumpriram e excederam as metas estabelecidas as suas metas previstas, mostrando capacidade de acção e de inovação por parte dos seus responsáveis e de todos os recursos humanos deste agrupamento” (1º relatório semestral, Março 2010:75). O relatório anual do 1º ano distingue pontos fortes e fracos.

Pontos fortes

- Existência de técnicas a tempo inteiro – Psicóloga, Assistente Social e Educóloga.
- O plano de acção 2 (Gabinete de Mediação e Orientação Escolar) excedeu as expectativas quanto às actividades/estratégias que se propôs desenvolver, devido à qualidade do trabalho da Psicóloga e da Assistente Social.
- O controlo do absentismo e abandono escolares permitiu que alunos em absentismo voltassem à escola, embora ainda se encontre a descoberto a problemática das fobias escolares.
- O Coordenador dos Directores de Turma ser o responsável da acção 6 (Acção Tutorial) potenciou a mobilização dos directores de turma na procura de soluções para as problemáticas das dificuldades de aprendizagem e do insucesso escolar, a par dos Professores tutores, demonstrando a importância fulcral do acompanhamento e monitorização dos alunos que têm dificuldades de integração psico-social.
- Uma maior responsabilização dos docentes para responder aos resultados dos alunos.

- A actividade “Conhecer os Quadros Interactivos” que proporcionou a vinda dos alunos do 4º ano à escola-sede como estratégia da sua futura fidelização a esta escola, mostrando que é na aposta nas novas tecnologias que poderá estar um vector estratégico de maior envolvimento dos alunos com a escola e com as aprendizagens escolares.
- A existência de verbas que permitem pagar as deslocações dos alunos das escolas EB1 à EB2/3.
- A actividade programada pelos professores do Apoio Educativo, *Torneio Sabe Tudo (TST)*, no sentido de preparar os alunos, de forma lúdica, para as provas de aferição.
- O impacto positivo do Torneio SuperTMatiK que abraçou todos os alunos do Agrupamento.
- A realização do Curso Ser em Português para as famílias dos alunos com Português de Língua Não Materna.
- As Acções / Cursos previstos para pais/encarregados de educação sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação.
- A contratação, com critérios próprios, para o Quadro do Agrupamento.
- O investimento dos professores ao nível das Línguas (FREI Digital).
- A divulgação e implementação progressiva dos planos de acção do Projecto TEIP, que contribui para a sua assumpção por todos.
- A variedade da oferta de PDE (Projectos de Desenvolvimento Educativo), promotora de objectivos diversificados e a realização de actividades que contribuíram de forma particular para projectar uma imagem bastante positiva

da escola no exterior foram considerados pelos professores responsáveis um ponto forte.

- A melhoria dos espaços escolares através da intervenção em algumas salas de aula e na Sala de Estudo da EB 2/3, bem como a pintura de cacifos do pavilhão R11, a pintura do painel nascente do Balneário, a colocação de um painel de azulejos na parede nascente do pavilhão C12 e a proliferação de quadros de inspiração cubista por toda a escola.
- Os resultados dos alunos abrangidos pela acção “Flexibilizar a Acção Educativa” (duas turmas do 6º ano e duas do 8º ano), no ano lectivo de 2009/10, são mais favoráveis no caso do 2º ciclo. No caso das turmas do 8º ano a Equipa Coordenadora considera que não se podem extrair grandes ilações. As turmas intervencionadas mantiveram o seu desempenho nas duas disciplinas. No entanto, o grupo de controlo integra uma turma de excelência e este factor dificulta a análise.
- Implementação da Coordenação de Ano no 2º e 3º ciclo com resultados evidentes na organização diferenciada das Olimpíadas do Comportamento (adaptando-as aos diferentes destinatários), na percepção de que um bom funcionamento da Coordenação de Ano e da respectiva Equipa de Ano tem impacto no controlo da disciplina e conseqüentemente nos resultados dos alunos, no reconhecimento de uma melhoria na articulação do trabalho docente e a passagem de uma lógica de articulação baseada em disciplinas para uma lógica baseada nas necessidades de cada aluno.

Pontos fracos

- As formações de carácter pontual - como “O Sono, esse nosso amigo” e “Internet segura” - não tiveram adesão por parte do público-alvo (pai/encarregados de educação), sendo necessário repensar a organização e oferta deste género de formação.
- A carga horária das Animadoras é de 35h semanais, não contemplando estas a planificação / preparação das actividades, pelo que seria necessário repensar, no período seguinte, em retirar 2h às 35 para este trabalho de bastidores.
- Embora sendo um Agrupamento TEIP, persistem situações que parecem negar a “intervenção prioritária”, como a inexistência de um pavilhão gimnodesportivo na EB2/3, a necessidade de deslocação dos alunos para um pavilhão alugado e a falta de segurança no acesso a esse pavilhão.
- Requalificação da portaria e do parque de estacionamento da EB 2,3
- Contratação tardia de Tutores e Professores de Apoio Educativo, porque apenas foi feita após as necessidades residuais das outras escolas.
- Existência de turmas, no 1º ciclo do ensino básico, com dois anos de escolaridade;

No segundo ano da implementação do Projecto, as orientações emanadas pela DGIDC foram alteradas. Em vez de um relatório descritivo, passou a ser exigido o preenchimento de formulário numa plataforma disponível para o efeito. No relatório semestral tinha-se que caracterizar a evolução dos resultados, duas

acções que mais contribuíram para os resultados no sucesso das aprendizagens, duas acções que mais contribuíram para a melhoria da disciplina e duas acções que mais contribuíram para a melhoria do absentismo, os desafios/ prioridades do Projecto educativo TEIP até ao final do ano lectivo tendo em conta os resultados alcançados no final do 1º período e o balanço efectuado nas reuniões intercalares de 2º período.

O relatório anual do 2º ano (Julho 2011) assinala quatro acções das quais duas alcançaram ou ultrapassaram as metas e duas ficaram aquém das mesmas. O relatório faz ainda um balanço global sobre a implementação do Projecto TEIP ao longo dos dois últimos anos lectivos identificando os pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças/constrangimentos.

Com pontos fortes são assinalados os seguintes: recursos humanos acrescidos, possibilidade de trabalho em equipa e em articulação para o desenvolvimento do Projecto, financiamento POPH para a concretização das actividades, melhoria gradual das taxas de sucesso, principalmente no 3º ciclo, desmistificação do conceito de escola TEIP uma vez que se demonstra que a escola se posiciona muito bem no ranking concelhio e nacional quando considerados os resultados dos alunos no exames nacionais e existência no Agrupamento de um GMOE.

Como pontos fracos assinala-se a extinção do Agrupamento e a constituição de uma nova unidade de gestão pela sua fusão com a escola secundária e a inexistência ao nível da monitorização do Projecto TEIP de

procedimentos automáticos de recolha sistemática de informação, permitindo a tomada de decisões em tempo oportuno.

O mesmo relatório considera uma oportunidade de desenvolvimento organizacional a existência no novo agrupamento de recursos humanos qualificados em diferentes dimensões (massa crítica) e como ameaças/constrangimentos a instabilidade ao nível das lideranças internas e a indefinição da Administração Central quanto à continuidade do Projecto TEIP no futuro.

CAPITULO V

ANALISE DOS DADOS

Neste capítulo procedemos à análise dos dados recolhidos através dos instrumentos de recolha de informação descritos anteriormente: observação e observação participante, entrevista, questionário, conversas informais com os responsáveis pelas diversas acções e análise de vários documentos produzidos na escola.

As entrevistas efectuadas foram do tipo semi-estruturado. Cada uma das questões colocadas aos nossos entrevistados tem uma categoria associada, de modo a percebermos as expectativas que tinham acerca das duas acções estudadas, bem como do seu impacto na dinâmica da escola.

Elaborámos grelhas de análise dos dados resultantes das entrevistas realizadas às coordenadoras de ano e aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática envolvidos na acção Flexibilização Curricular, bem como do questionário aplicado aos encarregados de educação e aos docentes que estiveram envolvidos na acção Flexibilização Curricular.

1. Coordenação de Ano e Equipas Educativas

Em termos organizativos, este Projecto TEIP caracterizou-se por “seguir” o modelo das equipas educativas. Numa primeira fase, correspondia “a uma espécie de núcleo duro ou núcleo que pensa”, constituído por três professores da turma, na qual se inclui o Director de Turma, e foi criado para conceber e gerir o Projecto Curricular de Turma. Posteriormente, a equipa educativa é definida no Projecto Educativo 2007, como “um conjunto de docentes do segundo e terceiro ciclo que leccionam o mesmo grupo de turmas, na base de projectos curriculares de turma comuns ou não (Silva, 2003; Silva, 2004).

No projecto TEIP, uma das acções incide nesta medida organizativa, a criação de Equipas Educativas por anos escolaridade. Tem como objectivo definir critérios gerais de actuação para os alunos/turmas desse ano, articular horizontalmente o currículo e solucionar os problemas de indisciplina e incumprimento de regras, na promoção de articulação e no planeamento conjunto.

A primeira questão com que nos deparamos nas várias actas, foi a nomenclatura utilizada e a confusão nos termos para a mesma realidade, utilizando-se expressões como: Conselho de Ano, Coordenação de Ano e Equipa Educativa. Este facto verifica-se também nas entrevistas realizadas.

1.1. Funcionamento

Através dos vários documentos e entrevistas às coordenadas encontramos várias diferenças. Deparamos com o funcionamento das equipas em três planos:

- o da assembleia de todos os professores de cada ano;
- o de coordenação dos directores de turma de Ano, associando-se o coordenador de ano aos outros coordenadores de Ano, de ciclo e da escola;
- o do conselho de turma (Formosinho & Machado, 2011, pág.8).

Verifica-se o funcionamento em assembleia de todos os professores em todos os anos, no início do primeiro período, tendo como objetivos fazer a caracterização genérica das turmas e o levantamento dos alunos e a integração no Programa Tutoria, proceder à uniformização dos critérios de actuação e à organização para elaboração dos Projectos Curriculares de Turma. Posteriormente, realiza-se nova reunião em conjunto só para elaboração dos Projectos Curriculares de Turma, verificando-se que no 5º e 6º Ano já não foram todas as turmas em conjunto, mas sim duas a duas. Após estas reuniões, só se realizaram os conselhos de turma de cada ano e reuniões de directores de turma de cada ano.

Estas “assembleias” de ano apresentam algumas vantagens. As coordenadoras afirmam que as diferenças nesta organização são a “maior aproximação entre os directores de turma do mesmo ano” (EC5A), “maior organização no trabalho” (EC6A) e “mais partilha de opinião” (EC8A). Relativamente aos Projectos Curriculares de Turma salienta-se o facto de terem

conseguido uma fundamentação comum dos projectos e apresentarem como pontos comuns as competências a desenvolver (cognitivas, sociais, afectivas e morais), as estratégias de superação das dificuldades diagnosticadas, a articulação transversal das áreas curriculares não disciplinares, bem como os respectivos critérios gerais de avaliação e as actividades de enriquecimento curricular. Consideram as coordenadoras que, assim os Projectos Curriculares de Turma são mais organizados e estruturados.

Sendo um projecto novo na escola, as coordenadoras tiveram uma tarefa acrescida na implementação desta modalidade de funcionamento. Reegeram-se pelo que dizia o regulamento interno, que considera a estrutura qual agrupada em cinco coordenações, uma por cada ano de escolaridade, em que cada coordenação de ano é composta por uma equipa educativa, constituída por professores das diferentes disciplinas e com o maior número de turmas que leccionam o mesmo ano, com base em projectos curriculares de turma comuns ou não. Compete à coordenação de ano, através da respectiva equipa educativa:

- a) Acompanhar os alunos ao longo de um ciclo de escolaridade, com vista à evolução das suas aprendizagens;
- b) Analisar o percurso escolar dos alunos;
- c) Elaborar os projectos curriculares de turma sob proposta dos conselhos de turma, garantindo a sua articulação;
- d) Desenvolver a articulação na planificação das actividades lectivas, bem como nas de complemento e enriquecimento curricular e apoio educativo, de modo a prevenir a repetência e a promover o sucesso escolar;

e) Definir critérios comuns de actuação disciplinar ao nível das regras e normas de conduta dentro e fora da sala de aula;

f) Proceder, no final do ano, a uma rigorosa avaliação do trabalho realizado.

Regeram-se igualmente pelos esclarecimentos da coordenadora dos directores de turma, que teve a primeira noção desta modalidade através da Direcção. As coordenadoras, em conjunto com os directores de turma e restantes professores, foram construindo um caminho com a “sensibilidade de cada um”, a “experiência do dia-a-dia” (EC8A) e sempre que necessário o “apoio” da Direcção (EC7A).

As coordenadoras definem o conselho de ano como “uma estrutura de orientação educativa, uma estrutura intermédia” (EC8A), onde “todos os professores de um só ano reúnem-se no sentido de afinarem estratégias, critérios de actuação, de avaliação, de forma a tornar um trabalho mais intencional, mais eficaz, mais colaborativo e mais proveitoso para os alunos, no sentido de melhorar o seu aproveitamento, o seu rendimento escolar” (EC7A), numa primeira fase, para posteriormente reunirem só os directores de turma desse mesmo ano e discutirem os problemas desse ano, para explicar posteriormente em cada conselho de turma.

1.2. Articulação

A articulação entre disciplinas verificou-se sobretudo nas Áreas Curriculares Não Disciplinares e em algumas actividades e projectos, mas sem um carácter de troca de ideias, de conteúdos, mas sim mais de informação e interacção entre os directores de turma e/ou professores das disciplinas de Áreas Curriculares Não Disciplinares.

1.3. Resultados

Todas as coordenadoras afirmam que houve melhorias no aproveitamento dos alunos apesar de não terem a certeza de uma relação de causa e efeito (EC7A). Mas ressalvam que as reuniões conjuntas dos directores de turma por ano, as estratégias para melhorar o comportamento e a definição dos critérios de actuação em conjunto tiveram alguma influência, pois garantem maior organização e mais intencionalidade nas acções.

1.4. Organização

Detectámos um forte envolvimento e aceitação a esta nova estrutura intermédia por parte dos directores de turma e respectivas coordenadoras, mas há uma certa relutância por parte dos restantes professores. É no caso do oitavo ano que coincide esta opinião, mas a coordenadora desse ano justifica pelo facto de

este ano só ter quatro turmas ao invés das seis ou oito turmas dos outros anos e os restantes professores terem só este ano, o que torna uma assembleia de professores mais pequena.

1.5. Vantagens e Desvantagens

A maior vantagem da organização por Equipas Educativas que todas as entrevistadas referem é a preocupação com os problemas só do seu ano. Consideram que a equipa educativa é “um espaço de partilha e troca de impressões e de análises entre os vários directores de turma” (EC5A), “um trabalho mais de equipa” (EC7A).

Como desvantagem é indicado o número extenso de professores que constitui cada ano, o que tornou muito complicado as reuniões com todos, por isso optaram por reunir só com os directores de turma. A coordenadora do oitavo ano não referiu esta desvantagem, apesar de reunir como as outras coordenadoras. Alegou que ao pensarem numa actividade, pensavam nela para o ano e não para uma turma específica, o que levava à restrição na diversidade de actividades.

1.6. Coordenação

As entrevistadas definem o trabalho da coordenadora como um trabalho conjunto entre elas onde reflectem, partilham ideias, linhas de orientação,

consertam estratégias e uniformizam-nas para posteriormente transmitirem e adaptá-las se for necessário aos directores de turma do seu conselho de ano.

1.7. Balanço da experiência

O balanço da experiência de reorganização da gestão pedagógica intermédia foi feito por cada coordenação de ano no final do ano lectivo, em reunião cuja agenda de trabalhos continha um ponto comum aos cinco conselhos de ano (5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos) - Balanço da actividade desenvolvida relativamente à estrutura de coordenação intermédia.

Os membros que fazem parte da coordenação do 5º ano propõem que esta estrutura deveria ter outro funcionamento: no “início do ano lectivo, em primeiro lugar deveriam reunir os Directores de Turma de ano e depois os conselhos de turma”. Consideram ainda que o cargo é de “tanta responsabilidade” (5ACA3:2) e que a ele deveria ser “atribuído mais tempo”. Realçam o excelente trabalho da coordenadora de ano, a sua empatia e cordialidade, e, sobretudo, a forma assertiva como resolveu todas as dificuldades que surgiam (5ACA3:2).

Os professores do 6º ano consideram que esta estrutura “foi útil porque permitiu uma reflexão e discussão mais focalizada, e objectiva das questões e uma maior uniformização de critérios” (RC6A3:6). Recomendam que haja uma maior articulação vertical entre as coordenações de ano, durante todo o ano, sugerindo que reúnam ordinariamente uma vez por período para negociação e delineação das linhas mestras de trabalho. (RC6A3:6). Destacaram a maior produtividade das

reuniões da coordenadora dos directores de turma com os coordenadores de ano e posteriormente dos directores de turma com os restantes directores de turma do seu ano, em vez das actuais reuniões de directores de turma, em grande grupo.

A equipa do 7º ano reconheceu o trabalho desenvolvido por esta estrutura de coordenação de ano sendo “muito positivo” porque permitiu a aferição e uniformização de critérios ao nível do comportamento, do aproveitamento e na selecção e concretização de actividades extracurriculares (7ACA5:1). Enfatizam “a preparação e apresentação conjunta dos Projectos Curriculares de Turma aos Encarregados de Educação”, porque facilitou, “o diálogo e a compreensão da mensagem entre os diversos intervenientes”. Consideram ainda que “os directores de turma funcionaram como uma verdadeira equipa, tendo havido partilha de informação, de documentos e de boas práticas pedagógicas”. Concluem, ainda, que esta estrutura intermédia permite apoiar, mais eficazmente, o trabalho dos docentes que, pela primeira vez, estão a desempenhar estas funções (7ACA5:1-2).

Indicam para o próximo ano lectivo que a primeira reunião de Equipa Educativa deve ser precedida por uma reunião de coordenação de ano e outra de coordenadores de ano. Tal como sugere a coordenação de 5º ano, eles crêem ser imprescindível que a reunião de Equipa Educativa seja seguida de conselhos de turma agendados pela Direcção da escola. Para esta reunião apenas deveria fazer parte da ordem de trabalhos a concertação de estratégias de actuação ao nível do comportamento e na selecção de actividades a desenvolver pelas turmas. As questões relacionadas com a caracterização das turmas deveriam ser abordadas em reunião de conselhos de turma, porque estas reuniões (de conselho de turma) são

imprescindíveis para que se conheçam as especificidades dos alunos e se proceda à caracterização social, económica e familiar da turma (7ACA5:2).

Os professores da equipa do 8º ano, foram unânimes em avaliar que esta estrutura de coordenação intermédia funcionou muito bem: “houve uma boa articulação entre professores, nomeadamente nas Áreas Curriculares Não Disciplinares, houve um forte espírito de equipa entre os directores de turma, partilhando informações e orientações comuns, tendo acontecido o mesmo em relação aos diversos elementos que compõem os conselhos de turma. Só assim foi possível executar com sucesso o Projecto Curricular de Ano” (8ACA2:1-2).

Os directores de turma do 9º ano referem que, desde o início do ano lectivo, tentaram aferir o mesmo tipo de conduta em todas as turmas através da implementação das Olimpíadas do comportamento, da elaboração das linhas mestras do Projecto Curricular de Turma e da planificação das actividades de Formação Cívica (9ACA3:1). Mas não procedem à avaliação da estrutura de gestão intermédia induzida na escola.

Em jeito de conclusão, constata-se através das actas que a metodologia empregue nesta organização permite uma maior reflexão e discussão objectiva das questões e uniformização de critérios ao nível do comportamento e, aproveitamento e na selecção e concretização de actividades extracurriculares.

Os directores de turma trabalharam como uma equipa, resultando uma partilha de informação, de documentos e de boas práticas pedagógicas, como por exemplo o projecto curricular de ano/turma.

Como proposta de melhoria propõem uma maior articulação vertical entre as coordenações de ano, criando uma reunião uma vez por período para negociação e delimitação das linhas mestras de trabalho. Consideram ainda que o início do ano lectivo, deve-se iniciar com uma reunião de coordenação de ano e outra de coordenadoras de ano e só depois as de equipas educativas.

No relatório semestral e anual verificamos que eles consideram que o funcionamento das Equipas Educativas de Ano não é uniforme em termos qualitativos. No 3º ciclo e no 5º ano as práticas já se podem considerar satisfatórias. No 6º ano denotam-se algumas dificuldades.

Consideram como mais-valias a contratação de docentes do quadro em concurso local com critérios próprios, o exercício de uma autonomia efectiva nas contratações, a mudança de paradigma na organização em Equipas Educativas de Ano no 2º e no 3º ciclos e a dinâmica de reuniões interciclos. Em contrapartida como menos-valias surgem a contratação dos professores após a satisfação pela DGRHE das necessidades transitórias das outras escolas e alguma resistência por parte dos docentes à organização em Equipas Educativas de Ano, principalmente no 2º ciclo, nível onde há mais turmas por ano (8).

2. Flexibilização Curricular

Esta acção pretende experimentar um modelo flexível em duas turmas do 2º ciclo e duas turmas do 3º ciclo com atribuição de uma hora adicional (quarta hora) aos docentes de Língua Portuguesa e Matemática de forma a prestar um

melhor apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, sem descuidar o desenvolvimento dos restantes alunos da turma, mantendo a mesma carga horária dos alunos.

A fundamentação dada à implementação desta acção prende-se com o impacto não satisfatório do Plano da Matemática junto dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Iniciaram o processo organizando os horários dos docentes de modo a que na quarta hora se verifique o desdobramento da turma em dois grupos. O docente pode nessa quarta hora promover actividades de desenvolvimento para um grupo de alunos e actividades de recuperação para o outro grupo. Não é uma situação de turmas de nível, uma vez que nas três restantes horas a turma mantém-se inalterada, obrigando os horários dos docentes das duas disciplinas a ocorrerem de forma a permitir esta flexibilidade. Na quarta hora do horário dos alunos de cada disciplina, os dois docentes coexistem no trabalho com a turma em salas diferentes.

Descobrimos ao longo das entrevistas que este modelo de flexibilização, não foi idêntico nos dois ciclos. No segundo ciclo iniciaram como previsto, mas no início do segundo período alteraram para o modelo do terceiro ciclo, porque, logo que começou o ano lectivo, depararam “que não podia funcionar de outra maneira, as duas dávamos ao mesmo tempo aula com metade da turma cada e trocávamos nos outros 45 minutos, era como em ciências e físico-química” (EFLP8).

2.1 – Vantagens e Desvantagens

Todos os docentes são unânimes em afirmar que a maior vantagem é a turma estar reduzida a metade, assim como a maior e única desvantagem focada era ser só 45 minutos, que consideram pouco tempo.

O facto de a turma estar dividida, permite um “melhor acompanhamento aos alunos e dá essencialmente para fazer exercícios, para saber até que ponto eles conseguem ou não resolver os exercícios propostos” (EFM6).

Os relatórios referem que nas turmas de 6º ano esta experiência inicialmente não foi muito positiva devido à organização do horário. Para melhorar esta situação, os professores envolvidos propuseram o desdobramento da turma em 45 minutos, para cada disciplina, que entrou em funcionamento no segundo período, do primeiro ano de implementação da experiência.

No oitavo ano, outra vantagem desta redução é poderem escolher o modo de dividir os alunos. Neste caso, optaram não por ordem numérica, mas sim por grau de dificuldades, “os bons vão fazer rápido e os mais fracos como não acompanham o ritmo vão-se deixar ficar e portanto a gente ao dividir em turnos, um turno melhor do que o outro, o que é menos bom vai andar ao ritmo deles e vai ser melhor. O outro que é melhor ainda vai ter mais possibilidades” (EFM8).

Os grupos homogéneos têm como vantagens o facto de se poder trabalhar com alunos de aproximados níveis intelectuais, mas a principal vantagem encontrada nesta divisão é o interesse e facilidade em aprender, existente em cada aluno, característica que deve ser avaliada e preservada na hora da divisão. A

formação destes grupos, não sendo necessariamente discriminadora, é uma tentativa de facilitar o trabalho do professor e ao mesmo tempo tentar fazer com que os alunos atinjam aproximados níveis de aproveitamento na aprendizagem, apesar de serem realizados trabalhos diferenciados nos variados grupos. Resumindo, independentemente de os grupos serem "heterogéneos" ou "homogéneos", o que se pretende ressaltar é o objectivo que se espera atingir com a formação destes grupos, onde a qualidade das aprendizagens dos alunos deve ser beneficiada e não prejudicada. Portanto é redutor dizer que uma forma é melhor do que a outra, independentemente de um estudo aprofundado e sem referência a experiências práticas, pois o que realmente se deve avaliar é a prática do dia-a-dia da aplicação de cada uma delas, para daí inferir qual a forma que realmente soluciona melhor ou pelo menos contribui mais para uma aprendizagem proveitosa.

Em Portugal, os “grupos de nível” já existem como consequência de medidas tomadas ao abrigo das reformas curriculares. O ministério da Educação promove a constituição de “grupos de nível” quando cria cursos de educação e formação (CEF), cursos profissionais ou mesmo turmas de percursos de currículos alternativos (PCA), entre outros, que não são mais que uma forma de agrupar em turmas reduzidas alunos com percursos escolares com reconhecidas dificuldades de aprendizagem.

Nas turmas de 8º ano a flexibilização curricular tem permitido atender às dificuldades dos alunos de uma forma mais individualizada, dado o reduzido número de alunos, assim como também permite melhorar os seus níveis de

atenção e concentração. A melhoria, apesar de ser ainda pouco significativa ao nível da aprendizagem, explica-se pela mudança de atitude que os alunos revelam perante as suas dificuldades, num grupo mais restrito. Como o professor dispõe de mais disponibilidade para tirar dúvidas e para ajudar a resolver os exercícios individualmente, o aluno sente que, afinal, é capaz e procura esforçar-se para melhorar o seu desempenho. Esta atitude vai melhorando a sua auto-estima e o seu auto-conceito que, embora sendo muito importante, ainda não é suficiente para o êxito desejado. Os alunos com facilidade de aprendizagem também têm potenciado as suas capacidades, ajudando os menos capazes.

Os professores reconhecem, na acção de “flexibilização” quatro pontos fortes e três pontos fracos. São pontos fortes:

- Atender às dificuldades dos alunos de uma forma mais individualizada;
- Maior disponibilidade por parte do professor para tirar dúvidas e para ajudar a resolver os exercícios individualmente aos alunos que demonstram mais dificuldades;
- Como estão a trabalhar em grupos mais pequenos, os alunos sentem-se mais à vontade para tirar as dúvidas, o que leva a que sintam que afinal são capazes e a esforçar-se para melhorar o seu desempenho;
- Os alunos com facilidade de aprendizagem potenciam as suas capacidades, ajudando os que têm mais dificuldades.

São aspectos a melhorar:

- Dificuldade na elaboração dos horários;

- Falta de salas para o desdobramento das turmas;
- Alguma resistência por parte de alguns docentes em implementar este modelo de flexibilização.

Em termos de resultados, os dados recolhidos e analisados permitem concluir que dos alunos intervencionados, no ano lectivo de 2009/10, são mais favoráveis no caso do 2º ciclo. No caso das turmas do 8º ano não se pode extrair grandes ilações. As turmas intervencionadas mantiveram o seu desempenho nas duas disciplinas. No entanto, o grupo de controlo integra uma turma de excelência o que vem dificultar a análise.

2.2 – Metodologia

Todos os docentes que deram as aulas de flexibilização destacam a diferença relativamente às das restantes turmas, isto é, foi possível “procurar chegar mais de perto no ensino individualizado daqueles alunos que tinham dificuldades” (EFLP8), e “possibilitar o manuseamento, no caso da matemática, de materiais manipulativos” (EFM8). Não houve diferença de conteúdos programáticos nas diferentes turmas, houve sim, mais variedade e maior quantidade de exercícios (EFM6).

Todos os docentes, se pudessem, estendiam este modelo de funcionamento às restantes turmas, porque o consideram um modelo muito positivo.

2.3 – Articulação

Resultaram acordos entre os vários docentes das disciplinas envolvidas, na questão dos grupos/turnos no oitavo ano, na troca de um ou outro aluno e na questão do horário para se fazer o ajuste, a mudança do modelo da aula de flexibilização.

Não verificamos nenhum outro tipo de articulação com as disciplinas envolvidas nem com outra disciplina.

2.4 – Resultados

Os docentes envolvidos consideram que houve melhoria nos resultados, o “insucesso no 8º ano foi muito reduzido e de certeza que contribuiu, ...mas com certeza que todas as medidas implementadas a nível de coordenação de ano foram para aí e uma delas é esta” (EFLP8).

3. A Perspectiva dos Docentes e Encarregados de Educação sobre a Modalidade Flexibilização Curricular (ano 2010)

No segundo ano de intervenção deste projecto, houve alteração nas turmas intervenientes nesta modalidade de flexibilização curricular.

As turmas a usufruírem passaram a ser só do terceiro ciclo, duas do 8º ano e duas do 9º ano, sendo que estas últimas tiveram continuidade.

Com o objectivo de compreender as dificuldades, as vantagens e desvantagens e as expectativas que esta medida trouxe no percurso dos seus alunos/educandos, a equipa de acompanhamento e monitorização interna elaborou e aplicou um questionário aos docentes que leccionavam Língua Portuguesa e Matemática das turmas com a medida de flexibilização curricular e aos pais e encarregados de educação dos mesmos alunos que usufruíram desta medida. Ao investigador coube apenas a sistematização e tratamento dos dados recolhidos.

3.1. A perspectiva dos Docentes

No final do segundo ano da implementação da experiência foi realizado um inquérito aos dois docentes da disciplina de Língua Portuguesa e aos três docentes de Matemática das quatro turmas (duas do 8º e duas do 9ºano) que usufruem da modalidade de flexibilização curricular.

O docente de Língua Portuguesa do 8ºano é o mesmo nas duas turmas, nos dois anos, a Matemática é diferente nas duas turmas e não eram os do ano anterior.

No 9º ano os docentes de Língua Portuguesa e Matemática são os mesmos nas duas turmas e nos dois anos lectivos 2009/2010 e 2010/2011.

As turmas são compostas por um total de 46 alunos (23+23) no 8º ano e 42 alunos (24+18) no 9º ano.

As turmas do 8ºano não tiveram esta modalidade no ano anterior.

QUADRO 1 - Grau de aproveitamento a nível académico

Ano	Turma	Total Alunos	Resultados 3º Período 2009/2010										Resultados 1º Período 2010/2011										Total Alunos
			L. Portuguesa					Matemática					L. Portuguesa					Matemática					
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
8	3	23*	0	3	6	3	0	0	8	9	5	1	0	5	15	3	0	0	11	9	3	0	23
	4	23	0	3	10	8	2	0	5	7	10	1	0	3	11	9	0	0	4	8	9	2	23
TOTAIS		46	0	6	16	11	2	0	13	16	15	2	0	8	26	12	0	0	15	17	12	2	46
9	2	24	0	5	13	4	2	0	8	9	4	3	0	6	13	5	0	0	3	14	6	1	24
	4	18	0	3	12	2	1	0	6	6	5	1	0	7	9	2	0	0	5	10	3	0	18
TOTAIS		42	0	8	25	6	3	0	14	15	9	4	0	13	22	7	0	0	8	24	9	1	42

A análise do Quadro 1 revela:

- No 8º3 a Língua Portuguesa só tem dados relativamente a 12 alunos do ano 2009/10;
- No 8º4, a Língua Portuguesa, o número de negativas manteve-se e a variação foi nas positivas, os dois 5 distribuíram-se pelas restantes notas;
- A Matemática, no 8º ano, a variação é mínima;
- No 9º ano, a Língua Portuguesa há um aumento do insucesso;
- A Matemática, no 9º ano, verifica-se o contrário, isto é, aumento do sucesso, ainda que seja ao nível 3.

Esta constatação não deve esquecer que se está a comparar períodos diferentes, sendo que o primeiro obedece a critérios que depois foram “calibrados” no terceiro período.

QUADRO 2 - Dificuldades apresentadas pelos alunos e estratégias utilizadas a Língua Portuguesa

Disciplina	Ano	Turma	Situação Partida	Estratégias de Remediação Utilizadas	Posicionamento actual a nível de aprendizagens
LÍNGUA PORTUGUESA	8º	3 e 4	• Falta de interesse e motivação pelo estudo;	• Valorização e estimulação da participação dos alunos;	• É preciso trabalhar a motivação para a disciplina;
			• Falta de atenção e concentração;	• Reforço positivo na realização das tarefas;	
			• Falta de hábitos e metodos de estudo;	• Realização sistemática de sínteses orais / escritas dos conteúdos;	
			• Dificuldades em expor as dúvidas e os conhecimentos;	• Acompanhamento mais individualizado;	• Verifica-se uma ligeira evolução nas aprendizagens dos alunos com mais dificuldades;
			• Dificuldades de compreensão e expressão oral e escrita;	• Realização de actividades práticas;	
			• Ausência de hábitos de leitura;	• Criação de momentos de entre ajuda dos alunos;	
			• Dificuldade em respeitar as regras de convivência.	• Controlo do comportamento / organização da participação; • Apoio de preparação para os testes.	• É preciso trabalhar mais a consolidação de conhecimentos.
	9º	2 e 4	[Nada registado]	• Ensino mais individualizado;	• Resultados abaixo do desejável;
				• Implicar os alunos mais activamente no esclarecimento de dúvidas;	
				• Testar quase individualmente a aquisição, a compreensão e aplicação dos conhecimentos;	• Há perspectivas de melhoria dos níveis 2 e 4.
				• Reforço de exercícios de gramática;	
				• Treino de competências de leitura.	

A análise do Quadro 2 revela que o docente de Língua Portuguesa das turmas do 8º ano encontrou alunos com falta de hábitos, métodos e motivação para o estudo, falta de interesse, atenção e concentração, dificuldades em exporem as suas dúvidas e em respeitarem as regras de convivência. Para combater estas dificuldades utilizou como estratégias a valorização e estimulação da participação dos alunos, o acompanhamento individualizado, a realização e controlo sistemático de sínteses orais e escritas dos conteúdos e o apoio de preparação para os testes. Em resultado da aplicação das estratégias, verificou-se uma ligeira evolução nas aprendizagens dos alunos com mais dificuldades. No entanto, a

professora sente necessidade de trabalhar mais a motivação para a disciplina e a consolidação de conhecimentos.

O docente de Língua Portuguesa do 9º ano aplica como estratégias de remediação o ensino mais individualizado e o reforço e treino da gramática e da leitura e implica os alunos no esclarecimento de dúvidas. No final, o posicionamento dos alunos a nível das aprendizagens não satisfaz as expectativas do professor, mas este perspectiva uma melhoria do nível 2 e nível 4.

QUADRO 3 - Dificuldades apresentadas pelos alunos e estratégias utilizadas a Matemática

Disciplina	Ano	Turma	Situação Partida	Estratégias de Remediação Utilizadas	Posicionamento actual a nível de aprendizagens	
MATEMÁTICA	8º	3	• Ausência de pré-requisitos;	• Maior solicitação da participação oral;	• Nota-se globalmente alguma perda do rendimento escolar, quando se compara o 3º período de 2010 com o 1º período de 2010/2011, mas ainda é cedo para conclusões.	
			• Dificuldades de atenção e concentração;	• Controlo mais rigoroso do TPC;		
			• Comportamento inadequado na sala de aula;	• Alerta aos EE para o comportamento inadequado dos alunos;		
			• Dificuldade em expor dúvidas.	• APA para alguns alunos;		
		4	• Dificuldades de atenção e concentração;	• Realização de actividades mais práticas;		• Verifica-se uma ligeira evolução nas aprendizagens por parte dos alunos com mais dificuldades;
			• Falta de hábitos e metodos de estudo;	• Acompanhamento mais individualizado;		
			• Dificuldade em expor as dúvidas	• Criação de momentos de entejuda dos alunos;		
			• Dificuldades no cumprimento das regras;	• Criação de momentos favoráveis à verbalização das dúvidas por parte dos alunos;		
	9º	2 e 4	• Falta de hábitos de estudo;	• Maior solicitação, mais frequente, dos alunos com mais dificuldades;	• O facto de não resultar numa alteração de nível (de 2 para 3) deve-se principalmente a 2 factores: - maior complexidade dos conteúdos quando comparado com o 7º ano; - reduzido tempo decorrido, nesta modalidade.	
			• Falta de alguns pré-requisitos;	• Maior controlo dos cadernos diários e dos TPC;		
			• Dificuldades de aprendizagem (no caso do 9º4)	• APA para alguns alunos;		
				• Apoio mais individualizado;		
			• Maior possibilidade de utilização de materiais manipuláveis;	• Dos alunos com nível 2, melhoraram 6		
			• Reforço das estratégias utilizadas nas restantes aulas;	• Muitos dos alunos com nível 2 encontram-se perto do nível 3.		
			• Apelo a uma maior participação e empenho do aluno.	• No entanto a falta de hábitos de estudo é ainda um entrave ao sucesso, principalmente quando há dificuldades.		

A observação ao Quadro 3 permite-nos ver que os três docentes da disciplina de Matemática diagnosticam as mesmas dificuldades dos alunos, quer no 8º ano quer no 9º ano, nomeadamente, a ausência de pré-requisitos, défice de atenção e concentração, dificuldades em expor as dúvidas e comportamentos inadequados na sala de aula.

No âmbito destas dificuldades o docente do 8º3 propõe como estratégias de superação:

- Maior solicitação da participação oral;
- Controlo mais rigoroso dos trabalhos para casa;
- Alerta aos encarregados de educação para o comportamento inadequado dos alunos;
- Apoio pedagógico acrescido para alguns alunos;
- Acompanhamento mais individualizado.

Este docente verifica que no final do ano a turma apresenta globalmente alguma perda do rendimento escolar, quando comparado o 3º período com o 1º período de 2010/2011.

Em relação ao docente do 8º4, este acrescentou ainda como estratégias:

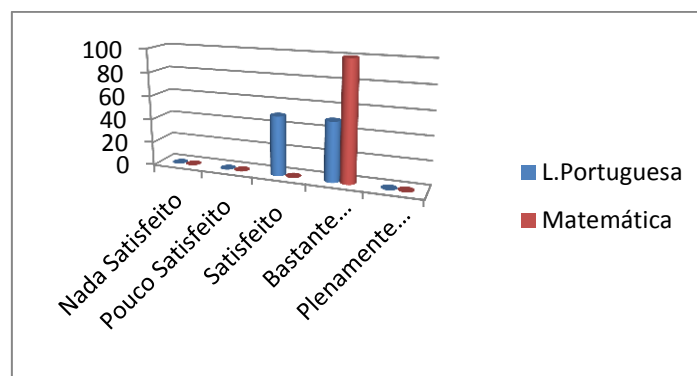
- Realização de actividades mais práticas;
- Criação de momentos de entreajuda dos alunos;
- Criação de momentos favoráveis à verbalização das dúvidas por parte dos alunos;

Verificou-se uma ligeira evolução nas aprendizagens por parte dos alunos com mais dificuldades, no entanto, tal não resultou numa alteração de nível (de 2

para 3), justificado pela maior complexidade dos conteúdos quando comparado com o 7º ano e o reduzido tempo decorrido nesta modalidade.

A nível do 9º ano o docente nota uma ligeira melhoria no insucesso, mas a falta de hábitos de estudo é ainda um entrave ao sucesso, principalmente nos alunos que têm mais dificuldades.

GRÁFICO 1 - Grau de Satisfação



A análise do Gráfico 1 permite-nos ver que todos os docentes de Matemática e 50% dos docentes de Língua Portuguesa estão bastantes satisfeitos com esta modalidade de “flexibilização curricular”, e os restantes 50% de docentes de Língua Portuguesa está satisfeito.

Tal grau de satisfação não impede, no entanto, que a experiência não possa ser melhorada. Assim, os docentes sugerem para as duas disciplinas em causa (Matemática e Língua Portuguesa), em ambos os anos, alargar a “flexibilização curricular” a um bloco, justificando para esse efeito:

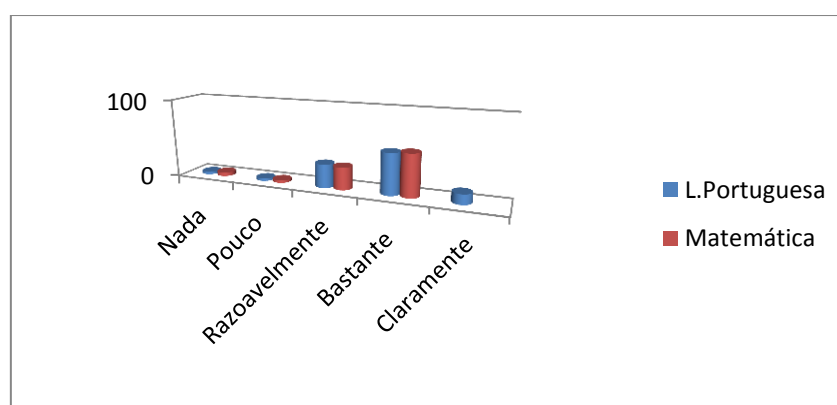
- Actividades práticas incompletas;

- Obrigação a uma gestão mais apertada para terem os alunos no mesmo ponto;
- Pouca rentabilidade das aulas de 45 minutos para o grupo turma (distribuição: 90'+90' bloco flexibilizado + 45' por turma e por disciplina, Língua Portuguesa e Matemática).

3.2. A perspectiva dos Pais e Encarregados de Educação

No final do segundo ano de implementação do projecto de “flexibilização curricular”, foi realizado um inquérito por questionário aos Pais e Encarregados de Educação dos alunos das quatro turmas (duas do 8º e duas do 9ºano) que usufruem da modalidade de flexibilização curricular. Dos 88 Pais e Encarregados de Educação das quatro turmas, 64 (73%) responderam ao inquérito.

GRÁFICO 2 - Vantagem da Flexibilização Curricular

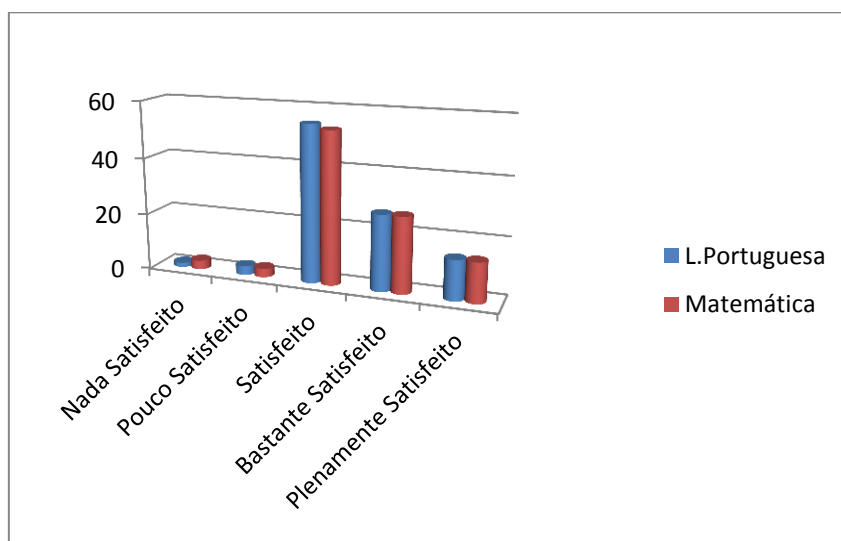


Os Pais e Encarregados de Educação consideram a modalidade de “flexibilização curricular” vantajosa para a melhoria das aprendizagens (ver Gráfico 2):

- Cerca de 96% dos Pais e Encarregados de Educação reconhecem que a modalidade de flexibilização curricular é positiva para a melhoria das aprendizagens.
- 52% Vêm-na como uma modalidade bastante vantajosa nas duas disciplinas em causa, Língua Portuguesa e Matemática.
- 3% dos Pais e Encarregados de Educação não acham uma modalidade vantajosa a Língua Portuguesa e 5% a Matemática.

Mais de 50% dos Pais e Encarregados de Educação consideram-se satisfeitos com a modalidade de “flexibilidade curricular”, sendo que 41 % estão plenamente e bastante satisfeitos e 6% nada ou pouco satisfeitos (ver Gráfico 3).

GRÁFICO 3 – Grau de Satisfação



Tal grau de satisfação não impede, no entanto, que a experiência não possa ser melhorada. Assim, os Pais e Encarregados de Educação sugerem as seguintes alterações:

- 4,7 % Pais e Encarregados de Educação sugerem o alargamento a outras disciplinas;
- 1,6 % Pais e Encarregados de Educação dizem que o seu educando sente-se prejudicado por estar num grupo com mais alunos;
- 1,6 % Pais e Encarregados de Educação sugerem uma maior participação em relação aos alunos e exercitar mais a Matemática;
- 1,6 % Pais e Encarregados de Educação deixam ao critério dos professores para melhor avaliação;
- Dos 64 Pais e Encarregados de Educação que responderam ao inquérito, 58 (90,5%) não sugeriram nada.

Em síntese, os Pais e Encarregados de Educação estão satisfeitos com a modalidade de flexibilização curricular.

4. Análise Crítica

Em primeiro lugar fizemos um estudo das quatro turmas que usufruíam da flexibilização. Vimos a proveniência dos alunos por turma, comparamos os níveis

de Língua Portuguesa e Matemática no ano lectivo anterior e o ano em estudo e comparamos com as outras disciplinas.

Seguidamente, outro estudo consistiu em comparar os resultados de Língua Portuguesa e Matemática das turmas flexibilizadas com as restantes turmas nestas duas disciplinas.

4.1 As turmas e os resultados académicos

4.1.1. Turma do 6º5

No ano lectivo 2009/10 o 6º5 é constituído por vinte e dois alunos:

- ✓ 16 alunos provenientes do 5º5 (a turma era constituída por 27 alunos);
- ✓ 4 repetentes: 2 do 6º6 e 2 do 6º7;
- ✓ 2 de fora do agrupamento.

Procedemos à comparação das classificações do grupo de 16 alunos às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no ano lectivo 2008/09 (5º5) e no ano lectivo 2009/10 (6º5) - ver Quadro 4 - e verificamos um aumento no insucesso, neste grupo de alunos, às duas disciplinas.

QUADRO 4 – Classificação dos alunos a Língua Portuguesa e Matemática

	3º PERÍODO			
	2008/09		2009/10	
	Nº Neg.	% Neg.	Nº Neg.	% Neg.
Língua Portuguesa	4	25	5	31
Matemática	4	25	5	31

Atendendo ao mesmo grupo de alunos, comparamos as classificações a Língua Portuguesa e Matemática com as das restantes disciplinas nos dois anos lectivos - ver Quadro 5 - e obtemos as seguintes conclusões:

- As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática têm mais insucesso que as restantes disciplinas, quer no ano lectivo 2008/09 quer no ano lectivo 2009/10.
- Aumenta o insucesso no ano lectivo 2009/2010 nas disciplinas de Inglês e História Geografia de Portugal e nas áreas curriculares não disciplinares de Área de Projecto e Formação Cívica.
- Diminui o número de negativas a Ciências da Natureza.

QUADRO 5 – Classificações dos alunos a todas as disciplinas

	3º PERÍODO			
	2008/09		2009/10	
	Nº Neg.	% Neg.	Nº Neg.	% Neg.
Língua Portuguesa	4	25	5	31
Matemática	4	25	5	31
Inglês	1	6	2	12,5
História Geografia Portugal	2	12,5	7	44
Ciências da Natureza	4	25	3	19
Ed. Visual Tecnológica	0	0	0	0
Educação Musical	0	0	0	0
Educação Física	0	0	0	0
Área de Projecto	0	0	1	6
Estudo Acompanhado	0	0	0	0
Formação Cívica	0	0	2	12,5
Expressão Verbal	0	0	1	6

4.1.2. Turma do 6º6

No ano lectivo 2009/10 o 6º6 é constituído por vinte e três alunos:

- ✓ 19 alunos provenientes do 5º6 (a turma era constituída por 27 alunos);
- ✓ 3 repetentes: 1 do 6º2; 1 do 6º7 e 1 do 6º8;
- ✓ 1 de fora do agrupamento.

Procedemos à comparação das classificações do grupo de 19 alunos às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no ano lectivo 2008/09 (5º6) e no ano lectivo 2009/10 (6º5) - ver Quadro 6 - e constatou-se que a Língua Portuguesa e a Matemática, neste grupo de alunos, verifica-se um ligeiro aumento no insucesso.

QUADRO 6 – Classificações dos alunos a Língua Portuguesa e Matemática

	3º PERÍODO			
	2008/09		2009/10	
	Nº Neg	% Neg	Nº Neg	% Neg
Língua Portuguesa	1	5	2	10,5
Matemática	0	0	1	5

Atendendo ao mesmo grupo de alunos, comparamos as classificações a Língua Portuguesa e Matemática com as das restantes disciplinas nos dois anos lectivos - Ver Quadro 7 - e obtivemos as seguintes conclusões:

- Não há grande diferença entre disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e as restantes em 2008/09;

- No ano lectivo 2009/10 aumentam as negativas em História Geografia Portugal, Ciências da Natureza, Educação Física e na Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica.

QUADRO 7 – Classificações dos alunos a todas as disciplinas

	3º PERÍODO			
	2008/09		2009/10	
	Nº Neg	% Neg	Nº Neg	% Neg
Língua Portuguesa	1	5	2	10,5
Matemática	0	0	1	5
Inglês	0	0	0	0
História Geografia Portugal	0	0	1	5
Ciências da Natureza	2	10,5	3	16
Ed. Visual Tecnológica	0	0	0	0
Educação Musical	0	0	0	0
Educação Física	0	0	1	5
Área de Projecto	0	0	0	0
Estudo Acompanhado	0	0	0	0
Formação Cívica	0	0	1	5
Expressão Verbal	0	0	0	0

4.1.3. Turma do 8º2

No ano lectivo 2009/10 o 8º2 é constituído por vinte e cinco alunos:

- ✓ 17 alunos provenientes do 7º3 (a turma era constituída por 26 alunos);
- ✓ 4 alunos provenientes do 7º1 (a turma era constituída por 20 alunos);
- ✓ 2 repetentes;
- ✓ 2 de fora do agrupamento.

Procedemos à comparação das classificações do grupo de 17 alunos às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no ano lectivo 2008/09 (7º3) e no ano lectivo 2009/10 (8º2) - ver Quadro 8 - e verificamos um aumento no insucesso neste grupo de alunos nas duas disciplinas.

QUADRO 8 - Classificações dos alunos a Língua Portuguesa e Matemática

	3º PERÍODO			
	2008/09		2009/10	
	Nº Neg.	% Neg.	Nº Neg.	% Neg.
Língua Portuguesa	3	18	4	24
Matemática	2	12	5	29

Atendendo ao mesmo grupo de alunos, comparamos as classificações Língua Portuguesa e Matemática com as das restantes disciplinas nos dois anos lectivos - ver Quadro 9 - e obtivemos as seguintes conclusões:

- É na disciplina de Matemática que há mais negativas;
- Nas disciplinas de Inglês, História e Educação Física mantém-se o mesmo número de negativas;
- Na disciplina de Físico-química há quatro negativas quando no ano anterior não havia nenhuma;
- Também aumenta o número de negativas nas disciplinas de Físico-química, Geografia e Ciências Naturais e na Of. L. Inglês.

QUADRO 9 -- Classificações dos alunos a todas as disciplinas

	3º PERÍODO			
	2008/09		2009/10	
	Nº Neg.	% Neg.	Nº Neg.	% Neg.
Língua Portuguesa	3	18	4	24
Matemática	2	12	5	29
Inglês	2	12	2	12
Francês	1	6	2	12
História	1	6	1	6
Geografia	1	6	3	18
Ciências Naturais	0	0	2	12
Físico-química	0	0	4	24
Educação. Visual	0	0	0	0
Educação Tecnológica	0	0	0	0
Oficina de Artes Plásticas	0	0	0	0
Educação Física	1	6	1	6
Área de Projecto	0	0	0	0
Estudo Acompanhado	0	0	0	0
Formação Cívica	0	0	0	0
Exp. Verbal / Of. L. Ing.	1	6	2	12

Procedemos à comparação das classificações do grupo de 4 alunos às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no ano lectivo 2008/09 (7º1) e no ano lectivo 2009/10 (8º2) - ver Quadro 10 - e verificamos que este grupo de 4 alunos, no ano lectivo 2009/10, manteve aproveitamento positivo em Língua Portuguesa e uma negativa na disciplina de Matemática, quando no ano anterior não houve nenhuma.

QUADRO 10 - Classificações dos alunos a Língua Portuguesa e Matemática

	3º PERÍODO			
	2008/09		2009/10	
	Nº Neg.	% Neg.	Nº Neg.	% Neg.
Língua Portuguesa	0	0	0	0
Matemática	0	0	1	25

Considerando o mesmo grupo de alunos, comparamos as classificações a Língua Portuguesa e Matemática com as das restantes disciplinas nos dois anos lectivos - ver Quadro 11 - e constatamos que mantém-se o mesmo número de positivas e de negativas nas restantes disciplinas.

QUADRO 11 - Classificações dos alunos a todas as disciplinas

	3º PERÍODO			
	2008/09		2009/10	
	Nº Neg.	% Neg.	Nº Neg.	% Neg.
Língua Portuguesa	0	0	0	0
Matemática	0	0	1	25
Inglês	0	0	0	0
Francês	1	25	1	25
História	1	25	1	25
Geografia	0	0	0	0
Ciências Naturais	0	0	0	0
Físico-química	1	25	1	25
Educação. Visual	0	0	0	0
Educação Tecnológica	0	0	0	0
Oficina de Artes Plásticas	0	0	0	0
Educação Física	0	0	0	0
Área de Projecto	0	0	0	0
Estudo Acompanhado	0	0	0	0
Formação Cívica	0	0	0	0
Exp. Verbal / Of. L. Ing.	0	0	0	0

4.1.4. Turma do 8^ª

No ano lectivo 2009/10 o 8^ª é constituído por vinte alunos:

- ✓ 15 alunos provenientes do 7^º5, 1 aluno tem NEE (a turma era constituída por 21 alunos);
- ✓ 3 alunos provenientes do 7^º1, 1 aluno tem NEE (a turma era constituída por 20 alunos);
- ✓ 2 repetentes;

Procedemos à comparação das classificações do grupo de 14 alunos (1 não é avaliado quantitativamente) às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no ano lectivo 2008/09 (7^º5) e no ano lectivo 2009/10 (8^ª) – ver Quadro 12 – e verificamos um aumento no insucesso neste grupo de alunos nas duas disciplinas.

QUADRO 12 - Classificações dos alunos a Língua Portuguesa e Matemática

	3 ^º PERÍODO			
	2008/09		2009/10	
	N ^º Neg.	% Neg.	N ^º Neg.	% Neg.
Língua Portuguesa	0	0	3	21
Matemática	3	21	5	35

Atendendo ao mesmo grupo de alunos, comparamos as classificações a Língua Portuguesa e Matemática com as das restantes disciplinas nos dois anos lectivos – ver Quadro 13 – e obtivemos as seguintes conclusões:

- Diminui o número de negativas nas disciplinas de Inglês, Francês e Geografia e na Área Curricular Não Disciplinar de Estudo Acompanhado;
- Aumenta o número de negativas a Língua Portuguesa, Matemática, História e Físico-química.

QUADRO 13 -- Classificações dos alunos a todas as disciplinas

	3º PERÍODO			
	2008/09		2009/10	
	Nº Neg.	% Neg.	Nº Neg.	% Neg.
Língua Portuguesa	0	0	3	21
Matemática	3	21	5	35
Inglês	2	14	0	0
Francês	1	7	0	0
História	1	7	2	14
Geografia	3	21	2	14
Ciências Naturais	0	0	0	0
Físico-química	2	14	3	21
Educação. Visual	0	0	0	0
Educação Tecnológica	0	0	0	0
Oficina de Artes Plásticas	0	0	0	0
Educação Física	0	0	0	0
Área de Projecto	0	0	0	0
Estudo Acompanhado	1	7	0	0
Formação Cívica	0	0	0	0
Exp. Verbal / Of. L. Ing.	0	0	0	0

Procedemos à comparação das classificações do grupo de 3 alunos (1 não é avaliado quantitativamente) às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no

ano lectivo 2008/09 (7º1) e no ano lectivo 2009/10 (8º4) - ver Quadro 14 - e obtivemos as seguintes conclusões:

- Neste grupo de 3 alunos no ano lectivo 2009/10, há sucesso total na disciplina de Língua Portuguesa, quando no ano anterior houve uma negativa;
- A Matemática mantém-se o número de negativas (1).

QUADRO 14 - Classificações dos alunos a Língua Portuguesa e Matemática

	3º PERÍODO			
	2008/09		2009/10	
	Nº Neg	% Neg	Nº Neg	% Neg
Língua Portuguesa	1	50	0	0
Matemática	1	50	1	50

Atendendo ao mesmo grupo de alunos, comparando Língua Portuguesa e Matemática com as das restantes disciplinas nos dois anos lectivos – ver Quadro 15 – e obtivemos as seguintes conclusões:

- Diminui o número de negativas a Língua Portuguesa, História e Geografia
- Mantém-se o número de negativas a Matemática;
- Aumenta o número de negativas a Inglês.

QUADRO 15- Classificações dos alunos a todas as disciplinas

	3º PERÍODO			
	2008/09		2009/10	
	Nº Neg.	% Neg.	Nº Neg.	% Neg.
Língua Portuguesa	1	50	0	0
Matemática	1	50	1	50
Inglês	0	0	1	50
Francês	0	0	0	0
História	2	100	0	0
Geografia	2	100	0	0
Ciências Naturais	0	0	0	0
Físico-química	0	0	0	0
Educação. Visual	0	0	0	0
Educação Tecnológica	0	0	0	0
Oficina de Artes Plásticas	0	0	0	0
Educação Física	0	0	0	0
Área de Projecto	0	0	0	0
Estudo Acompanhado	0	0	0	0
Formação Cívica	0	0	0	0
Exp. Verbal / Of. L. Ing.	0	0	0	0

A análise que efectuamos permite-nos as seguintes conclusões finais:

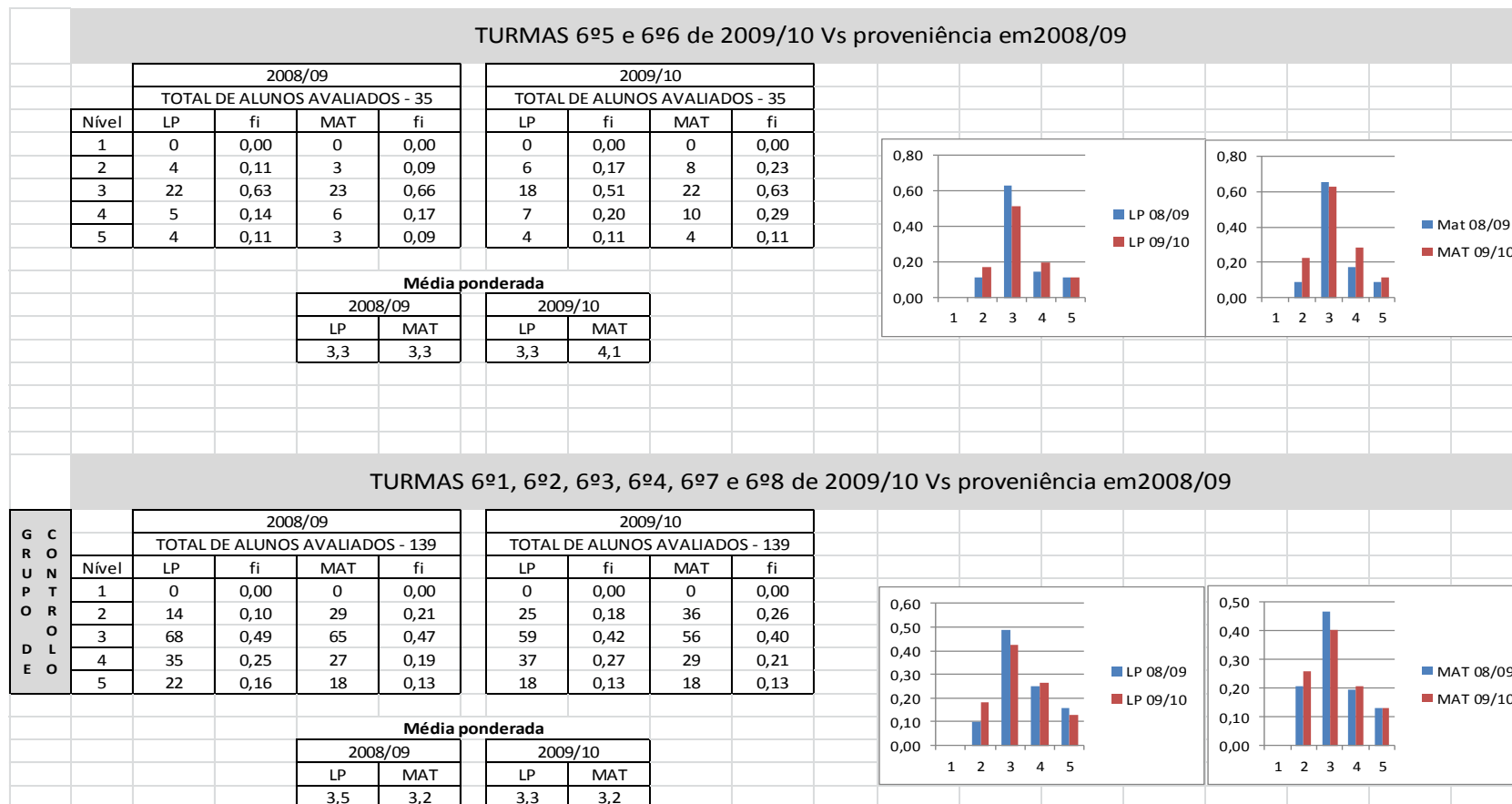
- As turmas em análise têm, em 2009/2010, dimensão inferior às turmas que, no ano anterior, serviram de referência para a concepção da medida adoptada – 20, 23, 25 e 20 alunos, respectivamente;
- A redução do número de alunos por turma possibilita mais e melhor acompanhamento aos alunos com mais dificuldades;

- A comparação dos resultados dos alunos da mesma turma que transitaram de ano não permite estabelecer uma relação de causa e efeito entre os resultados escolares e o número de alunos por turma;
- Os dados empíricos apresentados não sustentem a ideia de que a divisão da turma a meio numa aula de 45 minutos não contribui para a melhoria dos resultados;
- Os dados empíricos apresentados não sustentem a ideia de que a divisão da turma a meio numa aula de 45 minutos contribui para a melhoria dos resultados.

4.2. Comparação de Resultados das Turmas com “flexibilização” com as restantes turmas do 6ºAno e 8ºAno

Analizamos também os resultados dos alunos das turmas onde se desenvolveu a experiência da “flexibilização” e os resultados dos alunos das restantes turmas do mesmo ano de escolaridade - ver Quadro 16 e 17.

QUADRO 16 - Comparação de Resultados das Turmas Flexibilizadas do 6º ano com as Restantes

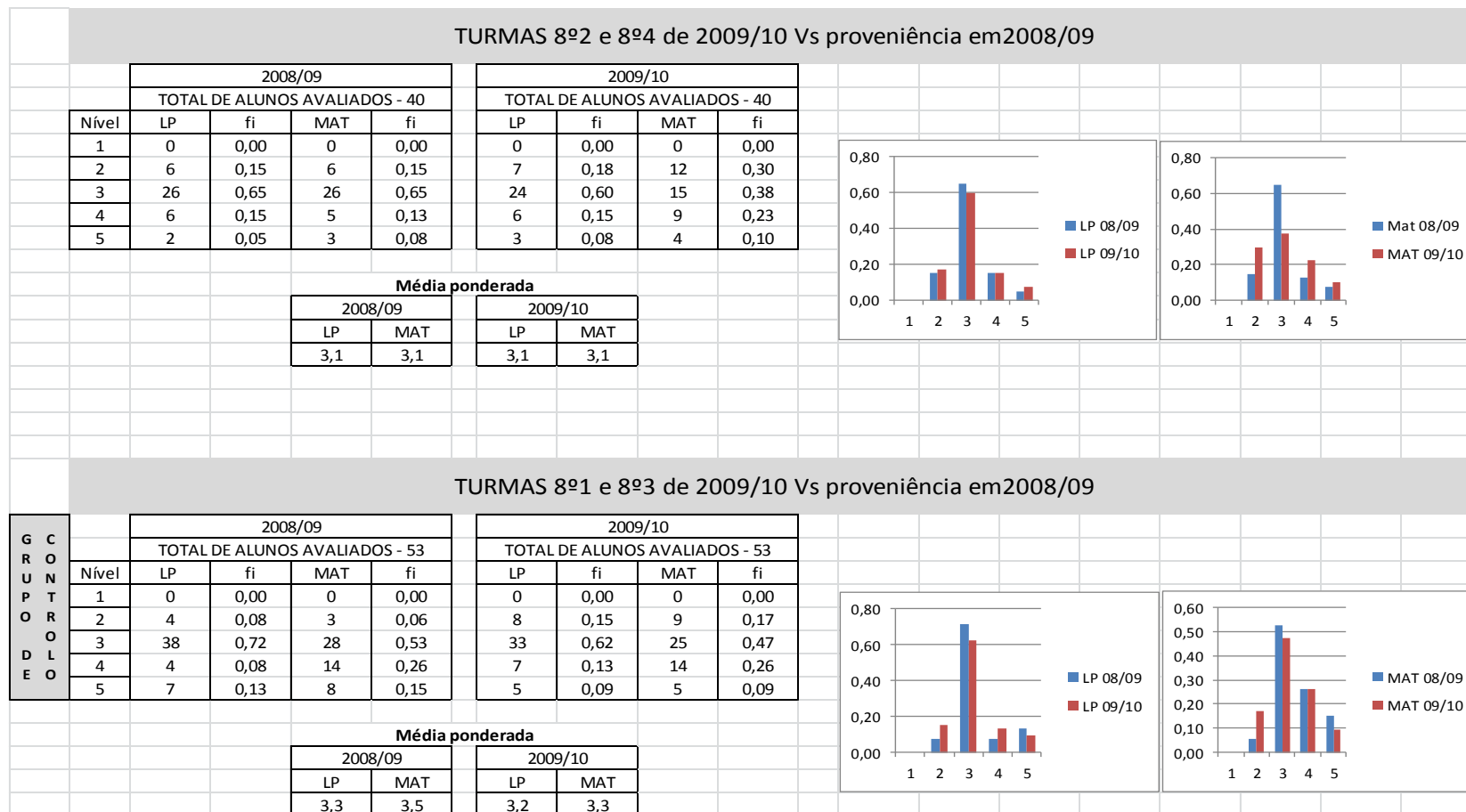


O quadro 16 representa os resultados das duas turmas que usufruíram da medida de Flexibilização Curricular nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e das restantes turmas que não tiveram esta medida ao nível do 6º ano.

A sua análise mostra:

- O nível de insucesso aumentou nas duas disciplinas em todas as turmas;
- Os alunos com nível 3 diminuíram em todas as turmas;
- O nível qualitativo aumentou a Língua Portuguesa e a Matemática nas turmas flexibilizadas;
- Nas restantes turmas o nível qualitativo diminuiu a Língua Portuguesa mas aumentou a Matemática;
- A média ponderada a Língua Portuguesa manteve-se nas turmas flexibilizadas e diminuiu nas restantes turmas;
- A Matemática, a média ponderada manteve-se nas turmas que não usufruíram da medida, ao passo que as que usufruíram ela aumentou;
- No ano 2008/09 a média ponderada das turmas flexibilizadas a Língua Portuguesa era inferior e superior a Matemática em relação às restantes turmas;
- Em 2009/10, a média ponderada a Língua Portuguesa foi igual em todas as turmas.
- A Matemática, em 2009/10, nas turmas flexibilizadas, a média ponderada foi superior em relação às restantes turmas.

QUADRO 17 - Comparação de Resultados das Turmas Flexibilizadas do 8º ano com as Restantes



O quadro 17 representa os resultados das duas turmas que usufruíram da medida de Flexibilização Curricular nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e das restantes turmas que não tiveram esta medida ao nível do 8º ano.

Da sua análise podemos concluir:

- O nível de insucesso aumentou nas duas disciplinas nas quatro turmas;
- Os alunos com nível 3 diminuíram em todas as turmas;
- O nível qualitativo aumentou a Língua Portuguesa e a Matemática nas turmas flexibilizadas;
- Nas restantes turmas o nível qualitativo aumentou a Língua Portuguesa mas diminuiu a Matemática;
- A média ponderada a Língua Portuguesa e a Matemática manteve-se nas turmas flexibilizadas;
- Nas restantes turmas, a média ponderada diminuiu nas duas disciplinas;
- No ano 2008/09 a média ponderada das turmas flexibilizadas a Língua Portuguesa e a Matemática era inferior em relação às restantes turmas;
- Em 2009/10, a média ponderada nas turmas de flexibilização segue inferior às restantes turmas nas duas disciplinas.

A análise dos quadros 16 e 17 permite tirar duas conclusões:

- Os resultados obtidos no 6º ano foram melhores que os do 8ºano nas turmas intervencionadas;

- Não se registam nem progressos nem retrocessos nos resultados do 8º ano nas duas disciplinas, nas turmas intervencionadas.

CONCLUSÃO

A noção de *insucesso escolar* é “utilizada vulgarmente (...) para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos”. Na verdade, “se é relativamente fácil encontrar alguns indicadores visíveis do insucesso escolar, mais complicada é a questão de analisar as causas e a natureza deste fenómeno” (Fernandes, 1998:187).

A clarificação da noção de insucesso conduz frequentemente à resposta mais evidente que é o insucesso em relação ao aluno. Mas “só uma hipocrisia frequente não deixa reconhecer o insucesso da escola enquanto agente especializado da ordem e do controlo social quando esta é incapaz de promover a socialização considerada adequada das novas gerações” (Pires, 1987:12).

Importa referir também a função social da escola. Quando a escola é apresentada como estando apenas interessada na transmissão de conhecimentos – a instrução –, ela pretende-se neutra, sem intenção ideológica. Quando a escola assume a finalidade “mais nobre” de educar, envolve já “uma formulação de ideais, de normas, de valores, de comportamentos e atitudes a atingir” e, por isso, “já não é aparentemente neutra, pois tem de formular explicitamente o campo ideológico em que se situa” (Pires, 1987:12). Na verdade, educação e instrução embora não sendo sinónimos, estão sempre inter-relacionados.

Podemos referir vários cenários do insucesso do aluno em relação à instrução. Se o aluno procura a instrução e a obtém, houve sucesso. Mas se essa instrução não for certificada pela escola, houve insucesso escolar, apesar de ter adquirido a instrução que procurava. Se, pelo contrário, apenas procurava um certificado, independentemente de ter sido instruído ou não e obtém esse certificado, houve sucesso escolar.

Com efeito, o que se costuma medir é o insucesso escolar com base na certificação: reprovações, repetências e abandonos. Estes indicadores são limitados, mas no entanto, são os mais fáceis de obter e de quantificar. Mas também podemos falar do insucesso da escola em relação à educação.

A escola pode assumir-se como selectiva e conseguir produzir essa selecção. Houve, assim, sucesso escolar por parte da escola. Se acontecesse o contrário estaríamos em presença de um insucesso.

Quando se pretende elencar os factores explicativos do insucesso escolar, assinalam-se determinantes sociais e determinantes escolares. Na verdade, há factores externos à escola – factores económicos, regionais e culturais –, que não são independentes uns dos outros³ e remetem para “um conceito englobante de todos estes factores – o conceito de classe social” (Formosinho, 1987:20-21):

Do lado da escola, vários são os seus aspectos que contribuem para o insucesso escolar, como turmas grandes, absentismo dos professores, tipo de métodos pedagógicos usados, etc. De entre os diversos aspectos, João Formosinho

³ “Os altos, médios ou baixos níveis de instrução das famílias estão geralmente (mas nem sempre) correlacionados com o seu nível económico; também a zona geográfica onde se vive não é independente desses factores” (Formosinho, 1987:20-21).

e António Sousa Fernandes sublinham o regime de aprovação/reprovação anual e a estrutura do currículo escolar. Assim, centrando-se na estrutura curricular, afirmam:

O currículo escolar define a cultura que deve ser objecto de instrução escolar e impõe-na uniformemente a todos os alunos. Essa definição é completamente independente das diferentes aptidões, interesses, necessidades e das diferentes personalidades dos educandos e das diferentes educações informais transmitida pelos diversos meios sociais (Formosinho & Fernandes, 1987:34).

Assumindo as características de “iluminismo”, “centralismo”, “enciclopedismo”, “uniformismo” e “sequencialismo”, o “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987) está formatado de igual modo para todos independentemente dos seus objectivos, dos seus valores, das suas aprendizagens, do seu ritmo e até a mesma maneira, tempo, duração, conteúdos que um professor tem para a sua disciplina ou entre as disciplinas. Esquece-se que todos são diferentes apesar de iguais. Esquece-se que as escolas, os professores, os alunos são iguais mas têm características diferentes entre eles próprios.

Defende João Formosinho (1987) que a alternativa só pode ser outro modelo curricular, em que a nível central se definam alguns conteúdos do saber, e em que, a nível da escola, se ajustem os conteúdos às necessidades dos alunos concretos (substituição do iluminismo e do centralismo); se possam aprofundar certos assuntos (substituição do enciclopedismo); a carga horária por ano por disciplina possa ser diferente para cada aluno na parte obrigatória de cada disciplina e haja disciplinas de opção (substituição do uniformismo); cada ciclo tenha finalidades próprias (fim do sequencialismo).

Esta proposta é acolhida como contributo para a construção de uma melhor escola e, nesse aspecto, merece um consenso alargado, porquanto se compagina com a agenda da “qualidade” que tomou o centro do debate sobre a educação:

Saber o que é uma boa escola, como identificá-la e como fazer com que as outras adquiram características semelhantes tem constituído, desde há muito, um desígnio que apaixona pais, professores, decisores políticos e investigadores. Actualmente, a qualidade das instituições de ensino transformou-se na questão central do debate político-pedagógico sobre a educação (Lima, 2008:7).

Está generalizado o desejo de escolas melhores, mas a dificuldade está em definir as suas qualidades específicas de uma “boa escola” ou de saber como fazer com que ela se concretiza. Um dos campos que tem tentado dar um contributo para o esclarecimento destas questões é o estudo da eficácia da escola (Lima, 2008:13).

No entanto, é mais consensual a ideia de que a justiça na educação comporta a promoção da equidade e esta passa principalmente pelo combate à exclusão e abandono escolar precoce, pela promoção do sucesso educativo e pelo apoio às famílias mais desfavorecidas. Na verdade, o combate ao insucesso e a promoção da igualdade de oportunidades de todos, o desenvolvimento da profissionalidade docente, o reforço da autonomia e a renovação da estrutura, organização e modos de trabalho nas escolas, para que muitas mais famílias e jovens possam estar em sintonia cultural com ela, parecem poder contribuir decisivamente para a redução do abandono e para promover a equidade (CNE, 2008:11).

Nas últimas décadas do século XX, o estudo das políticas e da acção socioeducativa centrou-se na dimensão local e territorial e na mobilização dos actores locais para a resolução dos problemas que as sociedades enfrentam.

No interior da cada Estado encontra-se também uma valorização do local, com fortes implicações na política e administração da educação. Exemplo disso é o impulso da territorialização das políticas educativas, com a redefinição do papel do Estado e a partilha de poderes entre a Administração central, o local e as próprias escolas.

A defesa da autonomia da escola surge nos últimos anos do século XX como efeito do questionamento da centralização e das lógicas burocráticas na administração do sistema educativo. Esta afirmação da autonomia da escola é sustentada pela emergência do local como “locus” de coordenação das políticas sociais e educativas e é legitimada pelo fracasso das inovações baseadas em grandes Reformas Educativas implementadas pela administração da educação numa perspectiva *top-down*.

A consagração normativa da autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro) teve reflexos nas práticas diferenciadas de autonomia que cada escola conseguiu concretizar, muitas vezes por mecanismos de financiamento de projectos a que se candidatava, e terminou no desenvolvimento de políticas de territorialização, numa procura de soluções diferenciadas para problemas e contextos diferentes. O “programa de reforço da autonomia das escolas” (Barroso, 1996) está na base do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (Formosinho & Machado, 2000:46) e reconhece às escolas competências próprias para tomar

decisões contextualizadas nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e actividades educativos, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente.

No entanto temos que recuar no tempo e a outros países para compreender o alcance da territorialização das políticas educativas. Assim, o relatório Plowden (1967) marca o desenvolvimento da educação compensatória na Grã-Bretanha. O projecto baseava-se nos conceitos de “Área de Educação Prioritária” (A.E.P.) – “uma área na qual a coexistência de privações, de bairros pobres, pobreza generalizada e desemprego, é suficientemente marcante para justificar uma ajuda compensatória na rede escolar” e de “discriminação positiva”, ou seja, a política educativa deveria orientar-se no sentido de favorecer as áreas que se encontrassem numa situação de maior carência.

Não era a escola que tinha de se transformar para ir ao encontro dos jovens cuja cultura se afastava da que ela oficialmente valorizava. O relatório Plowden reservava-lhe um outro papel: o de funcionar como “agente compensador”. Mas as escolas, principalmente aquelas que se situavam nas áreas desfavorecidas, só poderiam desempenhar eficazmente esse papel se fossem, elas próprias, ajudadas. A política educativa “compensatória” era uma política educativa e social orientada para “tornar as escolas das áreas com maiores privações tão boas quanto as melhores no país” e de, nessa linha, contribuir para uma maior igualdade escolar e social (Gomes, 1987:74).

Em França, o governo reconhece a necessidade de pôr em prática políticas educativas de democratização social e decide, em 1981, implementar um programa educativo de luta contra as desigualdades escolares, usando as “zonas de educação prioritária” como instrumento de política educativa para orientar a acção. Uma circular ministerial deixa claro que tais zonas têm como fim prioritário contribuir para corrigir a desigualdade social, pelo reforço selectivo da acção educativa nas zonas e nos meios sociais em que a taxa de insucesso escolar é mais elevada.

Nos anos 90, foram surgindo novas ZEP e estagnaram até 1997, ano em que foram relançadas. O relançamento das ZEP foi acompanhado por duas medidas, a criação de *Réseaux d'Education Prioritaire* – REP (Redes de Educação Prioritária). À lógica territorial das ZEP adicionou-se, assim, uma política assente numa lógica de rede (Lima 2008:282) e uma perspectiva de governação por contrato. A partir de 2000, foram constituídos “pólos de excelência escolar”, que tinham por objectivo estabelecer parcerias com outras instituições.

Em Portugal, o governo socialista implementa, em 1996, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) com a finalidade de combater o insucesso escolar e prevenir o abandono precoce dos jovens que frequentavam escolas localizadas em zonas geográficas caracterizadas pela sua debilidade social, cultural, económica e familiar. O Despacho 147-B/ME/96 estabelece a possibilidade de estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de TEIP, nos quais serão desenvolvidos projectos plurianuais

que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação. Em 2008, é relançado o Programa TEIP de 2º geração, definindo as normas orientadoras e as regras de elaboração dos contratos-programa (Despacho Normativo n.º 55/2008).

A escola onde desenvolvemos o nosso estudo de caso, cumprindo as normas definidas para a constituição de territórios educativos de intervenção, assinou um contrato-programa em 2009, com duração de dois anos, com vista ao desenvolvimento de um projecto, cujos objectivos e acções foram atrás apresentadas, tendo nós destacado aquelas que visam a reorganização de turmas e a articulação do trabalho docente como forma de organização pedagógica, do currículo e da comunidade.

A justificação dada para este Projecto prende-se com as dificuldades sentidas pelas escolas deste Agrupamento em dar respostas suficientemente abrangentes e eficazes para problemas que, pela sua seriedade, comprometem a qualidade da educação, o sucesso escolar dos alunos, a inclusão social e a preparação para a vida activa que a escola deve proporcionar. Tais problemáticas, num contexto social e económico carenciado, com alguns agregados familiares debilmente estruturados, justificam as medidas implementadas no projecto.

Em termos organizativos, a acção Reestruturar para Melhor Gerir, tem como objectivos melhorar os mecanismos do ensino-aprendizagem e dos recursos educativos, relacionar a autonomia com o trabalho em equipa e contribuir para a melhoria do trabalho em equipa através do modelo de organização em Equipas Educativas de Ano. Cada Equipa Educativa de Ano tem momentos próprios para

reunir, definindo critérios gerais de actuação para os alunos/turmas desse ano, articulando horizontalmente o currículo e solucionando os problemas de indisciplina/incumprimento de regras. A promoção da articulação curricular (incluindo as Actividades Extra-Curriculares) e o planeamento conjunto são efeitos a obter com esta medida.

Pela análise dos dados recolhidos, denotamos a utilização indiferenciada de noções como Equipas Educativas, Coordenação de Ano e Conselho de Ano.

Em Portugal, aparece pela primeira vez o conceito de Equipas Educativas num modelo apresentado por João Formosinho à Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Este modelo consiste em “agrupar educativamente os conteúdos em áreas interdisciplinares, agrupar educativamente os alunos em grupos de turmas, agrupar educativamente os professores em equipas educativas” (Formosinho & Machado, 2009:41).

Este modelo apresenta-se como resposta organizacional aos problemas da escola de massas, caracterizada pela sua heterogeneidade académica e social. Permite a criação de uma estrutura intermédia, cuja principal vantagem é dar sustentabilidade à organização conjunta do trabalho docente na escola.

No Agrupamento em que desenvolvemos a nossa investigação, esta estrutura foi criada, mas executada com um leque pequeno de professores – directores de turma de um só ano. As coordenadoras de ano apresentam algumas vantagens para esta modalidade de organização. Estas assinalam como diferenças desta organização a “maior aproximação entre os directores de turma do mesmo ano” (EC5A), a “maior organização no trabalho” (EC6A) e “mais partilha de

opinião” (EC8A). Dão como exemplo desta maior partilha o que se verificou nos Projectos Curriculares de Turma, onde se chegou a uma fundamentação comum dos projectos e à apresentação de competências a desenvolver (cognitivas, sociais, afectivas e morais), de estratégias de superação das dificuldades diagnosticadas, da articulação transversal das áreas curriculares não disciplinares, bem como dos respectivos critérios gerais de avaliação e das actividades de enriquecimento curricular.

Contudo, não é afirmada a articulação efectiva entre disciplinas. Verificou-se, sim, uma troca de informação e interacção, mas só entre os directores de turma e/ou professores das disciplinas nas Áreas Curriculares Não Disciplinares.

Em termos de resultados dos alunos não podemos garantir nenhuma relação de melhoria de sucesso devido a esta organização. Mas é assinalada melhoria em termos comportamentais, porquanto a implementação desta modalidade permitiu a aferição e uniformização de critérios de actuação ao nível do comportamento, definidos na reunião de “assembleia” no início de ano.

Nas entrevistas realizadas, as coordenadoras desta estrutura intermédia garantem que esta organização permite uma maior reflexão e discussão objectiva das questões concretas dos alunos de cada ano.

Os directores de turma trabalharam como uma equipa, resultando uma partilha de informação, de documentos e de boas práticas pedagógicas, como por exemplo o projecto curricular de ano/turma. Contudo, o conceito de Equipa Educativa preconiza que o trabalho de equipa não se circunscreva a um grupo restrito, mas abranja todos os membros e, por isso, também os outros professores.

Como forma de aumentar o sucesso, o Projecto implementado pela escola apresenta uma acção de prestação de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, sem descurar o desenvolvimento dos restantes alunos da turma, mantendo a mesma carga horária dos alunos. A acção Flexibilizar a Acção Educativa pretende experimentar um modelo flexível em duas turmas do 2º ciclo e duas turmas do 3º ciclo com atribuição de uma hora adicional aos docentes de Língua Portuguesa e Matemática. Nesta acção, organizam-se os horários dos docentes de modo a que na quarta hora se verifique o desdobramento da turma em dois grupos. Desta forma, o docente pode nessa quarta hora promover actividades de desenvolvimento para um grupo de alunos e actividades de recuperação para o outro grupo.

O facto de a turma se reduzir a metade contribuiu para um maior envolvimento dos professores com os alunos, detectando e respondendo com maior facilidade às dificuldades ou à eficiência por eles apresentadas, como afirma uma das professoras: permite “melhor acompanhamento aos alunos e dá essencialmente para fazer exercícios, para saber até que ponto eles conseguem ou não resolver os exercícios propostos” (EFM6).

Apesar de se mostrarem bastante satisfeitos com esta modalidade de “flexibilização curricular”, os docentes crêem que ela teria melhores resultados se fosse alargada a um bloco de noventa minutos. Alegam que em 45 minutos as actividades práticas por vezes ficaram incompletas, condicionando a gestão do currículo para terem “os alunos no mesmo ponto”.

Os Pais e Encarregados de Educação dos alunos das turmas que usufruíram da modalidade de flexibilização curricular reconhecem a acção como positiva para a melhoria das aprendizagens, dizem-se satisfeitos com ela, mas são de opinião que ela podia ser alargada às restantes disciplinas.

A análise dos resultados académicos por nós realizada não permite concluir que esta medida tenha trazido os efeitos pretendidos. Na verdade, comparamos nas quatro turmas que usufruíram desta medida, as duas disciplinas em causa, Língua Portuguesa e Matemática, no ano lectivo 2008/09 e 2009/10 e verificamos um aumento no insucesso, às duas disciplinas. Comparamos também as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com as das restantes disciplinas nos dois anos lectivos e pudemos observar que a disciplina de Matemática é das que têm mais insucesso. Apesar de no ano da implementação da medida de “flexibilização curricular”, as turmas em análise terem uma dimensão inferior às turmas que, no ano anterior, serviram de referência para a concepção da medida adoptada. No entanto, esta redução do número de alunos por turma possibilita mais e melhor acompanhamento aos alunos com mais dificuldades, mas os dados empíricos apresentados não sustentam a ideia de que a divisão da turma a meio numa aula de 45 minutos contribui, ou não, para a melhoria dos resultados.

Quando comparamos os resultados das turmas intervencionadas com as restantes turmas, apuramos o aumento do nível qualitativo em ambas as disciplinas nas turmas intervencionadas, e nas restantes aumentou a Língua Portuguesa no 6º ano e a Matemática no 8º ano, embora o insucesso tenha aumentado em todas as turmas. Podemos ainda concluir que os resultados obtidos

nas turmas do 6º ano foram melhores que os das turmas do 8º ano e que, nas turmas intervencionadas do 8º ano, não se registam nem progressos nem retrocessos nos resultados nas duas disciplinas.

Ao longo desta investigação várias foram as limitações encontradas. Uma de carácter mais visível e objectivo, outras inerentes ao próprio investigador ou aos contextos. Contudo, todas elas vão incorporando um processo que fez o historial desta investigação, como se dentro de um projecto, outro implícito se construísse.

O facto de desempenhar funções na direcção de uma outra escola pode ter condicionado o conhecimento e as perspectivas dos participantes, sentindo-se inibidos de se expressarem livremente. É de salientar que, da análise das entrevistas realizadas e em todas as observações efectuadas não se evidenciaram registos de tal inibição.

Outra limitação tem a ver com o âmbito do estudo. Num Projecto há que definir bem o objecto de estudo, pois não se pode avaliar tudo, tal como não se consegue observar tudo e conhecer tudo. Por isso, este estudo apenas diz respeito a duas acções de intervenção do Projecto TEIP. Igualmente importante e, quiçá, relevante para a análise e interpretação dos resultados, teria sido um estudo às outras acções do projecto. Por limitações de tempo e por uma questão de exequibilidade do próprio estudo não foi possível fazê-lo.

Importa lembrar que a nossa investigação reporta ao primeiro ano de implementação do Projecto TEIP e que todas as dinâmicas organizacionais e

pedagógicas dele estavam em estruturação, em paralelo com a realização deste estudo.

Finalmente, o facto de ser um estudo de caso, não permite a sua generalização ao universo de escolas com Projecto TEIP.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV (1987). *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Barbieri, H. (2002), *O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Barbieri, H. (2003), “Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, Porto, 43-75.
- Badin, Lina M^a. Carvalho (2009). *Abandono Escolar no Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade Católica de Braga / Faculdade de Ciências Sociais.
- Bardin, Laurence (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, João (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas (Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho n° 130/ME/96)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João (1998). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos*, Cadernos PEPT. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Barroso, João (1999). A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI – O caso de Portugal. In João BARROSO (org.), *A escola entre o local*

- e o global. Perspectivas para o século XXI* (pp. 129-142). Lisboa: Educa/Fórum Português da Administração Educacional.
- Barroso, João (Org.) (2003). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: ASA.
- Barroso, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bénabou, R.; Kramarz, F.; Prost, C. (2004), “Zones d’éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats? Une évaluation sur la période 1982-1992”. *Économie et Statistique*, Paris, 380, 3-34.
- Bettencourt, A.; Sousa, M. (2000), “O conceito de ensino básico e as práticas de integração educativa”. In *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*” (pp. 13-43). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bettencourt, Ana Maria; Caeiro, Tiago (2009). *Percursos através de Percursos de Alunos: Aprender na Escola. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, António (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Canário, Rui; Alves, Natália & Rolo, Clara (2001). *Escola e Exclusão Social: para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa.

- Cervo, Amado Luiz & Bervian, Pedro Alcino (1973). *Metodologia Científica*. São Paulo: McGraw.
- Chiavenato, Idalberto (1987). *Teoria Geral da administração*. São Paulo: McGraw–Hill.
- Cohen, Louis e Lawrence Manion (1990). *Métodos de Investigación Educativa*, Madrid: Editorial La Muralla, S.A. Original em inglês “Research Methods in Education”, 3rd. Ed. Routledge (1989).
- Conselho Nacional de Educação (1998). *Abandono precoce da escolaridade obrigatória e ingresso na vida activa*. Recomendação nº 1/98 do CNE, Diário da República – II Serie Nº 180.
- Conselho Nacional de Educação (2008). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Parecer nº 8/2008 do CNE, Diário da República – II Serie Nº 228, de 24 de Novembro de 2008.
- Conselho Nacional de Educação (2008). *Equidade na educação: prevenção de riscos educativos: actas / Seminário Equidade na Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, José Alberto (2008). *Políticas de Educação Prioritária em Portugal: da invenção da cidade democrática à gestão da violência urbana*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (policopiado).
- Costa, Jorge Adelino (1997). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

- Costa, Jorge Adelino; Neto-Mendes, António e Sousa Liliana (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de Caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Demeuse, Marc ; Frandji, Daniel & Greger, David (2008). *Les Politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon: INRP - Service des publications.
- Eurydice – A Rede de Informação sobre a Educação na Europa. (2007). *Autonomia das Escolas na Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Eurydice (2008). *Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*. Bruxelles: DG Éducation et Culture, <http://eurydice.org> .
- Fernandes, António Sousa (1998). O insucesso escolar. in Pires, Eurico Lemos; Fernandes, António Sousa & Formosinho, João (1998). *A Construção Social da Educação Escolar*, 2ª ed. Porto (pp. 187-213): Edições ASA.
- Ferreira, Isabel e Teixeira, Ana Rita (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 2010, pág. 331-350.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2005). *O Local em Educação: Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, João & Fernandes, António Sousa (1987). A influência dos factores escolares in AAVV (1987). *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação (pp. 29-34). Braga: UM.

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2000). A administração das escolas no Portugal democrático. In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 31-63). Porto: Edições ASA.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2005). A pedagogia burocrática como pedagogia oficial do sistema escolar in *Conferência Plenária ProfMat. Évora – 20 anos de Encontros*. Évora: Escola Secundária Gabriel Pereira.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2007). Anónimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática in J.O. Formosinho, T. M. Kishimoto, e M. A. Pinazza, (Orgs). *Pedagogias da Infância. Dialogando com o passado, Construindo o Futuro*. Cap. 12 (pp.293-328). Porto Alegre: Artmed.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2007). Modernidade, burocracia e pedagogia in J. M. Sousa, e C. N. Fino, (Orgs). *A Escola sob suspeita*. Capítulo 2, II parte (pp.97-119). Porto: Edições ASA.

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

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2011). *Igualdade e diferenciação pedagógica: Um projecto de intervenção prioritária*. Comunicação apresentada ao XI Congresso SPCE “Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios da Educação Contemporânea”, Instituto Politécnico da Guarda, 30 de Junho a 2 de Julho (policopiado).

- Formosinho, João e Machado, Joaquim (2012). *Igualdade em Educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, ano X, vol 11/2012, 29-43.
- Formosinho, João; Fernandes, A. Sousa; Machado, Joaquim & Ferreira, Fernando Ilídio (2005). *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, João; Ferreira, Fernando Ilídio & Machado, Joaquim (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, João; Fernandes, António S. & Machado, Joaquim (2010). Contratos de Autonomia para o desenvolvimento das Escolas Portuguesas, *Administração Educacional*, Revista do Fórum Português da Administração Educacional, nº7/8, 2010, 66-71.
- Formosinho, João; Fernandes, António S.; Ferreira, Henrique; Machado, Joaquim; Verdasca, José & Moreira, Margarida E. (2009). *Um ano de governação por contrato. Relatórios anuais de progresso*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- Formosinho, João; Fernandes, António S., Machado, Joaquim & Ferreira, Henrique (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Fundação Miguel Leão.
- Formosinho, João (1987). A educação informal da família in AAVV (1987). *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação (pp. 17-22). Braga: UM

- Gomez, Gregorio. R. & al (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: Ediciones Aljibe, Segunda Edición.
- Gomes, Carlos Alberto (1987). Políticas de Combate ao insucesso Escolar in AAVV (1987). *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação (pp. 71-76). Braga: UM.
- Grácio, Sérgio e Stoer, Steven (1983). *Sociologia da Educação II (Antologia)*. A *Construção Social das Práticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, Sérgio, Miranda, Sacuntala e Stoer, Stephen (1982). *Sociologia da Educação I (antologia)*. *Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel e Boutin, Gérard (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 3ª Edição.
- Lima, Licínio (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, Jorge Ávila (2008). *Em Busca da Boa Escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, Adriana Sofia Oliveira (2011). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – Escola, Comunidade e Parcerias*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade Católica de Braga / Faculdade de Ciências Sociais.
- Machado, Joaquim (2011). *Escola, Território e Sucesso Educativo*. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).

- Machado, Joaquim; Santos, Fernanda do Céu Pinto e Silva, Virgílio Rego (2012). *Projecto FREI – Contributo para a avaliação de um Projecto TEIP*. Revista Portuguesa de Investigação. Porto: Universidade Católica (pp. 45-64).
- ME / MSST (2004). *Plano Nacional de Prevenção ao Abandono Escolar*. Relator: José Manuel Canavarro. Lisboa: Ministério da Educação.
- Merle, Pierre (1998), *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Oliveira, Pedro Guedes (2007). Projecto-Piloto de Avaliação das Escolas. *Revista Noesis* n° 70, 30-33.
- Pires, Eurico Lemos (1987). Não há um, mas vários insucessos in AAVV (1987). *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação (pp. 11-15). Braga: UM.
- Pires, Eurico Lemos; Fernandes, António Sousa & Formosinho, João (1998). *A Construção Social da Educação Escolar*, 2ª ed. Porto: Edições ASA.
- Portugal. Ministério da Educação (2007). *Autonomia das Escolas. Políticas e Medidas*. Documento de trabalho preparado para a Conferência “A escola face aos novos desafios”, organizada pela Presidência Portuguesa do conselho da União Europeia, 2 e 3 de Novembro de 2007. Lisboa: GEPE/ME.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 5.ª ed.. Gradiva.

- Ribeiro, Elsa Carla M. Pereira (2010). *As Escolas e a Autonomia*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade Católica de Braga / Faculdade de Ciências Sociais.
- Santos, Fernanda (coord.) (2010). *Planear e Avaliar Projectos. Guião Prático*. Braga: Agrupamento de Escolas Oeste da Colina.
- Santos, Fernanda (coord.) (2011). *FREI Referencia Educacional*. Braga: Agrupamento de Escolas de Maximinos.
- Santos, M^a. Emília Brederode e Fonseca, Teresa (2007). Fazer a Ponte... Para a Mudança. *Revista Noesis* n^o 70, 34-37.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (org) (1999). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Silva, Virgílio Rego e Coutinho, Vânia B. (2005). Uma démarche participada de avaliação de projectos curriculares de turma. *Revista Portuguesa de Educação*, n^o 18 (2), 125-152.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto de 2009. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar.

Despacho n.º 119/ME/88 de 15 de Julho. Define os requisitos para classificação de uma escola de intervenção prioritária

Despacho n.º 147-B/ME/96 de 2 de Maio. (TEIP) Territórios Educativos de Intervenção Prioritária como experiência pedagógica.

Despacho n.º 8065/ME/09 de 20 de Março. Alargamento do princípio da discriminação positiva das escolas TEIP na afectação de recursos à generalidade dos projectos e das medidas do Ministério da educação.

Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEJ/96 de 3 de Setembro. Cria 34 agrupamentos TEIP

Despacho Conjunto 188/97 de 4 de Agosto. Alarga o número de TEIP para 45.

Despacho Normativo 27/97 de 2 de Maio. Agrupamentos Educativos: permite agrupamentos verticais e horizontais.

Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro. Relança o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Decreto-Lei n.º 43/1989 de 3 de Fevereiro de 1989. Regime Jurídico da Autonomia das Escolas.

Decreto-Lei 115-A/1998 de 4 de Maio de Maio de 1998. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril de 2008. Regime Jurídico de Autonomia Administração e Gestão Escolar.

Decreto-Lei n.º 51/2009 de 27 de Fevereiro de 2009. Procede à segunda alteração ao Decreto Lei n.º 20/06, de 31/01, que reviu o regime jurídico do concurso para selecção e recrutamento do pessoal da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como da educação especial e que revogou o Decreto Lei n.º 35/03, de 27/02 (DR n.º 41 I Série de 27/02/09)

Parecer n.º 7/2004. *Apreciação do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar “Eu não desisto”* in Diário da República, II Série, n.º 200, de 25 de Agosto de 2004.

ANEXOS

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tipo: semi-estruturada

Destinatários: Coordenadoras de Ano

OBJECTIVOS	QUESTÕES	CATEGORIAS
• Identificar as estruturas pedagógicas criadas na escola;	Na sua opinião, qual é a diferença da organização por Conselho de Ano?	Funcionamento
	Como funciona o Conselho de Ano?	Funcionamento
• Compreender como a escola se organiza;	Houve alguma articulação especial entre as disciplinas?	Articulação
	Na sua opinião, houve melhorias no aproveitamento dos alunos?	Resultados
• Compreender a organização da orientação educativa dos alunos;	Acha que facilitou o trabalho dos professores?	Organização
	Qual lhe parece ser a maior vantagem?	Vantagens
	Qual é a principal desvantagem?	Desvantagens
• Compreender as estratégias utilizadas uma escola TEIP para melhorar os resultados escolares;	Que orientações receberam para funcionar por anos? De quem?	Funcionamento
	Como explicaria a um professor de outra escola, o que é o funcionamento por Conselho de Ano?	Funcionamento
	Que tarefas desenvolve o/a Coordenar(a) de Ano?	Coordenação

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tipo: semi-estruturada

Destinatários: Professores Língua Portuguesa e Matemática que leccionam as turmas com flexibilização curricular

OBJECTIVOS	QUESTÕES	CATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a flexibilização da acção educativa; • Identificar os principais problemas diagnosticados nas aulas de flexibilização; • Compreender as estratégias utilizadas uma escola TEIP para melhorar os resultados escolares; 	Em que consiste a experiência de flexibilização?	Flexibilização
	Ao longo do ano verificou-se alguma alteração?	Organização
	Quais as vantagens dessa medida?	Vantagens
	Que desvantagens aponta à medida?	Desvantagens
	Na sua opinião, houve melhoria nos resultados escolares destes alunos?	Resultados
	O que é que fez nessas aulas que não podia fazer nas outras?	Metodologia
	O que fez nessas aulas que também fez nas outras?	Metodologia
	Que acordos foram necessários entre os professores das disciplinas envolvidas?	Articulação
	Houve necessidade de negociar com os restantes professores da turma?	Organização
Na sua opinião, que melhoraria nesta experiência?	Organização	