



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**O PROJETO EDUCATIVO NUM TERRITÓRIO EDUCATIVO DE
INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA - CONCEÇÃO, ELABORAÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO**

Relatório Reflexivo Teoricamente Fundamentado apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar-

Luísa Maria Barbosa Santos Areia de Carvalho

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor José Matias Alves

Porto, setembro de 2013

Índice

Sumário.....	3
Agradecimentos	7
Nota Abertura	8
Introdução.....	9
1. Enquadramento Político-normativo	10
2. Enquadramento Institucional	12
3. Os PE TEIP - Caracterização geral dos TEIP acompanhados pelo GAEE	14
4. Monitorização e Avaliação	26
5. Um PE TEIP – Um Olhar Reflexivo.....	30
5.1 Caracterização do Agrupamento.....	31
5.2 Do Diagnóstico ao Desenho do Projeto	33
5.3 Balanço do 1º Ano de Implementação e Desenvolvimento do Projeto	43
5.4 Balanço do 2º Ano de Implementação e Desenvolvimento do Projeto	64
6. Conclusão.....	74
7. Referências Bibliográficas	78
8. Referências Blogosféricas.....	81
9. Legislação Consultada	81
10. Anexos	82

Sumário

Este Relatório reporta-se a dois anos da minha vida profissional, setembro de 2009 a agosto de 2011, nos quais exerci funções técnico-pedagógicas na Direção Regional de Educação do Norte, integrando a Equipa do Gabinete de Apoio à Autonomia das Escolas (GAAE).

Durante o período considerado e no âmbito dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, foram-me acometidas as seguintes funções: coordenar e acompanhar a operacionalização dos contratos celebrados no âmbito do Programa TEIP através do apoio à construção, implementação e desenvolvimento do Projeto Educativo dos Agrupamentos de Escolas TEIP, orientar a construção do dossiê técnico-pedagógico e respetivos mecanismos/instrumentos de autoavaliação/monitorização/autorregulação e acompanhar os procedimentos e atividades respeitantes à qualidade dos processos/produtos. As minhas funções visavam, ainda, a cooperação com outros serviços e instituições no desenvolvimento de projetos transversais relacionados com o acompanhamento, apoio e monitorização do Programa TEIP2, tendo por fim a realização de ações conjuntas de melhoria contínua e enriquecimento dos projetos. É neste contexto, e no papel de relatora/participante, que surge este relatório reflexivo.

Assim, pretende-se refletir sobre a conceção, elaboração e implementação dos Projetos Educativos nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária que foram criados através de uma medida política educativa. Inicia-se com uma breve análise sobre a implementação dos programas “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, TEIP1 e TEIP2, e os seus principais objetivos.

Seguidamente é feita uma breve retrospectiva do enquadramento político-normativo que tem suportado a construção de um Projeto Educativo (PE) de escola, tendo em conta um percurso debilmente articulado. Reflete-se, ainda, segundo Costa (2004), sobre o poder político-administrativo que decreta no sentido da centralidade do PE na gestão das escolas, mas que, por outro lado e de uma forma contraditória, tem criado condições legais para que tal não se verifique, encontrando-se aí poderosas razões para que estes documentos constituam meros artefactos nas organizações escolares.

Atendendo à especificidade dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, é feita uma análise global da conceção dos PE, acompanhados pelo GAAE, salientando as suas semelhanças, no que concerne aos principais eixos, recorrendo à descrição supervisionada a que foram sujeitos, nas suas diferentes etapas, quer por mim como elemento da equipa técnico-pedagógica da DREN, quer pela administração central. Tecem-se, também, reflexões críticas sobre as diferenças encontradas.

Por último, é feita uma análise crítica da implementação de um Projeto TEIP que acompanhei *in loco*, refletindo se este foi assumido como um instrumento de autonomia, gestão e administração ou como um mero artefacto na organização escolar TEIP considerada, tendo em vista fatores como a importância do **diagnóstico**, a **liderança**, a **visão estratégica**, as **estratégias e metodologias** utilizadas para a consecução dos resultados e o papel da **monitorização** na aferição do trabalho desenvolvido.

Nas conclusões do relatório, apresenta-se uma projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação. Um olhar reflexivo sobre o conceito e implementação do PE e o impacto da liderança, estratégia e relação pedagógica no sucesso do Plano/Ação. Uma síntese prospetiva relativamente ao que se pode melhorar e quais as estratégias de ação que podem ser mais eficazes.

Por fim, analisa-se a mobilização da aprendizagem adquirida com este relatório para a esfera profissional/organizacional.

Abstract

This report refers to two years of my professional life, from September 2009 to August 2011, in which I exercised technical and pedagogical functions in the “Direção Regional de Educação do Norte” (North Regional Education Department), integrating the “Equipa do Gabinete de Apoio à Autonomia das Escolas” (GAAE) (Cabinet Team to Support School Autonomy). During this period and within the Educational Territories of Priority Intervention I was given the following functions: to coordinate and follow the operation of the contracts signed under the Program TEIP by supporting the construction, implementation and development of the educational project of

the school groups TEIP, guide the construction of the technical- pedagogical file and mechanisms/instruments of self-evaluation/ monitoring / self-regulation and follow the procedures and activities related to the quality of products / processes. My functions also included the cooperation with other agencies and institutions in the development of transversal projects related to following, supporting and monitoring the TEIP2 program, aiming at the execution of joint actions of continuous improvement and enrichment of the projects. It is in this context and as a commentator / participant that this reflective report appears. Therefore, this is intended to reflect on the design, development and implementation of the Educational Projects in the Educational Territories of Priority Intervention, which were created through a political educational policy. It begins with a brief analysis of the implementation of the programs "Educational Territories of Priority Intervention", and TEIP1 TEIP2, and their main objectives. Then a brief retrospective of the political and legal framework that has supported the construction of a school Educational Project follows, taking into account a poorly articulated path. There is also a reflection, according to Costa (2004), on the political-administrative power that decrees in the centrality of the EP (Educational Project) in the school management, but that on the other hand, and in a contradictory way, has created legal conditions to prevent that, and there lie powerful reasons to make those documents mere artifacts in the school organizations.

Taking into account the specificity of the Educational Territories of Priority Intervention, a global analysis of the design of the EP monitored by GAAE is made, highlighting their similarities concerning the main axes, using the supervised description they were subjected to, in their different stages, either by me as a member of the technical and pedagogical team from DREN, or by the central administration. Critical reflections on the differences found are also made.

Finally, there is a critical analysis of the implementation of a project TEIP that I followed in loco, reflecting on whether this was assumed to be a mere instrument of autonomy, management and administration or just a mere artifact in the school organization TEIP considered, having in mind factors like the importance of diagnosis, leadership, strategic vision, strategies and

methodologies used to achieve the results and the role of monitoring in the assessment of the work developed.

The conclusions of the report present a projection of the acquired knowledge through the reflection on the action; a reflective view about the concept and implementation of the EP and the impact of leadership, strategy and pedagogical relationship in the success of the Plan / Action; a prospective overview on what can be improved, which strategies of action may be more effective.

Finally the mobilization of the knowledge acquired with this report to the professional / organizational sphere is analyzed.

AGRADECIMENTOS

Ao meu caro Mestre e Mentor, Professor Doutor José Matias Alves, que me inspirou, orientou, ajudou e tornou “os meus dias mais claros” quando as tempestades se aproximavam...

À Luísa e à Zé, por todo o apoio e tempo despendido comigo, pelas discussões profícuas e sugestões pertinentes. Pela paciência com que ouviram os meus “lamentos” nos momentos piores, e pelo alento que sempre me transmitiram.

À Araci e à Margarida e a todas pessoas especiais que contribuíram para a execução deste relatório.

À minha irmã, o meu conforto e apoio em todos os momentos da vida, pela força e esperança que sempre me transmitiu...

Aos meus pais pela infância feliz, tranquila e equilibrada que me proporcionaram e me permitiram ser o que sou hoje. Pelos sentimentos que me transmitiram e, sobretudo, pela capacidade de resiliência em tempos difíceis...

Aos meus pequenos raios de sol que me permitem ver, mesmo nas manhãs mais escuras e nas noites sem luar...

Ao Manel, pelos sonhos partilhados...

À Sara, que faz parte de nós...

Aos meus irmãos, porque “muito mais é o que nos une que aquilo que nos separa”...

À “Tia” e ao “Tio” que são como uns pais para mim...

Aos meus queridos sobrinhos e afilhados que são parte de mim e estão sempre no meu coração.

A todas as pessoas importantes que me apoiaram e tiveram a paciência necessária quando eu precisei de trabalhar...

Nota de Abertura

*“ O homem converte-se aos poucos naquilo que acredita poder vir a ser. Se me repetir incessantemente a mim mesmo que sou incapaz de fazer determinada coisa, é possível que isso acabe finalmente por se tornar verdade. Pelo contrário, se **acreditar** que a posso fazer, acabarei garantidamente por adquirir a capacidade para a fazer, ainda que não a tenha num primeiro momento.”*

Mohandas Gandhi, in “The Words of Gandhi”

*“La participación es fundamental para el aprendizaje. Solo aprende el que quiere. El verbo **aprender**, como el verbo **amar** no se pueden conjugar en imperativo.”*

Miguel Santos Guerra, In “conferência sobre Projetos Educativos e Formativos Inovadores”, UCP – Porto, Maio de 2013

Introdução

O programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, Programa TEIP, foi criado em Portugal, em 1996, através do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto, integrando, nessa primeira fase, 35 agrupamentos de escolas, em áreas de exclusão social e escolar da Grande Lisboa e do Grande Porto. A partir de 2006, desenvolveu-se o segundo Programa TEIP2, de acordo com a reformulação legislativa, Despacho Normativo 55/2008, de 26 de março, tendo sido integrados, num primeiro momento mais 24 agrupamentos de diversos pontos do país e alargado posteriormente, em 2009, a outros 49 agrupamentos, contemplando na sua totalidade 105 agrupamentos.

Os TEIP surgiram através de uma medida de política educativa que prevê uma intervenção num território geográfico, administrativo e social específico de combate à exclusão social e, por consequência, escolar. Esta medida preconiza uma política de discriminação positiva, valorizando-se a comunidade local e as parcerias que contribuam para a equidade e igualdade de oportunidades.

Esta intervenção educativa tem como principais objetivos o combate ao absentismo e abandono escolar, o aumento do sucesso educativo dos alunos, a orientação educativa e qualificação dos jovens para a vida ativa e o incremento do papel da escola na comunidade que serve através do estabelecimento de parcerias locais que se assumam como parceiros educativos.

Esta medida política pressupõe uma intervenção orientada por um projeto desenvolvido pelos agrupamentos de escolas, **Projeto TEIP**, mas de carácter territorial visando a promoção e articulação de medidas locais que contribuam para a equidade de oportunidades e diminuição das desigualdades. Este projeto¹, uma vez aprovado pela administração central, permite a alocação de recursos suplementares, durante a vigência do contrato celebrado. De acordo com as orientações da tutela, deveria ser um

¹ Traçado em torno de problemas diagnosticados, com objetivos definidos, com as devidas ações, atividades e calendarização.

processo pensado, refletido, de adesão coletiva, coerente e articulado com novas práticas cuja intenção seria a prevenção e resolução das problemáticas diagnosticadas no território educativo considerado. Segundo Barbieri:

“Central no processo de constituição dos TEIP é o Projeto Educativo (PE) que assume a forma de “ferramenta” apresentada como essencial à sua construção e que não se restringe apenas ao espaço escolar, nem deve constituir-se como o somatório dos projetos e intenções que compõem determinado TEIP.” (Barbieri, 2003)

A construção de um PE TEIP apresenta dificuldades acrescidas, uma vez que a escola tem sido vivida como uma instituição voltada para si própria e desarticulada com a comunidade local. A passagem de uma perspectiva de projeto de escola para uma lógica mais abrangente, envolvendo vários níveis de ensino e a própria comunidade dificulta a sua construção. Logo à partida, é perceptível uma certa dualidade: Por um lado, as problemáticas que se colocam à escola, na atualidade e que ela, por si só, não tem capacidade de resposta, por outro, a dificuldade de articular e estabelecer parcerias com a comunidade de forma a permitir uma intervenção conjunta e articulada na resolução dos problemas com que se depara.

1. Enquadramento Político- Normativo

No que concerne à introdução da noção de Projeto Educativo nas nossas organizações escolares:

“É a partir de 1989, com o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, que os diversos diplomas legais que formalizam a administração educacional portuguesa vão acrescentando aos princípios da democraticidade, da participação e da autonomia das escolas a noção de Projeto Educativo da Escola, enquanto espaço estratégico para a operacionalização daqueles princípios” (Costa, 2004).

O Preâmbulo deste diploma de Autonomia e Gestão nas escolas, explicita esta problemática da seguinte forma:

“A autonomia das escolas concretiza-se na elaboração de um PE próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”

É neste contexto que o referido DL concebe o princípio da autonomia dos estabelecimentos de ensino como a “capacidade de elaboração e realização de um PE” (artigo 2º), colocando a elaboração de um PEE próprio como uma outra conceção de escola onde prevalece a dimensão autonómica, a sua operacionalização e ligação com outros mecanismos operatórios de organização e planificação escolar, tais como o PAA, PCE e a elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares.

A partir de 1989, as escolas foram pressionadas pelas Direções Regionais de Educação e pelos serviços de inspeção a elaborarem os seus Projetos Educativos. De acordo com Costa (2004), se por um lado se pode afirmar que esta necessidade trouxe às escolas a possibilidade de repensarem o seu contexto e a sua ação, por outro, esta tarefa tornou-se incoerente, dado que, perante uma administração escolar centralizada e burocrática que cria obstáculos à inovação pedagógica e a consequente ausência significativa de autonomia aliada ao reduzido envolvimento da comunidade escolar e educativa na elaboração e operacionalização dos PE, estes tornaram-se meros artefactos para a vida organizacional, documentos com intenções genéricas sem definição de prioridades, sem estratégias de operacionalização, sem metas a atingir, acabando por serem, na maior parte das situações, uma mera caracterização descritiva da escola. Pelo exposto percebemos que as pressões externas levaram a que as escolas procedessem à elaboração dos documentos mais numa lógica de legitimação externa do que num processo pensado, refletido, de adesão coletiva, coerente e articulado com novas práticas visando a prevenção e resolução dos problemas diagnosticados no território educativo considerado.

2. Enquadramento Institucional

Em 2009, ano em que integrei a equipa do GAAE, na Direção Regional de Educação do Norte, deu-se início à terceira fase de alargamento do Programa TEIP. A Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, DGIDC, coordenava o Programa sendo responsável pela aprovação dos Contratos- Programa celebrados com os Agrupamentos e, em articulação com as Direções Regionais de Educação (DRE), monitorizava a implementação e desenvolvimento dos PE TEIP. Os agrupamentos TEIP beneficiam de recursos materiais, humanos e pedagógicos adicionais a fim de desenvolverem os seus PE. Estes recursos eram alocados através do Contrato- Programa celebrado entre os Agrupamentos e o Ministério da Educação.

A Equipa de Técnicos do GAAE realizou diversas visitas de Acompanhamento e Monitorização a todos os Agrupamentos TEIP da região Norte, por vezes em articulação com a equipa da DGIDC. Esta criou guiões de orientação, anexo 1, à realização de relatórios e plataformas de recolha de informação e o GAAE (DREN) elaborou instrumentos de apoio à monitorização e avaliação dos PE, anexo 2, de acordo com as orientações da administração central.

O Gabinete de Apoio à Autonomia das escolas (GAAE) era constituído por dez elementos, uma coordenadora e nove técnicas, com experiências de terreno diferentes e diversas valências², das quais, cinco entraram no ano de 2009. O acompanhamento aos Agrupamentos foi distribuído pelas nove técnicas. Os AE TEIP foram distribuídos, para acompanhamento, pela coordenadora de Gabinete. As técnicas que já pertenciam à equipa deram continuidade aos Agrupamentos que já acompanhavam, os restantes foram distribuídos por todas as técnicas de acordo com os critérios definidos pela coordenadora. As mais antigas ficaram com maior número de Agrupamentos, os outros foram distribuídos equitativamente pelas mais

²A diversidade de áreas de formação e percursos profissionais diferentes das técnicas que integravam a equipa, se por um lado levava a que o acompanhamento efetuado aos AE diferisse, por outro, enriquecia o trabalho de equipa com os diferentes contributos.

recentes, tendo em atenção que não houvesse qualquer relação de proximidade entre os AE e as técnicas às quais foram distribuídos.

A equipa reunia semanalmente para definição de metodologias e estratégias de acompanhamento e monitorização dos PE TEIP. Estas reuniões tinham como objetivos a uniformização de procedimentos das diversas técnicas a fim de aumentar a coerência nos acompanhamentos aos AE, assim como a clarificação de dúvidas que iam surgindo ao longo do processo.

No decurso das referidas reuniões, e perante a necessidade sentida pela equipa e pelos Agrupamentos, foram elaborados diversos instrumentos de apoio à monitorização e avaliação dos PE. As experiências de cada um dos elementos da equipa foram partilhadas permitindo a articulação e partilha de conhecimentos e dúvidas.

O acompanhamento proporcionado pelo GAAE aos diferentes Agrupamentos, embora com os mesmos objetivos e periodicidade, apresentou variações dado que, tal como foi referido, as técnicas tinham experiências e valências diferentes, os contextos/realidades dos diversos AE eram diferentes o que, por sua vez, gerava diferentes interações. Este acompanhamento foi realizado, na maioria dos TEIP, em estreita articulação com os consultores externos. O acompanhamento realizado pelo GAAE (administração regional) era sempre coadjuvado por um elemento das equipas de apoio às escolas (administração local), sediadas nos respetivos territórios. Algumas das reuniões realizadas contaram com a participação dos técnicos da DGIDC, administração central³.

³ A relação DREN/DGIDC supostamente articulada e exteriormente concertada, na realidade nem sempre o era. A DGIDC como poder central e coordenador do Programa TEIP assumia posições e tomadas de decisão com as quais, muitas vezes, não concordávamos, mas éramos obrigados a aceitar e a agir em conformidade. Nomeadamente a valorização dos produtos em detrimento dos processos ou a sobrevalorização das metas quantitativas relativamente às qualitativas. Acresce que frequentemente estas decisões eram-nos comunicadas tardiamente. Contudo, a DGIDC admitia que os TEIP do Norte eram devidamente acompanhados e orientados num clima de proximidade pela nossa equipa, o que não acontecia com os TEIP das outras zonas do País.

3. Os PE TEIP - Caracterização geral dos TEIP acompanhados pelo GAAE

Relativamente aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, e dada a sua especificidade, os Projetos Educativos TEIP eram desenvolvidos a nível local, apresentando variações importantes nos objetivos definidos, nas ações planeadas e recursos mobilizados, em resumo, na sua conceção.

No entanto, tendo em conta que todos eles obedecem às normas do programa e foram objeto de supervisão, nas suas diferentes etapas, tanto por nós, DREN, como pela administração central, é possível observar algumas semelhanças.

Genericamente, podemos afirmar que os PE TEIP focavam-se em problemáticas, objetivos, ações e recursos escolares, denotando-se, à partida, alguma dificuldade em pensar em termos globais de território e suas populações. Habitualmente, os projetos estão centrados nas escolas e olham para a comunidade de forma distante salientando mais os constrangimentos que colocam do que as oportunidades que podem surgir a nível local. Tal como já foi referido, tradicionalmente a escola tem sido vivida como uma instituição voltada para si própria e desarticulada com a comunidade local. A passagem de uma perspetiva de projeto de escola para uma lógica mais abrangente, envolvendo vários níveis de ensino e a própria comunidade dificultou a sua construção. De acordo com Nóvoa (1992) A própria participação dos encarregados de educação nas decisões da escola é, em vários casos, orientada por uma preocupação de legitimação, moralização e controlo, e não por uma estratégia concertada com a instituição de forma a promover a participação democrática daqueles na vida escolar, rentabilizando os saberes, interesses e recursos locais. De facto, e segundo o mesmo autor:

“Num certo sentido, o aparelho escolar edificou-se contra as famílias e as comunidades, que foram marginalizadas, ora com o argumento político (a legitimidade do Estado para decidir em matéria educativa), ora com o argumento profissional (a competência especializada dos professores em matéria educativa). A intervenção dos pais e das comunidades na esfera educativa sempre foi encarada como uma

espécie de intromissão. Ora é fundamental que as famílias tenham capacidade de decisão (e poder) no seio das escolas.” (Nóvoa, 1992)

Ainda de acordo com o mesmo autor, a evolução do movimento das **escolas eficazes**, a partir dos finais dos anos 60, foi fundamental para o reconhecimento da escola como um novo objeto científico. Numa escola considerada eficaz, os diferentes atores educativos: professores, alunos, pais e comunidade, são valorizados e corresponsabilizados, incentivando-se à sua participação e colaboração. É neste quadro que a participação dos pais na escola pode ser entendida como um:

“Grupo interveniente no processo educativo através de apoio ativo e participação em decisões; individualmente os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino.” (Nóvoa,1992)

A conceção da maior parte dos PE TEIP, de 2ª geração, acompanhados pelo GAEE apontavam para objetivos gerais do programa, tais como promoção do sucesso escolar, combate ao absentismo e abandono, diminuição da indisciplina e relação com a comunidade.

Salienta-se a preocupação em caracterizar o território onde se inseria o Agrupamento, a comunidade local e suas características. Esta preocupação decorria, não só, da tentativa de identificação dos eixos de intervenção mas, também, da necessidade de justificar a integração destes agrupamentos no próprio Programa.

As problemáticas identificadas e os eixos de intervenção estavam, também, em sintonia com os objetivos do mesmo, no entanto, verificava-se alguma dificuldade em articular o plano de ação estratégico com a comunidade local de forma a rentabilizar os recursos e promover uma verdadeira parceria, participada e refletida.

Esta dificuldade em pensar em termos de “territorialização”, apesar de ser notória nos TEIP de 1ª geração, persistiu nos TEIP de segunda geração. Segundo Canário (2004), tal constrangimento advém de três aspetos principais: o primeiro deve-se à crescente dificuldade em gerir/administrar os sistemas escolares; o segundo diz respeito à diversidade exigida

relativamente às funções da educação e formação que leva ao questionamento da forma escolar e do monopólio educativo da escola e o terceiro à crescente globalização da ação educativa, a nível local, dentro de estratégias integradas de desenvolvimento. A construção de um PE TEIP de um território específico pressupõe um questionamento crítico e o pensar além da forma escolar e sua extraterritorialidade, ultrapassando o registo exclusivamente didático e técnico. Segundo Canário (1996) “O principal erro consiste em falar em “territórios educativos” mas pensar e agir em termos de “territórios escolares” “ (Canário, 1996)

Um dos pontos críticos dos TEIP de segunda geração é precisamente a persistência na forma escolar tradicional que conduz a uma dissociação das práticas educativas do contexto social em que estas se inscrevem. Esta análise conduz a estratégias de ação compensatórias, mais do mesmo, ignorando os fatores internos que possam condicionar o sucesso escolar, tais como “ Organização escolar, as práticas educativas, os materiais pedagógicos e o currículo oculto” (Souta, 1997, p. 85).

O combate ao insucesso escolar e a melhoria dos resultados académicos quer a nível interno, quer a nível externo, constituíram objetivos fundamentais em todos os PE TEIP de terceira fase. Esta preocupação deu origem à conceção de ações de reforço das competências linguísticas e matemáticas, associadas ao Plano de Ação para a Matemática e ao Plano Nacional de Leitura. Este reforço foi operacionalizado através, quer de um trabalho mais individualizado dentro da sala de aula, quer de outras modalidades diversas, o que levou à implementação de novas práticas pedagógicas. Frequentemente era referida a importância da articulação entre ciclos de ensino numa perspetiva de sequencialidade e a partilha de novas práticas e materiais pedagógicos de forma a rentabilizar o trabalho dos Professores. No entanto, notava-se uma clara resistência dos mesmos à partilha que contraria décadas de trabalho individual. De facto e segundo Hutmacher:

“ Os professores denotam uma grande dificuldade em organizar o trabalho entre si: muitas vezes por falta de recursos, mas também por falta de competências, de «tradição» ou, simplesmente, pela ausência da convicção de que é necessário um mínimo de organização para se poder cooperar.” (Hutmacher, 1992)

Ainda segundo o mesmo autor, os professores de uma escola representam um grupo de profissionais com um capital de conhecimentos e competências de alto nível, no entanto, verifica-se que existe pouca interação e a circulação destes conhecimentos é muito limitado. A articulação ocorre, geralmente, somente entre os professores da mesma área e em torno de questões muito específicas. Entre os professores das diferentes áreas há uma grande ignorância e indiferença. Esta situação é contraditória relativamente ao saber escolar: aos alunos é exigido o conhecimento de todas as áreas do seu plano de estudos e os professores podem desconhecer os saberes exteriores à sua disciplina. Citando o mesmo autor:

“Esta situação de isolamento no domínio científico é extensível ao domínio pedagógico. Apesar de algumas exceções, “a cultura dominante e a organização do trabalho nas escolas não favorecem nem a circulação das ideias, nem a aquisição e a produção de saberes em relação às práticas de ensino e de aprendizagem, que constituem o cerne da actividade escolar” (Hutmacher,1992,p. 68).

À primeira vista, pela análise dos documentos escritos, pode afirmar-se que as novas práticas pedagógicas, onde se destacavam a articulação, o trabalho colaborativo e o investimento na sala de aula, constituíram as principais e mais frequentes mudanças/ inovações nos diferentes TEIP. Mas, e porque não são os documentos escritos que traduzem a realidade, verificou-se que a prática efetiva, frequentemente, não coincidia com o que estava escrito. Tal como afirma Hutmacher “As práticas pedagógicas dos profissionais, as suas crenças e representações, as suas atitudes face aos alunos e às aprendizagens escapam à lógica do decreto.” (Hutmacher,1992,p. 53)

Segundo Costa (2007), os docentes de um AE, embora pertencendo à mesma unidade orgânica encontram-se divididos em diversas estruturas formando grupos que não favorecem a articulação. Podemos afirmar que a articulação se desenvolve numa ambivalência entre a estrutura burocraticamente centralizada e a organização debilmente articulada entre órgãos e estruturas educativas. Os AE, enquanto organizações, apresentam-

se debilmente articulados, pois não existe eficácia na articulação entre as várias unidades, ciclos, departamentos e órgãos. Citando o mesmo autor:

“De acordo com esta perspectiva, as escolas são loosely coupled, ou seja são organizações debilmente acopladas já que, entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional mas, antes, uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria.” (Costa, 2007,)

A articulação entre os docentes de um AE, o trabalho em equipa e a partilha de experiências e materiais na prática docente é fundamental para a eficácia da ação pedagógica. De acordo com Formosinho:

“Para a eficácia da acção pedagógica é importante o intercâmbio de conhecimentos, a partilha de experiências, o trabalho em equipa. Sem este intercâmbio e partilha não há comunidade docente e sem esta não é possível desenvolver projectos colectivos” (Formosinho, 2000, p.63)

Se as práticas pedagógicas não se alterarem efetivamente, então não ocorrerá mudança. Segundo Duarte:

“Estudos exploratórios indicam que para a concretização de efetiva articulação não basta a junção de estabelecimentos na mesma unidade orgânica e administrativa, com órgãos de gestão comuns, juntando níveis e ciclos de ensino, e afetá-los ao mesmo serviço administrativo, continuando a prática letiva a ser exercida nos mesmos lugares quiçá sem alteração das práticas.” (Duarte,2009)

No caso dos TEIP de 3ª fase, a monitorização e avaliação dos projetos é, também, uma das preocupações centrais. Esta preocupação advém, não só, da prestação de contas exigida pela administração, uma vez que são alocados recursos adicionais nas escolas mediante os contratos-programa assinados, mas, também, da necessidade de avaliação e reorientação, sempre que necessário, do desenvolvimento do projeto. De facto, a avaliação, segundo Nóvoa (1992), deve estar alicerçada em dispositivos simples e exequíveis, mas que permitam a regulação necessária durante o desenvolvimento dos projetos e não apenas um balanço posterior. A construção de projetos educativos que, segundo Canário (1992), constituem um “instrumento essencial de pilotagem das escolas”, é fundamental para criar hábitos de avaliação institucional nas

mesmas. De facto, e ainda segundo esta linha de pensamento, Stufflebeam e Shinkfield consideram que:

“A avaliação é um processo de identificação, recolha e apresentação de informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacte de um determinado objecto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos” (Stufflebeam e Shinkfield, 1993, p.183).

As versões dos projetos elaborados nesta última fase também já incluíram metas específicas, o que é um aspeto positivo, mas estas tenderam a ser quantitativas e a centrar-se claramente nos resultados dos alunos na avaliação interna e externa⁴. Notou-se uma certa dificuldade em definir indicadores para outras dimensões do projeto, o que levou a que as escolas privilegiassem as ações centradas nos resultados dos alunos sobre as restantes, igualmente ou mais importantes, mas que não eram passíveis de avaliar quantitativamente. A avaliação qualitativa é muito reduzida ou praticamente inexistente.

Se nos focarmos na área da educação, podemos considerar como paradigmas fundamentais da avaliação, numa perspetiva reguladora e segundo Ventura, a “valorização dos resultados em detrimento dos processos” (Ventura, 2008), e numa perspetiva de melhoria do desempenho da organização, a “valorização dos processos em detrimento dos resultados” (Ventura, 2008)

Por outro lado, a avaliação pode ser entendida apenas como uma prestação de contas, “accountability”, ou também numa dimensão mais qualitativa de melhoria da qualidade dos processos, das metodologias, das estratégias. Segundo Neto-Mendes:

“avaliar é julgar, medir, pesar, apreciar, analisar – verbos que apontam para um enfoque mais quantitativo, demarcado por claras intenções de objectividade, de pendor quiçá positivista; mas se esta é a concepção que enforma, de certa maneira, o “senso comum” avaliativo, não podemos todavia ignorar que avaliar é também compreender, interpretar, reflectir, construir os sentidos e os espaços das relações sociais – uma visão mais qualitativa, em que as marcas

⁴ Nos TEIP de 3ª fase notou-se uma tendência clara para a valorização dos resultados académicos, um claro enfoque nas metas quantitativas, a sobrevalorização dos produtos relativamente aos processos. A Coordenação do programa, representada pela DGIDC, conduziu a este enfoque no sentido de regular e valorizar a prestação de contas.

de subjectividade dos actores são vistas como um enriquecimento e um aprofundamento da informação” (Neto-Mendes, 2002, p.14).

Na elaboração dos PE TEIP de 3º fase houve uma preocupação em introduzir metas de forma a poder monitorizar e avaliar o desenvolvimento do projeto. Seguindo orientações centrais, e enquanto elemento do GAEE, supervisionei o trabalho das Equipas de Avaliação dos AE e orientei o estabelecimento de metas num TEIP de 2ª fase, inexistentes no projeto inicial mas fundamentais para monitorizar e avaliar, de acordo com os modelos propostos para a terceira fase.

Salienta-se o importante papel da monitorização como mecanismo fundamental na identificação de pontos fortes e fracos dos Agrupamentos, bem como de desafios e oportunidades para o desenvolvimento do PE TEIP.

O abandono escolar, muito presente na primeira fase do programa, é substituído pelo absentismo na segunda fase. Refira-se que, relativamente ao absentismo, é de salientar dificuldades na definição de Ações que combatam este problema. Constatamos que tal facto se deve às escolas, raramente, procederem a um diagnóstico efetivo sobre a dimensão e as causas que levaram à sua observação. Como elemento do GAEE, nas diversas reuniões realizadas com os diferentes órgãos e estruturas de orientação educativa da escola, orientei reflexões sobre este problema, as suas causas e as possíveis Ações para delinear o seu combate. Alarcão (2001), ao falar sobre o conceito de “Escola Reflexiva”, refere que “a escola inovadora é a escola que tem a força de se pensar a partir de si própria” (Alarcão, 2001). Embora o absentismo possa ter numerosas causas, uma das principais é a desmotivação dos jovens face à escola, mais propriamente à sala de aula. As crianças e jovens de hoje em dia passam a maior parte do dia na escola, no entanto, e segundo Alarcão, os alunos não se sentem motivados por ela. Muitas vezes, “após vários anos de escolarização, muitos alunos não revelam as competências cognitivas, atitudinais, racionais e comunicativas que a sociedade espera e das quais necessita” (Alarcão, 2001). Também os professores, na sua maioria, revelam um grande cansaço e desânimo, sentindo-se desiludidos com os alunos, as Direções, a própria comunidade e os governos. A escola não acompanhou as mudanças que ocorreram no contexto social. Apesar de todas as reformas

operadas no ensino, a escola continua a não atrair as crianças e jovens. Segundo Freire, "Estudar exige disciplina. Estudar não é fácil. Porque estudar pressupõe criar, recriar, e não apenas repetir o que os outros dizem (...) " (Freire) é verdade que não se aprende sem esforço mas também é verdade que não há aprendizagem sem prazer. É urgente mudar a escola de hoje. Concordo inteiramente com Alarcão quando afirma, a propósito da escola, que:

"Uma coisa é certa. Urge mudá-la. Não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Mas não basta que fiquemos apenas no pensar. Depois é preciso agir para transformá-la." (Alarcão, 2001)

No entanto não se pense que se pode mudar a escola sem envolver todos os atores: os professores, os alunos, os funcionários, os pais e a comunidade, e influenciar a tomada de decisões políticas, administrativas e pedagógicas. A propósito, Freire afirma que, " não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário" (Freire, 1991, p. 35). O conceito de escola reflexiva, proposto por Alarcão (2001), diz respeito a uma escola inovadora, capaz de operar a mudança, num processo contínuo, simultaneamente avaliativo e formativo. Só uma escola que se conhece a si própria e se questiona procurando melhorar o seu desempenho, poderá "mudar o seu rosto". Neste tipo de escolas verifica-se sempre a existência de líderes. Numa escola que se pretende democrática e participada, as boas iniciativas podem partir de qualquer nível, desde o topo à base. O envolvimento e a participação de todos os atores no trabalho desenvolvido são encarados como uma necessidade e uma mais-valia. Segundo Alarcão, " Liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, situada, responsável e humana." (Alarcão, 2001)

O combate ao abandono, ao absentismo e à indisciplina na escola através da contratação de diversos técnicos especializados tais como psicólogos, animadores sociais, mediadores e educadores sociais para desenvolverem diversas atividades de promoção de competências pessoais e sociais e de prevenção de situações de risco, são ações comuns em quase todos os PE TEIP. Na maior parte dos projetos, a indisciplina é apontada como uma

problemática com origem externa à escola, habitualmente relacionada com o meio envolvente, com a família ou com o contexto social. Raramente se atribui a causas internas à escola, descurando os fatores internos que possam condicionar o sucesso escolar.

De acordo com Gomes (2011), a indisciplina escolar ocorre em contexto de sala de aula mas também pode ocorrer nos outros espaços ou contextos da escola. Pode manifestar-se nos corredores, durante os intervalos, nas visitas de estudo, nos eventos da escola, na entrada e na saída da escola entre outros. Estes comportamentos perturbam os professores e restante comunidade escolar e podem comprometer o clima de escola e o sucesso escolar.

A indisciplina passou a ser, atualmente, para os profissionais da educação, um dos principais problemas pedagógicos a nível de sala de aula.

O jovem deve compreender desde o início da sua formação, que o respeito a regras faz parte do processo educacional e da disciplina. Citando De La Taille “se desde cedo a criança aprende que há limites a serem respeitados, aos poucos ela própria vai compreendendo que as regras são como contratos estipulados para que todas as partes sejam beneficiadas” (De La Taille, 1994, p.120).

É de realçar que o comportamento indisciplinado não é o resultado de fatores isolados, mas das diversas influências que afetam a criança e o jovem ao longo do seu desenvolvimento. A família, por exemplo, é de grande importância no processo educacional do jovem e problemas de diversas ordens podem motivar a indisciplina escolar. Segundo Oliveira “Toda indisciplina tem uma causa e que a mesma não é simplesmente uma ação, mas uma reação, e que existem vários fatores determinantes da indisciplina, e um deles é a família.” (Oliveira, 2005, p. 38)

A escola terá que acompanhar as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas e a família deve, cada vez mais, ser convidada a participar na vida da escola. Polato afirma que:

“há dois séculos, o ensino ficava a cargo da família ou de pequenos grupos. Depois, a escola assumiu o papel de formalizar os conhecimentos, ampliá-los, sistematizá-los, tornando-os comuns a todos. A família antes era afastada, agora, é convidada a participar. Família e escola são as principais responsáveis pela educação. O

que falta é uma relação mais estreita entre as duas. Parece que cada dia que se passa, menos limite os alunos recebem da família em casa.” (Polato 2009,p.29)

Concordamos com Gomes (2011), quando afirma que esta falta de limites observada em muitos jovens ocorre porque a família tem transferido para a escola a responsabilidade de instruir e educar os seus filhos, demitindo-se do seu papel e das suas responsabilidades. É de considerar que, quando as crianças iniciam a sua vida escolar, trazem consigo “valores, hábitos, condutas, inseguranças, angústias, traumas e revoltas, que são reflexo de uma educação recebida no ambiente familiar, contribuindo assim para o seu comportamento muitas vezes inadequado em sala de aula” (Gomes,2011).

No entanto, a indisciplina não só envolve aspetos externos à escola mas frequentemente envolve também aspetos internos, desenvolvidos dentro da escola, como a relação professor-aluno por exemplo. De acordo com Freire:

“O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.” (Freire, 1996,p.73)

Depreende-se desta citação de Freire a importância do professor e do que ele transmite ao aluno. Como bem diz Freire, qualquer que seja o tipo de professor ele deixa marcas no seu aluno.

E, segundo Gomes (2011), para que essas marcas de relacionamento entre professor e aluno sejam positivas o professor necessita saber articular autoridade com respeito e afetividade, em doses certas. A formação inicial do professor, aliada à formação contínua e a uma boa gestão/liderança da escola são fundamentais no combate à indisciplina. Ainda segundo Freire:

“ (...) o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.” (Freire,1996, p.96)

Mais uma vez se salienta a importância do “professor reflexivo”. Ainda segundo Gomes (2011), é fundamental que o professor reflita se a indisciplina não será uma consequência de uma didática pobre e desinteressante, de uma postura

incorreta ou ainda da ausência de uma boa dinâmica na turma. Todos esses fatores têm de ser analisados em conjunto com a gestão e o corpo docente da escola a fim de melhorar o desempenho dos jovens e minorar a indisciplina na sala de aula. Continuando a citar Freire:

“Enquanto os professores não perceberem que é, por meio da dinâmica relacional do docente com a turma, e da análise detalhada do que se passa no seio do grupo que pode melhorar o ambiente de sala de aula, caso isso não ocorra não obterão grandes resultados.”
(Freire,2006, p.27)

O sucesso no combate à indisciplina nas escolas TEIP, que tiveram o privilégio de trabalhar com uma equipa multidisciplinar constituída por técnicos especializados, residiu na intervenção conjunta entre os professores, como atores na própria sala de aula e os técnicos com as suas diversas áreas de especialização e intervenção em outras dimensões que ultrapassam o contexto da sala de aula.

Alguns projetos TEIP não foram assumidos como o projeto educativo de escola ou do agrupamento. Nestes casos, notou-se uma clara tendência para o PE estar ainda definido em termos algo vagos, valorizando a formação para a cidadania e o envolvimento da comunidade educativa, de forma espartilhada, afastada da ideologia que subjaz ao PE TEIP. Efetivamente este constituiu-se como um “Plano de Ação”, com ações e atividades concretas para combater o insucesso, o abandono e a indisciplina, assim como aprofundar a relação da escola com as famílias e os parceiros locais. Nestes casos concretos, o conceito de Projeto TEIP como sendo, também, o Projeto Educativo da Escola no território onde se insere, não foi apropriado pelos órgãos de gestão e gestão intermédia e não o será nunca por todos os intervenientes no mesmo⁵. Na mesma escola assistíamos a uma dualidade de conceções: o que “era TEIP” e

⁵ Esta foi uma das grandes batalhas travadas por nós, GAAE, no acompanhamento efetuado aos TEIP. Passar a mensagem de que o PE TEIP era o PE do AE, uma vez que o PE é um documento escrito, onde se expressam os princípios fundamentais e os valores que orientam a vida das escolas, os problemas principais a enfrentar, as metas que as escolas decidem assumir, as estratégias a utilizar e as modalidades de avaliação. Logo, que sentido faz um AE ter dois PE? No entanto, muitas vezes deparávamo-nos com a Direção a questionar o que fazer quando a própria IGE, após ter consultado o PE TEIP, lhes perguntava onde estava o PE do AE...

o que “não era TEIP”. Notava-se uma clara ausência de perspetiva sistémica. Este constrangimento sentido ao longo dos dois anos em que acompanhei alguns Agrupamentos TEIP do Norte deveu-se à dificuldade em pensar em termos de território e não apenas como “escola” enquanto instituição isolada do contexto onde se insere.

Com o objetivo de proporcionar uma formação mais diversificada aos alunos, mas também de os integrar na escola e motivar para o trabalho escolar, combatendo assim os problemas de insucesso, indisciplina e absentismo, os PE TEIP contemplavam, também, o alargamento das atividades de enriquecimento curricular tais como oficinas, clubes, orquestras, desporto escolar, entre outros. Estas atividades eram frequentemente dinamizadas por equipas de professores e técnicos especializados, contratados, envolvendo, por vezes, entidades parceiras, o que contribuiu, também, para uma maior integração nas comunidades locais.

Outra estratégia a referir, no combate ao insucesso, indisciplina, absentismo e abandono, em muitos PE TEIP, consistiu na melhoria do acompanhamento dos alunos, quer na aquisição de competências pessoais e sociais quer na vertente académica. A este propósito, em vários TEIP, conceberam-se ações e atividades de valorização do trabalho dos Diretores de Turma, Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), Ações Tutoriais, ou outras soluções adequadas a determinados perfis de alunos.

A maioria dos Agrupamentos percecionou o TEIP como uma oportunidade de executar melhoramentos a nível dos espaços escolares, alegando a Insuficiência de espaços e desestruturação funcional e tecnológica dos espaços existentes, assim como, a dotação de material específico. Em alguns projetos afirmavam mesmo que o sucesso académico dependeria da dotação de material e do melhoramento de espaços a nível escolar.

De acordo com Canário, durante um determinado período, criou-se a ideia de que a inovação seria dispendiosa e exigiria meios. Portanto, só possível com a alocação de recursos suplementares. A utilização dos recursos já existentes não era objeto de reflexão. Contrariando esta lógica de atuação, o autor propôs uma abordagem, ao nível dos estabelecimentos de ensino, que privilegia uma nova gestão dos recursos disponíveis em detrimento do simples acréscimo de recursos. De facto, o que está em causa é a rentabilização dos mesmos e não

o seu acréscimo, isto é, a forma como são mobilizados pelos profissionais educativos e transformados em ação educativa. A investigação realizada desde o conhecido relatório Coleman (1966) considerou que as variáveis relativas aos recursos materiais de cada escola não têm efeitos significativos no sucesso escolar, por outro lado, a forma como se utilizam esses recursos é muito importante e pode ser determinante no sucesso. Também a gestão dos estabelecimentos de ensino é fundamental na mobilização dos recursos. A visão estratégica do aproveitamento de potenciais recursos, em determinado contexto, tornando-os reais, faz toda a diferença.

Segundo Canário, "As escolas estão condenadas à inovação e a fazê-lo num contexto estrutural de penúria de recursos." (Canário,1992). Ainda de acordo com o mesmo autor, para que estas inovações possam acontecer, em contextos pobres de recursos, é fundamental promover situações que permitam aos professores aprender a refletir e a agir de forma diferente, alterando as suas práticas e mobilizando os recursos eficazmente.

4. Monitorização e Avaliação

A monitorização e avaliação da ação realizada assumem uma grande centralidade na ação educativa, dadas as características das escolas. De facto, como refere Prost:

"A primeira característica chocante no funcionamento actual das escolas é o seu carácter cego. As outras instituições interrogam-se periodicamente sobre elas próprias, refletindo colectivamente em instâncias qualificadas sobre o seu funcionamento. Esta prática é desconhecida nos estabelecimentos de ensino. E estamos de tal modo habituados a este funcionamento "às cegas", que já nem sequer damos por ele!" (Prost apud Nóvoa, 1992, p.128)

No caso dos TEIP de 3ª fase, e tal como já foi referido, a monitorização e avaliação dos projetos é, também, uma das preocupações centrais. Esta preocupação advém, não só, da prestação de contas exigida pela administração, uma vez que são alocados recursos adicionais nas escolas mediante os contratos-programa assinados, mas, também, da necessidade de avaliação do desenvolvimento do projeto.

Cada Agrupamento construiu um Projeto Educativo, Projeto TEIP, com um Plano de Ação estratégico coerente e com eixos de intervenção definidos a partir da avaliação-diagnóstica efetuada no território considerado. Cada Plano de Ação era composto por diversas ações e respetivas atividades. Para cada ação foram definidos indicadores de medida, de acordo com os objetivos traçados e as metas que se pretendiam atingir. A monitorização permitiu a regulação necessária durante o desenvolvimento das ações e atividades do projeto, assim como avaliar se os resultados se enquadram nas metas anteriormente definidas. A monitorização foi, pois, fundamental na identificação de pontos fortes e fracos dos Agrupamentos, bem como de desafios e oportunidades para o desenvolvimento do PE TEIP.

Da necessidade de monitorizar surgiu a preocupação de sistematizar. Foi necessário recolher dados e seguidamente tratá-los, analisá-los e refletir sobre eles. Para a coordenação do processo de avaliação e a necessária monitorização das ações e atividades a desenvolver, constituiu-se em cada Agrupamento, sob a nossa supervisão uma Equipa de Avaliação, onde, preferencialmente, se incluíam representantes dos diversos níveis de ensino/educação do Agrupamento, cujas funções se relacionavam com:

- Monitorização e articulação entre as ações e respetivos objetivos;
- Avaliação da eficácia das atividades desenvolvidas;
- Atualização de bases de dados;
- Tratamento dos dados recolhidos;
- Análise documental;
- Divulgação dos dados;
- Propostas de reorientação de ação.

Neste contexto aplica-se o conceito de “Escola Reflexiva”, proposto por Alarcão (2001). Concordamos com o autor quando afirma que:

“ (...) a escola que se pensa e se avalia em seu projeto educativo é
uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela

estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles. É uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola.” (Alarcão,2001,p.15)

É um facto que perante um projeto educativo de escola próprio, criado para o contexto de uma comunidade educativa específica, com determinados objetivos e metas a atingir, a reflexão surge inevitavelmente e, por sua vez, conduz ao questionamento dos processos mediante os resultados obtidos. Este questionamento leva a que a escola se torne uma escola reflexiva e aprendente que está em permanente mudança com o objetivo de melhorar cada vez mais os seus processos, e por consequência, os seus produtos. A acontecer, trata-se de uma mudança paradigmática. No entanto, não nos podemos iludir. Frequentemente há uma grande diferença entre o discurso produzido e as práticas vivenciadas, principalmente quando este discurso ocorre em reuniões mensais com a tutela e a escola. Ao encararmos a escola como organização, poderemos considerar que nela, frequentemente, os discursos, as decisões e os produtos não têm uma ligação lógica entre si. Brunsson (2006) aborda a hipocrisia como um traço característico das organizações.

Segundo Nóvoa (1992), a descentralização do ensino obriga à avaliação das escolas e dos seus projetos educativos. A construção do PE nas escolas foi fundamental para criar hábitos de avaliação institucional. Concordamos com o autor quando afirma que “a avaliação das escolas só tem sentido no quadro de uma mudança e/ou aperfeiçoamento da escola.” (Nóvoa,1992). No que concerne à inovação educacional que é preciso implantar nas escolas, o autor considera que é no nível meso, o da organização, que estas devem acontecer:

“Depois de a inovação educacional ter oscilado entre o nível macro do sistema educativo e o nível micro da sala de aula, hoje, é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se. Trata-se sobretudo de criar condições para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança e de autorrenovação” (Nóvoa, 1992)

É neste sentido que se privilegiam, numa perspetiva de investigação-ação, as dinâmicas de avaliação participativa e de avaliação-regulação. Evitam-se os modelos de avaliação-sanção ou de avaliação-julgamento.

Se por um lado, a avaliação deve ser quantitativa, por outro deve ter uma dimensão qualitativa. A este respeito, Nóvoa (1992) refere que, por vezes, assiste-se à aplicação desadequada de processos e de instrumentos de avaliação que conduzem a interpretações dicotómicas. A avaliação deve, para evitar tais logros, obedecer a critérios de pertinência, coerência, eficácia, eficiência e oportunidade (fundamentos da avaliação).

Ainda segundo o mesmo autor, a avaliação, por um lado, tem um carácter formativo, isto é, permite a reflexão e reformulação, quando necessário, e carácter formador pois permite o desenvolvimento do conhecimento dos Professores e outros Técnicos a partir de Formação contínua ou da investigação de práticas institucionais através de dispositivos de regulação e inovação do PE TEIP. Por outro lado, é uma forma de prestação de contas (projeto financiado).

A avaliação dos Projetos TEIP é contínua e parcelar, por atividade, por ação, e em determinados momentos é global e traduz-se em relatórios (semestrais e anuais). Concluindo, e seguindo a linha de pensamento de Nóvoa, é fundamental que os dispositivos de avaliação criados em cada Agrupamento estejam orientados para a ação e a tomada de **decisões estratégicas**, com vista ao aperfeiçoamento das instituições escolares. Sendo assim, estes dispositivos permitem o acompanhamento e regulação do desenvolvimento do PE, facilitam o *feedback* contínuo, criando condições de diálogo e reflexão aos profissionais envolvidos, com o objetivo duma tomada de consciência fundamentada e de reformulação das ações desenvolvidas, sempre que necessário.

Concordamos com Glatter (1992) quando afirma que os projetos educativos de uma escola são “expressões do novo clima de devolução de poderes e como forma de ajudar as escolas a gerir e a integrar os processos de mudança” (Glatter,1992). A avaliação dos PE pode ser usada como um excelente instrumento de gestão, na tomada de decisões estratégicas. O papel da gestão das escolas é fundamental neste processo, citando ainda o mesmo autor:

“Independentemente da sua origem, a gestão de qualquer mudança educacional significativa é uma actividade necessária e complexa, que requer um conhecimento profissional profundo, capacidade de apreciação e um vasto leque de outras competências pessoais.” (Glatter,1992)

5. Um PE TEIP – Um olhar Reflexivo

A criação dos TEIP, com a implementação de um projeto educativo próprio, onde se definiram objetivos e metas específicas, e a necessidade de avaliação do mesmo, conduziu à reflexão sobre as escolas e seu modo de funcionamento. Concordamos com Fernandes e Gonçalves, quando afirmam que o facto de os TEIP serem uma *inovação*:

“ Coloca a Escola perante a necessidade de repensar as suas funções, a sua organização e a forma como promove a articulação entre as escolas e níveis educativos envolvidos, bem como as modalidades e processos a que recorre para assegurar a continuidade educativa e curricular das aprendizagens proporcionadas” (Fernandes e Gonçalves,2000)

Neste capítulo faço uma análise reflexiva do desenho, da implementação e desenvolvimento de um PE TEIP de um Agrupamento acompanhado por mim. O PE TEIP considerado tinha como objetivo a promoção do sucesso educativo e a diminuição do absentismo de todos os alunos através do estabelecimento de novas práticas pedagógicas, tais como as assessorias pedagógicas ou a criação de grupos/turma de nível, semelhante à “ Turma Mais “ ou pelo aumento da diversidade de ofertas educativas. Paralelamente pretendia promover o diálogo escola-família-comunidade, numa perspetiva integradora que convidava à participação ativa e responsável da família e da comunidade. Outra vertente era o desenvolvimento de uma cidadania responsável como fator essencial para a promoção do sucesso. Este Projeto visava, ainda, a promoção da articulação funcional e organizativa, assim como, pedagógica e curricular.

5.1 Caracterização do Agrupamento

Relativamente à sua caracterização, este Agrupamento de Escolas foi homologado, em 26 de Junho de 2003, e resulta da integração da EB 2,3, (escola sede) e de um Agrupamento Horizontal. Em Julho de 2007, agregou outro Agrupamento Horizontal.

Em 2009/2010 era constituído por 1 escola do 2º e 3º ciclos, 25 escolas do 1º ciclo e 23 jardins-de-infância. Quatro dos 23 jardins-de-infância funcionavam no mesmo edifício do 1º ciclo e os restantes em edifícios adaptados para o efeito, cedidos pelas Juntas de Freguesia.

Este AE era constituído por um total de 49 edifícios escolares e acolhia 2779 alunos, dos quais: 1297 em EB1;550 nos jardins-de-infância e 713 na escola-sede (EB 2,3) distribuídos pelos 2º e terceiro ciclos e ainda 6 turmas CEF, 10 turmas EFA e 2 turmas ALFA, no total de 219 formandos.

Entre os estabelecimentos do 1º ciclo oito eram de lugar único, localizando-se estes nas franjas do concelho em freguesias marcadamente rurais. Estas áreas caracterizavam-se por um forte envelhecimento da população, o que levou a uma diminuição considerável de alunos ao longo do tempo.

Tal traduziu-se numa reestruturação da rede escolar que levou ao encerramento de escolas e à consequente necessidade de transporte de crianças para aldeias vizinhas.

O isolamento era considerado o principal constrangimento na socialização e aprendizagens destas crianças.

O Agrupamento constituía um grande território, no que concernia ao número de alunos, e exercia a sua intervenção numa vasta área geográfica, abrangendo a sua rede escolar 13 freguesias marcadamente rurais e ainda duas freguesias urbanas.

Caracterizava-se, assim, por uma grande dispersão numa área de fraca oferta de serviço de transportes públicos e onde a rede viária apresentava fragilidades estruturais (vias estreitas, mal conservadas e com traçado irregular). Esta realidade era causadora de diversos constrangimentos que se repercutiam negativamente na organização do processo educativo, na medida

em que dificultavam a relação de proximidade, necessária, para se operacionalizar uma eficaz articulação pedagógica, funcional e organizativa.

No âmbito da educação especial, este Agrupamento era uma Unidade de Referência no âmbito da Intervenção Precoce (IP) e da Baixa Visão, tendo sob a sua área de influência diversos Agrupamentos de Escolas.

No ano letivo considerado, o corpo docente deste Agrupamento era composto por 298 docentes, integrando 11 docentes da Educação Especial, 144 do 2º e 3º CEB, 104 do 1º CEB e 39 Educadores de Infância, sendo que cinco deste último grupo exerciam funções no âmbito da Intervenção Precoce. O corpo docente do Agrupamento era maioritariamente estável, à exceção do 1º ciclo.

Da distribuição do corpo docente por grupos etários, verificava-se que apenas 12% dos docentes se posicionavam abaixo dos 35 anos e 64% tinham idade superior a 45 anos, sendo que 20% dos docentes se incluíam no grupo etário superior a 55 anos.

Quando analisada a distribuição dos docentes por grupos etários, tendo em conta os diferentes níveis de educação e ensino a que estavam afetos, salienta-se que o grupo mais jovem correspondia ao pré-escolar e os menos jovens correspondiam aos 1º e 2º CEB. O grupo de educação especial, exercendo a sua atividade de forma transversal, foi considerado separadamente e também aqui se verificava a predominância de docentes com idade superior a 45 anos, sendo que 75% dos docentes se incluíam no grupo etário dos 45 a 55 anos.

É ainda de realçar que 77% dos docentes eram do sexo feminino. Este contraste tornava-se ainda mais evidente ao nível da educação pré-escolar, do 1º ciclo e da educação especial.

No que se refere ao pessoal não docente, o AE possuía 132 funcionários em que predominava a situação de contrato individual de trabalho, seguida dos contratos resolutivos a tempo parcial e pessoal do quadro. Apenas 26,5% pertencia ao quadro.

O número de funcionários efetivos era escasso para corresponder às exigências impostas por um Agrupamento com estas dimensões e características, tanto ao nível dos assistentes operacionais, como dos assistentes técnicos. Para colmatar estas insuficiências o Agrupamento recorreu ao contributo de subsidiados ao abrigo de programas ocupacionais. O

Agrupamento não possuía Psicólogo no seu quadro, sendo este contratado anualmente.

É de salientar a elevada percentagem de alunos com necessidades educativas especiais e com limitações físicas que requeriam um apoio constante ao longo de todo o dia, incluindo o período de almoço, o que implicava uma maior afetação de pessoal não docente à Unidade.

Este Agrupamento, de grande dimensão, era caracterizado por uma grande dispersão geográfica o que dificultava a articulação entre os diferentes ciclos de ensino básico. Tratava-se de um Território onde se privilegiou a gestão dos recursos humanos e materiais, assim como, a ligação e articulação entre os estabelecimentos de ensino.

5.2 Do Diagnóstico ao Desenho do Projeto

Segundo o diagnóstico efetuado pelo Agrupamento, durante a conceção do PE TEIP, a sua grande dimensão e dispersão geográfica repercutiu-se negativamente ao nível do aprofundamento e da articulação pedagógica entre os diferentes níveis de educação e ensino e entre as turmas do mesmo nível, principalmente no 1º ciclo e na educação pré-escolar.

Também a articulação funcional e organizativa entre os diferentes níveis de ensino refletiam fragilidades motivadas pelos fatores referidos. Foi a partir destas condicionantes que se definiu o primeiro eixo de intervenção do PE TEIP - **Minimizar os condicionalismos resultantes da dispersão dos estabelecimentos de ensino e isolamento das escolas de lugar único, e melhorar os serviços de apoio educativo e especializado.**

Neste Território, dada a dificuldade da prestação de serviços de apoio educativo e especializado a um número tão elevado de alunos dispersos por um vasto espaço geográfico, o Agrupamento propôs alguma reestruturação organizacional e solicitou um reforço ao nível dos recursos humanos disponíveis. Fundamentou este pedido com o facto destes Técnicos adicionais, para além do já referido, virem a desenvolver projetos de animação

socioeducativa, visando o desenvolvimento de competências pedagógicas, pessoais e sociais, nas escolas de lugar único e nas escolas de maior dimensão (mais de 150 alunos). Foram delineadas ações e respetivas atividades com o objetivo de aprofundar a articulação pedagógica; melhorar a articulação funcional e organizativa entre os diferentes níveis de ensino e com a comunidade envolvente; aumentar e alargar o âmbito de prestação dos serviços de apoio educativo e serviços especializados e fomentar projetos de animação socioeducativa. É de salientar que, apesar do preconizado na conceção do PE TEIP, verificou-se que ao nível da implementação, esta articulação traduziu-se praticamente em atividades do PAA, nem sempre decorrentes do Plano de Ação delineado no PE TEIP. Em capítulos anteriores, foi referido que o facto de os TEIP serem uma inovação conduziu à necessidade de os AE refletirem sobre si próprios. Segundo Hutmacher, "Os problemas a resolver são cada vez mais identificados com o domínio do funcionamento, da prática pedagógica, da organização do trabalho e do modo de vida escolar" (Hutmacher, 1992, p: 52-53) No entanto, a mudança das práticas pedagógicas não se decreta. Para que esta reflexão se traduza em mudança das práticas pedagógicas dos professores, enraizadas durante décadas no seu trabalho de carácter individualista, é fundamental envolvê-los, convocá-los à mudança. A gestão das escolas deve chamar a si a tarefa de envolver e convocar os professores, criando espaços e tempos próprios de reflexão que favoreçam a articulação. Segundo Canário, " para que as inovações sejam possíveis e pertinentes é necessário favorecer situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de forma diferente, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a sua vida profissional." (Canário, 1992).

No entanto não podemos esperar que a mudança se opere rapidamente ou de forma consensual. Por um lado, segundo Glatter, "os professores não gostam de se envolver em mudanças que não são portadoras de uma lógica pedagógica e que parecem ser influenciadas apenas por motivos de carreira ou de moda" (Glatter, 1992,p.145). Por outro, e ainda segundo o mesmo autor, "A mudança deverá ser encarada como um processo e não como um acontecimento. Para que uma mudança significativa possa ser integrada são necessários vários anos." (Glatter,1992).

A única Animadora sociocultural que foi colocada no AE limitou a sua intervenção, na maioria das situações, à operacionalização articulada das atividades previstas no plano anual, muitas vezes desgarradas do Projeto. O trabalho desta técnica foi desenvolvido maioritariamente nas escolas de 1º ciclo. Em todos os AE TEIP, além do plano de ação constante do PE, elaborou-se um PAA que, principalmente no 1º ano de implementação do TEIP, consistia nas atividades que tradicionalmente as escolas realizavam e que, regra geral, não se encontravam relacionadas com o PE. Esta técnica foi entendida, pelos professores do 1º ciclo, como mais um recurso a rentabilizar na consecução destas atividades que praticamente se resumiam a comemorações de dias festivos ou de outras datas tradicionalmente assinaladas, sem a preocupação de que o seu trabalho contribuísse para a consecução das metas estipuladas no PE.

Tal como outros Agrupamentos, este percecionou o TEIP como uma oportunidade de executar melhoramentos a nível dos espaços escolares, alegando a Insuficiência de espaços e desestruturação funcional e tecnológica dos espaços existentes, assim como, a dotação de material específico, material de laboratórios de ciências físicas e naturais e material informático. Segundo o que se pode ler no PE, o Agrupamento debatia-se com insuficiência de espaços e material apropriado para a dinamização de clubes e projetos, bem como para “a implementação da gestão flexível e diferenciada do currículo” e da “ocupação plena dos tempos letivos” o que levou, segundo o seu diagnóstico, ao aumento dos casos de indisciplina. Referem, ainda, uma indiferenciação de zonas de lazer e de convívio escolar e um fraco sentido estético nos espaços interiores e exteriores da escola sede.

É questionável se para alguns AE o Programa TEIP se tornou mais atrativo pelos meios e equipamentos que proporcionou (material didático, criação de infraestruturas, como pavilhões desportivos, refeitórios, bibliotecas escolares) do que pela promoção do sucesso escolar com a criação de novas práticas pedagógicas. A promoção do sucesso escolar em meios desfavorecidos pode não ser tão atrativa como os recursos que pode oferecer. (Ferreira e Teixeira, 2010).

Ainda segundo o que se pode ler no PE, a escola sede do agrupamento, tendo sido construída inicialmente para acolher 650 alunos do 2º ciclo, passou a

comportar 713 alunos de 2º e 3º ciclos em regime diurno, dando também resposta a 219 formandos dos diferentes níveis dos cursos de educação e formação de adultos, em regime diurno. Desta forma, confrontavam-se com a falta de espaços para a realização de reuniões, tendo em conta o elevado número de Docentes e Não Docentes do AE. Apontavam esta falta de espaços como impedimento para a planificação de atividades conjuntas e articuladas a decorrer, simultaneamente, para todos os alunos.

As incidências disciplinares ocorriam essencialmente nos alunos do 3º Ciclo, destacando-se aqui os alunos dos cursos de educação e formação. Neste grupo verificava-se que cerca de um quarto dos alunos foram alvo de participações disciplinares, registando-se uma média de onze participações por aluno. A insuficiência de mecanismos de controlo de entradas e saídas, bem como a ausência de vigilância no acesso aos diferentes espaços da escola sede refletiu-se numa situação de insegurança para a comunidade educativa e para os bens materiais e tecnológicos, instalados nas salas de aula. Também a vigilância das zonas de recreio se revelou insuficiente, não cobrindo eficazmente todos os espaços da escola. Este problema foi agravado aos últimos tempos do horário escolar pelo facto de os funcionários afetos aos pavilhões se encontrarem ocupados em tarefas de limpeza.

É de salientar a existência de uma contradição entre o que inicialmente é dito, “a articulação é dificultada pela falta de espaços de reunião do elevado número de docentes e não docentes do AE”, quando afinal, mais à frente, referem que há falta de funcionários. Este tipo de comportamento assumido pelo Agrupamento, por diversas vezes em reuniões com a tutela e no PE, pode ser interpretado à luz da “teoria da Hipocrisia organizada” descrita por Brunsson (2006). Mais do que um desvio, Brunsson aborda a hipocrisia como um traço característico das organizações. Citando o autor ao referir-se às organizações:

“Nelas, os discursos, decisões e produtos não têm uma ligação lógica entre si. Por outras palavras, a hipocrisia é um tipo fundamental de comportamento da organização política: falar num sentido para satisfazer uma demanda, decidir num sentido que satisfaz outra e oferecer produtos num sentido que possa satisfazer a terceiros.” (Brunsson,2006)

Ainda neste relatório, mas num outro capítulo, voltaremos a abordar este assunto.

Outra contradição consiste na afirmação de que o número de alunos do Agrupamento é excessivo para o espaço existente mas é facilmente detetável, e até referido no próprio projeto, que o número de alunos tem vindo a diminuir porque os que obtêm melhores resultados preferem ingressar no 3º ciclo nas Escolas Secundárias mais próximas. No que se refere à indisciplina, o AE referia fragilidades a nível da intervenção diferenciada e integradora de alunos em risco (institucionalizados, diferentes etnias e nacionalidades e de alunos com necessidades educativas especiais), bem como ao nível da adequação dos apoios educativos e especializados, sendo exemplo o elevado número de alunos sinalizados para o Serviço de Psicologia e Orientação, bem como o número de alunos apoiados pelo Grupo de Educação Especial. No ano letivo de 2009/10, frequentaram escolas do Agrupamento, nos diferentes níveis de ensino, 52 alunos de diferentes nacionalidades. Por outro lado, não obstante a perspectiva de uma escola inclusiva defendida pelo Agrupamento, segundo afirmam, houve um aumento da incidência de ocorrências disciplinares, sobretudo por parte dos alunos que frequentavam cursos de educação e formação. Referiram ainda que, na maioria dos casos, estes alunos provinham de famílias disfuncionais. Mais uma vez, claramente, se notava o imputar da indisciplina a fatores externos. Referiam mesmo que sentiam incapacidade de intervenção diferenciada em situações que envolviam alunos em risco e apontavam como solução a contratação de outro Psicólogo.

Neste AE notava-se uma dependência muito grande do Psicólogo e pouca aposta nos Professores como agentes capazes de intervir diferenciadamente em alunos em situação de risco, nomeadamente no gabinete do aluno. Foi necessário um grande investimento da minha parte e do próprio consultor para que no segundo ano de implementação do projeto os Professores fizessem parte do gabinete do aluno e se envolvessem na Ação Tutorial. Este tipo de ação tem como objetivo diminuir os fatores de risco e fomentar os fatores de proteção do aluno nos domínios académico e de aquisição de competências pessoais e sociais. O sucesso do apoio tutorial depende da intervenção e envolvimento de diferentes atores, nomeadamente, da escola, família, do psicólogo ou outros técnicos a exercer funções na escola e ainda da comunidade e instituições que intervêm no processo educativo. Os elos fundamentais desta cooperação dependem do tutor e do diretor de turma,

como profissionais especializados, que devem trabalhar em estreita parceria. A ação tutorial deve ser, periodicamente, avaliada e monitorizada e exige individualidade e confidencialidade.

Os destinatários da tutoria são, habitualmente, alunos em situação de dificuldade na escolarização e na aprendizagem, associados a fatores de natureza não predominantemente cognitiva. Essas dificuldades podem ser de âmbito: académico, pessoal e relacional entre outras.

O Perfil do tutor é determinante no sucesso da ação. A figura do tutor deve ser entendida como a de um profissional que possa atender aos problemas dos alunos, com capacidade de criar laços de afetividade com os alunos e, se necessário, com as famílias. Os professores, como profissionais especializados quer na vertente académica quer na vertente pedagógica, possuem o perfil adequado ao desempenho desta função. Por outro lado, numa escola podemos sempre contar com os professores como recursos disponíveis e desejáveis o que não acontece com os técnicos que poderão estar transitoriamente.

A promoção de uma cidadania responsável e participada foi definido como o terceiro eixo de intervenção deste PE TEIP.

Ao nível dos resultados escolares verificavam-se duas realidades muito diferentes: uma nos 1º e 2º ciclos, em que os resultados andavam a par com os nacionais, e outra no 3º ciclo, onde se registava uma baixa qualidade no sucesso escolar, consideráveis taxas de absentismo e algum abandono escolar.

No 3º Ciclo, existiam fracos resultados escolares, traduzidos na avaliação interna e confirmados pela avaliação externa, posicionando-se a escola nos últimos lugares do Ranking nacional.

Tendencialmente, verificou-se nos últimos anos uma diminuição drástica do número de alunos/turmas na transição do 2º para o 3º ciclos, mantendo-se no AE os alunos com baixas expectativas escolares e que, na sua maioria, revelaram dificuldades de aprendizagem ao longo do 2º ciclo. Esta situação deveu-se ao facto de existirem, na proximidade, escolas secundárias onde os alunos do ensino regular podiam fazer um percurso mais sequencial e, por outro lado, à oferta formativa diversificada do AE em questão. O AE encaminhava grande parte destes alunos para outros percursos formativos (Cursos de Educação e Formação) que, segundo os órgãos de gestão,

correspondia à preocupação de adequar as ofertas aos interesses dos alunos/famílias e às necessidades do mercado de trabalho. Assim, no ano letivo 2008/09 a oferta formativa do Agrupamento incluía cinco cursos de educação e formação tipo 2, dando resposta a 84 alunos. Todavia, ao nível da avaliação interna, em todos os anos do 3º ciclo, existiam disciplinas com níveis elevados de insucesso, nomeadamente matemática, português, história, inglês e ciências naturais. Para estas disciplinas foi proposta a quarta grande Ação, com atividades de diferenciação pedagógica, centrada na sala de aula e no desenvolvimento de competências de forma a melhorar os resultados obtidos. No ano letivo de 2008/09, foram alvo de plano de recuperação 56 alunos, num total de 159, dos quais 13 ficaram retidos, o que representa uma taxa de insucesso dos planos de 23,2%.

Também os resultados da avaliação externa do 9º ano (exames nacionais de português e matemática) evidenciavam a baixa qualidade das aprendizagens, observando-se elevados valores de insucesso, sendo que 52% dos alunos obtiveram nível 2 a português e 74 % o mesmo nível a matemática. Verificava-se, ainda, uma grande discrepância entre os resultados de avaliação interna e externa.

Daqui decorre o quarto eixo do projeto, que se fundamenta na melhoria da qualidade das aprendizagens e diminuição dos níveis de insucesso, melhorando os níveis da avaliação interna e avaliação externa.

Segundo Ferreira e Teixeira (2010), apesar dos objetivos a que se propõem os TEIP, é fundamental avaliar a eficácia da sua criação na redução do insucesso escolar e confrontar os resultados para determinar a estratégia a seguir. Por outro lado, é importante avaliar se uma maior disponibilização de recursos contribui efetivamente para a melhoria da qualidade das aprendizagens, ou seja, se o reforço de meios promove a qualidade da ação educativa e o sucesso e acesso escolares nas áreas mais carenciadas.

Os alunos que recebiam apoio dos serviços de ação social escolar representavam cerca de 60% desta população. Ainda assim, se analisada a distribuição desta variável por ano de escolaridade era evidente o contraste existente entre os dois ciclos.

Desta forma, verificava-se que no 2º ciclo os valores percentuais rondavam os 50% e que no 3º ciclo se atingiam os 100% nas turmas de 7º ano. Nos 8.º e 9.º

anos a percentagem de alunos subsidiados rondava os 80%. Estes indicadores refletiam a realidade social do concelho onde existiam 1837 beneficiários do Rendimento Social de Inserção e da população escolar que permanecia no 3º ciclo.

Verificava-se, ainda, que os encarregados de educação dos alunos provenientes dos bairros sociais e dos meios rurais possuíam baixas qualificações, característica extensível aos restantes elementos do agregado familiar. Cerca de 80% dos pais não possuíam mais do que o 3º ciclo como habilitação académica e destes, cerca de 50% apresentavam somente o 1º ciclo como nível de escolaridade.

Constatou-se que os alunos que apresentavam mais baixos resultados escolares eram oriundos de famílias disfuncionais registando na sua maioria baixos níveis de escolaridade e baixo rendimento económico. Alguns destes alunos encontravam-se em famílias de acolhimento (cento e vinte e três) e outros encontravam-se institucionalizados (vinte e cinco).

Segundo Canário:

“Os alunos e a sua experiência podem constituir o principal recurso para organizar e promover situações de aprendizagem ou, pelo contrário, ser encarados como o obstáculo principal à acção educativa. Historicamente, a segunda alternativa é a que corresponde melhor ao modo como a escola se constituiu como instituição especializada na socialização metódica dos jovens.” (Canário,2004)

O mesmo autor acrescenta que, “Durante séculos prevaleceu a ideia de uma continuidade entre a aprendizagem e a experiência: aprender significava, portanto, acumular experiências” (Canário, 2004)

A partir do momento em que a “forma escolar” se tornou o modo de socialização dominante, deu-se uma rutura com a experiência como forma de aprender. Canário considera três dimensões da escola: “a escola é uma *forma*, é uma *organização* e é uma *instituição*.”⁶(Canário, 2005). No que concerne à “forma escolar”, o mesmo autor afirma que:

“A escola corresponde, também, a uma nova **organização** que, tendo tornado possível a transição de modos de ensino individualizados (um mestre, um aluno) para modos de ensino simultâneo (um mestre, uma classe), viabilizou a emergência dos sistemas escolares modernos” (Canário,2005)

“A **forma** escolar representa uma nova maneira de conceber a aprendizagem, em ruptura com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente. Esta modalidade de aprendizagem, baseada na *revelação*, na *cumulatividade* e na *exterioridade*, possui autonomia própria e pode, portanto, existir independentemente da organização e da instituição escolar, como acontece nos nossos dias. É neste sentido que podemos falar de uma escolarização das actividades educativas não escolares. Correspondendo à dimensão da *pedagogia*, a forma escolar é aquela que mais tem polarizado uma tradição de crítica à escola, centrada nos métodos, de que encontramos traço persistente, por exemplo, na literatura. Constituiu-se, progressivamente, como a forma tendencialmente única de conceber a educação, o que teve como consequências fundamentais, por um lado, conferir à escola o quase monopólio da acção educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar e, por outro, contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança. Este empobrecimento do campo e do pensamento educativos privou a própria forma escolar de referenciais exteriores que lhe permitiriam criticar-se e transformar-se.” (Canário, 2005)

Esta tendência é muito mais notória em zonas consideradas complicadas, como é o caso dos TEIP. Assiste-se a uma desvalorização dos alunos, da sua experiência e do seu estatuto de sujeitos responsáveis pela própria aprendizagem, instituindo-se como o principal obstáculo ao desenvolvimento de uma acção educativa. Não há nenhuma acção educativa válida que possa basear-se numa atitude de negativismo, em relação aos que aprendem.

Para muitos professores as dificuldades e os problemas sentidos são o resultado direto da escola ser “invadida” por problemas sociais que lhe são exteriores. Ora segundo Hutmacher:

“No futuro, vai ser preciso estar mais atento à maneira como o conjunto do contexto escolar incita os alunos a desenvolver-se, construindo a sua relação com a realidade, o saber e a aprendizagem no quadro de vida e de experiência, no tecido relacional concreto que constitui a escola que frequentam.” (Hutmacher, 1992)

“A escola é uma **instituição** que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva durkheimiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho.” (Canário, 2005)

A participação das famílias, na vida deste Agrupamento, era muito reduzida, limitando-se na maioria dos casos à participação em reuniões de entrega de avaliação e em resposta às solicitações dos diretores de turma. Para além disso, sempre que o AE promovia ações direcionadas para as famílias (ações de sensibilização sobre diversas temáticas) a adesão era muito fraca. Contudo, o AE destacava o envolvimento da comunidade geral na dinamização do plano anual de atividades do AE, nomeadamente através de parcerias ativas.

Segundo Ferreira e Teixeira, (2010), o nível de participação dos pais na vida das escolas é ainda bastante incipiente, revelando-se necessário repensar uma estratégia de intervenção neste campo, no entanto, as atividades realizadas conduzem a um maior envolvimento da comunidade e agentes externos.

Decorrente desta situação surgiu o quinto eixo do projeto: o envolvimento das famílias, e da comunidade em geral, na vida escolar dos educandos, bem como proporcionar ações que permitissem desenvolver competências parentais quando tal se justificasse.

A partir destes eixos construiu-se o plano de Ação do PE TEIP que incluía cinco grandes Ações subdivididas em diversas atividades:

A primeira grande Ação focava-se na melhoria da integração e articulação. Pretendia melhorar a articulação pedagógica e curricular; melhorar a articulação funcional e organizativa entre os diferentes níveis de ensino, e com a comunidade envolvente. Utilizar as novas tecnologias como forma de promover a articulação entre as escolas do 1º CEB e fomentar projetos de animação socioeducativa, que visavam o desenvolvimento de competências pedagógicas, pessoais e sociais, nos estabelecimentos de ensino.

A segunda grande Ação focava-se no melhoramento dos espaços de sala de aula, nomeadamente a nível dos laboratórios de Ciências.

A terceira Ação desenvolvia-se no âmbito da prevenção e tinha como objetivos Intervir de forma diferenciada na adequação das respostas educativas aos diferentes alunos do AE, diminuir as taxas de absentismo e as taxas de abandono escolar no 2º e 3º CEB, reestruturar, em termos funcionais, os espaços verdes e os espaços cobertos, criando espaços de lazer, desenvolver projetos para a promoção da ocupação plena dos tempos livres, envolver os alunos nas decisões da escola através da sua participação, desenvolver a

capacidade dos alunos para a tomada de decisões responsáveis e melhorar as competências profissionais do pessoal docente e não docente através da realização de Ações de Sensibilização e Oficinas de Formação.

A quarta grande Ação centrava-se na sala de aula e no desenvolvimento de competências de forma a melhorar os resultados obtidos na avaliação interna e externa de português e matemática, melhorar os resultados escolares às outras disciplinas que apresentavam fracos resultados, recuperar saberes e competências do 1º CEB ao nível da leitura e escrita e do raciocínio lógico e ainda diversificar a oferta formativa do AE

A quinta Ação direcionava-se para o envolvimento da família e da comunidade na escola. Seria concretizada através da divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos, a realização de exposições, concertos, feiras, atividades desportivas entre outras. Refira-se que esta grande Ação integrava uma atividade de desenvolvimento de competências parentais através da abertura de um gabinete de apoio sociofamiliar e de promoção social dirigido aos alunos e suas famílias. E porque esta Ação se dirigia à comunidade, também aqui se contemplaram as parcerias estabelecidas.

5.3 Balanço do 1º Ano de Implementação e Desenvolvimento do Projeto

Na sequência da assinatura do Contrato-Programa entre os estabelecimentos de ensino e o Ministério da Educação, em dezembro de 2009, realizaram-se reuniões de balanço, acompanhamento e monitorização dos Projetos TEIP, as quais contaram com a participação de elementos das equipas TEIP da DGIDC e da DREN. No ano letivo de 2009-2010 foram realizadas nove reuniões. A primeira reunião teve como objetivo proceder a uma reflexão conjunta com a equipa TEIP e a Direção⁷, relativamente ao início da implementação das ações preconizadas no projeto TEIP e a importância da autorregulação. Fez-se, ainda, uma reflexão conjunta sobre o Despacho 55/2008, referente ao

⁷ Nesta reunião estiveram presentes 4 elementos da Direção, o coordenador TEIP, a coordenadora de projetos, o psicólogo, eu e a colega da EAE.

programa TEIP 2, nomeadamente a constituição da Equipa TEIP 2 formal e alargada, as reuniões da mesma e a pertinência do Consultor Externo. Salientei a importância da divulgação e apropriação do PE TEIP pela comunidade escolar, condição essencial para o sucesso da implementação do mesmo. Refletiu-se, também, sobre aspetos mais técnicos e formais tais como a construção do Dossier Técnico – Pedagógico.

Na segunda reunião⁸, realizada em fevereiro de 2010, foram convocados a Direção, a equipa TEIP, os responsáveis das ações e os técnicos da Equipa Multidisciplinar. Esta reunião tinha como objetivo proceder a uma reflexão conjunta relativamente à implementação das ações e respetivas atividades, preconizadas no projeto TEIP. Segundo os presentes, todas as ações e respetivas atividades já se encontravam em fase de implementação à exceção de uma. Tratava-se de uma atividade semelhante à “Turma Mais”, e os professores das turmas em questão demonstravam alguma resistência, alegando que este tipo de estratégia, para ter sucesso, deveria ter sido implementada logo no início do ano letivo. Para além disso, alguns encarregados de educação também não se mostraram favoráveis. Foi visível a dificuldade que os professores sentiam no trabalho colaborativo e a sua resistência à inovação. Relativamente à resistência ao trabalho colaborativo e à cultura do individualismo, Perrenoud salienta:

“Pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores. A maioria dos professores resiste tanto à objetivação dos seus actos profissionais através da pesquisa, quanto à análise cooperativa das suas práticas entre colegas” (Perrenoud,2002.p.96)

E a propósito da resistência à inovação, Formosinho acrescenta:

“O acto de ensinar continua a desenvolver-se entre as professoras e os alunos, numa sala de aula, segundo determinadas organizações, espacial e temporal, tidas como correctas, em função do método do professor e não da criança. Comprova-se assim o enraizamento de

⁸ Estiveram presentes a Direção, o coordenador TEIP; a animadora sociocultural; a coordenadora de projetos, a equipa multidisciplinar constituída pelos psicólogos, assistente social, educadora social, os coordenadores das Ações, eu, a colega da EAE e o consultor.

uma *pedagogia óptima*, suportada e concretizada pela permanência de um programa óptimo para todos os professores e alunos, com uma duração de aula óptima, bem como por um tamanho de classe óptimo e por uma estruturada escola óptima” (Formosinho, 1999)

Tendo sido questionada no sentido de se alterar a formação dos grupos de nível para assessorias pedagógicas, sugeri que a Direção dialogasse com os docentes, alunos e encarregados de educação no sentido de os levar à aceitação de uma estratégia pedagógica diferente com vista à promoção do sucesso dos alunos. Todos sabemos que a mudança não é fácil, o primeiro passo é acreditar. De acordo com Kotter (2005), a verdadeira mudança exige a colaboração de uma equipa em que todos desempenham o seu papel e acreditam nela. A equipa TEIP e a Direção conseguiram passar a mensagem, convocando os professores à mudança e desafiando os pais a arriscar e a confiar, de acordo com o que nos foi transmitido na reunião seguinte.

Entretanto, os técnicos alocados pelo TEIP, educador social, assistente social, psicólogos e mediador, integraram uma equipa multidisciplinar, que trabalhava articuladamente, associada ao gabinete de apoio sociofamiliar e de promoção social, e era coordenada pelo psicólogo que já estava no AE em anos anteriores, embora contratado ano a ano, conhecedor do contexto de trabalho. Por outro lado, o trabalho da animadora sociocultural estava a ser dificultado pela grande dispersão geográfica das escolas do Agrupamento.

Ainda nesta reunião, salientei a importância da promoção de maior articulação vertical e transversal permitindo a construção de um currículo mais integrado e flexível, que facilitasse a coerência na orientação dos percursos educativos dos alunos e ainda da necessidade da existência de uma cultura de colaboração entre os docentes que permitisse partilhar metodologias, estratégias e materiais.

Esta era ainda a segunda reunião, sendo prematuro avaliar o impacto do que era transmitido por nós, administração, ao AE. A Direção, estando presente, regulava, consciente ou inconscientemente, o que nos era transmitido pelas outras estruturas de coordenação. Sentia-se que havia uma preocupação de legitimar o que era dito, muito provavelmente contrariamente às práticas efetivas.

Ainda no decorrer desta reunião abordou-se a monitorização e avaliação do PE TEIP, a necessidade de construção dos instrumentos de recolha e avaliação de dados e ainda a construção do dossiê Técnico – Pedagógico.

A terceira reunião⁹ foi realizada em março. Nesta fui informada que a atividade semelhante à “ Turma Mais”, já tinha sido implementada no 5º ano, e no próximo ano letivo seria também implementada no 6º ano. Para esta atividade optaram pela rotatividade dos docentes, pelos três grupos de nível constituídos¹⁰, o que implicaria uma maior articulação entre eles. A maior parte dos docentes envolvidos trabalhou pela primeira vez em assessoria pedagógica.

Entretanto, a Direção declarou já ter feito a divulgação do Projeto Educativo TEIP a toda a Comunidade Escolar com vista à sua apropriação. Segundo a informação, a divulgação terá sido efetuada em reunião geral de professores, para a qual nem a administração nem o consultor foram convidados. Esta reunião pode ter contribuído para uma primeira abordagem ao projeto, perante os professores mas, certamente, até que ocorresse uma verdadeira apropriação do PE iria demorar ou, em alguns casos, esta nunca ocorreria.

Neste agrupamento ainda não tinha sido constituída uma equipa de autoavaliação nem havia sido criada uma cultura de avaliação, apesar do DL 75/2008 considerar que:

“ (...) do reforço da autonomia das escolas deve resultar uma melhoria do serviço público da Educação e, por isso, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade. A prestação de contas organiza -se, por um lado, de forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica e na escolha do director e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de auto -avaliação e avaliação externa. Só com estas duas condições

⁹ Estiveram presentes a Direção, o coordenador TEIP, o psicólogo enquanto coordenador da equipa multidisciplinar e coordenador de Ação, o consultor, eu e a colega da EAE.

¹⁰ Um grupo com alunos bons e muito bons, outro com alunos médios e outro com alunos que revelavam dificuldades

preenchidas é possível avançar de forma sustentada para o reforço da autonomia das escolas.”

A necessidade de monitorizar e avaliar a implementação e desenvolvimento do PE TEIP levou à criação de uma equipa de autoavaliação.

Entretanto e, por esta altura, os TEIP tinham recebido uma mensagem do coordenador do Programa TEIP 2 esclarecendo que o Despacho Normativo nº 55/2008, de 26 de março, que regula o Programa TEIP2, previa a elaboração de um relatório semestral de execução do projeto TEIP de cada agrupamento, a apresentar à Comissão de Coordenação Permanente do Programa. Esse relatório, que tinha por base a autoavaliação, entretanto realizada, deveria ser elaborado de acordo com as orientações definidas pela equipa TEIP de cada agrupamento e, em particular, da equipa de avaliação que entretanto tinha sido constituída.

Foi ainda realçado que o *consultor externo* era um recurso importante de que os agrupamentos dispunham no domínio da monitorização e da avaliação do seu projeto.

O consultor externo era de facto um recurso que o Programa colocou à disposição dos AE mas que nem sempre foi entendido como uma peça fundamental no desenvolvimento do PE, uma mais-valia e, em alguns casos, muito pouco rentabilizado. Concordamos com Palmeirão e Carneiro quando afirmam que:

“ O Consultor, na nossa perspetiva, é um perito, já que exerce a sua prática a partir de um conhecimento reconhecido e, por ser externo, mantém do território educativo um distanciamento que lhe permite ter a visão estratégica necessária à definição de um plano tático” (Palmeirão e Carneiro, 2012,p.143)

Ainda segundo as autoras, a consultoria consiste em contactos periódicos com diversos grupos dos AE “ a fim de desafiar o pensamento crítico e a assunção de uma consciência ativa de participação e implicação no processo de identidade e construção profissional e melhoria do sucesso escolar.” (Palmeirão e Carneiro, 2012,p.143). No entanto a aceitação dos Agrupamentos à presença e colaboração destes técnicos nem sempre foi consensual. As Direções mostravam-se cautelosas, expectantes relativamente ao papel dos consultores e, frequentemente, assumiam uma postura de “ defesa das convicções assumidas pela comunidade escolar na apresentação de um PE,

consumadas na assinatura de um contrato-programa.” (Palmeirão e Carneiro,2012,p.145)

Perante a diversidade de situações existente no terreno, quer ao nível do tempo de maturação de cada projeto após a assinatura do respetivo contrato-programa, quer ao nível dos modelos de avaliação (metodologias e instrumentos de registo, recolha sistematização e análise de informações) praticados nos diferentes agrupamentos, a equipa TEIP da DGIDC decidiu não condicionar o modelo de relatório a apresentar pelos agrupamentos. Por isso, solicitou-se o envio à DGIDC do relatório semestral de execução do projeto TEIP, qualquer que fosse o formato definido pela equipa TEIP do agrupamento, considerando-se, contudo, como período de referência, setembro de 2009 a fevereiro de 2010, (isto é, desde o início do ano letivo até à interrupção letiva de Carnaval/ conselho de turma de avaliação intercalar).

Contudo, para os agrupamentos que tinham integrado o Programa TEIP2 na 3ª fase, apenas se considerou obrigatório o envio dos relatórios por parte daqueles que celebraram contrato-programa e que tinham iniciado o seu projeto TEIP antes de dezembro de 2009.

No entanto, foi recomendado aos agrupamentos que o relatório a enviar à DGIDC contemplasse os seguintes domínios:

- Dificuldades detetadas na implementação das ações (constrangimentos de ordem temporal, espacial, organizacional, relacional, institucional, entre outros);
- Balanço dos resultados alcançados pelo Projeto – e das suas principais ações – desde o início da sua implementação até Fevereiro de 2009;
- Descrição do modelo de monitorização e avaliação do projeto TEIP;
- Grau de conhecimento e de adesão ao projeto pela comunidade educativa (pessoal docente, pessoal não docente, alunos, família, parceiros);
- Medidas que foram tomadas face aos resultados observados *no final do 1º período* (resultados escolares, abandono, absentismo, conflitualidade entre outros) e aos dados resultantes da monitorização e da autoavaliação realizada.

O relatório seria posteriormente discutido em cada agrupamento – em reunião a realizar em abril ou maio, com a participação da equipa TEIP do

agrupamento e elementos da equipa TEIP da DGIDC e da DRE respetiva. Esta reunião tinha três objetivos fundamentais: fazer o balanço da execução do Projeto, refletir sobre eventuais alterações que pudessem influenciar as tarefas de preparação do ano letivo seguinte e perspetivar o relatório de execução anual relativo ao primeiro ano de implementação do PE TEIP.

No AE considerado, e dado que o contrato-programa só foi assinado em finais de dezembro e implementado a partir de janeiro, decidiram que o relatório seria elaborado, com o auxílio do consultor, embora mais tarde do que o solicitado pela DGIDC. No entanto, após sucessivos incumprimentos de prazos na elaboração do mesmo, este foi finalmente entregue num modelo que dificilmente se poderia considerar relatório mas, sobretudo, uma compilação dos dados recolhidos sem qualquer análise interpretativa, que permitisse fazer o balanço do projeto, identificar os pontos fortes e fracos no sentido de reorientar e perspetivar o ano seguinte. Acresce referir que foi realizado sem o auxílio do consultor, embora este se tivesse mostrado disponível.

Tal como já referi neste relatório, a aceitação e a colaboração do consultor externo nem sempre foram consensuais nos diversos AE. Face à figura e papel do consultor, o Agrupamento assumia uma postura de defesa e até de alguma negação, tendo chegado a questionar-me se não poderiam prescindir dos seus serviços. A aceitação e a compreensão do papel deste técnico especializado foi difícil e morosa, provavelmente dadas as características do Agrupamento e do seu modo de funcionamento, enquanto organização. Acresce ainda o facto do papel do Psicólogo ser extremamente preponderante, quer no Agrupamento, quer como mentor do Projeto o que, na assunção da Direção, lhe conferia as competências necessárias para desempenhar o papel de um consultor especializado. Aliás, ao longo do projeto foi notória a influência e preponderância do Psicólogo, contudo, no segundo ano de implementação do mesmo, ficou claro que este papel se foi diluindo dando lugar a outros profissionais, isto é, aos professores. Acresce referir que a evolução neste sentido foi orientada por nós e totalmente percecionada pelo próprio, aliás, profissional muito competente.

Por esta altura, ficou claro que o Agrupamento, tal como muitos outros, agia segundo “um certo *modus operandi* da ‘hipocrisia organizada’ (Brunsson, 2006)

que ora privilegia uma orientação para ação ora privilegia uma orientação política que busca em última instância a legitimação.” (Alves,2008).

A apresentação do relatório traduziu-se apenas num ato de legitimação perante a administração dado que o documento apresentado, tal como já foi referido, dificilmente se poderia assemelhar a um relatório.

Este “relatório” constituiu um constrangimento no desenvolvimento do projeto e permitiu verificar que a monitorização era uma das vertentes mais difíceis de trabalhar no acompanhamento das escolas. A ausência de uma cultura de autorregulação constituiu-se como um constrangimento na aceitação, por parte dos professores, da sistematização de recolha, comparação e interpretação de dados de monitorização.

Na primeira reunião de maio, após seis meses de implementação do PE TEIP, voltamos a abordar a monitorização e avaliação do mesmo. A reunião tinha como objetivo proceder a uma reflexão conjunta com a equipa TEIP, relativamente à monitorização e avaliação do desenvolvimento das ações e respetivas atividades, preconizadas no projeto TEIP 2. Entretanto, e na sequência da última reunião, foi criada a Equipa de autoavaliação do Agrupamento. Este Agrupamento optou pela criação de duas Equipas de autoavaliação: Uma do AE e outra do PE TEIP mas, de acordo com as minhas orientações, com elementos comuns que pudessem agilizar todos os procedimentos e estabelecer elos de comunicação.

Esta decisão, tal como muitas outras neste Agrupamento, não foi totalmente clarificada pela Direção. No entanto, e atendendo às reuniões subsequentes, a situação tornou-se evidente. Dado que não havia uma cultura de avaliação instituída no Agrupamento e o corpo docente não se encontrava disponível para integrar uma equipa de autoavaliação, sem as mais-valias da redução da carga horária (estávamos no final do primeiro ano de implementação), a equipa TEIP assumiu as funções de autoavaliação mas apenas para o TEIP. Na realidade formou-se só uma equipa de autoavaliação, apesar de não ter sido essa a informação que transmitiram...¹¹

Mais uma vez constatei que existia uma grande resistência por parte dos envolvidos, nomeadamente os atrasos e incumprimentos na recolha de dados,

¹¹ Mais uma vez a “teoria da hipocrisia organizada” (Brunsson,2006).

a dificuldade que o professor responsável de cada atividade sentia ao tentar impor regras e prazos aos colegas numa hierarquia não reconhecida, as dificuldades sentidas na integração do Plano Anual de Atividades no Projeto Educativo e na articulação como forma de operacionalização do mesmo. Dificuldades em assumir o PE TEIP como o PE da escola. Os incumprimentos de prazos sucediam-se e sentia-se claramente uma grande dificuldade em avaliar o impacto das ações e respetivas atividades na aprendizagem dos alunos

Nesta reunião debateu-se ainda o trabalho desenvolvido no gabinete do aluno, a Ação Tutorial e a articulação entre os técnicos da equipa multidisciplinar. Salientou-se a necessidade de sistematizar a informação e de encontrar um modelo que permitisse monitorizar e avaliar o Projeto TEIP 2.

Nesta fase do acompanhamento era notório que a Direção transmitia a ideia de que a implementação e o desenvolvimento do Projeto se encontrava muito mais adiantado do que realmente estava. Esta “ilusão” foi criada várias vezes ao longo dos dois anos de acompanhamento do Projeto. Considerando que as escolas são organizações educativas, podemos interpretar esta conduta como “hipocrisia organizada”. A escola, enquanto organização, falava num sentido e atuava noutro ou simplesmente não atuava. Segundo Brunsson,

“No conceito “a organização da hipocrisia”, o termo hipocrisia é usado no seu sentido lato. (...) o termo também é usado num sentido mais específico, significando uma diferença entre palavras e ações, a eventualidade de as organizações poderem falar num sentido, decidir noutro e actuar num terceiro nível. Este fenómeno não muito habitual pode ser denominado de “hipocrisia organizada.” (Brunsson,2006)

Esta atitude da escola, enquanto organização não tem necessariamente que ser um ato consciente, premeditado. Pode, simplesmente, resultar da necessidade de satisfazer, atender ou responder positivamente às várias pressões a que se encontra sujeita enquanto organização, que se pode definir como um “ (...) colectivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder” (Hutmacher,1992,p. 58).

A hipocrisia é cada vez mais a resposta adotada pelas organizações e também pelas pessoas que se encontram sujeitas a pressões. Tal como afirma Brunsson,

“As inconsistências nos resultados ou “outputs” das organizações reflectem igualmente inconsistências no ambiente e, por conseguinte,

podem ajudar a estabelecer a própria legitimidade das organizações. No entanto, isto não significa necessariamente que a conversa dupla e a hipocrisia sejam o resultado de uma tática consciente adoptada por indivíduos, grupos, partidos, gestores ou maiorias governativas. Pode, muito simplesmente, significar que os indivíduos dentro de uma dada organização possuem valores, interesses ou ideias inconsistentes e que, por vezes, isto afecta as suas acções sem existir qualquer intenção conspiratória.” (Brunsson, 2006)

Esta postura reiterada da escola, enquanto organização com um órgão de gestão representado pela Direção, levou à marcação de diversas reuniões com diferentes professores pertencentes às diversas estruturas e órgãos da escola, em diferentes momentos. Assim como a reuniões com todos os docentes envolvidos nas atividades do Plano de Ação TEIP ou com os que integravam as assessorias pedagógicas. Desta forma foi possível ouvir e sentir os profissionais diretamente implicados e perceber a verdadeira realidade da implementação e desenvolvimento do PE TEIP no AE considerado.

Ainda em maio, e de acordo com as orientações da DGIDC, realizou-se uma reunião de monitorização com a presença conjunta da DREN/DGIDC, convocada pela DGIDC. Nesta reunião¹² foi realizado um balanço do trabalho desenvolvido em que se abordaram os seguintes aspetos, seguindo a ordem de trabalhos definida pela DGIDC:

- Dificuldades na implementação do Projeto (constrangimentos);
- Balanço dos resultados (diagnóstico inicial e metas definidas);
- Modelo de monitorização e avaliação:
 - Equipa;
 - Ações a monitorizar;
 - Construção e aplicação de instrumentos;

¹² Esta reunião contou com a presença de dois elementos da Direção, o coordenador TEIP, o psicólogo como coordenador da equipa multidisciplinar e coordenador de Ação, os restantes coordenadores de Ação, um elemento da equipa de autoavaliação do TEIP, a DREN representada por mim e pela colega da equipa de apoio às escolas e a DGIDC.

- Participação dos implicados neste processo;
- Tratamento da informação;
- Medidas de reformulação;
- Retorno da informação à comunidade.

Grau de envolvimento da comunidade.

Perspetivou-se, ainda, o ano subsequente, abordando os seguintes aspetos:

- A reorientação do projeto;
- A consolidação/definição do Modelo de Monitorização e Avaliação;
- A avaliação da pertinência de manutenção dos recursos humanos alocados;
- Estratégias organizacionais que pudessem vir a ser implementadas no sentido de ultrapassar os constrangimentos detetados.

No decorrer do Projeto, o processo de monitorização foi perturbado por algumas situações particulares relacionadas com as conjunturas políticas e financeiras que determinaram novas regras de financiamento do POPH. A exigência da prestação de contas levou à alteração da monitorização. Algumas atividades foram consideradas menos relevantes e outras sobrevalorizadas, de acordo com a elegibilidade determinada pelo POPH, e com vista à adequação do Projeto ao Programa. Por esta razão, e segundo as novas normas anunciadas relativamente às atividades elegíveis, foi abordada a questão da candidatura ao POPH, salientando-se a elegibilidade de ações que envolvessem recursos humanos e que permitissem a recuperação de verbas. Ficou decidido que a monitorização e avaliação do PE TEIP abrangeria apenas as atividades-chave, isto é, as atividades fundamentais e estruturantes que envolvessem recursos humanos ou onde houvesse públicos-alvo muito relevantes, quer pela sua dimensão quer pela sua importância, que espelhassem boas práticas ou onde existissem modelos organizacionais diferentes (como por Ex, “Turma Mais” ou ” Fénix”), que envolvessem assessorias pedagógicas, ações de intervenção disciplinar (gabinete do aluno,

entre outras), ação tutorial, atividades que promovessem o trabalho colaborativo e a articulação e todas as atividades de monitorização e avaliação. O Agrupamento, em conjunto com a equipa de monitorização, elegeu oito atividades. Após a definição do que era objeto de monitorização e avaliação, ficou acordado que a equipa de autoavaliação definiria ou ajustaria as fontes, as técnicas e os instrumentos. Salientou-se a importância de estabelecer uma calendarização e o respeito pelos prazos para que o sistema de monitorização permitisse recolher dados e reformular/reorientar o Projeto em tempo útil, sempre que necessário. Outra preocupação a ter em conta era a forma como se utilizava a informação recolhida e a pertinência dos indicadores. A redefinição das metas quando estas já tinham sido atingidas e a verificação de que as medidas utilizadas eram eficazes relativamente à situação inicial, eram outros aspetos a considerar.

Em função da monitorização e avaliação seriam distribuídos os recursos afetos ao projeto no ano letivo seguinte. Impunha-se, por isso, uma verdadeira visão e prospeção estratégica com base na monitorização efetuada.

Relativamente aos dados que concerniam ao Insucesso e Indisciplina:

No 1º ciclo – Existia mais insucesso numa das escolas, essencialmente no 2º ano, motivo pelo qual reforçaram os recursos humanos com vista à diversificação de estratégias pedagógicas. Apenas uma aluna revelou indisciplina;

No 2º ciclo – Registou-se insucesso especialmente em três turmas do 5º ano. Numa das turmas, 4 alunos apresentavam três ou mais níveis inferiores a três. No 6º ano o insucesso revelou-se, sobretudo, a nível de português e matemática.¹³ Não existiam situações de indisciplina relevantes;

No 3º ciclo – Existiam 8 turmas de currículo regular e 6 CEF. Registou-se um aumento claro de sucesso, a nível do 7º ano e aumento do insucesso a nível

¹³ É de salientar que a atividade semelhante à “Turma Mais” tinha sido implementada apenas no 5º ano. Só no ano letivo seguinte seria também implementada no 6º ano. Nesta atividade optaram pela rotatividade dos docentes, pelos três grupos de nível constituídos, o que implicou um trabalho de parceria entre eles. A maior parte dos docentes envolvidos trabalhou pela primeira vez em assessoria pedagógica. Os melhores resultados foram obtidos a nível das turmas de 5º ano envolvidas. Por outro lado, a nível do 6º ano, onde não havia sido implementada, o insucesso foi maior e verificou-se, sobretudo, nas disciplinas de português e matemática.

do 8º e 9º ano¹⁴, com exceção de uma turma que se encontrava acima das médias nacionais. As situações de indisciplina ocorreram principalmente neste ciclo.

Não havia registo de situações de abandono escolar mas existiam alguns casos de absentismo a nível dos 2º e 3º ciclos. Relativamente aos alunos em absentismo, salientou-se o importante papel do diretor de turma em articulação com a equipa multidisciplinar. Dos 34 alunos sinalizados e que estavam a ser acompanhados, 15 melhoraram o seu grau de participação nas atividades escolares.

A equipa multidisciplinar funcionava em articulação com o gabinete de apoio sociofamiliar e de promoção social e era coordenada pelo psicólogo.

Relativamente à animadora sociocultural, o seu trabalho tinha sido desenvolvido a nível da animação de recreios, em várias escolas do 1º ciclo, com jogos tradicionais, e em contexto de sala de aula, articulando com a professora titular de turma, com expressão plástica e drama. Paralelamente, colaborou e dinamizou outras atividades tais como o dia mundial do ambiente e uma atividade de “Grande Grupo” que envolveu todo o agrupamento, no 2º período. O seu trabalho incluiu os encontros com um escritor e os dias comemorativos.

De acordo com o que já foi referido, é de salientar que neste primeiro ano e apesar do preconizado na conceção do PE TEIP, verificou-se que ao nível da implementação, esta articulação traduziu-se praticamente em atividades do PAA, nem sempre decorrentes do Plano de Ação delineado no PE TEIP. A única animadora sociocultural que foi colocada no AE limitou a sua intervenção, na maioria das situações, à operacionalização articulada das atividades previstas no plano anual, muitas vezes desgarradas do Projeto¹⁵. Tal como já

¹⁴ Os recursos docentes teriam que ser redistribuídos de acordo com os resultados. Estes momentos de balanço permitiam uma visão estratégica que, associada a uma boa liderança, poderiam fazer toda a diferença. Infelizmente, nem sempre o AE trabalhava neste sentido.

¹⁵ Esta foi uma das grandes “batalhas” travada com os AE que acompanhei. Os animadores socioculturais eram colocados ao serviço dos AE e, ou o seu trabalho não era devidamente coordenado, ficando a dinamizar atividades que os professores iam solicitando demitindo-se do seu papel. Não assumiam que faziam parte de um Projeto maior, sistémico, e que a sua ação deveria decorrer desse mesmo Projeto e contribuir para as metas estipuladas. Num outro TEIP que acompanhei, em conjunto com a consultora, realizamos diversas reuniões com a animadora e a equipa TEIP no sentido de

se afirmou anteriormente, notava-se claramente uma grande dificuldade em perceber o PAA como uma operacionalização do PE TEIP.

Também a ação tutorial, dado a sua dimensão de aquisição de competências pessoais e sociais, estava a ser orientada pelos psicólogos (um psicólogo a tempo inteiro e outro a meio tempo, ambos alocados pelo TEIP) em parceria com uma Universidade. Sugeriu que, no ano subsequente, se ponderasse a possibilidade de serem os docentes a orientá-las, uma vez que os recursos alocados pelo TEIP eram limitados no tempo e na escola existiam professores do quadro que poderiam dar continuidade às boas práticas.

No que concernia às assessorias pedagógicas, salientou-se a necessidade de refletir sobre o trabalho desenvolvido e a redefinição de estratégias, de acordo com a sua pertinência, assim como a redefinição dos públicos – alvo, sempre que houvesse evolução positiva. Durante o 1º ano de implementação do projeto, houve um grande investimento de recursos a nível da sala de aula: seis professores no 1º ciclo, um professor de Língua Portuguesa, um professor de português/francês (assessorias pedagógicas e “Turma Mais”), um professor de matemática (assessorias pedagógicas e “Turma Mais” um professor de inglês (assessorias pedagógicas e Gabinete de Comunicação), um professor de história (assessorias pedagógicas e Clube de história) e 22 horas para a gestão do gabinete do aluno. Foi reiterado o importante papel da monitorização na reorientação do Projeto.

Fazendo o ponto de situação, naquele momento, o Agrupamento apontou como pontos fracos da implementação e desenvolvimento do Projeto TEIP 2:

- Os alunos que frequentaram os clubes serem essencialmente os alunos com mais sucesso escolar e a atividade “ Turma Mais” que só foi implementada no 5º ano (no ano letivo seguinte implementar-se-ia também no 6º ano);
- Dificuldades de articulação entre o Pré-escolar e 1º ciclo. Salientaram a maior articulação nos 2º e 3º ciclos;

planificar o seu trabalho, de acordo com o PE TEIP. No agrupamento em questão, a animadora também esteve presente em diversas reuniões onde se abordou esta questão.

- Dificuldades na articulação com as diversas entidades da comunidade;
- A definição de papéis da equipa multidisciplinar e a articulação com os outros elementos da comunidade educativa;
- A circulação da informação que era dificultada pela grande dimensão e dispersão geográfica do AE;
- O papel da animadora sociocultural, desarticulado com o PE TEIP e respetivas metas;
- Relativamente à criação, divulgação e utilização do e-mail institucional, as dificuldades sentidas na avaliação do grau de utilização, do grau de adesão e as mais- valias deste canal de comunicação;
- As grandes dificuldades sentidas a nível da articulação curricular¹⁶;
- As sessões de sensibilização terem sido ministradas apenas pelos técnicos da equipa multidisciplinar¹⁷;
- A dificuldade sentida na avaliação do impacto no sucesso académico, dos alunos que frequentavam atividades tais como os Clubes¹⁸;
- A existência de dificuldades de compromisso a nível das parcerias¹⁹.

Foi sugerido que nos questionários de avaliação, a responder pelos alunos, introduzissem questões relacionadas com o processo de Ensino-Aprendizagem.

¹⁶ Havia articulação sobretudo a nível das atividades realizadas.

¹⁷ Os docentes ainda não se tinham disponibilizado a colaborar.

¹⁸ Foi sugerida a monitorização do percurso escolar dos alunos que frequentavam as atividades para avaliar o impacto das mesmas no sucesso escolar.

¹⁹ Foi sugerido que formalizassem todas as parcerias para haver responsabilização das partes envolvidas.

Relativamente às ocorrências disciplinares sugeriu-se que fizessem o estudo dos dias, horas e disciplinas onde houvesse maior número de ocorrências para se poder refletir sobre as causas. Como o gabinete de apoio sociofamiliar e promoção social também fazia atendimento às famílias dos alunos sinalizados, sugeriu-se, também, que fizessem a caracterização do público envolvido.

Entretanto, o Coordenador do Programa enviou para os AE um documento a que chamou “*Contributos para o processo de monitorização dos projectos TEIP*” que as equipas de monitorização e avaliação de cada escola estavam a implementar, com o apoio dos respetivos consultores externos. Foram elaborados e divulgados às escolas TEIP instrumentos de apoio à monitorização e avaliação dos projetos.

Nesta altura, algumas escolas já dispunham de dispositivos de monitorização próprios, embora noutras o trabalho realizado neste domínio ainda fosse incipiente. Foi possível verificar que alguns dos dispositivos de monitorização criados eram suficientemente desenvolvidos e estabilizados e poderiam ser a principal ferramenta de produção de informação e avaliação a apresentar no relatório anual do projeto, no final do ano letivo. Noutros casos sentiu-se que os contributos que se enviavam poderiam ser úteis e complementar o trabalho já realizado pelas escolas neste campo, em particular daquelas onde a criação do modelo de monitorização e avaliação ainda se encontrava numa fase muito inicial. Nos demais casos, poderiam complementar os dispositivos já criados, enriquecendo-os. Todos os contributos tinham a pretensão de demonstrar que a pluralidade de perspetivas teóricas e metodológicas existentes no terreno podiam enriquecer os TEIP e promover o conhecimento dos professores e das escolas no domínio da monitorização e da avaliação dos seus projetos educativos.

Perante a falha na elaboração do relatório semestral, o consultor externo entregou à Equipa TEIP do Agrupamento uma proposta de organização de relatório que poderia ser utilizada como guião para a elaboração do relatório anual. Esta proposta foi analisada e discutida em reunião conjunta. Por esta altura já tinham sido realizadas diversas reuniões em que o consultor esteve presente e trabalhávamos todos articuladamente, embora cada um na sua valência.

A relação com os diversos consultores externos e a administração, neste caso representada por mim, foi interessante e enriquecedora, do ponto de vista profissional. Em dois dos TEIP que acompanhei, o acompanhamento foi efetuado em estreita parceria, ora com a minha intervenção, ora com a intervenção do consultor. As reuniões de acompanhamento eram planeadas em conjunto e antecipadamente, no sentido de rentabilizar o trabalho desenvolvido em cada reunião e refletir, conjuntamente, sobre os processos, os resultados obtidos, as distâncias e/ou aproximações às metas definidas. Após essa reflexão, o trabalho era delineado sessão a sessão. Nestes dois TEIP a presença do consultor foi quase sempre constante nas reuniões de acompanhamento. Num outro TEIP que acompanhei, a primeira reunião com a presença da consultora foi desastrosa. A direção convidou a consultora a estar presente numa das reuniões de acompanhamento e, claramente, a minha presença foi encarada como a “Administração” com funções de regulação e tutela e destituída da sua dimensão pedagógica, técnica, interventiva, facilitadora, colaborativa. No entanto, ao fim de algumas reuniões, a relação de trabalho e até a pessoal modificou-se bastante. O meu trabalho passou a ser encarado como um acompanhamento que visava a promoção da melhoria dos processos de elaboração, implementação e avaliação sistemática do PE TEIP e não apenas de regulação e tutela, centrada nos processos e não apenas nos produtos. À medida que sucediam as nossas presenças em reuniões do AE, a relação de trabalho passou a ser de parceria e até de alguma cumplicidade que se traduziu na rentabilização do trabalho de ambas. Obviamente que o AE beneficiou com esta colaboração. Por fim, num outro TEIP, a minha presença e a do consultor só coincidiram em algumas reuniões-chave, ou por iniciativa do próprio ou a meu pedido. Na primeira reunião com este consultor, e a pedido deste, foram clarificadas as suas funções e as minhas. Uma reunião com alguma tensão, de início, mas que levou a uma sessão de trabalho produtiva à qual se seguiram outras também importantes para o desenvolvimento do Projeto.

1-Relação Gaae/Dren- Consultores Externos

O modelo de monitorização e avaliação tardava em ser construído²⁰. Só por esta altura é que o AE determinou a constituição definitiva da equipa de

²⁰ Apesar de em reuniões anteriores terem afirmado que a Equipa de Avaliação do TEIP já estava constituída e que o modelo de monitorização e avaliação também estava definido. É de salientar a inconsistência entre a palavra e a ação. Em determinados momentos parecia que estavam a evoluir na implementação e desenvolvimento do Projeto e, na reunião seguinte, percebíamos que afinal estava tudo no início. Mais uma vez, podemos interpretar este comportamento à luz da teoria da hipocrisia

autoavaliação do PE TEIP. Uma vez que tinham sido já definidas as atividades estruturantes e passíveis de serem monitorizadas e avaliadas de acordo com as normas do POPH, acordou-se que a referida equipa avaliaria a pertinência dos indicadores de medida definidos para cada uma das atividades e verificaria a eficácia dos instrumentos construídos, com a supervisão do consultor.

No sentido de evitar incumprimentos, estabeleceu-se a calendarização de cada uma das etapas.

A articulação era, aparentemente, a grande preocupação do Agrupamento. Em conjunto com o consultor externo, abordei questões como o conceito de articulação, a articulação horizontal e vertical, assim como as estratégias de promoção das mesmas.

Dado que a Equipa de Avaliação decidiu utilizar os Planos Curriculares de Turma, no ano letivo subsequente, como instrumento de recolha de dados para a monitorização e avaliação, ficou acordado que seria estabelecida uma calendarização para a elaboração e entrega, na Direção, das diversas etapas da sua elaboração.

Realizou-se uma reunião com todos os professores envolvidos em atividades com dinâmicas pedagógicas diferentes²¹, da qual assinalamos os principais constrangimentos sentidos nas atividades:

1. Apoio individualizado, extra-letivo, ministrado por professores do 1º ciclo, a nível do 5º ano. A professora responsável referiu que obteve resultados mais fracos no grupo de uma das turmas de 5º ano. Apontou como constrangimentos a duração, apenas 90 ou 45 minutos semanais, e não ter sido ministrado por um professor da turma que conhecesse melhor os alunos.
2. Pares Pedagógicos, 1 bloco semanal, nas disciplinas de matemática e português, no 3º ciclo. Os professores referiram que organizavam dois

organizada. Segundo Brunsson, “O efeito é a hipocrisia, essa diferença entre decisão e acção.” (Brunsson, 2006)

²¹ À medida que o projeto se foi desenvolvendo, e perante a inconsistência entre a palavra e a ação, sentia-se a necessidade de reunir com todas as estruturas da escola. Nesta reunião estiveram presentes todos os professores envolvidos em dinâmicas pedagógicas inovadoras. Muitos deles tinham trabalhado em assessoria pela 1ª vez.

grupos e trabalhavam cada um com o seu ou então de uma forma mais individualizada, aluno a aluno. Foi sugerido que tentassem trabalhar mais articuladamente na sala de aula, em verdadeira assessoria pedagógica.

3. Criação de grupos de nível inclusivos nas disciplinas de português e matemática, em 3 turmas de 5º ano. A professora de português, responsável pelo grupo 1, alunos mais fracos, referiu que neste grupo estavam incluídos alunos da Educação Especial, e que todos eles revelavam baixa autoestima, muitas dificuldades a nível da leitura e escrita e alguma indisciplina. No entanto, ao longo do ano, a indisciplina diminuiu, melhoraram a autoestima e evoluíram a nível da escrita, contudo dado que estes alunos têm um ritmo mais lento de aprendizagem, não conseguiram lecionar todos os conteúdos programáticos previstos.

Em relação à disciplina de matemática, alguns alunos ainda não tinham evoluído e outros apesar de terem tido aproveitamento satisfatório, os professores consideraram prematuro transferi-los para outro grupo. Apenas 2 alunos passaram do grupo 1 para o grupo 2. O comportamento melhorou. Também nestes dois grupos não conseguiram lecionar todos os conteúdos programáticos previstos.

Foi, também, referido que os professores dos três grupos trabalhavam articuladamente e que no ano letivo seguinte o grupo mais fraco continuaria com os mesmos alunos embora ponderassem a possibilidade de mobilidade para os outros grupos. Os docentes sugeriram que, no ano seguinte, as reuniões dos professores envolvidos na atividade estivessem já marcadas no horário.

O diretor de uma turma do 5º ano referiu que lecionava matemática, ao grupo de alunos com mais sucesso e que este era um grupo que trabalhava bem. Os encarregados de educação embora tivessem contestado inicialmente, perante os resultados académicos, estavam confiantes na atividade.

Ainda no que concernia à disciplina de matemática, relativamente ao grupo 2, o professor responsável afirmou que se tratava de um grupo

homogéneo que trabalhava bem. Dois alunos poderiam passar para o grupo 3, no ano letivo seguinte.

4. Relativamente às assessorias pedagógicas na disciplina de história, as professoras referiram que trabalhavam articuladamente usando diversas estratégias, de acordo com as diferentes situações, e que tinham obtido resultados satisfatórios.
5. A professora de inglês, relativamente a uma turma de 5º ano, que beneficiava de assessoria e apoio extracurricular, referiu que não obteve os resultados esperados.

Procedeu-se a uma reflexão conjunta sobre o trabalho em assessoria pedagógica. Salientou-se a necessidade do trabalho colaborativo entre os pares pedagógicos a nível da Planificação/Implementação/Reflexão/Reformulação, sempre que necessário. Referiu-se a importância de encontrar um modelo que permitisse trabalhar articuladamente dentro da sala de aula com recurso a Pedagogia Diferenciada.

Decidiu-se, também, que os resultados e relatórios de cada atividade funcionariam como instrumentos de melhoria no sentido de permitirem perspetivar o ano seguinte.

O Agrupamento considerou que muitas das atividades que constituíram o plano anual foram propostas a título individual ou por entidades externas e desarticuladas do PE, tal como já tínhamos percecionado. Foi sugerido que houvesse uma fase de planeamento, logo no início do ano subsequente, e que as atividades propostas estivessem articuladas com o Projeto Educativo e que fossem estabelecidos critérios para a priorização/realização das mesmas. Estas medidas pressupunham uma boa coordenação e articulação.

Finalmente, na última reunião de monitorização do ano letivo de 2009/2010, foi apresentado o balanço final das atividades estruturantes. Fez-se a análise dos resultados da ação tutorial, ocorrências disciplinares e acompanhamento dos Serviços de Psicologia. Através da análise dos dados apresentados, verificou-se que não se registaram casos de abandono e relativamente ao absentismo, após análise das faltas por turma e no total, registou-se uma evolução positiva. Realçou-se a importância da divulgação destes dados e do relatório de avaliação, aos coordenadores das estruturas de gestão intermédia e a todos os diretores de turma para que pudessem orientar o seu trabalho e o dos

respetivos conselhos de turma. Em todo este processo realça-se a importância dos canais de comunicação, intra e interpares.

Salientou-se, novamente, que o gabinete do aluno trabalhava articuladamente com os diretores de turma e equipa multidisciplinar reunindo periodicamente com esta última. A equipa multidisciplinar orientou algumas sessões de formação sobre “ Gestão de conflitos em sala de aula”.

Durante este ano letivo, mais de 50 alunos beneficiaram de ação tutorial com a equipa multidisciplinar. Ficou acordado que no ano letivo seguinte a ação tutorial ficaria preferencialmente a cargo dos professores e não dos técnicos²² e que seria definido o perfil do aluno tutorado. O Agrupamento considerou a hipótese do diretor de turma vir a ser tutor dos seus alunos.

Como sugestões, para o ano seguinte, a direção e equipa de avaliação referiram a pertinência das equipas pedagógicas serem constituídas por poucos professores, com o intuito de diminuir o número de pessoas e aumentar a qualidade de gestão do tempo de reunião. Em relação ao Estudo Acompanhado, ficou decidido que, sempre que possível, seria ministrado pelo diretor de turma.

A equipa de autoavaliação do TEIP fez questão de salientar as novas dinâmicas implementadas pelo Projeto, nomeadamente, a nível da colaboração dos professores com a Equipa de Avaliação.

Sugeri, ainda, a necessidade de consolidar o modelo de Monitorização/Avaliação a implementar no ano letivo seguinte, bem como a necessidade de articulação do trabalho da animadora sociocultural com o Projeto Educativo do Agrupamento e a necessidade da rentabilização do mesmo, face à grande dispersão geográfica. A Direção referiu que esta tinha desenvolvido um bom trabalho mas, apenas, nas escolas do 1º ciclo.

Relativamente à reorientação do Projeto, no ano subsequente, ficou acordado que a atividade “Turma Mais” seria implementada nos 5º e 6º anos de escolaridade; a ação tutorial ficaria a cargo de docentes e seria coordenada por

²² Esta decisão prendeu-se com contenção de despesas por parte da tutela e de não se saber por quanto tempo os técnicos continuariam no Agrupamento, uma vez que foram alocados pelo TEIP. Por outro lado, no AE haverá sempre professores que podem e devem assumir o papel de tutor- Ver em capítulo anterior.

um docente e a direção tentaria articular os horários dos professores de modo a que fosse possível um tempo comum para reuniões de planificação e articulação.

Ficou também acordado que no próximo ano letivo, os professores fariam formação no âmbito das seguintes temáticas:

- Assessorias Pedagógicas;
- Gestão de conflitos e Mediação ;
- Articulação Curricular;
- Pedagogia Diferenciada.

A Direção e o consultor externo acordaram em auscultar as necessidades dos professores e as disponibilidades dos formadores e apresentar a proposta ao Conselho Científico – Pedagógico de Formação Contínua. Os destinatários seriam os coordenadores das ações/ atividades.

5.4 Balanço do 2º Ano de Implementação e Desenvolvimento do Projeto

Durante o segundo ano de implementação e desenvolvimento do projeto, realizaram-se sete reuniões de monitorização ao PE TEIP e duas de apoio ao pedido de alteração da candidatura à medida 6.11 do POPH.

A primeira reunião, realizada no início de outubro de 2010, tinha como objetivos a análise do relatório anual TEIP2, a organização do ano letivo e o Plano de Formação.

O primeiro ponto da ordem de trabalhos foi alterado dado que o Agrupamento não cumpriu os prazos estipulados para o relatório anual.

Por esta altura, o Agrupamento só possuía os relatórios parcelares, por ação. Analisou-se e discutiu-se o trabalho já realizado, estabeleceu-se a estrutura que o relatório anual de execução deveria ter e salientou-se a necessidade de este ser objetivo e claro.

No que concernia à avaliação do sucesso/insucesso 2009/2010 salientei a pertinência de comparar com a situação de partida e as metas previstas no PE TEIP, quer na avaliação interna quer na avaliação externa. A partir destes dados já seria possível alocar os recursos do TEIP onde fossem mais necessários.

O Agrupamento assumiu que faltava articulação interdepartamental. Para o ano letivo de 2010/2011 foi disponibilizado um tempo, 1,5 horas, por semana, para reuniões que promovessem a articulação a vários níveis: curricular, de atividades, de diagnose de situações-problema, interciclos, assessorias pedagógicas entre outras. O objetivo seria criar novas dinâmicas pedagógicas no âmbito do projeto TEIP.

A Coordenadora de projetos e o Diretor do AE salientaram que o Plano Anual de Atividades, para o segundo ano de implementação, foi delineado de acordo com o PE TEIP, apresentando sequencialidade e articulação com o mesmo.

A Direção e restante equipa afirmaram que a existência do gabinete do aluno melhorou muito o clima de escola. Consideraram que, em consequência do Projeto TEIP, o Agrupamento e a forma de trabalhar evoluiu muito, nomeadamente, na implementação de novas práticas pedagógicas, na articulação e no trabalho colaborativo entre os professores. Reconheceram a importância do Projeto TEIP e consideraram-no uma mais-valia para todo o Agrupamento.

O psicólogo do AE referiu que durante o ano letivo em questão, e dado o volume de ocorrências disciplinares que foram registadas, iriam tentar classificar a gravidade das ocorrências, os procedimentos a adotar em cada caso e o encaminhamento que deveria ser dado. Os professores-tutores, no sentido de melhorarem a sua prática profissional, tiveram uma formação inicial. No gabinete do aluno, os alunos eram recebidos por um docente, pela educadora social ou pela mediadora com o intuito de identificar os comportamentos de risco.

A retenção no 1º ciclo, em especial no 2º ano, continuou a ser elevada. Foi sugerido que os psicólogos, de acordo com a sua disponibilidade, em articulação com os professores titulares de turma e de apoio socioeducativo, fizessem uma avaliação dos alunos sinalizados e o tipo de apoio educativo mais adequado ao seu perfil. Esta avaliação permitiria uma intervenção precoce, a nível do 1º ano, quando o aluno começasse a sentir as primeiras dificuldades. Paralelamente, as coordenadoras de Biblioteca do Agrupamento, em articulação com os professores titulares de turma, poderiam desenvolver um projeto para ajudar estes alunos, do 1º e 2º ano, a ler. Este projeto deveria prever atividades apelativas que motivassem os alunos com maiores

dificuldades. Sugeriu, a título de exemplo de uma prática realizada noutra AE, levar e dinamizar uma história, em suporte digital, à sala de aula, todas as semanas, na hora de apoio ao estudo, com o objetivo de desenvolver a atenção e concentração dos discentes. A coordenadora do 1º ciclo considerou o exemplo interessante, tendo-o adaptado ao contexto das escolas e dos grupos.

No que concernia ao plano de formação de professores, para o segundo ano de implementação do PE TEIP, ficou decidido que as áreas preferenciais seriam no âmbito dos seguintes temas: “ Mediação e Gestão de Conflitos”, “Discussão Focalizada em Grupo”, “Formação de Adultos”, “ Atitudes de Comunicação Interpessoal”, “ Ação Tutorial”, “ Assessorias Pedagógicas” e “ Articulação Curricular”.

Em janeiro realizaram-se duas reuniões de Apoio ao Pedido de Alteração da candidatura à medida 6.11 do POPH.

Realizou-se um acompanhamento às alterações ao regulamento aprovado pelo Despacho n.º18365/2008, de 20 de Junho. Realçou-se que as ações elegíveis no âmbito desta tipologia de intervenção eram:

“Actividades de apoio à melhoria das aprendizagens, nomeadamente parcerias pedagógicas, tutorias, organizações pedagógicas diferenciadas, apoios educativos, laboratórios, oficinas de trabalhos e salas de estudo acompanhado e clubes, designadamente nas áreas da matemática, das ciências e da leitura.

Actividades de prevenção do abandono, do insucesso e da indisciplina em contexto escolar, nomeadamente gabinetes de apoio ao aluno e/ou à família, actividades de mediação e sensibilização/informação de pais e encarregados de educação, de articulação com as redes sociais, de animação socioeducativa, envolvendo designadamente ludotecas e bibliotecas, de promoção de expressões artísticas, de complemento desportivo e de espaços de convívio.

Actividades de promoção da relação escola, família e comunidade, nomeadamente a realização de encontros e workshops visando a sensibilização a temáticas de indisciplina e violência em ambiente escolar, actividades de intercâmbio e cooperação entre escolas e outras organizações locais e nacionais, actividades de promoção do ambiente escolar, designadamente dias e semanas culturais e actividades comemorativas.

Actividades de monitorização e auto-avaliação do projecto e dos resultados alcançados, nomeadamente estudos de diagnóstico e avaliação de suporte às intervenções, coordenação do trabalho pedagógico e articulação com a diversificação da oferta formativa.”

Após a transmissão de informações, procedeu-se a esclarecimentos de dúvidas referentes à organização física da candidatura e à candidatura financeira. De forma a organizar a candidatura pedagógico-financeira, elencaram-se as várias ações e atividades, em torno dos diferentes eixos do Projeto Educativo. Até ao dia vinte de janeiro de 2011, o Pedido de Alteração teria que ser submetido.

Em finais de fevereiro realizou-se uma reunião de acompanhamento e monitorização, no AE, em que estiveram presentes a Direção, o Coordenador TEIP, a Coordenadora de Projetos, o Coordenador das Ofertas Formativas e os Coordenadores de departamento.

A Coordenadora do Departamento de Línguas referiu que, durante o ano transato e no 1º período do ano letivo em questão, houve uma rentabilização de recursos que permitiram implementar outras estratégias, nomeadamente, a “Turma Mais”, as assessorias pedagógicas, os apoios educativos e as tutorias que se refletiram no sucesso dos alunos. Considerou que durante este mesmo período, foi desenvolvida uma cultura de trabalho colaborativo, com partilha de experiências e materiais, planificações em conjunto e um plano de atividades articulado e refletido.

A Coordenadora de Matemática e Ciências Experimentais referiu que a nível da disciplina de matemática, 2º ciclo, a atividade “turma Mais” estava a decorrer muito bem e os resultados académicos tinham melhorado substancialmente. Também os resultados do 3º ciclo melhoraram. O TEIP trouxe mais-valias ao Agrupamento. Todas as atividades que programaram estavam relacionadas com os eixos que estão definidos no Projeto Educativo. Saliu, também, a existência de articulação entre ciclos e intra/inter departamental.

A Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas informou que houve evolução positiva no que concerne ao clima de escola, sucesso e na melhoria dos espaços com as obras de requalificação efetuadas.

O Coordenador das Ofertas Formativas salientou que o gabinete do aluno era encarado como uma mais-valia para o Agrupamento e em especial para os alunos que dele usufruíam. O gabinete trabalhava em estreita articulação com os alunos e com os professores das turmas, no sentido de diminuir o absentismo e melhorar as competências pessoais e sociais dos mesmos

através da criação do “Clube de Competências”. Também a nível da orientação vocacional houve uma intervenção eficaz. Referiu que a relação escola/ família melhorou bastante, como consequência deste trabalho em rede e verificou-se uma diminuição das ocorrências disciplinares e a melhoria do clima de escola.

O psicólogo referiu que tinham sido realizadas ações de sensibilização para pais, falou sobre o trabalho do gabinete do aluno e do “Clube de Competências”. No entanto, salientou a necessidade de clarificar os critérios subjacentes ao encaminhamento dos alunos pelos conselhos de turma.

No que concerne à necessidade de maior envolvimento das famílias na vida escolar, a equipa de autoavaliação referiu que falou com o presidente da associação de pais para encontrarem estratégias que promovessem esse envolvimento e este mostrou-se bastante recetivo.

A Coordenadora do Pré-Escolar considerou que a este nível etário é mais fácil envolver os pais e trazê-los à escola. Salientou que aderiram ao programa “Eco Escolas”, têm realizado atividades para pais, à noite, e a adesão dos mesmos tem aumentado.

A Coordenadora do Departamento de Expressões referiu que os resultados tinham sido mais satisfatórios e as reuniões de articulação, realizadas todas as terças-feiras, tinham sido profícuas.

No que concernia ao 1º ciclo, a Coordenadora referiu que se verificou maior articulação entre o Pré-escolar e o 1º ciclo, assim como, entre o 1º ciclo e o 2º ciclo. A equipa multidisciplinar deslocou-se às escolas do 1º ciclo, apesar da grande dispersão geográfica, para realizar atendimentos, sempre que necessário. Informou que solicitaram o psicólogo para acompanhamento dos pais a nível da Educação Parental. Salientou, também, o envolvimento dos representantes dos Pais nas atividades propostas pelos professores. Referiu diversas parcerias importantes, nomeadamente, a nível do teatro, bibliotecas e de um Parque Natural. Relativamente aos professores que estavam a dar apoio educativo, verificou-se uma melhoria na organização e planificação do seu trabalho, após uma reunião com a equipa de autoavaliação. Segundo a Coordenadora, a animadora sociocultural estaria a realizar um trabalho notável e estavam a orientá-la no sentido de transmitir o “seu saber” aos professores e

funcionários²³. Realçou, ainda, a Equipa de Saúde Escolar, que tinha desempenhado um excelente trabalho, em articulação com o gabinete do aluno. Quanto ao funcionamento das AEC, salientou a boa articulação com os professores titulares exceto numa das escolas de 1º ciclo.

Em março de 2011 realizou-se uma reunião de monitorização conjunta DREN/DGIDC.

Através da análise dos resultados verificou-se uma evolução positiva face aos anos anteriores, quer na avaliação interna, quer na avaliação externa, exceto no 3º ciclo onde se verificou uma diminuição. Quanto à disciplina de português, apresentaram valores que se situavam, ainda, abaixo da média TEIP. Esta monitorização efetuada permitiu a tomada de decisões estratégicas, tais como a adoção de novas práticas pedagógicas ou formas diferentes de colocação/rentabilização dos recursos disponíveis.

No que concerne à indisciplina, constatou-se que existia maior regulação e que controlavam os dados de uma forma mais fiável. O facto das ocorrências disciplinares passarem a ser contabilizadas pelo gabinete do aluno, levou à regulação das mesmas relativamente aos alunos envolvidos e às disciplinas e tempos onde ocorrem com maior frequência. Estes dados permitiram a regulação e o planeamento das ações a desenvolver, no sentido de minimizar esta situação.

A Equipa de Acompanhamento, DREN/DGIDC, salientou que, após a análise do Relatório Semestral, se verificou que não o souberam estruturar e que este não demonstrava qualquer articulação, relativamente ao que era pedido. Pudemos constatar que novamente o realizaram sem o auxílio do consultor externo²⁴. De acordo com o que já foi anteriormente referido, neste Agrupamento o perfil e a função do consultor externo nunca terá sido totalmente compreendido. O próprio consultor me confidenciou, mais do que uma vez, que o seu contributo nem sempre era desejado ou até compreendido.

²³ Neste AE o trabalho da animadora sociocultural foi quase sempre desenvolvido a nível do 1º ciclo. Contudo, no segundo ano direcionado para a aquisição de competências pessoais e sociais e não apenas na comemoração de dias festivos. Nem sempre o que a Administração aconselhou foi cumprido pelos AE. Muitas vezes, apesar de aparentemente concordarem com as nossas sugestões, na ação executavam de forma muito diferente.

²⁴ Teoria da “Hipocrisia organizada”. A diferença entre o que é dito e a ação...

Em capítulo anterior deste relatório já se falou sobre o perfil deste técnico. Quanto à sua função, isto é, os serviços que deveriam ser prestados, estavam devidamente identificados no protocolo assinado entre as instituições superiores e os AE e refletiam as expectativas da Tutela relativamente ao consultor externo. Entre eles, salienta-se a elaboração do Relatório de Avaliação interna do PE TEIP e a conceção de instrumentos de apoio à elaboração, implementação e avaliação sistemática do PE TEIP. Contudo, neste Agrupamento, e pelas razões já apontadas, o consultor não era, frequentemente, convidado à sua consecução.

Dado que o Agrupamento manifestava a preocupação pela sustentabilidade do Projeto, colocaram-se algumas questões, nomeadamente a organização do trabalho letivo e não letivo, o trabalho colaborativo, a articulação nas suas diversas vertentes, a monitorização e avaliação, assim como o trabalho desenvolvido pela equipa multidisciplinar e a sua continuidade na ausência de recursos adicionais. O psicólogo referiu que já estavam a tomar medidas nesse sentido, nomeadamente na realização de Ações de Sensibilização para docentes e orientadas por ele próprio. No que concernia às assessorias pedagógicas, sem os recursos do TEIP, consideraram que seria difícil continuar a obter bons resultados. Contudo, se no início do ano letivo seguinte, a gestão planificasse uma distribuição de serviço que contemplasse o trabalho em assessoria pedagógica, certamente que seria possível dar continuidade ao trabalho iniciado.

O psicólogo referiu ainda que considerava haver sustentabilidade do Projeto TEIP, embora não da mesma forma que neste momento, devido à alteração dos recursos. Considerou que o Projeto exigiu demasiado aos professores no que concernia ao tempo de trabalho quando deveria apenas incrementar a implementação de diferentes formas de trabalhar no combate ao insucesso, indisciplina, absentismo e abandono.

Foram dados alguns exemplos de boas práticas, nomeadamente, a promoção de reuniões de articulação todas as terças-feiras, abrangendo todos os professores do Agrupamento, os “Laboratórios Abertos”, que promoviam diferentes formas de trabalhar e práticas pedagógicas inovadoras.

Relativamente à indisciplina, houve grande alteração na forma como eram tratados esses casos, definiram-se critérios a aplicar por todos os docentes e o

trabalho em rede que requeria cada uma dessas situações. As taxas de absentismo revelaram-se muito inferiores, comparativamente ao mesmo período do ano anterior.

O Agrupamento estava a organizar um Plano de Formação para Docentes, creditado e em colaboração com o consultor externo e outros docentes do Ensino Superior, do psicólogo, e de alguns professores do Agrupamento. A Formação incidiria nas seguintes temáticas, Tutorias Comportamentais, Gestão de Conflitos, Articulação Pedagógica e Assessorias Pedagógicas, abrangendo cerca de 150 docentes.

Os técnicos, em articulação com os diretores de turma e a associação de pais, tinham reunido para definir estratégias concertadas com o intuito de trazer os pais à escola.

Quanto à ação “Articular”, numa 1ª fase, os alunos do pré-escolar e do 1º ciclo vinham à escola para o “Laboratório Aberto”, no entanto, posteriormente, os professores de ciências físicas e naturais iam uma vez por período, às escolas. Relativamente à articulação das atividades do PAA com o PE TEIP, realizaram-se reuniões com todos os professores, inclusive com os professores do 1º ciclo e da Educação Pré-escolar.

As Coordenadoras dos Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais referiram a existência de falta de articulação entre os Departamentos e a Equipa TEIP no sentido de refletirem em conjunto sobre os processos e os resultados.

A Coordenadora do Departamento de Línguas afirmou que se constatava uma evolução positiva no sucesso dos alunos e nas suas atitudes. Os alunos estavam mais empenhados e o seu grau de satisfação, assim como dos pais e professores, também aumentou. No que concernia à atividade “Turma Mais”, o sucesso dos alunos evoluiu positivamente. Os professores colaboraram, trabalhando em parceria, nomeadamente a nível do 2º e 3º ciclo e nas disciplinas de português e inglês. Apontou como constrangimento o apoio educativo às 3 turmas que constituíam a “turma Mais” que é dado apenas por

um professor a 3 grupos que integram diferentes níveis²⁵. A coordenadora considerou, também, que a monitorização e avaliação das atividades eram incipientes e deveriam ser melhoradas²⁶. Ainda no que concernia a esta atividade, recomendou-se que o diretor de turma deveria ser professor de todos os alunos.

A equipa de autoavaliação informou os presentes que já tinham divulgado o relatório à comunidade escolar.

A Coordenadora do 1º ciclo referiu que houve uma maior articulação entre o 1º ciclo e o pré-escolar e entre os professores do 1º ciclo. Os professores reuniam por grupos e elaboravam, conjuntamente, as planificações e avaliações mensais. Salientou-se algumas das atividades de articulação entre o pré-escolar e a escola sede. Constatou-se, também, articulação entre os professores titulares, professores de apoio socioeducativo e professores de Educação Especial. Iniciaram a implementação de planos de recuperação e de desenvolvimento, mesmo no 1º ano. Salientou, ainda, que a avaliação diagnóstica no 1º ano do 1º ciclo é utilizada como um dado de monitorização para as aprendizagens do pré-escolar. Realçou, também, a boa articulação com os professores das AEC e o apoio prestado pela equipa multidisciplinar aos alunos do 1º ciclo. Algumas escolas possuíam ateliês para desenvolver competências curriculares e extracurriculares. Esta atividade decorria em tempo letivo, a turma era dividida em dois grupos, um grupo trabalhava no ateliê e o outro com o professor na sala de aula e em seguida trocavam. O trabalho desenvolvido é planificado e orientado segundo os objetivos definidos. Questionou-se a Direção e Equipa TEIP relativamente aos resultados dos domínios da avaliação externa e o seu reflexo na definição do Projeto Curricular do Agrupamento.

²⁵ A este propósito, considerei que este facto poderia ser uma oportunidade e não um constrangimento. Sendo um só professor a dar apoio aos três níveis envolvidos, permite-lhe uma visão sistémica de todos os alunos.

²⁶ Mais uma vez se verificou a importância de reunir com as diferentes estruturas e órgãos da escola. Nesta altura do segundo ano de implementação e desenvolvimento do PE TEIP a monitorização e avaliação ainda não era realizada de forma sistemática e eficaz...

Na reunião de maio²⁷ analisaram-se os Projetos Curriculares de Turma em elaboração pelos Conselhos de Turma do Agrupamento.

Procedeu-se aos ajustes necessários, tendo em conta que o PCT deve:

- ser entendido como um instrumento de trabalho para os professores;
- estar de acordo com as grandes linhas orientadoras do Projeto Educativo e com o Projeto Curricular do Agrupamento;
- estar adequado ao contexto de cada turma na definição de estratégias;
- ter uma estrutura adequada e sequencial;
- ser sujeito a uma avaliação periódica que permita a sua reformulação, sempre que necessário;
- refletir as opções pedagógicas diferenciadas para a turma considerada, assim como, para cada um dos alunos.

A reunião de junho tinha como objetivo refletir sobre os procedimentos a adotar com vista à elaboração do relatório final:

- Análise do processo de recolha de evidências;

- Tratamento dos dados recolhidos.

Nesta reunião estiveram presentes a Direção, o coordenador TEIP, os coordenadores dos diretores de turma, os coordenadores das estruturas intermédias, a equipa de avaliação TEIP, eu e a colega da equipa de apoio às escolas e o consultor.

Com vista aos procedimentos a adotar na elaboração do relatório final, a Direção e equipa TEIP informaram que realizaram uma reunião com os Coordenadores das ações estruturantes e o consultor externo para definir a estrutura do relatório e elencar as orientações para o trabalho a desenvolver. Ficou acordado que o Agrupamento continuaria a recolha e tratamento de dados e que brevemente reuniriam.

²⁷ Apesar de ter sido calendarizado, no ano anterior, que os PCT seriam analisados nas diversas etapas de construção... Ficaram as sugestões para o ano letivo seguinte...

A Direção informou os presentes que já tinha sido efetuado um inquérito de satisfação aos alunos e respetivos EE que estiveram envolvidos na atividade “Turma Mais” e os resultados foram analisados a nível do Conselho Pedagógico e dos diversos Departamentos Curriculares.

Também em relação à ação tutorial, A equipa de autoavaliação informou que foram aplicados inquéritos que, entretanto, se encontravam a ser analisados.

Analisaram-se os Projetos Curriculares de Turma em elaboração pelo Agrupamento, após a última reunião, tendo-se procedido, novamente, aos ajustes necessários.

Ao longo dos dois anos de acompanhamento aos diversos TEIP, a relação que se estabeleceu entre mim e as equipas de trabalho foram diferentes, de acordo com o estilo de liderança, os perfis das pessoas e a própria organização em si. Em algumas escolas, ao fim de algum tempo, comecei a ser recebida na perspetiva de “amigo crítico”, na sua dimensão pedagógica, técnica, interventiva, facilitadora, colaborativa e especialista na área. Alguém a quem pediam sugestões e questionavam no sentido de evoluir na implementação e desenvolvimento do projeto. Claro que a dimensão reguladora, como administração, também não era esquecida. Nestes AE desenvolveu-se uma relação de trabalho muito próxima, com um pendor pessoal marcante, em que a minha presença era percecionada como “fazendo parte” da comunidade educativa. Nesta perspetiva, fui sempre convidada por estes AE a comparecer em dias festivos e comemorativos, em almoços e jantares representativos, aos quais aderi com muito gosto. Todavia, e particularmente num AE, a minha presença limitou-se às reuniões de acompanhamento e apenas a um momento formal no final dos dois anos, para o qual fui convidada, mas sempre com um certo afastamento e claramente numa vertente estritamente profissional. É de referir que, por diversas vezes, em alguns AE recebi telefonemas de coordenadores TEIP ou outros elementos das equipas que pretendiam confidenciar-me algo, pedir sugestões fora das reuniões formais ou simplesmente desabafar num contexto diferente das reuniões.

2 - Relação GAAE/DREN- AE

6. Conclusão

No artigo escrito por Nóvoa (1999), intitulado “Os Professores na Virada do Milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”, o autor faz uma análise sobre o discurso que, tendencialmente, marca a maioria dos textos sobre educação escritos no final do século, comparando o excesso da retórica política e dos meios de comunicação com a pobreza das políticas educativas, o excesso das linguagens dos especialistas com a pobreza dos programas de formação de professores, o excesso do discurso científico-educacional com a pobreza das práticas pedagógicas e o excesso das “vozes” com a pobreza do

trabalho colaborativo e práticas associativas. O autor analisa criticamente as prospeções que indicam um “excesso de futuro” mas que na realidade revelam um “défice de presente”. De facto, ao entrarmos num novo milénio, muitas questões se colocam, especialmente na área da educação, onde cada vez mais se sente o desconforto, o desalento e o desânimo, quer de professores, quer de alunos. Perante este cenário, há uma certeza, é preciso mudar e, por isso, se colocam grandes expectativas na chamada “escola do futuro”.

Citando o mesmo autor “Atualmente não se pode passar ao lado de uma reflexão estratégica, centrada nos estabelecimentos de ensino e nos seus projetos, porque é aqui que os desafios começam e importa agarrá-los com utopia e realismo.” (Nóvoa,1992).

Segundo Alarcão (2001), nos dias de hoje desenvolve-se a grande velocidade o acesso à informação por via informática e, tendencialmente, reconhece-se poder a quem é detentor dessa informação,” a era industrial foi substituída pela era do conhecimento e da informação” (Alarcão,2001). No entanto não podemos deixar de reconhecer os perigos desta evolução e da chamada “literacia informática” e a sua relação com a exclusão social. É neste contexto de profundas mudanças ideológicas, sociais e culturais que entramos no novo milénio e assistimos a uma mudança de paradigma na educação. Ora se nos encontramos perante uma mudança profunda em todos os domínios referidos, é conveniente e desejável que façamos uma reflexão prospetiva da “escola do futuro”. Ainda segundo Alarcão (2001), esta reflexão é extremamente importante, para nós, professores, com responsabilidades no presente e no futuro. As grandes interrogações do presente passam pela questão central “como será a escola do futuro?” e se essa escola conseguirá organizar-se de modo a cativar os alunos e a satisfazer profissionalmente os professores que lá trabalham. Muito se tem escrito sobre este assunto, no entanto, na prática muito pouco se tem feito.

Concordo com Hutmacher (1992) quando afirma que nenhuma reforma educativa seja solução para responder aos novos desafios que a escola nos coloca. O novo paradigma da educação está cada vez mais ligado ao domínio do funcionamento, das práticas pedagógicas, da organização do trabalho e da forma escolar. A escola do futuro terá de ser mais **eficaz**.

Parafraseando Nóvoa ao referir-se ao “**retrato de uma escola eficaz**”, podemos partir de algumas premissas:

A existência de **autonomia**, na medida em que as escolas possam ser dotadas dos recursos necessários para responderem adequadamente aos desafios com que se deparam e, conseqüentemente, descentralizem o poder de decisão, aproximando-o mais da realidade local. Tal pressuposto, penso, contribuirá para criar e fortalecer uma identidade própria de escola que fomente a participação dos diversos intervenientes e leve à criação de um projeto contextualizado, bem concebido, coeso, forte, dinâmico e integrador.

Uma **liderança organizacional**, bem definida e assumida como fator de promoção de estratégias concertadas de atuação. De facto, a perceção docente, de profissionais que sustentam o seu desempenho numa autoavaliação sistemática sobre processos de aprendizagem/resultados leva à assunção de que a Escola é uma instituição de serviço público a que eticamente estamos vinculados.

Articulação curricular, que se fundamenta numa planificação curricular e coordenação dos planos de estudos concertada, privilegiando as modalidades de avaliação formativa.

A **otimização do tempo** disponível, respeitando o perfil de cada um.

A **estabilidade profissional**, geradora de um clima de segurança e de continuidade mas ao mesmo tempo conjugada com uma certa flexibilidade que permita a inovação.

A **formação de pessoal**, de acordo com o projeto educativo da escola.

A **participação dos pais**, como grupo ativo e interveniente nas decisões educativas e ainda individualmente como importantes aliados dos profissionais de ensino ao acompanhar os seus filhos, incentivando-os e motivando-os para a escola.

O **reconhecimento público**, a identificação de cada ator com os valores comuns de identidade de cada organização escolar.

O **apoio das autoridades** quer a nível de recursos humanos qualificados que permitam uma melhoria na avaliação e regulação das escolas, diferente do controlo normativo e prescritivo, quer a nível material e económico e ainda numa perspetiva de aconselhamento/consultoria.

É nesta perspetiva de escola que faz todo o sentido falar sobre um PEE, segundo Nóvoa (1992) “A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum” (Nóvoa,1992). Os PE são uma forma de obrigar a um esforço comum da comunidade escolar no sentido de contribuir para os objetivos e atingir as metas propostas para um determinado contexto, com a participação das instituições locais. Por outro lado, a construção e implementação de um PE obriga a refletir sobre a escola, criando a necessidade de monitorização e avaliação e contribuindo para uma gestão/liderança mais eficaz a par de uma visão holística da escola como organização.

Segundo Hutmacher:

“As mudanças qualitativas que se exigem actualmente às escolas põem em questão aspectos fortemente enraizados nas mentalidades, relacionados com o modo de vida escolar, esta espécie de inconsciente colectivo, ao qual é muito difícil ter acesso sem um trabalho paciente de reconstrução, que precisa de ser levado a cabo num vaivém entre a reflexão orientada e a prática”(Hutmacher,1992,p.52)

Claro que este paradigma pressupõe uma boa **liderança estratégica e democrática** que motive e impulse os diversos atores a envolverem-se ativamente e a identificarem-se com o conjunto de valores e ideais defendidos pela escola e expressos no seu projeto educativo.

Acreditando na premissa defendida por Miguel Santos Guerra, devemos ser detentores de uma vaidade saudável e pensar que a Escola é melhor porque nós trabalhamos nela. Cada um de nós pode fazer a diferença. Devemos refletir e reformular, se necessário, as nossas estratégias e metodologias, de acordo com os resultados obtidos através de uma avaliação e regulação conscientes.

Uma avaliação que pretende modificar a prática. Tal como afirma Santos Guerra “É uma avaliação que tem como finalidade essencial a melhoria da prática educativa através da discussão, da compreensão e da tomada racional de decisões.” (Santos Guerra,2002)

Cabe-me concluir que a minha experiência profissional, enquanto docente, saiu francamente enriquecida com esta experiência de acompanhamento técnico-

pedagógico de dois anos. Foi um trabalho diferente que me fez refletir e analisar práticas organizacionais e pedagógicas que, muitas vezes, enquanto docentes descuramos por falta de tempo e pela fixação de cumprimento dos programas. Por último, mas não menos importante, permitiu-me aprender e crescer como “profissional reflexiva” numa “escola que aprende” (Santos Guerra,2001) porque ensina os seus alunos a pensar.

7. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (org.) (2001). A Escola reflexiva. In Alarcão, I. (org). Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora.

Alves, J. M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas.*(Dissertação de Doutoramento) Lisboa: Universidade Católica Portuguesa

Barbieri, H.(2003). Os Teip, o projecto educativo e a emergência de “perfis de território”, Educação, Sociedade & Culturas,nº20,43-75.

Bolívar, A. (1997). A Escola como Organização que Aprende. Em R. Canário (org.). Formação e Situações de Trabalho. Porto: Porto Editora: 79-100.

Brunsson. N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – Diálogo, Decisão e Acção nas Organizações.* Porto: ASA.

Canário, R. (1992). *Estabelecimento de Ensino: a Inovação e a gestão de recursos educativos.* In Nóvoa, A. (org.) As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico.* Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. Alves, N. Canário, R. (1999a) Portugal: discursos sobre Política educativa num contexto de incerteza. Lisboa.

Canário, R. (2004).Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. In Perspectiva, Florianópolis, vol.22,nº1,47-78.

Canário, R. Un projet pour les écoles isolées. Revue Internationale d'Education, v. 10, p. 111-120, 1996.

Coleman, J. S. (1975 [1968]), "The concept of equality of educational opportunity", em I.R. Dale e outros (orgs.), *School and Society*, Cambridge, MA, MIT, Open University Press.

Costa, J. A. (2004). Construção de Projectos Educativos nas escola: traços de um percurso debilmente articulado. In revista Portuguesa de Educação, vol.17,nº2,85-114.

Costa, J. A. (2007). Projectos em educação - contributos de análise organizacional. Aveiro: Universidade de Aveiro.

De La Taille, Y. J.J.M.R. (1994). Prefácio à edição brasileira. In Jean Piaget. O juízo moral na criança. São Paulo: Ática.

DGIDC - (2011) - Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).*

Duarte, M., (2009) "Articulação e Sequencialidade nos Agrupamentos de Escolas", (Dissertação de Mestrado), Universidade de Aveiro.

Fernandes, M.; Gonçalves, J. (2000), "Os territórios educativos de intervenção prioritária como espaço de inovação organizacional e curricular", in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção "ecológica" da Acção educativa*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 45-82.

Ferreira, I. e Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol.XX, 331-350.

Formosinho, J. e Machado, J. (2008). In Currículo sem fronteiras, vol 8,nº1,5-16.

Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In João Formosinho, A. Sousa Fernandes, Manuel Jacinto Sarmiento & Fernando Ilídio Ferreira (orgs.), *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica* (101-104). Braga: Livraria Minho.

Formosinho, J e Ferreira, F. I. e Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*: Porto. Edições Asa.

Formosinho, J. (2000), *Programa de Educação Para Todos – O ensino Primário - De Ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Formosinho, J e Ferreira, F. I. e Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*: Porto. Edições Asa.

Freire, P. (1983) *Educação como prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1979) *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Glatter, R. (1992) *A Gestão como Meio de Inovação e Mudanças nas Escolas*. In Nóvoa, A. (org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Hutmacher, W (1992) *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. In NÓVOA, A. (org.) (1992) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Kotter, J. e Rathgeber, H. (2006). *O nosso icebergue está a derreter: mudar e ser bem-sucedido em condições adversas*. Porto: Ideias de Ler.

Neto-Mendes, A. (2002). *Os Sentidos da Avaliação*. In Jorge A. Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (Eds.), *Avaliação de Organizações Educativas* pp. 11-14. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (org.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1999). *Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. *Educ. Pesqui.*, Universidade de Lisboa., vol.25, no.1, p.11-20

Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise das instituições escolares*. In: *As organizações em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira, M. I. (2005) *A indisciplina escolar: determinações, consequências e ações*. Brasília: líber livro.

Palmeirão, C. e Carneiro, A. (2012). *A consultoria UCP: olhar a diferença*. In revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol.11, 141-152.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Colecção em foco. Porto: Edições ASA.

Polato, A. (2009) *Sem culpar o outro*. São Paulo: Revista Nova Escola, Ano XXIV, n. 225.

Rocha Guimarães, E. e Pacheco, J. A. (2012). Projeto Educativo TEIP. Um estudo de caso. In revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol.11,65-88.

Santos Guerra, M. A. (2002). Como num espelho: Avaliação qualitativa das escolas. In Azevedo, J (org.), AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS – Consensos e Divergências. Porto. Edições Asa.

Santos Guerra, M. A. (2001). A escola que aprende. Porto. Edições Asa.

Souta, L. (1997) Multiculturalidade e educação. Porto: Profedições

Stufflebeam, D. e Skinkfield, A. (1995). *Evaluación Sistemática*. Barcelona: Paidós /M.E.C.

Stufflebeam, D. e Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática – Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Ventura, A. (2007). Assessoria e inspeção da Educação. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. A assessoria na educação em debate. Aveiro: Universidade de Aveiro.

8. Referências blogosféricas

<http://terrear.blogspot.com>

<http://nocoopedagogicas.blogspot.pt>

<http://kdfrases.com/autor/paulo-freire/2>

9. Legislação Consultada

Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto de 1996

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro de 1989

Despacho Normativo 55/2008, de 26 de março de 2008

10. Anexos

Anexo 1 - Guião de orientação à realização de relatórios e plataformas de recolha de informação nos AE.



CONTRIBUTOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM SISTEMA DE MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO TEIP

Monitorizar (e avaliar) é uma parte integrante da dinâmica do Projecto Educativo TEIP (PET) que foi explicitamente contemplada na respectiva concepção e planificação, através da “criação” de uma acção concreta com esse objectivo, dotada de recursos específicos, nomeadamente a equipa de avaliação do projecto e o perito externo. Neste sentido, justifica-se plenamente que o controlo e monitorização da implementação das diferentes acções do PET deva reverter a favor dos ajustamentos que forem necessários realizar, tendo em conta quer os impactos previstos quer as metas estabelecidas. Pretende-se deixar aqui um pequeno contributo nesse sentido.

As diferentes acções planificadas e implementadas convergem para a resolução de problemas diagnosticados que são comuns a muitos Agrupamentos/Escolas não agrupadas. Para facilitar a apresentação das propostas de monitorização aqui incluídas, agrupámos as acções TEIP em:

Grupo 1 - Acções de apoio à melhoria das aprendizagens, privilegiando em *primeiro* lugar as que cumprem cumulativamente os seguintes requisitos: (i) não implicam acréscimo de horas lectivas para os alunos; (ii) utilizam recursos humanos (docentes e técnicos) adicionais, isto é, para além dos que a implementação do currículo numa organização escolar dita “normal” exigiria.²⁸

Grupo 2 - Acções de prevenção do abandono, insucesso ou indisciplina, quer sejam desenvolvidas por professores ou técnicos, integradas ou não em estruturas do tipo GAAF, GAA, ou qualquer

²⁸ Num segundo momento serão consideradas outras acções de apoio à melhoria das aprendizagens, como por exemplo, os apoios educativos e os “clubes”, isto é, acções que implicam horas suplementares por parte dos alunos e que, com frequência, não utilizam recursos docentes adicionais pois normalmente utilizam horas da chamada “componente não lectiva”.

outra designação que lhe seja atribuída, e que tenham no centro da sua acção o apoio à gestão do percurso escolar dos alunos.

Grupo 3 - Acções no domínio da gestão e organização do agrupamento/das escolas que possam influenciar ou ser influenciadas pela implementação de um projecto educativo TEIP, o que torna necessário centrar a nossa atenção naquelas em que, atendendo à sua natureza e à frequência com que são nomeadas nos projectos, é mais visível a sua influência e/ou cujas alterações se apresentam com maior probabilidade de provocar alterações significativas na qualidade do percurso escolar dos alunos.

Assim sendo, verificar se as diferentes acções estão a cumprir o seu papel na resolução destes problemas, pressupõe monitorizar e avaliar.

Colocam-se então as seguintes questões: quem monitoriza e avalia, como iremos fazê-lo, que indicadores estabelecer e que informações recolher? É desde logo importante definir a **equipa** de monitorização e avaliação - a qual deve integrar o “consultor externo” – definir a **metodologia** e construir os **indicadores** e **instrumentos de recolha** de dados. Essa informação deve responder a questões como: “quem”, “quantos”, “com que frequência”, “que recursos envolve” entre outras questões que a Escola queira ver respondidas.

Pretende-se deixar aqui algumas propostas que possam ajudar os Agrupamentos/Escolas não agrupadas na construção ou na reformulação dos seus **modelos de monitorização e avaliação**, para que estes sejam capazes de articular os vários níveis e tipos de intervenientes, respeitando a natureza e especificidade de cada um deles. Queremos com isto dizer que **cada professor ou técnico deverá ter registos das actividades que realiza** e que por essa via podem contribuir para que cada TEIP faça a sua própria monitorização das suas acções pois essa monitorização é fundamental para que cada TEIP possa fazer uma melhor avaliação, mais informada e mais oportuna.²⁹

Os exemplos que se seguem não devem ser entendidos como produtos acabados nem tão pouco como receitas. Têm como principal finalidade servir de guia de reflexão, sobretudo nos agrupamentos/ escolas em que a criação do modelo de monitorização e avaliação ainda se encontra

²⁹ *Teremos aqui também um significativo contributo para a organização dos dossiers técnico-pedagógicos que o POPH exige aos agrupamentos como “comprovativos” da execução das acções TEIP cujo co-financiamento assegurou.*

numa fase embrionária. E, nos restantes casos, poderão complementar os dispositivos já criados, enriquecendo-os quando isso fizer sentido, sem pretender substituí-los. Estamos certos de estar perante uma pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas que pode enriquecer o universo TEIP e promover o *empowerment* dos professores e das escolas no domínio da monitorização e da avaliação de seus projectos educativos.

GRUPO 1 - ACÇÕES DE APOIO À MELHORIA DAS APRENDIZAGENS

1.1. MODALIDADES DIVERSIFICADAS DE ORGANIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E DOS GRUPOS-TURMA

Contemplam-se aqui as modalidades cuja implementação não implica acréscimo da carga horária dos alunos mas que recorrem a modelos organizacionais baseados na reorganização do grupo turma a pelo menos uma disciplina, com o recurso a espaços e recursos humanos adicionais, nomeadamente “Turmas +”, “Disciplinas +”, “Turmas Fénix”, “Turmas Desdobradas”³⁰, ...

Perguntas de Partida	Itens e Indicadores
Que características tem cada uma das acções / actividades?	Escola(s)/ disciplina(s)/ ano(s)/ turma(s)beneficiária(s) da acção N.º de turmas reestruturadas por: escola/ disciplina/ ano N.º de grupos criados Critérios de constituição dos grupos Periodicidade de permanência do grupo (<i>permanente / temporária</i>)
Que recursos são mobilizados?	Tempo semanal usado nas acções /actividades N.º total de docentes por grupo de recrutamento N.º de docentes adicionais (<i>por referência ao n.º padrão</i>)
Como foi desenvolvida a acção / actividade?	Articulação entre professor titular de turma e os professores do(s) grupo(s) de alunos

³⁰ Excluem-se os casos que já estão previstos na lei, nomeadamente o desdobramento a CN no 2.º ciclo, os desdobramentos a CN, CFQ e área artística no 3.º ciclo, os desdobramentos previstos para o ensino secundário, para os CEF e para os cursos tecnológico e profissionais.

Qual o grau de satisfação?	<p>Grau de satisfação dos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alunos; - professores; - pais; <p>Mecanismos de auscultação do grau de satisfação (<i>técnica(s) / instrumento(s) de recolha utilizado(s)</i>)</p>
Que resultados se verificaram?	<p>Evolução dos resultados académicos face ao diagnóstico inicial</p> <p>Posicionamento face às metas estabelecidas</p> <p>Novas práticas pedagógicas e/ou organizacionais desenvolvidas</p>
Que reajustamentos organizacionais foram introduzidos em função da monitorização?	<p>Na planificação</p> <p>Na organização das actividades</p> <p>Na articulação dos vários intervenientes (<i>prof/ Encarregados de Educação</i>)</p>

1.2. PARCERIAS PEDAGÓGICAS

Contemplam-se aqui as modalidades cuja implementação não implica acréscimo da carga horária dos alunos mas que recorrem a parcerias pedagógicas entre docentes ou entre docentes e outros técnicos, que se desenvolvem predominantemente dentro da sala de aula, implicando, conseqüentemente, um acréscimo de recursos humanos. São os casos, por exemplo, das assessorias, da co-docência, dos pares pedagógicos³¹, ...

Perguntas de Partida	Itens e Indicadores
Que características tem a acção/actividade?	<p>Nº turmas abrangidas por: escola/disciplina/ano</p> <p>Tempo semanal por turma em parceria, por disciplina/</p>

³¹ Excluem-se os casos que já estão previstos na lei, nomeadamente o par pedagógico a Estudo Acompanhado e a Área de Projecto no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

	ano
	CrITÉrios de selecção da(s) turma(s)
Que recursos humanos foram mobilizados?	Nº total de docentes envolvidos nas parcerias, por grupo de recrutamento Nº de docentes adicionais, por grupo de recrutamento Nº de horas docentes adicionais, por grupo de recrutamento Outros recursos humanos adicionais (nº, tipo/perfil e nº de horas)
Como foi desenvolvida a acção/actividade?	Trabalho desenvolvido em sala de aula Articulação do trabalho entre os professores (<i>planificação, metodologias, avaliação</i>) Articulação do trabalho com os técnicos (se utilizados)
Qual o grau de satisfação?	Grau de satisfação dos: - alunos; - professores; Mecanismos de auscultação do grau de satisfação (<i>técnica(s) / instrumento(s) de recolha utilizado(s)</i>)
Que resultados se verificaram?	Evolução dos resultados académicos face ao diagnóstico inicial Posicionamento face às metas estabelecidas Novas práticas pedagógicas e organizacionais possibilitadas pela parceria
Que reajustamentos organizacionais foram introduzidos em função da monitorização e/ou dos balanços realizados?	Na gestão dos recursos Na organização das acções/actividades Na articulação dos vários intervenientes (<i>profs/ técnicos /outros</i>)

GRUPO 2 - ACÇÕES DE PREVENÇÃO DO ABANDONO, INSUCESSO OU INDISCIPLINA

2.1. ACÇÕES DE PREVENÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE RISCO E DE REGULAÇÃO DISCIPLINAR

Contemplam-se aqui todas as acções/actividades que, recorrendo a horas de crédito lectivo e de estabelecimento e/ou a técnicos, têm como principais objectivos a

prevenção de comportamentos de risco, a mediação de conflitos e a regulação de comportamentos desviantes e de situações de indisciplina.³²

Muitas destas acções/actividades baseiam-se na actividade de equipas multidisciplinares, compostas por técnicos e/ou docentes, em muitos casos enquadradas em estruturas do tipo “Gabinete”, cuja designação varia de escola para escola.

Perguntas de Partida	Itens e Indicadores
Que características têm as situações de indisciplina que ocorrem no Agrupamento? Qual a qualidade das relações sociais na escola? (clima de escola)	N.º de alunos envolvidos (total e por perfil/ grau de “gravidade”) Número de ocorrências, por tipo de ocorrência Ano / Disciplina e hora da ocorrência Origem do encaminhamento (<i>aula/fora da sala</i>) Número de alunos reincidentes
Que recursos envolvem?	Número de professores envolvidos Número total de horas (lectivas/não lectivas) atribuídas Técnicos (nº, perfil e taxa de afectação/ horas semanais)
Que trabalho é desenvolvido?	Caracterização das tarefas atribuídas aos intervenientes; Actividades de prevenção e gestão de conflitos desenvolvidas (<i>alunos, docentes, não docentes, famílias; intervenção em espaços, formação, ...</i>)
Que resultados face ao diagnóstico de partida?	Evolução do n.º de ocorrências, por tipo de ocorrência Evolução do n.º de Medidas Disciplinares Correctivas (MDC) e Sancionatórias (MDS)
Que repercussão ou ajustamentos organizacionais foram mobilizados?	Prevenção de ocorrências Gestão de horários / turmas / espaços Capacidade acrescida de regulação dos conflitos (<i>novos modos de regulação de conflitos</i>)
Qual o grau de satisfação?	Grau de satisfação dos: <ul style="list-style-type: none"> - alunos; - professores; - técnicos; - famílias Mecanismos de auscultação do grau de satisfação

³² Dada a sua especificidade, excluem-se deste lote de acções/actividades de tutoria, as quais são consideradas no grupo 2.2, seguinte.

2.2. TUTORIAS

Estão aqui incluídas as tutorias pedagógicas, comportamentais e mistas, quer se utilizem recursos docentes adicionais ou apenas horas docentes da componente não lectiva ou ainda nos casos em que, complementarmente ou não, se recorre ao apoio de técnicos sociais existentes no agrupamento³³

Perguntas de Partida	Itens e Indicadores
Que características tem a tutoria implementada?	Tipo: Pedagógica, comportamental ou mista Presença: voluntária ou obrigatória Modalidade: Flexível ou regular Duração: Permanente ou temporária
Que tipologia de alunos abrange?	Perfil (ou perfis) dos alunos envolvidos Nº total de alunos e por perfil Origem da sinalização (<i>quem sinaliza o aluno</i>) Critérios de selecção dos alunos Tempo semanal de tutoria/aluno
Que actividades são desenvolvidas?	Actividades de articulação entre os diferentes actores (<i>técnicos / professores / famílias / instituições</i>) Tipo de actividades desenvolvidas com os alunos
Que recursos são mobilizados?	Nº total de professores envolvidos Nº total de horas docentes (lectivas; não lectivas) atribuídas Critérios de selecção e de atribuição de tutores Nº de horas por professor (<i>máximo/mínimo</i>) Nº de alunos por cada tutor Outros técnicos (nº, perfil e n.º de horas / taxa de afectação)

³³ As tutorias entre pares não estão aqui incluídas dado que é uma estratégia pouco utilizada nas escolas TEIP. No entanto, nos casos em que ela é utilizada, é importante que se proceda à sua monitorização.

Qual o grau de satisfação?	<p>Grau de satisfação dos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alunos; - professores; - Encarregados de Educação. <p>Mecanismos de auscultação do grau de satisfação (<i>técnica(s) / instrumento(s) de recolha utilizado(s)</i>)</p>
Que resultados se verificaram?	<p>Assiduidade dos alunos</p> <p>Resultados académicos</p> <p>Resultados comportamentais</p>
Que reajustamentos da acção foram feitos?	<p>Na organização dos recursos humanos e nas estruturas educativas</p> <p>Na organização das actividades e no tipo de actividades</p> <p>Na articulação dos vários intervenientes (prof /técnicos /famílias)</p>

GRUPO 3 - ACÇÕES NO DOMÍNIO DA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO/DAS ESCOLAS

3.1. TRABALHO COLABORATIVO / ARTICULAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO AGRUPAMENTO

Quer tenham sido ou não explicitamente previstas no projecto educativo TEIP acções direccionadas para a promoção do trabalho colaborativo e para a articulação curricular e entre ciclos e escolas do agrupamento, o desenvolvimento do Projecto normalmente implica a efectiva implementação de acções dessa natureza e/ou com esse objectivo. Que iniciativas foram desenvolvidas, em que circunstâncias e que opções organizacionais foram adoptadas para o viabilizar, é o que este campo de análise pretende contemplar.

Perguntas de Partida	Itens e Indicadores
Que trabalho colaborativo é desenvolvido com incidência no currículo?	<p>Trabalho colaborativo (<i>modalidades de trabalho, frequência, perfil dos participantes, etc.</i>) desenvolvido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre áreas disciplinares;

	<ul style="list-style-type: none"> - entre ciclos; - entre escolas. <p>Resultados/ produtos materiais deste trabalho colaborativo</p>
Que trabalho colaborativo é desenvolvido na realização conjunta (turmas, anos, escolas) de actividades educativas ?	<p>Trabalho colaborativo desenvolvido na realização conjunta de actividades pedagógicas ou educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre ciclos; - entre escolas; - envolvendo várias estruturas intermédias (departamentos, grupos disciplinares, ...) <p>Produtos materiais e/ou imateriais deste trabalho colaborativo</p>
Qual o grau de satisfação?	<p>Grau de satisfação do:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pessoal docente; - pessoal não docente. - alunos <p>Mecanismos de auscultação do grau de satisfação (<i>técnica(s) / instrumento(s) de recolha utilizado(s)</i>)</p>
Que mudanças organizacionais foram introduzidas para promover o trabalho colaborativo?	<p>Modo(s) e frequência de abordagem destas temáticas nas reuniões dos órgãos de gestão (Direcção, Conselho Pedagógico, Departamentos)</p> <p>Formas articuladas de rentabilização de recursos (bibliotecas, laboratórios, ...)</p> <p>Canais/ meios de comunicação e de apresentação / divulgação dos produtos</p> <p>Mudanças organizacionais que facilitem o desenvolvimento do trabalho cooperativo (nos horários, espaços, critérios de distribuição de serviço, ...)</p> <p>Formação (sobretudo a formação entre pares)</p>

3.2. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJECTO TEIP

Neste caso pretende-se fomentar uma atitude reflexiva sobre o modelo de monitorização e de avaliação implementado. Perceber se nos dá, em tempo útil, as informações relevantes que permitem ajuizar da qualidade dos diagnósticos iniciais, da adequação das estratégias e actividades implementadas numa determinada acção e/ou com vista a alcançar um determinado objectivo ou resultado. Em suma, avaliar se o modelo implementado nos permite saber se “estamos a ir no bom caminho”.

Perguntas de Partida	Itens e Indicadores
Qual a constituição da equipa de monitorização e avaliação?	<p>N.º de elementos docentes (por grupo de recrutamento e ciclo de ensino);</p> <p>N.º de elementos do pessoal não docente (por cargo/função);</p> <p>N.º de elementos externos (discriminar)</p> <p>Elementos que pertencem à equipa de coordenação do Projecto TEIP</p>
Como se caracteriza o dispositivo de monitorização e avaliação?	<p>Objectos de monitorização/ avaliação escolhidos</p> <p>Metodologia adotada</p> <p>Técnicas e instrumentos de recolha de informação construídos/ escolhidos/ adaptados</p> <p>Fontes de recolha de informação utilizadas</p> <p>Calendarização dos momentos de recolha, organização e tratamento da informação</p> <p>Metas estabelecidas (por eixo, acção ou actividade) face ao diagnóstico inicial</p>
Como é utilizada a informação recolhida?	<p>Posicionamento dos resultados (por eixo, acção ou actividade) face:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a um diagnóstico inicial • às metas estabelecidas
Qual o impacto da monitorização e avaliação na reorientação do Projecto Educativo TEIP e na escola/ agrupamento enquanto organização?	<p>Reorientação das acções inicialmente desenhadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • na priorização de objectivos e de actividades • na redefinição do público-alvo • na fixação de novas metas (face às estabelecidas inicialmente terem sido alcançadas/ultrapassadas) e/ou indicadores • na gestão e adequação dos recursos (sobretudo dos recursos humanos) <p>Mecanismos de devolução de resultados à comunidade educativa</p>
Que trabalho tem sido desenvolvido com o perito externo?	<p>N.º de reuniões</p> <p>Periodicidade</p> <p>Actividades desenvolvidas</p>

Anexo 2 - Instrumento de apoio à monitorização e avaliação dos PE, elaborado pelo GAAE/DREN, de acordo com as orientações da administração central.



DOSSIER TÉCNICO-PEDAGÓGICO

1. Objectivos do Projecto TEIP

(formulados a partir da diagnose das situações-problema da realidade da escola)

2. Identificação do Coordenador do Projecto TEIP

3. Plano de acção

- Cópia do plano de acção TEIP

(onde conste o nome das acções, a sua descrição e a identificação dos responsáveis das acções)

- Comunicações/articulações

(registos, actas, convocatórias, ordens de trabalho, entre outras...)

4. Actividades de cada acção (breve descrição)

- Objectivos, metas e indicadores
- Identificação dos responsáveis das actividades
- Programa de cada actividade e respectivo cronograma
- Identificação dos recursos humanos (docentes/técnicos/formadores afectos)

e dos recursos materiais

5. Lista dos destinatários

- Caracterização pedagógica dos destinatários no global

(em todas as situações)

- Ficha individual de caracterização com o respectivo diagnóstico

- Calendarização e horário
- Registo de presença do aluno/formando

(excepto nas situações em que é necessária a existência de confidencialidade)

➤ Sumário da actividade realizada diária ou semanalmente

- Produtos e instrumentos de registo criados pelo (s) aluno (s)
- Grelhas de avaliação
- Registos de Auto -Avaliação do aluno (s), preferencialmente em grelha
- Registos fotográficos

(sempre que possível)

6. Avaliação da actividade

7. Avaliação do Plano de Acção

(Onde conste uma reflexão/avaliação de todas as actividades tendo por base os instrumentos e indicadores criados pela equipa de monitorização/autoavaliação)

NOTAS:

1. O responsável de cada acção deverá articular com os responsáveis de cada actividade, de forma a constituir um único dossier por acção, resultante da compilação dos vários “dossier” das diferentes actividades.

2. Todos os documentos produzidos deverão ter as siglas do POPH.

