



Estado da Educação 2018

Edição 2019



CNE CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO



**Estado da
Educação 2018**

Edição 2019

Título: *Estado da Educação 2018*

Direção: Maria Emília Brederode Santos, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Coordenação: Manuel Miguéns, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição:

Ana Maria Canelas, Ana Rodrigues, António Dias, Carmo Gregório, Ercília Faria, Fernanda Bertinetti, Filomena Ramos, Maria Emanuel Albergaria, Paula Félix e Rute Perdigão.

A parte III – Olhares para o futuro – integra artigos da autoria de: Ana do Canto, Ângela Lopes, António Feijó, Ariana Furtado, Cristina Duarte, Cristina Roldão, David Rodrigues, João Filipe Matos, João Jaime Pires, Joaquim Azevedo, José Manuel Esteves, Luís Mesquita, Maria Assunção Folque, Miguel Tamen, Neuza Pedro, Poliksena Hardalova, Sérgio Niza e Teresa Vasconcelos.

Agradecimentos:

O Conselho Nacional de Educação agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente, Carlos Malaca, Catarina Monterroso, Filipa Henriques Silva, Joana Gião, João Oliveira Baptista, João Queiroz, Joaquim Santos, José Passos, José Verdasca, Luísa Loura, Maria João Freitas, Nuno Rodrigues, Susana Castanheira Lopes, Teresa Evaristo, e às seguintes entidades: Agência Nacional Erasmus+; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção-Geral do Ensino Superior; Direção Regional da Educação da Região Autónoma dos Açores; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura – Governo Regional dos Açores e Secretaria Regional de Educação – Governo Regional da Madeira. É igualmente devido um agradecimento especial a Filomena Matos e a todos os que colaboraram com o CNE, tornando possível a elaboração da Parte II, a título individual ou institucional, designadamente, Adélia Lopes, Alexandra Ferreira, Ana Maria Moreira, Ana Rosa Furtado, Artur Oliveira, Clara Castilho, Conceição Medeiros, Eugénia Tavares, José Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Mafalda Fernandes, Mariano Rego, Mário Miranda, Paula Campos, Paulo Almeida, Pedro Gonzalez, Rosa Ângela de Sousa, e às seguintes entidades: Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres; Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva; Agrupamento de Escolas Paulo da Gama; Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel – Leiria; Casa da Praia; Escola Básica e Integrada de Capelas; Escola EB1/JI de Santo Amaro; Escola da Ponte; Novas Rotas; Casa do Povo de Canaviais; Juntas de Freguesia de Canaviais e de São Tomé de Negrelos; Municípios de Alandroal, Barrancos, Fornos de Algodres, Leiria, Ponta Delgada, Portel, Rio Maior, Reguengos de Monsaraz, Santo Tirso, Seixal e Viana do Alentejo; Universidade Popular Túlio Espanca, incluindo os Polos de Alandroal, Barrancos, Canaviais, Portel, Reguengos de Monsaraz, São Miguel de Machede e Viana do Alentejo.

As opiniões expressas nos artigos da parte III são da responsabilidade dos respetivos autores, não refletindo necessariamente a opinião ou orientação do CNE.

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Design gráfico: Finepaper

Paginação e Impressão: ACD PRINT, S.A.

Tiragem: 500 exemplares

ISBN: 978-989-8841-25-4

ISSN: 1647-8541

Depósito Legal: 464097/19

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

Introdução	4
I ESTADO DA EDUCAÇÃO: DADOS DE REFERÊNCIA	11
Quadro de referência para as políticas europeias e nacionais	12
Estratégia Europa 2020 Metas da Educação e Formação	12
Agenda 2030 Para uma educação de qualidade	23
Indicadores para Portugal	30
População, qualificação e emprego	31
Frequência de educação formal	40
Primeira infância e educação pré-escolar	43
Ensino básico crianças e jovens	47
Ensino secundário jovens	53
Ensino pós-secundário e ensino superior	59
Educação e formação de adultos	69
Recursos humanos	75
Recursos financeiros	83
Recursos para a aprendizagem	91
Equidade	95
II TODOS PODEM APRENDER: OITO CASOS EM ANÁLISE	101
1. Novas Rotas – uma escola em construção	104
2. A Escola que quer ir... longe	140
3. Sucesso da inclusão e inclusão do sucesso	160
4. Uma Escola com vista para a serra e olhar no futuro	182
5. O insucesso não é uma fatalidade: uma escola que não desiste	200
6. A Universidade além muros	218
7. Onde mora a pedagogia terapêutica	234
8. Estória de uma escola com história	242
III OLHARES PARA O FUTURO	275
1. Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos? Maria Assunção Folque & Teresa Vasconcelos	278
2. 2018: cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva David Rodrigues	290
3. As Tecnologias nas Escolas: (requerem) novas ferramentas, novos espaços e novas dinâmicas Neuza Pedro & João Filipe Matos	296
4. “Com a mala na mão contra a discriminação”: Reflexões em torno de uma experiência pedagógica antirracista no 1º Ciclo do Ensino Básico Ariana Furtado & Cristina Roldão	304
5. Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum – O caso das escolas profissionais e do ensino profissional Joaquim Azevedo	316
6. Uma escola que imagina e faz imaginar Ana do Canto, Ângela Lopes, Cristina Duarte, João Jaime Pires & José Manuel Esteves	326
7. A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos: jovens em abandono precoce e em risco de exclusão social Luís Mesquita & Poliksena Hardalova	336
8. Estudos Gerais: a ideia Miguel Tamen & António Feijó	350
9. O Movimento da Escola Moderna Portuguesa: génese e atualidade Sérgio Niza	358
Referências bibliográficas	364
Glossário	366
Siglas e acrónimos	370

Introdução

À procura da mudança

“É preciso que alguma coisa mude para que tudo fique na mesma”

Giuseppe Tomasi di Lampedusa

Esta frase de Lampedusa que poucos terão lido, mas toda uma geração de cinéfilos ouviu proferida por um Burt Lancaster/ Príncipe Salina olhando para o infinito e a eternidade, na inolvidável versão cinematográfica de Luchino Visconti, tem sido tão citada que já se tornou um lugar-comum para denunciar as falsas mudanças. Mas podemos virá-la do avesso e lê-la duma forma positiva no que à educação diz respeito: é preciso que alguma coisa mude para que tudo (as principais funções da educação: transmissão de saberes entre gerações; desenvolvimento integral do ser humano; e formação de cidadãos ativos, solidários e responsáveis que contribuam para uma sociedade melhor) fique na mesma e essas funções possam continuar a ser desempenhadas.

Educar implica sempre um projeto de futuro. Educamos crianças e jovens que vão viver num tempo que ainda não é, mas que se prevê e se teme ou se deseja.

Nesta mudança de era que vivemos, todos parecemos andar à procura de sinais de futuro para nos adaptarmos a ele. Mas a educação por essência constrói o futuro, não se limita a inventariar os futuros possíveis. Sem ignorar os saberes acumulados, uma dimensão de desejo e, portanto, de utopia está, assim, presente nestes esforços.

O CNE, neste “Estado da Educação 2018”, procura dar conta de alguns contributos para a construção de um futuro desejado.

**“As medições estatísticas são importantes para detetar alguns sinais de mudança.
O futuro é, no entanto, o tempo das surpresas”**

Frei Bento Domingues

Começamos o relatório, como habitualmente, com a realidade do presente: um retrato do país face às metas estabelecidas com a União Europeia para 2020 e aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU. Como estamos, em 2018, na construção deste futuro próximo e objeto de compromissos internacionalmente assumidos?

De um modo geral, aproximamo-nos das metas estabelecidas no que diz respeito à frequência da educação pré-escolar e à taxa geral de escolarização no Ensino Básico. A frequência do Ensino Secundário e do Ensino Superior, apesar de registar progressos e sem esquecer os enormes avanços já conseguidos, vai requerer uma atenção e um esforço suplementares, designadamente uma reapreciação das condições de acesso ao Ensino Superior. A situação dos professores (o necessário planeamento para a vaga de aposentações que se aproxima e a baixa procura de cursos de formação de professores) é uma questão especialmente importante para a escola e sobre a qual nos debruçaremos.

Aprofundamos depois alguns indicadores de problemas e estrangulamentos que têm sido apontados pela OCDE, pela UE ou identificados por nós a partir de estudos nacionais e internacionais. O mais conhecido e debatido traduz-se no recurso à reprovação e repetição de ano como estratégia para fazer face à não consecução de objetivos de aprendizagem. Atingimos, em 2018, as taxas de retenção mais baixas da década – o que só pode constituir um motivo de regozijo. Mas, apesar disso, e dada a ineficácia desta medida para melhorar as aprendizagens e os seus efeitos nocivos na reprodução das desigualdades sociais e na manutenção de uma “cultura de escola” que tende a desresponsabilizá-la face aos resultados, muito resta a fazer neste domínio para o qual se requerem investigações, apoios e liberdade para ousar outras estratégias.

**“Os Direitos Humanos, em última análise, não provêm tanto das promessas de luz como do espanto das sombras;
não pretendem conseguir inauditos bens imaginados, mas antes evitar males conhecidos”**

Fernando Savater

O estudo, a reflexão e o debate sobre as tendências de futuro – com que iniciámos 2018 e que neste ano parecem ter tomado conta de todos os espaços de expressão pública - concordam na aceleração da mudança, na incerteza gerada, na sensação de vivermos “tempos líquidos” em que tudo muda, tudo é efémero e incerto e assim continuará. Extraordinárias conquistas da humanidade como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que pareciam irreversíveis avanços sobre a barbárie, são postas em causa nos mais inesperados contextos. Que educação para estes tempos incertos e contraditórios?

Dois motores desta mudança parecem-nos mais diretamente relacionados com a educação: a revolução científica, digital e tecnológica com consequências enormes em todos os aspetos da nossa vida (por exemplo, passámos a viver com uma “central móvel de informação” no bolso e as suas potencialidades parecem inesgotáveis) e em especial no trabalho; as alterações climáticas e a necessidade de um desenvolvimento social e ecologicamente sustentável obrigando a mudanças comportamentais que vão afetar profundamente o nosso modo de vida.

Como tive ocasião de dizer na abertura da Conferência sobre “A Educação e os Desafios do Futuro” (organizada pelo CNE em Janeiro 2018): o desenvolvimento da robotização e da inteligência artificial libertarão certamente a humanidade dos trabalhos mais desagradáveis, mais difíceis, mais sujos e mais perigosos e todos poderemos viver melhor. Mas há uma fase de transição que, se não for acautelada, trará desemprego e dificuldades extremas para uma grande faixa da população. A CIP – Confederação Empresarial de Portugal – baseando-se num estudo que encomendou previa que na próxima década

se perderiam mais de um milhão de postos de trabalho – sobretudo nos sectores da indústria e comércio. Colocava também a possibilidade de criação de 600 000 a um milhão de novos postos, mas noutras áreas como a Ciência, a Saúde, a Assistência Social e a Construção e alertava para a necessidade de reconversão profissional e de educação e formação para o efeito. Sempre a educação e a formação no centro das respostas e a importância e enorme atualidade da Educação de Adultos e da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida (objeto de um Seminário e de uma Recomendação do CNE ainda em 2018).

Um outro exemplo diz respeito às infinitas possibilidades de informação, de comunicação e de produção/autoria que nos abriu a internet. Mas também aqui se têm vindo a revelar consequências negativas, como a apropriação comercial indevida, as interferências e abusos na privacidade, a proliferação de uma “linguagem de ódio” e mesmo utilizações políticas reconhecidamente fraudulentas e perigosas.

Sabemos ainda que a nível internacional se têm agravado as diferenças sociais, a perda de coesão social, a desvalorização do trabalho humano.

Estes fatores (entre outros) são de tal modo intensos e omnipresentes que nos fazem sentir que atravessamos uma mudança de era em que a educação adquire uma crescente centralidade. Foram objeto de uma Conferência internacional dedicada às evoluções científicas e tecnológicas, com especial destaque para a inteligência artificial, as neurociências e os “big data”; e de um seminário (em colaboração com o Grupo Informal de Literacia Mediática/GILM) dedicado à desinformação, às “fake news” e à necessidade de literacia mediática para responder a essas inesperadas e perigosas derivas. Foram seguidos, já em 2019, por um seminário, em colaboração com o Instituto Nacional do Ambiente, sobre as alterações climáticas e a necessidade de preservação da biodiversidade. Em todas estas situações a educação surgiu como resposta necessária, ainda que por vezes insuficiente, às surpresas, dificuldades e imprevisibilidades do futuro.

Mudar a educação porquê?

Porque todas estas mudanças, levando a uma sociedade cada vez mais complexa, acarretam a necessidade de níveis mais elevados de educação e de uma educação para todos. Por uma exigência de justiça social, de cumprimento dos Direitos Humanos e dos princípios democráticos, mas também como uma consequência da própria organização económica desta sociedade em embrião que requer uma população mais qualificada, mais habilitada e com outro tipo de competências.

Tem sido defendido que a organização atual da escola é reflexo e foi moldada pela sociedade industrial e pelas necessidades de produção em massa: a separação entre gestão e execução, a estrutura piramidal e hierárquica, a divisão em departamentos rígidos em que aos trabalhadores são atribuídas tarefas claras e estanques, cumprindo regras e regulamentos pré-estabelecidos e executando ordens e planos definidos num escalão de direção.

A esta sociedade corresponderia uma escola rigidamente compartimentada em anos, turmas, disciplinas, com o saber cuidadosamente organizado do mais simples ao mais complexo, segundo programas definidos centralmente, aulas planificadas pelo professor, segundo regras, regulamentos e instruções que os alunos se devem habituar a cumprir.

Ora, segundo os novos estudos empresariais e de gestão, as novas empresas pós-industriais já não funcionam assim. O trabalho estará organizado em “equipas de projeto”, em “grupos de produção” – pequenas unidades flexíveis e efémeras onde não há uma clara divisão do trabalho e que se desfazem e se reconstituem conforme o problema a resolver, a tarefa a desempenhar. São pequenos grupos em que as decisões são tomadas em conjunto, por colaboração ou complementaridade. As regras, regulamentos e processos de funcionamento são criados e variam consoante a tarefa. Os trabalhadores que executam são os mesmos que definem os objetivos, delineiam os produtos e planificam o trabalho.

Necessitam, por isso, de competências muito diferentes das dos trabalhadores da era industrial: precisam de ser capazes de trabalhar em grupo, de colaborar e comunicar, de identificar problemas, imaginar soluções, planificar, ter autodisciplina e assumir responsabilidades pelos resultados. Recordam os “quatro Cs” agora frequentemente apontados como competências a desenvolver: pensamento crítico, criatividade, capacidade de colaboração e de comunicação.

Que implicações para a escola? Que transformações na organização do tempo, do espaço, na distribuição dos alunos? Trabalho em situações diferenciadas – pequenos grupos, trabalho individual, aulas com a totalidade dos alunos – em momentos diferentes e com uma diversidade de tarefas e de metodologias ... Autonomia dos alunos para identificarem problemas, escolherem os temas a trabalhar, as questões a debater, os projetos a desenvolver, compromisso na sua consecução e na colaboração com o grupo, capacidade de se autocorrigirem e auto regularem, responsabilidade perante o professor e perante os colegas - poderão ser estratégias mais apropriadas para desenvolver aqueles “quatro Cs”, as competências previstas no Perfil do aluno ou mesmo a aspiração a uma sociedade mais solidária.

Tudo isto implica uma grande transformação na educação e na escola. Mas se quisermos ir mais longe, não nos conformarmos em adaptar a escola às necessidades do desenvolvimento económico, mas também do desenvolvimento ecológico e social sustentável, numa sociedade mais igualitária, justa e inclusiva e do “empoderamento” de cada um como cidadão e capitão do seu destino, então temos de repensar a educação e a escola como motores – e não apenas reatores – de mudança.

Uma educação que é para todos – não apenas por direito democrático e exigência de justiça social, mas também como necessidade de sobrevivência social. E uma educação permanente, do nascimento ao fim da vida, não só por necessidades económicas e profissionais deste mundo em constante transformação, mas também porque o direito à educação nasce com a pessoa e porque o bem-estar individual e a justiça social assim o exigem.

Sabe-se como é forte a correlação entre meio social de origem e resultados escolares, designadamente a taxa de insucesso e abandono. As razões para isso são várias e complexas. Uma, mais direta, é revelada pelo recente estudo encomendado pela CONFAP à Universidade Católica do Porto: embora com reservas quanto à representatividade da amostra, traz-nos a informação de que 60% dos alunos do ensino secundário, 50% dos alunos do 3º CEB, 20% do 1º CEB frequentam explicações fora da escola. Uma outra razão, menos direta mas frequentemente apontada, decorre das baixas expectativas que as famílias, as escolas e os próprios alunos de meios socioculturais considerados mais desfavorecidos alimentam relativamente ao seu sucesso escolar e ao seu projeto de vida. Os efeitos destas baixas expectativas são altamente negativos (*self fulfilling prophecy*) e com repercussões sobre a vida pessoal (reproduzindo-se na geração seguinte) e profissional destes alunos uma vez adultos: sabe-se, por exemplo, como a frequência de formação é muito maior nos que já atingiram níveis mais elevados de escolaridade.

Para quebrar este círculo vicioso é necessária uma mudança de paradigma: a escola terá de ser uma escola para TODOS.

Muitas mudanças foram já introduzidas no sistema educativo português que procuram atender a esta mudança de paradigma na educação: a universalidade da oferta de educação pré-escolar; o prolongamento da escolaridade obrigatória; a introdução de novas aprendizagens - embora muitas outras mudanças sejam necessárias na sociedade e em especial nos meios laborais para que “o superior interesse da criança” não fique subordinado às exigências da produtividade...

Mais recentemente, para responder à heterogeneidade populacional da escola e cumprir o objetivo da educação para todos, tomaram-se outras medidas como a definição do “Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória” (homologado pelo Despacho nº 6478/2017, 26 de julho), os Decretos-Lei nº 54/2018 e nº 55/2018, ambos de 6 julho, conhecidos como da “Inclusão” e da “Autonomia e Flexibilidade Curricular” respetivamente, ou ainda a definição de “Aprendizagens Essenciais” (2017) que visam reorganizar o sistema, a escola, os percursos escolares e o currículo, orientando-os no sentido das desejáveis universalidade, qualidade e duração.

As mudanças podem também ocorrer não desta forma “de cima para baixo”, mas nascendo nas próprias escolas. As novas necessidades, as inadequações e as dificuldades sentem-se primeiro no terreno dando azo a um mal-estar que muitas escolas procuram combater através de mudanças mais ou menos profundas e extensas.

Que mudanças são essas? Como estão a ser ou foram introduzidas? Por que agentes? De que modo procuram melhorar a aprendizagem dos alunos?

Analisámos algumas escolas que estão a trabalhar com essa preocupação de atender a inadequações e dificuldades e de contribuir para a construção de um futuro desejado - partindo da adequação ao Perfil e aproveitando a legislação sobre a Autonomia e a Flexibilidade Curricular para legitimar esforços anteriores ou para procurar novas vias.

As escolas estão a ferver de projetos e iniciativas que visam, dum modo geral, proporcionar aprendizagens novas e significativas a todos os alunos, combatendo desigualdades e ultrapassando determinismos sociais ou individuais e desejando para o país a continuação de um desenvolvimento rápido, mas justo e sustentável.

Mas mudar é muito difícil – ainda mais quando somos responsáveis por crianças e jovens numa atividade que pode condicionar – para o bem e para o mal – as suas vidas. Mudar sozinho é quase impossível. Por isso em todos os casos há uma equipa que procura mudar. Uns casos mais centrados nos resultados, outros na organização da escola, outros nos processos de aprendizagem ou na sua avaliação, outros ainda procurando mudar tudo de uma vez – todos questionando e refletindo sobre os invariantes da escola, questionando práticas “naturalizadas”, ousando fazer diferente.

Sabemos bem como são frágeis e como podem ser efémeras estas mudanças. Muitas vezes onde é mais necessário mudar é onde menos condições há para o efeito.

Por isso, numa Segunda Parte deste Estado da Educação incluímos alguns estudos de caso selecionados tendo em conta dois eixos: as mudanças que se está a procurar levar a cabo; e a sua situação no processo de inovação.

Escolhemos escolas que estão a iniciar o seu projeto de mudança, outras que já o têm estabilizado e outras ainda com vários anos de experiência e que têm conseguido sobreviver ao afastamento dos seus mentores.

Escolhemos escolas não por serem exemplares (embora o possam ser!), mas por serem exemplificativas de diferentes momentos e estratégias de mudança. Há escolas que, por exemplo, procurando ultrapassar o determinismo social da população que as frequenta, fizeram intervenções cirúrgicas num aspeto considerado estratégico e outras que, adotando uma perspetiva sistémica, reapreciaram todos os “invariantes” da escola transformando desde o espaço e o tempo, à organização, aos agentes, às aprendizagens e às próprias designações.

A todas, que generosamente compartilharam connosco o seu tempo, a sua experiência e o seu saber, o nosso profundo agradecimento.

Finalmente, para áreas de mudança que têm sido assinaladas como previsíveis ou necessárias e para as quais não dispúnhamos de meios, pedimos a vários especialistas o seu contributo:

O direito à educação desde o nascimento, concretizando-se no reforço da intencionalidade educativa em creches e amas frequentadas por mais de 50% das crianças dos 0 aos 3 anos; a adoção da perspetiva inclusiva em todas as escolas, incluindo o combate ao racismo e a transformação da diferença em oportunidade de enriquecimento cultural; a introdução e utilização de diferentes formas e em diferentes contextos das tecnologias digitais; a história das vias profissionais, sua situação actual e futuro; a oferta de oportunidades de aprendizagem e de reingresso no sistema para os maiores de 18 anos que o abandonaram precocemente; a criação de uma licenciatura transversal a várias faculdades e disciplinas

e a necessidade de repensar a pedagogia do ensino superior; e um texto historiando uma corrente de pensamento pedagógico que tem inspirado muitas das inovações registadas e colaborado na formação contínua de professores de todos os níveis de ensino ao longo de várias décadas.

A todos esses especialistas o nosso agradecimento pelo seu contributo, que tanto enriquece o “Estado da Educação 2018” e alerta para áreas e problemas a que urge atender.

“O nosso consolo – o único disponível, mas também o único de que a humanidade necessita quando se cai numa era sombria é o facto de que a história ainda está connosco e pode ser construída”

David Held

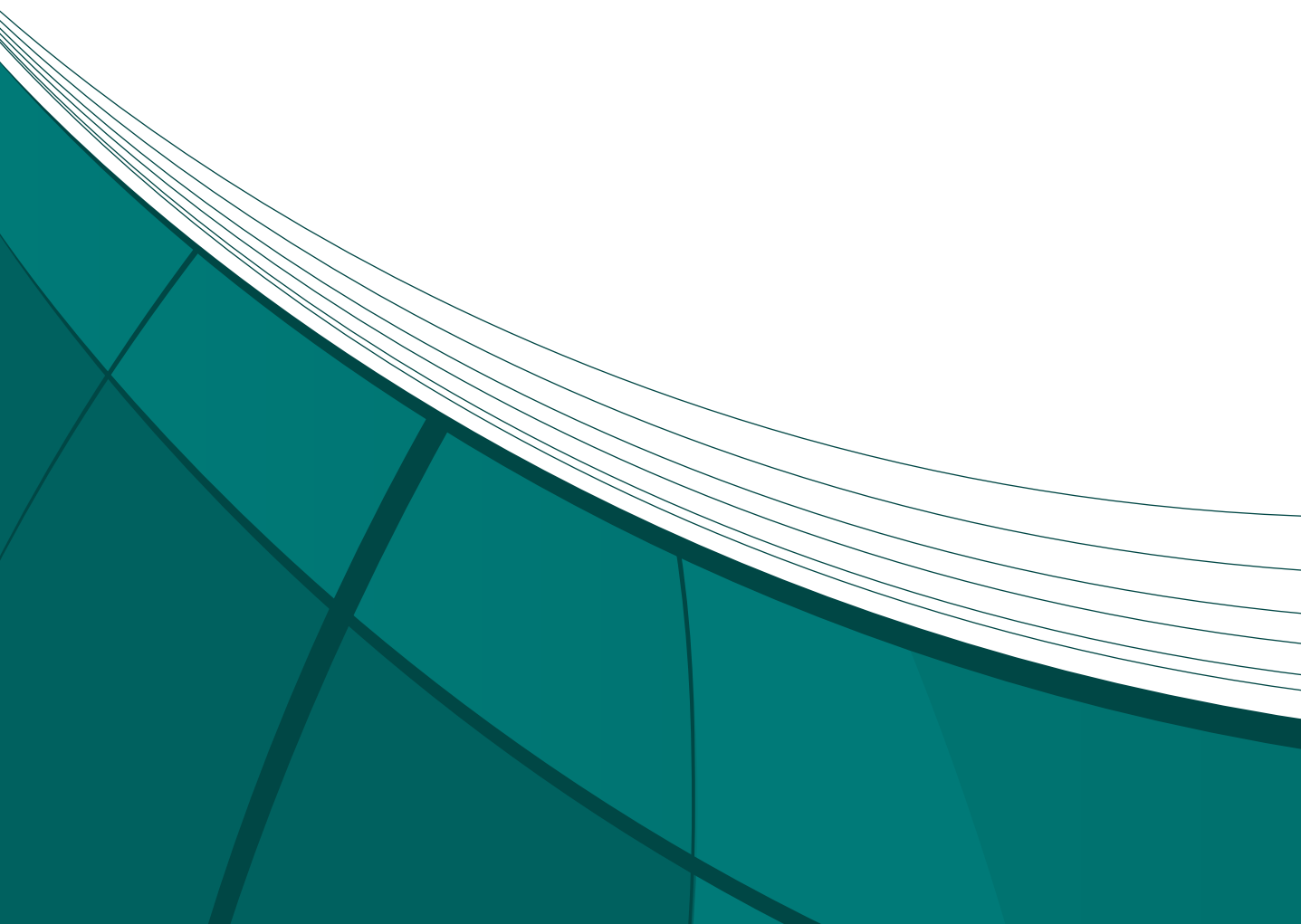
Mudar a educação porquê? Porque estamos a atravessar uma mudança profunda que assim o exige.

Mudar para quê? Porque paralelamente aos benefícios que certamente decorrem e decorrerão dessa mudança profunda, assistimos também a uma espécie de retrocesso no polo mundial até agora mais rico e influente (América do Norte e Europa) - nas condições de vida de certos grupos sociais, no agravamento das desigualdades, no regresso de fenómenos políticos perigosos e bárbaros que põem em causa a democracia e os Direitos Humanos e que só a cultura e a educação parecem poder combater. É certo que Portugal parece escapar a este retrocesso civilizacional, mas problemas e injustiças persistem e não estamos imunes a contaminações. Transformações são necessárias para acompanharmos e conduzirmos a construção da História.

Mudar o quê e como? Eis a tarefa que a todos incumbe. Recordando o conhecido ditado africano (“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”) cabe-nos a todos contribuir para a educação de todos, uns COM os outros. Vamos então **todos** construir a História.

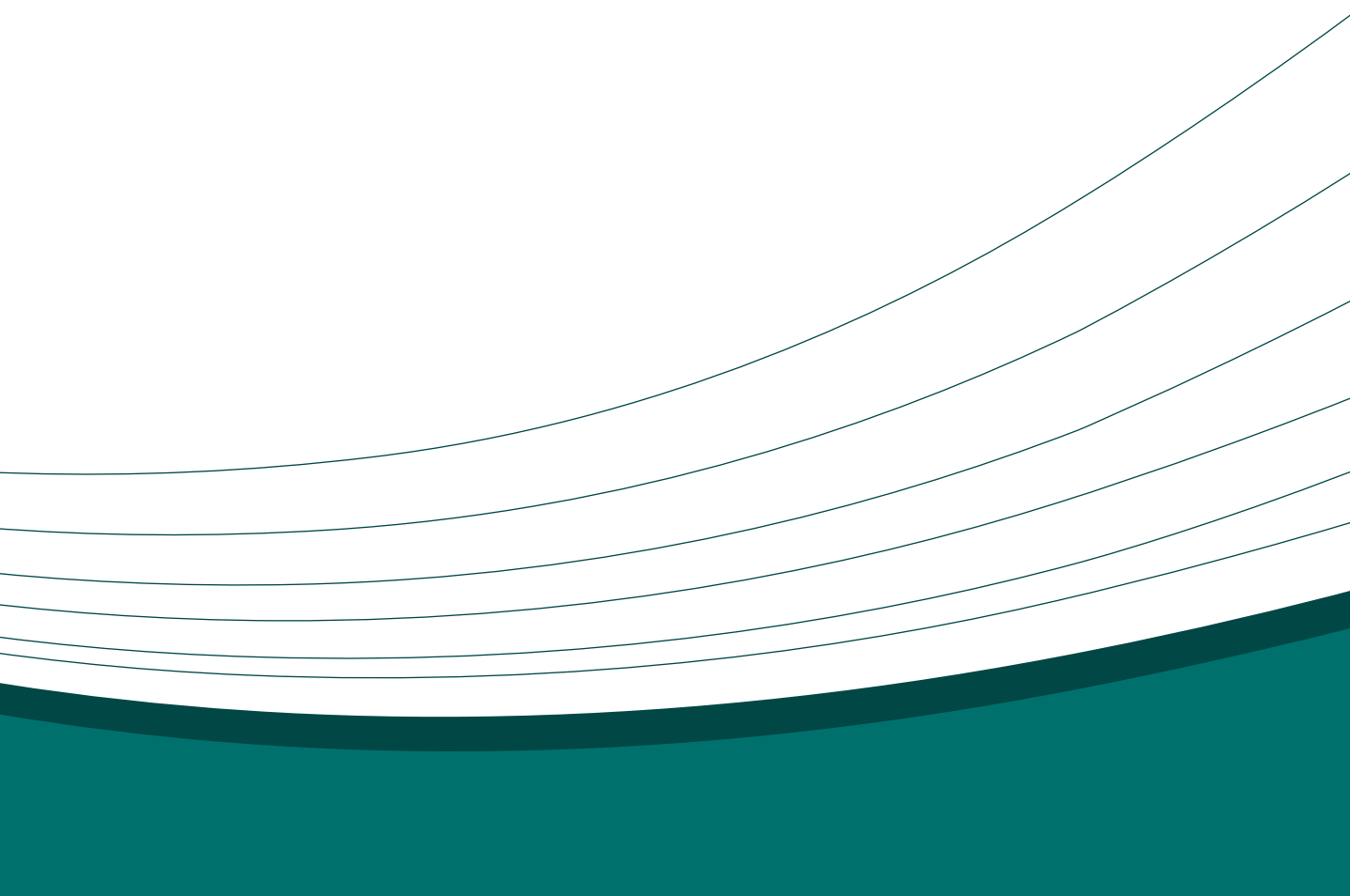
Maria Emília Brederode Santos

Presidente do Conselho Nacional de Educação





Estado da Educação: dados de referência





Quadro de referência para as políticas europeias e nacionais

Estratégia Europa 2020 | Metas da Educação e Formação

O Portugal 2020 corresponde ao Acordo de Parceria adotado entre Portugal e a Comissão Europeia, que reúne a atuação dos cinco Fundos Europeus Estruturais e de Investimento – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, Fundo de Coesão, Fundo Social Europeu, Fundo Europeu Agrícola de Desenvolvimento Rural e Fundo Europeu dos Assuntos Marítimos e Pescas.

Neste acordo são definidos os princípios de programação para a política de desenvolvimento económico, social e territorial para promover, em Portugal, entre 2014 e 2020. Estes princípios estão alinhados com o crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, prosseguindo a estratégia Europa 2020. De forma a coordenar a política de desenvolvimento regional e a assegurar a coordenação geral dos fundos da União Europeia, a Agência para o Desenvolvimento e Coesão, I.P.¹ apoia Portugal nesta trajetória.

Assim, os Objetivos Temáticos para um crescimento inteligente são: reforçar a investigação, o desenvolvimento tecnológico e a inovação; melhorar o acesso às tecnologias da informação e da comunicação, bem como a sua utilização e qualidade; e reforçar a competitividade das pequenas e médias empresas e dos sectores agrícola (para o FEADER), das pescas e da aquicultura (para o FEAMP).

Para um crescimento sustentável, procura-se apoiar a transição para uma economia com baixas emissões de carbono em todos os sectores; promover a adaptação às alterações climáticas e a prevenção e gestão de riscos; proteger o ambiente e promover a eficiência dos recursos; e promover transportes sustentáveis e eliminar os estrangulamentos nas principais redes de infraestruturas.

¹ Para saber mais: <https://www.adcoesao.pt/>

No âmbito do crescimento inclusivo, procura-se promover o emprego e apoiar a mobilidade laboral; promover a inclusão social e combater a pobreza; investir no ensino, nas competências e na aprendizagem ao longo da vida; e reforçar a capacidade institucional e uma administração pública eficiente.

A programação e implementação do Portugal 2020 organizam-se em quatro domínios temáticos: Competitividade e Internacionalização, Inclusão Social e Emprego, Capital Humano, Sustentabilidade e Eficiência no Uso de Recursos.

No primeiro domínio *Competitividade e Internacionalização* pretende-se: mais exportações; mais emprego qualificado; mais investimento em Investigação, Desenvolvimento e Inovação; capacitar as PME para a atuação em mercados globais; reduzir custos e tempos de transporte de mercadorias; uma Administração Pública mais moderna.

No domínio respeitante à *Inclusão Social e Emprego*, procura-se melhorar o acesso ao emprego dos jovens e dos grupos mais vulneráveis; promover o desenvolvimento de competências para integração e reintegração no mercado de trabalho; melhorar o acesso aos serviços sociais e da saúde e promover a inclusão ativa e a igualdade de oportunidades.

Em relação ao domínio *Capital Humano*, os objetivos são reduzir o abandono escolar; reforçar o ensino profissional e a sua ligação ao mercado de trabalho; apostar no ensino superior e na formação avançada; melhorar a qualidade da educação e formação e mais sucesso educativo, mais empregabilidade.

No quarto domínio *Sustentabilidade e Eficiência no Uso de Recursos*, pretende-se caminhar para uma economia de baixo carbono; investir na utilização das renováveis, em eficiência energética e redes inteligentes; aumentar a capacidade de adaptação às alterações climáticas; proteger o litoral da erosão, reduzir os incêndios e prevenir as inundações e reduzir e reciclar resíduos e promover a gestão eficiente da água.

Segundo o *Boletim Informativo dos Fundos da União Europeia* (Agência para o Desenvolvimento e Coesão, IP, dezembro 2018), no final de 2018, estavam comprometidos mais de 3/4 do total de fundos do Portugal 2020. A nível de execução atingiu-se 1/3 do total de fundos. De notar os domínios temáticos da competitividade e internacionalização, do desenvolvimento rural e do capital humano com, respetivamente, 30%, 25% e 22% dos fundos executados.

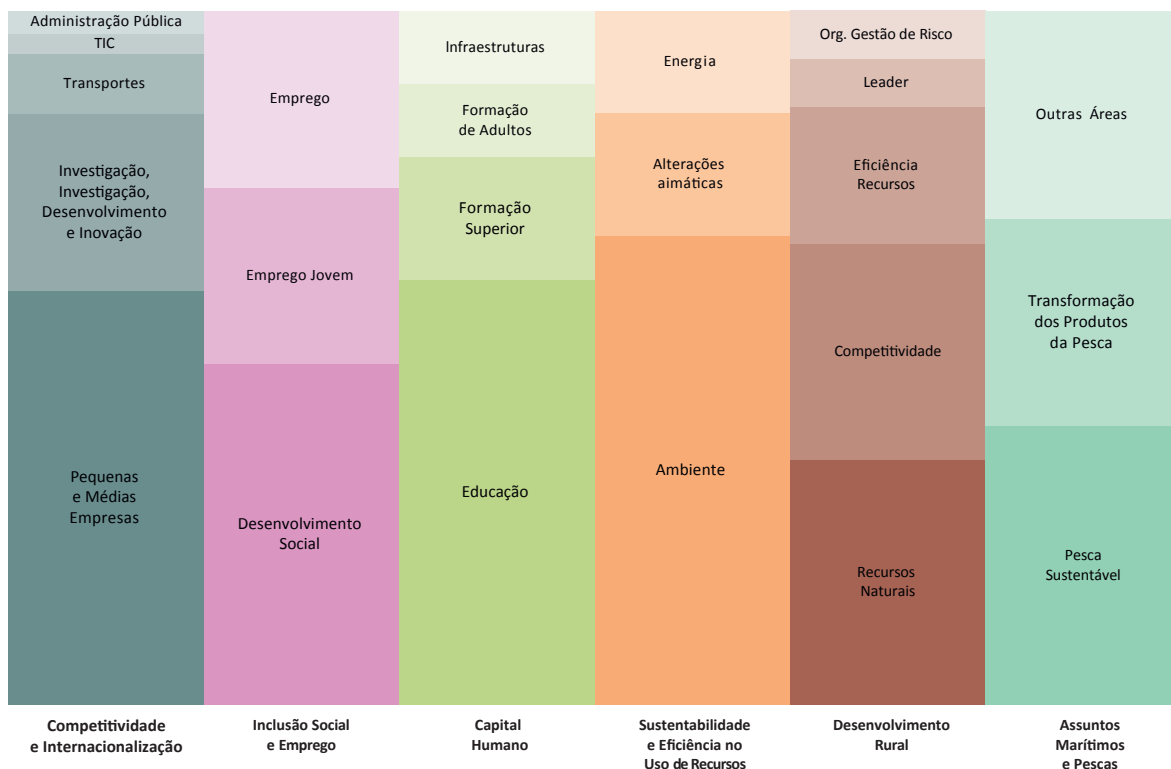
No final de dezembro de 2018 estavam abrangidos 4431 jovens apoiados em cursos pós-secundário. Destes jovens, 2337 foram apoiados pelo POCH e 965 pelo PO Norte. No ensino superior, foram beneficiados 115 455 estudantes (bolseiros), a maioria apoiada pelo POCH (114 694), seguida do PO Centro (761). Ainda do domínio do capital humano, de notar outros indicadores: 206 046 jovens apoiados em vias profissionalizantes (básico e secundário), 115 455 bolseiros de ação social no ensino superior, 40 753 adultos apoiados em modalidades de longa duração de dupla certificação e 3680 bolseiros em ações de formação avançada.

Distribuição dos fundos aprovados por Domínio e Área

Domínios temáticos



Áreas temáticas



Fonte: Boletim Informativo dos Fundos da União Europeia, Nº 15, Agência para o Desenvolvimento e Coesão, IP. Dezembro, 2018

Segundo o Quadro Estratégico “Educação e Formação 2020”(“EF 2020”), a 12 de maio de 2009, foram estabelecidas metas² em consonância com quatro objetivos: “tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade em realidade; melhorar a qualidade e eficiência da educação e formação; promover a equidade, coesão social e cidadania; promover a criatividade, inovação e empreendedorismo”³.

² São apresentadas nas páginas seguintes

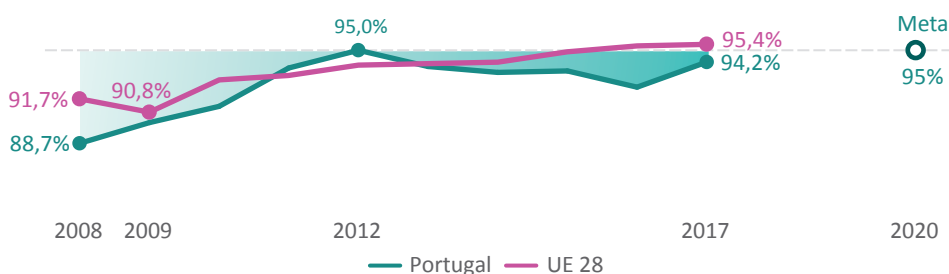
³ <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/quadro-estrategico-educacao-e-formacao-2020>

Frequência da educação pré-escolar

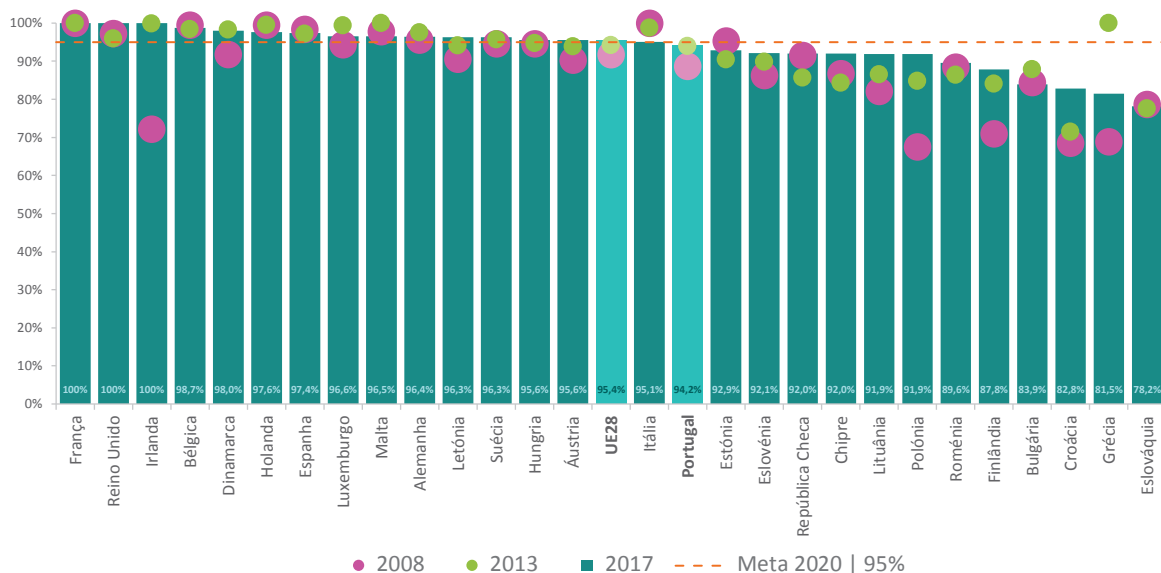
Meta ≥ 95%

Até 2020, pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos e a idade do início do ensino básico deverá frequentar a educação pré-escolar.

Em 2017, Portugal sobe 1,7 pp relativamente ao ano anterior, encontrando-se a 0,8 pp da meta 2020.



A meta 2020 já foi ultrapassada por 15 países. Portugal encontra-se no 16º lugar no conjunto da UE28.



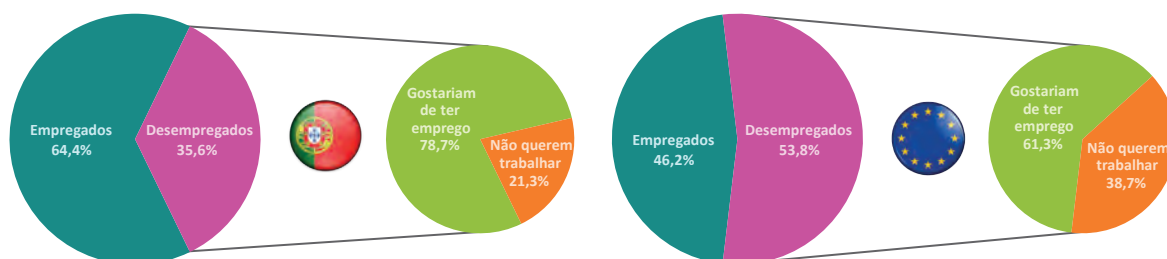
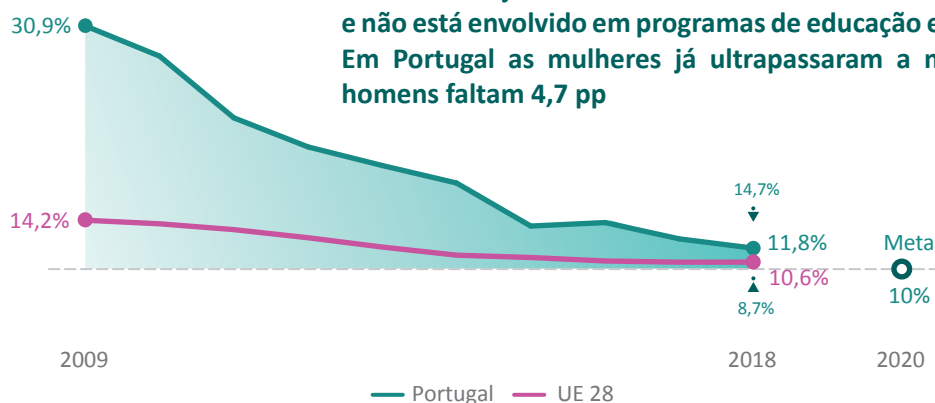
Fonte de dados: Eurostat, atualização de 05-09-2019
Fonte: CNE

Abandono precoce

Meta < 10%

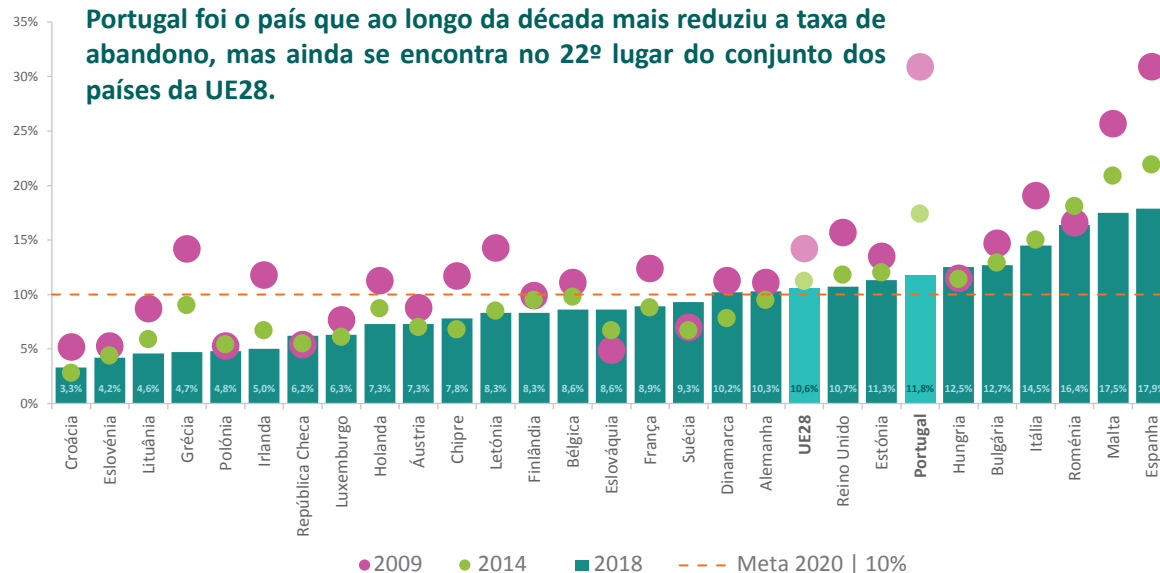
Até 2020, a percentagem de população entre os 18 e 24 anos que abandona a educação e a formação deverá ser inferior a 10%.

1 em cada 10 jovens da UE28 tem no máximo o ensino básico e não está envolvido em programas de educação e formação. Em Portugal as mulheres já ultrapassaram a meta e aos homens faltam 4,7 pp



Em Portugal 64,4% dos indivíduos que abandonam encontra-se a trabalhar e na UE28 são 46,2%.

Portugal foi o país que ao longo da década mais reduziu a taxa de abandono, mas ainda se encontra no 22º lugar do conjunto dos países da UE28.



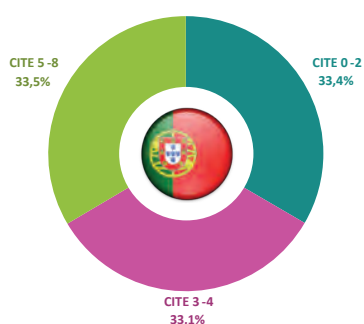
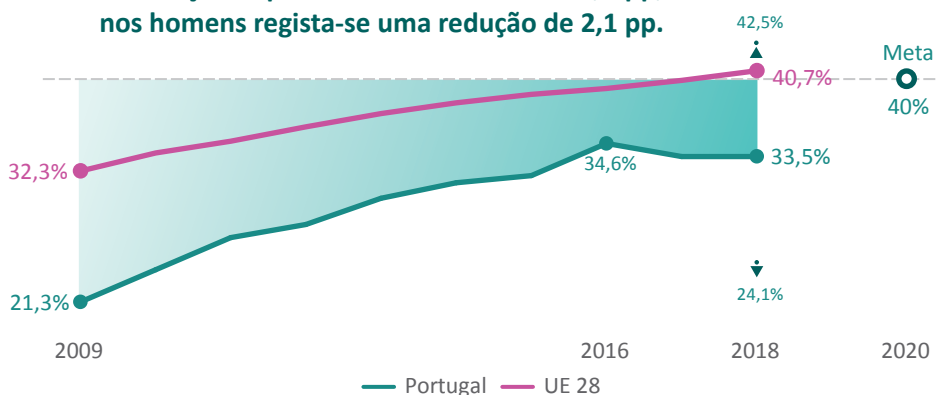
Fonte de dados: Eurostat, atualização de 01-07-2019
Fonte: CNE

Qualificação da população

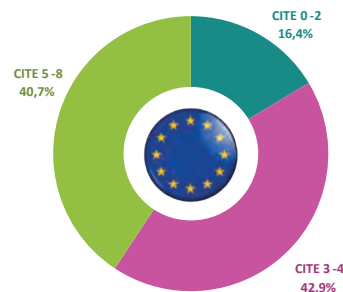
Meta ≥ 40%

Até 2020, pelo menos 40% dos adultos com idade entre os 30 e 34 anos deverá ter concluído uma formação no ensino superior.

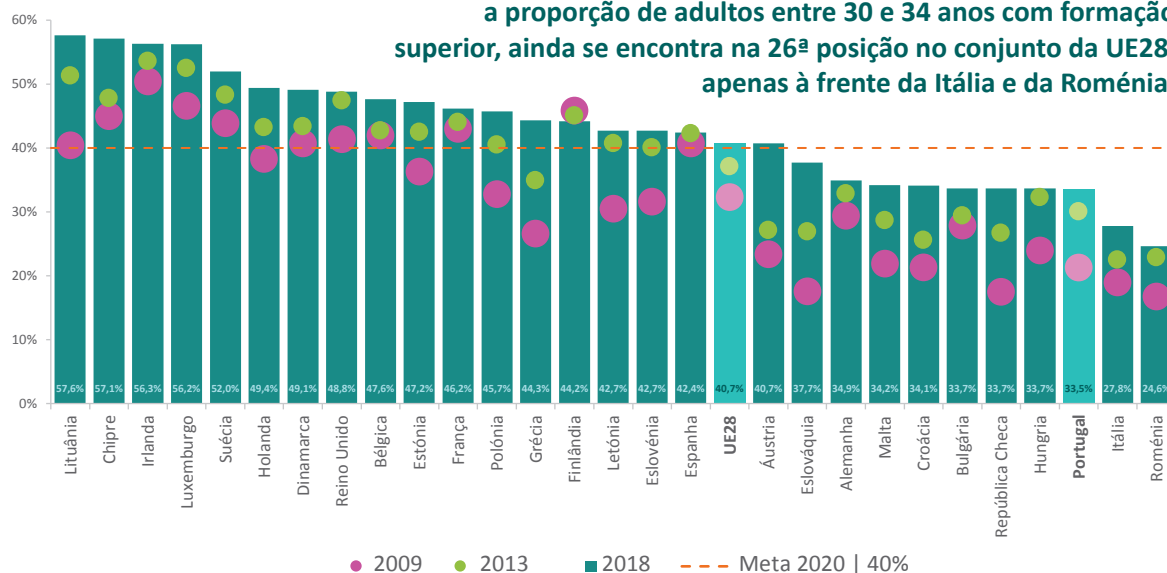
Em 2018, Portugal mantém a taxa de 2017. Embora a proporção de mulheres com formação superior tenha aumentado 2,1 pp, nos homens regista-se uma redução de 2,1 pp.



Relativamente à média europeia, Portugal tem mais do dobro de adultos entre 30 e 34 anos nos níveis mais baixos de formação.



Embora, ao longo da década, Portugal tenha aumentado a proporção de adultos entre 30 e 34 anos com formação superior, ainda se encontra na 26ª posição no conjunto da UE28, apenas à frente da Itália e da Roménia.

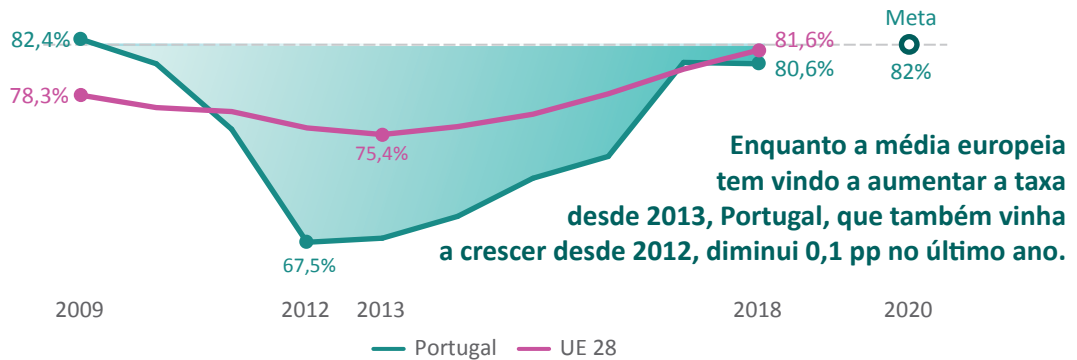


Fonte de dados: Eurostat, atualização de 01-07-2019
Fonte: CNE

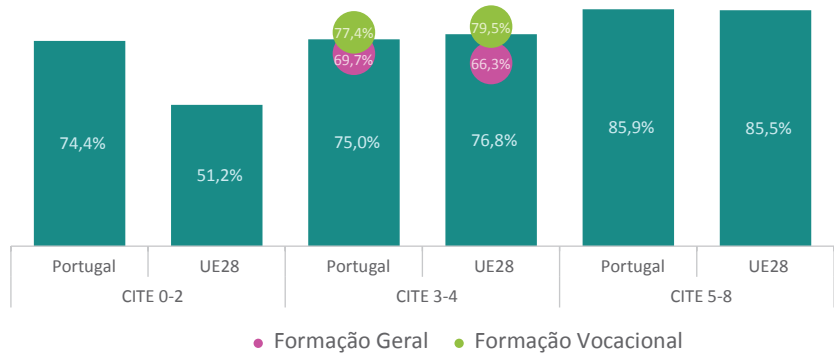
Emprego dos recém-diplomados

Meta ≥ 82%

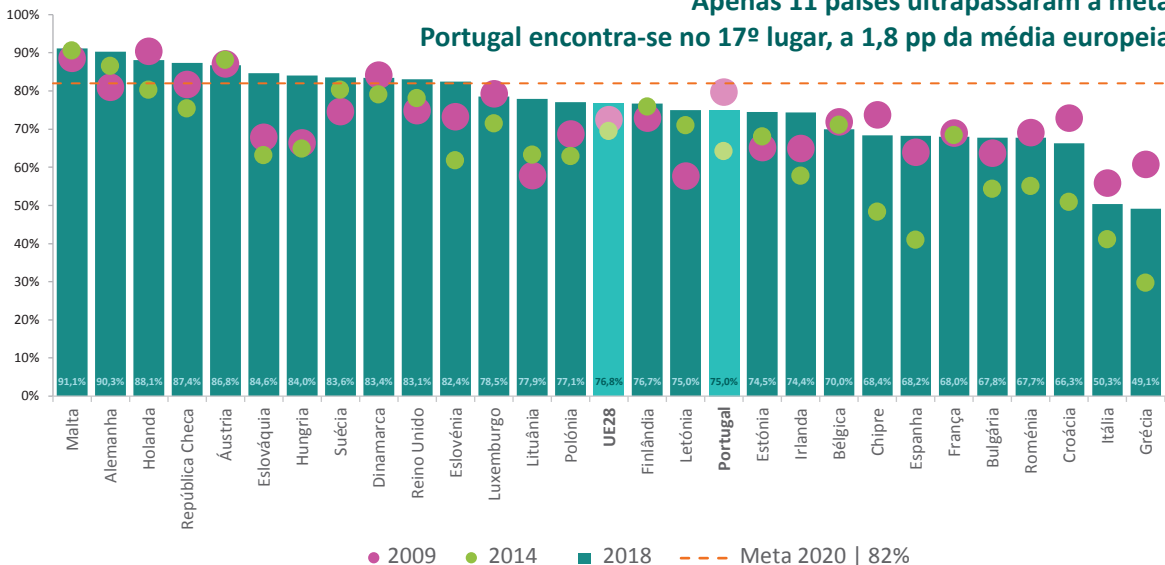
Até 2020, pelo menos **82% da população** entre os 20 e 34 anos que conclui um nível igual ou superior ao ensino secundário deverá encontrar **emprego no espaço de 1 a 3 anos**.



Quanto mais elevada for a qualificação, maior é a taxa de emprego. A mão-de-obra pouco qualificada consegue mais emprego em Portugal que a média europeia. A taxa de emprego é superior para quem tem formação vocacional.



Apenas 11 países ultrapassaram a meta. Portugal encontra-se no 17º lugar, a 1,8 pp da média europeia.



Fonte de dados: Eurostat, atualização de 01-07-2019

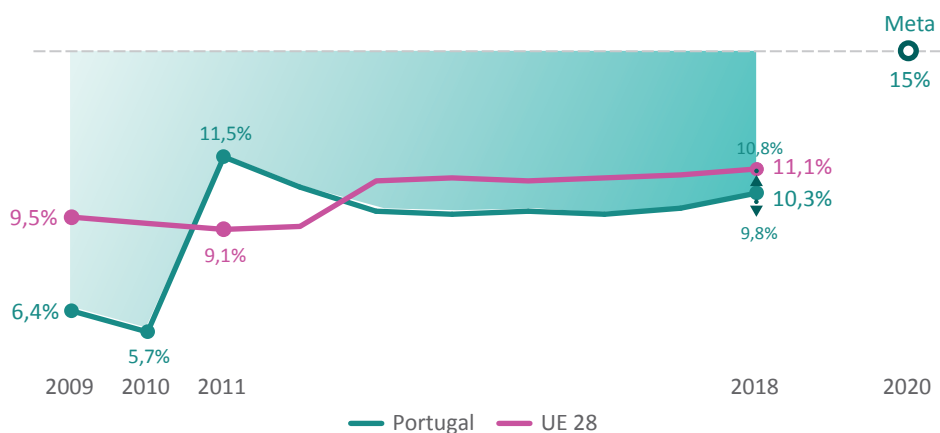
Fonte: CNE

Aprendizagem ao longo da vida

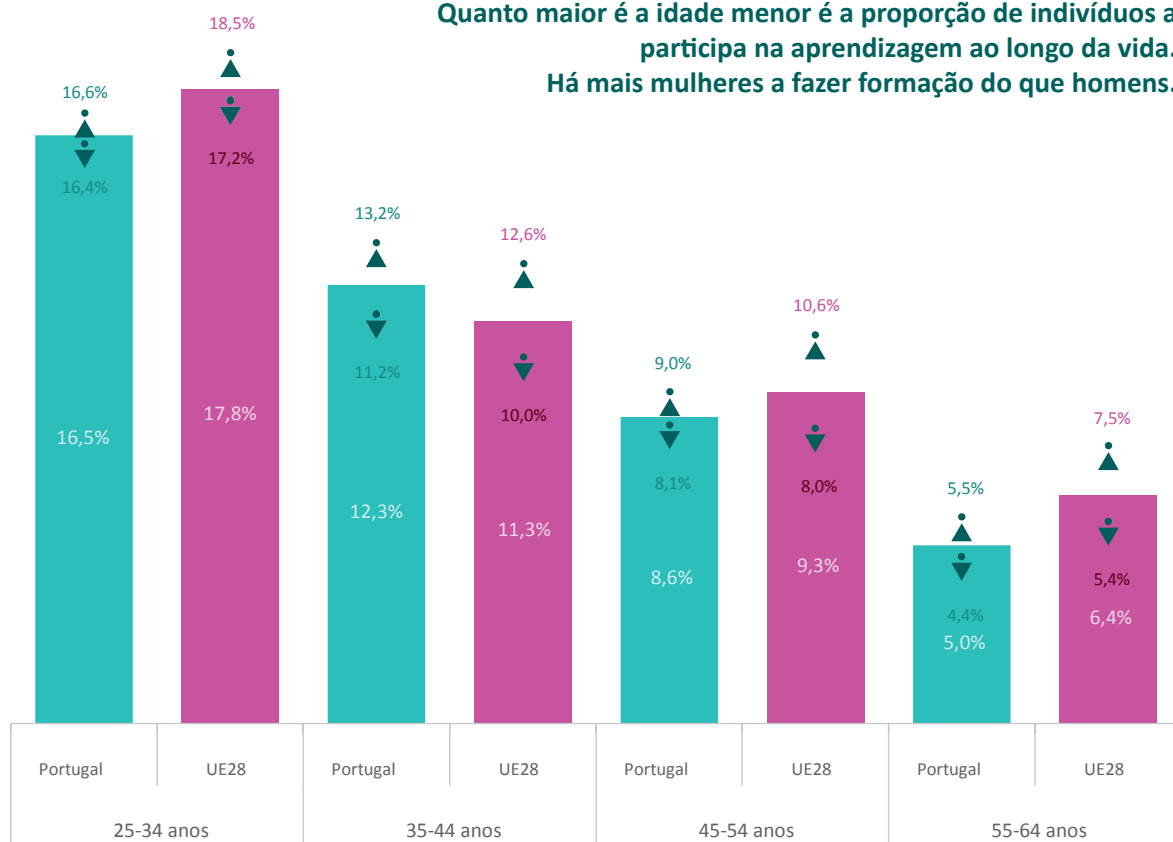
Meta ≥ 15%

Até 2020, pelo menos 15% dos adultos deverá participar na aprendizagem ao longo da vida.

Em 2018, Portugal ainda se encontra a 4,7 pp da meta e a UE28 a 3,9 pp.

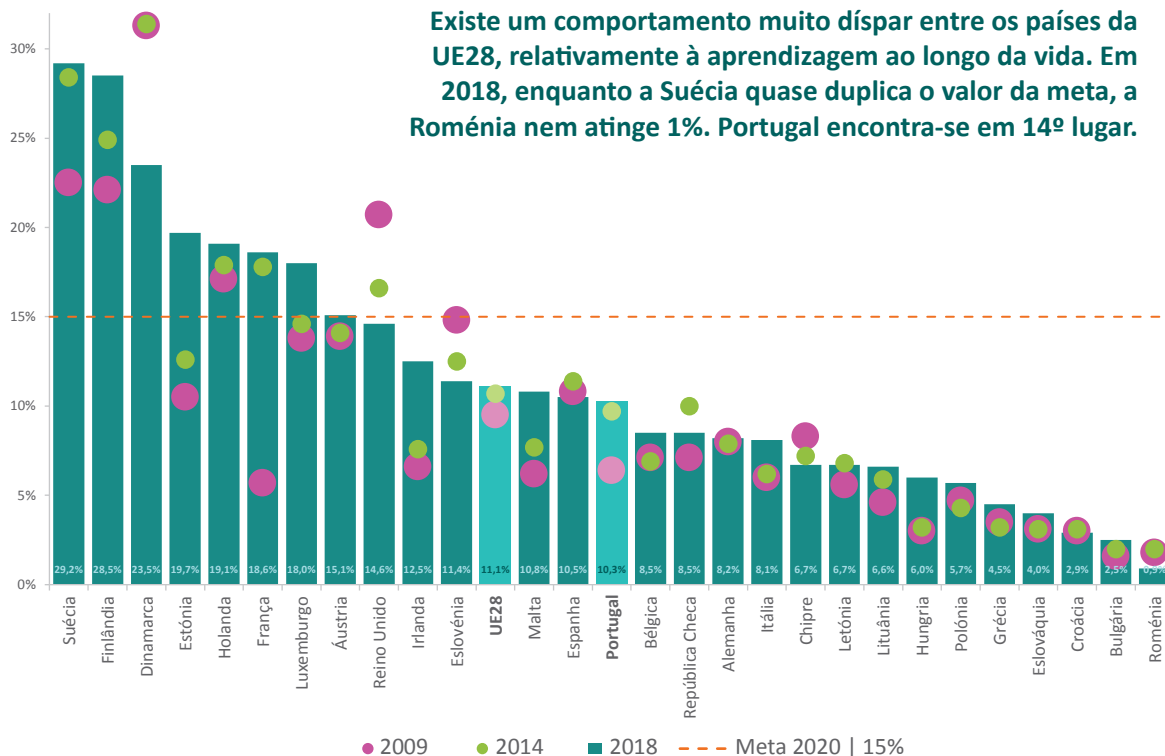


Quanto maior é a idade menor é a proporção de indivíduos a participa na aprendizagem ao longo da vida.
Há mais mulheres a fazer formação do que homens.



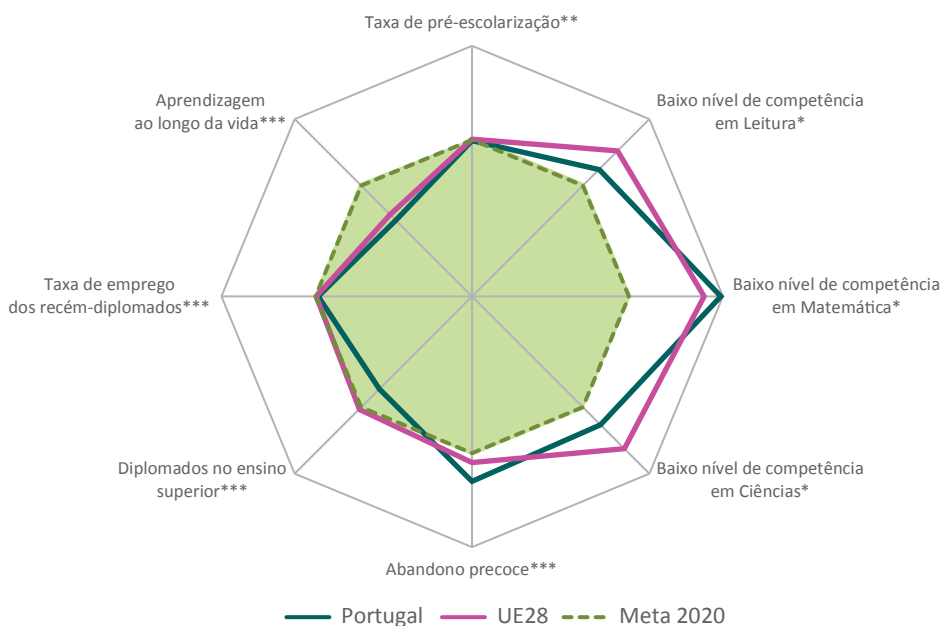
Fonte de dados: Eurostat, atualização de 01-07-2019
Fonte: CNE

Existe um comportamento muito díspar entre os países da UE28, relativamente à aprendizagem ao longo da vida. Em 2018, enquanto a Suécia quase duplica o valor da meta, a Roménia nem atinge 1%. Portugal encontra-se em 14º lugar.



Fonte de dados: Eurostat, atualização de 01-07-2019
Fonte: CNE

Indicadores nacionais EF 2020



*2015 **2017 *** 2018

Fonte de dados: Eurostat
Fonte: CNE

Indicadores principais *Monitor – Portugal*

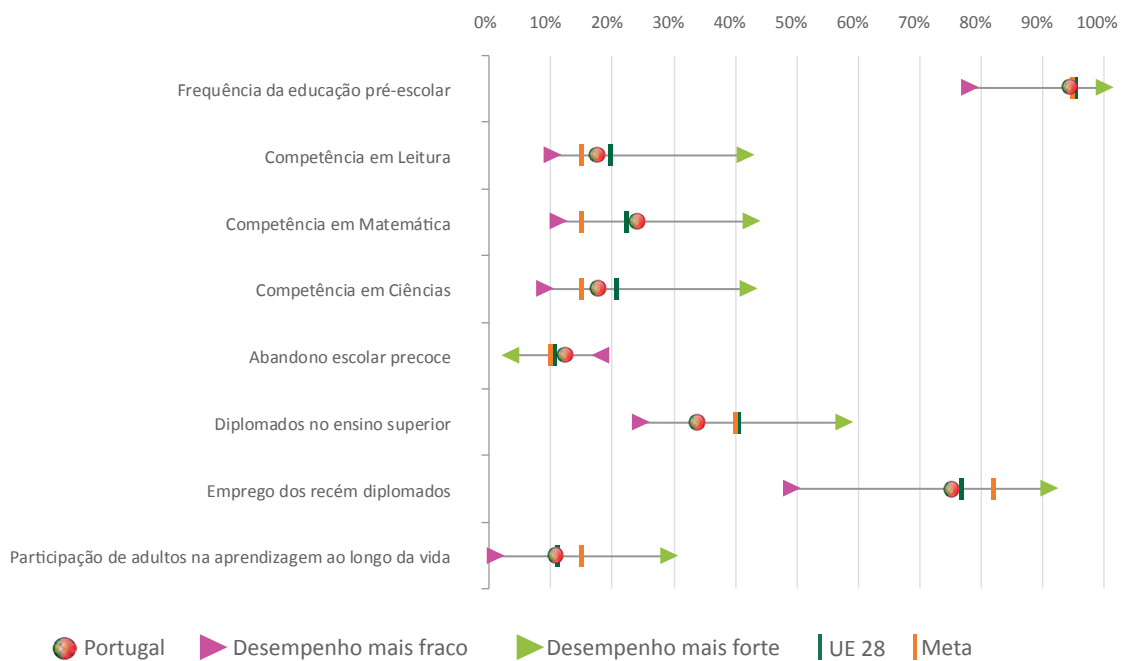
		Portugal		Média da UE28		
		2009	2018	2009	2018	
Valores de referência EF 2020						
Taxa de pré-escolarização (dos 4 anos ao início da escolaridade obrigatória)		90,1%	94,2% ¹⁷	90,8%	95,4% ^{17,d}	
Proporção de jovens de 15 anos com desempenho insuficiente em:	Leitura	17,6%	17,5% ¹⁵	19,5%	19,7% ¹⁵	
	Matemática	23,8%	23,8% ¹⁵	22,3%	22,2% ¹⁵	
	Ciências	16,5%	17,4% ¹⁵	17,7%	20,6% ¹⁵	
Abandono escolar precoce (18-24 anos)		30,9%	11,8%	14,2%	10,6%	
Taxa de emprego dos recém-diplomados por nível de habilitação (20-34 anos que abandonam o ensino 1-3 anos antes do ano de referência)	CITE 3-8	82,4%	80,6%	78,3%	81,6%	
Diplomados no ensino superior (30-34 anos)		21,3%	33,5%	32,3%	40,7%	
Participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida (25-64 anos)	CITE 0-8	6,4%	10,3%	9,5%	11,1%	
Mobilidade para fins de aprendizagem	Mobilidade de grau	:	3,6% ¹⁷	:	3,6% ¹⁷	
	Mobilidade de crédito	:	7,5% ¹⁷	:	8,0% ¹⁷	
Outros indicadores contextuais						
Investimento na educação	Despesa pública consagrada na educação em percentagem do PIB	7,0%	5,0% ¹⁷	5,2%	4,6% ¹⁷	
	Despesas com instituições públicas e privadas por aluno, em € PPC	CITE 0	€4862 ¹²	€4646 ¹⁵	:	€6111 ^{15,d}
		CITE 1	€4685 ¹²	€4738 ¹⁵	€5812 ^{12,d}	€6248 ^{15,d}
		CITE 2	€6171 ¹²	€6212 ¹⁵	€6937 ^{12,d}	€7243 ^{15,d}
		CITE 3-4	€6907 ^{12,d}	€6609 ¹⁵	:	€7730 ^{14,d}
CITE 5-8	€7403 ^{12,d}	€8885 ^{15,d}	€10 549 ^{12,d}	€11 413 ^{15,d}		
Abandono escolar precoce (18-24 anos)	Nascidos no país	31,0%	11,7%	13,1%	9,5%	
	Nascidos no estrangeiro	29,6%	12,8%	26,1%	20,2%	
Diplomados no ensino superior (30-34 anos)	Nascidos no país	21,1%	33,1%	33,1%	41,3%	
	Nascidos no estrangeiro	22,6%	36,8%	27,7%	37,8%	
Taxa de emprego dos recém-diplomados por nível de habilitação (20-34 anos que abandonam o ensino 1-3 anos antes do ano de referência)	CITE 3-4	79,7%	75,0%	72,5%	76,8%	
	CITE 5-8	84,0%	85,9%	83,8%	85,5%	

Nota: A média europeia do PISA 2009 não inclui o Chipre;

: = dados não disponíveis, d = definição diferente, 12 = 2012, 14 = 2014, 15 = 2015, 17 = 2017

Fonte: *Monitor da Educação e da Formação 2019 – Portugal*. Comissão Europeia

Posição de Portugal relativamente às metas, às médias da UE28 e aos países com menor e maior desempenho



Fonte: Monitor da Educação e da Formação 2019 – Portugal. Comissão Europeia

Agenda 2030 | Para uma educação de qualidade

A nova agenda de desenvolvimento sustentável entrou oficialmente em vigor a 1 de janeiro de 2016, data em que 193 países adotaram os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, construídos sobre o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio. Foi uma decisão histórica baseada num “contrato social entre os líderes mundiais e a população”, tomada na sede das Nações Unidas em Nova Iorque, de 25 a 27 de setembro de 2015, momento em que a Organização comemorava o seu septuagésimo aniversário.

São Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2016-2030:

- ODS 1** Erradicar a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares
- ODS 2** Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável
- ODS 3** Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
- ODS 4** Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
- ODS 5** Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas
- ODS 6** Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos
- ODS 7** Garantir o acesso a fontes de energia fiáveis, sustentáveis e modernas para todos
- ODS 8** Promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos
- ODS 9** Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação
- ODS 10** Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países
- ODS 11** Tornar as cidades e comunidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis
- ODS 12** Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis
- ODS 13** Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos
- ODS 14** Conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável
- ODS 15** Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, travar e reverter a degradação dos solos e travar a perda de biodiversidade
- ODS 16** Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis
- ODS 17** Reforçar os meios de implementação e revitalizar a Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável

A nova Agenda, sendo um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade, analisará três dimensões do desenvolvimento sustentável: social, económico e ambiental. Todos os países e todas as partes interessadas, atuando em parceria colaborativa, procuram dar resposta a aspetos essenciais sobre paz, justiça, educação, parceria, entre outros.

Na avaliação dos 17 ODS e das suas 169 metas, estes serão monitorizados segundo um conjunto de indicadores globais presentes num relatório de progresso anual. O Fórum Político de Alto Nível sobre Desenvolvimento Sustentável também se reunirá anualmente nas Nações Unidas para avaliar os avanços a nível global, identificando lacunas e questões emergentes e recomendando ação corretiva⁴.

Os indicadores são selecionados da lista de indicadores globais ODS das Nações Unidas, do Sistema europeu de indicadores de desenvolvimento sustentável (*EU SDI set*), da Europa 2020, do *Resource efficiency Scoreboard*, e de outros indicadores pertinentes para as políticas europeias, como *the 10 Commission Priorities, circular economy*, entre outros⁵. Os países estabelecem um conjunto de metas específicas, enquadradas na perspetiva nacional, e definem também os respetivos indicadores para a sua monitorização.

Para monitorizar o progresso dos ODS, a 47.^a sessão da Comissão de Estatística das Nações Unidas (UNSC) acordou, em 2016, um conjunto de 241 indicadores. Em março de 2017, na 48.^a sessão da UNSC, a lista global de indicadores foi revista e introduziram-se alguns ajustamentos. Posteriormente, foram efetuados ajustamentos anuais. Ainda serão concretizadas revisões abrangentes em 2020 e 2025.

Em média, nos últimos cinco anos de dados disponíveis, a UE fez progressos para quase todos os objetivos, enquadrados no contexto de uma melhoria da sua situação económica. Estes progressos têm sido mais rápidos em certos objetivos do que em outros, e mesmo no interior de cada objetivo, há afastamento do desenvolvimento sustentável em determinadas áreas. Em termos globais, a UE parece revelar melhoria na saúde (ODS 3), ter reduzido em certas dimensões de pobreza

⁴ Para saber mais: <https://news.un.org/pt/story/2016/01/1536471-nova-agenda-de-desenvolvimento-guia-aco-es-para-os-proximos-15-anos>

⁵ Consultar: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/indicators>; <https://ec.europa.eu/eurostat/web/europe-2020-indicators/europe-2020-strategy/overview>; <https://ec.europa.eu/eurostat/web/europe-2020-indicators/resource-efficient-europe>

e exclusão social (ODS 1), aumentado a qualidade de vida nas cidades e comunidades (ODS 11), e demonstrar claramente favoráveis tendências de crescimento económico inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho digno para todos (ODS 8). Contudo, o crescimento da atividade económica na UE nem sempre foi acompanhado por desenvolvimentos favoráveis na utilização dos recursos naturais e seus impactos ambientais negativos, como demonstrado pelas tendências dos ODS 7, 12, 13 e 15. Na área da educação (ODS 4), a UE já cumpriu dois dos seus seis valores de referência para 2020 (educação e cuidados para a primeira infância e ensino superior), e encontra-se perto de atingir dois outros objetivos (abandono escolar precoce e emprego dos recém-diplomados). A UE também fez progressos no ODS 17. As tendências foram mistas nos ODS 2, 5, 10, com desigualdades crescentes e decrescentes nas diferentes áreas temáticas. Um ligeiro movimento de afastamento dos objetivos de desenvolvimento sustentável foi visível no desempenho da UE em matéria de inovação e de transportes, acompanhados pelos indicadores do ODS 9. No caso dos ODS 6, 14 e 16, as tendências não podem ser calculadas devido a dados insuficientes nos últimos cinco anos.



Fonte: Sustainable development in the European Union Overview of progress towards the SDGs in an EU context. Eurostat, 2019

O comportamento dos indicadores em Portugal

Com base no mapeamento dos indicadores ODS aprovados na 47.ª UNSC, o INE fez um levantamento da responsabilidade (por fonte de informação), reconhecendo que 29,5% são da sua responsabilidade, 3,3% de Entidades com Delegação de Competências, 22,8% são da responsabilidade de outras entidades nacionais, 10,0% de organizações internacionais, 2,5% não são aplicáveis a Portugal e que ainda não foi possível identificar as entidades responsáveis pelos restantes 32,0%.

A recolha de indicadores ODS e a sua divulgação progressiva implica um trabalho vasto e complexo dada a diversidade de fontes de informação, suas responsabilidades e disponibilidade. O Grupo de trabalho multidisciplinar dedicado ao processo de implementação, na vertente estatística, da “Agenda 2030 – *Sustainable Development Goals*” (GTSDG), criado no INE a 10 de maio de 2016, analisou as diferenças entre os dados do INE e os dados dos indicadores ODS já publicados pelas Nações Unidas, verificando que 33,2% dos indicadores estão disponíveis e têm informação idêntica; 7,5% estão disponíveis e são similares, mas não correspondendo exatamente ao que é indicado na metainformação; 3,3% estão disponíveis, mas apenas parcialmente; 15,4% não estão disponíveis (total ou parcialmente) e são relevantes, 4,1% não estão disponíveis (total ou parcialmente) e não são relevantes; 11,6% ainda têm disponibilidade inconclusiva; e 24,9% estão fora de âmbito, caso de indicadores relativos a países em vias de desenvolvimento ou que não são do sector estatístico.

O INE publicou a 12 de junho de 2019 a segunda publicação nacional de acompanhamento estatístico da Agenda 2030 da ONU, denominada “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Indicadores para Portugal | Agenda 2030”. Nesta publicação há vários indicadores ainda não desenvolvidos tanto a nível nacional como internacional e existem ainda outros que não se aplicam à realidade portuguesa. Assim, a análise incide em apenas 125 do total de 244 indicadores das Nações Unidas.

De seguida apresenta-se a tendência evolutiva dos indicadores e o ponto de situação em Portugal, relativamente ao plano e acompanhamento nacionais da implementação dos ODS.

Regista-se uma evolução positiva na maioria dos indicadores analisados (79), quando comparada com o início das séries, e superior ao grupo de indicadores com evolução positiva no último ano disponível (67). Contudo, em sete dos indicadores (adicionais aos do período) a frequência de disponibilidade da fonte de dados não permite a monitorização no último ano. De notar que, nos ODS 1, 5, 6, 7, 13, 16 e 17, 80% ou mais dos indicadores disponíveis mostraram uma evolução favorável.

Comparativamente ao início das séries, assinala-se que 27 indicadores evoluíram no sentido contrário ao desejável. Nos ODS 8, 9, 10, 14 e 15, mais de um terço dos indicadores disponíveis registaram alterações de forma desfavorável.

Relativamente ao ODS 4 – Educação de qualidade, Portugal encontra-se vinculado aos compromissos assumidos na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, procurando garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

No ODS 4, conforme se pode observar na Evolução dos ODS em Portugal no período 2010-2018, cinco dos indicadores globais evoluíram no sentido desejável ou já atingiram os resultados desejados – 4.1.1. proporção de crianças e jovens que atingiram um nível mínimo de proficiência em leitura e matemática; 4.2.2. taxa de participação em atividades de aprendizagem organizada um ano antes da idade oficial de entrada para o 1º ciclo; 4.3.1. taxa de participação de jovens e adultos em educação formal e não forma; 4.4.1. proporção de jovens e adultos com competências em tecnologias de informação e comunicação; 4.a.1. proporção de escolas com acesso a eletricidade a água potável, computadores e *internet* para fins pedagógicos, infraestruturas e materiais adaptados a estudantes com deficiências, instalações sanitárias separadas por sexo e para lavagem das mãos – e dois dos indicadores globais registam uma evolução no sentido contrário ao desejável – 4.5.1. índices de paridade e 4.b.1. volume dos fluxos de ajuda pública ao desenvolvimento para bolsas por sector e tipo de programa.

Na Evolução dos ODS em Portugal no último ano com informação disponível, observa-se que quatro dos indicadores globais (4.2.2, 4.4.1, 4.a.1 e 4.b.1) evoluíram no sentido desejável ou já atingiram os resultados desejados, 4.5.1 evoluiu no sentido contrário ao desejável e 4.1.1 e 4.3.1 não tiveram avaliação.

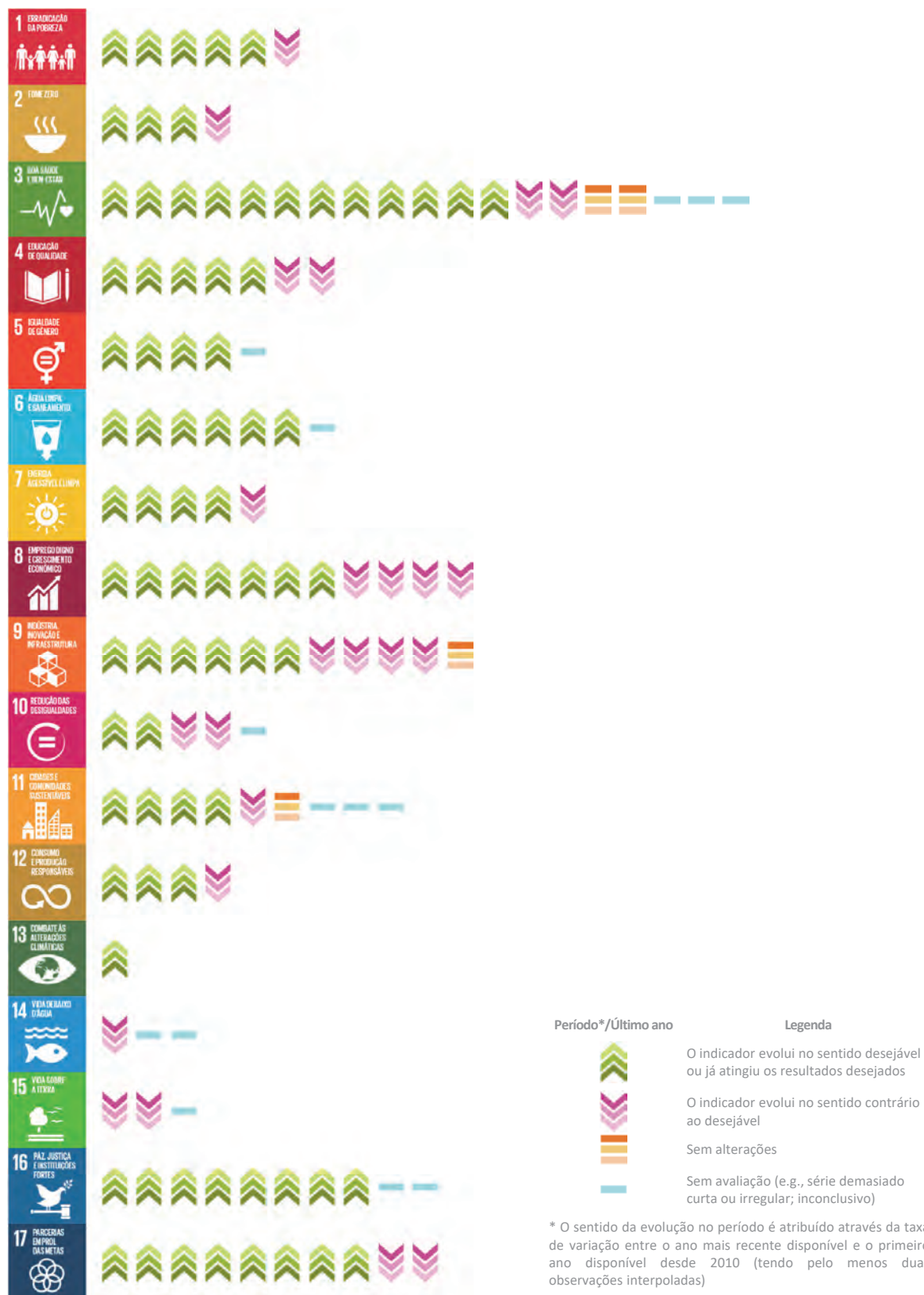
Metas e indicadores globais

- 4.1. **Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completam o ensino primário e secundário, que deve ser de acesso livre, equitativo e de qualidade, conduzindo a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.**
- 4.1.1. Proporção de crianças e jovens: (a) nos segundo e terceiro anos do primeiro ciclo do ensino básico; (b) no final do segundo ciclo do ensino básico; e (c) no final do terceiro ciclo do ensino básico, que atingiram um nível mínimo de proficiência em (i) leitura e (ii) matemática, por sexo.
- 4.2. **Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, bem como cuidados e educação pré-escolar, de modo a que estejam preparados para o ensino primário.**
- 4.2.1. Proporção de crianças com menos de 5 anos que estão dentro dos parâmetros de desenvolvimento em termos de saúde, aprendizagem e bem-estar psicossocial, por sexo.
- 4.2.2. Taxa de participação em atividades de aprendizagem organizada (um ano antes da idade oficial de entrada para o 1º ciclo), por sexo.
- 4.3. **Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e terciária, incluindo a universidade, com qualidade e a preços acessíveis.**
- 4.3.1. Taxa de participação de jovens e adultos em educação formal e não formal, nos últimos 12 meses, por sexo.
- 4.4. **Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.**
- 4.4.1. Proporção de jovens e adultos com competências em tecnologias de informação e comunicação (TIC), por tipo de competência.
- 4.5. **Até 2030, eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, população autóctone e crianças em situação de vulnerabilidade**
- 4.5.1. Índices de paridade (mulher/homem, rural/urbano, 1º/5º quintis de riqueza e outros como estado de incapacidade, populações indígenas e populações afetadas por conflitos, à medida que os dados estejam disponíveis) para todos os indicadores nesta lista que possam ser desagregados.
- 4.6. **Até 2030, garantir literacia e aptidões numéricas a todos os jovens e a uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres.**
- 4.6.1. Percentagem da população de um dado grupo etário que atingiu pelo menos um determinado nível de proficiência em competências de (a) literacia e (b) numeracia funcionais, por sexo.
- 4.7. **Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.**
- 4.7.1. Grau com que a (i) educação para a cidadania global e a (ii) educação para o desenvolvimento sustentável, incluindo a igualdade de género e os direitos humanos, são disseminados a todos os níveis em: (a) políticas educativas nacionais, (b) programas educativos, (c) formação de professores e (d) avaliação de estudantes.

Meios de implementação e indicadores globais

- 4.a. **Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e às questões de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.**
- 4.a.1. Proporção de escolas com acesso a: (a) eletricidade; (b) internet para fins pedagógicos; (c) computadores para fins pedagógicos; (d) infraestruturas e materiais adaptados a estudantes com deficiências; (e) água potável; (f) instalações sanitárias separadas por sexo; e (g) instalações para lavagem das mãos (de acordo com as definições dos indicadores WASH).
- 4.b. **Até 2020, ampliar substancialmente, a nível global, o número de bolsas de estudo – para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos – para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, científicos e de engenharia, em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.**
- 4.b.1. Volume dos fluxos de ajuda pública ao desenvolvimento para bolsas por sector e tipo de programa.
- 4.c. **Até 2030, aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.**
- 4.c.1. Proporção de professores (a) na educação pré-escolar; (b) no primeiro e segundo ciclos do ensino básico; (c) no terceiro ciclo do ensino básico; e (d) no ensino secundário, que receberam pelo menos a formação básica de professores (por exemplo: formação pedagógica) antes ou durante o exercício da profissão, requerida para lecionar num determinado nível de ensino num dado país.

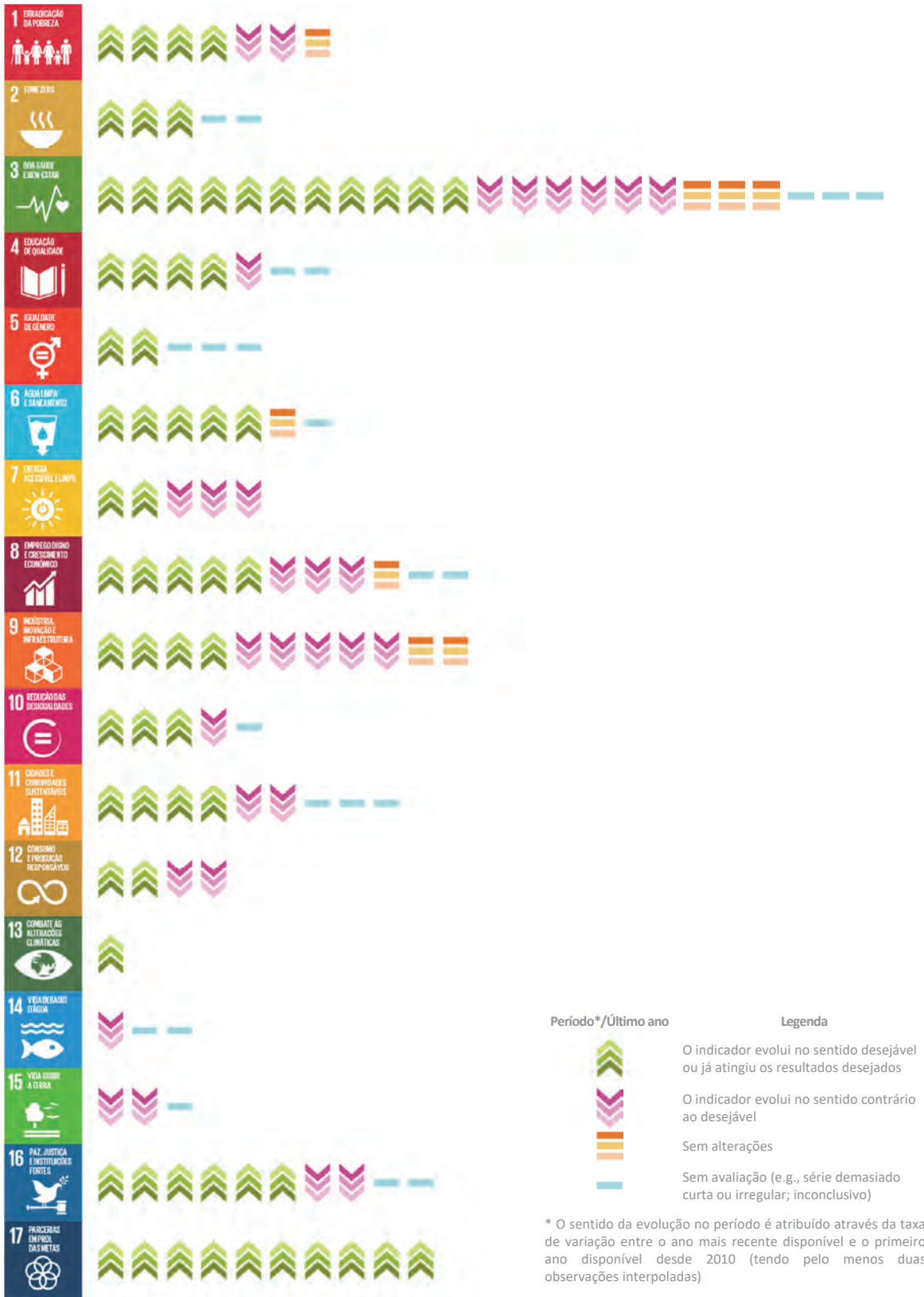
Evolução dos ODS em Portugal no período 2010 – 2018*



* Desde o primeiro ano disponível a partir de 2010 até ao último ano disponível.

Fonte: *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Indicadores para Portugal 2019*. INE, 2019

Evolução dos ODS em Portugal no último ano com informação disponível



Fonte: *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Indicadores para Portugal 2019*. INE, 2019

Relativamente à educação, os países comprometem-se a providenciar educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis – na primeira infância, na educação primária e nos ensinos secundário, superior, técnico e profissional. Todas as pessoas, independentemente do sexo, idade, raça, etnia, e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de modo a adquirir conhecimentos e a desenvolver competências para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade.

Posteriormente, apresenta-se um quadro detalhado relativo ao ODS4 com indicação do sinal da evolução de cada indicador disponível para cada indicador global.

ODS	Indicadores	Período*	Último ano
4.1.1	Proficiência em leitura (PISA)		
	Proficiência em matemática (PISA)		
4.2.2	Taxa de escolarização aos 5 anos, por sexo		
4.3.1	Proporção de indivíduos com idade entre 18 e 64 anos que participaram em atividades de aprendizagem ao longo da vida, por sexo e grupo etário		
4.4.1	Proporção de indivíduos com idade entre 16 e 74 anos que efetuaram atividades relacionadas com computador, por tipo de atividades efetuadas no computador		
4.5.1	Índices de paridade de sexo, grau de urbanização e quintis de rendimento da população dos 18 aos 64 anos que participou em atividades de aprendizagem ao longo da vida		
	Índice de paridade de sexo nos indivíduos com idade entre 16 e 74 anos que efetuaram atividades relacionadas com computador		
	Índice de paridade de grau de urbanização nos indivíduos com idade entre 16 e 74 anos que efetuaram atividades relacionadas com computador		
	Índice de paridade de quintis de rendimento nos indivíduos com idade entre 16 e 74 anos que efetuaram atividades relacionadas com computador		
4.a.1	Proporção de escolas com acesso a internet e computadores para fins pedagógicos		
4.b.1	Volume dos fluxos de ajuda pública ao desenvolvimento para bolsas por sector e tipo de programa		

* O sentido da evolução no período é atribuído através da taxa de variação entre o ano mais recente e o primeiro ano disponível desde 2010 (tendo pelo menos duas observações interpoladas)

Fonte: *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Indicadores para Portugal 2019*. INE, 2019



Indicadores para Portugal

O relatório *Estado da Educação 2018* apresenta um conjunto mais reduzido de indicadores relativos ao desempenho do sistema educativo, quando comparado com relatórios anteriores, e procura limitar as análises a uma descrição sumária do comportamento das variáveis em apreço na última década. Contudo, apesar da opção feita, procurou-se apresentar indicadores em todas as áreas reconhecidas como essenciais para um conhecimento aprofundado sobre a educação em Portugal.

A evolução demográfica, a qualificação e emprego da população, bem como os índices da pobreza em Portugal são os focos principais dos dados de abertura deste capítulo do relatório. E são precisamente as alterações da demografia que marcam os dados relativos à frequência de crianças e jovens nos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino não superior.

Os indicadores seguintes percorrem os diferentes níveis do sistema, desde a primeira infância e educação pré-escolar até ao ensino superior e a educação de adultos. Neste âmbito, são abordadas questões importantes ou até decisivas como, por exemplo, as taxas de cobertura de amas e creches na primeira infância, as taxas de retenção e desistência nos ensinos básico e secundário, os diplomados que concluem o ensino profissional, a evolução do número de estudantes nos cursos técnicos superiores profissionais, a participação dos estudantes portugueses em programas de mobilidade internacional e o investimento dos adultos em atividades de formação.

Apresentam-se depois os dados relativos aos recursos humanos, com particular ênfase na diminuição do número total de docentes e no envelhecimento dos educadores e professores na década, em todos os níveis de educação e ensino.

Quanto aos recursos financeiros, salienta-se a evolução da despesa do Estado em educação bem como a despesa por nível de educação e ensino, incluindo subsetores, tais como, a ação social escolar ou os complementos educativos, designadamente as atividades de enriquecimento curricular.

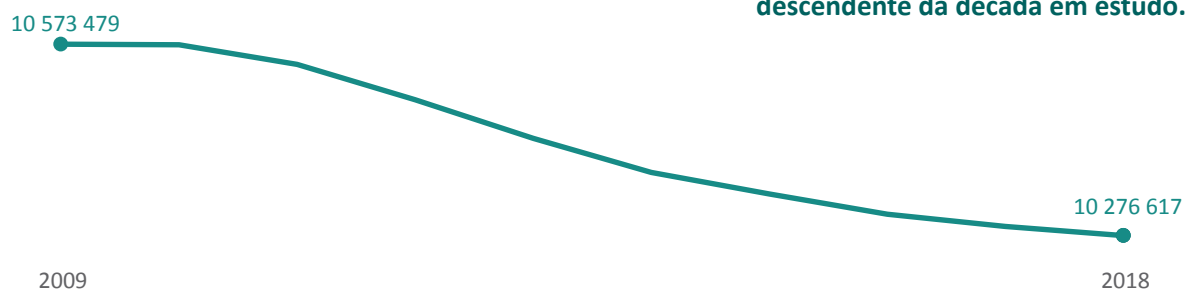
Os recursos para a aprendizagem abordam os equipamentos informáticos, bem como os intercâmbios, de alunos e docentes, com diferentes países da Europa, e apresentam informação sobre a confiança dos professores nas suas competências digitais.

O capítulo encerra com os dados da ação social escolar, enquanto medida promotora de equidade, e com informação sobre as residências de estudantes do ensino superior.

População, qualificação e emprego

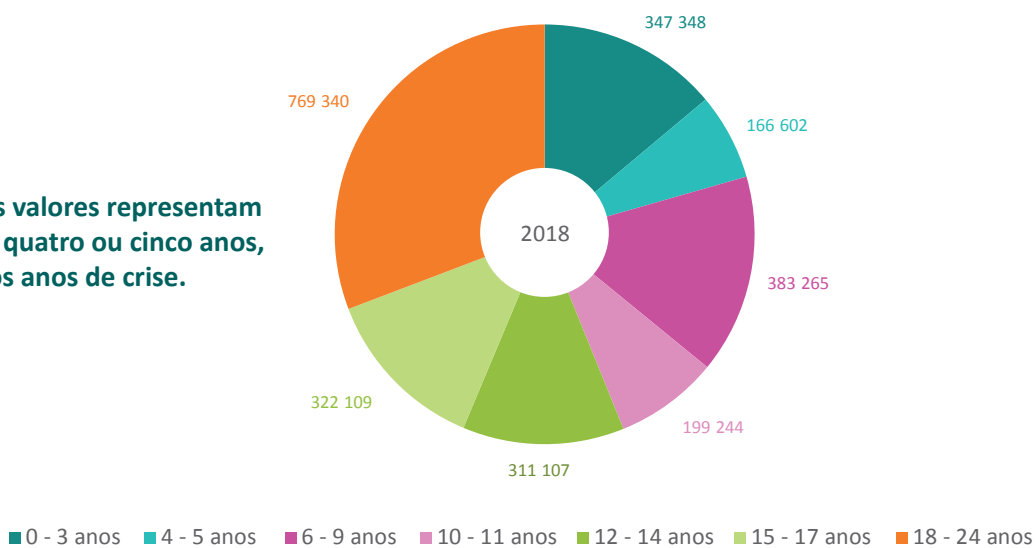
- A população residente em Portugal em 2018, estimada em 10 276 617 indivíduos, dos quais 5 424 251 são mulheres e 4 852 366 são homens, reduziu 296 862 residentes relativamente a 2009.
- Em 2018, estima-se que residam em Portugal 347 348 crianças dos zero aos três anos e 166 602 em idade pré-escolar, 893 616 crianças e jovens com idade para frequentar o ensino básico e 322 109 o ensino secundário. Estima-se ainda 769 340 jovens adultos com idade entre os 18 e 24 anos.
- O número de nados-vivos cresceu ligeiramente em 2018 face a 2017 (+866). A queda registada entre 2010 e 2014 perspetiva uma redução média anual do afluxo de novos alunos no 1º CEB de mais de 6000 crianças, realidade que não será contrariada antes de 2021.
- O saldo populacional cada vez menos negativo desde 2014, em 2018 aumentou 45 578 indivíduos face ao valor mínimo da década. Observa-se uma quase estagnação do saldo natural e um crescimento do saldo migratório desde 2013.
- A população estrangeira residente em Portugal tem vindo a aumentar nos últimos dois anos, representando, em 2018, 4,1% da população.
- Relativamente à migração de indivíduos com menos de 25 anos, em 2018, entraram em Portugal 1463 crianças dos zero aos três anos e 609 em idade pré-escolar e saíram 352 e 176, respetivamente. Imigraram 2683 crianças e jovens com idade para frequentar o ensino básico e 1114 o ensino secundário e emigraram 945 e 896. Enquanto saíram do país 7161 jovens adultos dos 18 aos 24 anos, apenas entraram 5436.
- A qualificação da população ativa residente em Portugal continua a melhorar, em 2018 mantém-se a redução de indivíduos sem nível de escolaridade ou com qualificação até ao 3º CEB e o aumento da população com pelo menos o ensino secundário. É de registar que no grupo sem nível de escolaridade ou com o 1º CEB cerca de 90% das pessoas tem 45 anos ou mais, bem como cerca de 60% com 2º CEB ou 3º CEB. Por outro lado, pelo menos 65% da população, tanto com ensino secundário ou pós-secundário como com ensino superior, tem menos de 45 anos.
- A população entre os 25 e 64 anos que completou pelo menos o ensino secundário tem vindo a aumentar ao longo da década. Em 2018, esta proporção é de 54,4% entre as mulheres e de 44,8% entre os homens.
- Em Portugal, entre 2013 e 2018, a taxa de emprego cresce 10,0 pp e a taxa de desemprego reduz 9,5 pp, mais do dobro da média europeia. Em 2018, a taxa de emprego atinge 75,4% e a de desemprego 7,0%. Registe-se, no entanto, que ao longo da década a taxa de emprego nas mulheres é sempre inferior à dos homens, atingindo essa diferença 6,8 pp em 2018.
- A taxa de emprego é superior a 70% em todos os grupos etários, exceto na faixa mais jovem e na faixa mais velha, e acima dos 85% entre os 30 e os 49 anos. A taxa de desemprego é inferior a 10%, exceto no grupo dos 20 aos 24 anos, com 17,9% de jovens adultos desempregados.
- A qualificação superior é determinante para o emprego. Da população em idade ativa com formação superior apenas 14,5% dos indivíduos não trabalha e 5,4% dos indivíduos que procuram emprego estão desempregados.
- A população entre os 15 e 34 anos que não estuda nem trabalha diminuiu de 17,1%, em 2013, para 9,9%, em 2018. Essa proporção é superior a 10% nos grupos de indivíduos, entre os 20 e os 34 anos. Entre os 15 e os 19 anos, a proporção é consideravelmente inferior à das restantes faixas etárias (3,8%), valor que poderá ser explicado pelo facto da escolaridade obrigatória ser até aos 18 anos de idade.
- Entre a população inativa 14,9% são cuidadores informais. Maioritariamente têm entre 25 e 49 anos e são mulheres.
- Relativamente a 2008, Portugal reduz, até 2018, 19,4% da população em risco de pobreza ou exclusão social, tendo ultrapassado desde 2017 a meta definida para 2020. Apesar de ser o 6º país que mais reduziu o risco de pobreza e exclusão social na última década, ainda existem cerca de 2,2 milhões de pessoas nessa situação, das quais mais de metade se encontra na faixa etária entre os 25 e os 64 anos. Entre os homens, esta taxa é maior na faixa dos 16 aos 19 anos, com 32,7% em risco de pobreza ou exclusão social, seguida das faixas 11-15 anos e 20-24 anos com cerca de um quarto nessa situação. Entre as mulheres, nas faixas 11-15 anos, 16-19 anos e 75 ou mais anos, mais de um quarto encontra-se em risco de pobreza ou exclusão social. Mesmo entre a população empregada, mais de 10% pertence a este grupo de risco.

Estimativa anual da população residente. Portugal



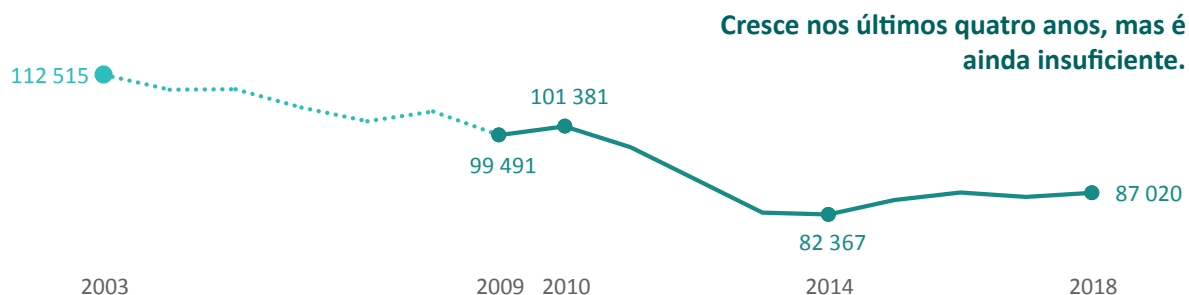
Estimativa anual da população residente com menos de 25 anos, por grupo etário. Portugal

Os menores valores representam crianças de quatro ou cinco anos, nascidas nos anos de crise.



Fonte de dados: INE, atualização de 14-06-2019
Fonte: CNE

Nados-vivos

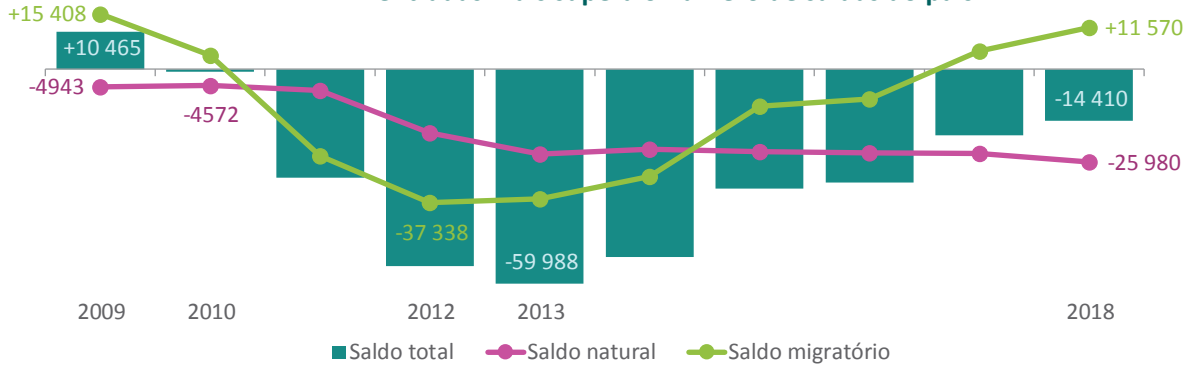


Fonte de dados: PORDATA, atualização de 04-03-2019
Fonte: CNE

Saldos populacionais

2018 é o ano em que o número de óbitos mais excede o número de nados-vivos.

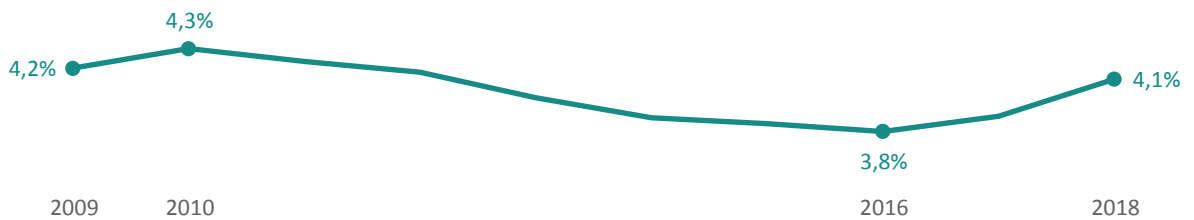
Depois de 2009, é também o ano em que o número de entradas mais supera o número de saídas do país.



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 18-07-2019
Fonte: CNE

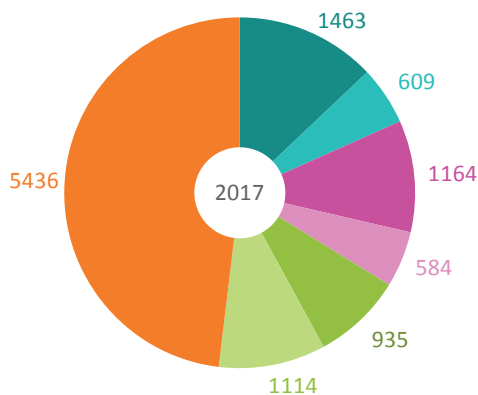
População estrangeira em percentagem da população residente

Ao longo da década, a população estrangeira ronda os 4% da população residente.

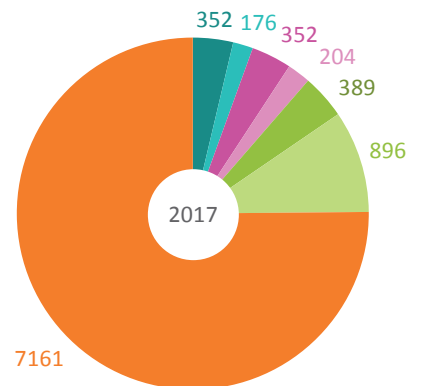


Fonte de dados: PORDATA, atualização de 04-03-2019
Fonte: CNE

Imigrantes permanentes com menos de 25 anos por grupo etário



Emigrantes permanentes com menos de 25 anos por grupo etário



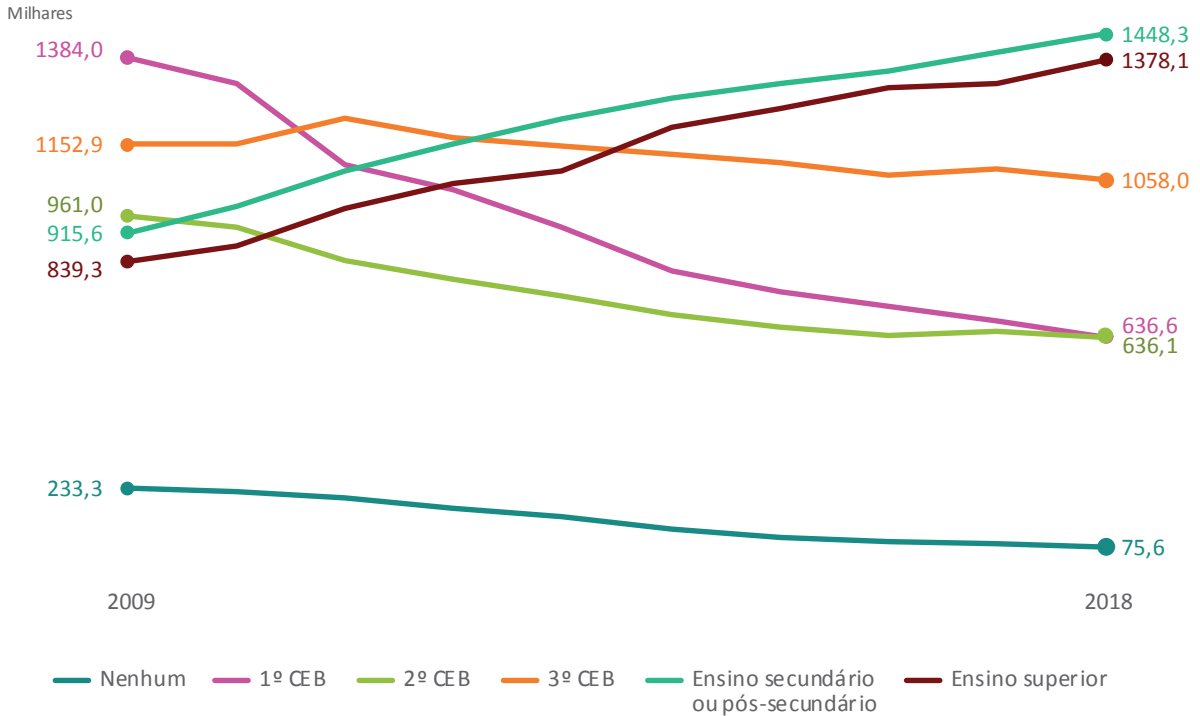
Na população com menos de 25 anos, é no grupo entre os 18 e os 24 anos que saem mais jovens do que entram.

0 - 3 anos 4 - 5 anos 6 - 9 anos 10 - 11 anos 12 - 14 anos 15 - 17 anos 18 - 24 anos

Fonte de dados: INE, atualização de 31-10-2018
Fonte: CNE

População ativa com 15 ou mais anos, por nível de escolaridade completo

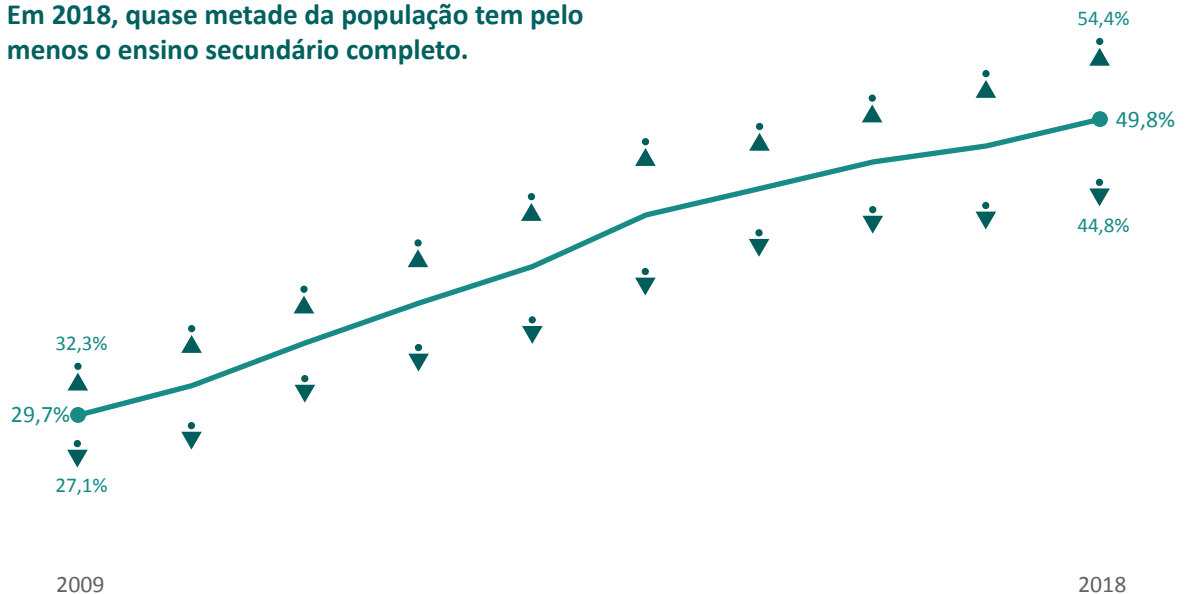
Nesta década, até ao ensino básico o número de indivíduos diminui, enquanto nos níveis de escolaridade mais elevados aumenta.



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 06-02-2019
Fonte: CNE

População entre os 25 e 64 anos que completou pelo menos o ensino secundário, por sexo

Em 2018, quase metade da população tem pelo menos o ensino secundário completo.

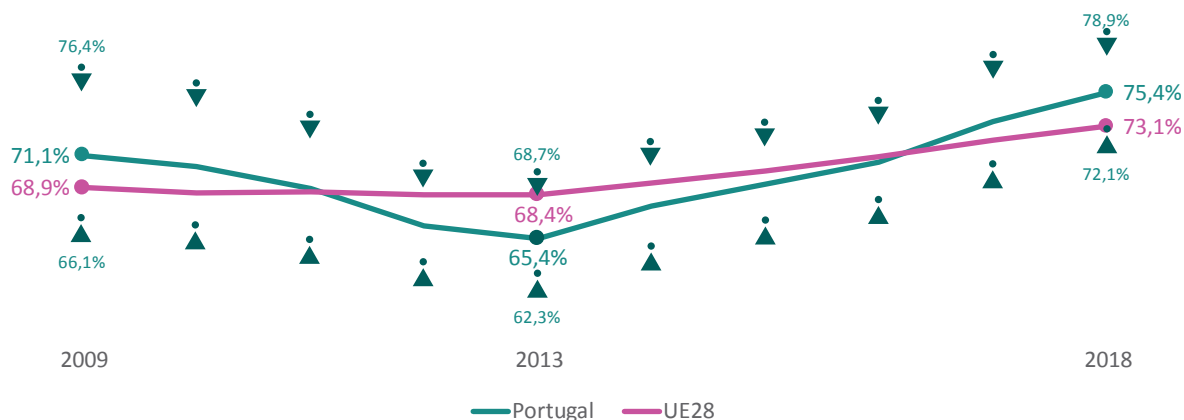


Fonte de dados: PORDATA, atualização de 16-05-2019
Fonte: CNE

Taxa de emprego dos 20 aos 64 anos, por sexo

Em 2018, a taxa de emprego atinge o valor mais alto da década, depois de ter atingido o valor mínimo em 2013.

Nos últimos dois anos, Portugal apresenta uma taxa superior à média europeia.

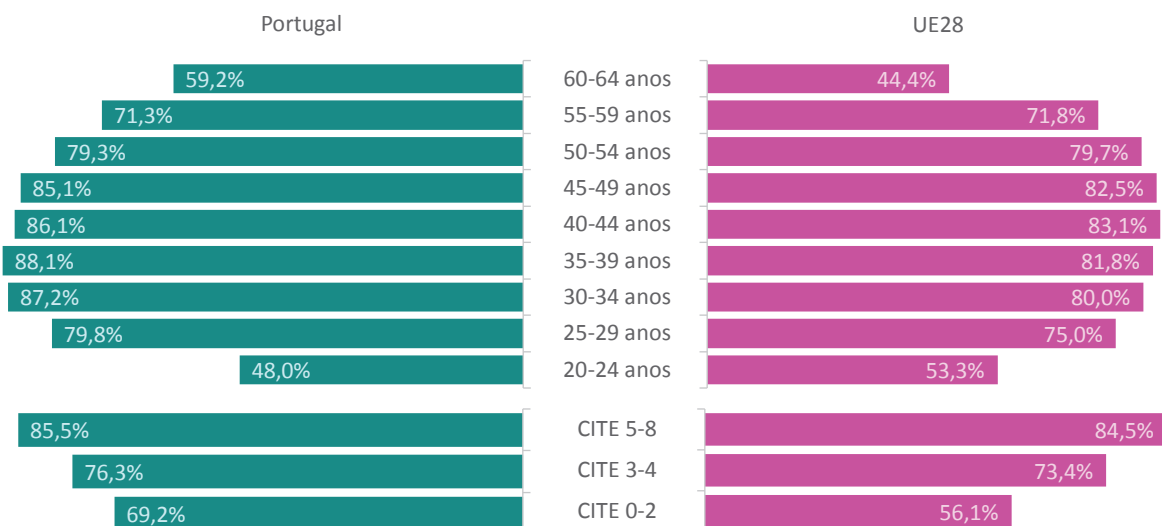


Taxa de emprego dos 20 aos 64 anos, por grupo etário e nível de escolaridade completo mais elevado. 2018

Em Portugal, a taxa de emprego entre os 30 e os 49 anos é superior a 85%, enquanto na UE28 oscila entre 80% e 85%. No entanto, no grupo mais jovem e nos dois grupos mais velhos, Portugal fica aquém da média europeia.

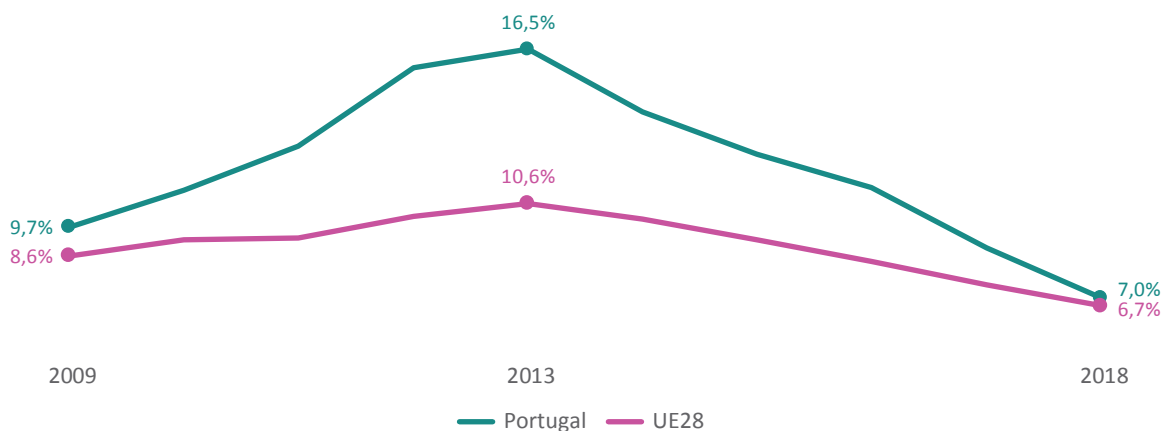
A taxa em Portugal é superior à da média da UE28 em todos os níveis de qualificação.

Quanto maior é o nível de qualificação mais elevada é a taxa.



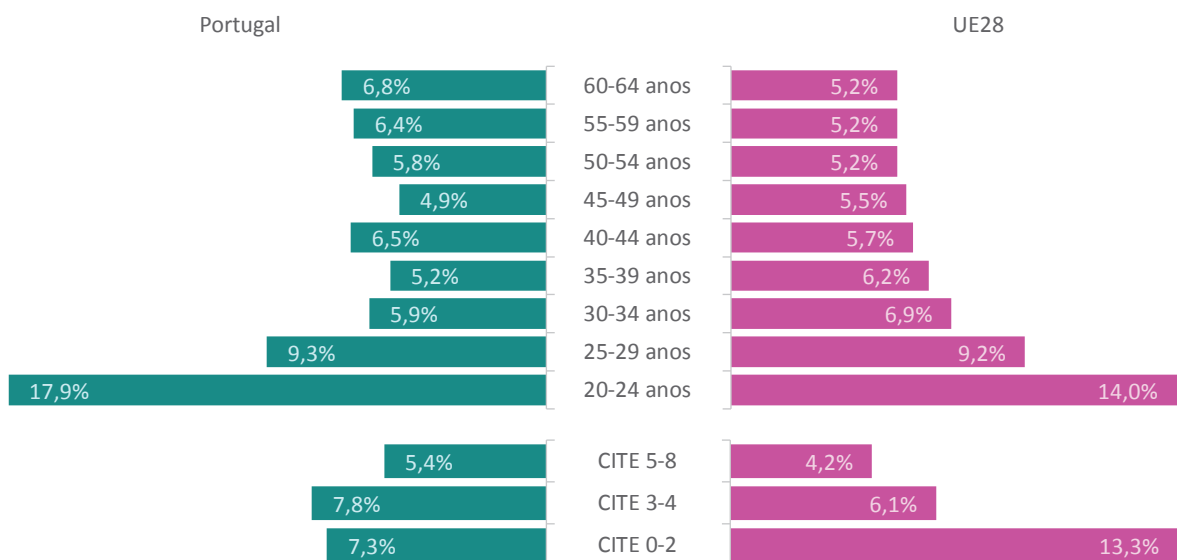
Taxa de desemprego dos 20 aos 64 anos

A taxa de desemprego em 2018, em Portugal, atinge o valor mais baixo da década, reduzindo para mais de metade relativamente a 2013 e apenas 0,3 pp acima da média da UE28.



Taxa de desemprego dos 20 aos 64 anos, por grupo etário e nível de escolaridade completo mais elevado. 2018

A taxa de desemprego mais elevada regista-se entre os 20 e os 24 anos e é menor entre os indivíduos com formação superior.



Fonte de dados: Eurostat, atualização de 21-09-2019
Fonte: CNE

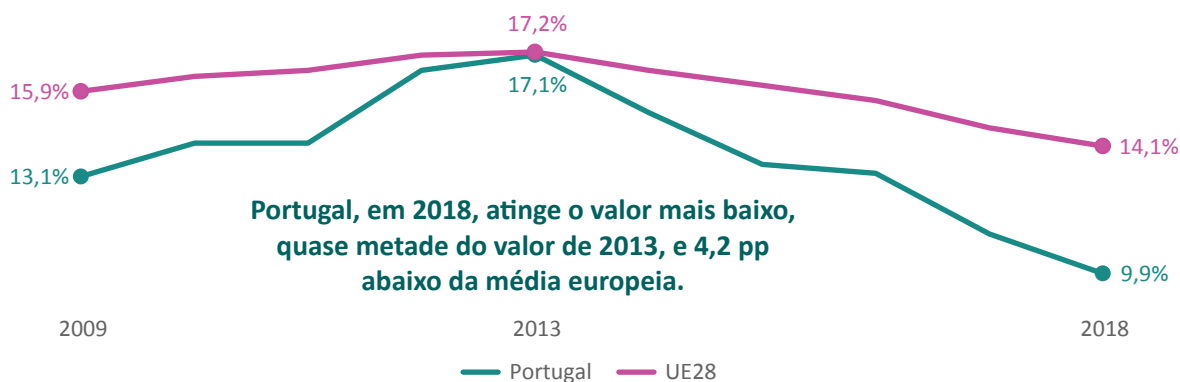
Proporção de desempregados de longa e muito longa duração entre os 20 e os 64 anos, dentro da população desempregada. 2018

Em Portugal, 45,6% dos desempregados não consegue encontrar trabalho no primeiro ano e 30,4% nos primeiros dois anos, mais 0,9 pp e 2,4 pp que a média europeia, respetivamente. Esta situação é pior entre os homens do que entre as mulheres.

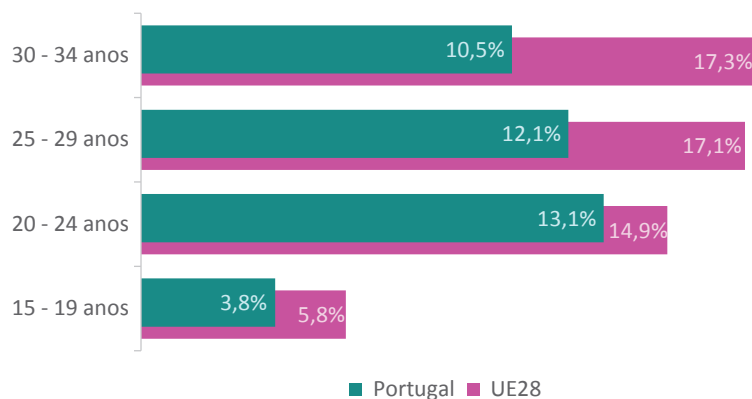
	12 meses ou mais		24 meses ou mais	
	Portugal	UE28	Portugal	UE28
Total	45,6%	44,7%	30,4%	28,1%
Homens	48,0%	44,9%	33,2%	28,5%
Mulheres	43,4%	44,5%	27,9%	27,7%

Fonte de dados: Eurostat, atualização de 10-07-2019
Fonte: CNE

População entre os 15 e 34 anos que não estuda nem trabalha



População entre os 15 e 34 anos que não estuda nem trabalha, por grupo etário. 2018



A taxa NEET em Portugal é mais baixa que a média europeia, em todos os grupos etários.

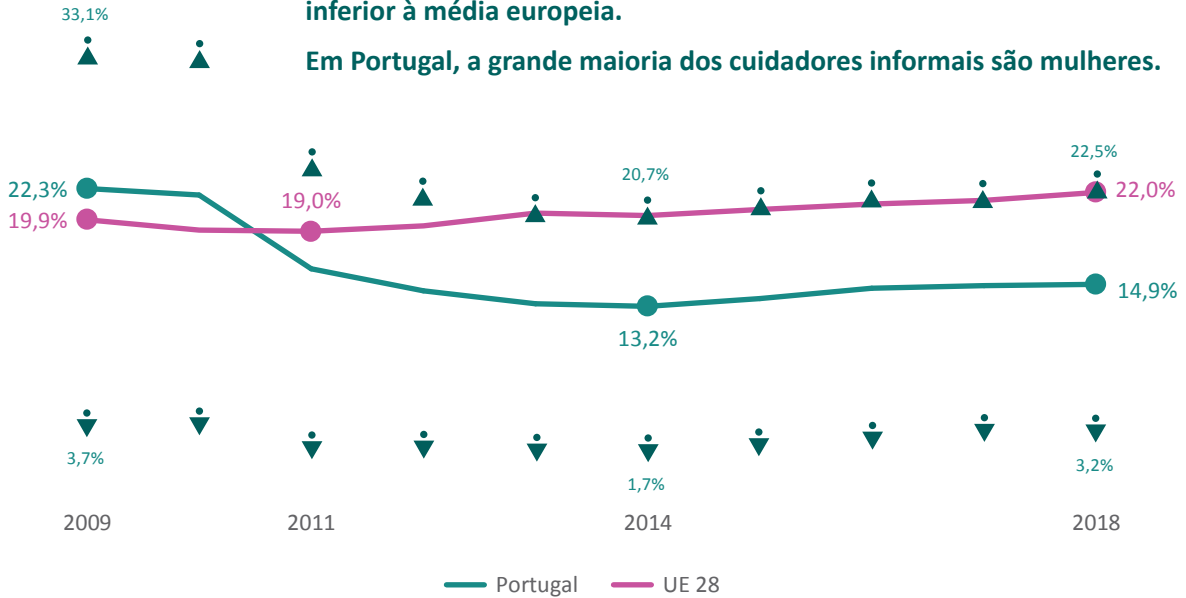
Em Portugal esta proporção é maior na faixa dos 20 aos 24 anos, enquanto na UE28 é dos 30 aos 34 anos.

Fonte de dados: Eurostat, atualização de 13-08-2019
Fonte: CNE

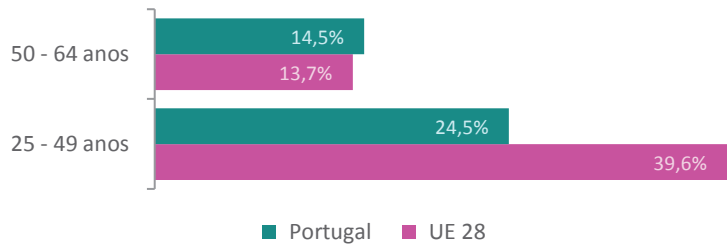
Cuidadores informais em percentagem da população inativa

Desde 2011, a proporção de cuidadores informais em Portugal tem sido inferior à média europeia.

Em Portugal, a grande maioria dos cuidadores informais são mulheres.

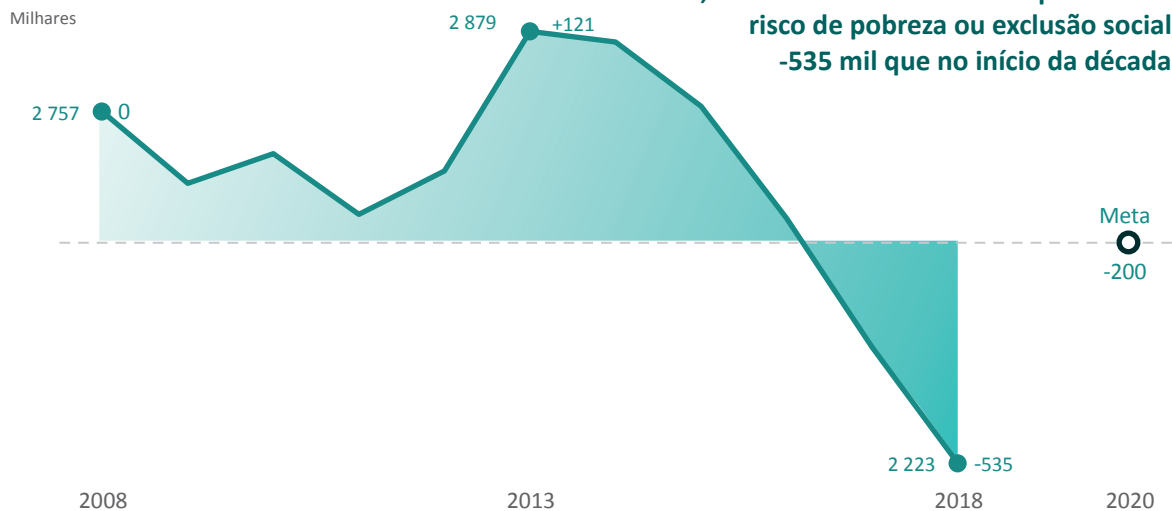


Há mais cuidadores informais na faixa dos 25 aos 49 anos do que dos 50 aos 64 anos.



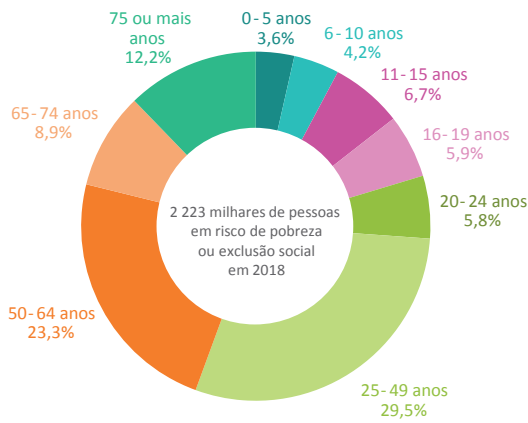
Até 2020, a pobreza deve ser reduzida, retirando relativamente a 2008, pelo menos 200 mil pessoas do risco de pobreza ou exclusão social

Desde 2017 que Portugal ultrapassou a meta. Em 2018, existem 2 223 milhares de pessoas em risco de pobreza ou exclusão social, -535 mil que no início da década.



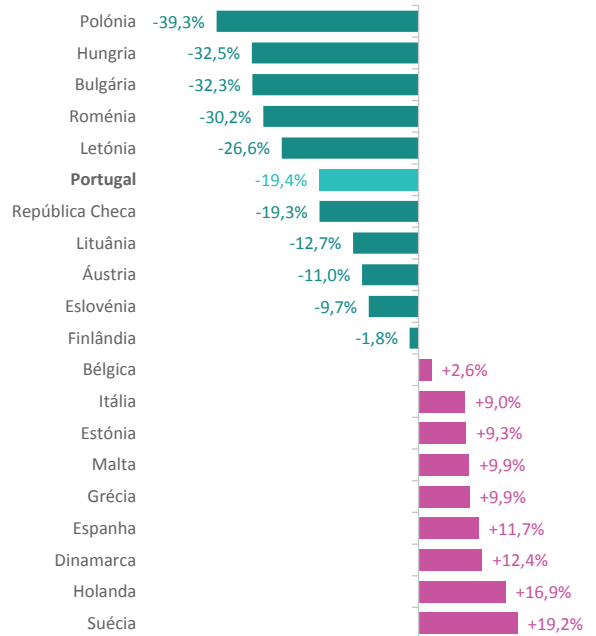
Fonte de dados: Eurostat, atualização de 12-09-2019
Fonte: CNE

Mais de metade das pessoas em risco de pobreza ou exclusão social têm entre 25 e 64 anos.



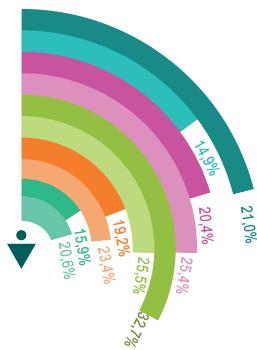
Variação entre 2008 e 2018. UE28

Portugal é o 6º país que mais reduziu o risco de pobreza e exclusão social na última década.

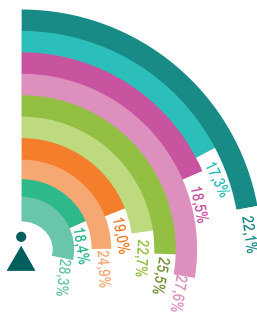


Nota: Não existem dados disponíveis para Alemanha, Chipre, Croácia, Eslováquia, França, Irlanda, Luxemburgo e Reino Unido

Há maior risco de pobreza entre os jovens dos 16 aos 19 anos.



Há maior risco de pobreza entre as raparigas dos 11 aos 15 anos e nas mulheres com 75 ou mais anos.

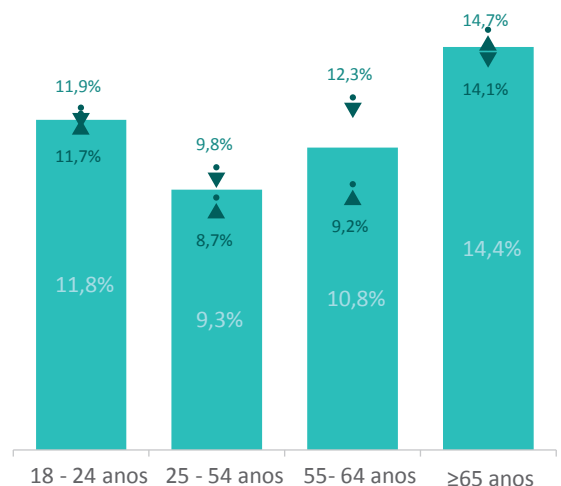


■ Total
■ 0-5 anos
■ 6-10 anos
■ 11-15 anos
■ 16-19 anos
■ 20-24 anos
■ 25-49 anos
■ 50-64 anos
■ 65-74 anos
■ 75 ou mais anos

Empregados em risco de pobreza, por grupo etário e sexo. Portugal, 2018

Na população empregada, existe maior risco de pobreza ou exclusão social nas faixas dos 18 aos 24 anos e com 65 ou mais anos.

Há maior proporção de homens nas faixas com idade inferior a 65 anos e de mulheres com 65 ou mais anos.



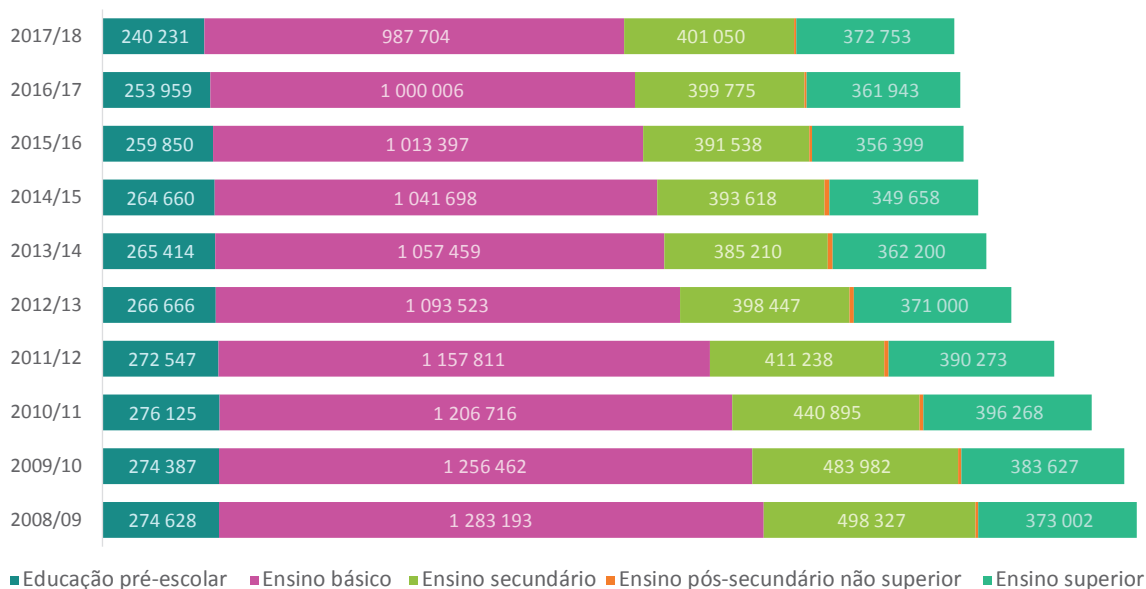
Fonte de dados: Eurostat, atualização de 12-09-2019
Fonte: CNE

Frequência de educação formal

- Em 2008/2009, 2 435 665 crianças, jovens e adultos frequentavam o sistema educativo português. Dez anos depois, em 2017/2018, contam-se menos 429 186 inscritos correspondendo a uma quebra de 18%. Muito embora todos os níveis de educação e ensino apresentem variação negativa, esta é mais relevante nos ensinos básico e secundário com quebras de frequência de -23% e -19,5% de alunos, respetivamente, e na educação pré-escolar com -12,5% de crianças.
- A diminuição sistemática dos inscritos na educação pré-escolar deve-se principalmente à redução da taxa de natalidade, que explica igualmente a quebra que se verifica nos ensinos básico e secundário. Para além desta circunstância, que justifica sobretudo a redução de matrículas nas modalidades para jovens, verifica-se a partir de 2009 um decréscimo muito acentuado de matrículas nas modalidades destinadas a adultos. A percentagem de matriculados nestas modalidades, que representavam, em 2009, 18,4% do total de inscritos, reduz para 5,9%, em 2018.
- Em 2017/2018, o sistema público de educação é frequentado por 81% dos matriculados/inscritos em todos os níveis de educação e ensino. O sector privado assume maior expressão na educação pré-escolar, com 47% das crianças inscritas.
- A maioria das crianças, jovens e adultos (85%) que se encontram no sistema educativo concentram-se em três regiões: Norte (33,6%), Área Metropolitana de Lisboa (31,3%) e Centro (20,2%).

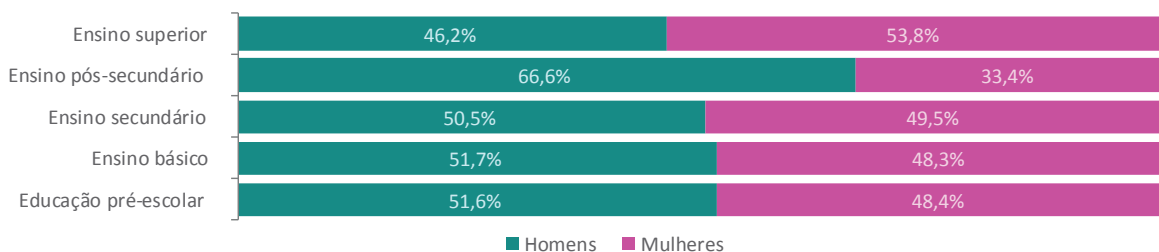
Crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados por nível de educação e ensino. Portugal

Redução do número de alunos em todos os níveis de educação e ensino entre 2009 e 2018.



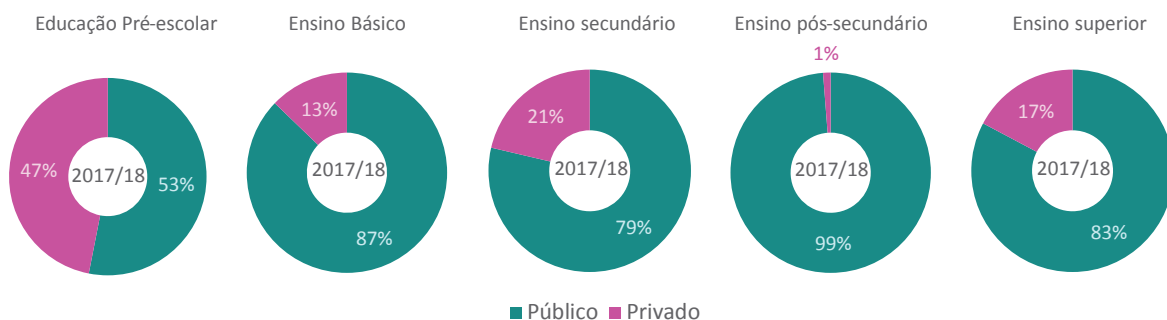
Crianças, jovens e adultos matriculados/inscritos, por nível de educação e ensino e sexo. Portugal, 2017/18

Com exceção do ensino superior as mulheres estão em minoria.



Crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados, por nível de educação e ensino e natureza do estabelecimento. Portugal

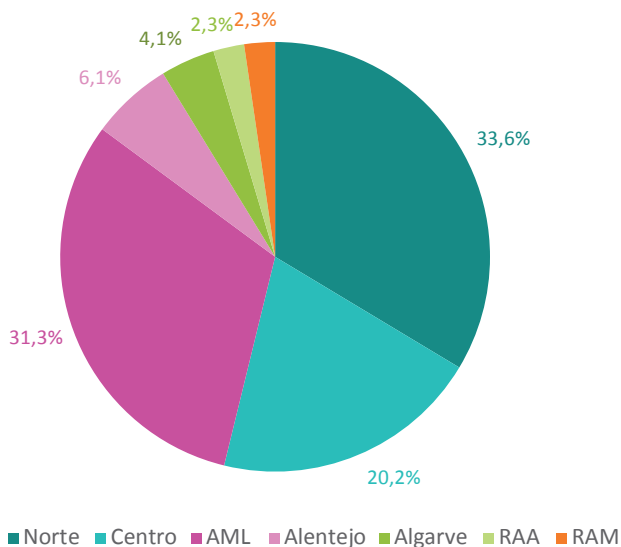
A maioria das crianças, jovens e adultos frequenta estabelecimentos de educação e ensino públicos, embora a educação pré-escolar apresente um maior equilíbrio.



Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

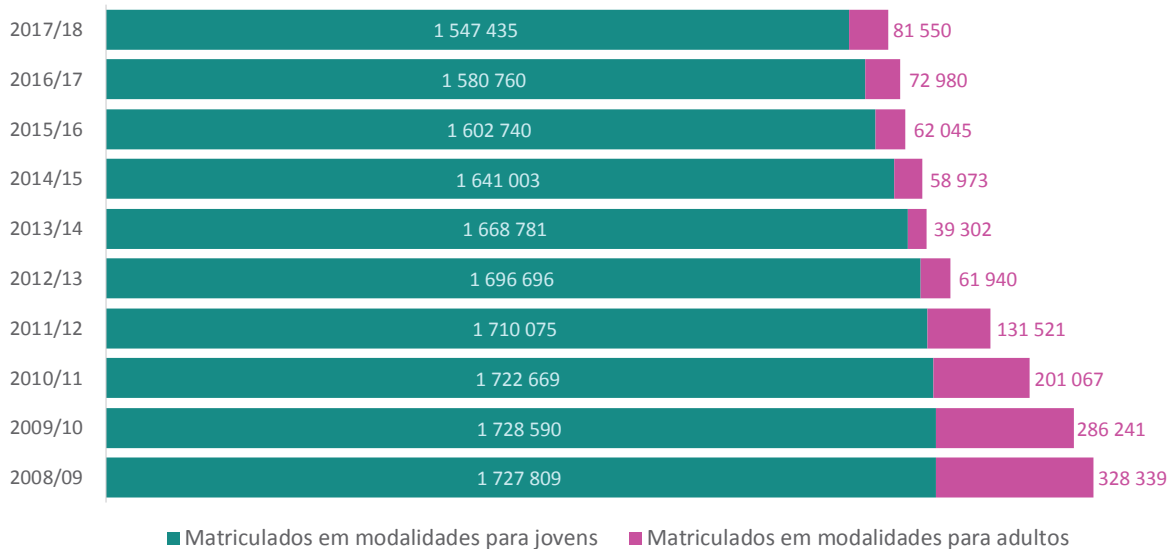
Crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados. NUTS II, 2017/18

As regiões Norte, Área Metropolitana de Lisboa e Centro destacam-se com as maiores percentagens de crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados.



Jovens e adultos matriculados no ensino básico e no ensino secundário. Portugal

Quebra acentuada do número de matriculados em modalidades para adultos entre 2009 e 2014. Nos anos posteriores observam-se subidas anuais de inscritos nesta modalidade.



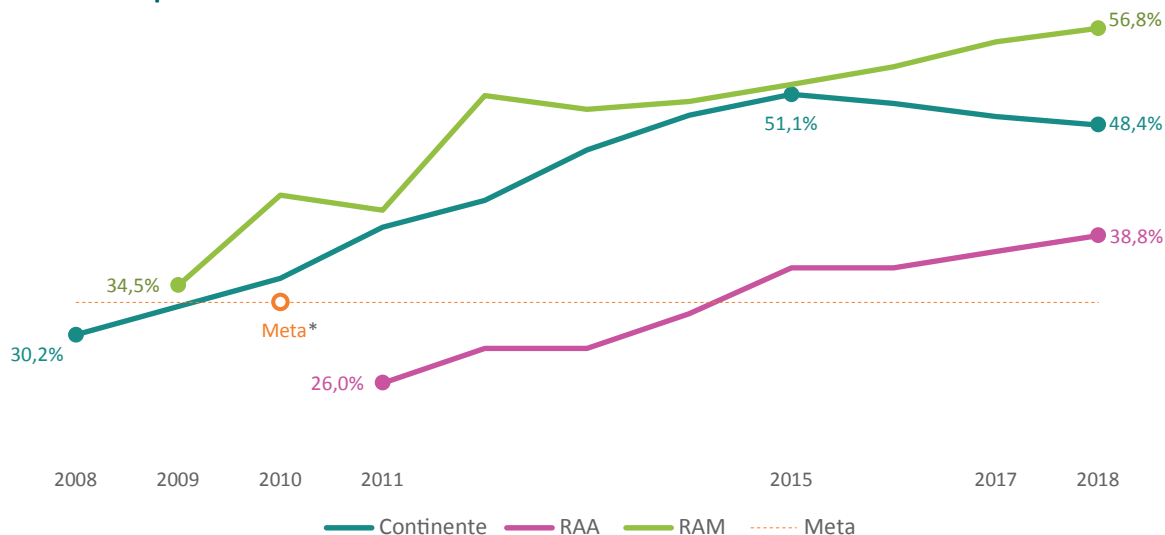
Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Primeira infância e educação pré-escolar

- A taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância (amas e creches), no Continente regista um crescimento positivo entre 2008 e 2015, ano a partir do qual se observam quebras anuais. Nas regiões autónomas este indicador apresenta um crescimento consistente, sendo de realçar os 56,8% alcançados em 2018, na RAM.
- Relativamente aos países da OCDE e da UE23, Portugal evidencia uma taxa de cobertura da resposta social creches para crianças com menos de três anos (36,7%) ligeiramente superior às médias da OCDE (36,3%) e da UE23 (35,6%).
- O número médio de horas semanais, que as crianças portuguesas com menos de 3 anos e com 3 anos ou mais passam em educação e cuidados para a primeira infância e educação pré-escolar (39,1 e 38,5 horas), é dos mais elevados de entre os países da UE28, cuja média semanal de permanência é de 27,4 e 29,5 horas, respetivamente.
- A taxa de pré-escolarização (3 aos 5 anos) regista na década um acréscimo de 7,8 pp, situando-se em 2017/2018 nos 90,1%. Numa análise idade a idade, verifica-se que as maiores subidas ocorrem aos 3 e 4 anos, com um crescimento de 12,1 pp e 9,5 pp, respetivamente.
- A Área Metropolitana de Lisboa permanece como a região do país onde se observam os valores mais baixos da taxa de pré-escolarização aos 3, 4 e 5 anos (70,7%, 85,0% e 89,2%). No Algarve e na RAA, 99% das crianças de 5 anos frequentam a educação pré-escolar.

Taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância. NUTS I

A evolução, no Continente da taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância, mostra um crescimento até 2015 descendo a partir de então, ao contrário das regiões autónomas que mantêm a tendência de subida.

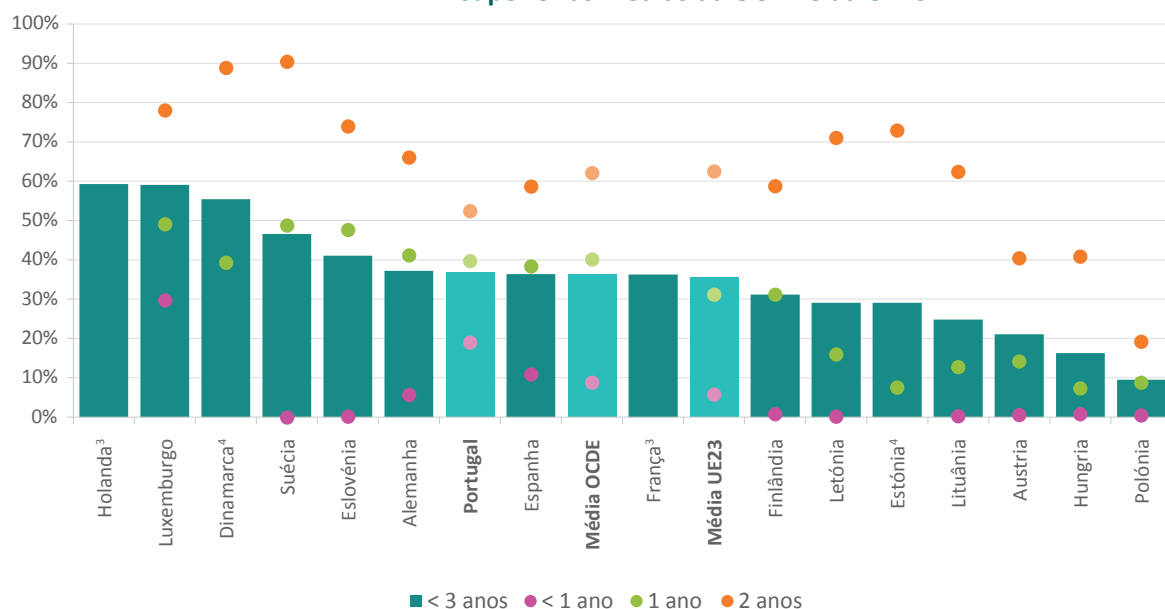


*O Conselho Europeu de Barcelona definiu em 2002, uma meta em matéria de infraestruturas de acolhimento de crianças com o objetivo de, até 2010, ser assegurado o acolhimento de 33% das crianças com menos de três anos. Esta meta mantém-se em vigor.

Fonte de dados: Carta Social, GEP-MTSS; SRSS/RAA; DRIG/OERAM. 2019
Fonte: CNE

Crianças com idade inferior a três anos em educação e cuidados para a primeira infância¹. UE23², 2017

Portugal evidencia uma taxa de cobertura da resposta social creches para crianças com menos de três anos ligeiramente superior às médias da OCDE e da UE23.



¹ Não inclui as amas

² Países da UE28 membros da OCDE. Bélgica, Eslováquia, Grécia, Irlanda, Itália, Reino Unido e República Checa não constam da figura por falta de dados

³ Nestes países não existem dados disponíveis para as três subcategorias (< 1 ano, 1 ano e 2 anos)

⁴ Nestes países a subcategoria 1 ano inclui também as crianças com menos de 1 ano

Fonte de dados: Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD, 2019
Fonte: CNE

Média de horas semanais em educação e cuidados para a primeira infância e educação pré-escolar. UE28, 2017

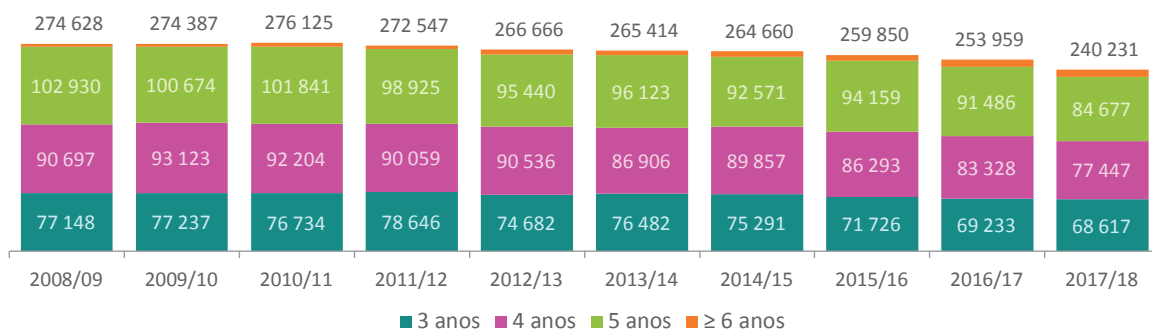
Em Portugal, o número médio de horas semanais, que as crianças com menos de 3 anos e com 3 anos ou mais passam em educação e cuidados para a primeira infância e educação pré-escolar, é dos mais elevados de entre os países da UE28.



Fonte de dados: Statistics Eurostat, atualização de 30-04-2019
Fonte: CNE

Crianças inscritas em educação pré-escolar, por idade. Portugal

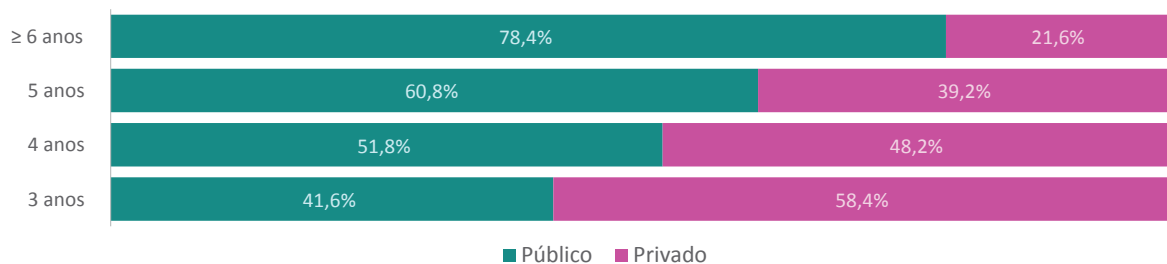
Diminuição do número de crianças inscritas na educação pré-escolar com 4 e 5 anos, ligeiro aumento de crianças com 3 anos e crescimento acentuado de inscritos com 6 anos.



Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

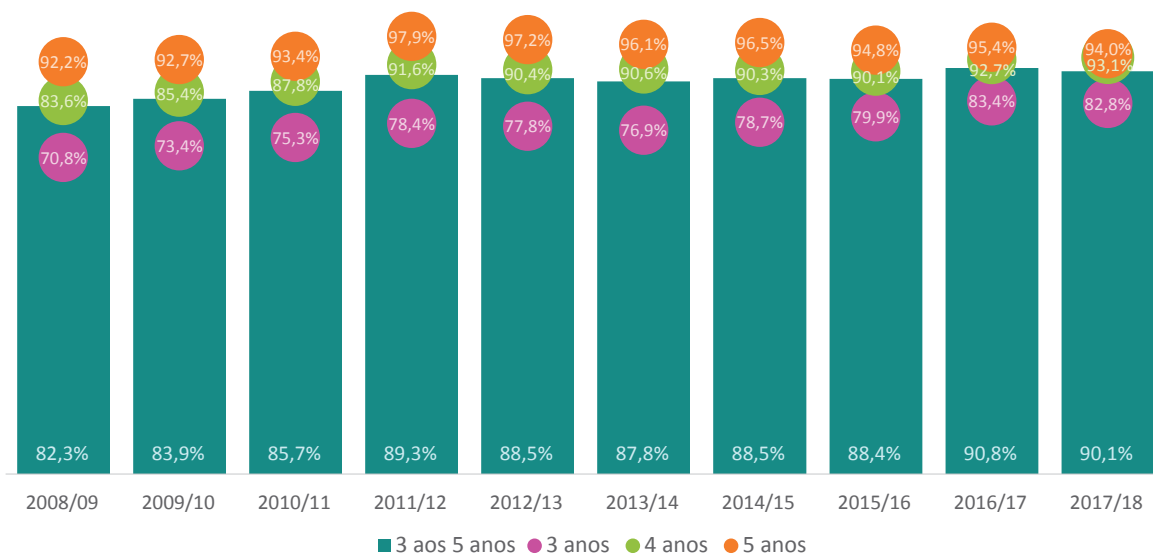
Crianças inscritas em educação pré-escolar, por idade e natureza do estabelecimento. Portugal, 2017/2018

A maioria das crianças da educação pré-escolar frequenta estabelecimentos de ensino público, exceto as que têm 3 anos de idade.



Taxa de pré-escolarização, por idade. Portugal

Em 2017, a taxa de pré-escolarização, dos 3 aos 5 anos, alcança o valor mais elevado notando-se uma ligeira retração em 2018.



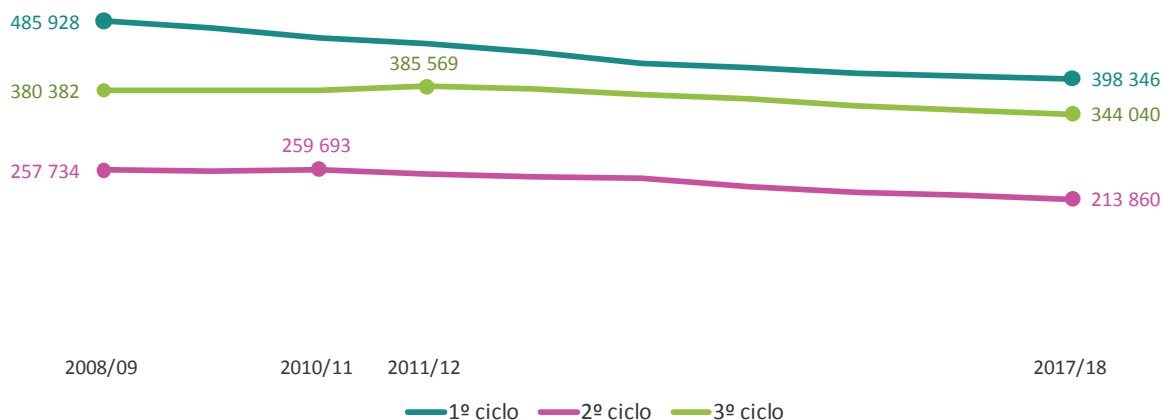
Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Ensino básico | crianças e jovens

- No ensino básico, em 2017/2018, verifica-se uma redução de 167 798 alunos relativamente a 2008/2009: -18% no 1º CEB, -17% no 2º CEB e -9,6% no 3º CEB. Mantém-se, assim, a tendência de diminuição do número de alunos em todos os ciclos deste nível de ensino.
- A maioria das crianças e jovens matriculados no ensino básico (98%) frequentam o ensino regular em 2017/2018 (incluindo-se aqui os que frequentam o ensino artístico especializado em regime integrado). Os restantes alunos frequentam outras modalidades (PCA e CEF), que são ponderadas quando se verificam constrangimentos no percurso escolar que propiciem situações de reiterado insucesso, abandono ou risco de exclusão social. É no 3º CEB que se observa um maior número de matriculados nestas modalidades: 20 012 alunos, correspondendo a 6% do total deste ciclo de ensino.
- Muito embora se note um ligeiro aumento da proporção de alunos que frequentam os três ciclos do ensino básico regular, com a idade “ideal”, o número daqueles que apresentam, nomeadamente, dois ou mais anos de desfasamento etário permanece muito elevado: 10 527 no 1º CEB, 18 224 no 2º CEB e 37 235 no 3º CEB. Saliente-se que dos 22 270 alunos que não frequentam o ensino básico regular, 30,4% têm 17 e mais anos.
- As taxas de retenção e desistência revelam uma evolução positiva, no entanto os percursos escolares marcados pela retenção acentuam-se desde o 1º CEB, à medida que se avança na escolaridade. Em 2017/2018, a taxa de retenção e desistência diminuiu em todos os anos de escolaridade, com exceção do 3º ano que manteve os 2,2% e do 8º ano que aumentou de 6,7% para 6,8%, relativamente ao ano anterior.
- No 1º CEB, a taxa de retenção e desistência encontra-se nos 2,8%, contudo o valor desta taxa no 2º ano de escolaridade, ano em que é permitida pela primeira vez a retenção, ainda é elevado (6,6%).
- No 2º CEB, a taxa de retenção e desistência no 5º ano tem vindo a decrescer desde 2013/2014, atingindo cerca de metade do valor em 2017/2018 (5,6%). Por sua vez, a taxa relativa ao 6º ano apresenta, em 2017/2018, uma diminuição face a 2012/2013, passando de 14,8% para 5,0%.
- Em 2017/2018, o 3º CEB apresenta uma taxa de retenção e desistência de 7,8%, em que o 7º ano de escolaridade apresenta uma percentagem 2 pp acima desse valor. A taxa relativa ao 9º ano tem vindo a reduzir gradualmente a partir de 2012/2013, passando de 17,7% para 6,5% em 2017/2018.
- Relativamente aos resultados do ensino básico em 2017/2018, nas disciplinas sujeitas a prova final, observa-se uma maior concentração nas classificações positivas em Português e uma maior proporção no nível 3, com 61,5% na classificação de frequência, 42,1% na classificação da prova final e 61,7% na classificação interna final. Na área da Matemática, regista-se uma maior proporção no nível 3 na classificação de frequência e na classificação interna final, com 37,1% e 36,6%, respetivamente. Em relação à classificação da prova final, a maior percentagem observa-se no nível 2, com 30,9%.
- A dimensão do efeito da diferença padronizada entre a média da classificação de frequência e a classificação da prova final, obtida pelo *d-Cohen*, mostra que essa diferença é residual em Português e relevante, apesar de baixa, em Matemática, em 2017/2018.
- No ano letivo 2017/2018, 107 066 jovens concluem o ensino básico: 97 777 o ensino regular e 9289 outras modalidades para jovens (7486 em Cursos de educação e formação, 1294 em Percursos curriculares alternativos, 399 em Cursos artísticos especializados em regime integrado e 10 em Cursos profissionais).

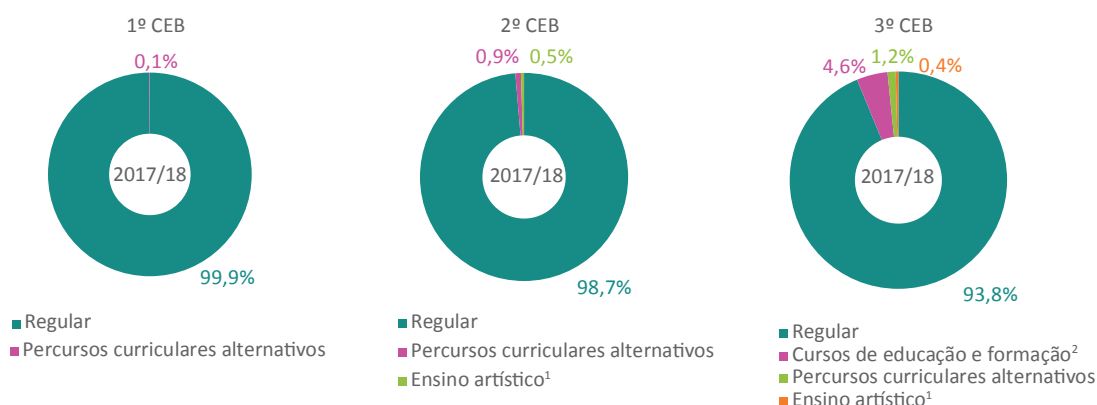
Crianças e jovens matriculados no ensino básico por ciclo de estudo. Portugal

Os três ciclos do ensino básico apresentam uma diminuição do número de matriculados entre 2009 e 2018.



Crianças e jovens matriculados, por ciclo de estudo e oferta de educação e formação para jovens. Portugal

A grande maioria das crianças e jovens matriculados frequenta o ensino regular nos três ciclos do ensino básico.

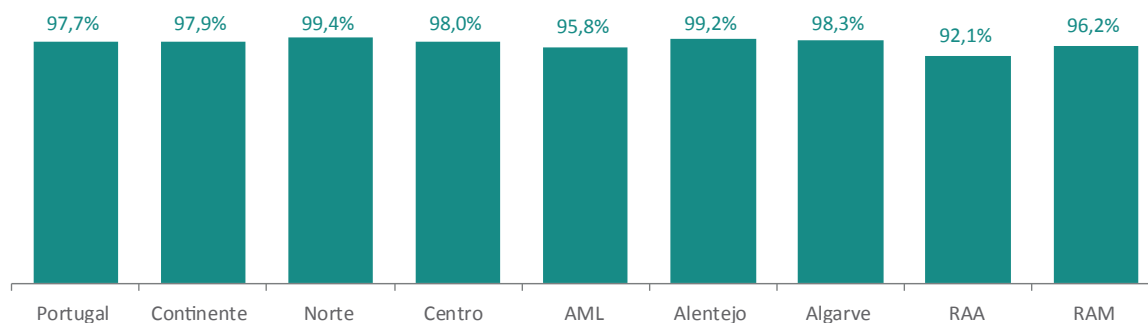


¹ Em regime integrado

² Inclui cursos profissionais

Taxa real de escolarização no ensino básico. NUTS I e II, 2017/18

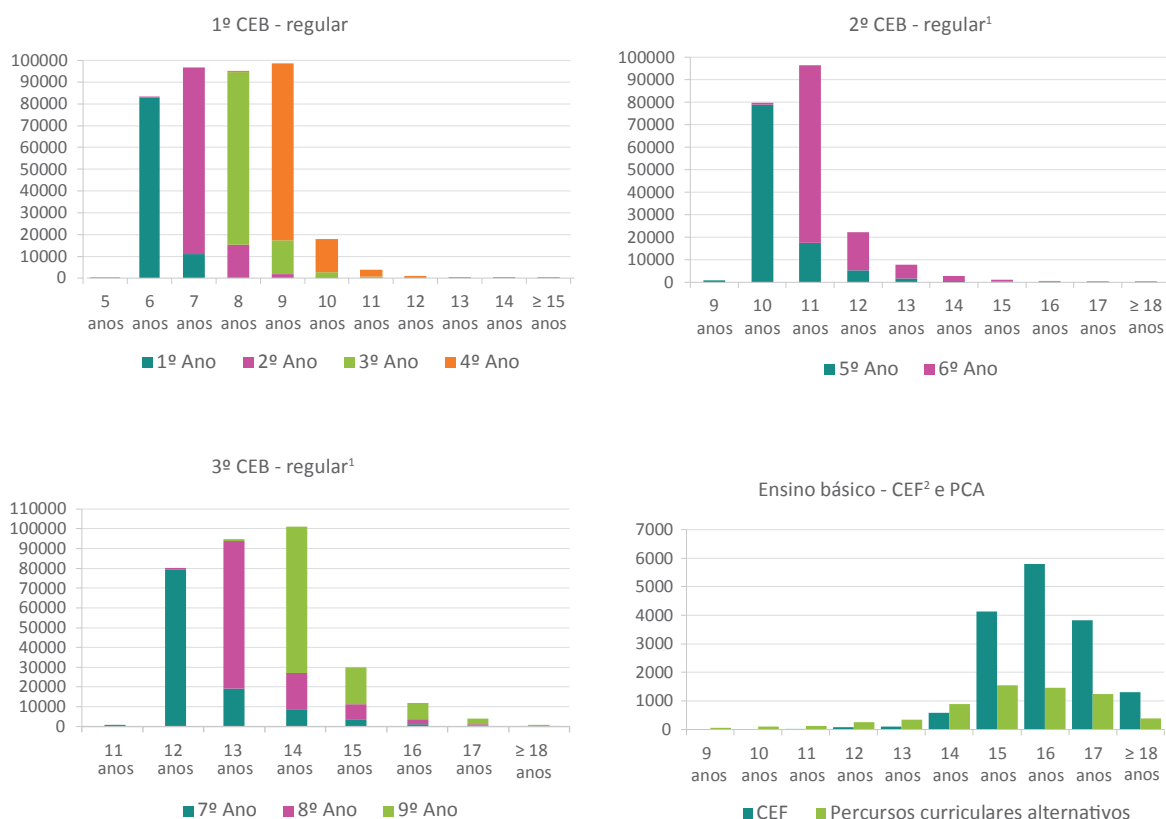
A taxa real de escolarização no ensino básico, regista na Área Metropolitana de Lisboa e nas Regiões Autónomas valores abaixo da média nacional.



Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Crianças e jovens matriculados no ensino básico, por idade e modalidade de ensino. Portugal, 2017/18

A maioria dos alunos matriculados nos três ciclos do ensino básico regular têm a idade “ideal” de frequência. Dos que frequentam CEF e PCA, 30,4% têm 17 anos ou mais.



¹ Inclui ensino artístico especializado em regime integrado
² Inclui cursos profissionais

Crianças e jovens matriculados no ensino básico regular, por ciclo de estudo, idade ideal de frequência e com desvio etário. Portugal, 2017/18

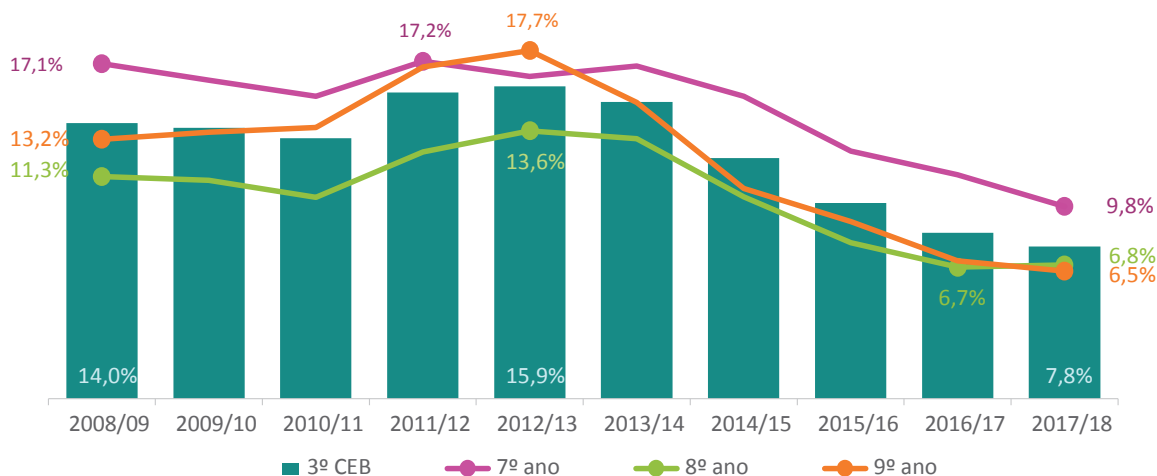
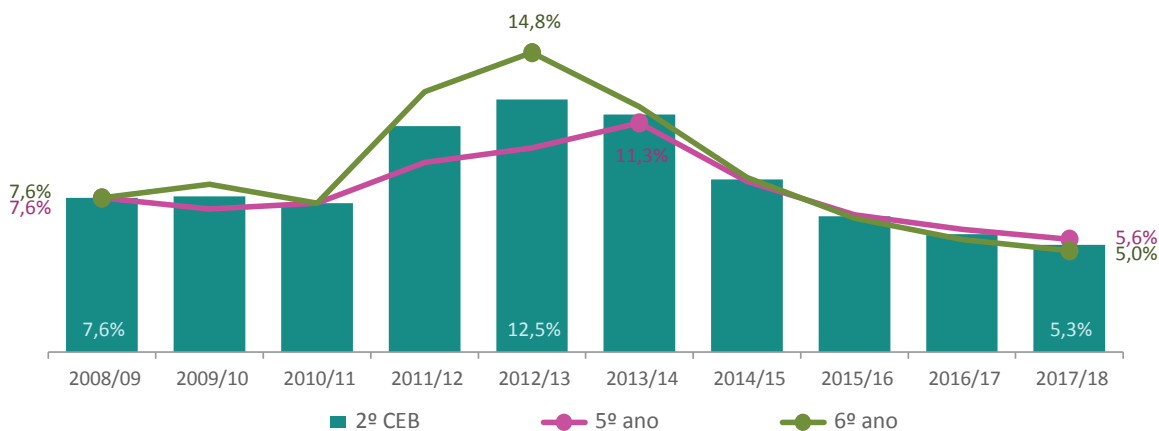
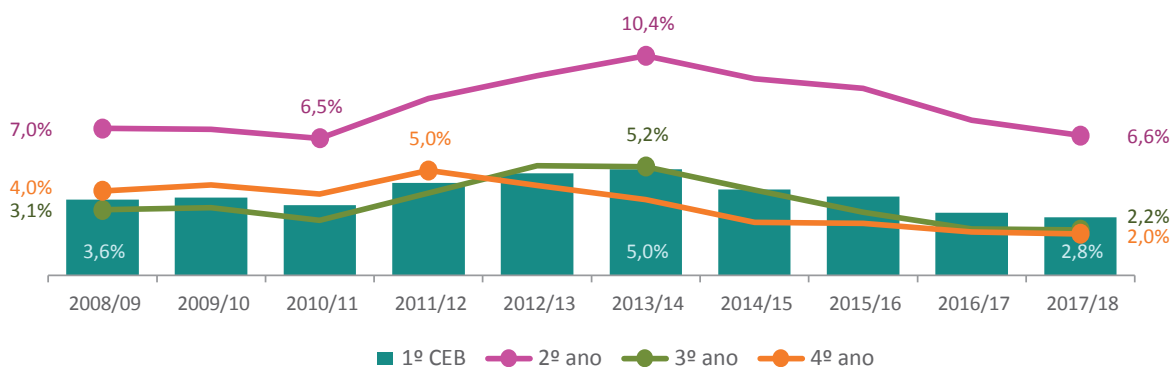
O número de alunos, que frequentam os três ciclos do ensino básico regular e que apresentam, nomeadamente, dois ou mais anos de desfasamento etário, permanece elevado.

	1º CEB		2º CEB		3º CEB	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Idade ideal	330 799	83,1%	159 452	75,2%	230 690	71,2%
Com 1 ano de desvio	56 604	14,2%	34 342	16,2%	56 103	17,3%
Com 2 anos de desvio	7829	2,0%	11 357	5,4%	25 154	7,8%
Com 3 e mais anos de desvio	2698	0,7%	6867	3,2%	12 081	3,7%
Total	397 930	100%	212 018	100%	324 028	100%

Fonte de dados: DGEEC, 2019
 Fonte: CNE

Taxa de retenção e desistência (%) no ensino regular*, por ciclo de estudo e ano de escolaridade. Portugal

Seguindo a evolução positiva dos últimos anos nos três ciclos do ensino básico, em 2017/2018, registam-se as taxas de retenção e desistência mais baixas da década. Neste ano letivo observa-se uma diminuição da taxa em todos os anos de escolaridade, com exceção do 3º ano, que mantém a percentagem, e do 8º ano que aumenta 0,1 pp, relativamente ao ano anterior.



* Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

Fonte de dados: Estatísticas da Educação. DGEEC, 2008/2009 a 2017/2018
Fonte: CNE

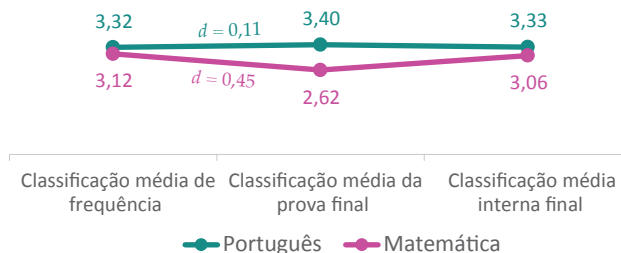
Classificações de frequência, prova final e interna final (escala 1-5) dos alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2018

Nas disciplinas sujeitas a prova final, observa-se uma maior concentração de alunos nas classificações positivas em Português e uma maior proporção no nível 3. Em Matemática, regista-se uma maior proporção no nível 3 na classificação de frequência e na classificação interna final e de nível 2 na prova final.



Desempenho médio dos alunos internos, 1ª fase, em Português e Matemática. Portugal, 2018

Entre as médias da classificação de frequência e da classificação da prova final, o efeito *d-Cohen* é residual em Português e relevante, apesar de baixo, em Matemática.



* *d-Cohen* mede a dimensão do efeito da diferença entre as médias de duas distribuições, em desvios padrão.

$$d = \frac{|M_1 - M_2|}{\frac{\sigma_1 + \sigma_2}{2}}$$

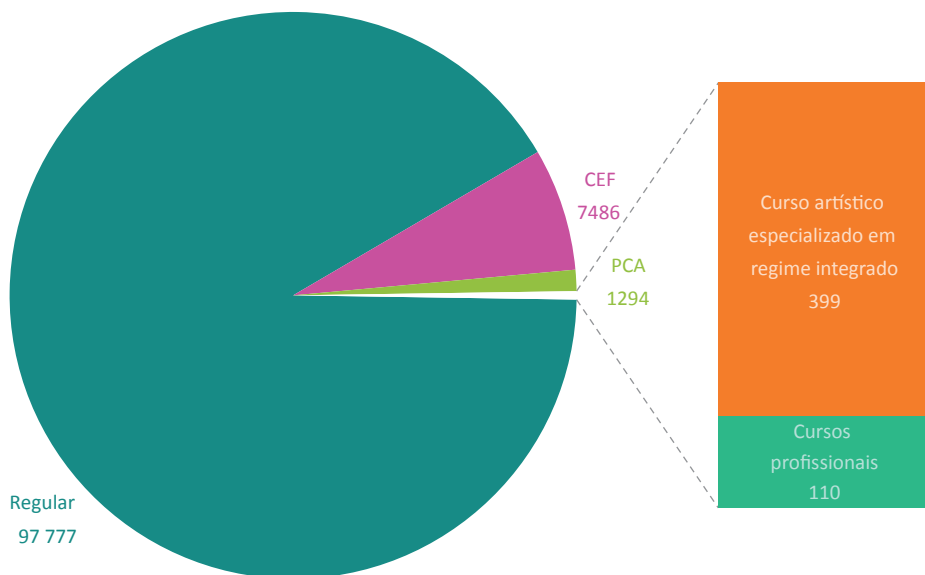
em que M designa a média e σ o desvio padrão

Se $d < 0,2$ a diferença é residual, caso contrário é considerada relevante, sendo baixa se $0,2 \leq d < 0,5$, média se $0,5 \leq d < 0,8$ e grande se $d \geq 0,8$.

Fonte de dados: JNE, 2018
Fonte: CNE

Conclusão do ensino básico, por modalidade de ensino para jovens. Portugal, 2018

**Maior concentração de alunos no ensino regular.
Conclusão de 9289 alunos noutros percursos curriculares.**



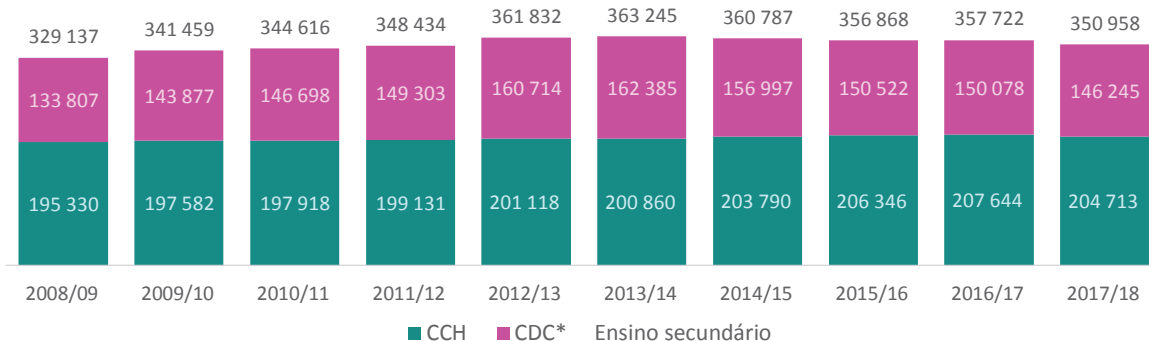
Fonte de dados: *Estatísticas da Educação*. DGEEC, 2017/2018
Fonte: CNE

Ensino secundário | jovens

- O número de jovens a frequentar o ensino secundário que, em 2009, era de 329 137 estudantes, cresceu de forma contínua até 2014, ano em que alcançou o valor máximo da década (363 245). Na década constata-se um acréscimo de 6,6 pp, decorrente principalmente do aumento de matriculados em cursos de dupla certificação (cursos profissionais e cursos de aprendizagem).
- Ao longo da década, verifica-se que os jovens continuam a optar maioritariamente pela frequência dos cursos científico-humanísticos, oferta educativa vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior: 58,3% em 2018 face aos 59,3% em 2009.
- A taxa de escolarização no ensino secundário, entre 2009 e 2018, regista uma evolução positiva, exibindo na década um acréscimo de 11,7 pp. No que respeita ao comportamento deste indicador por sexo, verifica-se que o acréscimo da participação masculina foi superior (14,4 pp) mantendo-se, no entanto, a tendência para as raparigas registarem um nível de participação superior neste nível de ensino.
- Em 2017/2018, a maioria dos jovens (72,9%), que frequentam o ensino secundário regular, enquadram-se no que se considera a idade ideal de frequência deste nível de ensino (15, 16 e 17 anos). Já no caso dos jovens dos cursos profissionais essa proporção é de 28,3%.
- Tal como no ensino básico, verifica-se uma evolução positiva nas taxas de retenção e desistência neste nível de ensino, embora os percursos escolares marcados pela retenção se acentuem à medida que os alunos avançam na escolaridade.
- No ensino secundário, a taxa de retenção e desistência é de 15,7%, mas quando se analisa por anos de escolaridade, este valor não é uniforme, sendo de 13,8% no 10º ano, 8,2% no 11º ano e 25,6% no 12º ano.
- Em 2017/2018, concluíram o ensino secundário 78 901 jovens: 47 312 em Cursos científico-humanísticos, 26 931 em Cursos profissionais, 2010 em Cursos de aprendizagem, 1154 em Cursos tecnológicos, 734 em Artístico especializado em regime integrado, 515 em Cursos vocacionais e 245 em Cursos de educação e formação.
- Em Portugal, a idade média dos diplomados pela primeira vez no ensino secundário é de 19,8 anos no ensino geral, acima da média da UE23 e da OCDE (18,5 anos), e é de 20,1 anos no ensino vocacional, abaixo da média da UE23 e da OCDE (20,6 e 21,3 anos, respetivamente). A Dinamarca mostra a maior diferença entre as idades médias por modalidade de ensino, registando 19,1 anos no ensino secundário geral e 26,2 anos no ensino secundário vocacional. Portugal e a Polónia apresentam a idade média mais alta no ensino geral e a Dinamarca no ensino vocacional, enquanto o Reino Unido apresenta a idade média mais baixa no ensino secundário geral (16,8 anos) e a Grécia no ensino secundário vocacional (18,1 anos).
- Relativamente aos alunos que concluíram o ensino secundário vocacional em Portugal, 19,2% diplomaram-se na área de “Engenharia, Indústrias de transformação e Construção”, 16,0% em “Ciências empresariais, Administração e Direito”, e 12,2% em “Saúde e Proteção social”. Comparativamente aos valores médios da OCDE e da UE23, a maior concentração de alunos diplomados também se observa na área de “Engenharia, Indústrias de transformação e Construção”, mas com valores acima dos 30%. O Reino Unido apresenta um comportamento díspar, registando 14,7% dos alunos diplomados na área da “Saúde e Proteção social”, 12,0% em “Ciências empresariais, Administração e Direito”, e 8,1% em “Engenharia, Indústrias de transformação e Construção”.
- A dimensão do efeito da diferença padronizada entre as médias da classificação interna final e da classificação de exame, obtida pelo *d-Cohen*, é residual em Alemão e Português Língua não Materna, é relevante, apesar de baixa, em Francês e Matemática B, é média em Desenho A, Matemática A, História B, Latim, Geografia A e Espanhol e é grande em História da Cultura das Artes, História A, Inglês, Física e Química A, MACS, Literatura Portuguesa, Filosofia, Biologia e Geologia, Economia A, Geometria Descritiva A e Português.

Jovens matriculados no ensino secundário por modalidade de ensino. Portugal

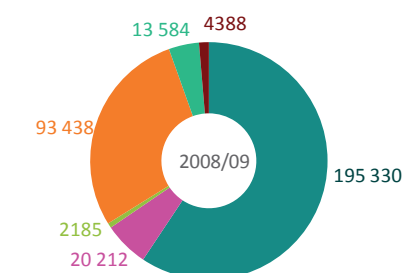
O número de jovens a frequentar o ensino secundário cresceu de forma contínua até 2014, ano em que alcançou o valor máximo da década, verificando-se a partir daí uma redução, exceto em 2016/2017.



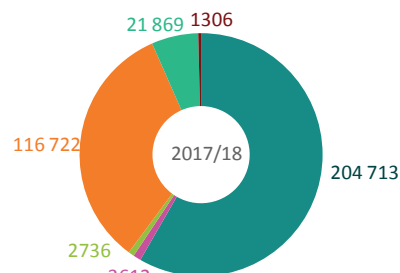
*Ensino artístico especializado em regime integrado, cursos profissionais, cursos de educação e formação, cursos tecnológicos, cursos de aprendizagem e cursos vocacionais

Jovens matriculados no ensino secundário por modalidade de educação e formação. Portugal

Os jovens continuam a optar maioritariamente pela frequência dos cursos científico-humanísticos.



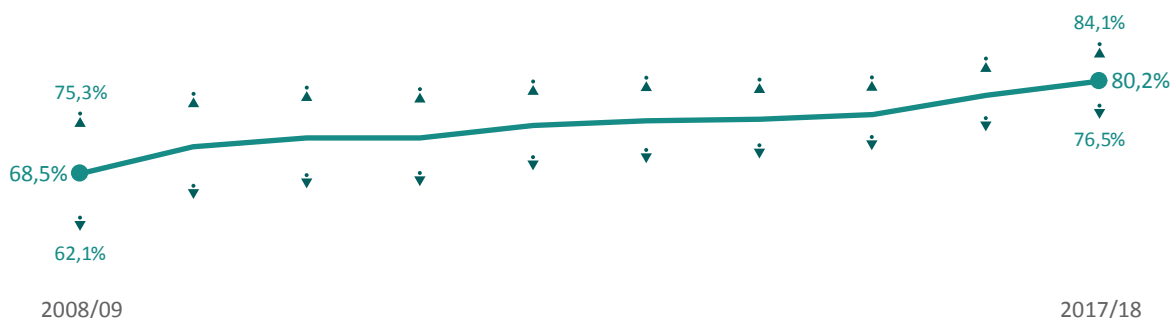
■ Cursos científico-humanísticos ■ Cursos tecnológicos
■ Artístico especializado ■ Cursos profissionais
■ Cursos de aprendizagem ■ CEF e CV



■ Cursos científico-humanísticos ■ Cursos tecnológicos
■ Artístico especializado ■ Cursos profissionais
■ Cursos de aprendizagem ■ CEF e CV

Taxa real de escolarização no ensino secundário, por sexo. Continente

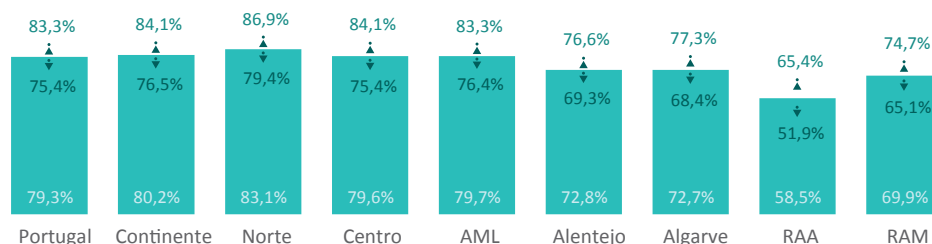
A taxa de escolarização no ensino secundário regista uma evolução positiva, verificando-se um acréscimo da participação masculina, embora as raparigas continuem a registar um nível de participação superior.



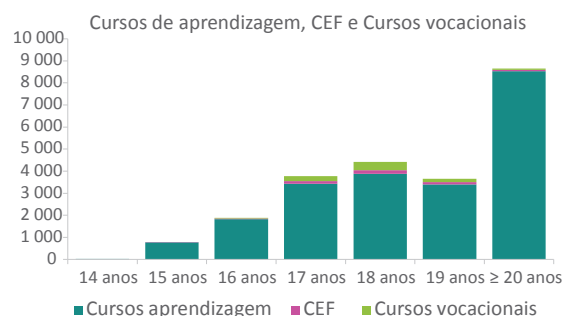
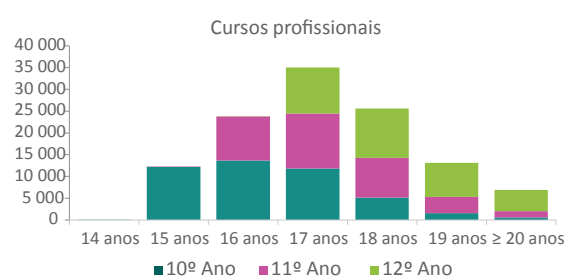
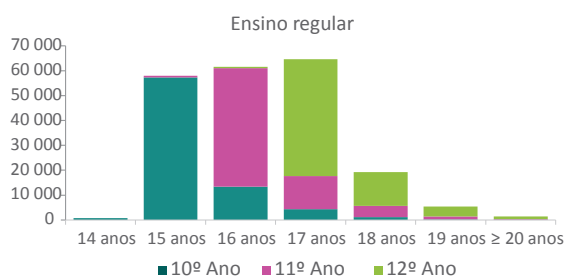
Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Taxa real de escolarização no ensino secundário, por sexo. NUTS I e II, 2017/18

A região Norte revela a taxa mais elevada, quer nos homens, quer nas mulheres, enquanto a RAA tem a mais baixa nos dois sexos, mas apresentando o maior desfaseamento entre eles.



Jovens matriculados no ensino secundário, por modalidade de ensino e idade. Portugal, 2017/18



Considerando a idade entre os 15 e os 17 anos como a ideal de frequência do ensino secundário, é notória a diferença do desvio etário entre os alunos do ensino regular e os dos cursos profissionais. A maioria dos jovens que frequentam os cursos de aprendizagem tem mais de 18 anos.

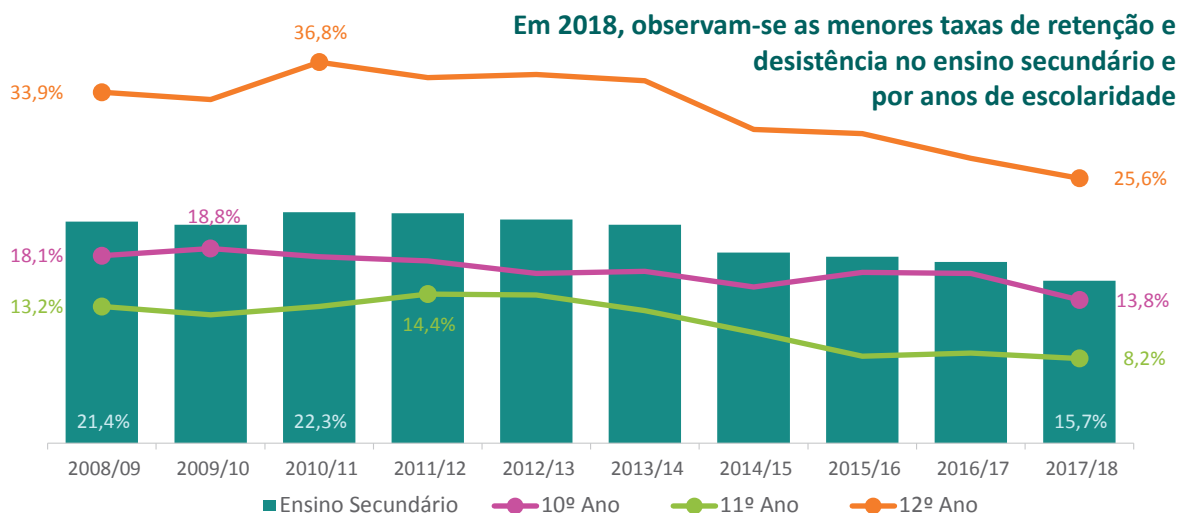
Jovens matriculados no ensino secundário regular e nos cursos profissionais, por idade ideal de frequência e com desvio etário. Portugal, 2017/18

A maioria dos jovens, que frequentam o ensino secundário regular, enquadram-se no que se considera a idade ideal de frequência deste nível de ensino, o mesmo não acontecendo no caso dos jovens dos cursos profissionais.

	Ensino regular		Cursos profissionais	
	Nº	%	Nº	%
Idade ideal	153 897	72,9%	32 988	28,3%
Com 1 ano de desvio	40 307	19,1%	37 564	32,2%
Com 2 anos de desvio	12 814	6,1%	28 797	24,7%
Com 3 e mais anos de desvio	4043	1,9%	17 373	14,9%
Total	211 061	100%	116 722	100%

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

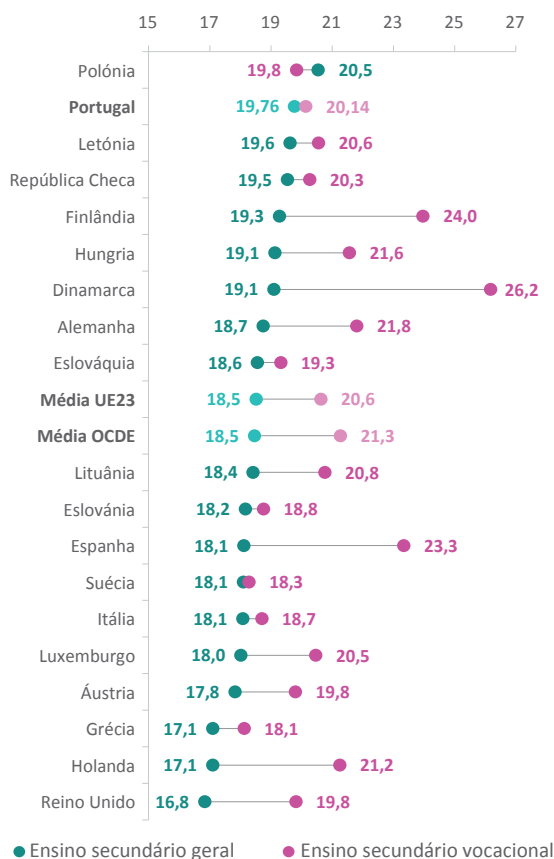
Taxa de retenção e desistência no ensino secundário regular*, por ano de escolaridade. Portugal



* Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

Fonte de dados: Estatísticas da Educação. DGEEC, 2008/2009 a 2017/2018
Fonte: CNE

Média de idade dos diplomados pela primeira vez no ensino secundário, por modalidade de ensino. UE23*, 2017



Em Portugal, a média de idade dos diplomados, pela 1ª vez, no ensino secundário geral é de 19,8 anos e no ensino secundário vocacional é de 20,1 anos.

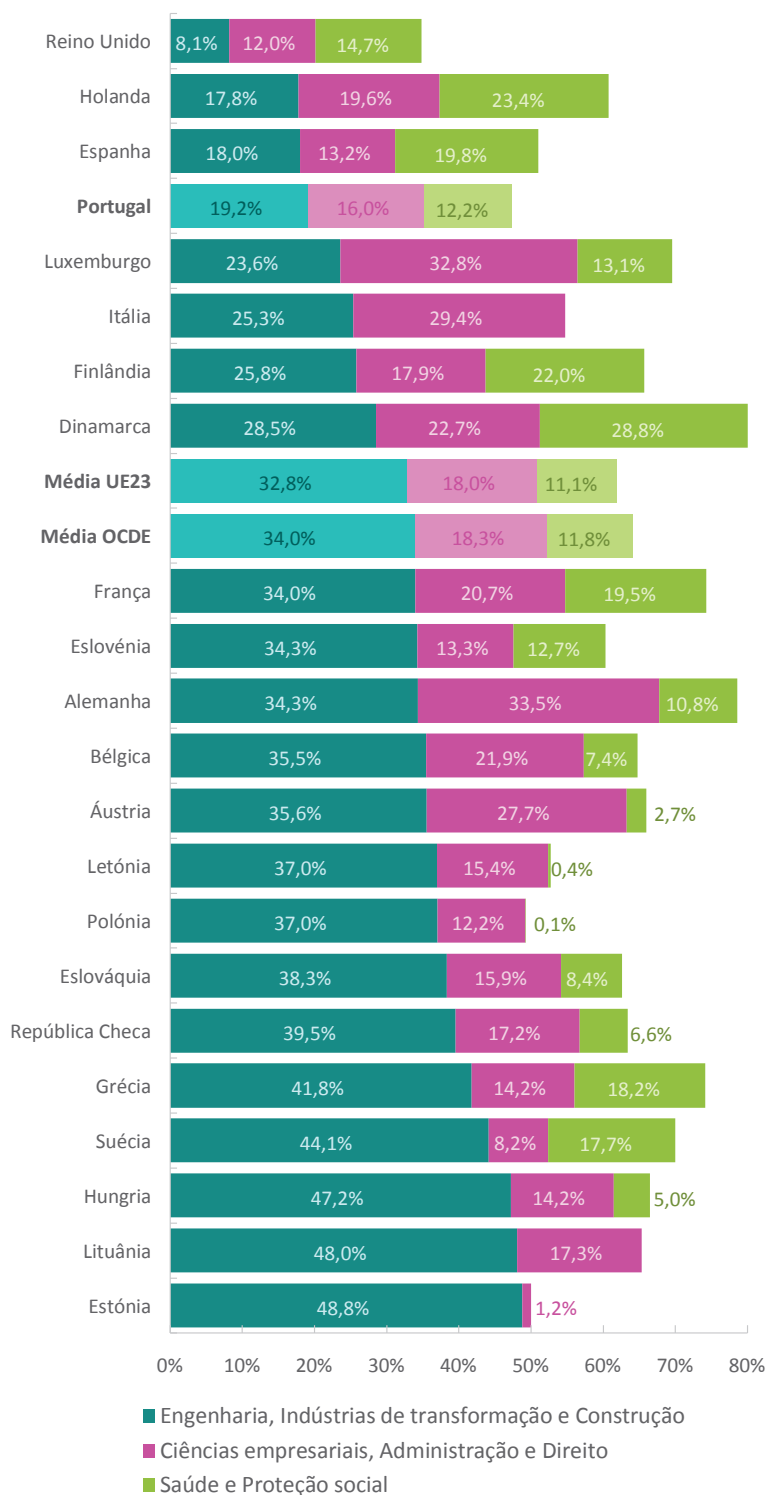
A seguir à Polónia, somos o país em que os jovens concluem mais tarde o ensino geral. Já no ensino vocacional, somos o oitavo país em que terminam mais cedo.

*Países da UE28 membros da OCDE

Nota: Bélgica, Estónia, França e Irlanda não constam da figura por falta de dados

Fonte de dados: Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OCDE 2019
Fonte: CNE

Distribuição dos diplomados do ensino secundário vocacional nas áreas de estudo selecionadas. UE23*, 2017



Portugal é dos países com menor percentagem de diplomados nas áreas de estudo selecionadas.

* Países da UE28 membros da OCDE

Nota: Irlanda não consta da figura por falta de dados

Fonte de dados: *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OCDE 2019
 Fonte: CNE

Classificações interna final, de exame e final (escala 0-20) e desempenho médio dos alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2018

Em todas as disciplinas, a média das classificações de exame é inferior à média das classificações atribuídas pelas escolas, mas apresentam sempre maior dispersão.

	Classificação interna final		Classificação de exame		Classificação final da disciplina		<i>d-Cohen*</i> entre CIF e CE
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
História da Cultura das Artes	13,41	2,48	9,84	3,13	12,40	2,39	1,27
História A	13,15	2,37	9,69	3,55	12,16	2,47	1,17
Inglês	14,48	2,40	11,40	3,40	13,68	2,60	1,06
Física e Química A	14,17	2,84	10,71	3,95	13,18	3,00	1,02
MACS	13,67	2,58	10,36	4,00	12,73	2,74	1,00
Literatura Portuguesa	13,33	2,38	10,52	3,32	12,53	2,37	0,98
Filosofia	13,92	2,39	11,22	3,75	13,14	2,53	0,88
Biologia e Geologia	14,38	2,56	11,46	4,35	13,54	2,84	0,85
Economia A	14,38	2,56	11,45	4,35	13,54	2,84	0,85
Geometria Descritiva A	15,34	3,18	11,56	5,78	14,25	3,67	0,84
Português	13,53	2,39	11,27	3,09	12,87	2,40	0,82
Desenho A	15,41	2,12	13,54	2,73	14,87	2,03	0,77
Matemática A	14,00	2,99	11,12	4,50	13,17	3,25	0,77
História B	14,65	2,68	12,46	3,63	14,03	2,69	0,69
Latim	14,44	2,88	12,29	3,61	13,82	2,95	0,66
Geografia A	13,32	2,26	11,67	2,89	12,83	2,24	0,64
Espanhol	15,29	2,20	14,03	2,27	14,89	2,05	0,56
Francês	13,37	2,32	12,09	2,92	12,99	2,33	0,49
Matemática B	13,61	2,72	12,40	3,95	13,27	2,87	0,37
Alemão	14,64	2,58	14,19	3,05	14,50	2,55	0,16
Português Língua não Materna	14,32	2,17	14,17	3,24	14,30	2,03	0,05

* *d-Cohen* mede a dimensão do efeito da diferença entre as médias de duas distribuições, em desvios padrão.

$$d = \frac{|M_1 - M_2|}{\frac{\sigma_1 + \sigma_2}{2}}$$

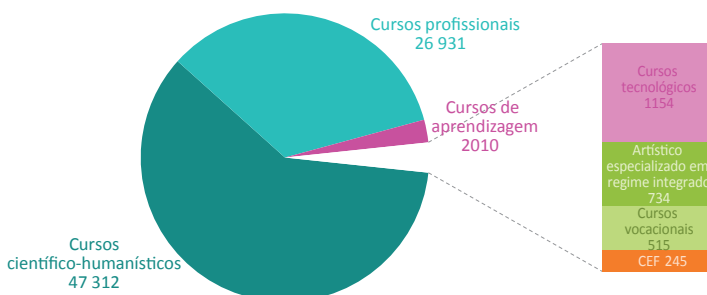
em que M designa a média e σ o desvio padrão

Se $d < 0,2$ a diferença é residual, caso contrário é considerada relevante, sendo baixa se $0,2 \leq d < 0,5$, média se $0,5 \leq d < 0,8$ e grande se $d \geq 0,8$.

Fonte de dados: JNE, 2018
Fonte: CNE

Conclusão do ensino secundário, por modalidade de ensino para jovens. Portugal, 2018

Maior concentração de jovens nos Cursos científico-humanísticos, enquanto os Cursos profissionais registam -20 281 conclusões. Apenas 4658 jovens concluem outros percursos curriculares.



Fonte de dados: Estatísticas da Educação. DGEEC, 2017/2018
Fonte: CNE

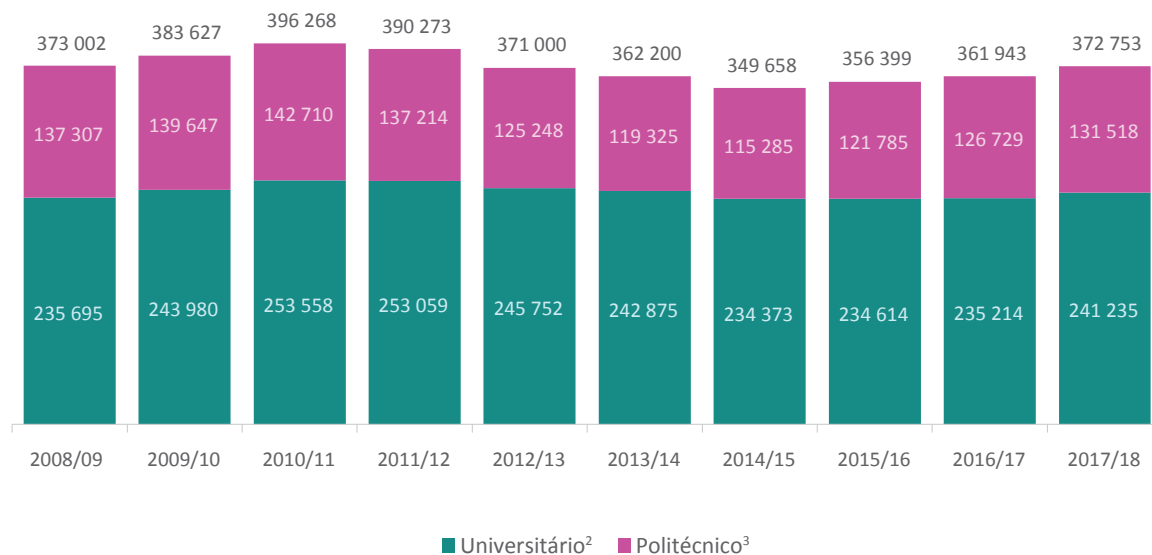
Ensino pós-secundário e ensino superior

- O curso de especialização tecnológica, sendo uma formação pós-secundária, visa conferir uma qualificação de nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações. Estes cursos foram criados em 2006, ao abrigo do Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de maio, e o seu funcionamento, acompanhamento e avaliação está a cargo da Comissão Técnica para a Formação Tecnológica Pós-Secundária. Desde janeiro de 2017 são ministrados apenas em instituições de ensino não superior. Em 2017/2018, registam-se 4741 matriculados, dos quais 3157 são homens e 1584 mulheres, tendo-se diplomado 1513 estudantes.
- Na década, dos alunos inscritos no ensino superior, sobressai um acréscimo de 5540 no ensino universitário e um decréscimo de 5789 no ensino politécnico. O ano letivo 2010/2011 foi o que registou o maior número de inscritos (396 268). Nos anos seguintes verifica-se uma diminuição contínua, assinalando-se em 2014/2015 o valor mais baixo (349 658). A partir daí, tem-se verificado um aumento progressivo de inscritos. Em 2017/2018, mantém-se a tendência de uma maior representatividade dos alunos do sexo feminino (53,8%).
- O número de inscritos em estabelecimentos de ensino superior público supera largamente o do ensino superior privado. A variação de inscritos entre 2009 e 2018, tanto no ensino universitário como no ensino politécnico, é positiva no caso do ensino público (19 734 e 6317, respetivamente) e negativa, em ambos os subsistemas, no caso do ensino privado (-14 194 e -12 106, respetivamente).
- Em 2017/2018, estão inscritos em cursos de formação inicial (cursos técnicos superiores profissionais, licenciaturas e mestrados integrados) 290 050 alunos (78% do total de inscritos). Em relação a 2016/2017 verificam-se ligeiros aumentos de inscritos em todos os cursos, com exceção dos cursos de especialização, que registam menos 391 inscritos. De realçar o acréscimo de 16% nos cursos técnicos superiores profissionais, 5,3% nos cursos de mestrado e 3,6% nos cursos de doutoramento. Na década, embora se observem oscilações relevantes, os cursos das áreas “Ciências empresariais, Administração e Direito”, “Engenharia, Indústrias transformadoras e Construção” e “Saúde e Proteção social” foram os que apresentaram o maior número de alunos inscritos (58%, em 2017/2018).
- Os cursos da área “Educação” têm vindo a registar perdas importantes, atingindo em 2018 o valor mais baixo de inscritos desde 2009 (13 084). Note-se que, em 2017/2018, a “Educação” é a única área onde se verifica um decréscimo de alunos inscritos (3,8%) relativamente ao ano anterior.
- O número de estudantes em programas de mobilidade internacional apresenta, entre 2014 e 2018, um crescimento consistente: mais 40% de estudantes em mobilidade de crédito e mais 89% de estudantes em mobilidade de grau. Em 2018, os estudantes em mobilidade de crédito representam, em Portugal, 4,4% do total de inscritos e os estudantes em mobilidade de grau 7,5%. Em ambos os programas, o leque de nacionalidades dos inscritos é muito diversificado, sendo que os alunos de nacionalidade brasileira continuam a ser os mais representados. O número de estudantes internacionais ou estrangeiros envolvidos em programas de ensino superior nos países da OCDE era de 3,7 milhões, em 2017, representando um crescimento de 6% relativamente a 2016 (*Education at a Glance*, 2019).
- A taxa de escolarização no ensino superior continua a registar uma evolução positiva. É de realçar que, entre 2014/2015 e 2017/2018, as diferenças mais significativas ocorrem aos 18, 19 e 20 anos com acréscimos de 6 pp, 7 pp e 5 pp, respetivamente.
- Em 2017, a taxa de escolarização no ensino superior em Portugal, dos jovens com 19 e 20 anos, é de 41%, 4 pp acima da média da OCDE e da UE23. A partir dos 21 anos, o valor deste indicador para Portugal é sempre inferior à média da OCDE e da UE23.
- Na década, o número de inscritos no 1º ano pela primeira vez, em todos os níveis de formação, exibe um crescimento de 7439 alunos, resultante de um acréscimo de 12 505 inscritos no ensino público e de um decréscimo de 5066 no ensino privado. No entanto, de 2016/2017 para 2017/2018, é o ensino privado que regista o maior crescimento percentual de inscritos (17,5%).
- Em 2017/2018, inscreveram-se no 1º ano pela primeira vez 122 811 alunos (+8896 do que em 2016/2017): 62,6% em estabelecimentos de ensino superior universitário e 37,4% em estabelecimentos de ensino superior politécnico.
- Entre 2009 e 2018, os cursos da área de “Educação” foram os que registaram maior quebra de inscritos no 1º ano pela primeira vez: -2102 alunos (29,4%). Em 2018, verifica-se um ligeiro crescimento de inscritos (3,4%) relativamente ao ano de 2017.
- A idade média dos alunos inscritos pela primeira vez no ensino superior exibe grandes disparidades entre os países da OCDE e UE23. Segundo o relatório *Education at a Glance* (2019), fatores estruturais, como procedimentos de admissão de novos alunos, idade típica de conclusão do ensino secundário ou diferentes perceções culturais do valor de experiências profissionais ou pessoais prévias, fora da educação, podem explicar as diferenças na idade média de ingresso no ensino superior nos diversos países. Portugal, com valores inferiores às médias da OCDE e UE23, está entre os países cuja idade média dos alunos, que entram pela primeira vez no ensino superior, é mais baixa.

- Em 2018, o número de diplomados no ensino superior aumenta para 95 394. Este crescimento ocorre tanto no ensino politécnico (+2315) como no ensino universitário (+2190). Destes diplomas atribuídos 76 093 são conferentes de grau.
- A maioria dos diplomados continua a ser proveniente dos cursos de licenciatura. Em 2018, a percentagem de diplomados em mestrados regista um decréscimo e em doutoramentos e outras formações um ligeiro aumento.
- Em 2018, a maior percentagem de diplomados ocorre na área de “Ciências empresariais, Administração e Direito” (20,8%), seguida de “Engenharia, Indústrias de transformação e Construção” (18,5%) e de “Saúde e Proteção social” (16,8%). As áreas que concentram a menor proporção de diplomados, são a “Agricultura” e as “Tecnologias de Informação e Comunicação” (2,2%), seguidas da área da “Educação” (5,2%).
- No ensino universitário, o número de diplomados em mobilidade de grau cresce para 3750, mais 873 que em 2017, e diminui em mobilidade de crédito para 4253. No ensino politécnico, regista-se um ligeiro aumento de diplomados em ambos os programas de mobilidade internacional.

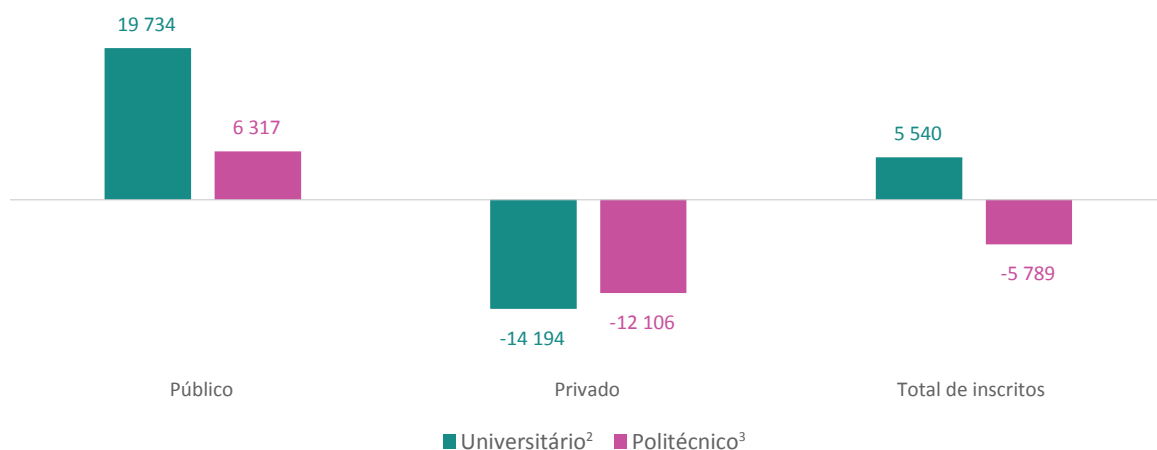
Inscritos¹ em estabelecimentos de ensino superior, por tipo de ensino. Portugal

Na década, dos alunos inscritos no ensino superior, sobressai um acréscimo de alunos no ensino universitário e um decréscimo no ensino politécnico.



Variação dos inscritos¹ em estabelecimentos de ensino superior, por natureza do estabelecimento de ensino e tipo de ensino. Portugal, 2008/2009 – 2017/2018

A variação de inscritos entre 2009 e 2018, tanto no ensino universitário como no politécnico, é positiva no caso do ensino público e negativa no ensino privado.



Notas:

¹ Inclui os inscritos em mobilidade internacional. Inclui os inscritos em todos os cursos ministrados em estabelecimentos de ensino superior, exceto os inscritos que estejam apenas a elaborar dissertação, trabalho de projeto ou estágio final e os inscritos em especializações que não cumpram, cumulativamente, os seguintes requisitos: 60 ECTS, 300 horas letivas de contacto distribuídas por 2 semestres letivos e avaliação final.

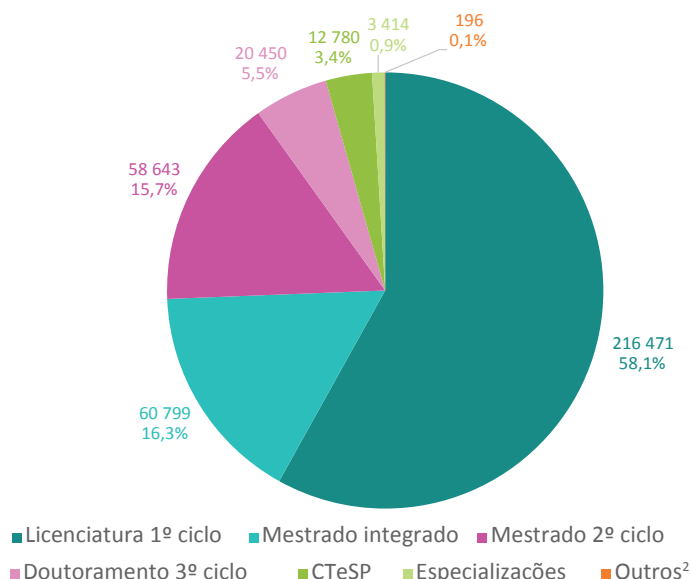
² Inclui estabelecimentos não integrados em universidades.

³ Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos, bem como unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Inscritos¹ em estabelecimentos de ensino superior, por curso e ciclo de estudos. Portugal, 2017/2018

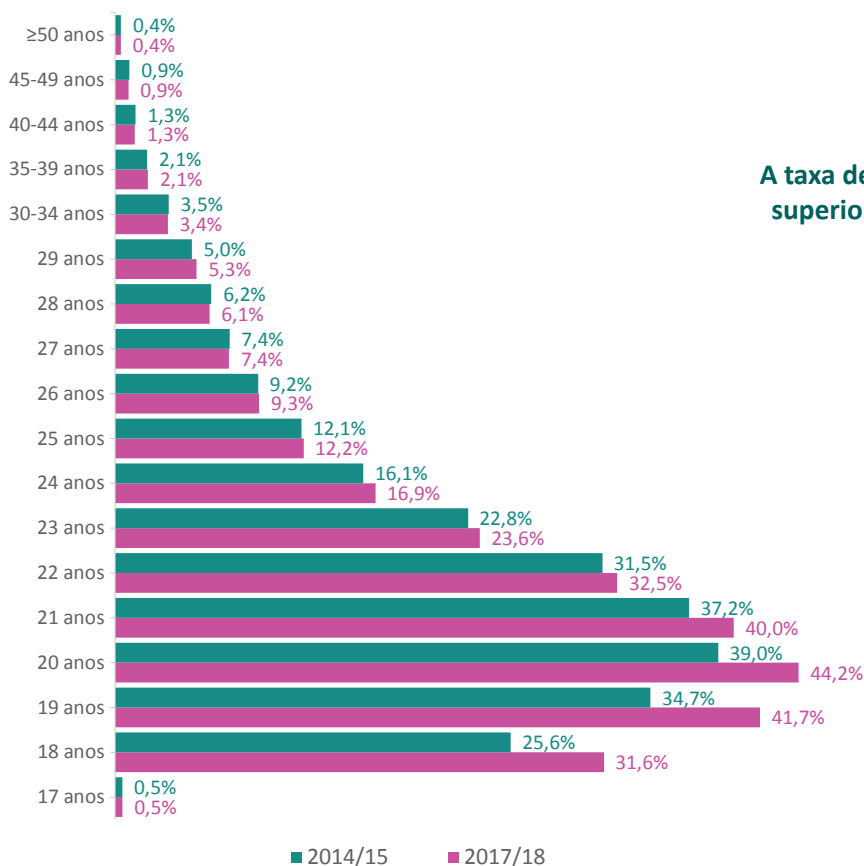
A maioria dos inscritos no ensino superior estão em cursos de formação inicial (cursos técnicos superiores profissionais, licenciaturas e mestrados integrados).



¹ Inclui os inscritos em programas de mobilidade internacional

² Inclui Mestrado integrado terminal (194) e Doutoramento (2)

Taxa de escolarização no ensino superior, por idades. Portugal¹



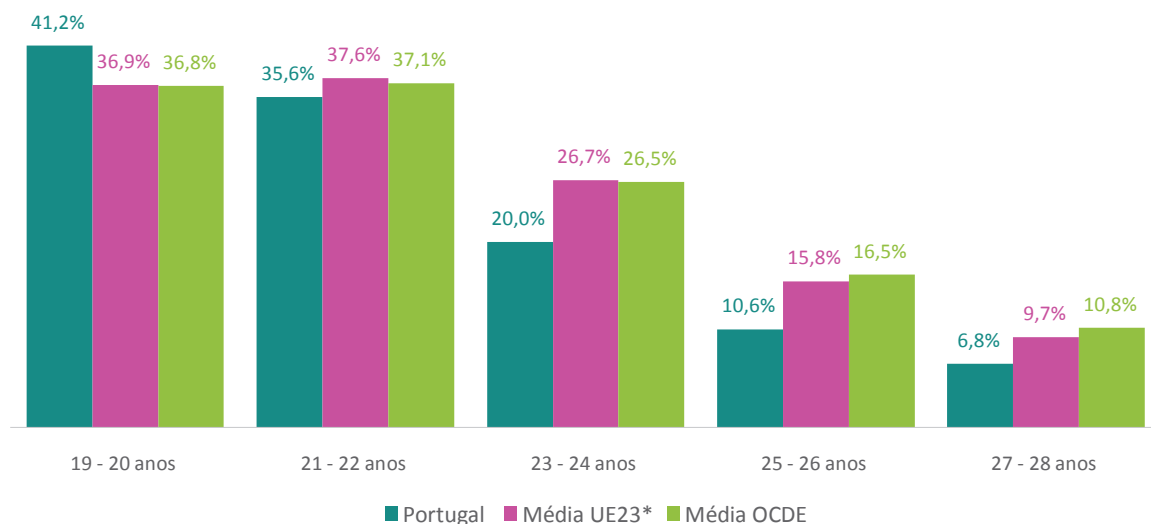
A taxa de escolarização no ensino superior continua a registar uma evolução positiva.

¹ Não inclui os inscritos em programas de mobilidade internacional

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Taxa de escolarização no ensino superior da população dos 19 aos 28 anos. 2017

A taxa de escolarização no ensino superior em Portugal, dos jovens com 19 e 20 anos, situa-se acima da média da OCDE e da UE23. A partir dos 21 anos, o valor é sempre inferior.

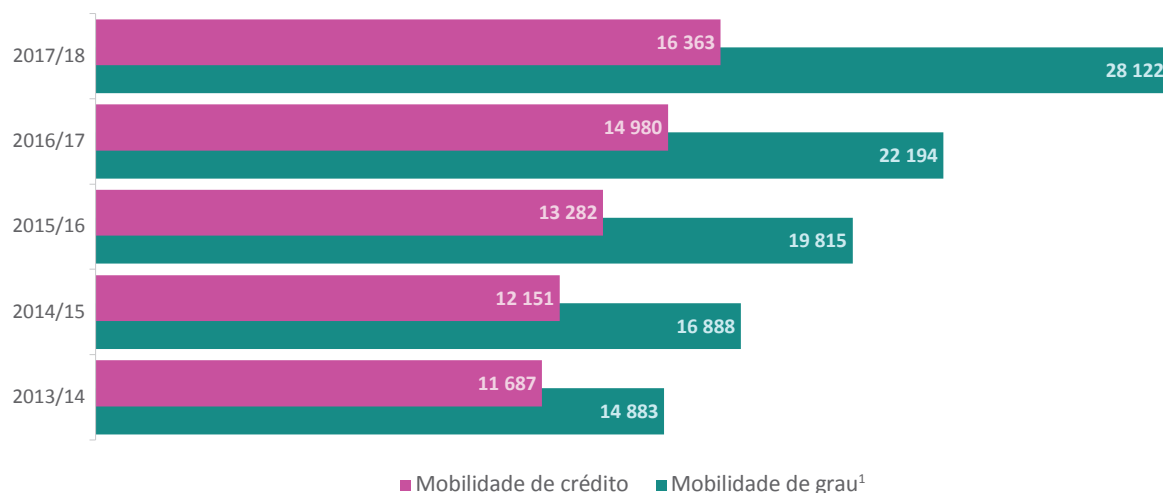


* Países da UE28 membros da OCDE

Fonte de dados: *Education at a Glance 2019*. OCDE
Fonte: CNE

Inscritos em programas de mobilidade internacional. Portugal

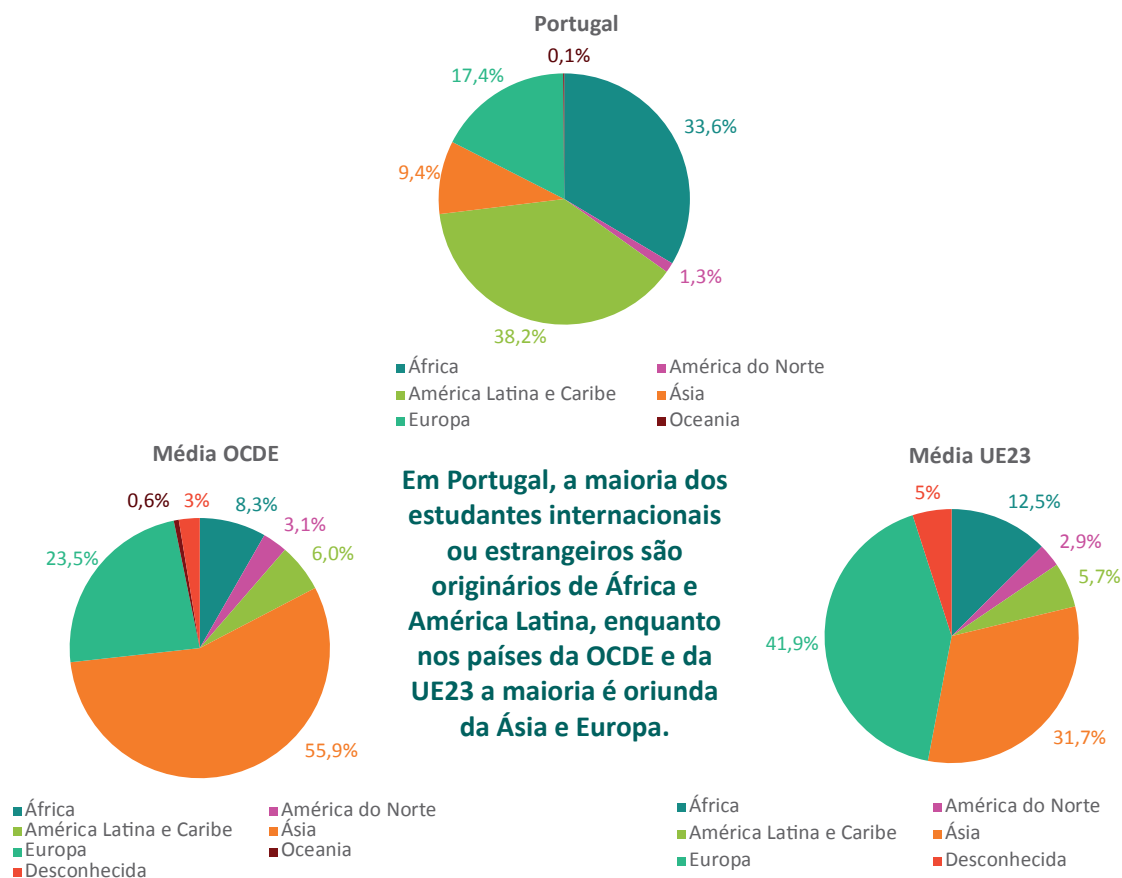
O número de estudantes em programas de mobilidade internacional apresenta, desde 2014, um crescimento consistente, quer em mobilidade de crédito, quer em mobilidade de grau.



¹ Não inclui inscritos da Universidade Aberta

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Distribuição dos alunos internacionais e estrangeiros, por região de origem

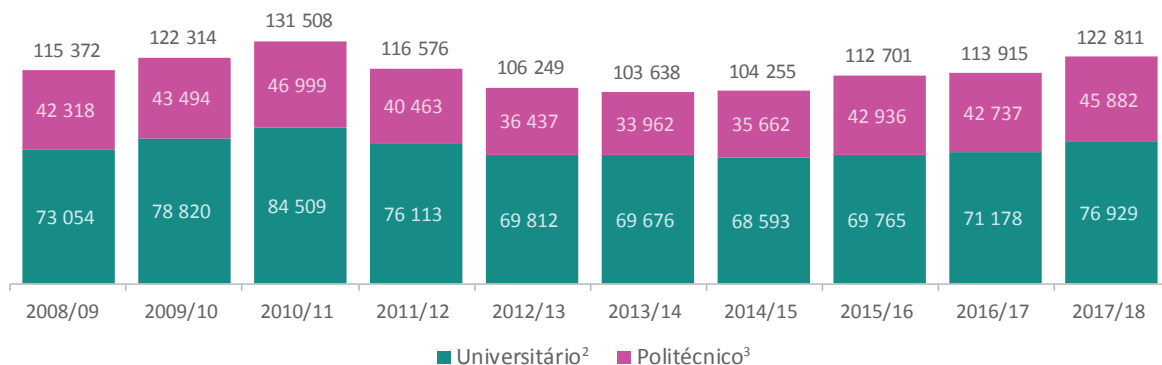


* Países da UE28 membros da OCDE

Fonte de dados: *Education at a Glance 2019*. OCDE
Fonte: CNE

Inscritos¹ no 1º ano pela primeira vez em estabelecimentos de ensino superior por tipo de ensino. Portugal

Na década, o número de inscritos no 1º ano pela primeira vez, em todos os níveis de formação, exhibe um crescimento, embora se observem oscilações nos anos intermédios, tanto no universitário como no politécnico.



Notas:

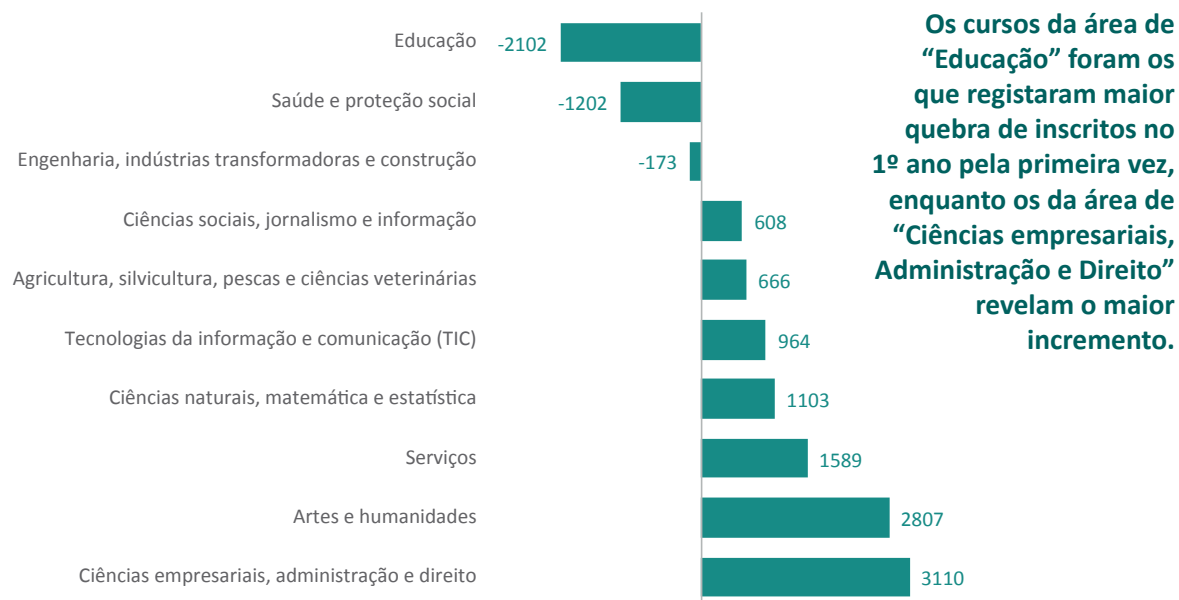
¹ Inclui os inscritos em mobilidade internacional. Inclui os inscritos em todos os cursos ministrados em estabelecimentos de ensino superior, exceto os inscritos que estejam apenas a elaborar dissertação, trabalho de projeto ou estágio final e os inscritos em especializações que não cumpram, cumulativamente, os seguintes requisitos: 60 ECTS, 300 horas letivas de contacto distribuídas por 2 semestres letivos e avaliação final.

² Inclui estabelecimentos não integrados em universidades.

³ Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos, bem como unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Variação de inscritos¹ em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano pela primeira vez, por área de educação e formação. Portugal, 2008/09 – 2017/18



Os cursos da área de “Educação” foram os que registaram maior quebra de inscritos no 1º ano pela primeira vez, enquanto os da área de “Ciências empresariais, Administração e Direito” revelam o maior incremento.

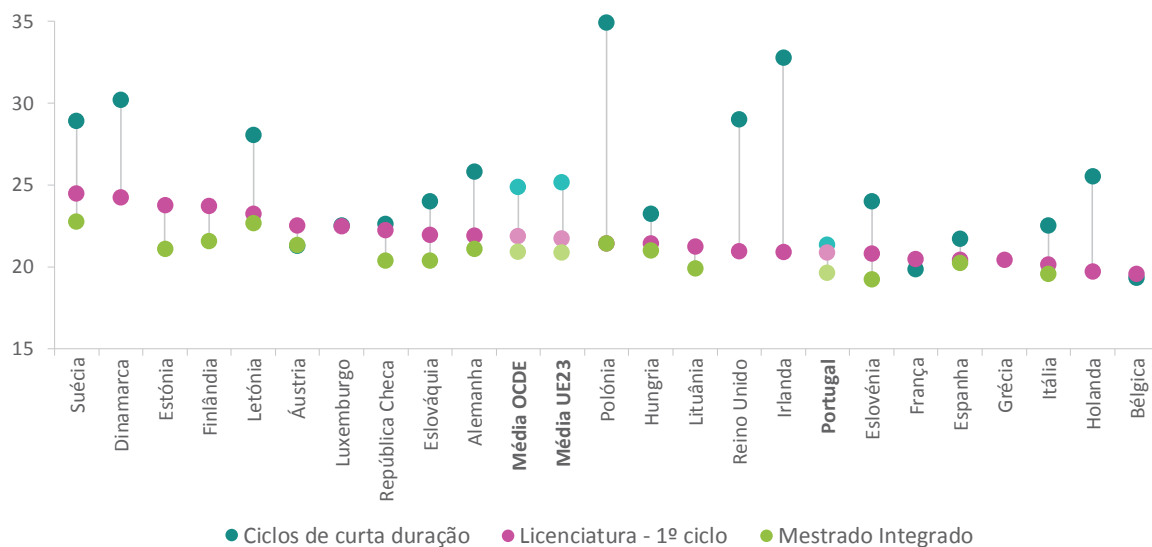
Notas:

¹ Inclui os inscritos em mobilidade internacional. Inclui os inscritos em todos os cursos ministrados em estabelecimentos de ensino superior, exceto os inscritos que estejam apenas a elaborar dissertação, trabalho de projeto ou estágio final e os inscritos em especializações que não cumpram, cumulativamente, os seguintes requisitos: 60 ECTS, 300 horas letivas de contacto distribuídas por 2 semestres letivos e avaliação final.

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Idade média de alunos inscritos pela primeira vez no ensino superior, por ciclo de estudos. UE23*, 2017

Portugal, com valores inferiores às médias da OCDE e da UE23, está entre os países cuja idade média dos alunos, que entram pela primeira vez no ensino superior, é mais baixa.

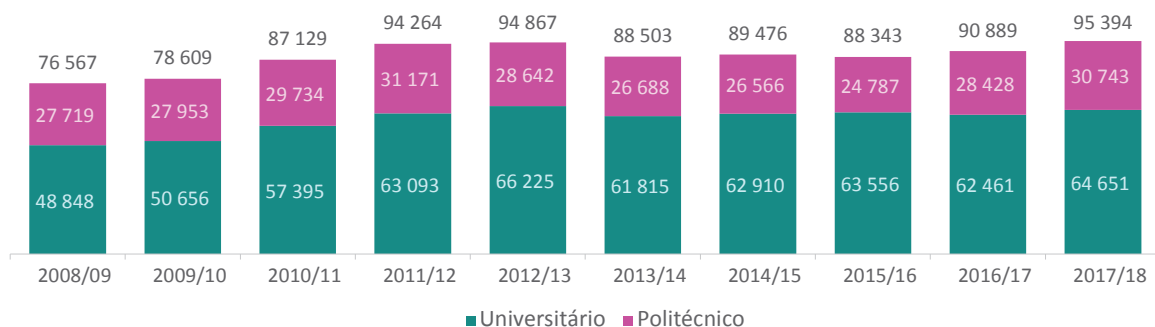


* Países da UE28 membros da OCDE

Fonte de dados: Education at a Glance 2019. OCDE
Fonte: CNE

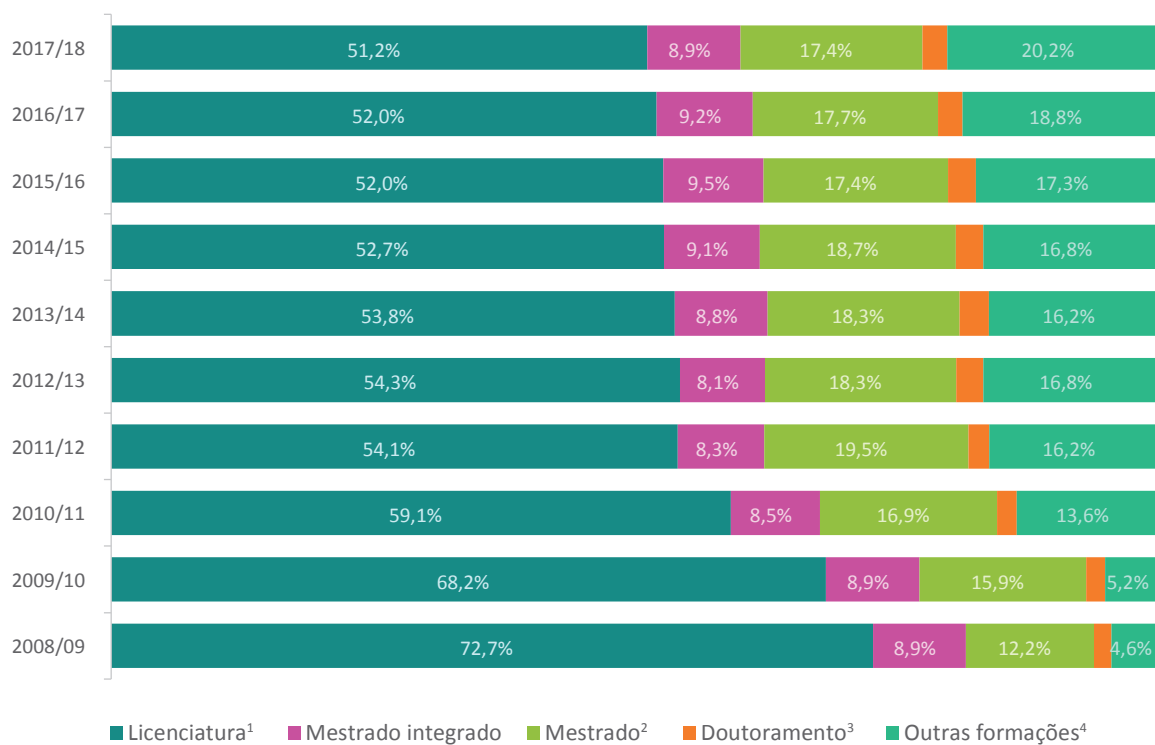
Diplomados em estabelecimentos de ensino superior, por subsistema de ensino. Portugal

Em 2018, o número de diplomados cresceu cerca de 5%, relativamente ao ano anterior, tendo atingido o valor mais elevado da década.



Diplomados em estabelecimentos de ensino superior, por nível de formação. Portugal

Ligeira redução na proporção de licenciaturas e mestrados e aumento de doutoramentos e de diplomados noutras formações.



Notas:

¹ Inclui Bacharelato em ensino+Licenciatura em ensino, Bacharelato/Licenciatura, Licenciatura - 1º ciclo, Licenciatura bietápica (1º ciclo), Licenciatura bietápica (2º ciclo), Licenciatura e Licenciatura (parte terminal).

² Inclui Mestrado - 2º ciclo e Mestrado.

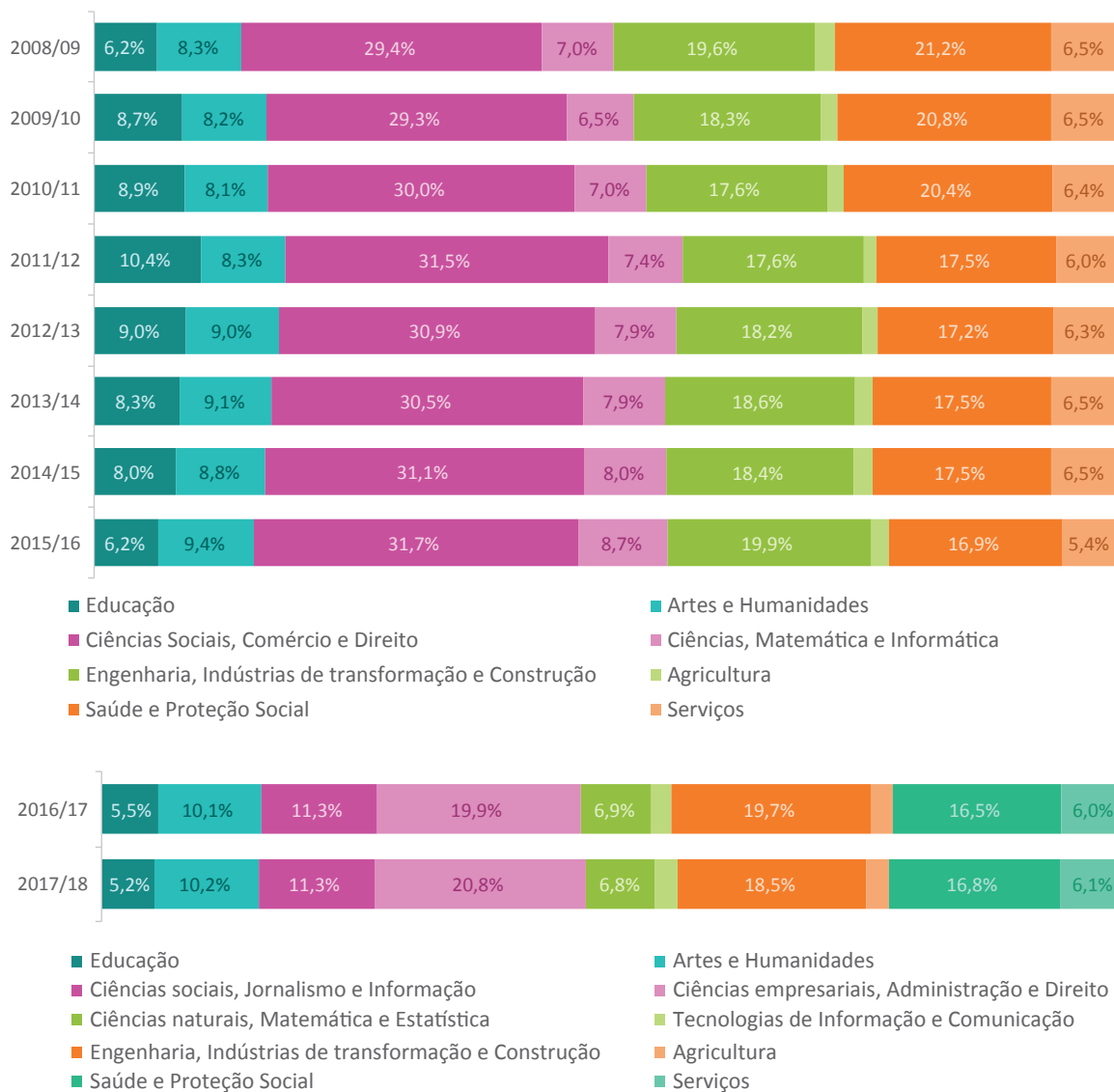
³ Inclui Doutoramento - 3º ciclo e Doutoramento.

⁴ Inclui Bacharelato, Curso técnico superior profissional, Cursos de estudos superiores especializados, Complementos de formação, Especializações, Diploma de Especialização - Curso de Mestrado e Diploma de Especialização - Curso de Doutoramento.

Fonte: Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1996/97 a 2017/18, DGEEC
Fonte: CNE

Diplomados em estabelecimentos de ensino superior, por área de educação e formação. Portugal

Redução da proporção de diplomados em Educação desde 2013, atingindo em 2018 o menor valor.

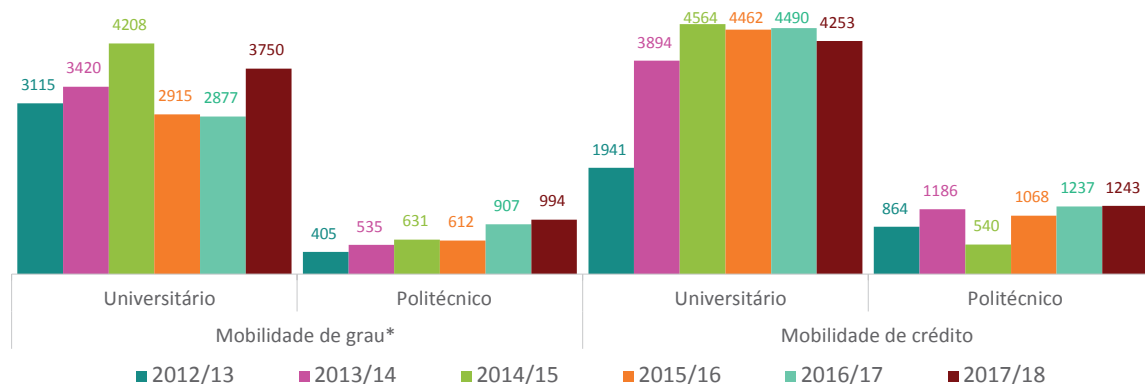


Nota: Foram retirados do total de alunos diplomados em 2016/2017, 27 alunos e em 2017/2018, 40 alunos que aparecem como sendo diplomados em área desconhecida

Fonte: *Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1996/97 a 2017/18*, DGEEC
 Fonte: CNE

Diplomados no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por subsistema de ensino. Portugal

Aumento de diplomados em mobilidade de grau e redução em mobilidade de crédito.

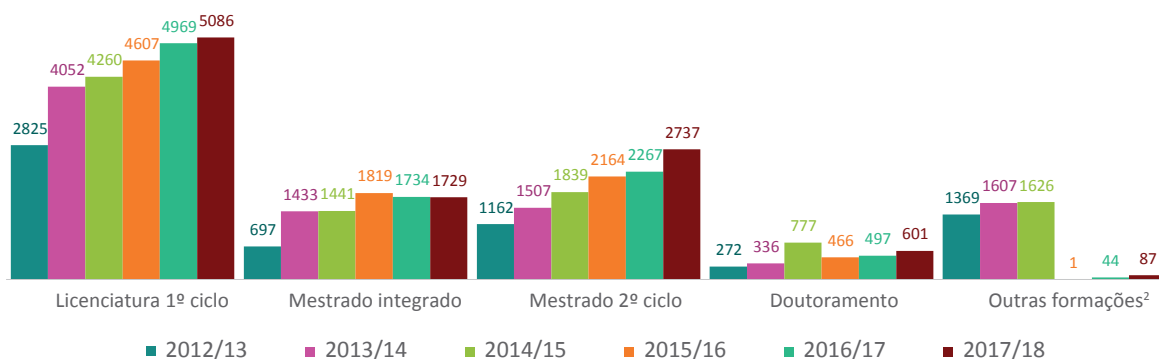


* Não inclui diplomados da Universidade Aberta.

Nota: Os dados do ano 2016/2017 e 2017/18 não incluem diplomados em cursos de especialização e diplomas de especialização de mestrado e doutoramento.

Diplomados no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por nível de formação¹. Portugal

Em 2018, cresce o número de licenciados, de diplomados em mestrado de 2º ciclo, de doutorados e de diplomados em CTESP.



¹ Não inclui diplomados da Universidade Aberta. Os dados de 2016/2017 e 2017/18 não incluem diplomados em especializações e diplomas de especialização de mestrado e doutoramento

² Em 2016/2017 e 2017/2018 são CTESP

Fonte: DGEEC, 2019

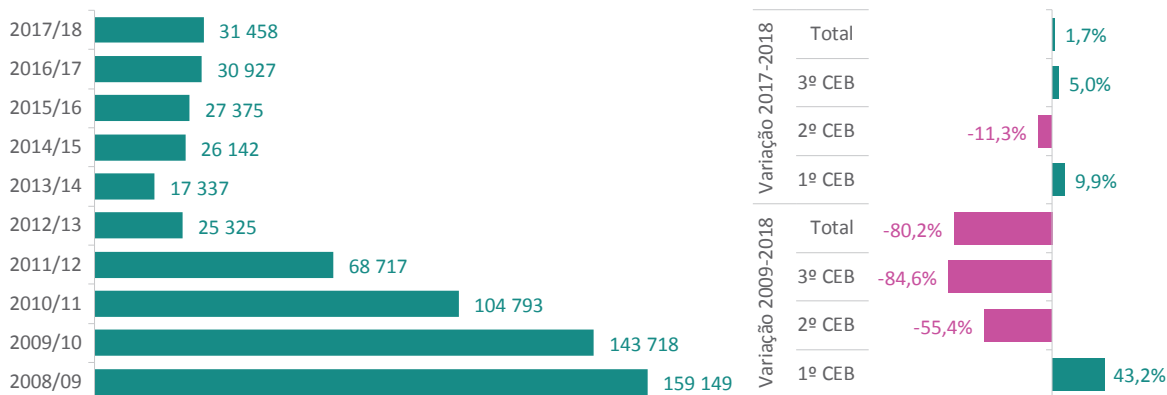
Fonte: CNE

Educação e formação de adultos

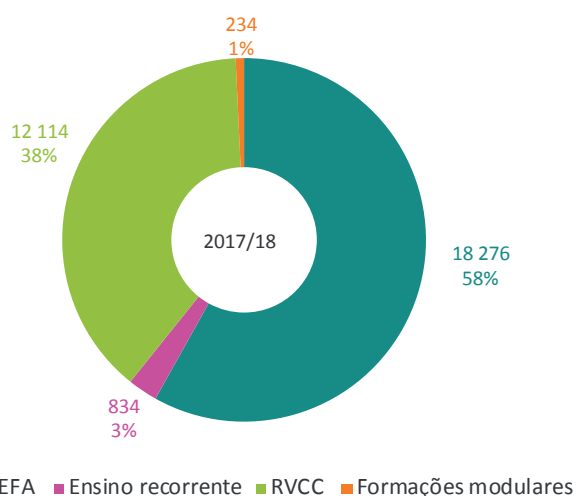
- O número de adultos matriculados em ofertas formativas de nível básico sofreu, entre 2009 e 2018, um decréscimo global de cerca de 80%, sendo o ano de 2014 o que regista menos adultos inscritos. A partir de 2015, inverte-se a tendência, embora de forma pouco expressiva. Em 2017/2018, as modalidades formativas com mais adultos inscritos são os cursos de educação e formação de adultos (58%), seguidos dos processos de reconhecimento e validação de competências (38,5%).
- No ensino básico, 5848 adultos concluíram processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, 3429 em cursos de educação e formação de adultos, 124 em ensino recorrente e 106 em formações modulares certificadas.
- No ensino secundário a quebra do número de adultos foi de 70%, verificando-se a partir de 2015 um crescimento gradual. Os processos de reconhecimento e validação de competências é a modalidade que regista o maior decréscimo de adultos (-81%) entre 2009 e 2018.
- Os cursos de educação e formação de adultos abrangem, em 2017/2018, cerca de 46% dos adultos inscritos no ensino secundário e os processos de reconhecimento e validação de competências cerca de 38%, sendo esta tipologia de oferta a que mais cresceu relativamente ao ano letivo anterior (+ 64%).
- No ensino secundário, 8641 adultos concluíram cursos de educação e formação de adultos: 8305 processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, 4206 cursos científico-humanísticos e 237 formações modulares certificadas.
- Em 2017, em Portugal, a proporção de indivíduos que frequentam modalidades formais de educação, entre os 30 e os 39 anos, é inferior em 2,6 pp às médias dos países da OCDE e da UE23 (6,6%). Considerando a frequência por nível de escolaridade, verifica-se que apenas no nível básico a taxa de participação nacional (0,5%) se aproxima das médias registadas na OCDE (0,4%) e UE23 (0,5%).

Adultos matriculados no ensino básico, por ciclo de estudo. Portugal

Após 2014, ano em que se verificou o menor número de matriculados, regista-se uma evolução anual positiva até 2018. O 1º CEB é o que apresenta variação positiva ao longo da década e o maior acréscimo entre 2017 e 2018.



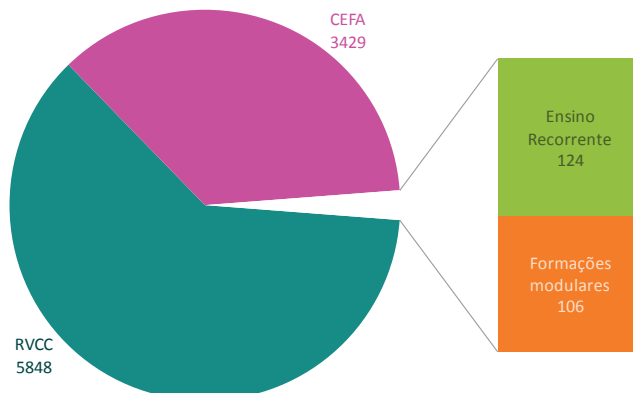
Adultos matriculados no ensino básico, por oferta de educação e formação



Maior concentração nos Cursos EFA e processos de RVCC. As Formações modulares certificadas e o Ensino recorrente constituem uma frequência residual no ensino básico.

Conclusão do ensino básico, por modalidade de ensino para adultos. Portugal, 2018

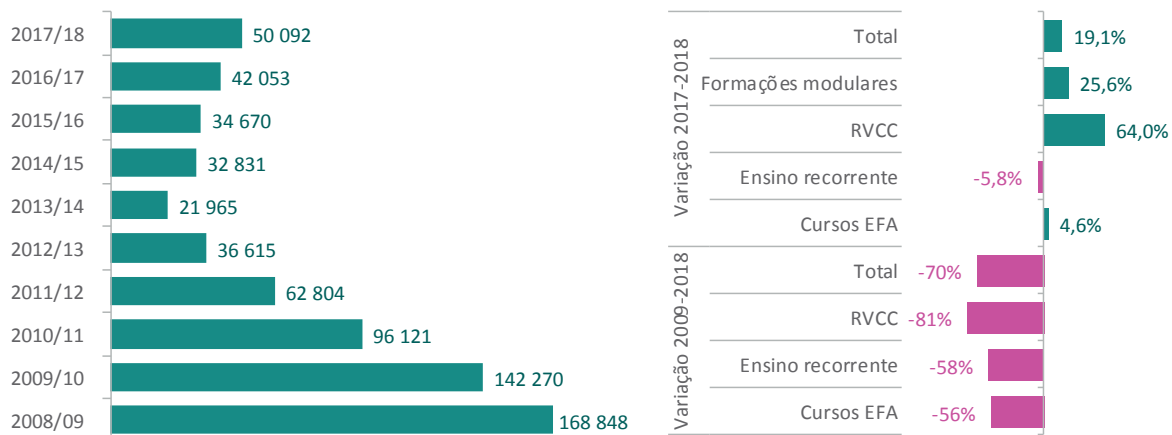
Maior concentração de adultos em processos de RVCC seguida dos Cursos EFA. Apenas 230 concluem outras modalidades.



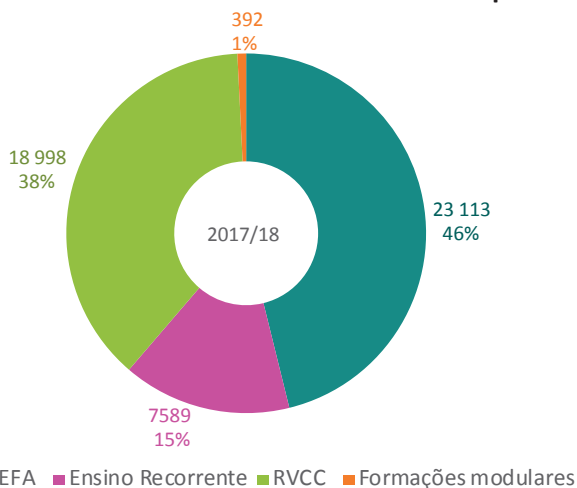
Fonte: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Adultos matriculados no ensino secundário por oferta de educação e formação. Portugal

Entre 2009 e 2018 todas as modalidades formativas de nível secundário registaram um decréscimo acentuado de matrículas, embora se registre um crescimento desde 2015. Entre os dois últimos anos letivos apenas no Ensino recorrente se verifica uma quebra no número de inscritos.



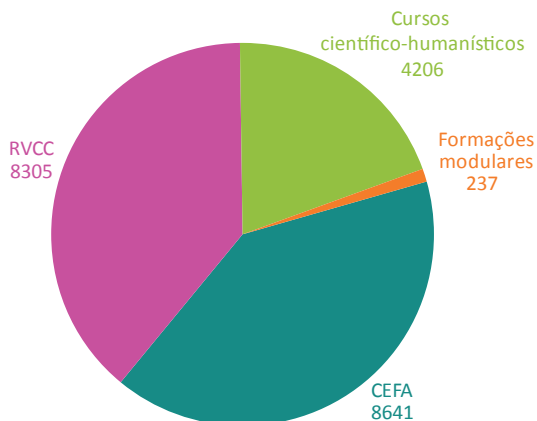
Adultos matriculados no ensino secundário por oferta de educação e formação



Maior concentração nos Cursos EFA e processos de RVCC. As Formações modulares certificadas constituem uma frequência residual no ensino secundário.

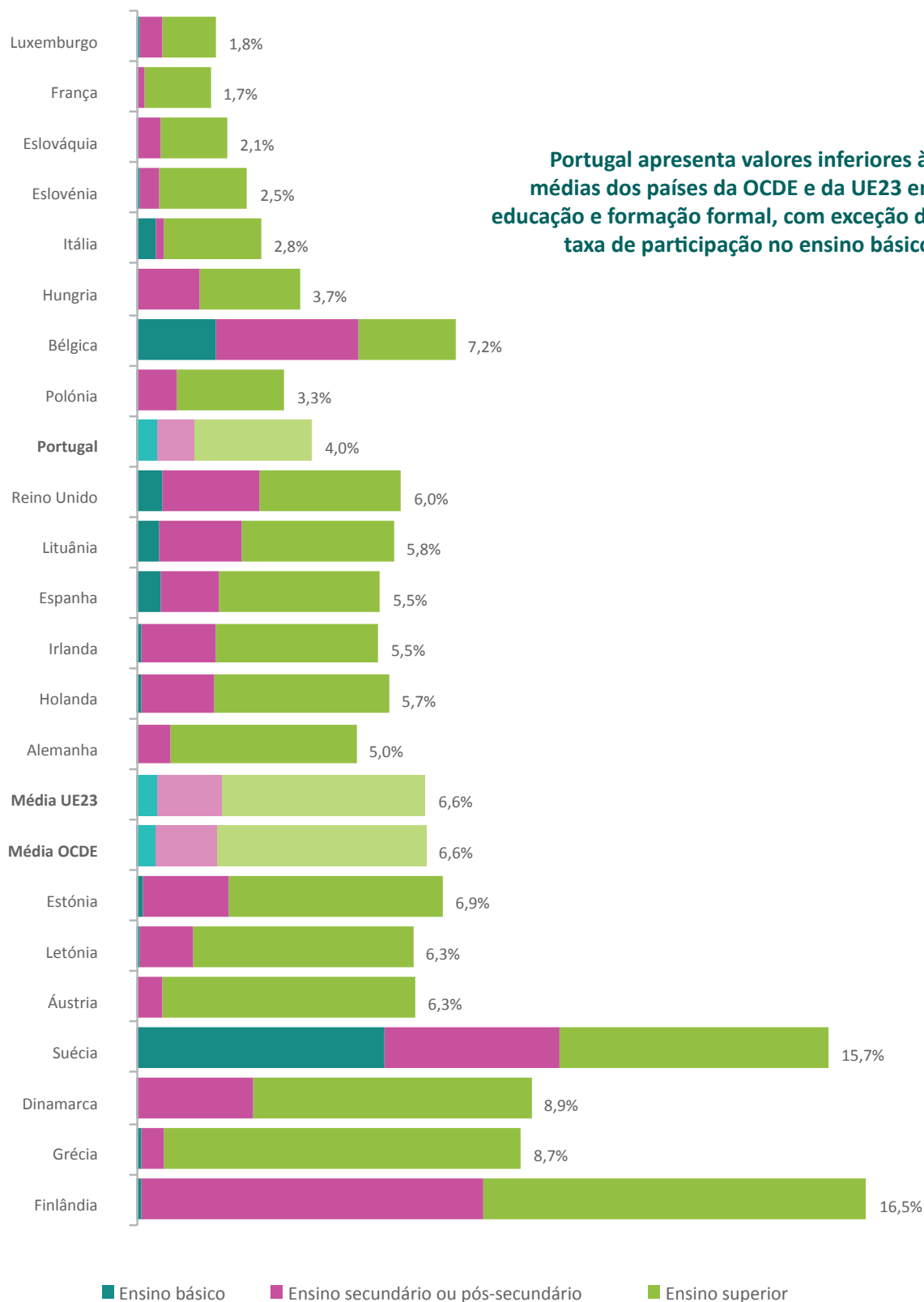
Conclusão do ensino secundário, por modalidade de ensino para adultos. Portugal, 2018

Maior concentração de adultos em Cursos EFA, seguida de processos de RVCC. Os Cursos científico-humanísticos apresentam cerca de metade das conclusões de cada uma das modalidades anteriores.



Fonte de dados: DGEC, 2019
Fonte: CNE

Participação dos adultos dos 30 aos 39 anos em educação e formação formal, por nível de ensino. UE23*, 2017

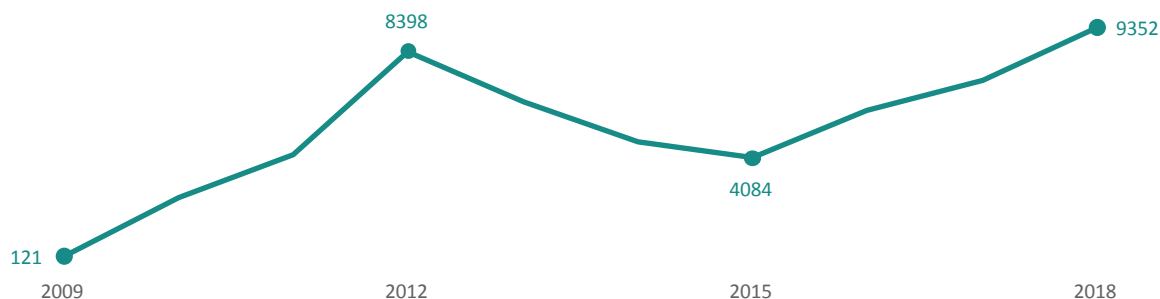


* Países da UE28 membros da OCDE

Fonte de dados: *Education at a Glance 2019*. OCDE
Fonte: CNE

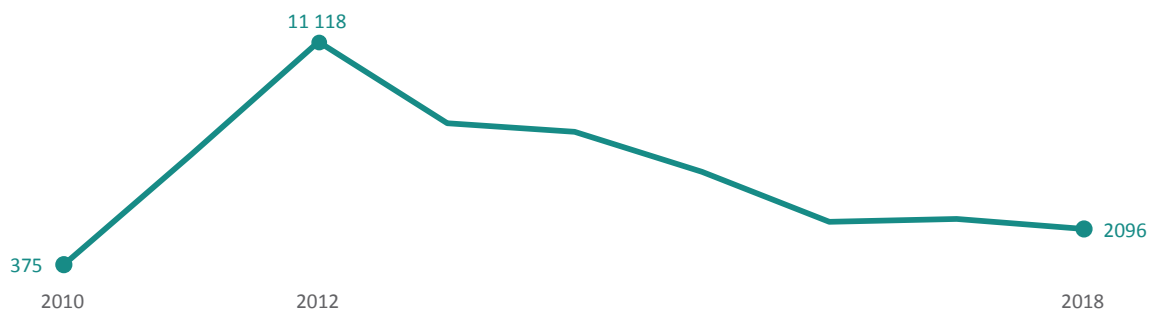
Adultos inscritos no programa de Português para falantes de outras línguas. Continente

Entre 2012 e 2015 registou-se um decréscimo de 51% nos inscritos em Português para falantes de outras línguas, verificando-se a partir daquela data um acréscimo de 129% até 2018.



Adultos inscritos no programa de Formação em competências básicas. Continente

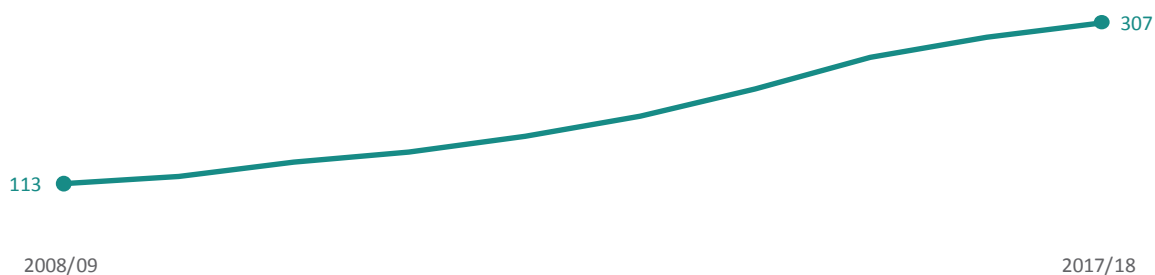
Desde 2012 verifica-se um decréscimo na frequência das ações de formação em competências básicas. Em 2018 frequentam estas ações 19% dos que as procuraram em 2012.



Fonte de dados: ANQEP, 2019
Fonte: CNE

Universidades associadas à Rede de Universidades da Terceira Idade. Portugal

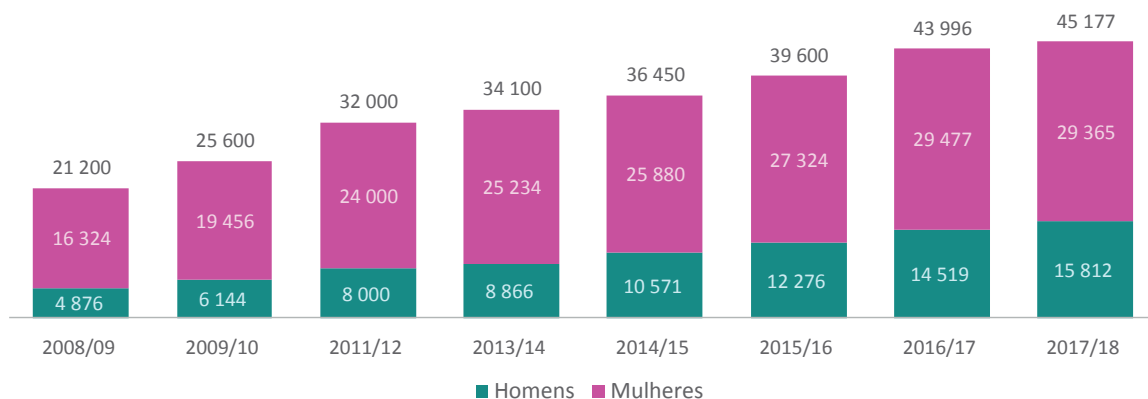
Ao longo da década a RUTIS tem vindo a aumentar o número de universidades associadas, quer no Continente quer nas Regiões Autónomas.



Fonte de dados: RUTIS, 2019
Fonte: CNE

Adultos matriculados nas universidades da Rede de Universidades da Terceira Idade, por sexo. Portugal

Entre 2009 e 2018 o número de inscritos cresce 113%, sendo que as mulheres têm representado sempre a maioria. No último ano, os homens inscritos nesta rede representam 35% do total.



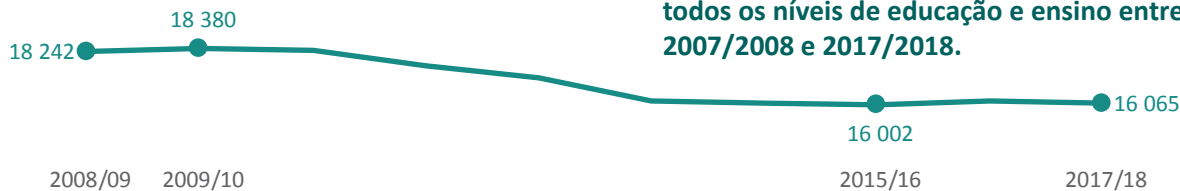
Fonte de dados: RUTIS, 2019
Fonte: CNE

Recursos humanos

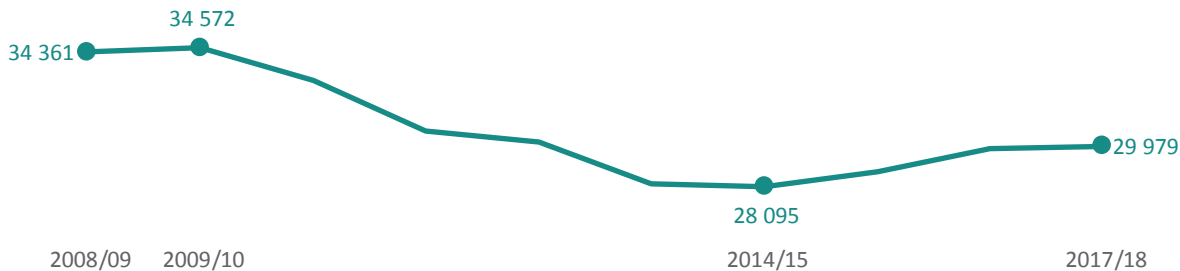
- Em 2017/2018, em Portugal, o número de docentes na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário é de 146 830, o que revela uma diminuição de 31 167 relativamente a 2007/2008. Este decréscimo observa-se em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, particularmente nos ensinos básico e secundário, entre 2009/2010 e 2014/2015, com uma ligeira recuperação a partir deste último ano, mais notória no 3º CEB e secundário.
- As escolas profissionais registam uma tendência semelhante. Quando comparados os anos de início e fim da série, o número de professores/formadores apresenta uma diminuição (-625), embora tenha ocorrido um aumento entre 2007 e 2009. A partir daí, o número diminui até 2014/2015 (-2054) e volta a crescer desde então (+867).
- No caso do ensino superior, enquanto o ensino universitário mostra um ligeiro acréscimo do número de professores entre os anos de início e fim da série (+140), o ensino politécnico revela uma diminuição (-1293). Ambos apresentam o maior número de professores em 2010/2011. No conjunto dos dois subsistemas, há um total de 34 227 professores, no ano letivo de 2017/2018.
- A maioria dos docentes em Portugal exerce funções em estabelecimentos de ensino público. A educação pré-escolar apresenta uma proporção de docentes no ensino privado mais próxima da do ensino público, devido a uma maior oferta do ensino privado neste nível de educação, relativamente a outros ciclos e níveis de ensino.
- O corpo docente está cada vez mais envelhecido. Quase metade dos docentes, da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário tem 50 ou mais anos de idade (46,9%), enquanto a percentagem dos que têm menos de 30 anos é de 1,3% em 2017/2018. Portugal e Itália são os países que apresentam a menor proporção de docentes nesta faixa etária no conjunto dos países europeus, muito abaixo da média da OCDE.
- No ensino superior a situação não é diferente. Na década 2008-2018, é visível um acréscimo assinalável da proporção de docentes com 50 ou mais anos (+15,1 pp) e a diminuição dos que têm menos de 30 anos de idade (-3,1 pp).
- O corpo docente em Portugal é muito qualificado com a grande maioria dos docentes, acima dos 80%, a ser detentora de licenciatura ou equiparado, em todos os níveis de educação e ensino não superior.
- Quanto ao ensino superior, 71,0% dos professores do ensino universitário são doutorados, proporção superior aos do ensino politécnico, que se situa nos 42,1%, em 2017/2018. Relativamente aos professores com mestrado, a proporção é de 14,1% e 32,0%, respetivamente.
- A carreira dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em Portugal estrutura-se na categoria de professor e integra dez escalões a que correspondem índices remuneratórios diferenciados. O docente deve permanecer 4 anos em cada escalão, exceto no 5º, em que esse tempo é de dois anos, embora existam situações especiais que podem abreviar o tempo de permanência nos escalões, designadamente a obtenção do grau de doutor. Para além destes, há requisitos específicos para a progressão, nomeadamente a atribuição de avaliação qualitativa não inferior a Bom e a frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou especializada. O acesso a determinados escalões exige ainda a observação de aulas (3º e 5º) e a existência de vaga para a progressão (5º e 7º). Caso tenham menções de excelente ou muito bom nos 4º e 6º escalões, a progressão faz-se sem observância do requisito de obtenção de vaga.
- Apesar da média de anos de serviço dos docentes ser de 16,5 ou mais anos, a maioria está inserida nos quatro primeiros escalões remuneratórios em 2017/2018. No caso do 3º escalão, a percentagem é de 17,8% e estes docentes têm em média 48,6 anos de idade e 22,6 anos de serviço. Facto que se deve ao congelamento prolongado das carreiras e à não recuperação da totalidade do tempo de serviço correspondente. Apenas 0,02% dos docentes estão no topo da carreira e têm em média 61,4 anos de idade e 39,0 anos de tempo de serviço.
- Em Portugal, a diferença entre a remuneração de início de carreira e a do topo é muito significativa, quando comparada com a de outros países, sendo que os acréscimos mais relevantes em termos remuneratórios acontecem no período final de carreira.
- O pessoal não docente das escolas do ensino não superior é constituído sobretudo por mulheres e encontra-se em maior número em estabelecimentos de ensino público. Na análise por NUTS II, a região Norte destaca-se com 19 940 trabalhadores não docentes, seguida da AML (12 368) e do Centro (12 365).

Número de docentes de educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário. Portugal

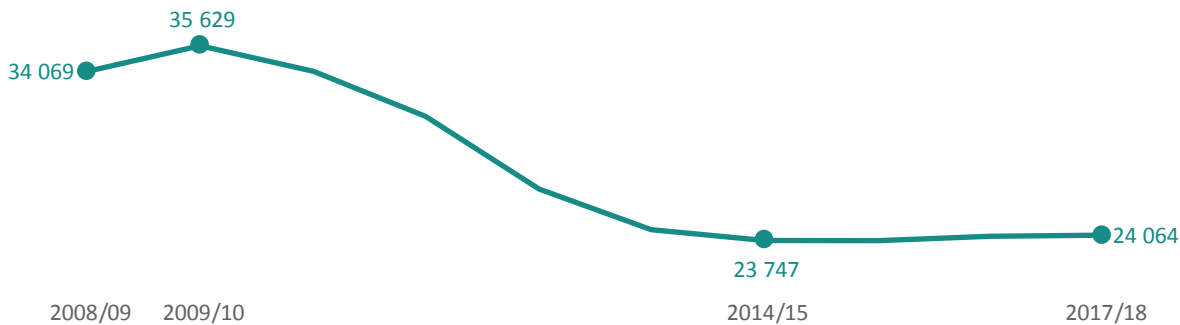
Educação pré-escolar



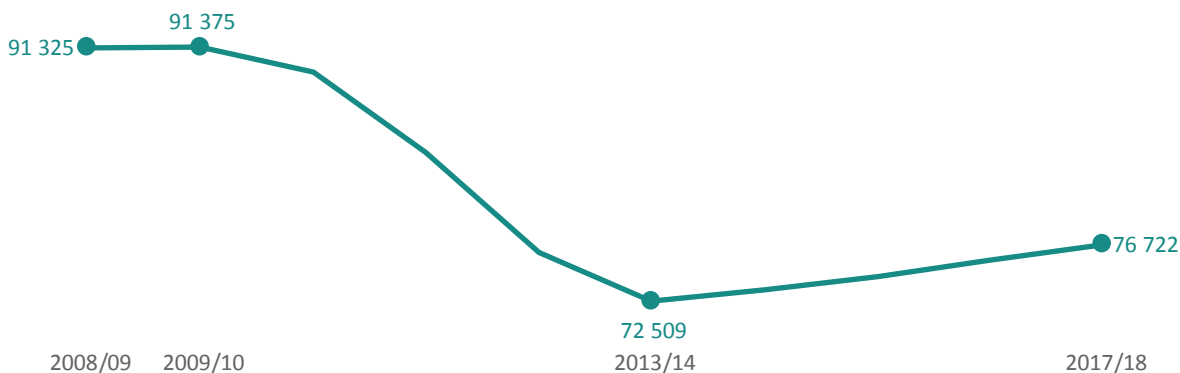
1º ciclo do ensino básico



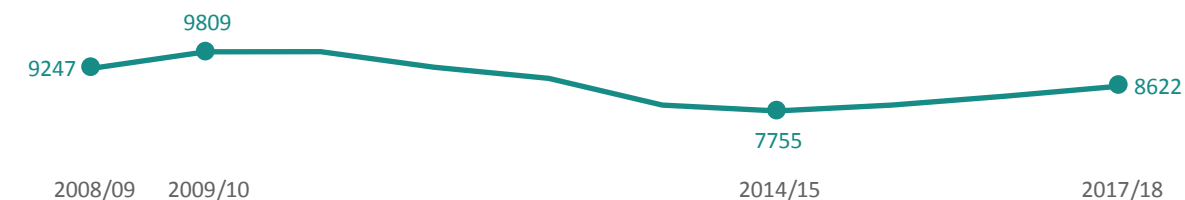
2º ciclo do ensino básico



3º ciclo do ensino básico e ensino secundário



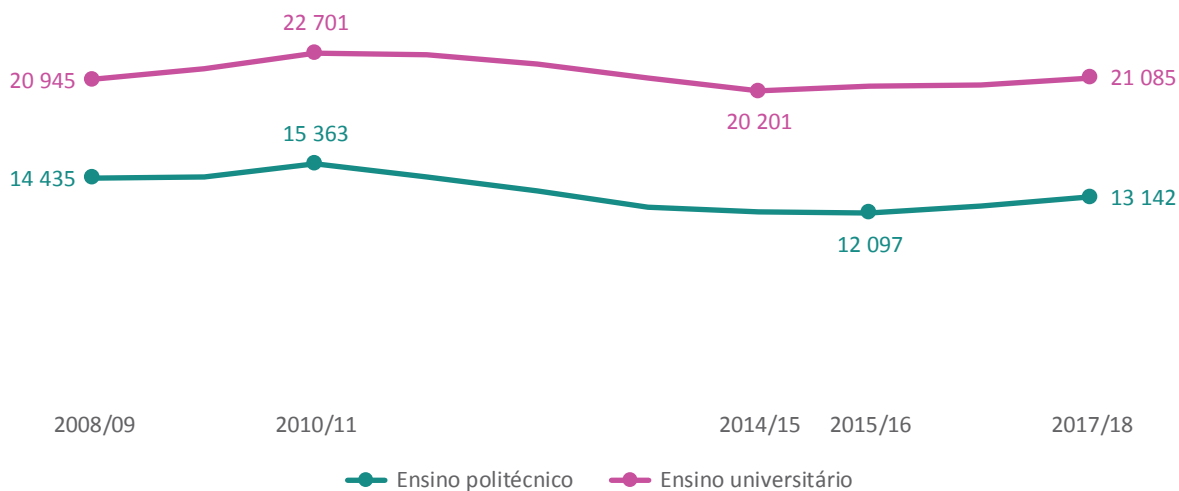
Escolas profissionais



Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

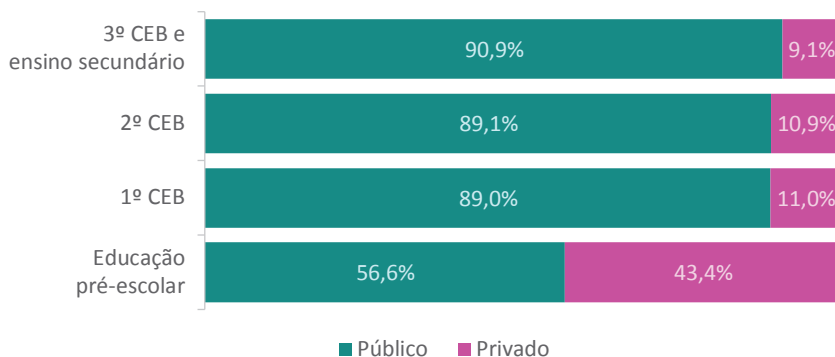
Número de docentes de ensino politécnico e ensino universitário. Portugal

O ensino superior universitário mostra um acréscimo do número de professores entre os anos de início e fim da série, enquanto o ensino politécnico revela uma diminuição. Ambos apresentam o maior número de professores em 2010/2011.

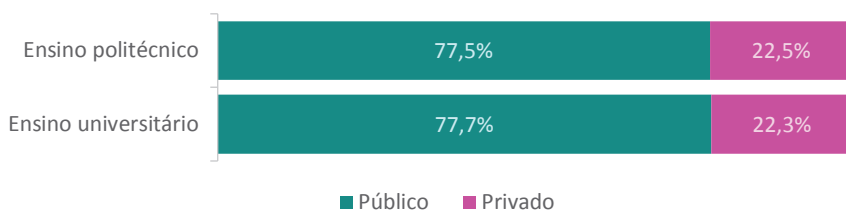


Proporção de docentes de educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, por natureza do estabelecimento. Portugal, 2018

Em Portugal, a maioria dos docentes exerce funções em estabelecimentos de ensino público. Na educação pré-escolar, a proporção de docentes é mais equilibrada entre o ensino público e o privado.

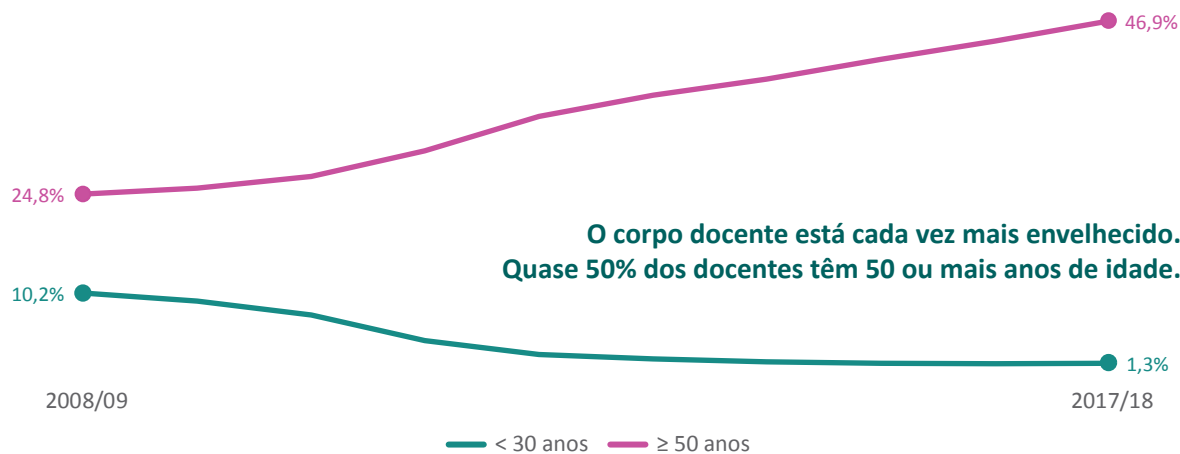


Proporção de docentes do ensino superior, por natureza do estabelecimento. Portugal, 2018

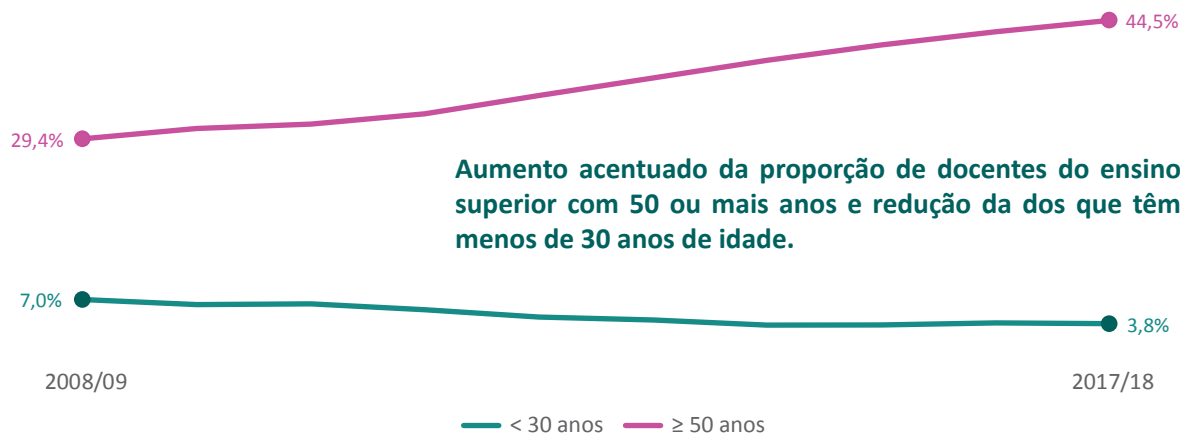


A maioria dos professores exerce funções no ensino público, quer universitário, quer politécnico.

Proporção de docentes na educação pré-escolar, no ensino básico e no ensino secundário com idade inferior a 30 anos e igual ou superior a 50 anos. Continente

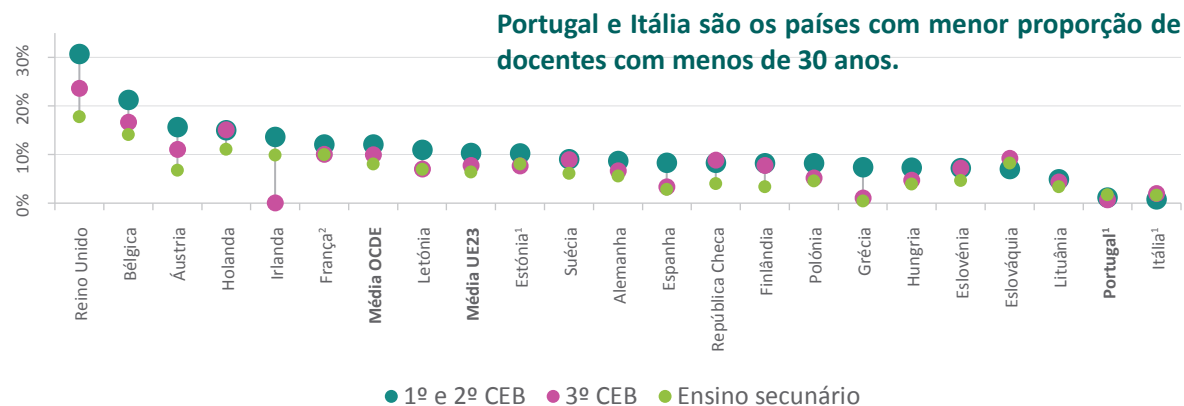


Proporção de docentes no ensino superior com idade inferior a 30 anos e igual ou superior a 50 anos. Portugal



Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Proporção de docentes com menos de 30 anos. UE23*



* Países da UE28 membros da OCDE
Notas:

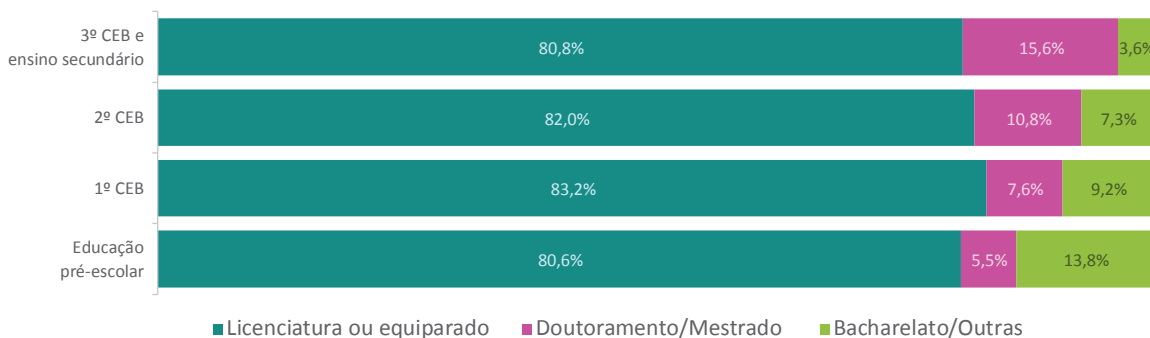
¹ O ensino secundário inclui programas de outros níveis de ensino.

² Apenas instituições públicas e privadas dependentes do estado.

Fonte de dados: *Education at a Glance 2019*. OECD
Fonte: CNE

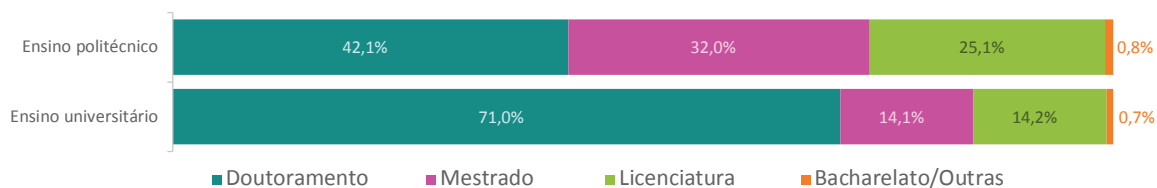
Qualificação dos docentes de educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário. Portugal, 2018

O corpo docente em Portugal é muito qualificado com a grande maioria a ser detentora de licenciatura ou equiparado.



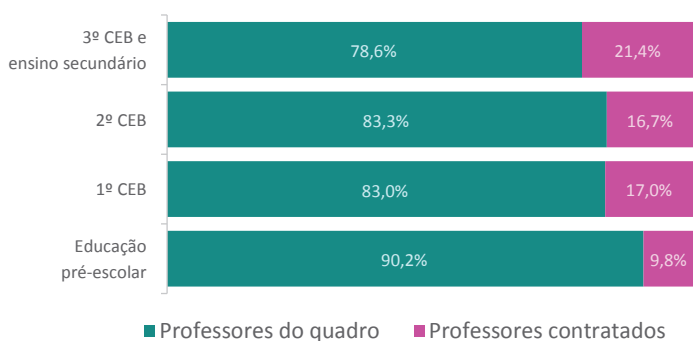
Qualificação dos docentes do ensino superior. Portugal, 2018

A maioria dos docentes do ensino superior universitário é detentora de um doutoramento, enquanto no politécnico a maioria tem doutoramento ou mestrado.



Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Proporção de docentes do ensino público não superior, por situação profissional. Continente, 2017/2018



A maioria dos docentes do ensino público não superior pertence ao quadro de zona pedagógica ou de agrupamento/escola não agrupada.

Fonte de dados: Recenseamento de Docentes 2018. DGAE, 2019
Fonte: CNE

Média de idade e de tempo de serviço de docentes de educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário do quadro, por escalão. Continente, 2017/2018

Escalão	Anos previstos no escalão	Nível remuneratório ¹	Idade ²		Anos completos de serviço ²	
			Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
1	4	167	43,4	5,65	16,5	3,75
2	4	188	45,1	4,42	19,0	2,08
3	4	205	48,6	4,16	22,6	2,15
4 ³	4	218	51,7	3,74	26,0	2,07
5	2	235	53,8	3,26	28,4	1,76
6 ³	4	245	55,5	3,41	30,1	2,32
7	4	272	56,5	3,08	31,5	2,28
8	4	299	58,1	2,88	33,5	2,23
9	4	340	60,6	2,55	37,1	2,54
10	-	370	61,4	1,74	39,0	2,35

¹ Valor base €909,36/100

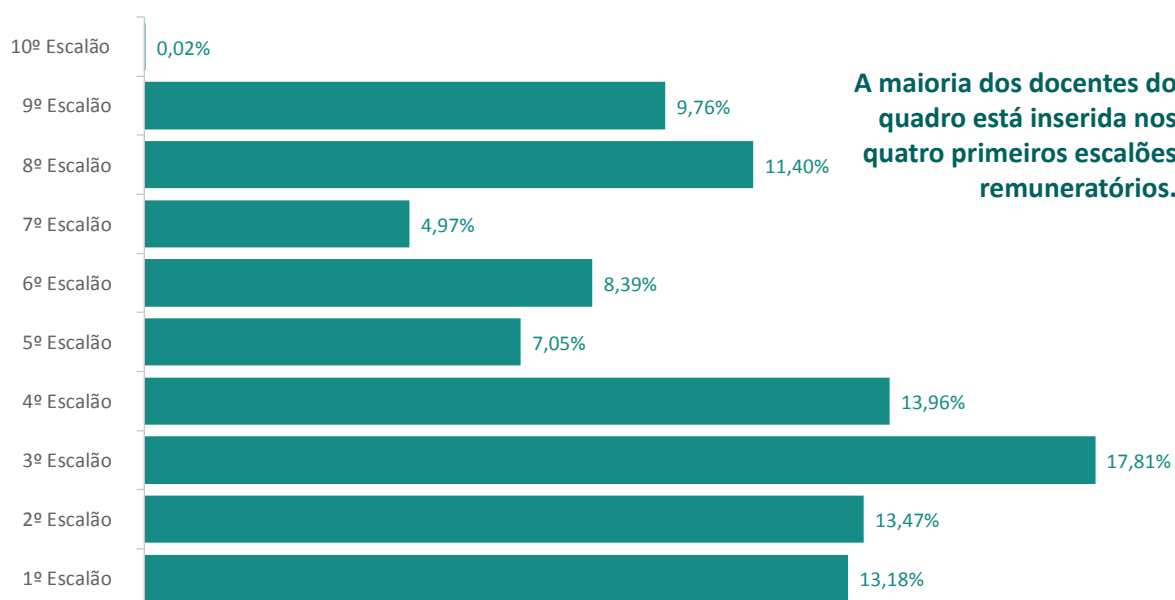
² Em 31/12/2017

³ Sujeito a quota para aceder ao escalão seguinte

Fonte de dados: Recenseamento de Docentes 2018. DGAE, 2019

Fonte: CNE

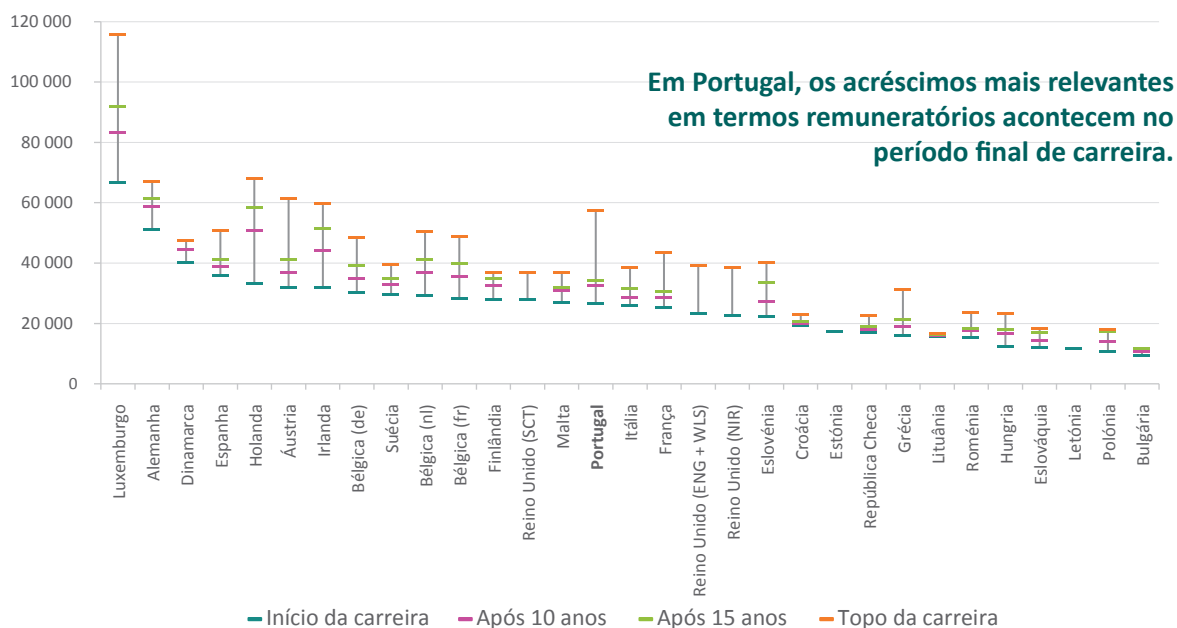
Proporção de docentes de educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário do quadro, por escalão. Continente, 2017/2018



Fonte de dados: Recenseamento de Docentes 2018. DGAE, 2019

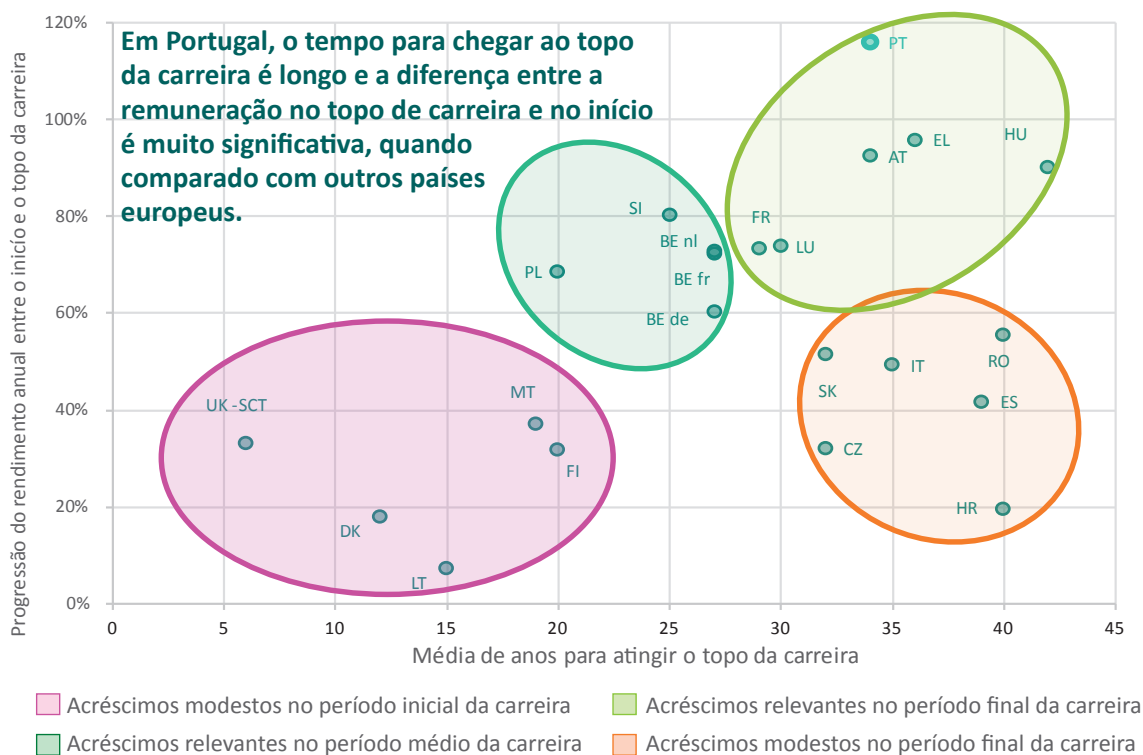
Fonte: CNE

Rendimento anual no início da carreira docente, após 10 e 15 anos e no topo da carreira. UE28, 2017/2018



Nota: Chipre não consta na figura por falta de dados disponíveis

Progressão do rendimento anual e número de anos necessários para atingir o topo da carreira. UE28, 2017/2018

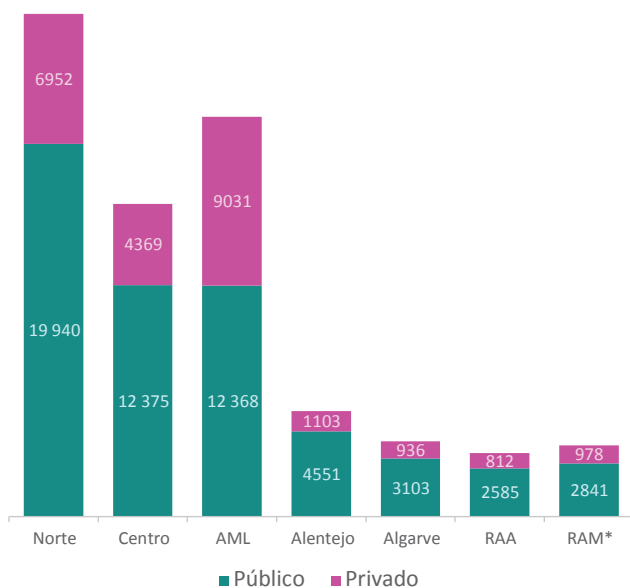


Nota: Alemanha, Chipre, Irlanda e Holanda não constam na figura por falta de dados disponíveis e Bulgária, Estónia, Letónia, Suécia, Reino Unido (ENG), Reino Unido (WLS), Reino Unido (NIR) por não ser definido um número médio de anos para atingir o topo da carreira.

Fonte de dados: *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2017/18*. European Commission/EACEA/Eurydice, 2019
Fonte: CNE

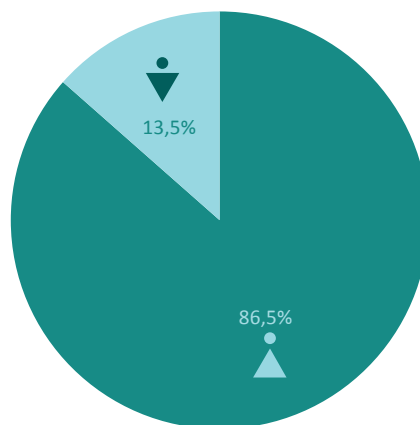
Distribuição de não docentes, por natureza do estabelecimento. NUTS II, 2018

A região Norte apresenta o maior número de pessoal não docente no ensino público, enquanto a AML tem o maior número no ensino privado.



Distribuição de não docentes, por sexo. Portugal, 2018

O pessoal não docente das escolas do ensino não superior é constituído sobretudo por mulheres.



* Inclui os trabalhadores colocados ao abrigo dos Programas Ocupacionais do Instituto de Emprego da Madeira

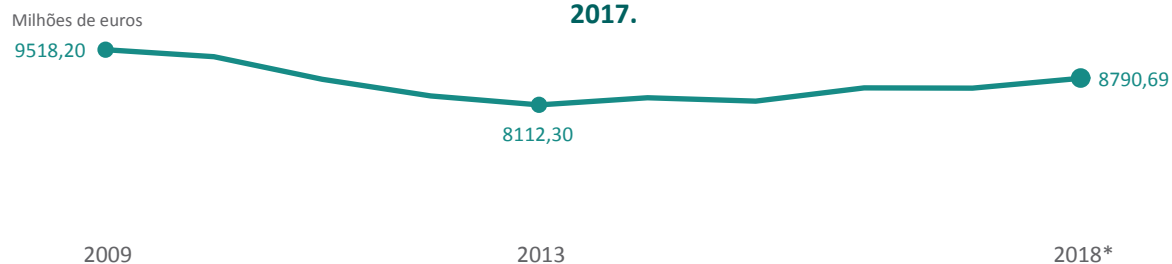
Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Recursos financeiros

- A despesa do Estado em educação, em 2018, apresenta um acréscimo de cerca de 3% relativamente ao ano anterior (+253,14 milhões de euros). Quando comparado com o ano inicial da série (2009), a despesa decresceu perto de 8% (-727,51 milhões de euros).
- A despesa em educação e ensino não superior, no Continente, aumentou 108M€ face ao ano anterior e diminuiu cerca de 12% (-867 milhões de euros), comparativamente ao início do período em estudo.
Relativamente à natureza da despesa do subsector Estado, 76,1% são despesas de pessoal, 18,6% despesas correntes e 5,2% despesas de capital.
- A despesa com a educação pré-escolar em 2018 é superior à de 2009 em 18,41 milhões de euros, embora seja inferior em 25,49 milhões de euros face a 2013, valor mais elevado da série. Cerca de três quartos desta despesa são aplicados na rede pública, 23,2% na rede solidária e 0,9% na rede particular e cooperativa.
- Em 2018, na rede pública, a despesa com os ensinos básico e secundário, em comparação com 2009, é superior em 348,28 milhões, embora seja inferior ao valor registado em 2010 (-42,72 milhões de euros). Por níveis e ciclos de ensino, cerca de 19% desta despesa foi executada no 1º CEB e a restante nos outros níveis e ciclos de ensino. Em 2018, a despesa relativa aos 2º e 3º CEB e ensino secundário apresenta o valor mais alto da série, +387,93 milhões de euros comparativamente a 2009.
- No caso da rede privada, a despesa com os ensinos básico e secundário tem vindo a decrescer desde 2010 (valor mais alto da série), registando menos 166,68 milhões de euros em 2018. Do valor executado neste último ano, 46,2% corresponde a contratos de associação, 42,4% a contratos de patrocínio e 11,3% a contratos simples.
- A despesa com o ensino profissional regista em 2018 o valor mais baixo da década 2009-2018 e apresenta uma redução de 32,0% (-176,29 milhões de euros), relativamente a 2010, ano que regista o valor mais elevado. Mais de 90% da despesa (340,58 milhões) é aplicada no ensino profissional público e os restantes 34,43 milhões nas escolas profissionais privadas.
- O montante da despesa com educação especial vem a crescer desde 2012, registando em 2018 um acréscimo de 70,77 milhões de euros, comparativamente ao ano de menor despesa.
- A despesa com educação e formação de adultos, em 2018, apresenta o valor mais elevado desde 2012, ano com menor despesa. Depois de neste ano ter reduzido 46,7%, relativamente a 2011, o valor tem-se vindo a aproximar dos três primeiros anos da década.
- A despesa com complementos educativos tem vindo a decrescer ao longo da década e, em 2018, regista 28,23 milhões de euros, executado em projetos cofinanciados de inovação educativa, programas de atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB, cooperação multilateral e bilateral e assuntos comunitários, e conselho científico-pedagógico de formação contínua. Esta rubrica inclui receitas gerais, receitas próprias e financiamento da UE.
- A maior parte da despesa com a ação social escolar, no ensino não superior, é executada no ensino público e, em 2018, regista uma redução de 6,39 milhões de euros, face ao ano anterior.
- Regista-se um aumento gradual da despesa com administração e serviços tutelados desde 2012 (+23,49 milhões de euros, em 2018). Esta rubrica abrange as despesas com os gabinetes dos membros do Governo na área da Educação e Ciência, os serviços centrais e regionais, exceto a DGES, a ANQEP (excluindo as transferências de receitas próprias entre organismos – MTSSS/IGFSS – e financiamento da UE) e o CNE (cf. Execução Orçamental, IGeFE).
- A despesa com o ensino superior cresceu 276,36 milhões de euros nos últimos três anos. Em 2018, mais de metade é executada em despesa de pessoal, 17,8% em despesas de capital e 29,2% em outras despesas correntes. Relativamente a esta despesa, mais de metade corresponde a receitas gerais, 23,2% a receitas próprias, 17,7% a fundos europeus e 3,2% a transferências no âmbito das Administrações Públicas.
- Em 2018, a despesa com ação social direta é de 145,5 milhões de euros, em que 86,6 milhões provêm de fundos europeus e os restantes de fundos nacionais. A despesa com ação social indireta é de 83,4 milhões de euros, em que 31,5 milhões resultam de financiamento do Estado e os restantes de outras fontes de financiamento.
- A receita das instituições de ensino superior, em 2018, atinge 2099,72 milhões de euros, o que corresponde a +250,25 milhões do que no ano anterior. Mais de metade provêm de transferências de receitas gerais, 16,4% de propinas e 31,2% de outras receitas.
- Portugal situa-se no quadrante em que mais de metade dos estudantes pagam propinas (100%) e menos de metade recebem bolsas (24%). Malta, Dinamarca e Suécia são países que adotam políticas de pagamento integral de propinas pelo orçamento público e em que cerca de 90% dos estudantes recebe bolsas.
- A despesa com investigação cresce no último ano perto de 160 milhões de euros, tendo atingido o valor mais elevado da década. No entanto, Portugal precisa de mais do dobro do investimento em investigação e desenvolvimento, para atingir a meta de 2,7% do PIB, em 2020.
- Os académicos portugueses consideram que o desenvolvimento da cooperação entre os setores académico e empresarial no seu país é significativamente inferior à média europeia. Menos de um quinto dos inquiridos indicou um nível médio a elevado de desenvolvimento de todas as atividades. No entanto, esta colaboração tem evoluído favoravelmente nos últimos anos, beneficiando também da implementação de medidas de política que têm incentivado as empresas a trabalhar em conjunto com organizações de apoio à I&D e à inovação, incluindo instituições de ensino superior. Na ótica do ensino superior, a atividade mais desenvolvida com as empresas é a mobilidade dos estudantes. As empresas portuguesas consideram dedicar-se principalmente a atividades de investigação e desenvolvimento, mobilidade de estudantes e consultoria. Em comparação com o desenvolvimento das atividades para as empresas europeias, a portuguesa é muito semelhante.

Despesa do Estado em educação. Portugal

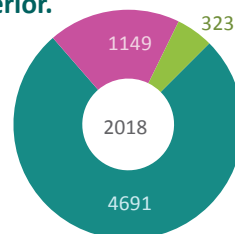
No último ano, a despesa do Estado em educação aumentou cerca de 253 milhões de euros face a 2017.



*Valor preliminar

Despesa em educação e ensino não superior. Continente

Em 2018, a despesa em educação e ensino não superior aumentou 108 milhões de euros relativamente ao ano anterior. No subsector Estado, mais de 76% é executada em despesa de pessoal.



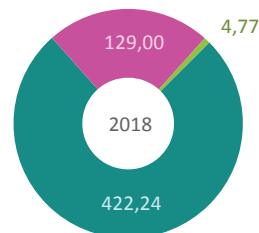
■ Despesas de pessoal
■ Despesas correntes
■ Despesas de capital

Nota: A despesa com a educação não superior inclui 1) Ensino (educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino profissional, públicos e privados, difusão da cultura e ensino da Língua Portuguesa); 2. Educação especial; 3. Educação e formação de adultos; 4. Ação social escolar; 5. Complementos educativos; 6. administração e serviços tutelados.

Nota: Inclui apenas o subsector Estado

Despesa com a educação pré-escolar. Continente

O valor da despesa com educação pré-escolar em 2018 é o mais alto desde 2015, tendo aumentado cerca de 9 milhões no último ano. Mais de 75% aplicada na rede pública.



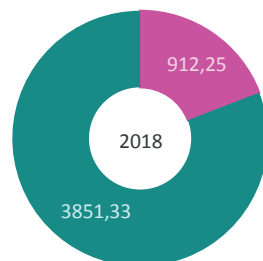
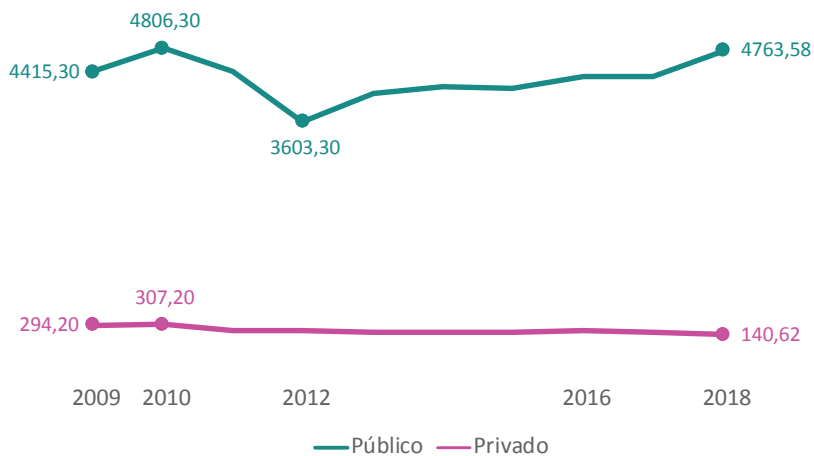
■ Rede pública
■ Rede solidária
■ Rede particular e cooperativa

Fonte de dados: IGeFE, IP, 2019
Fonte: CNE

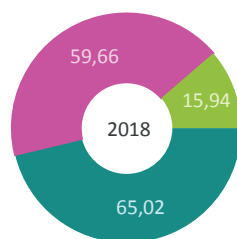
Despesa com os ensinos básico e secundário. Continente

Em 2018, a despesa com os ensinos básico e secundário é a segunda mais alta da década na rede pública e a mais baixa na rede privada.

Milhões de euros



1º CEB
2º CEB e 3º CEB e Ensino secundário

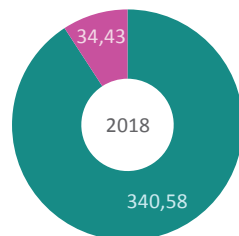


Contratos de associação
Contratos de patrocínio
Contratos simples

Despesa com o ensino profissional. Continente

A despesa com o ensino profissional tem vindo a descer nos últimos 5 anos, atingindo em 2018 o valor mais baixo da década.

Milhões de euros

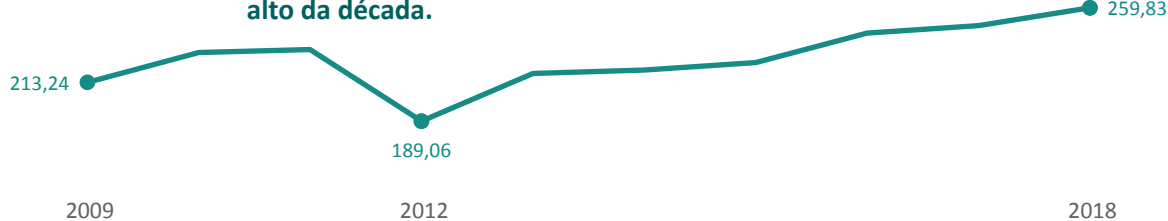


Ensino profissional público
Escolas profissionais

Despesa com educação especial. Continente

A despesa com educação especial tem vindo a aumentar desde 2012, registando em 2018 o valor mais alto da década.

Milhões de euros



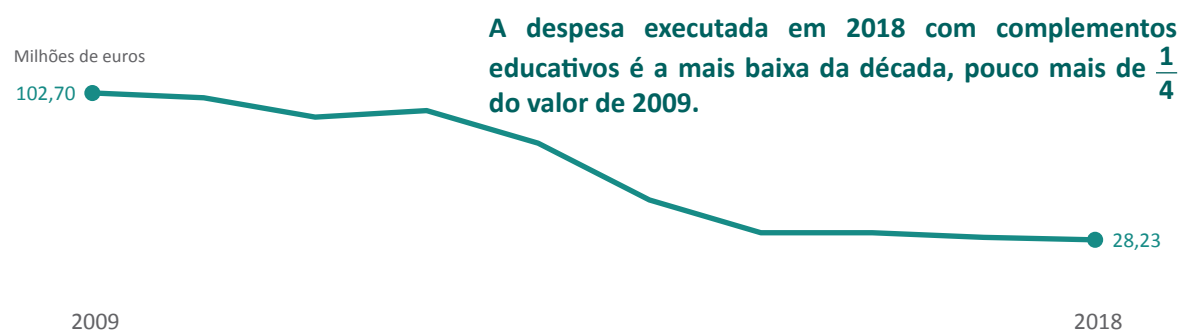
Fonte de dados: IGeFE, IP, 2019
Fonte: CNE

Despesa com educação e formação de adultos*. Continente



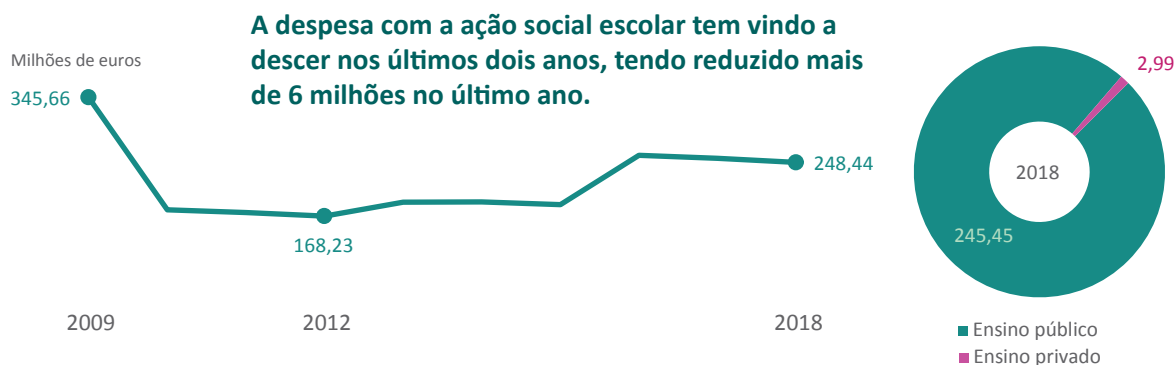
* Não estão incluídos os encargos com as unidades capitalizáveis ministradas nas escolas dos 2º e 3º CEB e ensino secundária. Em 2016, os estabelecimentos de ensino passaram a elaborar os registos contabilísticos em POC-E, pelo que o acréscimo verificado relativamente aos anos anteriores, na componente ASE, decorre essencialmente do registo da totalidade das receitas cobradas pelas escolas (refeitórios, bufetes, papelaria).

Despesa com complementos educativos. Continente

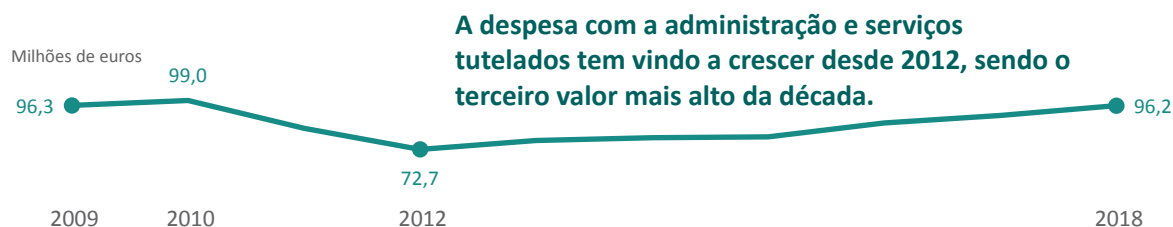


Nota: A despesa executada nesta rubrica inclui financiamento comunitário

Despesa com ação social escolar. Continente



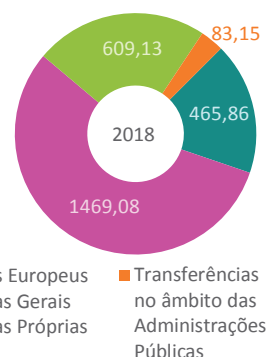
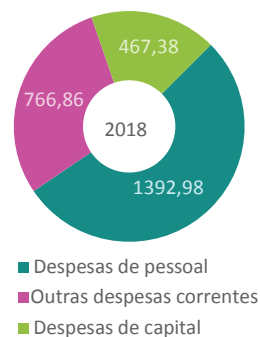
Despesa com administração e serviços tutelados. Continente



Fonte de dados: IGeFE, IP, 2019
Fonte: CNE

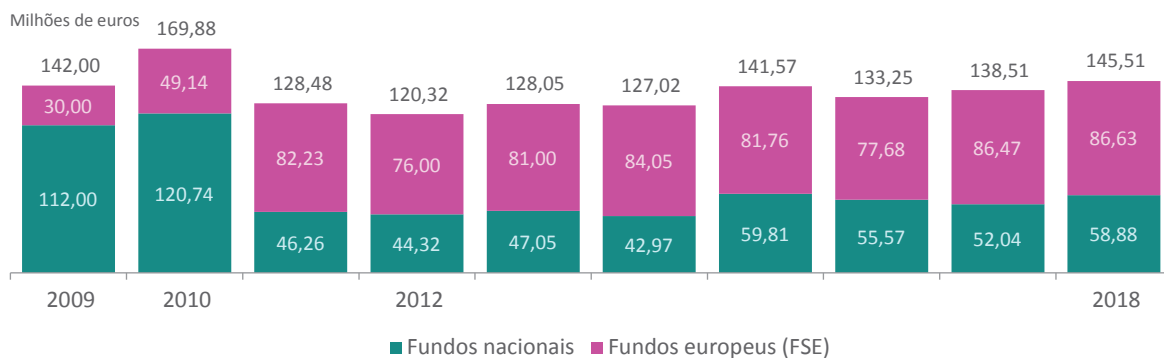
Despesa com o ensino superior*. Portugal

Em 2018, a despesa com o ensino superior é a mais alta da década, tendo aumentado cerca de 162 milhões no último ano. Mais de metade é executada em despesas de pessoal e provém de receitas gerais.

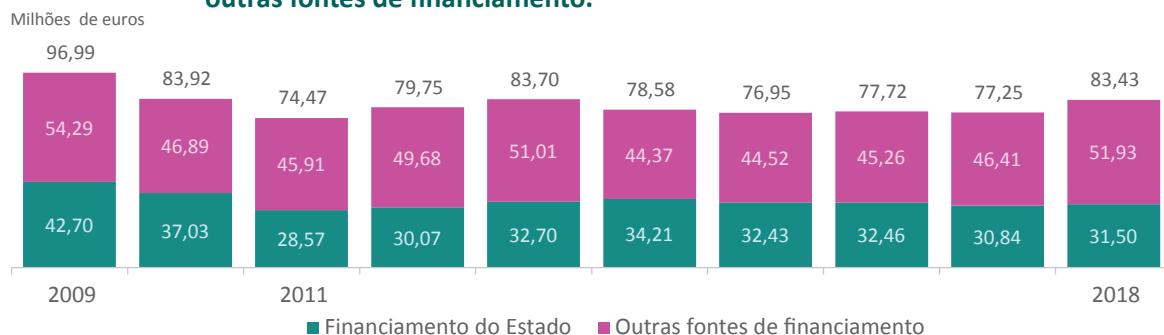


*Em julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 estas instituições não integraram o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

Despesa com ação social direta e indireta*. Portugal



A despesa com a ação social direta e indireta cresce em 2018. Cerca de 60% da despesa com ação social direta provém de fundos europeus e da indireta de outras fontes de financiamento.

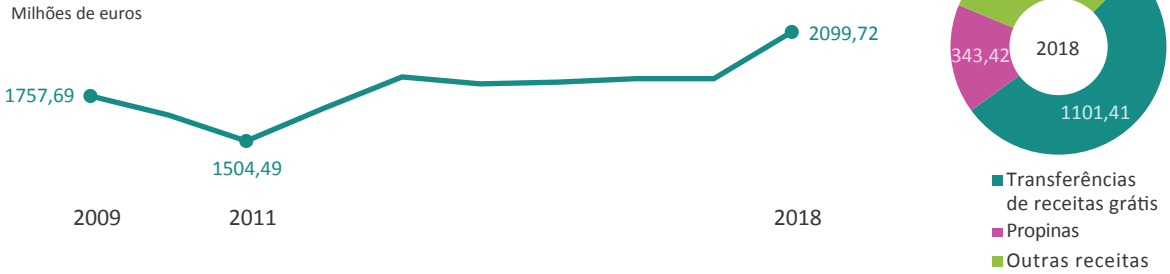


*Em julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 estas instituições não integraram o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

Fonte de dados: IGEFE, IP, 2019
Fonte: CNE

Receita¹ das instituições de ensino superior². Portugal

Em 2018, o valor da receita das IES é o mais alto da década, tendo aumentado cerca de 250 milhões de euros no último ano. Mais de metade provém de transferências de receitas gerais.



Notas:

¹ Não estão incluídos saldos de gerência.

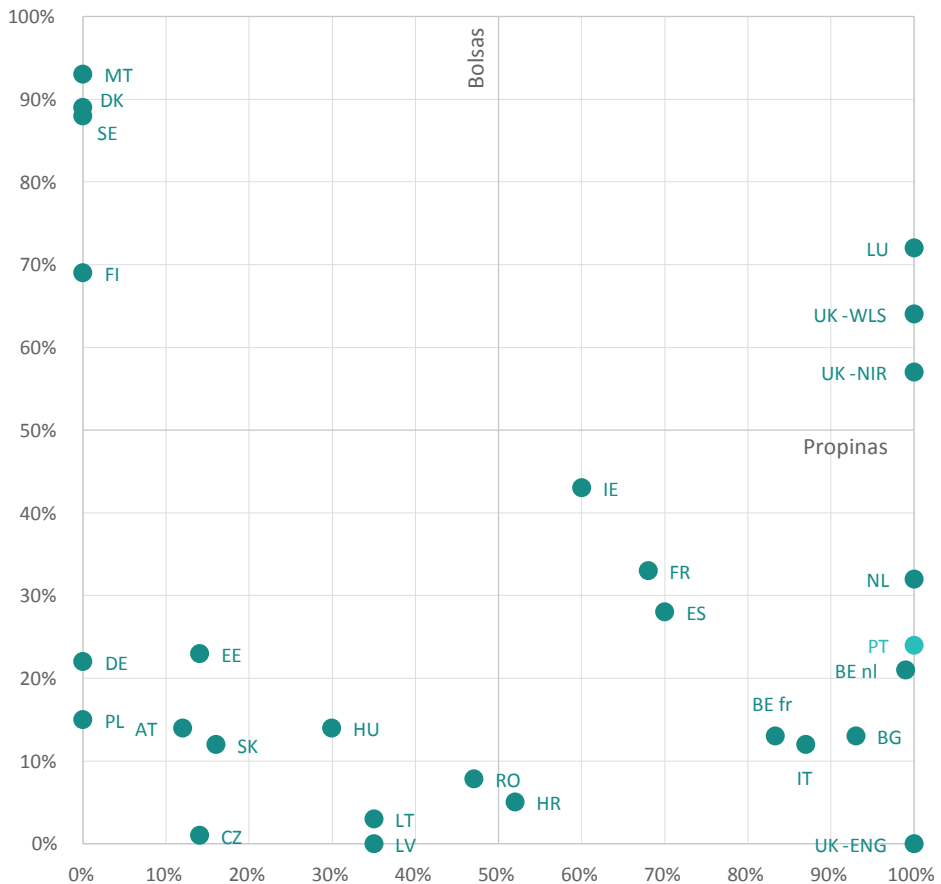
² Em julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 estas instituições não integraram o perímetro das Administrações Públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

Fonte de dados: IGeFE, IP, 2019

Fonte: CNE

Estudantes a tempo inteiro que pagaram propinas e que beneficiaram de bolsas de estudo no ensino superior. UE28, 2017/2018

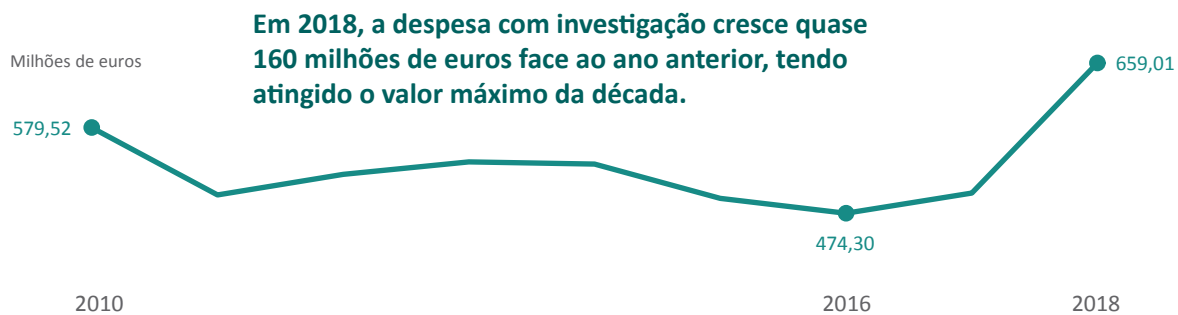
Portugal encontra-se no quadrante dos países que combinam uma alta percentagem de estudantes que pagam propinas e uma baixa percentagem que recebem bolsas.



Fonte de dados: National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2018/19. Eurydice

Fonte: CNE

Despesas com investigação*. Portugal

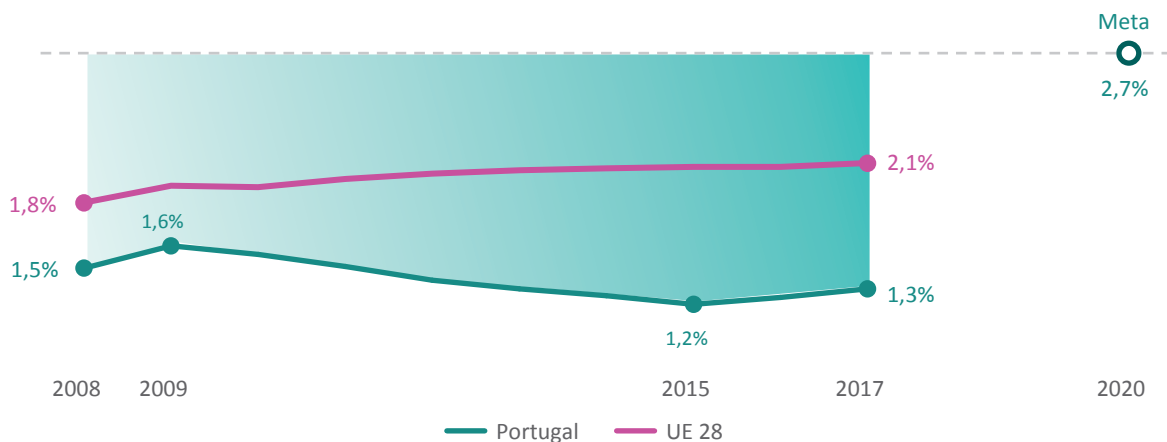


*Em julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 estas instituições não integraram o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

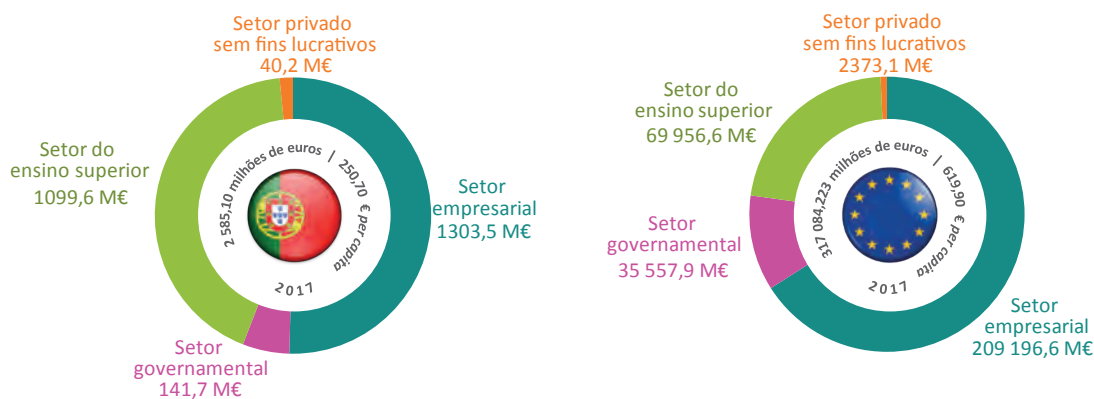
Fonte de dados: IGeFE, IP, 2019
Fonte: CNE

Até 2020, pelo menos 2,7% do PIB deverá ser investido em investigação e desenvolvimento

Portugal precisa de mais do dobro do investimento em I&D para atingir a meta 2020, enquanto a média europeia está a 0,6 pp.



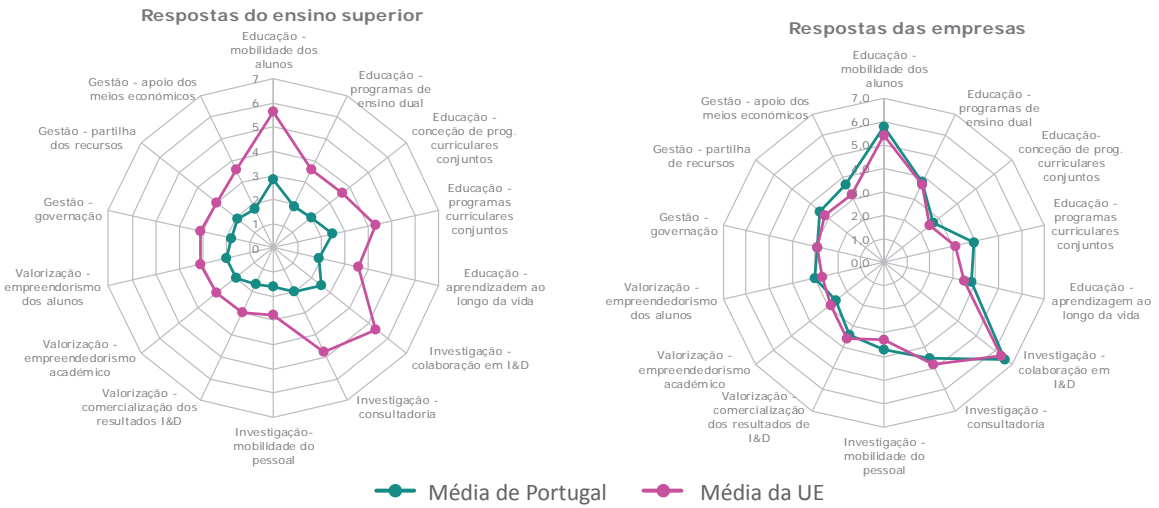
Enquanto na UE28 cerca de $\frac{2}{3}$ do investimento em I&D vem do setor empresarial, em Portugal esse setor representa apenas metade do investimento.



Fonte de dados: Eurostat, atualização de 05-09-2019
Fonte: CNE

Cooperação na ótica do ensino superior e das empresas

Relativamente à cooperação com as empresas, o setor académico em Portugal atribui, em todas as atividades, classificações significativamente inferiores aos restantes setores.

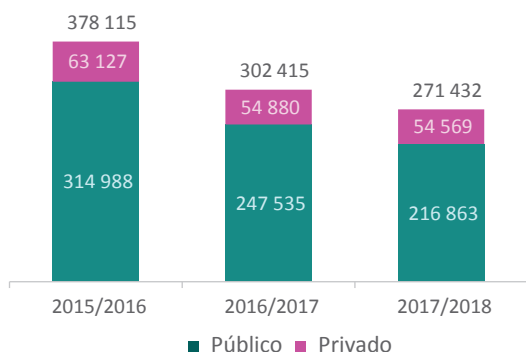


Fonte: Monitor da Educação e da Formação 2019 – Portugal. Comissão Europeia

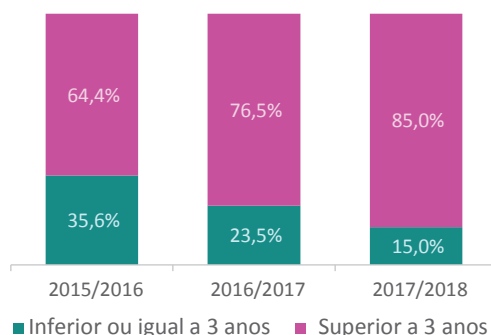
Recursos para a aprendizagem

- O número de computadores existentes nas escolas do Continente tem vindo a decrescer globalmente, independentemente da natureza do estabelecimento de ensino, registando em 2017/2018 uma quebra de 28% relativamente ao ano de 2015/2016.
- A percentagem de computadores mais antigos (com mais de 3 anos) aumentou significativamente nos últimos anos, passando de 64,4% em 2015/2016 para 85% no último ano em análise.
- No ensino público, o número médio de alunos por computador aumentou de ano para ano, em todos os níveis e ciclos de ensino. Em 2017/2018, o número mais elevado ocorre no 1º ciclo (6,6), enquanto nos restantes se registam 4,4 no 2º ciclo, 4,3 no 3º ciclo e 4,1 no nível secundário. Quando comparado com o ensino público, o número de alunos por computador no ensino privado é inferior no 1º ciclo e no ensino secundário, sendo superior nos dois ciclos intermédios.
- Dos computadores existentes nas escolas, apenas uma parte tem ligação à internet. Relativamente a 2015/2016, o número médio de alunos por computador com ligação à internet aumentou em todos os ciclos e níveis de ensino público, enquanto no ensino privado essa situação só se verifica no 1º CEB.
- Quando comparado com a média da UE, o nível de confiança dos professores portugueses nas suas competências digitais mostra o seguinte relativamente a cada uma das seguintes áreas: criação de conteúdos digitais; informação e literacia de dados; resolução de problemas; comunicação e colaboração; segurança:
 - professores da CITE 1: confiança inferior à média da UE em todas as áreas de competência;
 - professores da CITE 2: confiança inferior à média da UE nas seguintes áreas: informação e literacia de dados; comunicação e colaboração; segurança;
 - professores da CITE 3: confiança acima da média em todas as áreas de competência digital, exceto na de segurança.
- De 2014 a 2018 realizaram-se intercâmbios com 31 países europeus (da UE e outros), no âmbito do Programa Erasmus+, que permitiram a mobilidade para fins de aprendizagem a 3005 docentes e 619 alunos. Os países que acolheram mais docentes foram o Reino Unido (475), a Itália (402) e a Finlândia (259). Os alunos deslocaram-se preferencialmente para Itália (137), Polónia (66) e Espanha (62).
- No mesmo período, o Programa apoiou igualmente projetos de mobilidade que envolveram 8424 formandos e 1469 docentes/formadores das organizações de ensino e formação profissional. Os formandos deslocaram-se essencialmente para Espanha (2683), Itália (1622) e Reino Unido (847). Estes países foram também os que receberam a maior parte dos formadores em mobilidade: 402, 271 e 132, respetivamente.

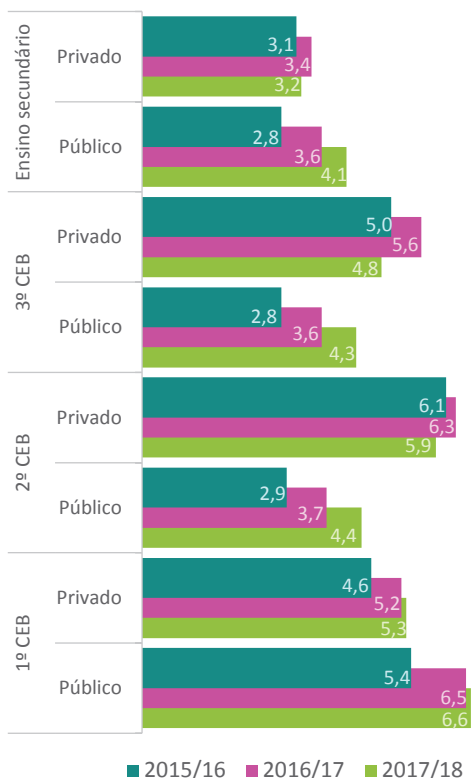
Número de computadores por natureza do estabelecimento. Continente



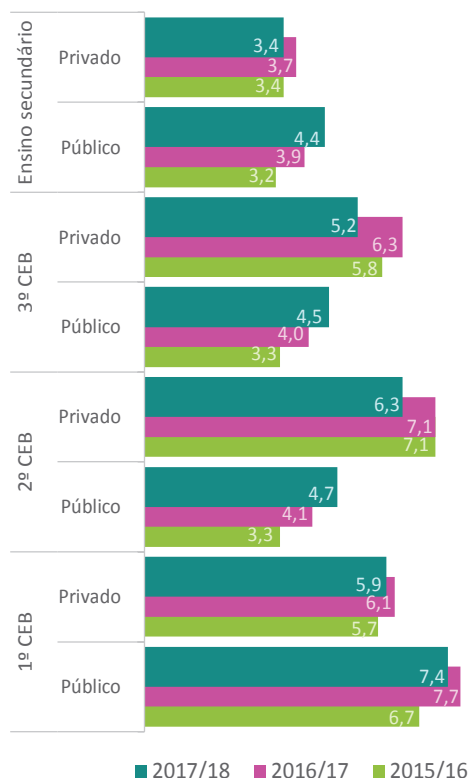
Proporção de computadores por antiguidade. Continente



Número médio de alunos do ensino regular por computador, por nível e ciclo de ensino e natureza do estabelecimento. Continente

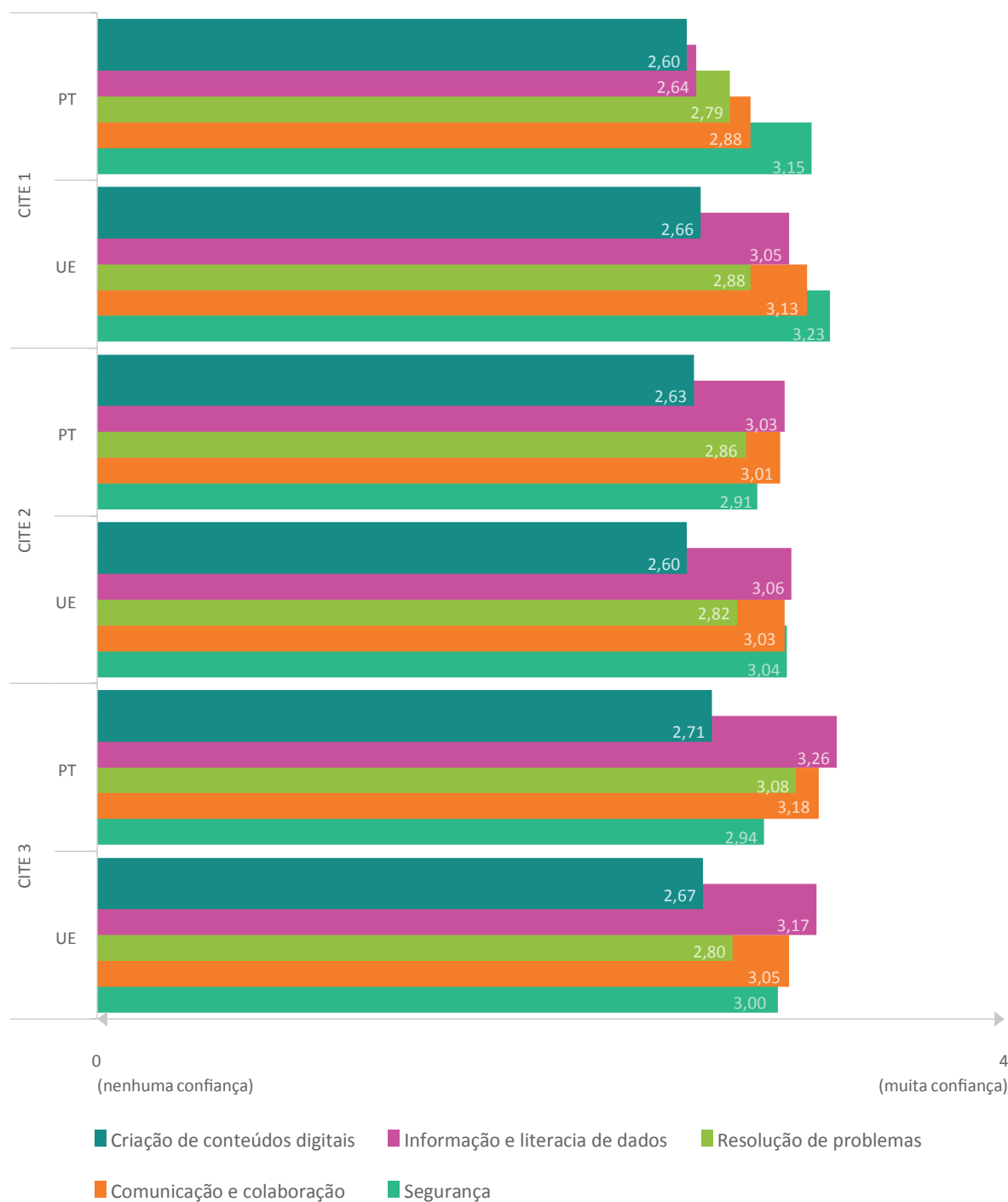


Número médio de alunos do ensino regular por computador com ligação à internet, por nível e ciclo de ensino e natureza do estabelecimento. Continente



Fonte de dados: DGEC
Fonte: CNE

Confiança dos professores na sua competência digital, com base no quadro DigComp. 2017/2018



Fonte de dados: 2nd Survey of Schools: ICT in Education, Comissão Europeia 2019
 Fonte: CNE

Mobilidade de docentes/formadores e de alunos/formandos do ensino básico e secundário geral (regular) e profissional, entre 2014 e 2018, por país de acolhimento. Programa ERASMUS+

Países de acolhimento	Ensino geral (ações-chave KA101 e KA219)*		Ensino e formação profissional (ações-chave KA102 e KA116)**	
	Docentes	Alunos	Docentes/formadores	Alunos
Alemanha	77	15	132	621
Áustria	24	6	14	63
Bélgica	108	0	18	50
Bulgária	10	33	12	92
Chipre	57	0	8	34
Croácia	52	21	2	12
Dinamarca	38	0	34	63
Eslováquia	0	4	0	3
Eslovénia	92	23	25	108
Espanha	225	62	402	2683
Estónia	19	3	17	67
Finlândia	259	17	74	175
França	75	5	69	417
Grécia	157	30	27	193
Holanda	82	11	11	11
Hungria	26	23	0	4
Irlanda	107	0	24	176
Islândia	84	0	5	0
Itália	402	137	271	1622
Letónia	45	14	5	56
Lituânia	16	16	13	35
Luxemburgo	0	0	4	1
Macedónia	0	6	0	0
Malta	162	0	36	396
Noruega	39	9	11	0
Polónia	45	66	69	388
Reino Unido	475	21	132	847
República Checa	243	9	19	199
Roménia	29	60	18	80
Suécia	49	0	17	24
Turquia	8	28	0	4
Total	3005	619	1469	8424

*Ações-chave KA101: Mobilidade de Pessoal do Ensino Escolar, KA219: Parcerias Escola-Escola, com intercâmbio de alunos

**Ações-chave KA102+KA116: Mobilidade de Pessoal e Aprendentes do EFP

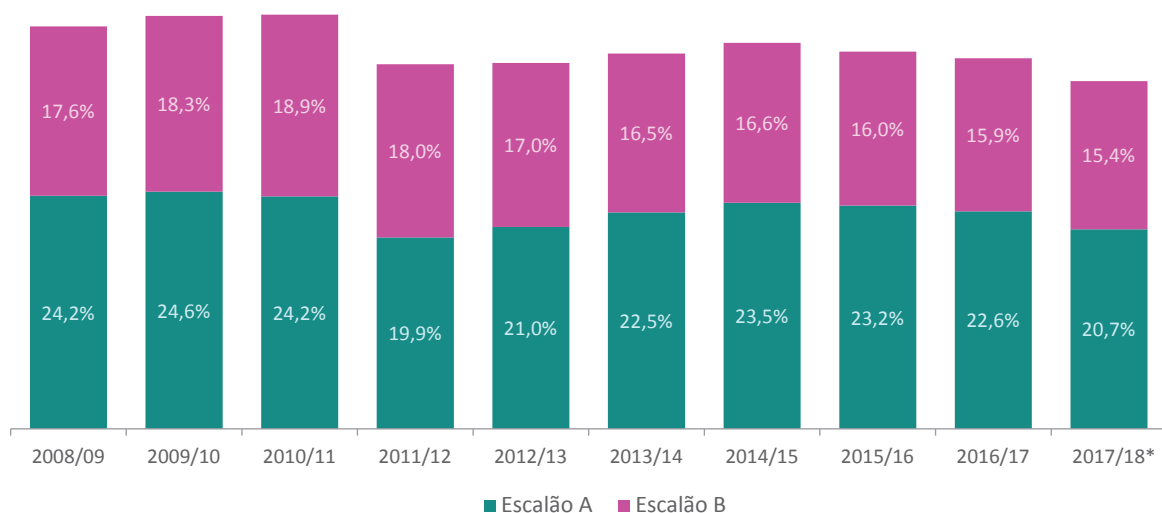
Fonte de dados: Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação, 2019
Fonte: CNE

Equidade

- Nos últimos três anos, a taxa de alunos abrangidos pela ASE, nos ensinos básico e secundário da rede pública de escolas, no Continente, diminuiu de 40,1% em 2014/2015, para 36,1%, em 2017/2018.
- Na última década, o ano letivo de 2009/2010 revela a maior proporção de alunos que beneficiam de ASE (43%), enquanto o ano letivo de 2018/2019 apresenta a menor (36,1%).
- A maior percentagem de alunos que beneficiam de ASE, no ano 2017/2018 frequenta percursos curriculares alternativos dos 2º e 3º CEB, os cursos de educação formação do 3º CEB, e os cursos vocacionais e profissionais do ensino secundário, o que parece indicar uma relação entre os problemas financeiros e as dificuldades de aprendizagem, por um lado, e o determinismo social, por outro.
- Quando se comparam as proporções de alunos com ASE nos diversos níveis de educação e ciclos de ensino, por modalidades, constata-se que existe uma aproximação entre as percentagens de alunos que beneficiam do escalão A e do escalão B, no ensino secundário, ao nível do ensino regular. Nas outras ofertas existe um maior desfasamento entre os dois escalões, sendo maior a percentagem dos alunos do escalão A, que abrange os alunos mais carenciados.
- Na Região Autónoma dos Açores e na Região Autónoma da Madeira, na última década, a percentagem de alunos abrangidos pela ASE, nos escalões existentes nas regiões, foi sempre superior à percentagem de alunos com ASE no Continente.
- Na Região Autónoma dos Açores a proporção de alunos com escalão II da ASE é próxima da proporção de alunos que beneficiam do escalão I, que engloba os que necessitam de maior apoio.
- Na Região Autónoma da Madeira a percentagem de alunos com ASE aumentou 7,2 pp em 2015/2016, relativamente ao ano anterior, descendo ligeiramente no ano seguinte e voltando a aumentar em 2017/2018 (+1,6 pp).
- Desde 2012, ano em que ocorreu o número mais baixo de alunos do ensino superior com bolsa (56 017) na década em análise, regista-se um aumento de beneficiários até 2017 (74 586) e uma ligeira quebra em 2018 (74 092).
- Em 2017, o alojamento para estudantes do ensino superior registou um reforço face a 2015, com mais 823 camas disponibilizadas em residências, aumentando assim 5,7%. Em 2018 foi apresentado o *Plano Nacional para o Alojamento no Ensino Superior* (PNAES), na sequência do qual a disponibilidade de alojamento aumentou 4%.

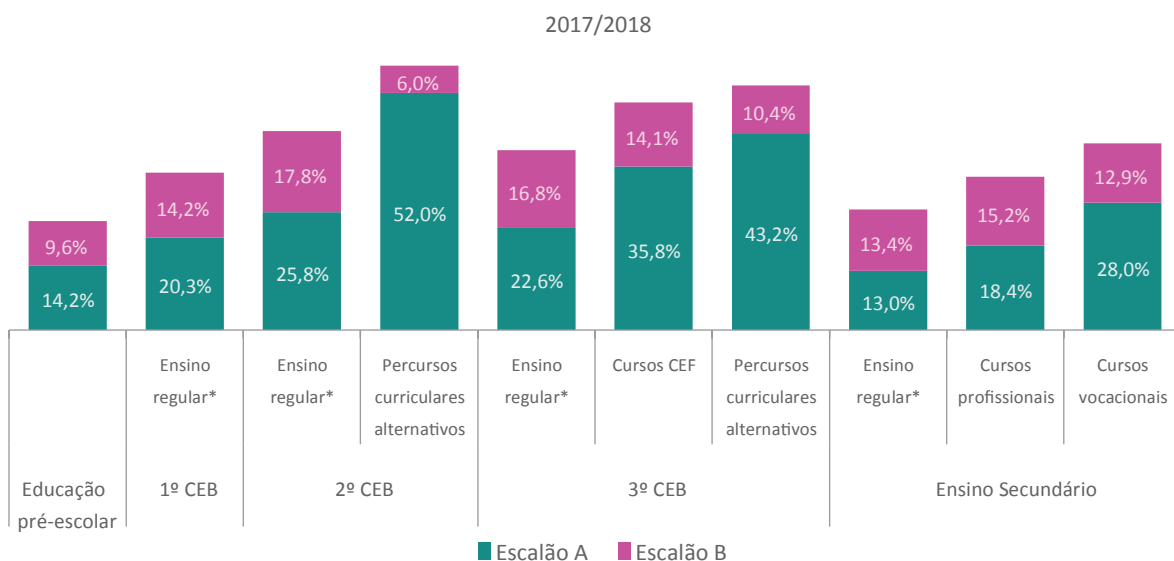
Alunos da rede pública do Ministério da Educação abrangidos pela ação social escolar. Continente

Na última década, o ano letivo de 2010/2011 é o que apresenta a maior percentagem de alunos abrangidos pela ASE e 2017/2018 é aquele que tem a menor. Neste período, há mais alunos do escalão A do que do escalão B.



* Dados de ASE não validados, conforme reporte das escolas ao ME
Nota: Não inclui a educação pré-escolar

As outras modalidades de ensino registam maior proporção de alunos com ASE do que o ensino regular.

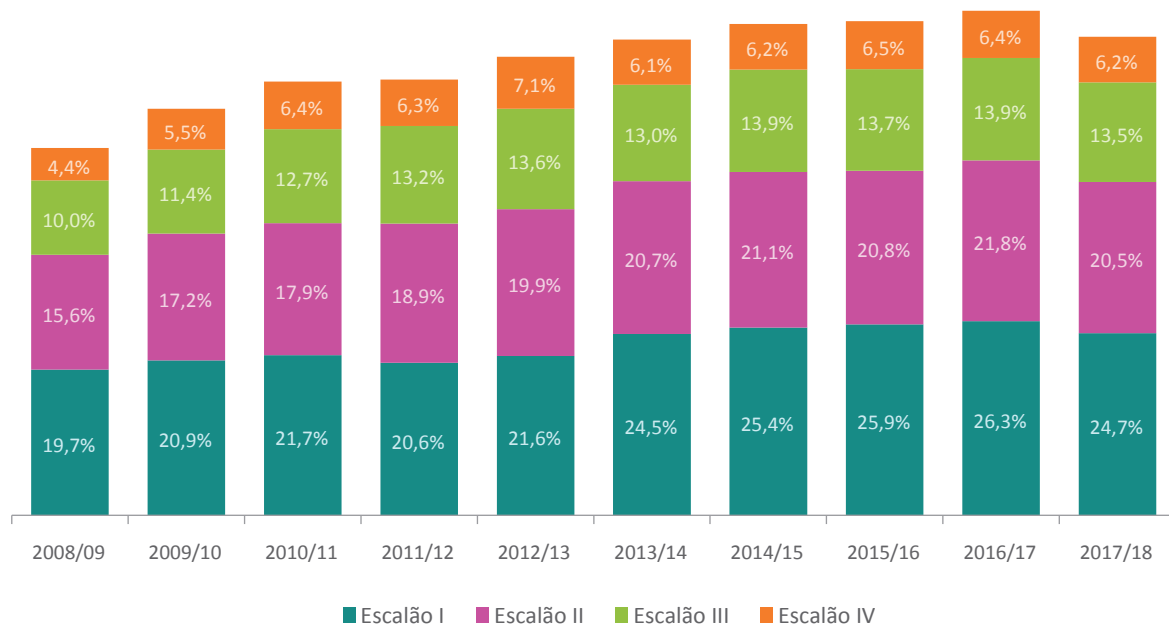


* Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

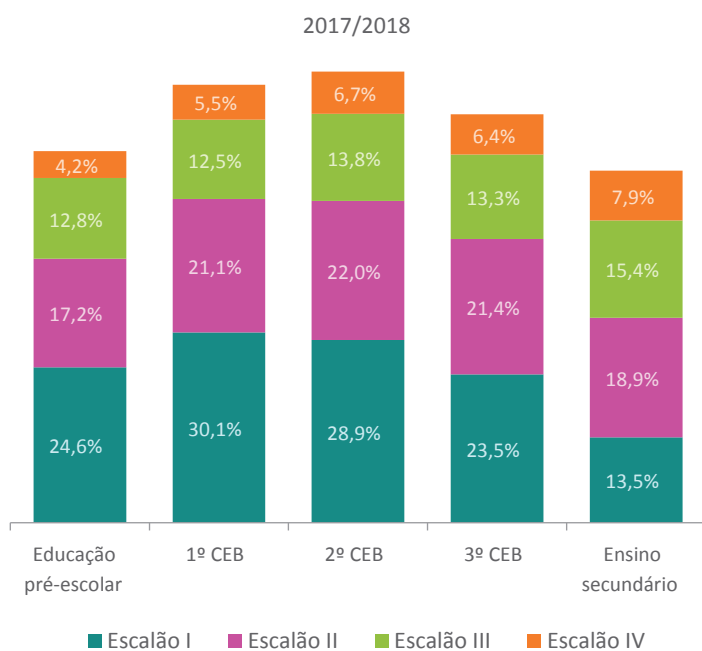
Fonte de dados: DGEC, 2019
Fonte: CNE

Alunos do ensino público abrangidos pela ação social escolar. RAA

Em 2017/2018, a taxa de alunos abrangidos pela ASE diminuiu, contrariando a tendência crescente dos cinco anos anteriores.



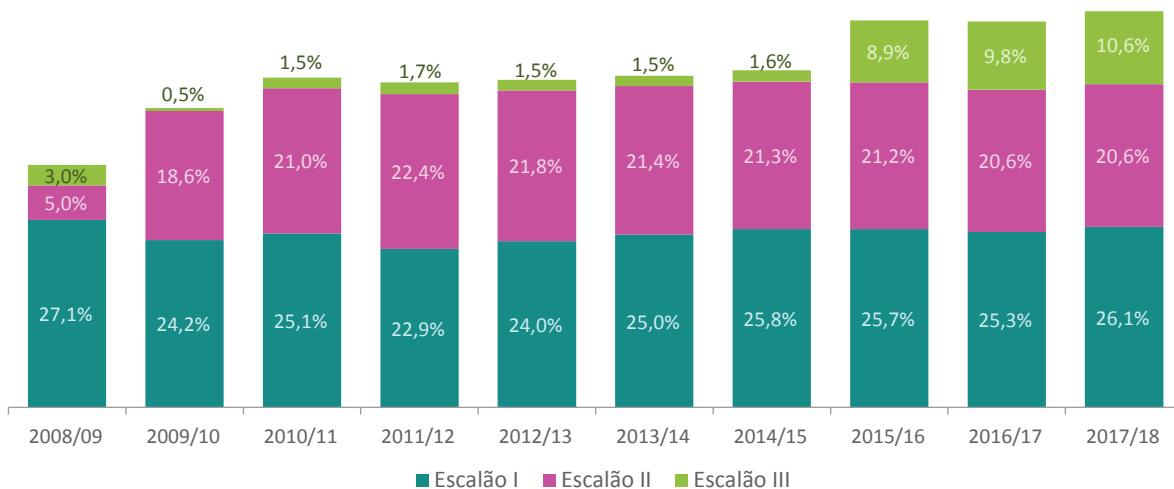
Tal como no Continente, é no 2º CEB que se observa a maior percentagem de alunos com ASE na Região Autónoma dos Açores. No 1º CEB a maior proporção ocorre no escalão I e no ensino secundário nos escalões III e IV.



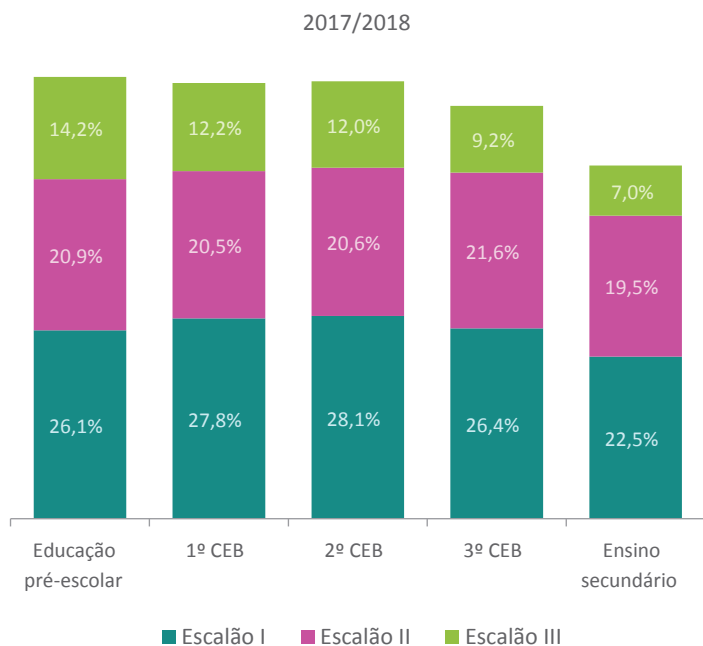
Fonte dados: Fonte de dados: SREC/RAA, 2019
Fonte: CNE

Alunos do ensino público abrangidos pela ação social escolar. RAM

A percentagem de alunos abrangidos pela ASE aumenta no ano letivo de 2017/2018 na Região Autónoma da Madeira, ao contrário do que sucede no resto do país.



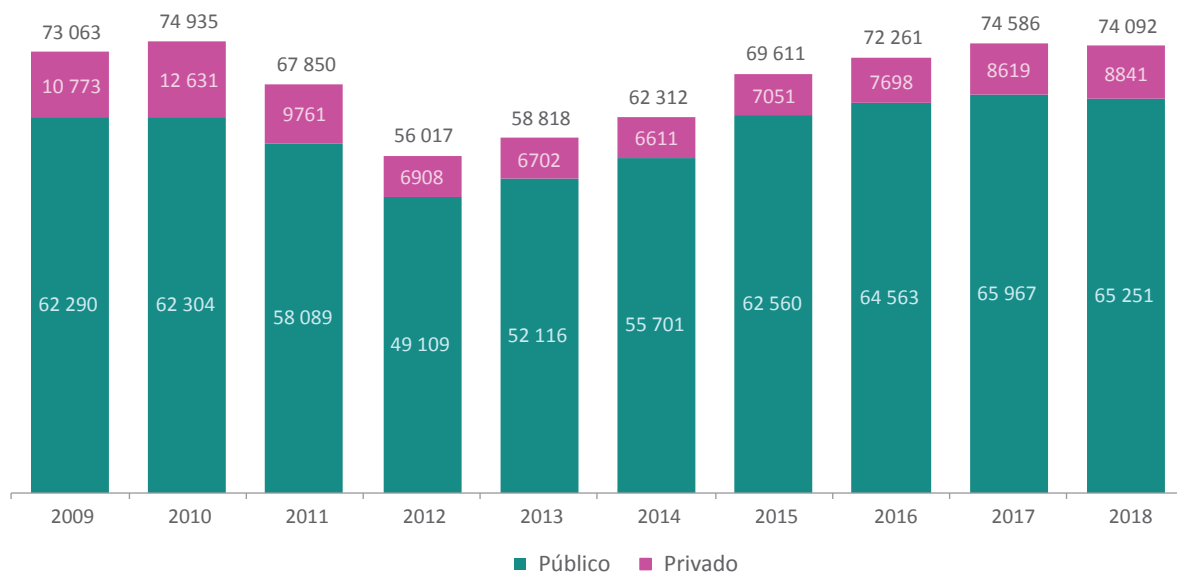
Na educação pré-escolar e nos 1º e 2º CEB, a proporção de alunos que beneficia de ASE é similar, sendo mais baixa no 3º CEB e no ensino secundário.



Fonte dados: Fonte de dados: OERAM, 2019
Fonte: CNE

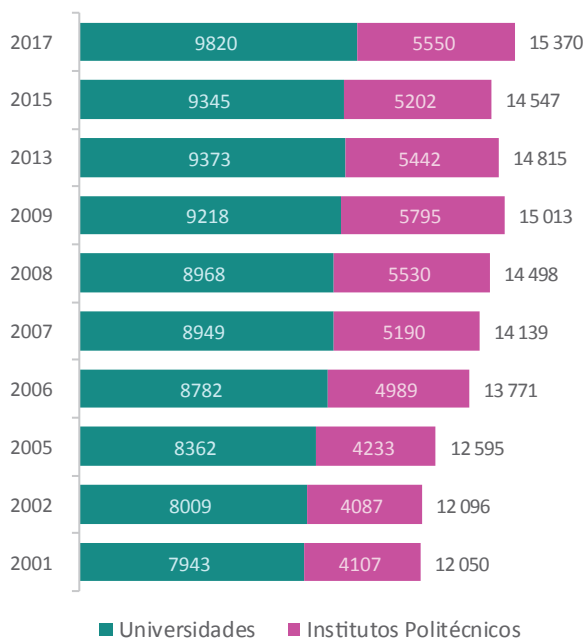
Bolseiros do ensino superior por natureza institucional. Portugal

Na década 2009-2018, o número de bolseiros no ensino superior aumenta, registando-se uma redução relevante em 2011 e em 2012.



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 02-08-2019
Fonte: CNE

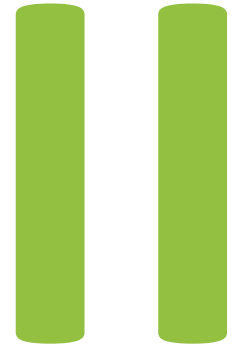
Camas disponibilizadas em residências para alunos do ensino superior público. Portugal



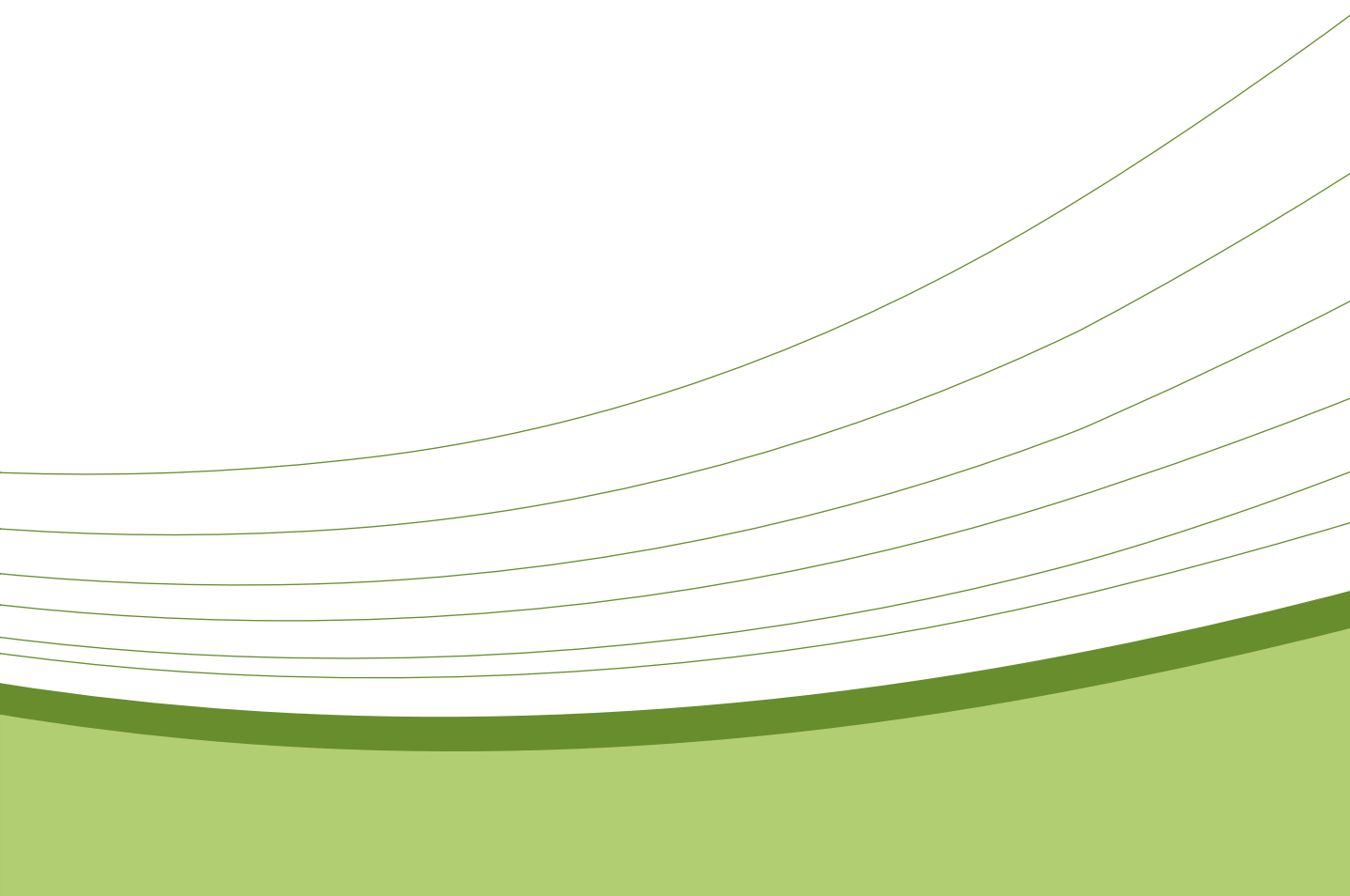
Em 2017, regista-se o maior número de camas disponíveis em residências para alunos do ensino superior. Nas universidades o número de camas tem aumentado ao longo da série. Nos institutos politécnicos observa-se o segundo maior valor, a seguir ao de 2009.

Fonte de dados: Plano nacional para o alojamento no ensino superior. MCTES/MA, 2018
Fonte: CNE





**Todos
podem aprender:
oito casos em análise**





Os “casos” apresentados na Parte II do Estado da Educação 2018 procuram fazer luz sobre um conjunto de práticas educativas merecedoras de relevo. Reconhecendo-se que muitas outras iniciativas, igualmente meritórias, existem por todo o país, não se pretende com esta divulgação promover exemplos a seguir, mas simplesmente ilustrar a ideia de que é possível inovar, perseguir objetivos ambiciosos, ultrapassar resistências e incompreensões, superar as dificuldades do contexto, ajudar a que todos aprendam mais e melhor, sem deixar ninguém para trás.

A emergência de inovações ainda em busca do enraizamento, a sustentabilidade e consolidação de outras e a superação de contextos adversos prenunciadores de insucesso foram alguns dos principais critérios que conduziram à seleção destes casos. No que concerne às escolas de meios sociais desfavorecidos, foi feito um estudo exploratório com base no cruzamento de informação disponibilizada pela DGEEC e pela base de dados Infoescolas, que permitiu identificar mais de uma dezena de agrupamentos cujos alunos têm desempenhos acima do esperado.

Para além de entrevistas exploratórias, concretizadas há mais de um ano, e após análise da documentação e da informação estatística disponíveis, as diferentes equipas da assessoria técnico-científica do CNE realizaram observações *in loco*, onde puderam dialogar informal e livremente com a comunidade. Foram concretizadas dezenas de entrevistas a alunos, pais, professores, diretores, autarcas de municípios e de freguesias, para além da recolha de documentação complementar.

Com base na informação recolhida e com recurso a algum suporte teórico, foi possível chegar a um conhecimento significativo de cada organização, das suas lideranças, dos seus principais atores e da atividade que desenvolvem. Com este conhecimento identificaram-se os principais aspetos diferenciadores, as singularidades, as estratégias e os modos de trabalho que conduzem à melhoria dos resultados e à consolidação e sustentabilidade das inovações estudadas.

1

Novas Rotas – uma escola em construção

O caso em análise é uma experiência pedagógica alternativa e inovadora, que pretende construir uma escola inclusiva e diferente, constituída como comunidade de aprendizagem¹, em que todos aprendem com todos e se respeita cada indivíduo.

O conceito de comunidade de aprendizagem aponta para um conjunto de pessoas que comungam espaço, valores e uma visão da sociedade, cujo conhecimento é partilhado e produzido, transformando a qualidade das aprendizagens (Pacheco, 2014).

O projeto de inovação pedagógica Novas Rotas (NR) foi uma iniciativa de professores que se disponibilizaram a reconfigurar as suas práticas educativas e a abraçar uma forma alternativa de promover as aprendizagens, com o objetivo de permitir e facilitar a participação ativa dos alunos, dos professores e dos encarregados de educação na vivência escolar (Matriz Teórica, 2018).

Os pais mobilizaram-se na emergência do projeto, uma vez que estavam interessados numa escola diferente, que possibilitasse a participação de todos, não só na organização, mas também nos projetos educativos dos alunos. “Pais com vontade de intervir, não têm essa oportunidade como aqui. As outras escolas não são dos pais. Existe burocracia e entraves para que os pais possam intervir na escola. Nas outras escolas os pais não se conhecem, o sistema é muito controlador e os pais constituem um problema” (Pai de dois alunos NR). “É bom poder participar na escola, ajudar e não haver barreiras, com outros pais e com os professores. Este projeto é uma continuação da nossa casa” (Mãe NR). Este papel ativo e empreendedor dos pais teve muita importância nas várias etapas de construção do projeto, nomeadamente na sua divulgação, operacionalização e desenvolvimento, em iniciativas públicas e na sua apresentação a entidades.

¹ Ver Ferreira, F., Flores, M. (2012).

De acordo com a *Matriz Teórica*, o NR assenta nos pressupostos de uma educação holística², e implementa uma configuração diferente da realidade escolar, na qual se assumem globalmente os saberes e as abordagens sobre os múltiplos, complexos e integrados fenómenos do mundo e os processos educativos, como uma construção autónoma.

O Novas Rotas é uma comunidade aprendente que integra nas suas práticas de ensino a convicção onde que as crianças e os jovens aprendem hoje de um modo diferente, autónomo, ativo e responsável, pretendendo formar cidadãos aptos para enfrentar os desafios do séc. XXI. Neste sentido empreendem uma série de inovações, ao nível da organização dos espaços educativos, da organização dos grupos, da liberdade e criatividade na realização de experiências de aprendizagem nas diversas áreas do currículo e no cumprimento dos planos individuais de trabalho e de grupo, desenvolvendo projetos de vida e de intervenção na comunidade.

Para compreender a escolha deste caso e para enquadrar a análise que se segue, importa ter em conta alguns fatores. Desde logo o facto de o Novas Rotas se ter concretizado recentemente: começou a funcionar em 2018; de ser um projeto de raiz, num território insular, que emergiu da vontade dos professores e dos pais e encarregados de educação, que por sua vez o projetaram para os seus alunos e filhos; bem como o facto de se concretizar em torno de uma matriz de valores, *Os nossos Valores*, construída por todos os intervenientes no projeto.

O caminho da pesquisa teve por base a documentação existente, produzida no âmbito do projeto ou pela Unidade Orgânica (UO) que o integra, bem como a observação direta dos espaços, atividades e reuniões, e ainda entrevistas aos intervenientes, sujeitas a análise de conteúdo (Bardin, 2013). As entrevistas realizadas foram semiestruturadas, tendo por base um guião elaborado para o efeito.

Do ponto de vista organizacional e do modelo pedagógico do NR, ressaltam aspetos que são tidos em conta nesta abordagem: o papel da escola como comunidade de aprendizagem; a importância da matriz de valores; a autonomia e a participação dos alunos; o respeito pelo ritmo individual no percurso de aprendizagem; o trabalho de projeto e a abertura à aprendizagem ativa, transversal e colaborativa; bem como a ligação entre o NR e a Unidade Orgânica que o integra.

O projeto Novas Rotas

O projeto Novas Rotas foi iniciado no ano letivo 2018/2019 e está inserido na Escola Básica Integrada de Capelas (EBI), no Município de Ponta Delgada, ilha de S. Miguel, Região Autónoma dos Açores (RAA). A freguesia de Capelas, em que se localiza a sede da UO, chegou a ser município no séc. XIX, foi uma zona baleeira e mantém atualmente muitas quintas e pomares, tendo passado pelo chamado ciclo económico da laranja. É uma zona específica do ponto de vista geológico e morfológico, situada na base do vulcão das Sete Cidades. Atualmente, é uma área carenciada da ilha, com problemas e condicionantes sociais.

O projeto NR consubstancia-se como um estabelecimento de ensino da UO, a funcionar no edifício da Fábricas das Artes, situado na Quinta do Norte, da Associação Norte Crescente³, desde 14 de setembro de 2018.

Esta experiência pedagógica, com organização escolar e forma de ensinar distintas, enquadra-se nos pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo e nos fundamentos e desenvolvimento das competências do Currículo Regional de Educação Básica dos Açores (CREB). Foi autorizada pelo Despacho nº 2 063/2018, de 29 de novembro, da Secretaria Regional de Educação e Cultura dos Açores, na sequência da anuência ao projeto, por parte da Direção Regional de Educação e no âmbito do Regime Jurídico da Inovação Pedagógica, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional nº 72 006/A, de 10 de março.

Segundo a sua *Matriz Teórica*, foram inspiradores para a criação desta comunidade de aprendizagem os princípios matriciais e a lógica organizativa do Projeto Educativo da Escola da Ponte, localizada no distrito do Porto, e os pressupostos

² Uma visão holística considera, geralmente, uma abordagem total relativa a uma realidade que tem em conta os diversos elementos do sistema como diferentes e heterogêneos, encarados como interdependentes e unificados ao mesmo tempo (Mendes, 2011).

³ A Associação Norte Crescente é uma IPSS que tem como vocação a promoção do desenvolvimento local.

do projeto *Sementes para o Sucesso* (projeto de inovação pedagógica da EBI dos Ginetes, elaborado em 2012/2013, mas que não chegou a ser concretizado), bem como princípios do projeto Âncora (fundado em 1995 por Walter Steurer que, em 2012, se tornou num projeto de escola alternativa, no Brasil, orientado pelo Professor José Pacheco, seguidora de uma filosofia educacional, baseada na Escola da Ponte).

O carácter inovador, o protagonismo e o entusiasmo dos pais interessados no NR, a vontade dos professores e as características da experiência pedagógica, integrada no âmbito do *Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar* (ProSucesso)⁴, tendo como referência os pilares do *Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular* (PAFC), bem como os princípios subjacentes ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, de acordo com o referido por alguns intervenientes nas entrevistas, levou a que UO aceitasse este projeto, possibilitando a sua implementação.

Imbuído da cultura pedagógica do Movimento da Escola Moderna (MEM)⁵, o projeto Novas Rotas prefigura os aprendentes como o centro da escola, conferindo um papel essencial à sua autonomia na busca dos conhecimentos, na construção da aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades.

O Novas Rotas orienta-se pelos seguintes princípios: o respeito pela natureza multidimensional da educação, a valorização do trabalho colaborativo entre pares, uma organização de grupos diferente da de turmas e níveis de escolaridade, o desenvolvimento de projetos de vida e intervenção na comunidade, a natureza interdisciplinar e a integração de saberes, a autonomia e o papel ativo dos alunos e o efetivo envolvimento dos pais e encarregados de educação no projeto educativo dos educandos, ampliando a cooperação escola-família.

As suas principais finalidades são a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, críticos, solidários e capazes, que desenvolvam competências inscritas no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*; a constituição de uma comunidade de aprendizagem, promotora do sucesso escolar, que favoreça o desenvolvimento da cidadania, num contexto de educação inclusiva; e a experiência de uma estrutura organizacional alternativa da escola pública, que contribua para os objetivos do projeto e para uma maior participação dos pais e encarregados de educação, assim como de toda a comunidade.

Para concretizar estas finalidades, o Novas Rotas introduz modificações ao nível da estrutura organizacional, dos métodos e dos espaços, horários e avaliação, mobilizando práticas diferenciadas, maioritariamente centradas nos alunos, que conduzem à participação mais ativa destes e dos encarregados de educação nas dinâmicas da escola.

Para a questão primordial que se pode colocar – o que se quer mudar com este projeto? – os intervenientes afirmam que o projeto visa a criação de condições para a participação assumida de todos os agentes educativos na construção de uma comunidade de aprendizagem que intervém num processo de aquisição de conhecimentos e de promoção de competências, atitudes e valores, que possam propiciar o interesse, o empenho e o gosto dos aprendentes pela própria aprendizagem e a promoção do bem-estar na escola e na comunidade em geral.

“Quando conheci o projeto procurava uma alternativa. Procurava motivação para as minhas filhas, queria que se sentissem motivadas e integradas” (Mãe NR).

O projeto é seguido por uma Comissão de Acompanhamento e Avaliação, constituída pela Presidente do Conselho Pedagógico da EBI de Capelas, pela Coordenadora NR, por dois elementos do ProSucesso e por um elemento da Direção Regional da Educação dos Açores (Despacho Regional nº 186/2019, de 14 de fevereiro).

Decorre em paralelo uma investigação sobre este projeto, da responsabilidade de uma equipa da Universidade dos Açores, orientada pelo Professor Pedro Gonzalez, coordenador do núcleo regional do MEM dos Açores.

⁴ Ver Estados da Educação, 2016 e 2017.

⁵ O Movimento da Escola Moderna, em Portugal, é uma associação de professores e outros profissionais da educação criado nos anos 60, que integra 14 Núcleos Regionais, entre os quais o Núcleo dos Açores. Este movimento construiu um sistema de formação cooperada e preconiza um modelo pedagógico no qual os educandos participam na gestão do currículo, no planeamento das atividades, no processo de aprendizagem e na avaliação, em colaboração com os professores. A formação de docentes, a produção de materiais e a reflexão sobre o currículo, a conceção curricular e as metodologias, são as suas grandes linhas de atuação. O MEM publica a Revista Escola Moderna. A sua atividade tem sido objeto de vários trabalhos de investigação. Ver artigo de Sérgio Niza, *O Movimento da Escola Moderna Portuguesa: génese e atualidade*, na parte III deste Relatório.



A Gênese do Projeto

A origem do Novas Rotas remonta a 2010, quando a sua mentora, inspirada, desde a sua formação, por autores como Pestalozzi, Montessori, Freinet e Dewey, docente e responsável pela formação contínua, no âmbito do projeto *Juntos pela Escola de Todos e para Todos*, que funcionou na EBI de Ginetes, em São Miguel, organizou uma visita à Escola da Ponte, em Vila de Aves, destinada a professores, alunos, assistentes operacionais e encarregados de educação. Esta visita, que envolveu 23 pessoas e cujos custos foram suportados pelo grupo, foi realizada em 2012 e teve como principal objetivo observar e experienciar novas formas de organização pedagógica, para serem posteriormente aplicadas na EBI de Ginetes. O encontro deu origem ao projeto de inovação pedagógica denominado *Sementes para o Sucesso*, que visava introduzir alterações ao nível da gestão pedagógica, na organização dos espaços da escola, nas formas de avaliação e nas metodologias de ensino. Contudo, o projeto não foi implementado uma vez que não foi aprovado pelo Conselho Pedagógico da UO.

Em 2015, realizou-se em Ponta Delgada um encontro pedagógico, “Conversas com José Pacheco”, onde se debateram alguns desafios para a Escola atual, sobressaindo a urgência de um novo paradigma de ensino. Surgiu então o desafio de apresentar um projeto de inovação pedagógica, de natureza semelhante ao de *Sementes para o Sucesso*, a outras Unidades Orgânicas da Ilha de São Miguel. Assim, foi constituído um grupo de professores, educadores, técnicos e pais, interessados em desenvolver o projeto, que iniciou a sua atividade com encontros de trabalho, nos quais se decidiram estratégias de ação para a criação de uma oferta educativa alternativa.

A elaboração do projeto implicou, simultaneamente, formação específica, com encargos por parte dos participantes, em contacto com projetos similares e especialistas das Ciências da Educação, consolidando-se o grupo de trabalho responsável pelo projeto Novas Rotas. Este grupo apresentou-o à Direção Regional da Educação dos Açores, que o acolheu, na condição de o mesmo ser integrado numa Unidade Orgânica, no quadro da sua autonomia.

Foram desenvolvidas diversas etapas, que visavam a divulgação do projeto, e ao mesmo tempo, a sua aceitação por parte de uma UO. Assim, destacam-se:

- A integração do projeto NR no âmbito do ProSucesso;
- A elaboração de uma Petição Pública que deu entrada na Assembleia Legislativa da RAA;
- A publicação de diversos artigos e reportagens na imprensa local;
- Audições diversas com entidades com responsabilidade na área da educação;
- A apresentação pública do projeto em vários eventos e em algumas escolas;
- A apresentação do projeto ao Conselho Pedagógico da EBI de Capelas, em março de 2018.

“A principal finalidade desta escola é formar pessoas com valores e princípios (ética universal) para serem proativas numa sociedade inclusiva e em permanente mudança; pessoas com uma forte identidade própria e comprometidas com o seu crescimento interior e com a sustentabilidade social e ambiental.

Nesta perspetiva, os alunos serão educados de forma holística, respeitando a sua natureza multidimensional (vertentes emocionais e psicológicas, físicas, intuitivas e criativas, racionais e lógicas), através do desenvolvimento de projetos de vida e de intervenção comunitária, a par dos académicos, numa lógica interdisciplinar e de integração de saberes, aproveitando os espaços e os recursos com potencial educativo da comunidade envolvente e em estreita colaboração horizontal com os pais. (...)

Nesta escola inovadora, promotora das competências essenciais à vida (autonomização, resolução de problemas, pensamento divergente, espírito crítico, literacia, numeracia, capacidade digital e tecnológica...), as crianças e jovens serão os protagonistas da sua aprendizagem, participando ativamente em todo o processo (planeando, fazendo, ouvindo, autoavaliando-se e avaliando os pares).

Os espaços educativos apresentar-se-ão como ambientes culturais inovadores, atrativos e estimulantes onde as crianças e jovens possam ter a oportunidade e a liberdade de realizarem experiências de aprendizagem ativas e significativas dentro das várias áreas do currículo, conforme os princípios da gestão democrática dos espaços e dos recursos pedagógicos.”

Petição Pública, Criação de uma Escola Inovadora nos Açores – Projeto Novas Rotas⁶

Para a concretização do projeto foi decisiva a ação dos pais e dos professores. “Muitas vezes a mudança centra-se nas pessoas, aqui (NR) o centro foi a escola e a comunidade, como um todo, por escolha dos professores e dos pais, o que implicou muito trabalho da parte de todos, principalmente da coordenadora do projeto” (Professor Pedro Gonzalez).

Após o acolhimento, pela EBI de Capelas, foram empreendidas diversas *démarches*, reuniões e envio do projeto ao Consórcio da Quinta do Norte, para garantir o espaço, e continuou a ser feita a sua divulgação à comunidade educativa.

A 3 de agosto de 2018, a EBI de Capelas teve autorização para a requisição dos docentes que integraram o Novas Rotas, e iniciaram-se os trabalhos de implementação na Quinta do Norte. O Presidente da Associação Norte Crescente referiu que o projeto foi acolhido por combinar com os valores da sua associação e que as inovações do NR, a par da valorização de cada aluno, foram determinantes para a sua instalação no referido espaço, o qual oferece recursos que potenciam a metodologia do NR, desde logo a sua localização na quinta, um projeto arquitetónico que permite usufruir do espaço ao ar livre e as condições destinadas às atividades letivas. Refiram-se os espaços verdes, que se constituem também como espaços de aprendizagem, no quadro de um desenvolvimento sustentável, onde se encontram os animais da quinta, avestruzes, cavalos e cabras, entre outros.

Durante todo o mês de agosto e no início do mês de setembro, a comunidade (pais, docentes e outros voluntários) trabalhou para instalar o projeto, tornando possível o início das atividades letivas. Os alunos também colaboraram, por exemplo, na pintura da cerca do recreio.



⁶ In <https://peticaopublica.com/?pi=PT83096>

Os recursos pedagógicos existentes nos espaços, incluindo livros, jogos, material escolar, computadores e mapas, entre outros, foram doados pela comunidade de aprendizagem, por voluntários, pelo Município, por seguidores do projeto e por empresas locais. A EBI de Capelas cedeu diversos recursos, nomeadamente quadros, uma fotocopiadora e algum mobiliário. Refira-se também que é a UO que assegura as despesas inerentes ao funcionamento do estabelecimento de ensino.

De acordo com o conteúdo das entrevistas, as principais dificuldades sentidas na fase prévia à implementação do projeto deveram-se, antes de mais, à necessidade de encontrar uma UO que aceitasse acolher o projeto.

Também não foi fácil encontrar um espaço, adaptá-lo e enriquecê-lo para o efeito. A estas dificuldades acresceram outras, tais como a colocação dos recursos humanos e o reduzido tempo para a preparação das atividades. Os entraves foram sendo ultrapassados com perseverança, por parte dos professores e dos pais e encarregados de educação. Foi referido que, “no primeiro mês de funcionamento, quando ainda só existia uma assistente operacional, foram os pais e outros voluntários da comunidade educativa que colaboraram em inúmeras atividades e tarefas” (coordenadora NR).

Todos os intervenientes valorizam o papel proativo e árduo dos encarregados de educação na assunção do NR, nos vários momentos do percurso: elaboração, divulgação e implementação. Nas palavras da coordenadora do projeto, “a força para arrancar estava nos pais”.

A Comunidade de Aprendizagem

O Novas Rotas é frequentado por crianças da educação pré-escolar (23), alunos do 1º CEB (13) e do 2º CEB (dois). O núcleo de iniciação tem sete alunos e o núcleo de autonomia tem oito alunos. O projeto previa um núcleo de aprofundamento, que abrangeria os anos de escolaridade correspondentes ao 3º CEB, que não funcionou no ano inicial.

Na sua lógica de organização, reúnem os alunos em núcleos heterogéneos, sem turmas e níveis. No que diz respeito à distribuição das crianças, existem três núcleos, o da educação pré-escolar (EPE), o núcleo de iniciação, com alunos em fase de alfabetização, a frequentar o correspondente aos 1º e 2º anos de escolaridade, e o núcleo de autonomia, com alunos dos 3º, 4º e 5º anos. As aprendizagens são desenvolvidas numa correspondência com os anos de escolaridade.

Neste primeiro ano de funcionamento, o projeto integrou 38 alunos, com idades compreendidas entre os dois e os dez anos (à data do início das atividades letivas), sendo 23 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Inicialmente, estavam inscritas 42 crianças, das quais quatro foram transferidas nas duas primeiras semanas.

Dos objetivos do projeto, elencados na sua *Matriz Teórica*, destacam-se, a nível da organização e da gestão pedagógica, os seguintes:

- *Introduzir modificações ao nível do modelo de organização da escola “tradicional” (...);*
- *Incrementar o trabalho cooperativo e de projeto entre os alunos e desenvolver os dispositivos pedagógicos necessários à sua participação ativa na gestão democrática da escola e na tomada de decisões que respeitam à organização e funcionamento desta;*
- *(...) intencionalizar o educar, num aprender fazendo, projetado, planificado, viabilizado por diferentes formas destacando-se o permanente incentivo à investigação, à exploração, à procura, à descoberta, à pesquisa e à reflexão para promover o desenvolvimento de aptidões e métodos de pensar e de agir das crianças (...);*
- *Concretizar um ensino diferenciado, um mesmo currículo para todos os alunos, mas desenvolvido de forma diferente para cada um, de acordo com os estilos cognitivos e ritmos de aprendizagem individuais.*

e a nível da relação entre os agentes educativos, os seguintes:

- *Promover a cultura colaborativa entre os orientadores educativos, entre si e entre estes e os demais agentes educativos (...);*
- *Estabelecer dinâmicas/atividades/projetos, que permitam uma aliança maior entre a escola e as famílias/comunidade (...).*

Os professores, que no NR se designam orientadores educativos, com o propósito de destacar a sua função de promotores e orientadores de percursos educativos e processos de aprendizagem, implementam práticas de ensino facilitadoras da participação das crianças nas dinâmicas da escola e do próprio ensino, que se ligam à valorização da individualidade e da diferenciação pedagógica.

A equipa pedagógica é constituída por seis orientadores educativos, pertencentes ao quadro de pessoal docente de outras Unidades Orgânicas. Os orientadores educativos, voluntários para trabalhar no Novas Rotas, tiveram formação nesse sentido e mostraram a sua disponibilidade para entrar no projeto e reconfigurar as suas práticas pedagógicas, no contexto das suas linhas orientadoras.

Os cinco docentes que exercem a sua atividade profissional a tempo inteiro no NR e a docente que se encontra a tempo parcial, pertencem aos seguintes grupos de docência: uma docente do grupo 100 – Educação pré-escolar; uma docente do grupo 110 – Ensino Básico – 1º ciclo; um docente do grupo 250 – Educação Musical; uma docente do grupo 300 – Português, também com habilitação para o grupo 110, que é a coordenadora do projeto; uma docente do grupo 500 – Matemática (a tempo parcial no NR) e uma docente do grupo 510 – Física e Química.

Neste modelo organizativo os alunos não têm um professor titular de turma ou um diretor de turma, mas cada aluno tem um tutor e trabalha conforme as atividades com todos os outros professores. Estes trabalham de forma colaborativa, o que no seu entender garante a interdisciplinaridade e a integração de saberes.

O sistema de tutoria visa garantir o necessário acompanhamento permanente do percurso educativo e dos processos de aprendizagem dos alunos e a sua avaliação contínua, de forma individualizada. Os tutores são também responsáveis pela atualização do dossiê individual dos alunos que acompanham e por manter os encarregados de educação informados sobre o referido percurso e processos de aprendizagem. Os horários dos docentes são organizados de forma a estarem presentes pelo menos dois tutores durante o período de funcionamento da escola.

Neste ano inicial, a equipa considera que eram necessários mais professores para o projeto, nomeadamente um professor de Educação Física, mas foi impossível colocar mais profissionais, que não fossem os que estavam ligados à génese do projeto.

A equipa pedagógica envolvida no projeto refere que tem reforçado a sua formação, principalmente nas áreas da diferenciação pedagógica e das comunidades de aprendizagem, dinamizada pelo Professor José Pacheco, complementada por formação proporcionada pelo Núcleo Regional do MEM.

Ao nível do pessoal não docente, o NR conta com três assistentes operacionais que, no âmbito deste projeto “são designadas por educadoras” (assistente operacional), de acordo com o espírito, o léxico e a prática específicos do projeto, considerando assim todos os agentes educativos como educadores. A formação do pessoal não docente é assegurada através da sua presença no Conselho da Comunidade de Aprendizagem que se realiza mensalmente e que tem sempre um espaço destinado a formação e por sessões específicas, a cargo da coordenadora do projeto. Para além dos recursos humanos suprarreferidos, o NR dispõe de uma bolsa de voluntários e de parcerias da comunidade, consideradas determinantes para a consecução dos objetivos e a realização do projeto.

Como se referiu, os pais e encarregados de educação são envolvidos no percurso de aprendizagem dos seus educandos, em consonância com a responsabilidade pela logística do projeto, o que foi determinante no seu lançamento, bem como durante o processo de desenvolvimento de muitas atividades, em que colaboram constante e significativamente. Considerando o Plano Anual de Atividades (PAA), verifica-se a participação voluntária dos pais em atividades de leitura para as crianças, na dinamização de ateliês, em atividades de enriquecimento curricular ou na construção de uma casinha de madeira destinada às brincadeiras das crianças no exterior.

A participação de todos os intervenientes na comunidade de aprendizagem concretiza-se também através da existência e funcionamento das estruturas de organização, o *Conselho de Projeto e Coordenação Pedagógica* (coordenadora e tutores), os *Conselhos de Núcleo*, o *Conselho da Comunidade de Aprendizagem NR* (pais, tutores, educadores e parceiros) e o *Conselho de Cooperação Educativa* (tutores e alunos, que reúne todas as sextas-feiras). Este último é encarado como um dispositivo pedagógico, pois permite a participação dos alunos no que respeita ao ambiente escolar, ao Plano Anual de Atividades, à dinâmica dos grupos de responsabilidades e à planificação de tarefas.

Os Conselhos da Comunidade de Aprendizagem Novas Rotas (CCANR) são assembleias mensais, iniciadas sempre com uma atividade de grupo, por exemplo, um quebra gelo relacional. Nestes conselhos é realizada formação, são divulgados eventos e atividades de formação externa, discutidos projetos futuros da comunidade, organizados grupos de trabalho e feitos balanços sobre as iniciativas desenvolvidas.

No NR pode observar-se que a conceção do espaço se relaciona com as necessidades e com as vertentes pedagógicas do projeto. Apesar de algumas limitações sentidas, foi possível uma organização espacial de forma a ter um refeitório, uma sala para a educação pré-escolar, e uma sala para os núcleos de iniciação e de autonomia desenvolverem as suas atividades em conjunto.

No que diz respeito a parcerias, para além da colaboração institucional com a EBI de Capelas, decorrente de o NR ser uma escola que integra a UO, e da anfitriã, a Associação Norte Crescente, o projeto conta com a colaboração da *Expolab*, do *Centro de Terapia Familiar e Intervenção Sistémica* e da *Ciência Divertida*, projeto da responsabilidade da Câmara Municipal de Ponta Delgada (CMPD) conjuntamente com a *Tetrapí – atividades educacionais*, presente em todas as escolas do 1º CEB deste Concelho.

O Município apoia o projeto NR ao disponibilizar alguns equipamentos e ao suportar a deslocação das crianças para o ATL, que funciona nas Juntas de Freguesia. “O papel da educação centrada nos alunos e o espaço comum a todas as atividades é muito motivador para as crianças” (CMPD).

O Novas Rotas conta ainda com um manancial de parcerias pontuais, no contexto de uma comunidade participativa, atentes no apoio às Atividades Extracurriculares, na hora do Ateliê, ou outras, com relevância para a participação de pais e encarregados de educação.

Existe uma bolsa de voluntários que mais assiduamente colaboram com o NR. “Temos voluntários, uma professora de Filosofia, uma artista plástica, estrangeiros para o Inglês. Aprendemos todos uns com os outros” (Coordenadora NR).

A gestão do projeto faz-se, também, através do Conselho da Comunidade de Aprendizagem Novas Rotas, onde são tomadas decisões relativas ao Plano Anual de Atividades, à logística das instalações e às propostas das crianças relativamente ao espaço e ao modo de funcionamento.

As metodologias utilizadas e as dinâmicas específicas de desenvolvimento, empreendidas nos respetivos espaços de aprendizagem, pretendem estar em sintonia com os propósitos da comunidade de aprendizagem, tais como o trabalho em conjunto, em áreas abertas, de forma interdisciplinar e a contínua articulação curricular, numa lógica horizontal e vertical.

O Novas Rotas tem ainda em consideração a dimensão afetiva da aprendizagem, implicando os alunos no seu projeto educativo, no sentido de os motivar, criar o interesse e responsabilidade (Matriz Teórica, 2018).

Matriz de Valores

Com a participação de toda a comunidade, tutores, educadores, alunos e pais, no CCANR, em pequenos grupos e após consenso, chegou-se aos valores que são a matriz axiológica do Novas Rotas e que se encontram afixados na escola: Honestidade, Igualdade, Respeito, Solidariedade e Afetividade.

Os valores, orientadores da ação, da vivência escolar e do trabalho desenvolvido, assumidos na matriz deste projeto, constituem a base para a criação de diversos dispositivos, nomeadamente o dos *direitos e deveres*, construídos em conjunto com os alunos e constantemente evocados para a própria regulação e autorregulação das crianças. Existem os *Direitos e Deveres dos Alunos*, os *Direitos e Deveres no Refeitório*, os *Direitos e Deveres no Recreio* e os *Direitos e Deveres dos Visitantes*. “Os valores parecem essenciais para garantir o respeito de uns pelos outros. Tudo assenta em valores, no NR não se tolera violência” (assistente operacional).

As crianças referiram que o respeito é muito importante na escola, que todos têm direito a falar, a dar a sua opinião e o dever de escutar os outros. Esta vertente da educação é muito visível, desde logo nos objetivos do projeto, mas também em muitas das atividades existentes no quotidiano e na própria responsabilização dos discentes pelas suas aprendizagens. Os dispositivos pedagógicos relacionam-se com a matriz de valores, têm a função de promover o diálogo, incentivar as melhorias e proporcionar o debate.

Alguns alunos que passaram por outras escolas referiram que nestas existe agressividade e que os colegas não se respeitam uns aos outros. Um dos alunos conta que, por ser diferente e dada a sua forma de ser e estar, foi vítima de *bullying*, emocionando-se ao falar do assunto.

Sobre a questão das relações interpessoais no NR, uma encarregada de educação afirmou: “A interajuda é promovida aqui entre as diferentes idades, o que evita muitos conflitos”.

No NR as normas são construídas, discutidas em assembleia e interiorizadas na prática, são refletidas, com a intenção de promover a disciplina de forma autónoma e participativa, no quadro das finalidades e dos objetivos inscritos na matriz do projeto.

Reforça-se que o NR se define como uma comunidade de aprendizagem, com uma matriz de valores, base da sua orientação e dos percursos pedagógicos empreendidos.

Alunos – Participação e Autonomia

A maioria dos 38 alunos do NR pertence à área escolar da EBI de Capelas (68,6%), os restantes (31,6%) chegaram de áreas escolares diversas. As crianças foram integradas nesta oferta por vontade expressa dos encarregados de educação, que procuravam uma escola diferente para os seus educandos.

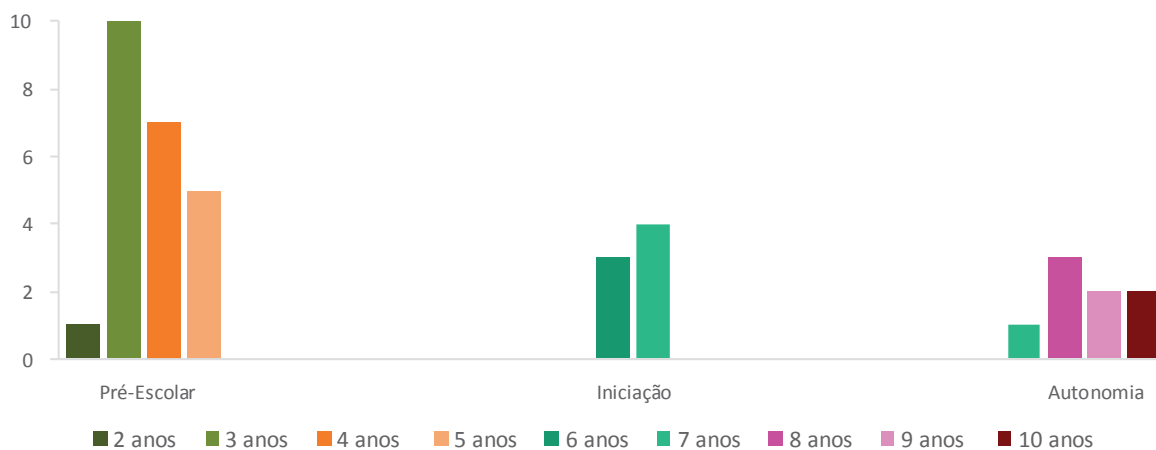
Algumas crianças, no caso das que já tinham um histórico escolar, apresentavam uma desadaptação à escola, não se sentiam inseridas, a escola não lhes suscitava interesse ou motivação, não conduzindo a uma atitude positiva, o que originava dificuldades de aprendizagem e indisciplina (Memorando NR).

São de referir as razões verbalizadas por uma encarregada de educação para a escolha da escola: “Andava à procura deste modelo para a minha filha, ela não gostava da escola tradicional, eu própria fui traumatizada pela escola. Queria algo diferente, onde houvesse espaço para a criatividade e motivação. Estou muito satisfeita. A relação entre as pessoas é muito boa.”

No NR inscreveu-se um aluno cuja língua materna não é o Português, que foi colocado no núcleo de autonomia. A partir do início do ano letivo, face às dificuldades reveladas, têm tido lugar uma série de medidas e o seu trabalho tem sido orientado, com o seu envolvimento, no sentido de aprender a Língua Portuguesa. Segundo os tutores entrevistados, a coordenadora do NR e o próprio aluno, este sente-se mais motivado do que na escola anterior, tem evoluído e já consegue compreender, falar e escrever em português.

Relativamente à idade dos alunos (Figura 1), à data de início das atividades letivas do NR, 14 de setembro de 2018, o núcleo de educação pré-escolar abrangia crianças dos 3 aos 5 anos, embora predominassem as crianças com três anos, existindo também uma criança com dois anos, prestes a completar três. O núcleo de iniciação conta com alunos de seis a sete anos, tendo este último nível mais um aluno, já no grupo de autonomia encontra-se um leque mais abrangente de idades, concentrando-se mais alunos no grupo dos que têm oito anos.

Figura 1. Alunos do NR, por núcleos e por idades. 2018



Fonte de dados: Novas Rotas, 2019
Fonte: CNE

A análise da idade dos alunos inscritos no NR, no que diz respeito aos núcleos de iniciação e de autonomia, permite constatar que estes se encontram na idade expectável de frequência.

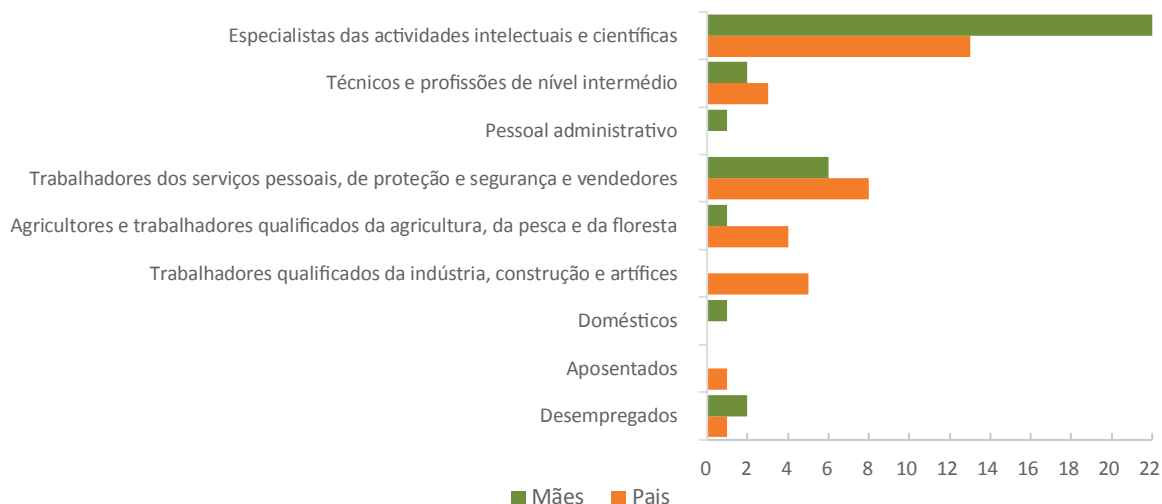
Existem irmãos a frequentar o NR, dois no núcleo de educação pré-escolar, dois no núcleo de autonomia e outros dois, uma criança na EPE e a irmã a frequentar o núcleo de autonomia.

Para a contextualização socioeconómica dos alunos do NR foram tidos em conta dois indicadores, por um lado, as profissões dos pais e das mães, e por outro lado os dados relativos à Ação Social Escolar.

Para permitir a apresentação gráfica, as profissões dos progenitores foram agrupadas de acordo com a *Classificação Portuguesa de Profissões 2010* (INE, 2010), atendendo aos Grandes Grupos, e incluídas as categorias Domésticos, Aposentados e Desempregados (Figura 2). Embora existam 38 alunos no NR, o universo é composto por 34 pais (um sem dados) e por 35 mães, uma vez que frequentam a escola vários irmãos. Constata-se que o número de *Especialistas das*

atividades intelectuais e científicas é o maior, quer nos pais (13), quer nas mães (22). Em termos gerais e neste grupo, a profissão que se destaca é a de docente, sendo quatro os pais professores e nove as mães docentes (uma educadora). Seguidamente, o grande grupo profissional que engloba mais pais e mães, sendo o número dos pais mais expressivo, é o dos *Trabalhadores de serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores*. Refira-se o facto de existir uma mãe doméstica, um pai aposentado e um pai e duas mães desempregados, estando nesta situação ambos os pais de uma criança.

Figura 2. Pais e mães (Nº) dos alunos NR por grande grupo profissional. 2018



Fonte de dados: Novas Rotas, 2019
Fonte: CNE

No sistema de Ação Social Escolar (ASE), na RAA, os alunos são agrupados por escalões (I a V), definidos tendo em conta o rendimento familiar, a composição do agregado familiar e a existência de encargos especiais, (Decreto Legislativo Regional nº 18/2007/A, de 19 de julho, mantido em vigor pelo nº 2, do artigo 2º, do Decreto Legislativo Regional nº 12/2013/A, de 23 de agosto⁷). Os escalões estão organizados de forma crescente, em termos de apoio, isto é, ao escalão I pertencem os alunos mais carenciados, ao escalão II, alunos menos carenciados que os abrangidos pelo escalão I, e assim sucessivamente, sendo que no escalão V se encontram os que não têm qualquer apoio. Em matéria da ASE, 31,6% dos alunos do NR são abrangidos com a seguinte distribuição: três alunos no escalão I, cinco no escalão II e quatro no escalão IV.

O Quotidiano

O tempo semanal dos dois núcleos (Tabela 1) é assegurado de forma a contemplar as atividades, atribuindo-lhes cargas horárias semanais diferentes, de acordo com as suas características e as suas finalidades. Todos os grupos têm, diariamente e no início das atividades letivas, um tempo comum em que, após o acolhimento dos alunos, se faz uma atividade de partilha e reflexão – roda reflexiva. No final da jornada é feita a avaliação do plano, por todos, em conjunto com os tutores.

Semanalmente, em cada um dos núcleos, o horário é preenchido de forma diversificada e respeitando o ritmo de cada um. No caso do núcleo de iniciação, os 45 minutos de Oficina de Guitarra ou de Filosofia para Crianças estão incluídos no tempo do Desenvolvimento Curricular.

⁷ In <https://edu.azores.gov.pt/seccoas/acesso-a-acao-social-escolar/>.

Tabela 1. Carga horária semanal (min.) das componentes do currículo nos núcleos de Iniciação e Autonomia. 2018

Componentes do Currículo	Núcleo de Iniciação	Núcleo de Autonomia
Desenvolvimento Curricular	465	-
Trabalho Autônomo	450	-
Roda Reflexiva	150	150
Atelier	75	75
Avaliação/Plano	75	75
Hora da Solidariedade	15	15
Reunião GR	30	30
Educação Física	45	45
Conselho de Cooperação educativa	45	45
Matemática 3º ano/Roteiro	-	120
Matemática 5º ano/Roteiro	-	270
Roteiro/Oficina de Música	-	45
Aula Direta	-	45
Roteiro/Projetos Mandala e Cantinho Alagado	-	30
Inglês 3º ano	-	45
Inglês 5º ano	-	30
Roteiro/Tutoria	-	60
Projetos	-	90
Oficina de leitura/Laboratório	-	75
Roteiro/Comunicações	-	60
Roteiro/Oficina de Guitarra/Filosofia para Crianças	-	45
Total de tempo	1350	1350

Fonte de dados: Novas Rotas, 2019
Fonte: CNE

No espaço destinado à educação pré-escolar podem encontrar-se áreas diferentes, de acordo com o tipo de atividades, à semelhança do que acontece nas outras escolas. Da observação pode reter-se a exposição de inúmeros trabalhos das crianças, bem como de dispositivos pedagógicos e materiais para utilizar nos diversos contextos de aprendizagem, por exemplo, existem plantas semeadas e cuidadas pelos alunos, e uma população de bichos-da-seda, que as crianças “apresentam” espontaneamente assim que visitamos o espaço.

As dinâmicas pedagógicas desenvolvidas na educação pré-escolar visam, para além da aquisição das competências próprias para este nível, incitar as crianças à prática do trabalho de projeto.

Neste grupo, das atividades letivas destacam-se o acolhimento no tapete, numa roda, tal como acontece nos núcleos de iniciação e autonomia, começando assim a rotina diária, conversando sobre os trabalhos, partilhando ideias e sugestões entre pares. Os trabalhos de projeto, desenvolvidos de acordo com os interesses das crianças, nas diferentes áreas da sala são aqui apresentados. Assinala-se a existência dos momentos de socialização, nos quais as crianças transmitem entre si o que consideram importante sobre os trabalhos que desenvolveram.

Quotidianamente, acontece a hora do conto, com recurso a determinados suportes, desde livros e fantoches até sombras ou apresentações digitais. Após a leitura, as crianças desenham e identificam as personagens e momentos da história, bem como podem (re)construir as histórias, trabalhando outras áreas de expressão (drama, música). Tem também lugar outra atividade conjunta, que pode ser constituída por música, jogo dramático, expressão livre, exploração matemática ou atividades experimentais.

Observa-se que os tutores dos outros núcleos dinamizam várias iniciativas na EPE, trabalhando as diversas áreas, assim como as crianças deste núcleo participam em atividades práticas dos outros núcleos. Esta articulação visa o aprofundamento de alguns domínios e a socialização entre os vários núcleos. O palco existente no espaço destinado à iniciação e autonomia facilita este intercâmbio.

O espaço destinado às atividades dos núcleos de iniciação e de autonomia está organizado de forma a permitir a articulação entre grupos heterogêneos, possibilitando, no entanto, quando necessário, isolar os grupos para que os alunos desenvolvam atividades separadamente. A sala é um espaço aberto, no qual se pode reunir a comunidade educativa, mas que também se pode transformar num espaço multifuncional, propiciador de atividades diferenciadas e centradas no aluno.

A roda reflexiva integra as crianças de ambos os grupos, iniciação e autonomia, e incorpora várias dinâmicas, tais como a partilha de vivências e acontecimentos, leituras e reflexão/debates sobre temas específicos, para além de ser usado o dispositivo *Ler, Mostrar e Comunicar*.



A roda reflexiva é um momento de encontro entre as crianças e os tutores, para iniciar o dia. Quando está presente alguém de fora é integrado na roda, apresenta-se, tal como os restantes elementos, respondendo às questões que as crianças lhe colocam. Esta atividade permite a reflexão conjunta em torno de questões individuais, dos planos para futuras atividades, tais como a discussão e o esclarecimento sobre datas significativas e eventos, promovendo-se a pesquisa, quando necessário. Tem também lugar um momento de partilha, no qual as crianças dão informações ou mostram objetos que tenham trazido de casa, contando a que estão ligados ou que significado têm para si. A roda reflexiva termina com o som da taça tibetana, proporcionando relaxamento e estimulando a meditação.

O segundo momento quotidiano, para o núcleo de iniciação, consiste na elaboração de um Plano do Dia, em grande grupo, o qual é seguido ao longo do desenvolvimento das atividades, com o apoio/orientação dos tutores.

O núcleo de iniciação tem a alfabetização como principal objetivo, possibilitada pela utilização de diferentes métodos, de forma a proporcionar a todos estratégias de processamento da leitura e da escrita.

Em termos de planificação, é de referir que em dois dias por semana, existe um tempo destinado ao Plano Individual de Trabalho. Nestes dias as áreas trabalhadas são as que as crianças elegeram, a par daquelas que precisam de ser mais desenvolvidas, o que acontece de forma o mais autónoma possível, utilizando os recursos disponíveis nos espaços. Nos outros dias, as atividades são desenvolvidas coletivamente, de acordo com o horário semanal do núcleo de iniciação, com destaque para o Desenvolvimento Curricular (Memorando, 2019).

No âmbito do trabalho autónomo, as crianças, individualmente ou em pares, pesquisam sobre temas do seu interesse, para comunicarem aos colegas, no espaço de partilha, uma vez por semana, para darem conta de como se desenvolveu o seu trabalho e quais os resultados. No final do dia, tem então lugar a avaliação da execução do plano diário.

No último dia da semana, a roda reflexiva, no núcleo de autonomia, é substituída por uma hora de trabalho cooperativo, no qual são apresentados os projetos e/ou pesquisas desenvolvidos. Após a reflexão, as crianças começam a executar o plano do dia, elaborado na véspera, autonomamente, com a orientação e apoio dos tutores. Em conformidade com o horário semanal do núcleo, o plano do dia contempla atividades fixas, como Educação Física, Inglês, Laboratório, Matemática e Oficinas, e trabalho autónomo.

Neste núcleo os alunos trabalham, de forma integrada, as diferentes áreas do saber, sob a orientação dos tutores, e, por vezes também apoiados pelos educadores da bolsa de voluntariado, responsáveis por algumas das atividades, por exemplo, “Filosofia para Crianças”.

Sempre que surgem dúvidas, questões ou necessidades singulares, os alunos assinalam o seu nome no dispositivo *Preciso de Ajuda*, inscrevendo-se para uma aula direta dessa componente do currículo ou para uma sessão com o tutor responsável pela área, conforme os casos. Procedimentos para os quais as crianças são orientadas pelos tutores.

À semelhança do que acontece no núcleo de iniciação, no final do dia existe um tempo destinado à avaliação do PIT, por parte de cada criança.

As rotas da aprendizagem

O projeto valoriza o trabalho cooperativo entre pares e a utilização de estratégias de ensino e formas de aprendizagem que visam desenvolver as competências de cada criança, respeitando e dando relevo à sua individualidade “No NR cada um trabalha ao seu ritmo” (Coordenadora NR).

A articulação curricular e a pedagógica são estabelecidas, por um lado, entre os núcleos e, por outro, entre as diferentes áreas disciplinares, em conformidade com a organização das atividades e também através das dinâmicas pedagógicas, com o objetivo de proporcionar aprendizagens ativas, integradas e centradas nos alunos, nos seus interesses e motivações, orientadas pelos tutores e patentes a três níveis: nos documentos curriculares (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, *Aprendizagens Essenciais* e CREB); entre os Núcleos (interação entre os elementos da equipa pedagógica) e na prática pedagógica.

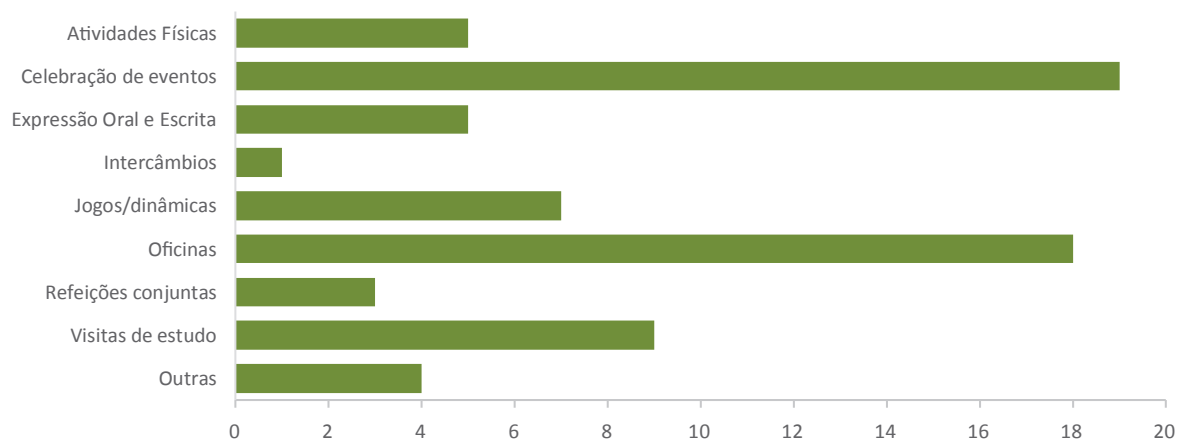
A nível dos recursos pedagógicos foram criados instrumentos próprios que possibilitam o processo de ensino e os percursos de aprendizagem dos alunos, postos ao seu dispor, para que os possam consultar e realizar o trabalho de forma o mais autónoma possível.

Entre estes recursos contam-se:

- mapas de desenvolvimento curricular (conteúdos programáticos e articulação pedagógica);
- instrumentos de pilotagem, tais como mapas de presenças, cronogramas de atividades e registos da realização de trabalhos e das avaliações;
- dispositivos pedagógicos, entre os quais o *Já Sei* (registo dos conhecimentos, capacidades), *Preciso de Ajuda* (onde os alunos registam os conteúdos e as componentes curriculares em que têm dificuldades e sobre os quais pedem aulas diretas), *Caixinha do Acho Mal* (mensagens com as atitudes e comportamentos menos corretos), o *Mural*, o *Plano do Dia* (os alunos elaboram o plano para o dia seguinte), o *Plano Individual de Trabalho* (PIT) e o *Roteiro de Estudo* (RE);
- outros recursos pedagógicos que englobam livros, diferentes manuais escolares, dossiês, ficheiros temáticos e materiais diversos.

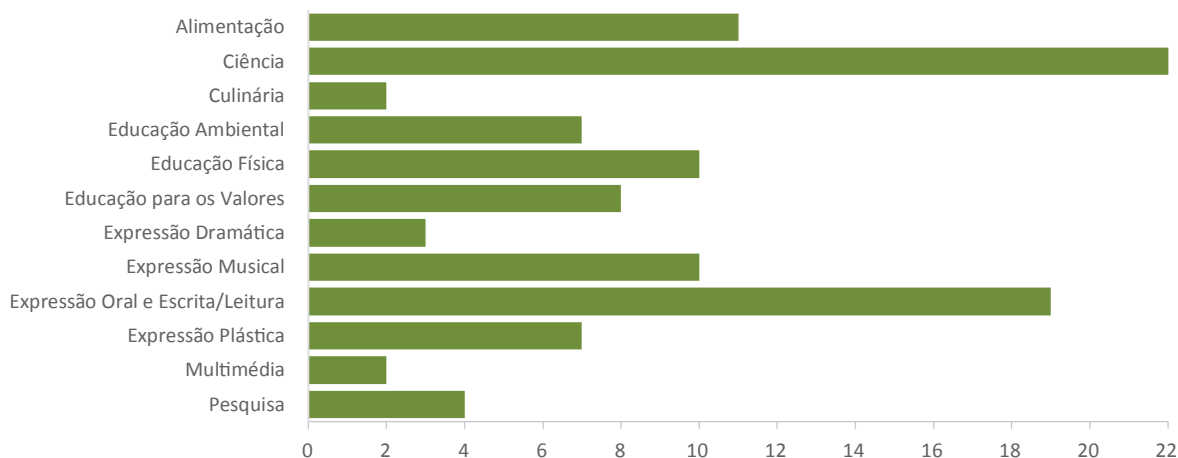
Na análise ao Plano Anual de Atividades (PAA), relativamente ao tipo de atividades desenvolvidas (Figura 3), pode observar-se que a comemoração de eventos, as oficinas e as visitas de estudo são predominantes, percorrendo áreas diversificadas (Figura 4), desde os domínios da Educação para a Cidadania até à Educação Artística, passando por atividades que implicam pesquisa e expressões. “É de referir o relevo dado à expressão musical. As expressões têm sido desvalorizadas no ensino. É necessário cultivar o gosto musical, se não é na escola também não é em casa, há pouca comunicação. O trabalho das expressões e da estética tem de ser cultivado. O NR tem trabalhado muito a componente da música” (Professor Pedro Gonzalez).

Figura 3. Atividades do PAA, por tipo de atividade. 2018/2019



Fonte de dados: Novas Rotas, 2019
Fonte: CNE

Figura 4. Atividades do PAA, por área de atividade. 2018/2019



Fonte de dados: Novas Rotas, 2019
Fonte: CNE

Algumas atividades do PAA abrangem mais do que uma das áreas que foram tomadas como indicadores, uma vez que incluem uma multiplicidade de etapas, iniciativas e tarefas, que convocam vários domínios.

O PAA envolve os alunos na decisão, na pesquisa e na sua preparação, por exemplo, as atividades de palco são definidas pelos alunos e os temas para o Carnaval são escolhidos por todos: no *Conselho de Cooperação Educativa (CCE)* as crianças definem as atividades de encerramento dos períodos escolares e têm responsabilidades partilhadas na preparação de múltiplas iniciativas. Referem-se ainda algumas atividades conjuntas com os jovens que fazem formação na Quinta do Norte, no âmbito da formação existente na Associação Norte Crescente.

Quanto à participação dos alunos, existem assembleias, aqui denominadas *Conselhos de Cooperação Educativa*, que reúnem semanalmente e envolvem, no caso dos alunos mais velhos, os dois núcleos, iniciação e autonomia e os tutores e, no caso da EPE, as crianças e a tutora.

No *Conselho de Cooperação Educativa* da educação pré-escolar, que decorre às sextas-feiras à tarde, é lido o Diário de Grupo, no qual é registado, durante a semana, o que se faz diariamente, aquilo de que as crianças mais gostaram e menos gostaram e as sugestões para melhorar. Para além disto, são avaliadas as propostas para a semana seguinte, planificando-se posteriormente as atividades, dando assim voz aos alunos.

Ao participarem na assembleia, os grupos de iniciação e autonomia refletem sobre questões que lhes dizem respeito e à vivência escolar e tomam decisões sobre o funcionamento da escola. Faz-se ainda o acompanhamento dos trabalhos dos grupos de responsabilidades. Este conselho é presidido e secretariado por alunos eleitos, tarefas nas quais são coadjuvados por um tutor. Durante as reuniões as crianças podem desenhar e colorir como forma de potenciar a sua concentração.

A agenda da assembleia observada era constituída por: 1 – Leitura da ata; 2 – Análise do *Acho bem* e do *Acho mal*; 3 – Responsabilidades; 4- Utilização das folhas de papel. As crianças aprovaram a ata da reunião anterior; definiram responsabilidades, atribuindo-as a um dos voluntários, neste caso quem fica com a tarefa de cuidar dos bichos da seda, em casa, durante as férias; leram e discutiram o *Acho bem* e o *Acho mal*, orientando a discussão pelos valores que são a matriz da escola e pelos direitos e deveres, encontrando formas de superar as situações e de assumir compromissos, e acordaram utilizar sempre os dois lados das folhas.



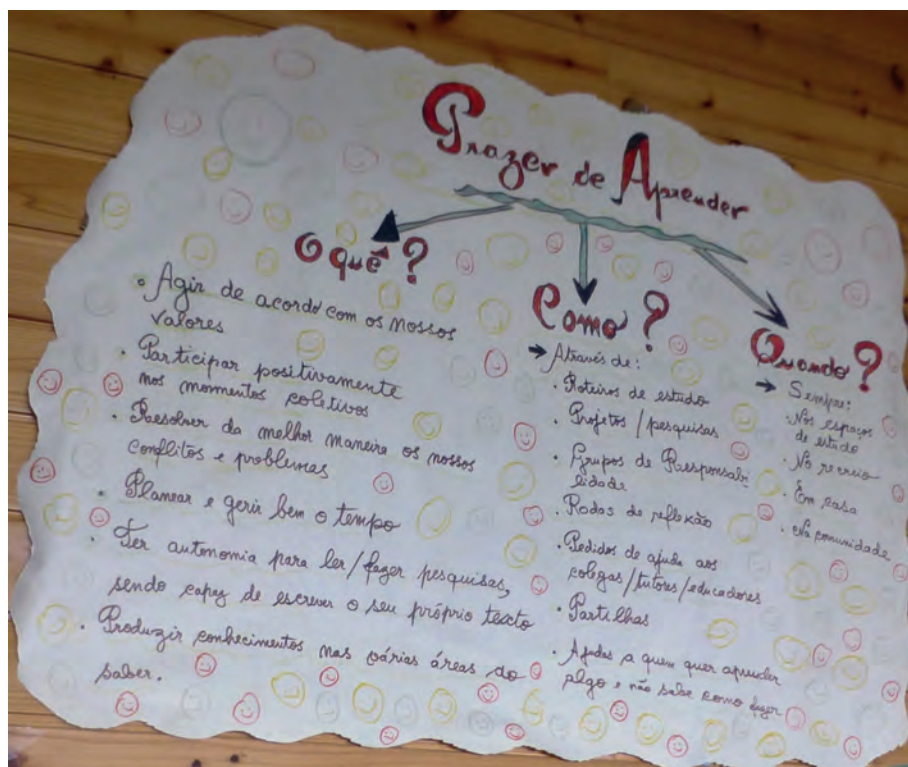
A Educação para o Desenvolvimento Sustentável marca presença nos Projetos de intervenção comunitária, nos Projetos académicos e nos grupos de responsabilidades, entre outros. Neste âmbito, algumas estratégias são definidas pelos alunos no Conselho de Cooperação Educativa, como por exemplo a reutilização do papel.

Os atuais grupos de responsabilidades (GR) envolvem cinco/seis crianças por grupo, da EPE e dos núcleos de iniciação e de autonomia, integrando apenas as crianças mais velhas da EPE, pois é exigida alguma maturidade para que os grupos funcionem, de acordo com o referido pelos tutores. Formados no início do ano letivo, os GR são heterogéneos e visam o empenho das crianças, a sua participação na construção da comunidade e na gestão e valorização dos espaços, bem como formas de intervenção dos alunos na vida escolar. Os grupos de responsabilidades que existem são:

- Alimentação/Refeitório (duas crianças da EPE, duas do núcleo de iniciação e duas de autonomia);
- Ateliê (uma criança da EPE, duas do núcleo de iniciação e duas de autonomia);
- Datas e Eventos (duas crianças do núcleo de iniciação e duas de autonomia);
- Espaços Exteriores (duas crianças da EPE, duas do núcleo de iniciação e duas de autonomia);
- Visitas (uma criança da EPE, duas do núcleo de iniciação e duas de autonomia).

O GR Alimentação/Refeitório organiza e supervisiona o espaço onde são feitas as refeições e a forma como decorrem; o GR Ateliê, colabora na organização do material que é trazido para a escola e utilizado nos ateliês; o GR Datas e Eventos pesquisa datas e eventos importantes para a comunidade de aprendizagem, propondo-os ao Conselho da Comunidade Educativa, que os elege para serem evocados ou comemorados; o GR Espaços Exteriores responsabiliza-se pela organização e manutenção do espaço em causa; o GR Visitas consulta a base de dados que contém as visitas programadas, orienta os visitantes, mostrando os espaços e explicando a dinâmica da escola, lê e reflete sobre a avaliação feita pelos visitantes.

São as crianças do Grupo de Responsabilidades Visitas que apresentam a escola e orientam o percurso, esperando os visitantes à porta. Mostram o espaço, os materiais e os recursos, bem como o que está afixado, *Os nossos Valores, Os Direitos e Deveres, Prazer de Aprender, Para aprender a pensar*. Elucidam os visitantes sobre alguns pormenores e respondem às questões colocadas. Descrevem algumas atividades com o entusiasmo de quem partilha o quotidiano.



A apropriação de competências, atitudes e valores e a aquisição de conhecimentos por parte das crianças que frequentam o Novas Rotas desenvolve-se, particularmente, através de trabalho de projeto, envolvendo os alunos, levando-os a pensar, a fazer e a aprender. O trabalho de projeto, ao ser realizado pelos alunos, caracteriza-se como uma forma de trabalho autónomo, em que inicialmente se estabelecem regras e são definidas etapas (Gregório, 1997).

De uma forma geral, a primeira etapa de um trabalho de projeto, a partir da qual este se desenvolve, é a formulação de um determinado problema ou a perspetiva do resultado do projeto, ou ainda um tema integrador. Embora existam diversos tipos de projetos no NR, estes parecem ser originados por temas aglutinadores, que são escolhidos e estudados, de acordo com os interesses e motivações expressos pelos alunos, sob a orientação dos tutores, de forma a trabalhar os conteúdos curriculares e a tornar as aprendizagens significativas.⁸

O trabalho de projeto visa a promoção de “aprendizagens portadoras de significado, globais e integradas, de diferentes dimensões: cognitiva, social e metacognitiva” (Brederode Santos et al, 2009), ao dar sentido às aprendizagens, envolvendo os alunos, ao desenvolver as competências necessárias e ao dinamizar o trabalho de grupo, permitindo promover competências sociais, de colaboração e de desenvolvimento pessoal.

Ao valorizar esta metodologia, o NR parece revelar preocupação com a abrangência das aprendizagens, com o seu significado e com a integração de saberes diversos. Neste contexto, as crianças aprendem através de projetos de vida, de projetos académicos e de intervenção comunitária.

Após a pesquisa encetada no contexto do trabalho de projeto, os alunos expõem, partilham as suas vivências e os resultados, mobilizando o que aprenderam, apresentando-o aos colegas, em dias pré-determinados. As crianças da EPE assistem, por vezes, às apresentações feitas nos outros núcleos, visando a partilha e o trabalho cooperativo. Quando assim acontece, os alunos dos núcleos de iniciação e autonomia têm um segundo espaço para fazerem a avaliação crítica mais aprofundada dos seus trabalhos (Memorando, 2019).

Pretende-se, através do desenvolvimento do trabalho cooperativo, mobilizar os dispositivos pedagógicos necessários à gestão participativa da escola, desde os grupos de responsabilidades para zelar e cuidar de alguns espaços da escola e para coorganizar atividades, até ao Conselho semanal de alunos e professores, que promove a participação conjunta e a tomada de decisões relacionadas com o funcionamento da escola, a relação entre pares e o acompanhamento dos grupos de responsabilidades.

⁸ Sobre os vários tipos de projeto, ver Morais, Carla et al (2019).









Os dispositivos pedagógicos, tais como *Planos Individuais de Trabalho*, *Roteiros de Estudo*, a *Caixa do Acho Mal*, *Já sei*, *Mural*, *Plano do Dia* e *Preciso de Ajuda*, procuram responder aos propósitos da comunidade de aprendizagem, enquadrar as aprendizagens e ter em conta as especificidades de cada criança.

Os alunos elaboram, em conjunto com os tutores o Plano Individual de Trabalho para toda a semana, bem como um PIT específico para dois dias da semana, nos quais trabalham as áreas que desejam e aquelas em que é necessário algum aprofundamento (Figura 5), que incorporam as sugestões e a avaliação por parte dos vários agentes educativos, além da autoavaliação. No final do dia, cada criança faz a avaliação do seu PIT.

Figura 5. Formulários de Planos Individuais de Trabalho

Plano Individual de Trabalho (P.I.T) nº

Nome : _____ Semana de: ____ / ____ / ____ a ____ / ____ / ____

	O que penso fazer :	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira	TOTAL
	Escrita de textos						
	Leitura de livros						
	Ficheiros de Português						
	Expressão Plástica						
	Ficheiros de E.M						
	Computador						
	Ficheiros de Problemas						
	Ficheiro de Matemática						

OS MEUS PROJECTOS:	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira	TOTAL
Estudo/ Investigação: _____						

Sugestões do E.Educação:	Sugestões da professora :	Sugestões dos colegas :
A MINHA AVALIAÇÃO : Trabalhei bem _____ Trabalhei pouco _____		

Nome : _____ Semana de: ____ / ____ / ____ a ____ / ____ / ____



O que penso fazer:		2ª feira		5ª feira		TOTAL
Português	Leitura de livros					
	Ditado a pares					
	Escrita de textos					
	Ortografia					
	Gramática					
	Interpretação					
	Listas de palavras					
Expressões	Ilustrações					
	Pintura					
	Dobragens					
	Construções					
Estudo do Meio	Ficheiros					
	Computador					
	Experiências					
	Outros:					
Matemática	Tabuada a pares					
	Problemas/Desafios					
	Kan Academy					
	Números naturais					
	Multiplicações e divisão					
	Números racionais não negativos (frações)					
	Geometria					
Medida – tempo/dinheiro/comprimento/área						
	Provas de aferição					

OS MEUS PROJECTOS:	2ª feira		5ª feira		TOTAL
Estudo/Projetos: _____					
Elementos do grupo: _____					

<p>A MINHA AVALIAÇÃO :</p> <p>Trabalhei bem _____ Trabalhei pouco _____</p>	<p>Sugestões da professora :</p> 	<p>Sugestões dos colegas / Encarregados de Educação :</p>
---	---	--

O que posso melhorar: _____

Fonte de dados: Novas Rotas, 2019
Fonte: CNE

Os Planos Individuais de Trabalho, na educação pré-escolar, são mais simplificados, mas têm a mesma intencionalidade e cumprem os mesmos propósitos. As crianças escolhem as áreas em que pretendem trabalhar, identificando-as com uma circunferência no Plano Individual de Trabalho, que é preenchida após o desenvolvimento das atividades, recorrendo à expressão plástica e, noutro documento, é registada a frequência das áreas que trabalham. Assim, pretende-se ter em conta a diversidade nas escolhas e a responsabilidade no registo de tarefas trabalhadas.

Os Roteiros de Estudo, elaborados quinzenalmente no núcleo de autonomia, contemplam as aprendizagens essenciais e as competências a desenvolver, as atividades e os projetos, de acordo com os interesses, as necessidades e os desejos da criança, bem como os recursos e as áreas do currículo envolvidas, a autoavaliação e o registo dos prazeres de casa. Este dispositivo revela que se pretende que os aprendentes sejam participativos e responsáveis, permitindo o desenrolar do trabalho ativo e autónomo na construção do conhecimento e aquisição das capacidades. “Nesta escola, fazemos projetos e roteiros, seguimos um roteiro. Desenhamos bonecos” (Aluna NR).

Estes instrumentos, elaborados pelos alunos e respetivos tutores, integram, de forma articulada, os conteúdos das aprendizagens das componentes do currículo, quer as que advêm dos trabalhos de projeto, quer as que inicialmente podem não estar contidas nos projetos dos alunos e são incorporadas, permitindo perceber o que o aluno está a desenvolver e o que tem de trabalhar.

Uma questão que se pode colocar a propósito deste tipo de aprendizagem, é a da conciliação entre os vários projetos e os conteúdos curriculares. “Há necessidade de conciliar as coisas, se os alunos escolhem os conteúdos há o risco de deixarem conteúdos de lado. Existe uma necessidade de consolidar e acompanhar o desenvolvimento do roteiro, relacionar conteúdos e elaborar sínteses, promovendo as aprendizagens, possibilitadas pela complementaridade entre o trabalho autónomo e o trabalho indicado e orientado” (Professor Pedro Gonzalez).

À questão “Como fazem?”, os tutores responderam: “Através dos roteiros de estudo vamos colocando aqueles conteúdos ou aquelas aprendizagens que não foram integradas nos projetos que eles escolheram”. Sobre como aprendem, verifica-se um investimento nas formas diferentes de aprender, aprendendo, isto é, aprendem a fazer, fazendo, adquirindo as ferramentas para a busca do conhecimento e a sua aplicação.

Com criatividade, a reutilização dos pneus oferecidos ao NR, permitiu desenvolver competências na construção de recursos para brincar e para ornamentar o recreio. Durante o Conselho da Comunidade de Aprendizagem Novas Rotas foram apresentadas as propostas das crianças – construir um túnel colorido com os pneus, uma espécie de lagarta e ainda utilizar alguns pneus como canteiros – aceites pelos tutores e pelos pais. As crianças plantaram, então, em alguns vasos e nos pneus. A atividade foi desenvolvida com autonomia, sob a orientação de dois tutores. As crianças conhecem os nomes científicos das plantas.



Os Roteiros de Estudo possibilitam a planificação, acompanhamento e avaliação/autoavaliação do trabalho e do percurso. Para além do mapeamento das aprendizagens, os alunos inscrevem as competências adquiridas no “Já sei”. Nos RE inscrevem-se também os projetos de intervenção comunitária que as crianças desenvolvem em grupo e que visam a aquisição de competências sociais e a resolução de problemas da comunidade de aprendizagem. A análise de um roteiro de estudo e da sua avaliação (Figuras 6 e 7) mostra como as *Aprendizagens Essenciais/Competências* se relacionam com as atividades e mobilizam conteúdos curriculares.

Figura 6. Exemplar de Roteiro de Estudo

ROTEIRO DE ESTUDO nº 5					
Núcleo da Autonomia (3º ano)					
Nome: XXXXXXXXXXXXX			Ano letivo 2018/19		
Início: 23/04/2019		Fim: / /		Tutor(a) : XXXXXXXXXXXXX	
<p>Este roteiro de estudo/ aprendizagem contempla as diferentes áreas do conhecimento, desenvolvidas de forma integrada, a partir, essencialmente, de interesses, necessidades ou desejos da XXXXXXXXXXXX. Os sonhos, Interesses/ desejos estão a ser operacionalizados através do projeto de vida "Quero ser costureira", do projeto de intervenção comunitária "Plantas Aquáticas: Cantinho Alagado" e do GR "Visitas" que se desenvolvem ao longo deste ano letivo.</p> <p>Neste roteiro, também se inclui o projeto académico sobre a Floresta que a XXXXXXXXXXXX escolheu e que vai desenvolver conjuntamente com a XXXXXXXXXXXX e a XXXXXXXXXXXX.</p>					
Aprendizagens Essenciais/Competências	Atividades	Recursos	A.C.	F	V
<ul style="list-style-type: none"> . Pesquisar: recolher informação em várias fontes, compará-la, selecionar a relevante e organizá-la. . Utilizar as TIC no desenvolvimento de pesquisas . Mobilizar saberes para compreender a realidade e para resolver situações e problemas no quotidiano. . Comunicar de forma clara, oralmente e por escrito, o produto dos projetos. . Cooperar . Trabalhar de forma autónoma 	<p>Projeto de intervenção comunitária: "Plantas Aquáticas: Cantinho alagado" Atividades a desenvolver no tempo destinado a projetos.</p>	Dossiê Projetos			
	<p>Projeto de vida "Quero ser costureira" Continuar a pesquisa do roteiro anterior</p>	Guião e Roteiro de projeto			
	<p>Projeto Académico A floresta A desenvolver no tempo destinado a projetos</p>	Guião e Roteiro de projeto			
	<p>GR Visitas A desenvolver no tempo destinado ao GR . Preparar a apresentação do projeto . Fazer uma brochura informativa a entregar a quem nos visita . Fazer a ficha de avaliação a preencher pelos visitantes</p>	Dossiê GR			
Roteiro Complementar de Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês e Artes					
. Compreender o que Lê	P. 1. Fazer a ficha 9A	Dossiê "TA Português	Port.		
. Escrever uma notícia	P. 2. Proposta 8 (ficha 9A), ou uma notícia que queira dar à comunidade	Dossiê "TA Português	Port.		
. Distinguir diferentes tipos de texto . Ler em voz alta	P.3. Preparar a leitura de um texto (poema, narrativa, acróstico, notícia, convite...) do livro <i>Uma Aventura com a Magia das Letras</i>	<i>Uma Aventura com a Magia das Letras</i> (livro elaborado pelo Núcleo da Autonomia)	Port.		

<p>. identificar classes de palavras</p>	<p>P.4. . Consultar a gramática na secção dos pronomes .Fazer as atividades da página 109/110 e 111 . Memorizar os pronomes pessoais e, depois, registar no Já Sei, para ser avaliado</p>	<p>À descoberta da Gramática (1º Ciclo)</p>	<p>Port.</p>		
<p>. Comunicar de forma clara uma obra lida</p>	<p>. Preparar a apresentação da obra lida nas férias e inscrever-se nas Comunicações para a apresentação aos colegas</p>	<p>Ficha de Leitura Guião de apresentação da leitura (3)</p>	<p>Port.</p>		
<p>Medida - Tempo - leituras de horas e minutos em relógios digitais e analógicos; - hora, minutos e segundos; - conversões de medida de tempo; - intervalos de tempo;</p> <p>Medida - Capacidade - Medir capacidade em litros e mililitros; - Medir capacidade em quilolitros e litros; - Comparar e ordenar as medidas de capacidade; - o litro e as frações; - as unidades de medida de capacidade do S.I.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer as atribuições da Khan Academy; - Realizar as tarefas propostas no Caderno do Aluno (da página 222 à 229) - Realizar as fichas e trabalho do T.A referentes aos temas em estudo (Tempo e Capacidade) - Realizar as tarefas propostas no Caderno do Aluno (página 104 à 117) 	<p>Caderno do Aluno - 3º ano Dossiê de T.A Computador</p> <p>Dossier TA</p>	<p>Mat.</p>		
<p>. Consultar o dicionário</p> <p>. Utilizar as TIC no desenvolvimento de pesquisas e na aprendizagem</p> <p>. distinguir e dar exemplos de sólidos, líquidos e gases.</p> <p>. identificar as seguintes transformações físicas</p>	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio</p> <p>EM. 1- Procura no dicionário e regista no teu caderno o significado de: <u>reversível</u>, <u>irreversível</u> e <u>dissolução</u>.</p> <p>EM. 2 - No motor de busca do teu computador escreve “ transformações reversíveis e irreversíveis Khan academy ” e, depois responde às questões apresentadas.</p> <p>EM. 3 - Ainda na página da Khan Academy, seleciona na margem esquerda “Mudanças de estado físico”. <u>Lê</u> o texto apresentado (texto que fala nos três estados físicos da matéria e nas mudanças de estado físico).</p> <p>EM. 4 - Lê com atenção a ficha sobre diagramas em casa redonda e aprende o que é um <u>diagrama em casa redonda</u> e para que serve.</p>	<p>Dicionário</p> <p>Computador</p> <p>Computador</p> <p>Ficha sobre diagramas em</p>	<p>EM</p>		

reversíveis : condensação, vaporização/evaporação, solidificação, fusão e dissolução.	<p>EM. 5 - Constrói um diagrama casa redonda que resume o que aprendeste sobre os três estados físicos da matéria (ilustrando e escrevendo).</p> <p>EM. 6 - <u>Copia</u> para o teu caderno um esquema sobre as 4 mudanças de estado físico: condensação, vaporização/evaporação, solidificação, fusão e <u>memoriza-as</u>.</p> <p>EM. 7 - Regista no Já Sei, para seres avaliado(a) acerca de: características dos sólidos, dos líquidos e dos gases; condensação, evaporação, fusão e dissolução.</p>	<p>casa redonda no Dossiê de EM</p> <p>Tesoura Cola</p> <p>"Já sei"</p>			
. Rochas e tipos de solos	<p>EM. 8 - Pesquisa para saberes quais são as rochas típicas da nossa ilha, indicando as suas principais utilizações.</p> <p>EM. 9 - Faz a distinção entre um solo arenoso, argiloso e franco, indicando qual ou quais são adequados à agricultura.</p> <p>Regista no Já Sei, para seres avaliado.</p>	<p>Manuais de EM 3º ano Internet</p> <p>"Já sei"</p>	EM		
	<p>EM. 10 - Inicia, conjuntamente com os teus colegas, uma coleção de rochas para o nosso laboratório. Recolhe rochas da nossa ilha durante os teus passeios, registando o local da recolha. Regista algumas características da rocha selecionada e procura identificá-la (saber o seu nome). Recolhe pelo menos uma rocha em cada quinzena.</p> <p>Atividade a realizar até ao final do ano.</p>		EM		
. Reconstituir o passado de uma instituição local	<p>EM. 11 - Recorrendo a fontes orais e documentais, reconstitui o passado de uma instituição local à tua escolha (escola, autarquia, instituição religiosa, associação, etc) .</p> <p><i>Podes, se assim o desejares, juntar-te a <u>um(a)</u> colega para a realização deste trabalho.</i></p> <p>EM. 12 - Comunica o que aprendeste.</p>	<p>Internet Livros Pessoas</p>	EM		
Ler/ compreender/ escrever	<p>Ing. 1 Procura um colega e com ele, faz o "Picture Dictionary</p>	<p>Ficheiro de Ing</p>	Ing		
Ler/ compreender/ falar	<p>Ing. 2 .Procura na internet uma música com os meses do ano . Escreve os meses do ano e memoriza-os. Quando souberes, inscreve-te no Já Sei para seres avaliado</p>	<p>Internet Ficheiro de Ing.</p>	Ing		

-Utilizar, com crescente domínio, vocabulário e simbologias musicais. - Comparar criticamente estilos e gêneros musicais.	Oficina de Canto e Flauta ❖ Famílias dos instrumentos ❖ Dinâmicas: piano, mezzo forte e forte ❖ Estilos e gêneros musicais	Manual 100% Música Internet	Art		
-Investigar, através de experiências simples, algumas características dos materiais (dureza, resistência, plasticidade, etc..) - criar soluções tecnológicas através da reutilização ou reciclagem, tendo em atenção a sustentabilidade ambiental - Relacionar a arte com as outras áreas do saber.	Atelier ❖ Construções e projetos temáticos.	Materiais reutilizáveis Internet	Art		
. Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados. . Identificar e distinguir sólidos, líquidos e gases. . Realizar e identificar transformações físicas reversíveis (condensação, vaporização/evaporação, solidificação, fusão) e dissolução. . Comparar o comportamento da luz em diferentes materiais	Laboratório (LAB) Tempo destinado à realização de atividades práticas Atividades a desenvolver em coletivo no espaço destinado ao LAB	Material de laboratório	EM		
. Ler, compreender e apreciar textos diversos . Planificar, redigir, avaliar e aperfeiçoar textos diversos	Oficina de Línguas leitura/escrita leitura, interpretação e análise literária de obras integrais/ textos diversos Escrita e aperfeiçoamento de textos diversos	Obras selecionadas pelo núcleo da Autonomia texto da XXXXXX do XXXXXXXXX			

A.C. = Área do conhecimento; EM= Estudo do Meio; M = Manual; Mat= Matemática; Port= português; Ing. = Inglês; Art = Artes
F= Feito V= Visto

Autoavaliação - Roteiro Quinzenal Nº 5	3ª	4ª	6ª	2ª	3ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª
Nome: _____										
Pedi a palavra										
Ajudei e aceitei a ajuda dos outros										
Respeitei os outros										
Tratei os outros com afetividade										
Entrei e saí dos espaços calmamente										
Empenhei-me no trabalho										
Brinquei sem causar problemas										
Falei baixo										
Respeitei o pedido de silêncio										
Participei nos momentos coletivos (dei a minha opinião)										
Arrumei o material										
Cumpri com as minhas responsabilidades										
Cumpri com o meu plano do dia (se não, justifica porquê)										
Participei no CCE	--	--		--	--	--		--	--	--
Tutor										

Os meus Prazeres de casa	Data	Data de Entrega	Tutor

Fonte de dados: Novas Rotas, 2019
 Fonte: CNE

Figura 7. Exemplar de Avaliação de Roteiro de Estudo

AVALIAÇÃO DO ROTEIRO DE ESTUDO nº 5 Núcleo da Autonomia (3º ano)		
Nome: XXXXXXXXXXXXXXXX		Ano letivo 2018/19
Início: 23/04/2019	Fim: 2/05/2019	Tutor(a): XXXXXXXXXXXXXXXX
Aprendizagens Essenciais/Competências	Atividades	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> . Pesquisar: recolher informação em várias fontes, compará-la, selecionar a relevante e organizá-la. . Utilizar as TIC no desenvolvimento de pesquisas . Mobilizar saberes para compreender a realidade e para resolver situações e problemas no quotidiano. . Comunicar de forma clara, oralmente e por escrito, o produto dos projetos. . Cooperar . Trabalhar de forma autónoma 	<p>Projeto de intervenção comunitária: "Plantas Aquáticas: Cantinho alagado" Atividades a desenvolver no tempo destinado a projetos</p>	Projeto na fase final da pesquisa. Trabalhou de modo responsável, cooperou bem com os colegas do grupo e utilizou as TIC com mais à vontade. Demonstrou algumas dificuldades na seleção da informação e na mobilização de saberes para compreender a realidade.
	<p>Projeto de vida "Quero ser costureira" Continuar a pesquisa do roteiro anterior</p>	Neste roteiro não trabalhou neste projeto
	<p>Projeto Académico A floresta A desenvolver no tempo destinado a projetos</p>	Projeto em desenvolvimento. Já realizou a sua parte da pesquisa com muito interesse e empenho. Está a cooperar bem com os colegas na apresentação do produto final.
	<p>GR Visitas A desenvolver no tempo destinado ao GR</p> <ul style="list-style-type: none"> . Preparar a apresentação do projeto . Fazer uma brochura informativa a entregar a quem nos visita . Fazer a ficha de avaliação a preencher pelos visitantes 	<p>Apresentou muito bem o projeto às várias visitas</p> <p>Participou com boas ideias para a elaboração da brochura informativa e a ficha de avaliação.</p>
Roteiro Complementar de Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês e Artes		
. Compreender o que Lê	P. 1. Fazer a ficha 9A	Realizou a ficha com apoio na interpretação
. Escrever uma notícia	P. 2. Proposta 8 (ficha 9A)	Já consegue bem fazer o lead das notícias. tem algumas dificuldades no desenvolvimento
. Distinguir diferentes tipos de texto	P.3. Preparar a leitura de um texto (poema, narrativa, acróstico, notícia, convite...) do livro <i>Uma Aventura com a Magia das Letras</i>	Adquirido
. Ler em voz alta		Fez uma leitura fluente, com boa entoação e expressividade

<p>. identificar classes de palavras (pronomes pessoais)</p>	<p>P.4. . Consultar a gramática na secção dos pronomes .Fazer as atividades da pa g . 109/110 e 111 . Memorizar os pronomes pessoais e, depois, registar no Já Sei, para seres avaliado</p>	<p>Adquirido</p>
<p>. Comunicar de forma clara uma obra lida</p>	<p>. Preparar a apresentação da obra lida nas férias e inscrever-se nas Comunicações para a apresentação aos colegas</p>	<p>Apresentou bem a obra ao grupo, seguindo as instruções do guião de apresentação.</p>
<p>Medida - Tempo - leituras de horas e minutos em relógios digitais e analógicos; - hora, minutos e segundos; - conversões de medida de tempo; - intervalos de tempo;</p> <p>Medida - Capacidade - Medir capacidade em litros e mililitros; - Medir capacidade em quilolitros e litros; - Comparar e ordenar as medidas de capacidade; - o litro e as frações; - as unidades de medida de capacidade do S.I.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer as atribuições da Kan Academy; - Realizar as tarefas propostas no Caderno do Aluno (da página 222 à 229) - Realizar as fichas e trabalho do T.A referentes aos temas em estudo (Tempo e Capacidade) - Realizar as tarefas propostas no Caderno do Aluno (página 104 à 117) 	<p>Poderia ter realizado mais tarefas no T.A.</p> <p>Efetua leituras de horas e minutos, com algumas hesitações nas conversões e intervalos de tempo.</p> <p>Mede, com ajuda, capacidades em litros, mililitros e quilolitros.</p> <p>Revelou mais dificuldades na comparação e ordenação das medidas e na resolução de problemas.</p>
<p>. Consultar o dicionário</p> <p>. Utilizar as TIC no desenvolvimento de pesquisas e na aprendizagem</p> <p>. distinguir e dar exemplos de sólidos, líquidos e gases.</p> <p>. identificar as seguintes transformações físicas</p>	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio</p> <p>EM. 1- Procura no dicionário e regista no teu caderno o significado de: <u>reversível</u>, <u>irreversível</u> e <u>dissolução</u>.</p> <p>EM. 2 - No motor de busca do teu computador escreve “ transformações reversíveis e irreversíveis Khan academy ” e, depois responde às questões apresentadas.</p> <p>EM. 3 - Ainda na página da Khan Academy, seleciona na margem esquerda “Mudanças de estado físico”. <u>Lê</u> o texto apresentado (texto que fala nos três estados físicos da matéria e nas mudanças de estado físico).</p> <p>EM. 4 - Lê com atenção a ficha sobre diagramas em casa redonda e aprende o que é um <u>diagrama em casa redonda</u> e para que serve.</p>	<p>Realizou a maioria das atividades.</p> <p>Ainda faltam as referentes a EM 8/11</p> <p>Distinguiu e deu exemplos de sólidos, líquidos e gases.</p> <p>Identificou as transformações físicas</p>

reversíveis : condensação, vaporização/evaporação, solidificação, fusão e dissolução.	<p>EM. 5 - Constrói um diagrama casa redonda que resume o que aprendeste sobre os três estados físicos da matéria (ilustrando e escrevendo).</p> <p>EM. 6 - <u>Copia</u> para o teu caderno um esquema sobre as 4 mudanças de estado físico: condensação, vaporização/evaporação, solidificação, fusão e <u>memoriza-as</u>.</p> <p>EM. 7 - Regista no Já Sei, para seres avaliado(a) acerca de: características dos sólidos, dos líquidos e dos gases; condensação, evaporação, fusão e dissolução.</p>	<p>reversíveis</p> <p>Construiu bem o diagrama em casa redonda.</p> <p>Utilizou o diagrama anterior para incluir as 4 mudanças de estado (HC).</p>
Rochas e tipos de solos	<p>EM. 8 - Pesquisa para saberes quais são as rochas típicas da nossa ilha, indicando as suas principais utilizações.</p> <p>EM. 9 - Faz a distinção entre um solo arenoso, argiloso e franco, indicando qual ou quais são adequados à agricultura.</p> <p>Regista no Já Sei, para seres avaliado(a).</p>	<p>Ainda não realizou</p> <p>Sabe diferenciar bem os tipos de solos</p>
	<p>EM. 10 - Inicia, conjuntamente com os teus colegas, uma coleção de rochas para o nosso laboratório. Recolhe rochas da nossa ilha durante os teus passeios, registando o local da recolha. Regista algumas características da rocha selecionada e procura identificá-la (saber o seu nome). Recolhe pelo menos uma rocha em cada quinzena.</p> <p>Atividade a realizar até ao final do ano.</p>	<p>Em desenvolvimento</p>
Reconstituir o passado de uma instituição local	<p>EM. 11 - Recorrendo a fontes orais e documentais, reconstitui o passado de uma instituição local à tua escolha (escola, autarquia, instituição religiosa, associação, etc) .</p> <p><i>Podes, se assim o desejares, juntar-te a <u>um(a)</u> colega para a realização deste trabalho.</i></p> <p>EM. 12 - Comunica o que aprendeste.</p>	<p>Selecionou a Quinta do Norte e ainda está a trabalhar com as colegas (com empenho)</p> <p>Recorreram a fontes orais e documentais, na reconstituição do passado da Quinta do Norte.</p> <p>Falta tratar e comunicar a informação recolhida.</p>
Ler/ compreender/ escrever	<p>Ing. 1</p> <p>Procura um colega e com ele, faz o "Picture Dictionary</p>	<p>Realizou bem e compreendeu/leu e falou com base no vocabulário aprendido</p>
Ler/ compreender/ falar	<p>Ing. 2</p> <p>Procura na internet uma música com os meses do ano</p> <p>Escreve os meses do ano e memoriza-os.</p>	<p>Adquirido</p>

	Quando souberes, inscreve-te no Já Sei para seres avaliado	
<p>-Utilizar, com crescente domínio, vocabulário e simbologias musicais.</p> <p>- Comparar criticamente estilos e géneros musicais.</p>	<p>Oficina de Canto e Flauta</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Famílias dos instrumentos ❖ Dinâmicas: piano, mezzo forte e forte ❖ Estilos e géneros musicais. 	<p>Cantou as canções e participou nas coreografias das canções na roda da manhã. Tocou na flauta de bisel com alguma facilidade as peças "Alecrim", "Malhão Malhão" e "Shallow".</p>
<p>-Investigar, através de experiências simples, algumas características dos materiais (dureza, resistência, plasticidade, etc.)</p> <p>- criar soluções tecnológicas através da reutilização ou reciclagem, tendo em atenção a sustentabilidade ambiental</p> <p>- Relacionar a arte com as outras áreas do saber.</p>	<p>Atelier</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Construções livres e projetos temáticos. 	<p>Elaborou construções livres explorando diversas técnicas, suportes e materiais.</p>
<p>. Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados.</p> <p>. Identificar e distinguir sólidos, líquidos e gases.</p> <p>. Realizar e identificar transformações físicas reversíveis (condensação, vaporização/evaporação, solidificação, fusão) e dissolução.</p> <p>. Comparar o comportamento da luz em diferentes materiais</p>	<p>Laboratório (LAB)</p> <p>Tempo destinado à realização de atividades práticas</p> <p>Atividades a desenvolver em coletivo no espaço destinado ao LAB</p>	<p>Identificou e distinguiu sólidos, líquidos e gases, no laboratório.</p> <p>. Realizou e identificou transformações físicas reversíveis . Contribuiu positivamente e trabalhou com responsabilidade nas atividades desenvolvidas no Lab .</p> <p>A atividade sobre o comportamento da luz não foi concluída devido à realização de uma Aula de Campo, no dia das aulas ao ar livre. Nesta atividade, cumpriu todas as tarefas com empenho e entusiasmo, mas teve alguma dificuldade em propor sistemas de classificação. Desenvolveu mais a sua capacidade de observação.</p>
<p>. Ler, compreender e apreciar textos diversos</p> <p>. Planificar, redigir, avaliar e aperfeiçoar textos diversos</p>	<p>Oficina de Línguas</p> <p>leitura/escrita</p> <p>leitura, interpretação e análise literária de obras integrais/ textos diversos</p>	<p>leu uma obra recomendada <i>Robertices</i> e fez a apresentação aos colegas de forma satisfatória.</p>

	Escrita e aperfeiçoamento de textos diversos	Aperfeiçoou, em cooperação os textos selecionados.
--	--	--

Avaliação da aluna (Fê-la na versão impressa)

O que mais gostei de aprender/ fazer:

O que aprendi de mais significativo em:

Português -

Matemática-

Inglês-

Estudo do Meio -

Nos projetos:

Ateliê-

Música-

Como foi o cumprimento do roteiro de estudo:

Como utilizei os dispositivos pedagógicos:

Como geri os Prazeres de Casa:

Como organizei o meu material:

Como desempenhei as minhas Responsabilidades:

Como me comentei no Conselho de Cooperação Educativa:

Como me comentei nos intervalos:

Como pratico os valores do projeto:

O que preciso de melhorar:

Estou de parabéns/ ou não porque :

O que gostaria de aprender no próximo roteiro:

Avaliação do Tutor:

No próximo roteiro

Avaliação da família:

Refira-se a importância destes registos relativamente à definição e à constituição do currículo, ao planeamento, e à avaliação, o que além de proporcionar transparência sobre o processo educativo a toda comunidade escolar, possibilita a participação de todos. A Coordenadora do projeto afirma: “O segredo do trabalho colaborativo está nos Roteiros, nos planos quinzenais.”

Da análise dos documentos, da observação efetuada e das declarações dos intervenientes, pode concluir-se que a avaliação se reveste da intencionalidade de integrar todos os atores na prática avaliativa e é realizada tendo em conta o respeito pelo progresso de cada um. Neste quadro, as práticas de avaliação integram o quotidiano e são consentâneas com os respetivos percursos de desenvolvimento das crianças, promovendo a autorregulação.

É feito um balanço diário das aprendizagens (participa o tutor e o aluno) e uma comunicação quinzenal aos pais e encarregados de educação das mesmas, efetuadas pela criança, através de uma síntese descritiva do percurso (é indicado o que foi alcançado e que ainda falta alcançar ou tornar mais consistente), fazendo os pais também a sua avaliação perante a situação (envolvimento do tutor, do aluno e dos pais). Os alunos registam em diversos documentos a avaliação que fazem do seu próprio percurso.

A avaliação das aprendizagens também é feita trimestralmente dando origem a uma síntese descritiva e, no último período do ano letivo, tendo como expressão, uma menção para as crianças do núcleo de iniciação e um nível para as do núcleo de autonomia.

Os alunos a frequentar o nível que corresponde aos anos de escolaridade com provas de aferição realizam-nas, tal como os alunos das outras escolas.

Refiram-se os instrumentos de pilotagem criados para a recolha de evidências e registo da avaliação: Avaliação dos Roteiros de Estudo; Fichas de Informação, que consideram, em alguns casos, a autoavaliação, a heteroavaliação (Guiões para apresentações, Avaliação das atitudes, Fichas de receção orientadas, Comunicações ao grupo); Portefólios Digitais; Grelhas de competências dos núcleos de iniciação e de autonomia; Grelhas de Avaliação das Atitudes e Grelha de Avaliação Final. Além destes foram construídos perfis de desempenho: o Perfil do Aluno – núcleo de iniciação e o Perfil do Aluno- núcleo de autonomia (*Relatório de Acompanhamento do projeto de inovação pedagógica Novas Rotas*, 2019).

Ao nível do desenvolvimento de valores e competências (conhecimentos, capacidades e atitudes), no *Memorando* considera-se que as crianças, neste primeiro ano do projeto, progrediram. Nas áreas curriculares, adquiriram as competências inscritas nas *Aprendizagens Essenciais* dos respetivos ciclos e níveis. A taxa de transição registada é 100%, bem como a taxa de conclusão de ciclo. Existem dois alunos que, apesar das dificuldades manifestadas e sem terem desenvolvido todas as competências, evoluíram em conformidade com o seu próprio ritmo de aprendizagem.

Os alunos não estão dependentes, vão ganhando autonomia, relativamente ao seu percurso educativo, procurando conteúdos, informação, aprendendo a aprender, leem muito (no caso da educação pré-escolar ouvem ler), participam na definição dos seus roteiros de aprendizagem e dos planos individuais de trabalho e desenvolvem-se competências que promovem a autoconfiança e a adaptação.

O trabalho autónomo desenvolvido, sob a orientação dos tutores, constitui-se como um contributo para o desenvolvimento das aprendizagens de forma integrada, colaborativa e empenhada, daí o papel crucial que lhe é dado no âmbito das metodologias, “Toda a metodologia vai no sentido de dar autonomia aos alunos” (Coordenadora NR). O que se pretende é que as crianças ganhem autonomia e gosto pela aprendizagem. Este é apontado como um dos aspetos positivos: “as crianças são mais desenrascadas, têm mais autonomia (que as crianças das outras escolas), são mais livres, por exemplo, no recreio decidem como brincam, como decorrerá o recreio. Têm brincadeiras diferentes, com materiais diferentes, pneus, madeira, chapinham na água” (assistente operacional). Como contraponto ou dificuldades na assunção da autonomia foi referido que existem dificuldades em estar reunidos e que foi necessário trabalhar a concentração nas reuniões. Lembra-se que, uma das estratégias adotadas é a de permitir que as crianças possam desenhar ou colorir durante os *Conselhos de Cooperação Educativa*.

As crianças movimentam-se livremente, apropriando-se do espaço escolar, desempenhando uma série de tarefas, sempre sob a supervisão dos tutores, tendo a liberdade de organizar o seu trabalho com autonomia, o que fazem com à vontade. No *Novas Rotas* não existem lugares marcados, nem fixos. A organização do espaço educativo mostra que o mesmo tem múltiplas funções.

No entendimento dos pais, as crianças participam, têm autonomia, mas as regras aparecem estruturadas, quer a partir da matriz de valores, quer através dos direitos e deveres existentes, passando pela consciencialização do papel de cada

um na comunidade de aprendizagem. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Paulo Freire, 1996).

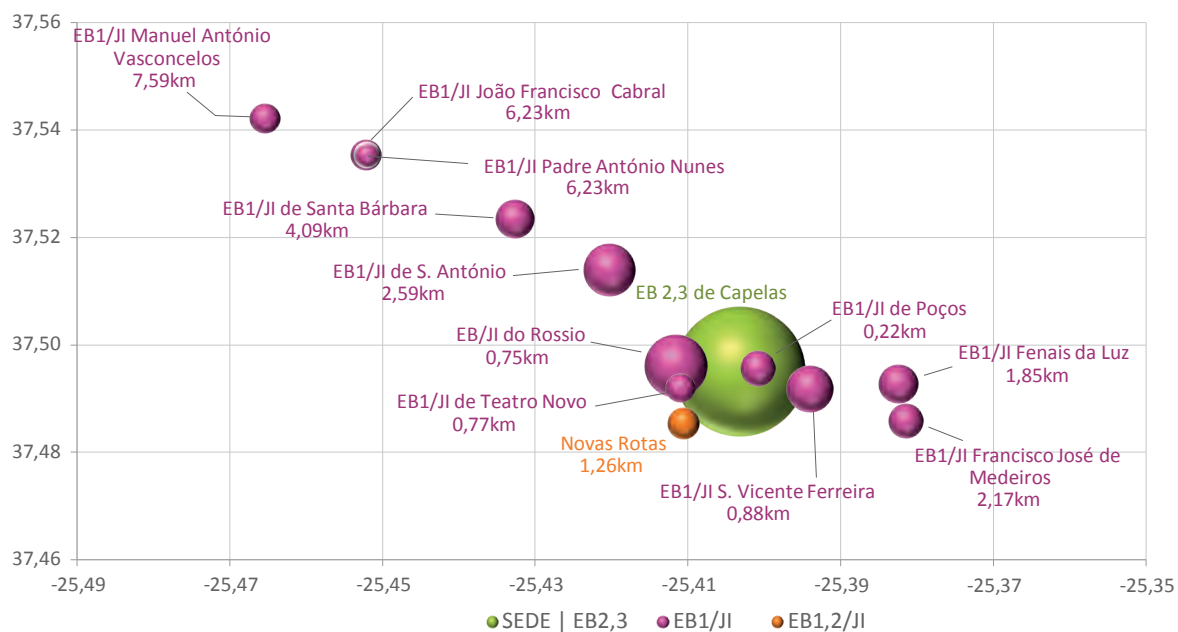
A autonomia não é apenas um objetivo ou um meio, algo que serve como guia das práticas e do horizonte educativo, é também um instrumento que leva os alunos a um compromisso moral, suportado pelos dispositivos de responsabilização e de envolvimento (Durler, 2015). Eis a ligação que se configura no NR, entre a autonomia, os objetivos, o respeito pelas regras e o compromisso.

Uma aluna, com nove anos, referiu não saber o que significava autonomia antes de estar nesta escola, agora diz já saber: “é poder escolher e decidir”.

A integração do Novas Rotas na EBI de Capelas

A Unidade Orgânica, EBI de Capelas, criada em 2004, situa-se no Município de Ponta Delgada. É constituída pela escola sede – Escola 2,3 de Capelas – e por 12 estabelecimentos de ensino, incluindo o NR. (Figura 8). Em termos de localização geográfica, pode observar-se que a distância entre os estabelecimentos e a escola sede é variável, distando o mais longínquo 7,59 km. Chama-se a atenção para a localização do Novas Rotas, a 1,26 km da EB 2/3 de Capelas.

Figura 8. Estabelecimentos de educação e ensino (Nº, localização e dimensão) que constituem a EBI de Capelas, 2017/2018



Fonte de dados: EBI de Capelas, 2019
Fonte: CNE

No ano letivo de 2018/2019, encontravam-se matriculados na EBI de Capelas 1 413 alunos, incluindo os do Novas Rotas, dos quais 47,7% a estudar na EB 2/3. A UO contava com 95 turmas no total (EPE – 17; 1º CEB – 38; 2º CEB – 16 e 3º CEB – 24).

Em 2018, existiam 11 projetos, dos quais seis em continuidade do ano anterior. Saliente-se que metade dos projetos são de natureza estratégica e transversal para a aquisição de competências e a melhoria dos resultados, estando inseridos no ProSucesso.

O desiderato de uma escola para todos está presente no *Projeto Educativo (2016/2019)*, que promove a integração global dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno, incentivando que os alunos se formem como cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. Definindo-se como uma comunidade educativa inclusiva, uma escola para todos, no quadro da Declaração de Salamanca (1994) e da legislação em vigor no Sistema Educativo Português e na Região Autónoma dos Açores, a EBI de Capelas é acolhedora da diferença e da diversidade e promotora da equidade.

As características de inovação e de organização afiguraram-se aos órgãos de direção da UO, aos professores e demais intervenientes na comunidade educativa, incluindo os pais, motivos para que o projeto fosse aceite. Segundo referiu em entrevista o Presidente do Conselho Executivo, a escola “viu com bons olhos” esta experiência.

Para a instalação do NR, a falta de espaço foi um problema, mas a partir do momento em que se tornou possível o funcionamento na Associação Norte Crescente, a comunidade deu “luz verde” ao projeto. Existe a perspetiva futura do NR poder ocupar outro espaço, na sede da EBI, que se encontra em requalificação ou em alguns espaços vazios da Escola Profissional de Capelas.

Proporcionar aos alunos transporte foi problemático, “mas com a colaboração de todos, Câmara Municipal de Ponta Delgada, pais e professores, tem sido possível ultrapassar o entrave” (Presidente do Conselho Executivo).

Simultaneamente, a integração do projeto, por parte da UO, permitiu que os pais das crianças do NR pudessem dinamizar a Associação de Pais e Encarregados de Educação da EBI de Capelas e incentivassem os outros pais a participar ativamente na escola, uma vez que era necessário revitalizar a sua intervenção. “O NR surgiu da pressão dos pais e eles próprios têm dinamizado os outros pais. A participação aumentou nas escolas do 1º CEB” (Presidente do Conselho Executivo). Este projeto, de acordo com as opiniões formuladas pelos docentes e pelos encarregados de educação, tem tornado a Associação de Pais e EE mais presente. Os encarregados de educação passaram a adotar outra postura, mais positiva, relativamente à escola, “deixaram de se centrar nos problemas e passaram a centrar-se nas soluções” (Presidente da Associação de Pais e EE).

O papel estrutural e a vontade dos pais dos alunos do Novas Rotas, patente desde a sua génese, na criação de condições de funcionamento, tem contagiado outros pais. Atualmente o Presidente da Associação de Pais e EE é o pai de um aluno do NR. A própria associação tem feito essa dinamização, tem renovado a forma de organizar os pais, e realizado reuniões, não só na sede da EBI, mas em todos os estabelecimentos de ensino. Esta dinâmica tem demonstrado aos pais que a sua participação é vital e que podem colaborar com a escola, na tentativa de encontrar soluções para os problemas e defender os interesses dos alunos.

O presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação considera que o projeto já trouxe benefícios às dinâmicas da EBI de Capelas. “Existem, portanto, reuniões em todos os estabelecimentos de ensino, mesmo na freguesia em que existem duas escolas, já aconteceram reuniões em ambas (...). Fazemos muita divulgação e atraímos gente. Centramos o projeto na comunicação e na comunidade” (Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação). O mesmo foi afirmado numa das reuniões de acompanhamento por parte do Presidente do Conselho Executivo: “Os pais e EE veem na atuação destes pais um modelo a seguir e, em vez de apenas se queixarem, tornam-se mais cooperantes com a escola. O Novas Rotas surgiu da pressão dos pais e eles próprios têm dinamizado os outros pais. A participação aumentou nas escolas do 1º CEB. Desde o início do NR existe mais colaboração dos pais com a escola”.

A UO encara o projeto como uma mais valia, tendo abertura a esta experiência inovadora, facto para o qual têm contribuído: o entusiasmo com que a experiência tem sido difundida, o papel que os pais e encarregados de educação têm desempenhado e a informação que chega à UO por parte dos professores que lecionam no NR. “O NR aparece como uma luz e é uma alternativa muito interessante. No NR as metodologias são mais centradas no aluno, não são estandardizadas. Há uma preocupação com os interesses de cada um” (Coordenadores de departamento/Docentes da EBI de Capelas). “A manifesta motivação dos professores e dos encarregados de educação, sem esquecer a dos alunos, é sentida pela comunidade educativa da EBI desde o início do projeto” (Coordenadores de departamento). A Presidente do Conselho Pedagógico e coordenadora das alternativas ao ensino regular da EBI integra a equipa de acompanhamento do NR. Existem filhos de docentes da EBI de Capelas a frequentar o NR.

A proximidade, a reflexão sobre a autonomia e flexibilidade curricular, a necessidade de ultrapassar dificuldades e potenciar um ensino para todos e a existência de uma série de alternativas ao ensino regular na UO poderão ter sido fatores favoráveis à integração do Novas Rotas.

Os coordenadores de departamento e os docentes, de uma forma geral, consideram o NR um projeto inovador, que adotou diferentes formas de abordagem e metodologias centradas no aluno, que pretendem respeitar o ritmo de aprendizagem e concretizam a autonomia. Consideram o projeto pioneiro, pois a diferenciação pedagógica não é uma realidade na maioria das escolas. “Os professores estão muito formatados, querem sair da sua zona de conforto, mas estão instalados. Estavam numa gaiola dourada, agora abriram-lhes a porta, mas ainda têm medo de voar.” (Coordenador de departamento).

Os professores da EBI de Capelas acrescentaram que algumas metodologias do NR podem perfeitamente ser mobilizadas na sala de aula, na escola, mesmo que o contexto seja diferente do NR. “Vamos abrir a nossa escola tradicional aos projetos alternativos. Queremos uma sociedade feliz e equilibrada” (Coordenadora de departamento). Alguns estabelecimentos de ensino da EBI de Capelas realizam já assembleias de alunos.

Os alunos entrevistados, de diversos ciclos e anos de escolaridade, referiram que a escola tem um bom ambiente, familiar, no entanto afirmaram que gostariam de ter mais tempo, para mais atividades. Apesar de já terem ouvido falar do Novas Rotas, apenas caracterizam o projeto como uma escola diferente, onde se fazem mais atividades do que na sua escola. “Já ouvi falar do NR, têm muitas atividades livres e é diferente” (Aluna da EBI de Capelas).

Considerações Finais

Perante os desafios colocados à escola pela sociedade atual, e no quadro da realização de uma educação para todos, que possa conduzir à formação de indivíduos autónomos e participativos, responsáveis, respeitadores de si próprios e dos outros, capazes de viver numa sociedade do conhecimento, na qual a informação se propaga a uma escala global, a maioria das sociedades tem feito uma aposta na educação.

Melhorar a educação é uma tarefa de todos, por um lado, dos seus profissionais, mas também dos pais, dos cidadãos, da sociedade civil, de todos os que contribuem para que a educação seja equitativa e de qualidade. Em diversos países, as políticas públicas relativas à educação são objeto de reflexão por parte de todos, compartilhando a responsabilidade e a participação para se avançar no percurso do ODS 4 – Educação de Qualidade – da Agenda 2030 (UNESCO, 2017).

Ao empreender um caminho para criar “uma comunidade de aprendizagem inscrita numa matriz de valores, o Novas Rotas tem como um dos seus objetivos que todos aprendam com todos, mas também que todos possam participar e construir esta experiência pedagógica” (Coordenadora NR). Estas são as linhas orientadoras, que, a par da intencionalidade educativa, reconhecida e assumida, de respeitar a individualidade, subjazem à sua estrutura organizacional e funcional, que é alternativa e específica. A génese do projeto parece demonstrar o papel do trabalho em rede e a importância da cooperação.

O propósito era “fazer diferente com os mesmos recursos, privilegiando a diferenciação pedagógica, o trabalho autónomo e isto é possível” (Coordenadora NR). Não lecionar tudo igual a todos. Um dos traços fundamentais neste projeto é o respeito pelo ritmo de cada um dos alunos, afirma ainda a coordenadora do projeto. Quer os professores, quer os pais e encarregados de educação partilhavam este propósito, que os alunos se sintam bem, numa escola que, sendo diferente, promova a aprendizagem ativa, uma comunidade de aprendizagem na qual os intervenientes partilham os valores por si definidos e participam na construção da própria comunidade, da sua matriz e das regras básicas de orientação.

Às estratégias de organização das aprendizagens e às metodologias utilizadas no NR, acresce a mudança de conceitos que abrangem a vivência escolar e a prática educativa, como que deslocando para o domínio da linguagem a intencionalidade pedagógica, tornando o “nomear”, uma extensão da própria comunidade, na qual existem seres e coisas que ocupam um outro “lugar” e por isso ganham outro nome. Assim, os professores são *tutores*, as assistentes operacionais designam-se por *educadoras*, os castigos deixam de o ser passando a chamar-se *consequências* e os trabalhos para casa ganham o nome de *prazeres de casa*.

O NR desenvolve igualmente linhas de estratégia que apontam para a reflexão sobre o desenvolvimento do projeto, a sua divulgação e a mobilização de todos os intervenientes. Estas linhas de estratégia visam contribuir para consolidar o projeto, na medida em que permitem refleti-lo, dinamizá-lo e discuti-lo, passam pela criação de um blogue⁹ e de uma página no *facebook*¹⁰ para divulgação; pela criação de grupos de trabalho/reflexão para a operacionalização do projeto nos anos seguintes; pela promoção de sessões de divulgação/informação/conhecimento junto da comunidade educativa; pela formalização de protocolos de cooperação e pela reflexão, por parte dos professores envolvidos, sobre as práticas inovadoras que vão sendo implementadas.

No contexto das visitas empreendidas e ao longo das entrevistas realizadas, a mensagem que transmitem os encarregados de educação e os alunos é a de que estes gostam da escola. Existe a convicção da escola como o lugar “onde todos aprendem e se sentem bem” (Coordenadora NR). Os encarregados de educação ouvidos, cujos educandos frequentaram outras escolas, confirmam que sentem os filhos mais livres, mais felizes, mais confiantes, mais autónomos e que aprendem mais coisas.

Quando se dá espaço aos alunos para decidir, isso parece tornar os alunos mais felizes. “Estar na escola é estar a descobrir coisas, permanentemente e são coisas que podem dar um prazer imenso” (Niza, 2012). A questão da felicidade dos alunos foi abordada também pela educadora do NR, que considerou importante a variação de espaços e de atividades para o bem-estar.

⁹ <https://novasrotasblog.wordpress.com/>

¹⁰ <https://pt-pt.facebook.com/novasrotaseducacao/>

A propósito da descoberta por curiosidade e paixão, o Presidente da Associação de pais e EE referiu a importância destes fatores para as aprendizagens, o que implica, no seu entender, uma pedagogia ativa e diferenciada e a consciência de que as crianças aprendem compreendendo, descobrindo e fazendo.

Efetivamente esta era uma das pretensões dos pais e encarregados de educação, que coincide com os objetivos dos professores, uma escola diferente. A aprendizagem não está centrada na avaliação, mas nos alunos. “Os alunos afirmam – Já sei – e não – tive uma boa nota. Os alunos adquirem competências por gosto e interesse” (Pai NR).

O grau de satisfação dos professores parece fazer eco na frase proferida pela coordenadora: “Este projeto é o sonho de uma vida”. É visível a alegria dos professores quando falam do projeto, do seu desenvolvimento e das perspetivas de futuro, bem como no quotidiano, enquanto o executam.

A lógica da organização do NR e as práticas pedagógicas utilizadas visam, assim, promover em conjunto a qualidade das aprendizagens, proporcionar a autoformação e conduzir ao desenvolvimento de competências transversais, que contribuam para a formação integral do indivíduo. De acordo com a opinião de um elemento da Comissão de Acompanhamento: “O trabalho desenvolvido assenta em 3 aspetos: conselho de cooperação educativa, desenvolvimento de projetos e trabalho autónomo”.

Outro fator a considerar, e que parece ser um pilar na construção do NR, é a liderança do projeto. A coordenadora tem um papel essencial na conceção, na concretização e na dinâmica, quer no que diz respeito à liderança e motivação da equipa e dos outros intervenientes da comunidade educativa; quer no que se relaciona com a área do currículo, desenvolvimento e apoio às aprendizagens dos discentes. O exercício desta liderança, ao ser capaz de contagiar o contexto, promove a concretização de projetos em pequena escala, atrai e mobiliza a comunidade, ampliando dinâmicas e estratégias, conducentes a melhores resultados (OCDE, 2008). Crucial parece ser o papel dos professores/tutores que revelam determinação e dedicação ao projeto NR, visíveis no quotidiano da escola.

As mudanças afiguram-se conjugadas na escola como um todo, em ligação com a afirmação do NR como comunidade de aprendizagem. Existe transformação nas pessoas, na organização, nos valores, na terminologia, na metodologia, nos espaços, como contributos para uma escola alternativa, cuja intencionalidade educativa é reconhecida e assumida por todos (Matriz Teórica, 2018).

A liderança da EBI de Capelas, a par das características da sua comunidade educativa, parece ter contribuído para o acolhimento do NR, num processo dinâmico e colaborativo, que tem influenciado a UO no que diz respeito ao papel dos pais e EE, mas também a nível da reflexão e discussão sobre determinados temas, com destaque para a autonomia e a flexibilidade curricular, a diferenciação pedagógica e as metodologias que têm como centro os alunos.

As principais dificuldades apontadas devem-se, por um lado, ao facto de ser o primeiro ano de funcionamento da experiência e por outro à necessidade da individualização do processo de aprendizagem. “Planificação diferenciada é mais difícil, torna-se mais árdua e implica um conhecimento mais profundo de cada aluno. Penso que para o ano será mais fácil. É necessário compatibilizar tudo: conhecimentos, aprendizagens, metodologias. É um trabalho que leva horas e tem de ser constante” (Coordenadora NR).

Verificou-se também a necessidade de mais espaço, que permita atividades diferenciadas. Esta realidade deu origem a um espaço multiusos, edifício/sala, em madeira, sustentável, construído por intervenientes de toda a comunidade, pais, alunos, professores e voluntários de vários países que chegaram através da plataforma *workaway*.

Em termos da continuidade do Novas Rotas, “é importante dar a conhecer este projeto. Têm de ser feitas comunicações, a divulgação é imprescindível, quando contas a outro tens de arrumar a tua cabeça. Há muitos interessados a procurarem este projeto” (Professor Pedro Gonzalez). As “Perspetivas de futuro são fazer o anexo e desenvolver o intercâmbio com outras escolas”, nas palavras do pai de duas crianças do NR.

Quando se aborda a questão da saída das crianças do NR para outros contextos escolares, após a conclusão de ciclo ou durante o seu percurso, e das eventuais dificuldades de adaptação a um modelo organizativo e funcional diferente, as respostas dos professores, da Coordenadora do projeto e do Coordenador do Núcleo Regional do MEM vão no sentido de assumir que os alunos, ao adquirirem autonomia e ao participarem ativamente na construção dos seus próprios projetos educativos, desenvolvem capacidades de adaptação e de construção do seu percurso em qualquer contexto.

No que diz respeito à possibilidade de alargamento do NR, as respostas também são unânimes: concretizar uma experiência pedagógica inovadora semelhante depende dos contextos e da determinação dos intervenientes. Neste caso foram fundamentais os pais e os professores envolvidos. “O alargamento do projeto NR teria de passar por uma mentalização dos professores e dos pais, o que poderia não resultar” (Presidente do Conselho Executivo).

Os valores que sustentam o NR, de acordo com o que referem os intervenientes, manifestam-se no grau de satisfação das crianças que as frequentam e refletem-se no dia a dia, no seu Eu e nas relações interpessoais. Para além de saberem o que é autonomia, os alunos sentem-se autónomos e o que mais gostam na escola “é ser livres e conversar baixo” (aluna NR), sublinhando a liberdade tranquila que se respira neste projeto.

Referências bibliográficas

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France

Brederode Santos, M. E. et al (2009). *Que se ganha com o trabalho de Projeto?*. Noesis nº 76. Lisboa: Ministério da Educação, pp.26-29

CNE (2017). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Autor

CNE (2018). *Estado da Educação 2017, Edição de 2018*. Lisboa: Autor

Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes

Ferreira, F., Flores, M. (2012). *Repensar o sentido de comunidade e aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória*. In Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspetivas. Santo Tirso: De facto editores

Gregório, C. (1997). *Relato de Experiências no 1º Ciclo. Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, pp. 23-40

INE, (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: INE

Mendes, T. (2011). *Educação Empreendedora. Uma Visão Holística do Empreendedorismo na Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

Morais, Carla et al (2019). *Projetos: construindo um percurso com sentido*. Revista do Movimento da Escola Moderna. nº 7, 6ª série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 16-25

OCDE (2008). Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: policy and practice*. Paris: OCDE

Pacheco, J. (2014). *Aprender em Comunidade*. São Paulo: Edições SM

UNESCO (2017). *Global Education Monitoring Report Summary 2017/8, Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: Autor

Acervo documental

EBI de Capelas (2016). Projeto Educativo de Escola Triénio 2016-2019

González, P. (2019). Relatório de Avaliação da Implementação do Projeto Novas Rotas

Petição Pública (2017). Criação de uma escola inovadora nos Açores – Projeto Novas Rotas

Projeto Novas Rotas (2018). Plano Anual de Atividades 2018-2019

Projeto Novas Rotas (2019). Memorando

Projeto Novas Rotas (2018). Matriz Teórica

2

A Escola que quer ir... longe

O caso em análise, o Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva, localizado em Rio Maior, num concelho onde existem mais duas Unidades Orgânicas, tem percorrido um caminho continuado em busca de novos paradigmas de ensino e percursos de aprendizagem. Neste seu intento tem procurado implementar mudanças de forma construtiva, consciente e articulada considerando o perfil dos alunos e os ritmos de cada um.

O retrato que se pretende traçar desta escola, na sua vivência, tem como pressupostos a inovação pedagógica com características peculiares no que diz respeito à aliança entre as metodologias utilizadas e a forma de organização e gestão do tempo, dos espaços e das oportunidades dadas aos alunos tendo como horizonte o acesso ao conhecimento organizado e a aquisição de competências do séc. XXI.

O conhecimento prévio do manancial de mudanças que o AE tem vindo a implementar e a consciência de que as mesmas se revestem de articulação e integração de saberes foram fatores que conduziram a esta abordagem. Foi igualmente determinante na escolha o percurso feito pela UO nos últimos anos, a consciência de que têm de mudar e de que a mudança tem de começar em cada um, trabalhando juntos e caminhando, “com alguma utopia, porém carregados de esperança” (Projeto Educativo) e com os olhos postos no futuro.

Na consecução do presente estudo foi analisada uma década (2008-2018) e recolhidos dados de três momentos diferentes: o início da década em estudo (2008), o ano intermédio (2013) e o ano em foco (2018). Para a pesquisa foram consideradas como fontes a documentação existente, a observação direta, as atividades, as reuniões e entrevistas realizadas sujeitas a análise de conteúdo (Bardin, 2013). As entrevistas realizadas foram semiestruturadas, tendo por base um guião elaborado para o efeito.

A Caracterização do AE e os Fatores, contributos e agentes de mudança, pelos quais passam a Gestão e liderança, Mudanças e articulação, Alunos – participação e autonomia e Espaços e cenários são os traços fortes do retrato que se segue.

Caracterização do AE

O Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva (AEFCPS) está localizado num concelho com 182 anos de história e 271 Km², numa área de transição onde *“as influências do Ribatejo e do Litoral se mesclam, dando lugar a um espaço cheio de originalidade”* (Carta Educativa, 2006). Rio Maior deve o seu nome ao rio que atravessa a povoação, é um concelho constituído por 10 freguesias, com o setor primário, ainda, bem desenvolvido e, com indústria agroalimentar e serviços, conta com menos de 22 000 habitantes (Censos 2011). A evolução demográfica não tem sido uniforme, apresentando a sede de concelho maior dinamismo.

Em 2006, o Município considerou que o reordenamento da rede de equipamentos de ensino constituía um fator fundamental na sua estratégia de desenvolvimento e foi elaborada a Carta Educativa do Concelho. Hoje, a rede escolar pública (ensinos básico e secundário) é constituída por dois Agrupamentos de Escolas (AE) e uma Escola Não Agrupada.

O edifício da atual escola sede do AEFCPS entrou em funcionamento no ano letivo 1993/1994 e a sua constituição como Agrupamento ocorreu no ano letivo 2002/2003.

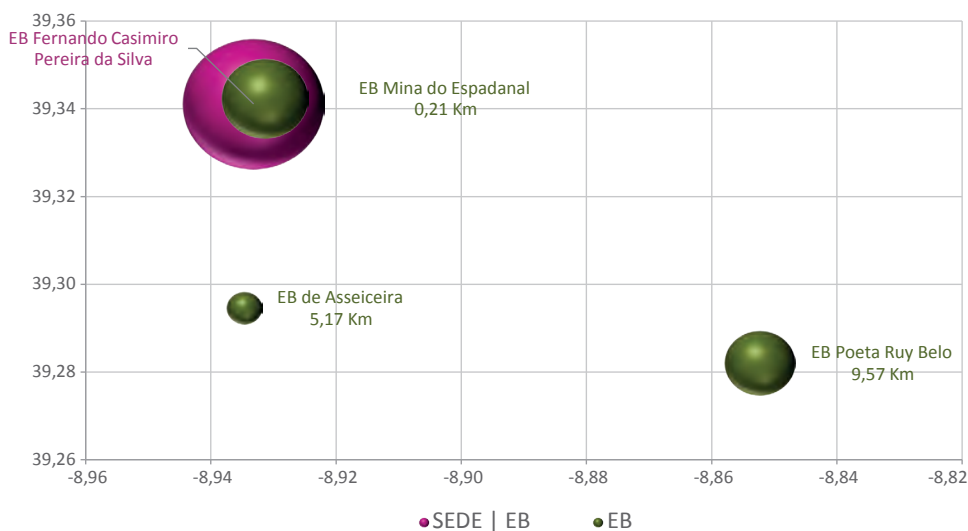
Em 2005, a sede do AEFCPS estava muito degradada e existiam diversas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) dispersas.

As primeiras mudanças ocorrem com a criação dos Centros Escolares, o que implicou o encerramento de mais de 30 escolas do 1º CEB. A intenção foi proporcionar às crianças de meio rural as mesmas condições das crianças que estudam na cidade, garantindo a igualdade de oportunidade de acesso a espaços educativos de dimensão e recursos adequados ao sucesso educativo, que permitissem responder eficazmente às exigências educativas, cada vez mais amplas e abrangentes.

Hoje, a Unidade Orgânica (UO) recebe alunos de seis freguesias: Arroquelas, União de Freguesias de Assentiz e Marmeleira; União de Freguesias de Azambujeira e Malaqueijo; Asseiceira; União de Freguesias de São João da Ribeira e Ribeira de São João e Rio Maior e é constituída por quatro estabelecimentos de ensino de tipologia “escola básica”, tendo sido um deles integrado num momento posterior. “Não há tanta proximidade, mas há uma grande proximidade” (Diretor). Dois dos estabelecimentos localizam-se na sede do concelho, próximos um do outro, enquanto que os outros dois se situam em meio rural (Figura 1).

O AEFCPS assegura ainda cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) em dois estabelecimentos prisionais.

Figura 1. Estabelecimentos de educação e ensino (Nº, localização e dimensão) que constituem o AEFCPS. 2017/2018

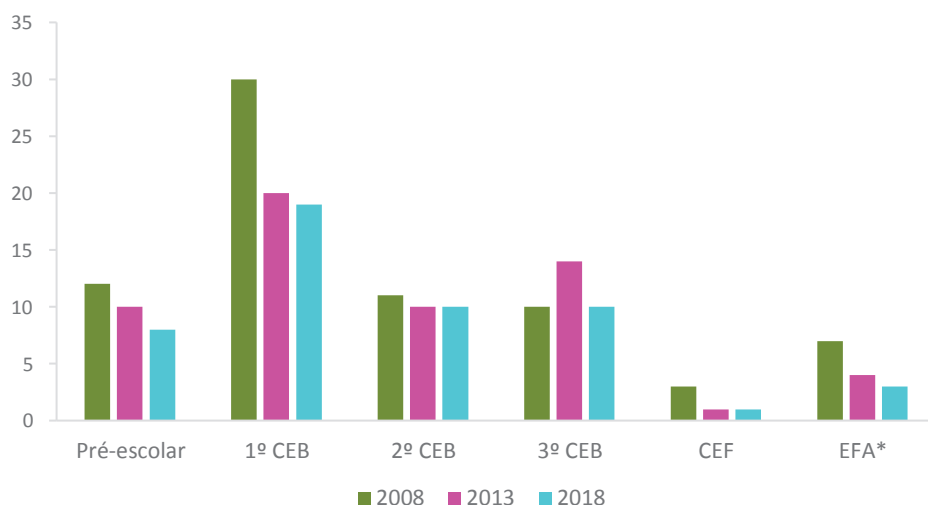


Fonte de dados: AEFCPS, 2019
Fonte: CNE

O Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva reflete, repensa e equaciona, diariamente, as suas opções na prática letiva. “*Pretende ser uma escola de referência a nível local e nacional pelo sucesso académico e profissional dos seus alunos, pela qualidade do seu ambiente interno e relações externas e pelo elevado grau de satisfação das famílias*” (Projeto Educativo).

A oferta educativa do AEFCPS vai da educação pré-escolar ao 9º ano (ensino regular), Cursos de Educação e Formação (CEF) e cursos EFA em estabelecimentos prisionais (Figura 2). Na década em análise observa-se uma redução do número de grupos da educação pré-escolar e do número de turmas no 1º CEB.

Figura 2. Oferta educativa (Nº grupos/turmas)



*Em estabelecimentos prisionais

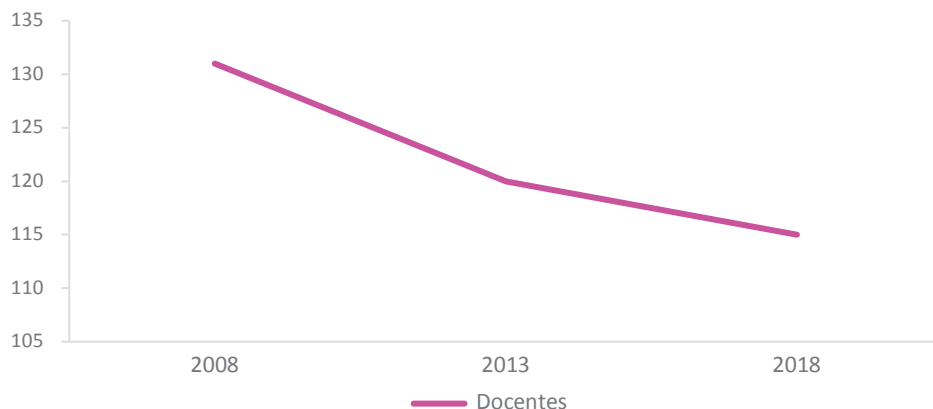
Fonte de dados: AEFCPS, 2019
Fonte: CNE

A UO possui uma unidade de ensino estruturado (UEE) que concentra recursos humanos e materiais de modo a oferecer uma resposta educativa de qualidade a alunos com perturbações do espectro do autismo e uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência (UAM). Existe também um centro de apoio às aprendizagens e atividades específicas para estes alunos, tais como: natação, psicomotricidade, *boccia* e sessões de relaxamento.

O corpo docente é estável, ainda que as aposentações, e o concurso nacional de professores, em 2018, tenham implicado a mudança de 30% dos docentes.

Na última década, observa-se ainda, um decréscimo no número total de docentes (Figura 3) que acompanha o decréscimo dos discentes.

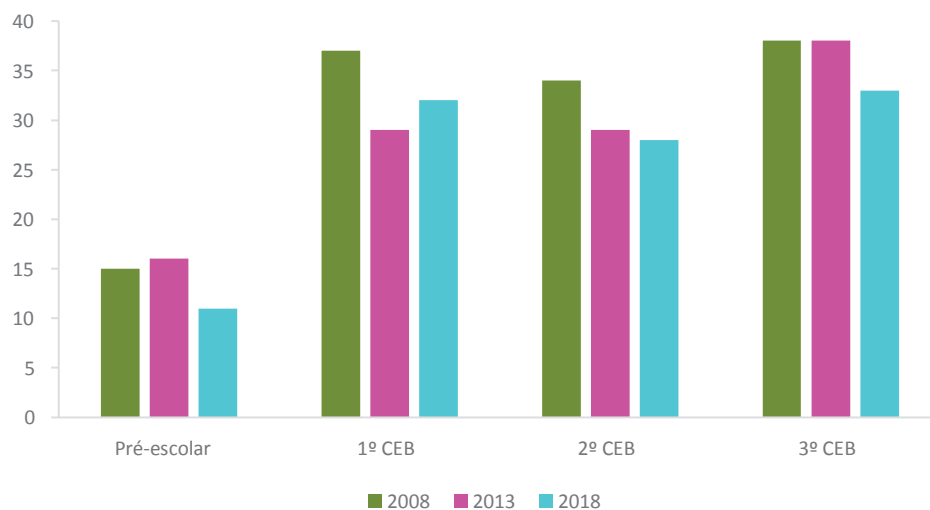
Figura 3. Docentes (Nº) existentes no AEFCPS



Fonte de dados: AEFCPS, 2019
Fonte: CNE

A análise da comparação do número de docentes entre 2008 e 2018, por nível de educação e ciclo de ensino, mostra que o decréscimo não é uniforme entre os ciclos. Chama-se a atenção para o caso dos professores do 1º CEB, que diminuem entre 2008 e 2013 e aumentam entre 2013 e 2018 (Figura 4). Numa década o AEFPCS perdeu quatro Educadores de Infância, cinco docentes do 1º CEB, seis do 2º CEB e cinco do 3º CEB.

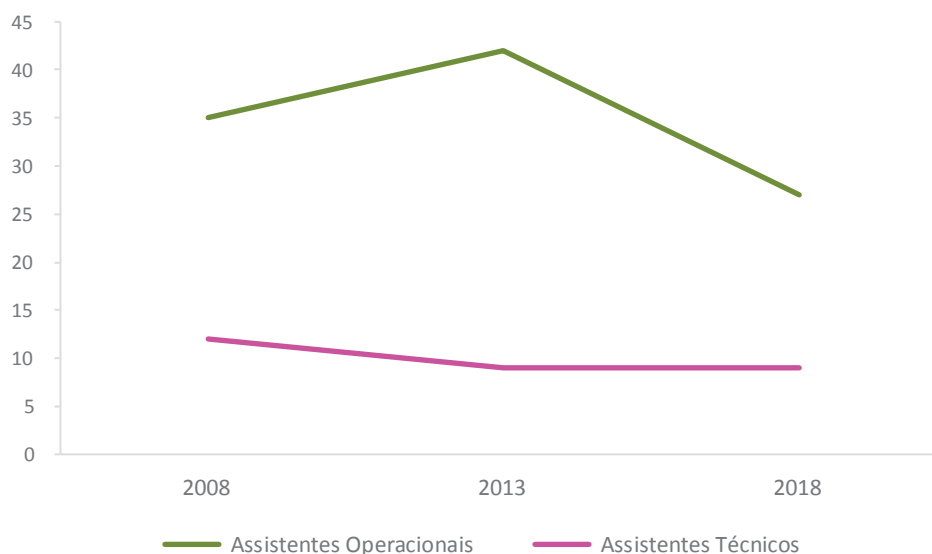
Figura 4. Docentes (Nº) existentes no AEFPCS, por nível de educação e ciclo de ensino



Fonte de dados: AEFPCS, 2019
Fonte: CNE

Na Figura 5 é possível observar a evolução do número de Assistentes Operacionais (AO) e de Assistentes Técnicos (AT) a exercer funções no AEFPCS. O corpo não docente não é estável e, em 2018, era constituído por 27 assistentes operacionais e nove assistentes técnicos que exercem funções nos quatro estabelecimentos da UO. A sua formação está a cargo da autarquia, uma vez que existe contrato de execução, e esta reconhece que não tem tido lugar, nos últimos tempos, formação direcionada especificamente a estes trabalhadores, ainda que exista formação na Associação dos Trabalhadores da Administração Municipal (ATAM). Porém, têm sido realizadas ações de sensibilização e formação interna ao nível das relações interpessoais com intervenção da psicóloga. A UO proporciona ainda a designada “hora da terapia”.

Figura 5. Evolução de Assistentes Operacionais (Nº) e Assistentes Técnicos (Nº) a exercer funções no AEFPCS

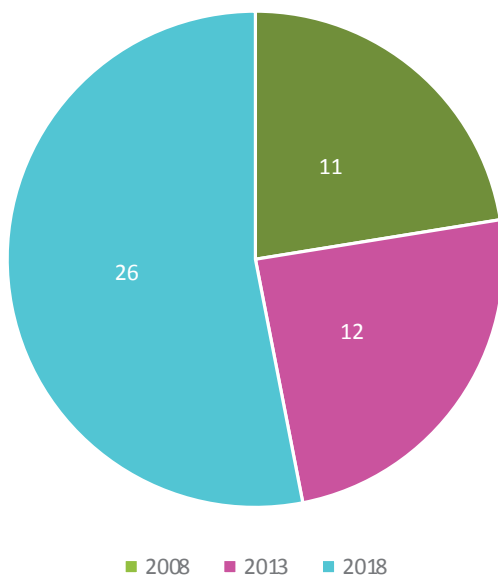


Fonte de dados: AEFPCS, 2019
Fonte: CNE

Para além das referidas classes profissionais, existem outros técnicos (quatro), que são responsáveis pelo prolongamento de horário da UO; uma psicóloga nos serviços de psicologia e orientação e quatro técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), sendo estes um terapeuta ocupacional, um terapeuta da fala, um fisioterapeuta e uma psicóloga, que exercem funções a tempo parcial.

No período em análise as parcerias mais do que duplicaram (Figura 6) e se, em 2008, eram exclusivamente locais e maioritariamente com instituições públicas, hoje são de cariz público e privado e de âmbito alargado (local, regional, nacional e internacional).

Figura 6. Parcerias (Nº) entre o AEFCPS e diversas Instituições



Fonte de dados: AEFCPS, 2019
Fonte: CNE

De entre as parcerias foi referido, em entrevista, o laboratório do conhecimento da autarquia local que envia um plano pedagógico no início de cada ano letivo, podendo os vários estabelecimentos de ensino escolher, de entre as propostas, duas ou três atividades por ano/turma e o papel de uma IPSS na partilha de experiências e recursos humanos e materiais (transportes). As parcerias têm permitido, igualmente, a existência de clubes de várias modalidades no AEFCPS (ténis de mesa, basquetebol e *parkour*), bem como a atividade de andebol (AEC no 1º CEB), no âmbito da parceria com uma Instituição de Ensino Superior.

Na UO existem também os seguintes clubes: Clube Europeu, cozinha e ciência (Master Chef), Eco-escolas, espaço +Arte, expressão dramática, horta pedagógica, multimédia, música e programação e robótica (Robotic), bem como atividades rítmicas e expressivas, *boccia* e voleibol, no âmbito do Desporto Escolar.

Fatores, contributos e agentes de mudança

Gestão e liderança

O conhecimento, por parte do Diretor, dos recursos humanos que tem à sua disposição tem permitido adequar perfis a funções, no sentido de formar equipas de trabalho equilibradas. Tal como foi salientado nas entrevistas, por diversas vezes, o Diretor aceita as ideias dos seus colaboradores, mas faz a sua abordagem própria e diferente, indo “buscar as pessoas” que lhe parecem adequadas aos projetos, missões e contextos.

A continuidade pedagógica é um critério na distribuição de serviço docente, mas a existência de massa crítica em cada nível de escolaridade é igualmente importante, daí que nenhum nível de ensino/disciplina fique entregue apenas a um professor, isto é, em todas as disciplinas de cada nível de ensino há sempre mais do que um professor.

Em 2018, o concurso de docentes implicou a entrada de professores que concorreram para o AEFPCS por se identificarem com o projeto, mas também saídas. No entanto, vários intervenientes referem que a maioria dos docentes se identifica com a prática pedagógica e com as mudanças em curso.

Não se podendo escolher os docentes, o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PIPI) veio permitir o recrutamento, em mobilidade estatutária, de alguns dos docentes do quadro pretendidos, o que possibilita fixar professores com determinado perfil, mais motivados para o projeto e que com ele se identificam.

A preparação do Projeto *ActiveLab* implicou que todos os docentes realizassem, com recurso a formadores internos, formação em dois anos. Os professores que mais recentemente chegaram ao AEFPCS tiveram formação própria. Foram incentivados a realizar ações de curta duração (por exemplo *Includ-ed*¹), ainda que estas não tivessem carácter obrigatório.

A formação ocorre geralmente nas interrupções letivas, mas a implementação do Projeto Educativo implica também muitas reuniões que os docentes consideram essenciais porque lhes permitem debater e trabalhar, em conjunto, questões importantes. Inicialmente houve a preocupação de dar formação aos professores na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Essa formação versava três aspetos considerados essenciais: aplicações informáticas, ferramentas e pedagogia. Nesta área, há professores em vários patamares, as TIC podem ser um meio para a mudança de mentalidades, para além da transformação metodológica. As “salas do futuro” dão a possibilidade de valorizar todas as disciplinas. “As TIC são uma ferramenta ao serviço de uma intencionalidade pedagógica, caso contrário há falhas. Antes falhávamos muito” (Diretor).

Existe consultadoria para docentes que permite, em conjunto com a psicóloga, encontrar estratégias sempre que estes reconheçam que não estão a conseguir trabalhar perante determinadas situações. A consultadoria tem contribuído para o bem-estar dos docentes e favorece os alunos, uma vez que é reconhecida a sua eficácia na motivação e aprendizagem.

Segundo Hopkins (2011) a liderança é uma variável-chave que está relacionada com a melhoria do desempenho dos alunos. Este fator pode alterar o contexto cultural em que as pessoas trabalham e ter implicações no sucesso dos alunos (Hopkins, Stringfield, Harris, Stolland e Mackay, 2013). *“Bons líderes educacionais desenvolvem uma visão estratégica para as suas instituições, atuam como modelos para alunos e professores e são a chave para criar um ambiente eficaz e atraente, propício às aprendizagens. São igualmente atores importantes no estabelecimento de vínculos efetivos entre os diferentes níveis de educação e ensino, famílias, mundo do trabalho e comunidade local, com o objetivo comum de aumentar a realização do aluno.”* (Comissão Europeia, 2013).

É notório o elevado nível de motivação dos trabalhadores do AEFPCS (IGEC, 2012), nomeadamente dos não docentes que sentem que o “seu trabalho é devidamente reconhecido e valorizado”. Partilham desta opinião os trabalhadores a tempo parcial que referiram, em entrevista, ser este “um AE diferente pela forma como recebe as pessoas, fazendo-as sentirem-se parte da comunidade e envolvidas nos projetos. Na essência, é sentir que podemos trabalhar porque há reciprocidade. Não é assim em todo o lado”, concluem.

O AEFPCS tem procurado conhecer os seus recursos, contextos, organização, funcionamento e práticas educativas na tentativa de melhorar os seus resultados e a qualidade do serviço educativo prestado, tornando-o mais efetivo, eficaz e satisfatório. A *Liderança e visão estratégica* é um dos eixos sobre o qual assenta o Projeto Educativo.

O Observatório de Qualidade, criado em 2008, permite uma visão global do funcionamento do AE, a revisão metodológica, a aferição e a monitorização. A cada seis semanas há um reajustamento das práticas.

Em 2013, foi criado o Núcleo de Articulação Curricular (NAC) constituído por um grupo de docentes da UO, designados pelo Diretor, ouvido o Conselho Pedagógico. Este grupo integra obrigatoriamente o coordenador de cada um dos subdepartamentos do Agrupamento e o membro da direção com a competência delegada na área. Tem como competências desenvolver práticas de articulação vertical e horizontal do currículo, desde a educação pré-escolar até ao 9º ano, e construir o referencial de articulação curricular do Agrupamento, produzindo orientações e instrumentos de trabalho que permitam a sua implementação e elaborando, no final de cada ano letivo, um relatório que avalia o processo e com o objetivo de delinear estratégias para o ano letivo seguinte. As aprendizagens chave constituem-se como referenciais a ter em consideração na definição do trabalho a realizar. A aprovação do Guião de Articulação Curricular, pelo Conselho

¹ Projeto coordenado pela Universidade de Barcelona (CREA - *Community of Research in Excellence for All*) e financiado pelo VI Programa Quadro da Comissão Europeia. Tem como alvo a identificação de Ações Educativas de Sucesso, ou seja, ações que simultaneamente melhorem o sucesso escolar e contribuam para a coesão social. Tem ainda o objetivo de construir Comunidades de Aprendizagem pelo sucesso de todos com todos.

Pedagógico permitiu “o desenvolvimento sequencial de um conjunto de ações que resultaram na criação e consolidação de um modelo de articulação curricular”, que garanta um maior envolvimento dos docentes na promoção do trabalho colaborativo, flexibilização e integração curricular, que se traduz em inovação e melhoria da qualidade das aprendizagens (5ª Relatório de Articulação Curricular, 2018).

O trabalho de autoanálise e autoavaliação tem vindo a ser aprofundado. Os docentes, não docentes e encarregados de educação que integram a equipa de avaliação do AEFPCS realizaram formação em autoavaliação (IGEC, 2012). O AEFPCS escolheu, para efeitos de monitorização o modelo de Estrutura Comum de Avaliação (*Common Assessment Framework* ou CAF).

A avaliação interna da escola procura articular a prestação de contas sobre o uso dos seus recursos humanos e materiais, com os resultados escolares alcançados, visando a melhoria da organização. É entendido que melhorar o desempenho da escola implica ter impacto positivo na atuação dos alunos. Assim, o *Plano de Melhorias 2015/2019* (elaborado em 2015/2016 e implementado a partir de janeiro de 2016), o *Plano de Ação Estratégico para a Promoção do Sucesso Escolar* (PAEPSE) e os princípios do PPIP contemplam um conjunto de compromissos que procuram responder às necessidades identificadas, através da realização de uma série de ações de melhoria.

No *Plano de Melhorias 2015/2019* (atualizado anualmente) e no PAEPSE consta um conjunto de objetivos, concretizados em estratégias, cujo impacto em vários indicadores o AEFPCS entende dever ser periodicamente avaliado e comparado com as metas delineadas.

No final de cada ano letivo é realizada a avaliação e a monitorização do nível de consecução das ações implementadas e do impacto das mesmas na comunidade educativa. As conclusões podem ser determinantes na escolha do percurso a seguir. A apresentação da informação é feita com base nos domínios do modelo de Estrutura Comum de Avaliação que estiveram na base da elaboração/estruturação dos questionários realizados. A dinamização dos processos de melhoria é uma rotina, em que todos devem ser capazes de questionar procedimentos e resultados, por forma a desenvolver padrões de qualidade.

A liderança e a capacidade de ouvir e aceitar propostas por parte do Diretor e da Direção configuram-se como fundamentais na consecução deste projeto ambicioso, que tem contribuído para formar alunos e professores mais autónomos e mais motivados, diminuir a retenção e promover o sucesso, a disciplina e a qualidade das aprendizagens.

Mudanças e articulação

Em 2008, conscientes do contexto da escola, da desmotivação e das dificuldades de aprendizagem dos alunos, iniciaram-se as mudanças. As pessoas sentiam-se numa encruzilhada. A insatisfação com algumas práticas e uma conjetura feliz de diversos fatores (vontade e coragem do Diretor, necessidade de alterações por parte dos intervenientes, apoio do Conselho Geral) propiciaram a mudança e impulsionaram o projeto. Como pontos de partida foram referidos o relatório da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) com uma apreciação menos favorável no que diz respeito ao serviço educativo que suscitou a reflexão e a requalificação dos espaços escolares por parte de um grupo de professores, alunos e Direção.

Os laboratórios de aprendizagem (hoje conhecidos como “salas do futuro”) foram uma das apostas na tentativa de melhorar os resultados dos alunos. Cerca de 95% dos professores realizaram formação nesta área. Era necessário desconstruir a ideia de que só se aprende na sala de aula, com os alunos em silêncio e o professor a lecionar. “O conhecimento tem de migrar para todos os espaços e tem de se articular” (Diretor). É necessário que os alunos aprendam cada vez mais e melhor. E neste sentido foram implementadas várias medidas (Tabela 1). A Direção reconhece que entre outras referências tiveram a inspiração do projeto “Horizonte 2020”, implementado pelos Jesuítas, na Catalunha².

² Projeto de inovação educacional, que se propôs avançar para um estilo educativo e didático próprio (Azevedo, 2016). Foram eliminadas as disciplinas, os testes, os horários e o conceito de sala de aula tradicional. Estas foram transformadas em espaços de trabalho, onde o conhecimento é adquirido através de projetos conjuntos.

Tabela 1. Medidas implementadas pelo AEFPCS

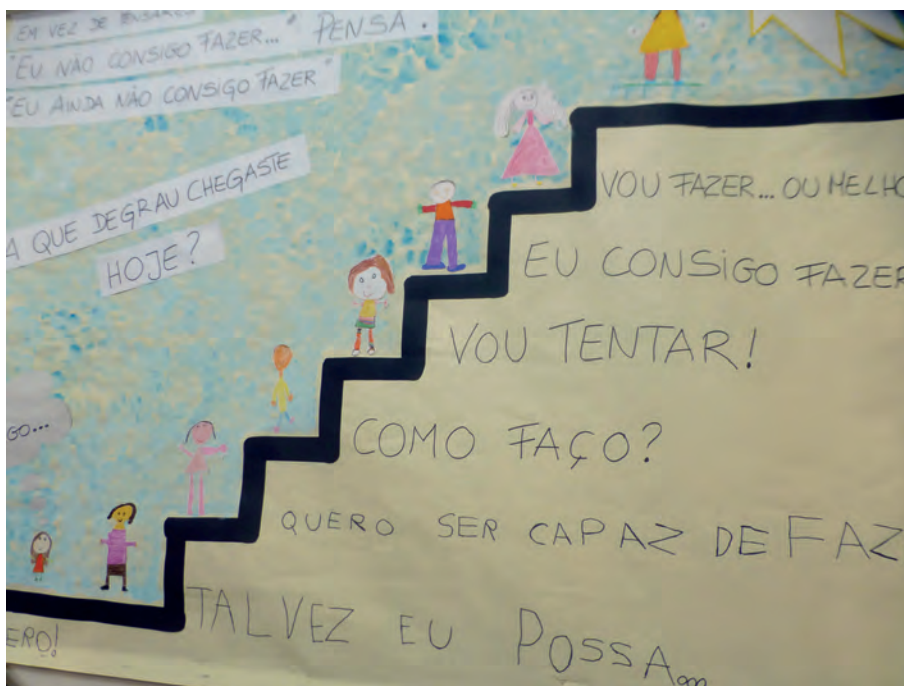
Medida	Data de início
Criação do Observatório de Qualidade do Agrupamento	2008
Primeira participação em <i>eTwinning</i>	2008
Monitorização exaustiva dos resultados escolares com respetivos planos de ação	2010
Primeira participação em <i>Erasmus</i> (na altura <i>Comenius</i>)	2011
Criação do Núcleo de Articulação Curricular	2013
Criação do Gabinete de Apoio ao Aluno	2013
Criação do Plano Estratégico do Agrupamento	2014
Início da preparação do projeto <i>ActiveLab</i> (com alterações de práticas)	2014
Implementação de sistema de formação interna	2015
Inauguração do espaço <i>ActiveLab</i>	2016
Plano de Ação Estratégica para a Promoção do Sucesso Escolar (PAEPSE)	2016
Alterações no processo de avaliação dos alunos	2017
Alterações no calendário escolar	2017
Criação de matrizes curriculares próprias com agregação de disciplinas e espaços transdisciplinares	2017
Criação das Assembleias de Escola	2017
Início de implementação do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP)	2017
Início da Implementação do <i>Includ-ed</i>	2017

Fonte de dados: AEFPCS, 2019
Fonte: CNE

Entre as várias mudanças implementadas encontra-se a reorganização dos espaços para a aprendizagem, o desdobramento das turmas de maior dimensão, quer na área das línguas (para permitir a oralidade), quer na área das ciências (para permitir a realização de atividade experimental), a semestralização, a determinação do essencial do currículo nas várias disciplinas (aprendizagens chave), a agregação de disciplinas e a identificação do que pode ser trabalhado em conjunto pelas mesmas, o que fez surgir as “Oficinas do Conhecimento” e mais recentemente os “Cenários Integradores de Aprendizagem” (CIA), no sentido de desconstruir a lógica de turma, “o que ainda não foi conseguido”(Diretor).

A articulação destas medidas parece ser um fator relevante para a sua consecução com impacto efetivo na vivência escolar e como contributo para a melhoria das aprendizagens. Das entrevistas ressalta esta característica no caminho percorrido e a percorrer, sendo visível a interligação consciente entre as diversas mudanças. Denota-se reflexão pedagógica e um compromisso com uma visão de instituição, que não se compadece com medidas avulsas. As práticas são pensadas e ponderadas de forma integrada antecipadamente.

Foi igualmente realizada uma dupla intervenção, quer ao nível dos alunos, quer ao nível do pessoal docente e não docente. A aplicação do “*growth mindset*”, que consiste em posicionar os alunos, desde o degrau zero (“não quero, não consigo”) até patamares mais elevados (“eu consigo”). Quando os alunos acreditam que são capazes, percebem que o esforço os torna mais fortes, levando-os a empenharem-se mais, o que conduz a um maior desempenho e à melhoria dos resultados. Os *mindsets* dos alunos desempenham um papel fundamental na sua motivação e na realização. Assim se mudarmos os seus *mindsets* podemos impulsionar sua conquista (Carol Dweck, 2015).



A procura do sentido para as aprendizagens sempre foi uma preocupação do AE. A participação em programas internacionais como *eTwinning*, *Comenius* e *Erasmus+* foi uma das respostas encontradas para fornecer aos alunos um propósito para o aprender de línguas estrangeiras e potenciar os resultados nestas áreas. Há 11 anos que, em cada ano letivo, existe pelo menos um projeto, sendo que no final de 2018 existiam sete projetos aprovados, um dos quais de coordenação, englobando todos os níveis de educação e ensino ministrados no AE.

As mudanças vão acontecendo e são o reflexo do trabalho colaborativo, da partilha de práticas, da reflexão conjunta e de ações de formação, mas o processo é lento, e é necessário trabalhar e envolver toda a comunidade. Quem aqui trabalha e estuda refere que “o bom ambiente é uma cultura no AE”. Quem chega de novo, refere ser bem recebido e integrado, acabando por se adaptar às exigências do projeto de mudança. Um docente, recém-chegado, referiu em entrevista que no início “a adaptação a uma lógica diferente não foi fácil, o mais difícil foi a lógica dos semestres. Para passar a ter referências, autonomia e trabalhar no novo paradigma foi fundamental o apoio dos outros colegas e do Conselho Geral”. Outra docente afirmou “regozijar-se com o facto de lecionar numa escola que integra o PPIP”.

Evidências internacionais sugerem que as reformas na educação dependem da capacidade individual e coletiva dos professores e do seu vínculo com todos os elementos da comunidade para promover a aprendizagem dos alunos (Stoll et al., 2006). Para além da liderança do diretor, também as lideranças intermédias têm, no AEFCS, um papel crucial nos processos de comunicação, motivação e dispersão das medidas a toda a comunidade. Na UO é evidente o esforço dos professores em alterar as suas práticas, diversificando estratégias e valorizando a avaliação formativa, por exemplo.

A inovação curricular e as ofertas diversificadas para colmatar as dificuldades dos alunos existem no AEFCS há alguns anos, o que facilitou a implementação e recetividade do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) pela comunidade.

É importante realizar atividades, mas é igualmente importante a sua avaliação para reconhecer informalmente as necessidades da escola e ir ao encontro das pessoas. Existe avaliação macro do domínio socio-afetivo e cognitivo por área e as aprendizagens estão organizadas por temas transversais, articulando os domínios disciplinares. Para cada disciplina estão disponíveis os descritores de desempenho, as técnicas e os instrumentos de avaliação que permitem a avaliação daquela disciplina no âmbito do desenvolvimento de projetos transversais.

No Projeto Educativo (PE) do AE existem metas que foram definidas tendo por base quatro eixos (Liderança e Visão Estratégica; Sucesso Educativo e Organização Pedagógica; Qualidade do serviço prestado e impacto na comunidade e Integração no meio e igualdade de oportunidades) que a cada momento podem ser monitorizadas, através dos indicadores de medida/ evidência. O relatório de avaliação da sua execução é realizado no final de cada ano letivo. Assim, o relatório elaborado no final do ano letivo 2017/2018 constatou que das 122 metas, nove não foram atingidas, três dizem respeito ao 1º eixo, quatro ao 2º, uma ao 3º e outra ao 4º.

O Observatório da Qualidade realiza questionários com regularidade aos elementos da comunidade educativa e utiliza relatórios elaborados por outras equipas para levar a cabo a sua função, o que permite perceber o que é preciso melhorar.

O AEFPCS tem procurado alcançar a eficácia desejada, alicerçando-a em “processos de aprendizagem contínua, sobretudo autoaprendizagem, usando ritmos e dinâmicas próprias, trabalhando com o seu saber, o que muitas vezes assentou em práticas de tentativa-erro” (*Relatório Sumário do Observatório da Qualidade 2017/2018*). Toda a comunidade educativa procura trabalhar em prol do aluno.

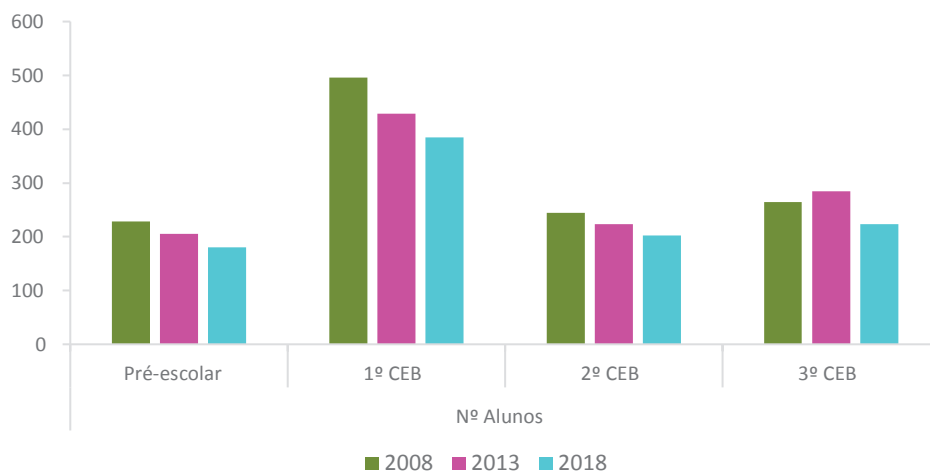
O relatório do Observatório da Qualidade tem sido, nos últimos anos, considerado um dos instrumentos de responsabilização da instituição, sendo um dos documentos analisado pelo Conselho Geral, “na medida em que o processo de autoavaliação das escolas se assume como ferramenta da qualidade ao permitir (re)visitar a sua estrutura organizativa, as suas práticas, os seus modelos operacionais, levando a uma reflexão” com vista ao maior e melhor sucesso educativo (*Relatório Sumário do Observatório da Qualidade 2017/2018*).

O AE abraçou o desafio de integrar o PPIP procurando criar e implementar soluções alternativas, que fossem indutoras da qualidade das aprendizagens em todos os anos, ciclos e níveis de ensino, reduzindo a taxa de retenção e o abandono escolar. Algumas mudanças já existentes puderam assim ser consolidadas, ganhar enquadramento e outra dimensão.

Alunos – participação e autonomia

Em 2018, o AEFPCS é frequentado por 990 alunos desde a educação pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade, enquanto em 2008 eram 1232. Na última década houve um decréscimo no número de alunos, sobretudo ao nível do 1º CEB (Figura 7). A percentagem do número de alunos de nacionalidade estrangeira a frequentar o AEFPCS também tem vindo a diminuir (9,53%, em 2008, 6,68% em 2013 e 4,05% em 2018).

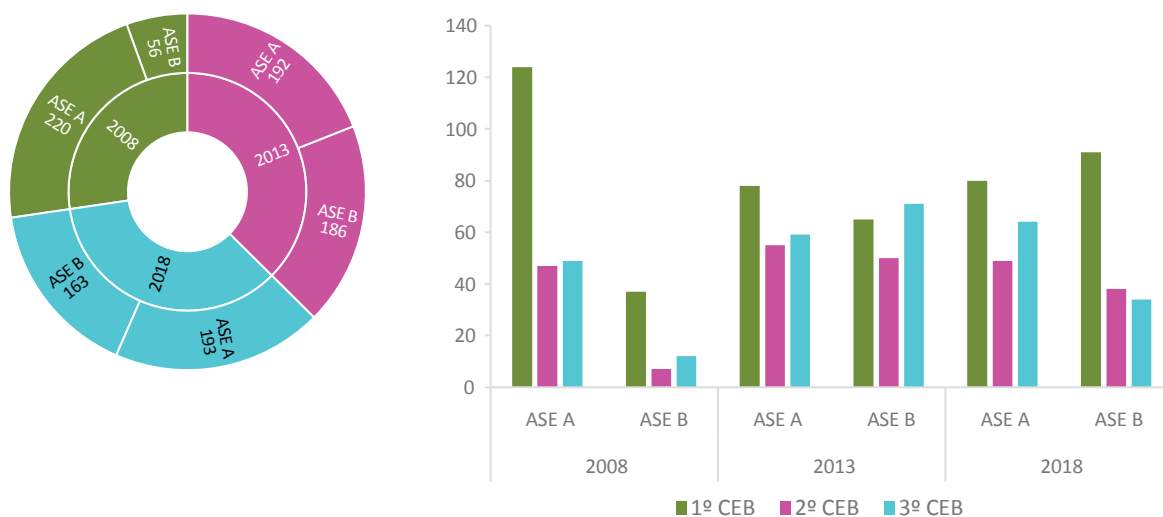
Figura 7. Alunos (Nº) que frequentam os diferentes níveis e ciclos de ensino



Fonte de dados: AEFPCS, 2019
Fonte: CNE

No período analisado, é no ano de 2013 que mais alunos beneficiam de ação social escolar (378) e no 1º CEB que o número de alunos beneficiados é maior. Se, em 2008, o número de alunos abrangidos pelo escalão A era muito superior aos do escalão B, essa diferença quase se esbateu em 2013, com o aumento de beneficiários do escalão B (Figura 8).

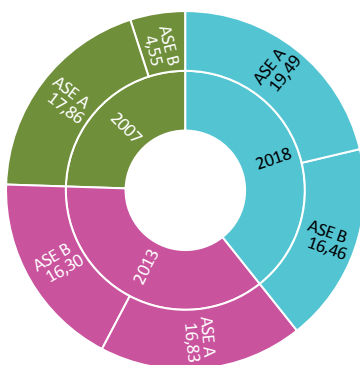
Figura 8. Alunos (Nº) que beneficiaram de ação social escolar (ASE), por escalão (A e B) e ciclo de ensino



Fonte de dados: AEFCPS, 2019
Fonte: CNE

Em termos percentuais verifica-se que, em 2013 e em 2018 existe proximidade entre as percentagens de alunos abrangidos pelos escalões A e B (Figura 9). Apesar dos 2,7 pp. de diferença entre a percentagem de alunos com escalão A em 2013 e 2018 trata-se apenas de mais um aluno, conforme se observa na Figura 8.

Figura 9. Taxa de Alunos (%) abrangidos pela ação social escolar (ASE), por escalão (A e B)



Fonte de dados: AEFCPS, 2019
Fonte: CNE

As atividades de apoio à família (AAAF), que existem no AEFCPS, destinam-se a assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e/ ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas atividades, exceto no mês de agosto. Estas são promovidas pela autarquia, com monitorização das estruturas do agrupamento, e frequentadas pela maioria dos alunos inscritos na educação pré-escolar, ainda que, em 2018, essa frequência tenha diminuído relativamente a 2008 (de 68% passou para 60%). Contudo, observou-se que no mesmo período, a sua frequência aumenta no que diz respeito às crianças inscritas no estabelecimento urbano e diminui nos estabelecimentos rurais.

A Componente de Apoio à Família (CAF), que se destina ao acompanhamento dos alunos do 1º ciclo do ensino básico antes e/ ou depois das componentes do currículo e das AEC, é assegurada pela Associação de Pais e Encarregados de Educação, não funciona nos dois estabelecimentos de ensino localizados em meio rural, nem no mês de agosto. Este serviço conta com um docente de educação especial.

As atividades de enriquecimento curricular (AEC) são oferecidas a todos os alunos do AEFCPS, com carácter facultativo no ato da inscrição, de acordo com a legislação em vigor. No AEFCPS a oferta é vasta, incidindo nos domínios desportivo, artístico e científico (Figura 10).

Figura 10. Alunos (Nº) que frequentam as diferentes ofertas de AEC no período analisado



Nota: Os domínios têm designação diferente nos anos em análise.

Fonte de dados: AEFPCS, 2019
Fonte: CNE

Presentemente o Município é o promotor das AEC para os 1º e 2º anos de escolaridade e o AEFPCS é promotor das AEC existentes no 3º e 4º anos. No 1º e 2º anos funcionam na lógica uma oferta, uma turma e existem duas ofertas, uma no domínio artístico, outra na área do desporto. Nos 3º e 4º anos as AEC são dinamizadas pelos recursos internos do agrupamento, em regime de ateliê, com mudança no final de cada semestre. Os ateliês estão organizados por domínios. Cada domínio oferece ateliês com a mesma designação, mas abordando formas diferentes de trabalho (Tabela 2). A oferta foi planificada tendo por base as propostas constantes do PPIP. O facto de serem lecionadas por docentes do 2º e 3º CEB parece permitir, para além da articulação e da redução da indisciplina, que o conhecimento mútuo entre professores e alunos seja um fator facilitador da integração, no momento da transição de ciclo.

Tabela 2. Oferta de AEC (Domínios) dos 3º e 4º anos de escolaridade, 2018

Artístico	Desporto	Científico
Artes na Horta Artes Plásticas Teatro	Mexe-te	KidScience Programação e Robótica Little Master Chef

Fonte de dados: AEFPCS, 2019
Fonte: CNE

“A inclusão é um enorme desafio”, nas palavras do Diretor. A *integração no meio e a igualdade de oportunidades* é outro dos eixos sobre o qual assenta o Projeto Educativo, pretendendo desta forma cultivar “o respeito por todos e a valorização da diferença.” Os alunos que aqui chegam “são encarados como um desafio e todos merecem a sua oportunidade”. Todos vivenciam experiências que lhes permitem perceber as dificuldades de outros colegas. “As emoções têm de ser trabalhadas e desconstruídas”.

Os “alunos que chegam desmotivados também aprendem” (psicóloga) e os projetos podem ser um ponto de partida. Alguns projetos, como a “Galeria dos sonhos”, surgem também como medida de inclusão. “Os alunos viviam o aqui e agora”, com este projeto aprenderam competências para a vida ativa, “sem imposição”, conseguiram concretizar um projeto de turma, mais tarde alargado à comunidade, cooperaram uns com os outros e doaram o produto do seu trabalho. Entre as muitas competências adquiridas durante todo este processo, destaca-se o reconhecimento de que afinal também “são capazes de dar”.

O trabalho desenvolvido no AEFPCS é centrado nos alunos e visa ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, garantindo a sua efetiva participação no quotidiano escolar. Existe um maior envolvimento dos alunos no seu processo de ensino e a aprendizagem tem vindo a consolidar-se.

Da análise dos documentos consultados e das visitas realizadas, observa-se que o AEFPCS tem vindo a promover a auscultação sistemática dos alunos. Os alunos começam a participar na construção do seu próprio percurso, através do Plano Individual de Trabalho (PIT), intervêm em relação ao que querem aprender, inseridos em grupos heterogêneos a desenvolver trabalho inter e transdisciplinar. O PIT é um instrumento de gestão pedagógica que pretende contribuir para

que a aprendizagem respeite o ritmo de cada um. Nele são definidos momentos de trabalho individual e de trabalho conjunto. Este instrumento está cimentado no 1º CEB, sendo que nos restantes ciclos de ensino básico começa a surgir, sobretudo nas disciplinas de Matemática e de Educação Física.

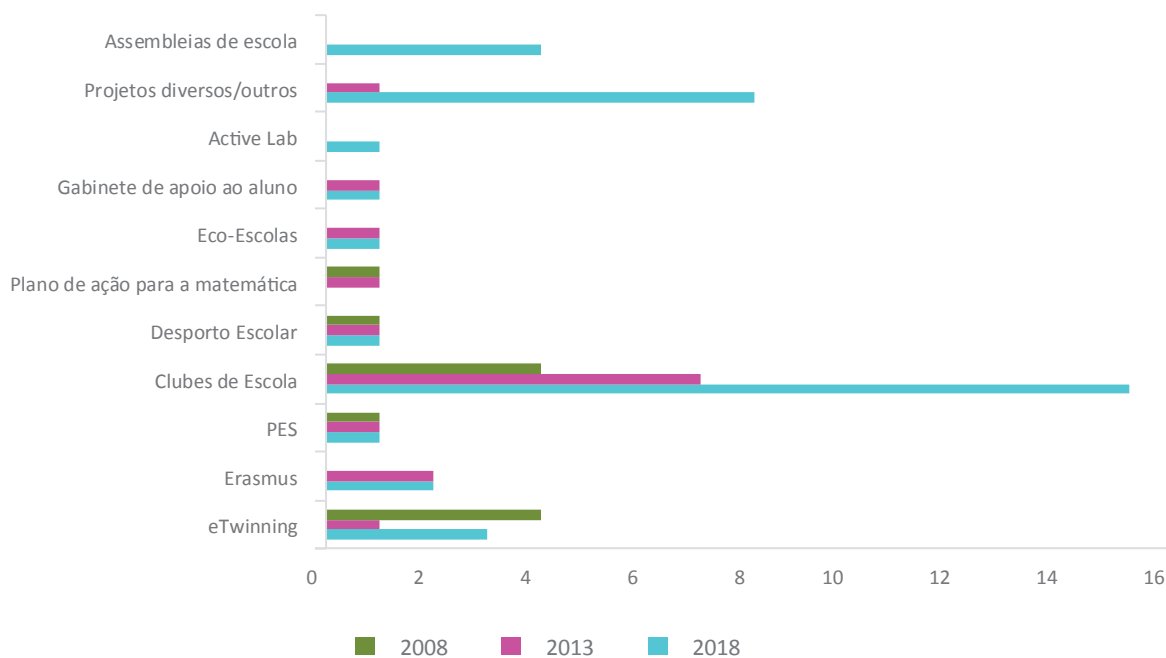
Existem Assembleias de Escola e de Turma que têm contribuído para o maior envolvimento e participação dos alunos na vida escolar. São excelentes momentos para o exercício da cidadania ativa e para que se estabeleçam compromissos entre os alunos e a aprendizagem. As Assembleias procuram responder ao que, no entendimento dos alunos, são os problemas e projetos de cada escola. As sessões das várias Assembleias, que decorrem semanal ou quinzenalmente, permitem definir os planos individuais de trabalho, fazer o balanço do trabalho desenvolvido e um trabalho em torno das emoções e dos valores próprios do *“Growth with a growing mindset”*, um dos projetos *Erasmus+* em desenvolvimento no AEFPCS.

Os alunos identificam as *“tertúlias dialógicas”*³ como uma metodologia pedagógica inovadora, do seu agrado e que lhes permite discutir e aprofundar temas, possibilitando a partilha de opiniões e a abordagem de questões/temas atuais e quotidianos. As tertúlias dialógicas promovem o aprofundamento das matérias, a construção de conhecimento contribuindo para a melhoria do vocabulário e da oralidade, potencializando a aproximação direta dos alunos. São um exercício de respeito e de escuta igualitária que transforma o contexto e cria sentido, gerando um intercâmbio enriquecedor. Nestas sessões existe um aluno que assume o papel de moderador e que incentiva a participação equilibrada de todos.

Os alunos sentem que são ouvidos, que podem opinar e que a sua participação é valorizada e a sua autonomia reforçada. Aprendem a *“usar a sua voz”* enquanto cidadãos, tomam decisões e adquirem maior consciência das consequências das mesmas, sem receio. Refletem sobre as opções que tomam. Existe a consciência de que são ouvidos, mas também responsabilizados. A competência de *“falar em público”* é desenvolvida, uma vez que estas dinâmicas são exploradas e praticadas quer nas assembleias, quer no projeto *“Hoje sou eu o professor”*. Os alunos referem ter sentido a mudança, sobretudo nos dois últimos anos, reconhecem que existe uma abordagem mais prática o que lhes permite *“maior facilidade na aquisição dos conhecimentos e melhor retenção dos mesmos”*. Manifestam sentir que na avaliação todos os momentos contam, *“não só os testes”* (Presidente da Assembleia de Alunos do 8º ano).

Em termos de educação para a cidadania, o AEFPCS tem vindo a desenvolver um conjunto de iniciativas que estimulam o desenvolvimento físico, cívico e intelectual, extensíveis aos vários níveis de educação e ciclos de ensino, com projetos de âmbito internacional, de âmbito nacional e de âmbito local (Figura 11). Estes incentivam a participação dos alunos, promovendo a sua autonomia.

Figura 11. Projetos (Nº) que visam potenciar o desenvolvimento académico e cívico



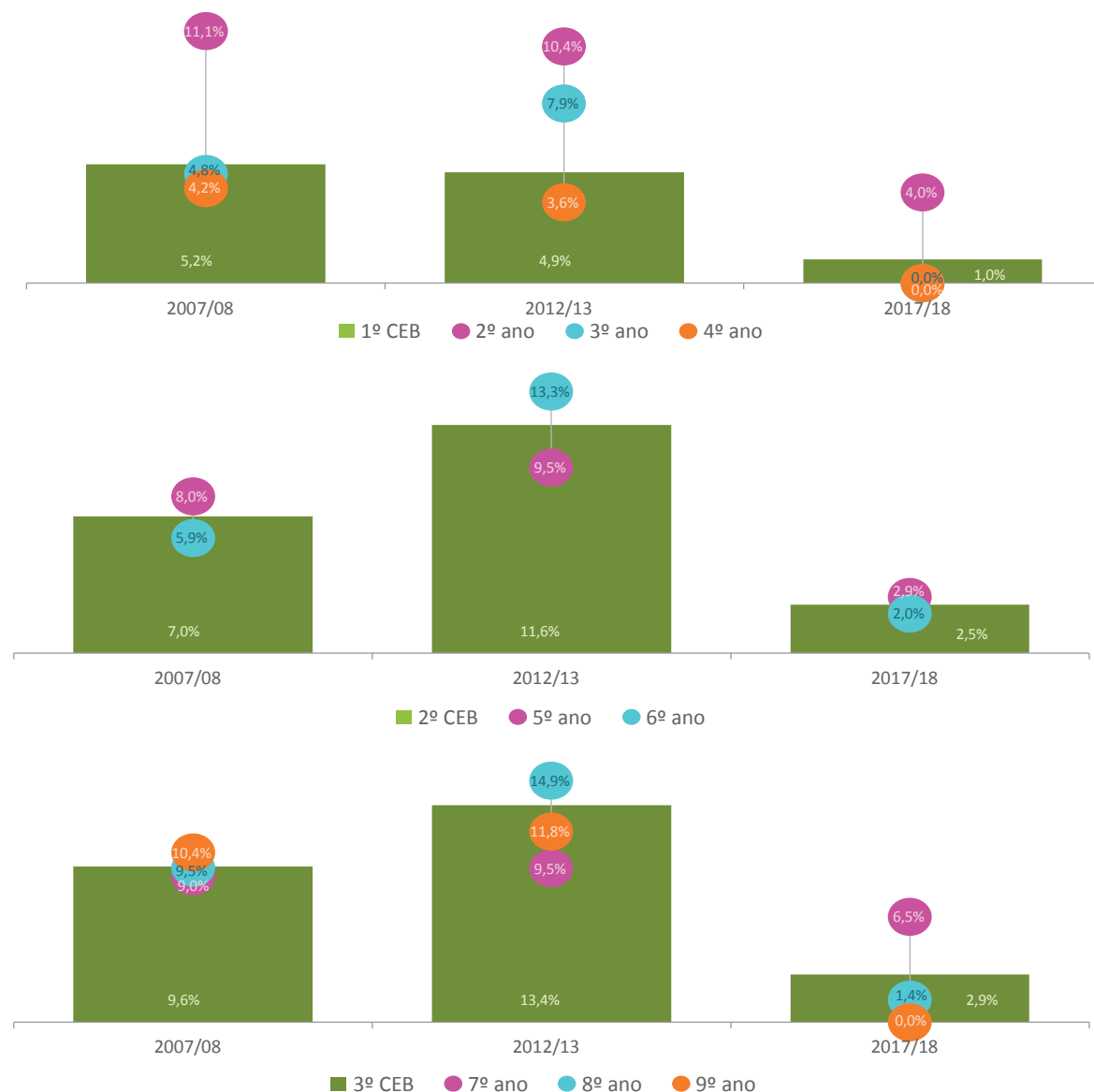
Fonte de dados: AEFPCS, 2019
Fonte: CNE

³ Construção coletiva de significado e conhecimento com base no diálogo sobre criações da humanidade (obras literárias, de arte, ou de música) ou de temas do quotidiano.

A indisciplina tem vindo a diminuir (IGEC, 2012) em resultado de um conjunto de medidas, sendo que, em 2017/2018, e de acordo com o *Relatório Projeto Educativo, 2017/2018*, a meta de “reduzir anualmente o número de participações disciplinares na atividade letiva” foi atingida em todos os ciclos, à exceção do 2º CEB, e a meta de reduzir “em pelo menos 5% os casos de indisciplina nas AEC”, tendo como referência o ano letivo 2015/2016, foi atingida. Neste contexto refira-se a existência do Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA), “uma importante ferramenta de prevenção da indisciplina e um instrumento de excelência na gestão de conflitos”, e de um código de conduta intitulado “*Disciplina Positiva*” onde se lê que este “documento pretende nortear o exercício da disciplina, esperando que as normas nele descritas não careçam de aplicação” (Código de conduta – Disciplina Positiva, 2018).

Em termos de resultados, no período em análise, verifica-se que a taxa de retenção tem sofrido alterações (Figura 12), decrescendo há uma década no 1º ciclo, ainda que, no ano letivo de 2012/2013 tenha tido um aumento no 3º ano de escolaridade. Diminuiu no mesmo período nos outros dois ciclos registando, contudo, em 2012/2013 um aumento.

Figura 12. Taxa de retenção (%) no ensino básico regular, por ciclo de estudo e ano de escolaridade. AEFPCS



Fonte de dados: AEFPCS, 2019
Fonte: CNE

No 1º ciclo, alcançou-se uma taxa de aprovações/transições de 99,2%, superior à do ano letivo anterior (97,9%) e apenas um aluno com necessidades educativas especiais não transitou.

A taxa de aprovações/transições no final do 1º ciclo (99%), cumpriu a meta definida no Plano de Ação Estratégico para a Promoção do Sucesso Escolar (PAEPSE) (94,6%) e a taxa de transição no 2º ano (92%), também foi superada com 96%. A taxa de sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais no 1º CEB foi de 97,22%, cumprindo com a meta estabelecida (>85%).

Já no final do 2º CEB, a taxa de aprovações/transições na totalidade dos alunos foi de 97,6%, superior à meta estabelecida no PAEPSE (91,7%). A taxa de sucesso de alunos com necessidades educativas especiais foi, neste ciclo, de 100%.

No 3º CEB a taxa de aprovações/transições (97,4%) foi superior à do ano letivo anterior (91,8%), tendo cumprido a meta estabelecida no PAEPSE (94,2%). A meta (>85%) relativa aos alunos com necessidades educativas também foi superada (97,3%).

A média de percentagens obtidas nas provas finais do 9º ano, quer a Português (69,4%), quer a Matemática (51,3%) foi superior à media nacional, 66% e 47%, respetivamente.

Dos alunos que concluíram o 9º ano de escolaridade, no final do ano letivo 2017/2018, 71,9% prosseguiram os seus estudos em cursos científico-humanísticos e 28,1 % em cursos profissionais.

Espaços e cenários

Os Cenários Integradores de Aprendizagem (CIA) são uma prática educativa que possibilita o trabalho de projeto, desenvolvido em estações que visam a integração dos saberes, permitem a transversalidade, a articulação curricular e ajudam a partilhar experiências e garantem o trabalho colaborativo. As matrizes curriculares desenhadas pelo AE, ao identificar aprendizagens chave, permitiram agregar parcialmente disciplinas e conceber espaços de trabalho transdisciplinar, originando Oficinas do Conhecimento, que se baseiam na metodologia de trabalho de projeto, e funcionam para um mesmo ano de escolaridade em simultâneo, tendo por base guiões de trabalho concebidos para o efeito, os CIA (Tabela 3).

A construção dos CIA é motivada pelo desenvolvimento prévio de um trabalho conjunto que pode ter como resultado final um vídeo, uma dramatização, uma exposição. Procurando, numa visão holística, a desconstrução da compartimentação do saber.

Tabela 3. Exemplos de cenários integradores de aprendizagem (CIA)

Nível/Ano	TEMA	CIA1	CIA2	CIA3
Pré-escolar	Floresta mágica	Vivemos em sociedade	Os guardiões da natureza	Agitar para aprender
1º ano	O Livro da Selva	Vivemos em sociedade	Os guardiões da natureza	Agitar para aprender
2º ano	Sou detetive	Aprendo com a minha cidade	Este corpo que é meu...	Explorando a natureza...
3º ano	Uma viagem pelo mundo...	Aprendo, é natural...	O mundo onde vivo	Às voltas no universo
4º ano	Viajar no tempo...	Este corpo que me dá corpo...	As estórias que a História conta...	O que nos conta a natureza
5º ano	Sou um repórter do mundo	Eu sou Ibérico	Em Roma sê romano	(Re)conquistas
6º ano	Sou um analista do mundo	Somos o que comemos	O nosso sangue já foi azul	Conquista a tua liberdade
7º ano	Sou um colecionador de dados.	GPS, orienta-me no bioclima	(Re)estruturação da Toponímia de Rio Maior	Recursos naturais em fuga. Agarra-os!
8º ano	Sou um comentador do mundo	O nosso Mundo é sustentável?	A emigração portuguesa terá futuro?	1755 - a prova de fogo do Marquês de Pombal
9º ano	Sou um cientista do mundo	O lado cruel da Humanidade	A minha genética contraria as probabilidades	Já fomos donos do mundo

Fonte de dados: AEFPCS ,2019
Fonte: CNE

Os projetos são iguais para todos, os percursos é que são diferentes. Para cada ano de escolaridade são identificadas disciplinas nucleares e complementares e as aprendizagens a promover em cada cenário. Pretende-se que o cenário, “migre do espaço destinado a trabalho de projeto para cada uma das áreas curriculares” (Diretor). O facto de umas disciplinas serem consideradas nucleares e outras complementares pretende dar sentido às aprendizagens e promover o foco nas mesmas, tendo em conta as áreas de competência do perfil do aluno. Assim, no AEFCPS a dinâmica de integração curricular foi acompanhada de uma fusão que conduziu à conceção de novas disciplinas: Expressões Artísticas (EV e ET), no 2ºCEB, que permitirá um trabalho mais articulado das expressões; Ciências Experimentais (FQ e CN), no 3ºCEB, que permitirá a elaboração e o desenvolvimento experimental conjunto.

A este propósito afirma o Diretor: “Tem de existir intencionalidade, caso contrário não faz sentido”. Os alunos são autónomos no cumprimento das suas tarefas, desenvolvem a capacidade de escolha e de decisão, aprendendo a lidar com as consequências dessas decisões. Esta metodologia possibilita o trabalho com os alunos e entre eles, bem como a perceção de que trabalhar com os outros é importante. O trabalho em pequenos grupos permite maior proximidade entre o professor e o aluno, valorizando-se o carácter formativo da avaliação.

A organização dos espaços é importante e neste caso, tal como acontece no projeto “Horizonte 2020” implementado pelos Jesuítas na Catalunha, as salas de aula foram transformadas em espaços de trabalho, passíveis de reconfiguração em função das atividades a realizar, onde os alunos adquirem o conhecimento através de projetos conjuntos. Neste processo foi determinante o Projeto *Future Classroom Lab* da *European School Net*. No AE foram criados espaços com características especiais, onde os alunos desenvolvem atividades: *ActiveLab*, *CookingLab*, *MusicLab*, *FabLab*, *LineLab*, *MediaLab*, *MusicLab*, *ParkourLab*, e Sala Multissensorial.

A diversificação dos ambientes de aprendizagem conduziu ao fomento de atividades realizadas fora da sala de aula tradicional, como as visitas de estudo e atividades de apropriação e renovação do espaço escolar, promovendo projetos de expressão artística e cultural, visível em murais, portas e janelas dos edifícios escolares. Estes são espaços privilegiados onde se dá visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos alunos. A apropriação do espaço comum pelos alunos é valorizada, há a intenção de fomentar a capacidade de expressão artística dos discentes e o reforço do sentido de pertença à UO.



A constituição administrativa das turmas respeita os normativos em vigor, porém a flexibilização dos grupos permite ajustar as metodologias a implementar e as dinâmicas da sala de aula ao perfil de cada conjunto de alunos. Desta forma o AEFCPS tem distintas formas de organização dos grupos/turma: organização dos alunos, de um ou mais anos de escolaridade, por estações de rotatividade; ateliês; divisão por turnos ou grupos de trabalho em torno dos planos individuais e organização de alunos de diferentes anos de escolaridade na execução de uma mesma tarefa.

Considerações finais

A literatura refere que a melhoria dos resultados escolares poderá passar por mudanças ao nível do sistema, com a implementação de redes de escolas e a colaboração entre as mesmas (Harris e Chripeels, 2008). A ênfase está no trabalho em rede que a liderança promove e tem vindo a aprofundar ao longo dos anos.

Num século caracterizado pela inovação tecnológica, migrações e globalização, os líderes escolares enfrentam um desafio crescente. Os países pretendem transformar os seus sistemas educativos de forma a permitir dotar todos os jovens com o conhecimento e as competências necessárias que um mundo em mudança exige (OCDE, 2008).

No início do séc. XXI ficou claro que transformar a liderança pode ser necessário, mas insuficiente, para aferir a melhoria da escola. Evidências internacionais sugerem que o progresso da reforma educacional depende da capacidade individual e coletiva dos professores e da sua capacidade de envolver toda a escola no sentido de promover a aprendizagem dos alunos (Stoll *et al.*, 2006). O desenvolvimento de comunidades de aprendizagem parece ser uma premissa considerável para o fortalecimento da capacidade de melhoria sustentável. Observa-se que, nas comunidades de aprendizagem focadas na aprendizagem dos alunos, em que o compromisso dos professores é maior, existe um vínculo com os resultados (Earl e Katz, 2005).

No AEFPCS parece evidente que a consciencialização da necessidade de mudança de paradigma por parte dos docentes, o reordenamento da rede, que implicou o encerramento de alguns estabelecimentos de ensino básico, de lugar único, e a constituição do presente AE, a par da melhoria dos espaços, bem como a liderança, propiciaram a implementação de medidas, algumas com reflexo nos resultados dos alunos. O trabalho em rede com outras escolas, nacionais e internacionais, é ainda uma realidade através da participação em vários projetos e parcerias, a par do desenvolvido com outras instituições.

O desafio da Comissão Europeia (Conselho da Europa, 2013) que convida os Estados Membros a promover e desenvolver um ensino/aprendizagem inovadores para todos, fazendo uso apropriado de novas tecnologias e recursos educacionais abertos e diversificados, parece ter sido abraçado, sendo a liderança um fator determinante para a inovação em todo este processo.

O facto de existir contrato de execução com o município e uma boa relação entre as duas instituições permite a concertação das decisões, facilitando algumas mudanças. Estas, na opinião da Presidente do Conselho Geral, estimulam as pessoas que acabam por as “abraçar com satisfação”.

Em qualquer processo de mudança surgem dificuldades, mas os intervenientes asseguraram que estas decorrem de forma tranquila. É necessário aceitar que num processo de mudança *“não mudam todos ao mesmo tempo, nem ao mesmo ritmo, nem da mesma forma, nem com o mesmo incentivo. Todos mudamos de forma diferente e é necessário proporcionar o aspeto que propicia a mudança”*, afirmou a psicóloga em entrevista. As resistências são mais das pessoas, da sua mentalidade, mas também existem dificuldades relacionadas com a falta de recursos financeiros, com a falta de infraestruturas desportivas, com a falta de tempo para refletir, com a adaptação de alunos que vêm transferidos de outras UO e o condicionalismo da avaliação externa. Já os alunos referem que a principal dificuldade se relaciona com o trabalho em equipa, que anteriormente não realizavam.

A semestralização, com períodos de interrupção diferentes relativamente ao calendário nacional, também originou algumas dificuldades, sobretudo ao nível da logística, já que no concelho existem outras UO, com calendário escolar tradicional, e conjugar os transportes escolares não foi fácil.

Contudo, os inquiridos reconhecem mais valias no projeto embora afirmem que *“no início é confuso, mas é estimulante e desafiador”* (Tabela 4).

Tabela 4. Mais valias apontadas pelos intervenientes nas entrevistas, resultantes das mudanças implementadas

Escola com mais flexibilidade
Maior autonomia dos docentes
Semestralização permitiu rever metodologias
Possibilidade de construção do currículo com os alunos
CIA permitem trabalhar competências e ir ao encontro da “vontade” dos alunos
As atividades nem sempre são programadas, surgem das necessidades
Conhecimento de todos os alunos quando chegam ao 2ºCEB
Psicóloga pode trabalhar na prevenção e não só em estratégias de remediação
Alunos mais satisfeitos com a escola
Alunos expõem problemas e depois procuram-se soluções. O que contribui para a maior autonomia dos alunos
Diminuição do abandono escolar
Boa comunicação dos pais com a escola
Sala multimédia

Fonte de dados: AEFPCS, 2019
Fonte: CNE

Representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação reconhecem que a escola sempre esteve muito avançada nas tecnologias. Os alunos criam e realizam vídeos motivadores sobre conteúdos programáticos, aprendem novas competências e têm um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

Os níveis de satisfação, manifestados por pais e encarregados de educação, alunos e profissionais, são elevados (*Avaliação Externa das Escolas*, IGEC, 2012). Tais níveis de satisfação foram corroborados em entrevistas realizadas pela equipa do CNE que se deslocou à Instituição, bem como pela autarquia. É reconhecido o esforço, da direção e dos docentes, nomeadamente dos diretores de turma, de incentivar a participação dos pais na vida escolar dos seus educandos, bem como o contacto assíduo e acessível. Os alunos referem gostar da escola, reconhecendo que os professores são “compreensivos, preocupados e amigos” e que a escola tem permitido mostrar aquilo em que cada aluno sobressai, reconhecendo e valorizando o talento individual. Já os pais sentem que os filhos gostam de vir para a escola e que aí se sentem felizes. Referem que o reordenamento da rede, com o encerramento de escolas foi problemático, mas que atualmente as condições de aprendizagem são muito melhores, “vale a pena a necessidade de transporte” para os centros escolares, ampliaram-se as relações e hoje os “*colegas já não são só os vizinhos. Os alunos são mais práticos, mais flexíveis e vão ser adultos felizes e melhores cidadãos.*”

Os pais e encarregados de educação aparecem em momentos chave. As mudanças implicaram um maior número de reuniões e estes estão mais envolvidos. “A perceção é que antes vinham à escola quando eram chamados e agora estão mais participativos”. Pais e encarregados de educação reconhecem ser fácil e acessível a comunicação entre eles e a escola, o que permite atender às suas preocupações e sentir que as mudanças também os envolvem. A Associação de Pais e Encarregados de Educação desenvolve poucas atividades com os pais, os associados são poucos, apenas aqueles que usufruem dos serviços da Componente de Apoio à Família.

Quando se aborda a questão da possibilidade de uma generalização, as opiniões dos vários intervenientes nas entrevistas convergem. Acreditam que a ideia é generalizável, mas é sempre necessário identificar os problemas em concreto e ver como se resolvem. Acreditam que os projetos só fazem sentido se forem ao encontro das “necessidades” daqueles a quem se destinam. “Não acreditam em menus já feitos”. O modelo tem de ser vivido pela própria UO, experimentado e ajustado, sendo que defendem que a liderança é muito importante.

A notoriedade e o reconhecimento do AEFPCS, por parte do meio local, resulta também da diversificação da oferta formativa e da realização de protocolos e parcerias (*Avaliação Externa das Escolas*, IGEC, 2012).

Aos olhos dos que vivem esta realidade, o AEFPCS é diferente dos outros porque “a dinâmica da direção contagia os professores, funcionários, alunos e pais”. Aqui sentem que fazem parte da escola, da comunidade e do projeto. Existe abertura e apoio para ter iniciativas e aplicá-las. Permite fazer diferente. Os alunos têm “o direito de opinar, sem que esteja certo ou errado”. As crianças e jovens sentem a falta da escola nas férias e o primeiro dia de aulas, de um novo ano letivo, é sempre um contentamento. A tristeza só surge quando têm de mudar de escola, quando não há vaga no 7º ano e ninguém se voluntaria para ir para a escola do lado, ou quando o inexorável passo seguinte do seu percurso é o ensino secundário. A vivência e continuidade destas mudanças parecem indicar que podem levar longe os desígnios da missão, que abraçaram, de formar “cidadãos hábeis, ativos, criativos, participativos e pensantes” (Projeto Educativo), respeitando a individualidade, a perspetiva e o ritmo de cada um, com o contributo de todos.

Referências bibliográficas

Avelino, J. et al. (2006). *Carta Educativa do Município de Rio Maior- Relatório final*. CEDRU. Lisboa

Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020”*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia

Bardin, L. (2013). *L’analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France

Conselho da Europa (2013). *Council conclusions on effective leadership in education*. EDUCATION, YOUTH, CULTURE and SPORT Council meeting, Brussels, 25 - 26 november

Dweck, C. (2015). Revisits the ‘Growth Mindset’. Education Week

Earl, L. and Katz, S. (2005). *Learning from the Networked Learning Communities: Research Report*. Nottingham: NCSL.

Harris, A. and Chrispeels J. (eds.) (2008). *International Perspectives on School Improvement*. London, Routledge Falmer.

Hopkins, D. (2011). *Powerful learning: taking educational reform to scale*, Paper No. 20, March 2011, Melbourne, Victoria: State Government of Victoria, Department of Education and Early Childhood Education.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. and Mackay, T. (2013). *School and System Improvement: A Narrative State of the Art Review*.

OCDE (2008). -Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: policy and practice*. Paris: OCDE.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. and Thomas, S. (2006). *Professional Learning Communities: A review of the literature*.

Acervo documental

AEFCPS. (2015). Plano de Melhorias do Agrupamento 2015/2019.

AEFCPS. (2017). Projeto Educativo

AEFCPS. (2018). Código de Conduta – Disciplina Positiva

AEFCPS. (2018). Estatísticas 2017/2018.

AEFCPS. (2018). Relatório Monitorização e Avaliação do Processo de Articulação Curricular.

AEFCPS. (2018). Relatório Projeto Educativo do Agrupamento 2017/2018.

AEFCPS. (2018). Relatório Sumário do Observatório da Qualidade 2017/2018.

IGEC. (2012). Relatório Avaliação Externa das Escolas do AE Fernando Casimiro Pereira da Silva.



3

Sucesso na inclusão e inclusão do sucesso

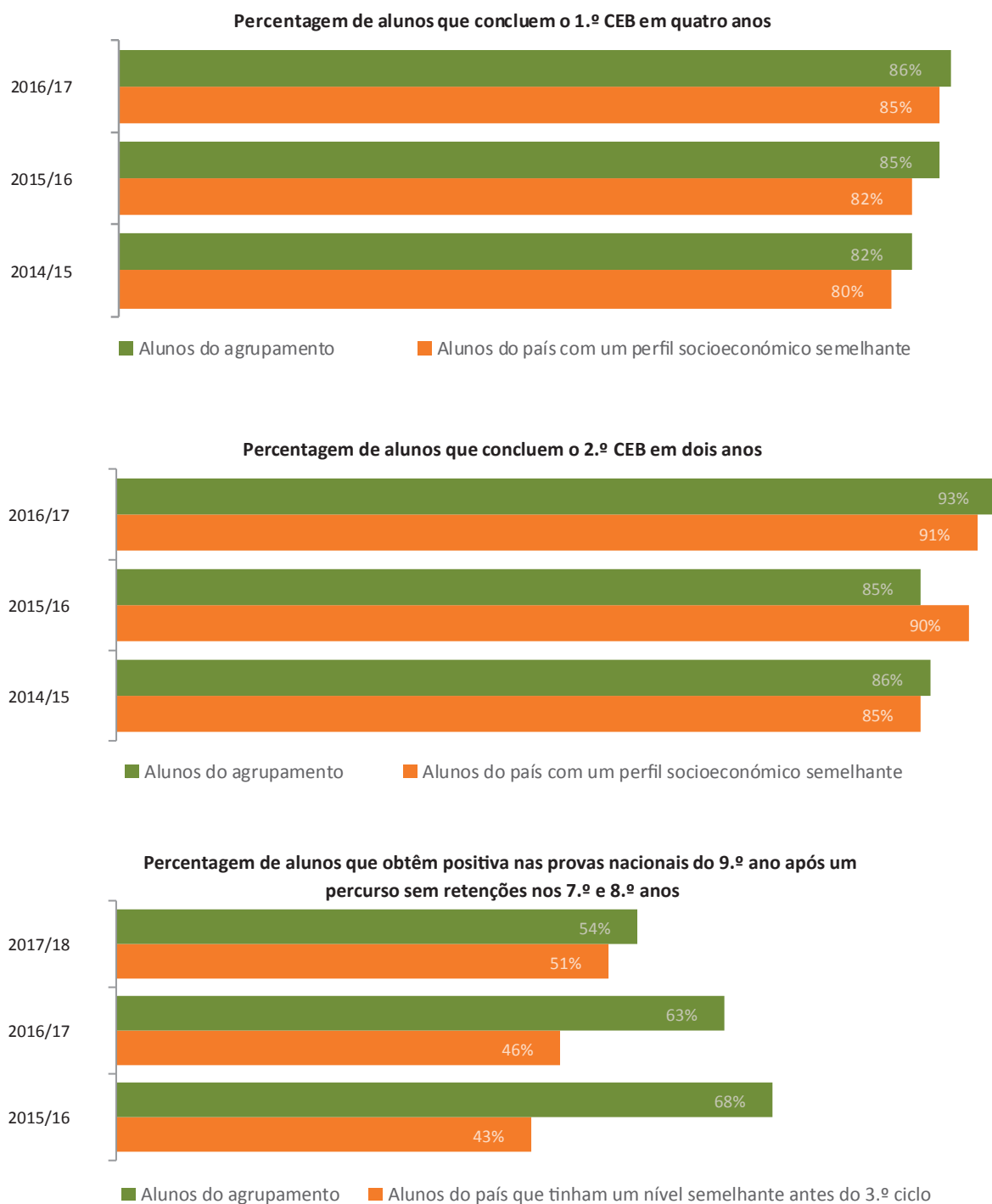
“Juntos vamos aprender, crescer e ser felizes”¹

Os resultados que motivam o estudo

Uma das unidades orgânicas objeto de estudo é o Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel (AERSI), em Carreira, escolhida com base nos resultados académicos acima do esperado, tendo em conta o contexto de origem dos alunos e os seus resultados ou percursos do ciclo precedente. Esta informação, inicialmente apenas recolhida sobre o 3º CEB (9º ano), foi posteriormente alargada aos 1º e 2º ciclos. Com efeito, pode verificar-se, pela informação contemplada na figura 1, que nos três ciclos da escolaridade básica os resultados académicos obtidos foram, à exceção do 2º CEB no ano letivo de 2015/2016, sempre superiores aos dos alunos de contextos idênticos.

¹ In: *Projeto Educativo do AERSI, 2017-2021.*

Figura 1. Informação estatística de base para a escolha do AERSI

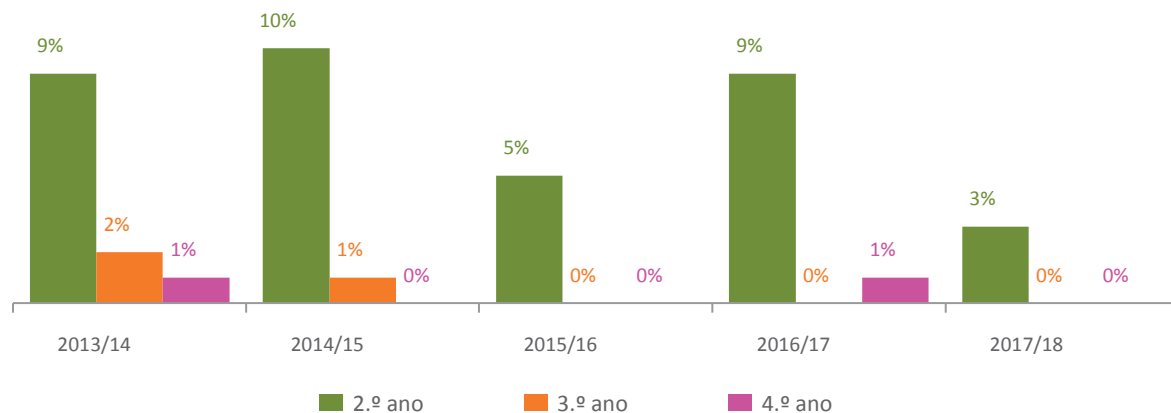


Fonte de dados: DGEEC; Infoescolas
Fonte: CNE

Foram igualmente tidas em conta as taxas de retenção e desistência do AERSI que se apresentam em seguida e que revelam a evolução conseguida nos três ciclos do ensino básico, entre 2014 e 2018, bem como a diferença que apresentam face às médias do continente.

Ao longo deste período tem vindo a decrescer a percentagem de retenções no 1º CEB, embora a taxa de retenção no 2º ano ainda oscile entre 3% e 10%, provavelmente devido ao facto de não ser possível reter as crianças no 1º ano de escolaridade (Figura 2). A taxa de 3% registada em 2017/2018 fica, porém, muito aquém da média atingida no continente, que foi de 6,4%, segundo os dados da DGEEC, e representa uma melhoria substancial relativamente ao ano letivo anterior. De igual modo, regista-se uma evolução positiva desta taxa nos terceiro e quarto anos do 1º CEB, sendo que, no que diz respeito à distribuição dos alunos por idade, 94,5% encontram-se na “idade ideal” de frequência deste ciclo de ensino.

Figura 2. Evolução das taxas de retenção ou desistência no 1º CEB, por ano de escolaridade



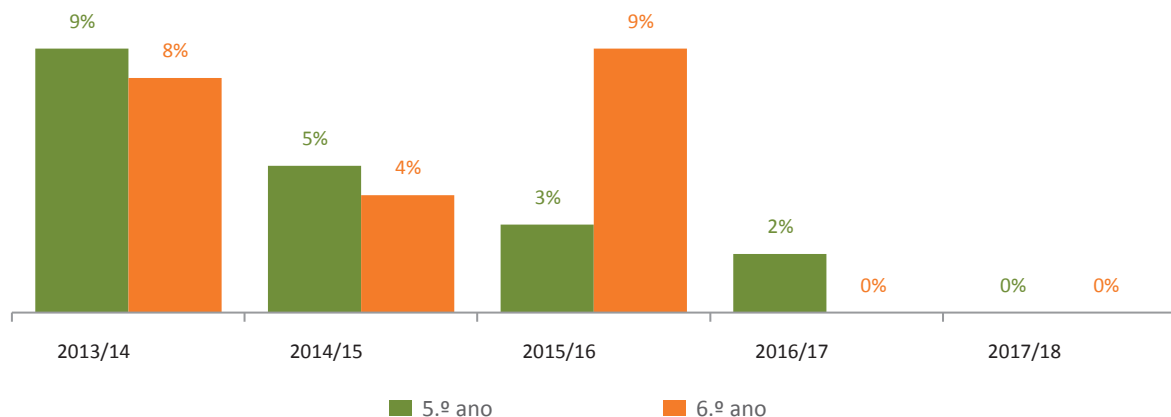
Fonte de dados: Infoescolas (2013/14 a 2016/17 e AERSI- 2017/2018)
 Fonte: CNE

A este respeito, assinala-se que entre os docentes e responsáveis entrevistados existe a convicção generalizada de não advirem grandes vantagens da retenção, antes poderem promover a desmotivação dos alunos, ao fazê-los repetir aprendizagens já conseguidas anteriormente. No entanto, alguns professores do 1º CEB discordam deste ponto de vista, designadamente quanto à impossibilidade da aplicação daquela medida no 1º ano que, a existir, seria o momento menos desvantajoso.

A Diretora do agrupamento defende que, quando se identifiquem dificuldades de aprendizagem, se deve intervir o mais cedo possível e que o aluno deve sempre transitar de ano, com um plano de trabalho adaptado às suas necessidades, se for caso disso.

Também no 2º CEB se constata uma evolução positiva com a diminuição de retenções ou desistências (Figura 3) que, em 2017/2018, registaram 0% nos dois anos de escolaridade, ao passo que a média para o continente, segundo os dados da DGEEC, foi de 5,6% no 5º ano e de 5% no 6º ano.

Figura 3. Evolução das taxas de retenção ou desistência no 2º CEB, por ano de escolaridade



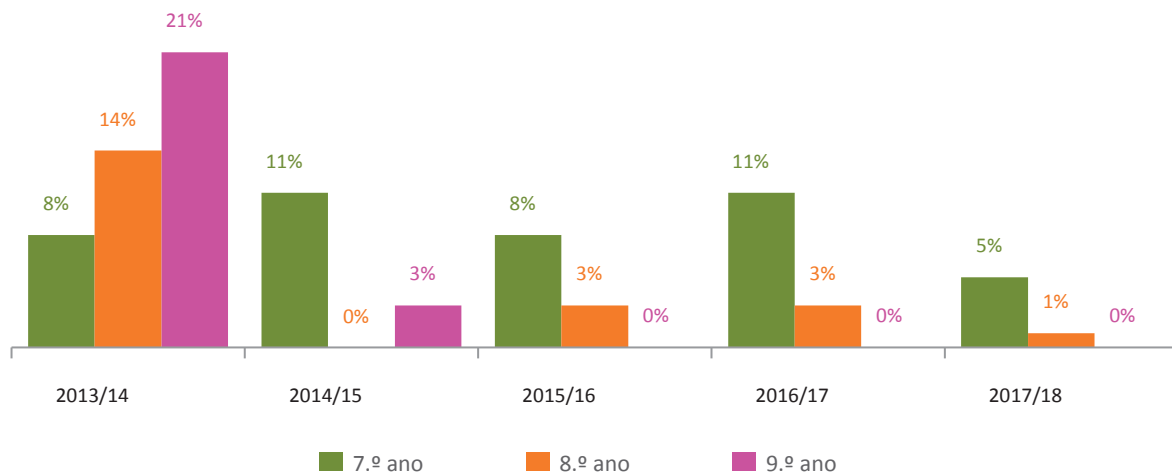
Fonte de dados: Infoescolas (2013/14 a 2016/17 e AERSI- 2017/2018)
 Fonte: CNE

Neste ciclo de estudos, em 2017/2018, 86,4% dos alunos do agrupamento tinham a “idade ideal” de frequência para o 2º CEB, enquanto 1,9% apresentavam dois ou mais anos de atraso.

No respeitante ao 3º CEB (Figura 4), verifica-se igualmente o decréscimo das retenções ou desistências que, para o 9º ano, a partir de 2015/2016 deixaram de se registar. Saliente-se que, em 2017/2018, a taxa de retenções ou desistências no continente ascendia a 6,4%.

Quanto à distribuição dos alunos por idades neste ciclo, 78,8% dos jovens encontram-se na “idade ideal” de frequência, enquanto 14,8% têm um ano de desvio e 6,4% dois ou mais anos de desvio da “idade ideal”.

Figura 4. Evolução das taxas de retenção ou desistência no 3º CEB, por ano de escolaridade



Fonte de dados: Infoescolas (2013/14 a 2016/17 e AERSI- 2017/2018)
Fonte: CNE

Para além de uma breve caracterização do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, do contexto em que se insere e da sua população escolar, a equipa do CNE procurou perceber, por um lado, se as dimensões indicadas durante as audições realizadas no Conselho como principais fatores propiciadores do sucesso escolar assumiam efetivamente esse papel e, por outro, se existiriam outros aspetos com idêntica ou superior preponderância naquele domínio.

Para tal, recorreu-se à informação constante da audição de uma pequena delegação do agrupamento no Conselho, à documentação escrita disponível, como o Projeto Educativo do AERSI, Planos de Atividades, Regulamento Interno, Contrato de Autonomia estabelecido com o Ministério da Educação, Relatório da Avaliação Externa realizada pela IGEC, Projeto Educativo Municipal do Concelho de Leiria, Manual de Intervenção Educativa do Concelho de Leiria, à informação estatística da DGEEC, PORDATA e fornecida pelo agrupamento, a entrevistas realizadas a vários atores da comunidade educativa local, bem como à observação direta realizada pela equipa do CNE que se deslocou ao terreno.

Neste sentido, identificaram-se como relevantes os seguintes aspetos: as lideranças e a gestão estratégica do agrupamento; as práticas pedagógicas; a articulação entre níveis e ciclos de escolaridade; a relação escola/famílias; as parcerias e o clima de escola.

Caracterização do AERSI

Contexto externo

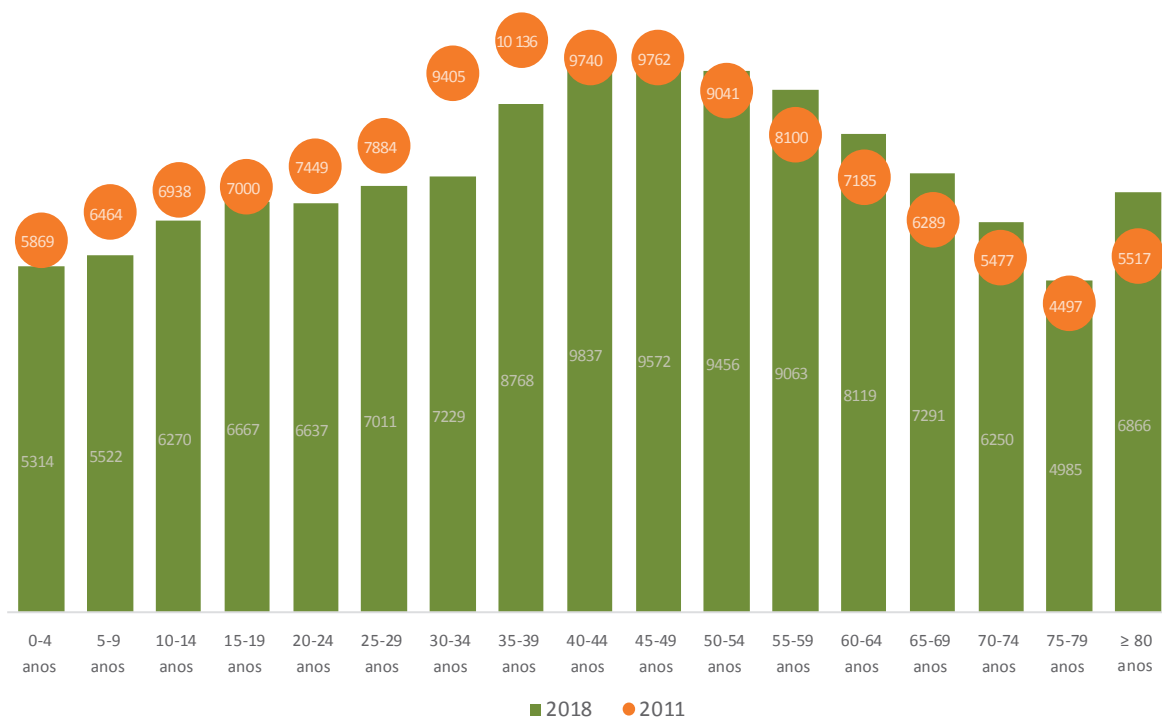
A rede escolar pública do concelho de Leiria é composta por oito agrupamentos de escolas e duas escolas secundárias não agrupadas, num total de 138 estabelecimentos de ensino. O Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel (AERSI) é uma dessas unidades orgânicas.

À semelhança do que acontece noutras regiões do país, tem vindo a verificar-se neste concelho um decréscimo da população residente. Entre 2011 e 2018, regista-se, segundo a PORDATA, um decréscimo de 1,5%, passando de 126 753 a 124 857 residentes.

De acordo com a mesma fonte, os cidadãos de nacionalidade estrangeira (4926), com estatuto legal de residência, representam 3,9% da população residente. Destes, 33,1% possui nacionalidade brasileira e 22,8% nacionalidade ucraniana.

Relativamente à estrutura etária da população, verifica-se uma alteração, observando-se uma diminuição da população mais jovem e um acréscimo da população mais idosa (Figura 5). Os grupos etários dos 30 aos 34 anos e dos 5 aos 9 anos são os que apresentam a maior taxa de variação negativa entre 2011 e 2018, -23,1% e -14,6%, respetivamente.

Figura 5. Variação da população residente no concelho de Leiria (Nº) entre 2011 e 2018, por grupo etário. Estimativas a 31 de dezembro.



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 17-09-2019
 Fonte: CNE

No que respeita à qualificação académica e profissional e à situação face ao emprego da população residente no concelho de Leiria, a informação disponível reporta-se ao último censo (2011) o que, dadas as transformações sociais e económicas entretanto ocorridas, pode não ilustrar com fiabilidade a situação atual. Da informação disponível para 2018, relativamente aos desempregados inscritos em centros de emprego, em percentagem da população residente com idades entre os 15 e os 64 anos, este concelho apresenta uma percentagem de 3,2%, inferior em 2,2 pp à média nacional (5,4%).

Relativamente à percentagem de população residente no concelho, com quinze e mais anos, que beneficia do Rendimento Mínimo Garantido e Rendimento Social de Inserção da Segurança Social, o valor divulgado para 2018 (1,3%) é igualmente inferior em 1,9 pp ao valor médio nacional (3,2%).

O Agrupamento

O AERSI recebe alunos de uma vasta área geográfica que cobre cerca de um terço do território do concelho de Leiria, designadamente das cinco freguesias situadas a Noroeste: Coimbrão; Monte Redondo e Carreira; Bajouca; Monte Real e Carvide; e Souto da Carpalhosa e Ortigosa. Esta área faz fronteira com os concelhos de Pombal e Marinha Grande.

Abrange onze jardins de infância, treze escolas de 1º ciclo e a escola sede, de 2º e 3º ciclos do ensino básico e de ensino secundário (com uma turma que iniciou em 2018/2019).

A Figura 6, que a seguir se apresenta, mostra a localização geográfica de cada estabelecimento que integra o AERSI, a sua distância, em linha reta, à escola sede, bem como a dimensão relativa, em função do número de crianças e jovens que o frequenta.

Figura 6. Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel em 2017/2018



Fonte de dados: Infoescolas
Fonte: CNE

Este Agrupamento oferece desde a educação pré-escolar ao 3º CEB e, mais recentemente, também o ensino secundário, integrando duas unidades de apoio especializado à multideficiência e surdocegueira, uma na escola sede, dirigida aos jovens dos 2º e 3º CEB, e outra na Escola Básica do Coimbrão, dirigida às crianças da educação pré-escolar e do 1º CEB.

Os jardins de infância e as escolas do 1º CEB encontram-se dispersas pelo território, o que é apontado como um constrangimento a uma maior adesão dos alunos a algumas das atividades de enriquecimento curricular e a outros projetos que o AERSI promove, uma vez que os horários da rede de transportes escolares impedem uma organização diferente dos horários dos alunos.

Salienta-se que a EB de Coimbrão, a EB de Monte Redondo, a EB de Carreira, a EB de Souto da Carpalhosa e a EB de Moita da Roda integram os respetivos Jardins de Infância.

Os Centros Escolares, de construção relativamente recente, têm excelentes condições para o desenvolvimento das diversas atividades de aprendizagem e de lazer. Existem, porém, diferenças na qualidade e nível de conforto entre as diversas escolas que constituem o AERSI, algumas das escolas do 1º CEB, não obstante terem sido objeto de intervenção por parte do Município de Leiria no sentido de melhorar as condições de trabalho e de aprendizagem, possuem salas de aula pouco espaçosas, nas quais é difícil alterar a disposição das mesas, de modo a facilitar interações diversificadas em sala e onde o espaço para guardar materiais pedagógicos é exíguo. A Coordenadora do Departamento de Educação Pré-Escolar salienta que os equipamentos dos jardins de infância são antigos e precisam de ser requalificados.

De igual modo, há necessidade de proceder a algumas obras na Escola Sede, pois o edifício é antigo (com um telhado de amianto) e apresenta deficiências ao nível do aquecimento dos espaços e do fornecimento de água quente aos balneários, conforme referido recorrentemente por docentes, alunos e pais de alunos. Outro dos aspetos assinalado tanto pela psicóloga, como por coordenadores e pela própria Diretora é o que se prende com a falta de espaços direcionados para o estudo e o lazer dos alunos e também um espaço destinado aos docentes.

Alguns educadores e docentes do 1º CEB referem que os equipamentos informáticos de que dispõem não são suficientes para as necessidades e que o acesso à internet é lento e falha com frequência. Identificado pela comunidade educativa como uma das prioridades é o reforço do material informático e a sua atualização.

A equipa do AERSI é composta por 130 educadores e professores e 46 profissionais não docentes, dos quais fazem parte uma psicóloga e um coordenador dos serviços de administração escolar. À semelhança do que se passa no conjunto do sistema educativo, a larga maioria desta equipa é constituída por mulheres, 93,5% no pessoal não docente e 87% nos docentes.

O agrupamento dispõe de um corpo estável de pessoal docente (Tabela 1) e não docente, em que a grande maioria da equipa está colocada na unidade orgânica há cerca de vinte anos e, de acordo com a Diretora, há mais de dez anos estão praticamente todos, sendo que, no referente ao pessoal não docente, 84,8% exerce funções no Agrupamento há mais de 10 anos.

Tabela 1. Tempo de serviço no AERSI dos educadores e docentes

Tempo de serviço na escola no fim de 2017/2018				
	≤ 1 ano	2-5 anos	6-10 anos	> 10 anos
Pré-escolar	0	0	0	18
1º CEB	0	0	2	50
2º CEB	0	1	1	24
3º CEB	0	0	0	34

Fonte de dados: AERSI
Fonte: CNE

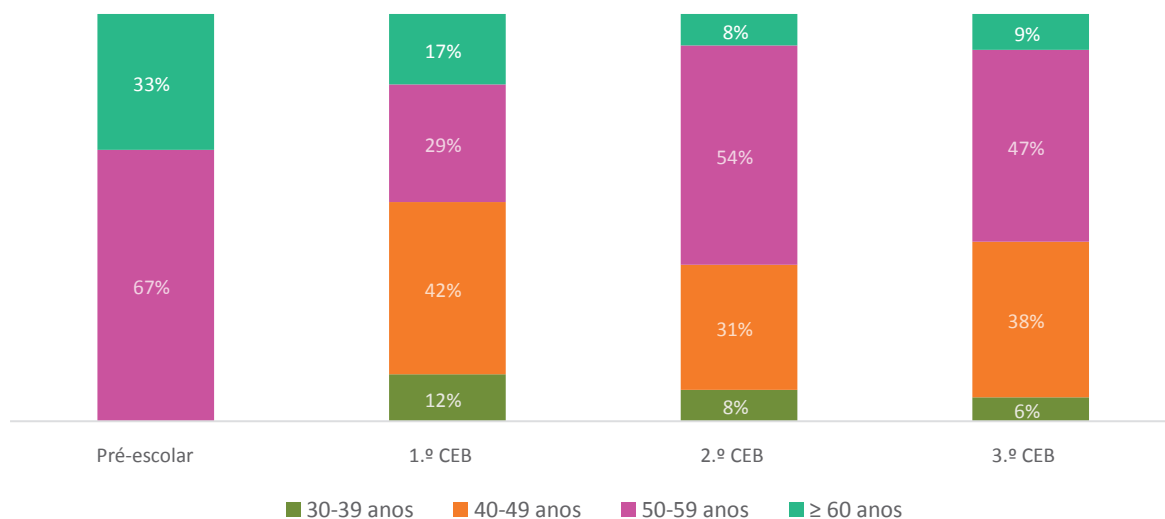
Foi sublinhado pela direção do agrupamento que as pessoas que ali trabalham há muito tempo “não cristalizaram” – os professores, ao longo daquele tempo, têm estado a fazer formação especializada, cursos de mestrado e de doutoramento nas áreas das Ciências da Educação, das Didáticas e da Administração, sobretudo na escola básica dos 2º e 3º CEB. A Diretora realçou como uma mais valia importante o facto de a unidade orgânica possuir um corpo docente com fundamentação teórica para a sustentabilidade das práticas².

[as pessoas] “Estão por opção, não querem sair.”

Diretora

No que se refere à distribuição do pessoal docente por grupos etários (Figura 7) salienta-se que nenhum destes colaboradores tem menos de 30 anos, sendo que na educação pré-escolar todos têm 50 ou mais anos de idade. É, no entanto, no 1º CEB que a percentagem relativa dos docentes entre os 30 e os 39 anos é mais elevada.

Figura 7. Distribuição percentual de educadores e docentes por grupo etário e ciclo do ensino básico e pré-escolar. 2017/2018



Fonte de dados: AERSI
Fonte: CNE

² “Para levar a cabo com sucesso a nossa missão, contamos nos nossos quadros com 35% de professores mestres, 3% de professores doutores e 1,5% de professores que se encontram em processo de conclusão de doutoramento.” in AERSI (s/d). *Projeto Educativo – Quadriénio 2017-2021*. AERSI: Carreira, Leiria, p.15. In: http://ag-rsi.ccems.pt/files/docs/gestao/projeto_educativo_v3b.pdf (acedido em 09-02-2019).

Um dos elementos da equipa deste agrupamento mais referenciado como fundamental para o seu bom funcionamento é a psicóloga, recrutada aquando da assinatura do contrato de autonomia e que, pela sua disponibilidade, competência e dedicação, tem contribuído para o bom relacionamento no seio de toda a comunidade educativa e permitido a resolução atempada e sem conflitualidade de algumas situações comportamentais mais delicadas:

[O contrato de autonomia] “A única coisa boa que trouxe foi uma psicóloga maravilhosa e a possibilidade de renovar todos os anos com a mesma pessoa.

A partir daí, houve uma melhoria dos comportamentos e ao nível da orientação vocacional. Passou a haver a possibilidade de atuar de imediato.”

Diretora

“Quería mais uma psicóloga. A que temos faz um ótimo trabalho, mas precisava de ajuda, pelo número de alunos que precisam.”

Docente do 2º CEB

Relativamente ao pessoal não docente, constata-se que apenas 6,4% têm menos de 40 anos de idade, sendo o grupo dos 50-59 anos o que apresenta o maior peso relativo, com 63% destes profissionais.

No respeitante à equipa do AERSI, todos os entrevistados identificaram o reduzido número de assistentes operacionais como uma das carências que mais afeta o seu bom funcionamento, na medida em que pode impedir a participação dos alunos das unidades de apoio à multideficiência nas turmas por falta de quem os possa acompanhar, resulta na falta de vigilância em espaços onde se aglomeram os alunos, na falta de acompanhamento das crianças e jovens, e na impossibilidade da sua substituição nos casos de doença ou baixa médica nas diversas escolas do agrupamento:

“Há críticas relativamente ao número de assistentes operacionais de que o agrupamento dispõe. Quando algum está doente não se pode substituir.”

Presidente do Conselho Geral

“Punha mais assistentes operacionais a funcionar nas escolas, que pudessem acompanhar mais os meninos com problemas, que pudessem estar dentro das salas.”

Coordenadora do Departamento do 1º CEB

População escolar

Em 2017/2018, a população escolar do agrupamento era constituída por 1197 crianças e jovens, dos quais 604 do sexo masculino e 593 do sexo feminino. Os alunos estavam distribuídos pelos níveis de ensino da forma que se enuncia seguidamente: 218 crianças no pré-escolar; 595 no 1º CEB; 151 alunos no 2º CEB e 233 no 3º CEB (Tabela 2).

Tabela 2. Número alunos segundo o sexo, por nível de ensino e ciclo de estudos. 2017/2018

	Rapazes	Raparigas
Pré-escolar	97	121
1º CEB	299	296
2º CEB	82	69
3º CEB	126	107

Fonte de dados: AERSI
Fonte: CNE

Segundo as opiniões expressas por vários entrevistados, algumas crianças e jovens demonstram dificuldades na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências constantes nos currículos dos diferentes níveis de escolaridade, não se incluindo neste grupo os alunos que estão inseridos nas duas unidades de apoio à multideficiência e surdocegueira congénita do AERSI.

Alguns dos docentes entrevistados referem mesmo que aquelas dificuldades são devidas ao facto de nos contextos familiares de proveniência dos alunos não se valorizar o papel que a escola pode desempenhar na preparação dos jovens para enfrentarem as incertezas e os desafios com que no futuro se confrontarão.

Outros apontam como razões explicativas carências financeiras, problemas sociais ou falta de apoio e acompanhamento no estudo por parte das famílias:

“A base está na família. Os alunos que mais dificuldades demonstram são normalmente provenientes de famílias que não valorizam o trabalho que é necessário realizar na escola (...) Penso que são pessoas que não sentem a escola como um fator importante para a sua vida.”

Coordenador do Departamento de MCE

A informação disponível na DGEEC relativamente às habilitações das mães dos alunos do 3º CEB, em 2015/2016, apontava para uma média de dez anos de escolaridade, ao invés dos pais, que possuíam em média oito anos de escolaridade. Todavia, alguns docentes entrevistados referiram que, nos últimos anos, os pais dos seus alunos têm vindo a revelar habilitações académicas de nível secundário ou até superior, pelo que a população escolar tem manifestado maior interesse pela escola.

No que diz respeito à existência de agregados familiares carenciados economicamente, considerando o número de alunos do ensino básico que usufrui da Ação Social Escolar (ASE) no ano de 2017/2018, constata-se que a maioria deles não está abrangida em nenhum escalão. Assim sendo, a percentagem daqueles que não tem ASE é superior a 50% no 1º e no 2º CEB, sendo o 1º ano o que apresenta a maior proporção, com 70% das crianças sem ASE. Apenas no 8º ano estão abrangidos 51% dos jovens (Tabela 3), pelo que parece que, maioritariamente, a população escolar deste agrupamento não pode ser considerada muito carenciada em termos económicos.

Tabela 3. Percentagem de alunos sem ASE. 2017/2018

Anos de escolaridade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Alunos sem ASE	70%	58%	51%	57%	52%	62%	51%	49%	62%

Fonte de dados: AERSI
Fonte: CNE

Os docentes identificam como maiores dificuldades dos alunos as do foro cognitivo, perturbações de hiperatividade, défice de atenção e dificuldades específicas de aprendizagem como a dislexia:

“(…) pouca estimulação cognitiva e cultural fora da escola (...) algumas dislexias e outras dificuldades similares.”

Coordenadora do Departamento de CSH

“Normalmente são razões do foro cognitivo ou meninos hiperativos. (...). Por vezes, estes casos não têm grande recuperação ao longo do 1º CEB. Durante a escolaridade por vezes ultrapassam, pelo menos parcialmente, esta situação.”

Coordenadora do 1º CEB

No entanto, os alunos entrevistados pela equipa do CNE, bem como aqueles com que se interagiu informalmente falam com muita desenvoltura e interesse sobre as suas vivências no agrupamento e o seu percurso académico, revelaram ter boa relação com a Direção, professores e restantes funcionários. Enfatizam a qualidade das refeições servidas na escola e a diversidade de atividades que lhes é proporcionada. Neste âmbito, salientam-se as do desporto escolar, que contam com uma maior participação dos alunos mais novos, em virtude de terem horários menos sobrecarregados, e os intercâmbios realizados através do Programa ERASMUS*.

Os alunos, que apresentam propostas concretas através do orçamento participativo, ao desafio de sugerirem mudanças no AERSI, se tivessem total liberdade para o fazer, identificam como questões mais críticas a necessidade de um espaço de convívio para os alunos, o reduzido número de assistentes operacionais, a escassez e desadequação do equipamento informático, a organização das entradas para o almoço e o sistema de fornecimento da água quente nos balneários:

[se pudesse] “mudava as infraestruturas. O equipamento informático, o sistema de aquecimento”

“Já fizemos propostas [através do orçamento participativo] para termos um espaço para os alunos.”

Alunos do 9º ano

Fatores de sucesso no AERSI

Liderança(s) e gestão estratégica

Liderança e gestão são conceitos que se entrecruzam tanto na análise das práticas dos gestores escolares como nos processos de reflexão (Afonso, 2014). Independentemente da multiplicidade de recomendações que possam existir sobre como deve ser uma boa gestão, duas dimensões da liderança escolar surgem frequentemente na literatura: (i) a obrigação de garantir oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; (ii) a criação de condições favoráveis a uma prática profissional reflexiva.

Nóvoa (1995a) caracteriza a liderança organizacional numa escola eficaz como um fator de promoção de estratégias concertadas de atuação em projetos de trabalho, implicando uma participação colegial que envolva a comunidade educativa, salientando que “a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho”.

O estilo de liderança deste Agrupamento foi, sem dúvida, um dos aspetos mais evidenciados por toda a comunidade educativa como fator decisivo para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, de uma cultura de responsabilidade partilhada e de entreajuda.

O Projeto Educativo do AERSI 2017-2021 afirma na sua nota de abertura: “A continuidade de um trabalho colaborativo, participado e reflexivo, a par de uma cultura de diálogo, de responsabilidade partilhada, de entreajuda e de respeito e valorização pelas diferenças, permitir-nos-á operacionalizar um Projeto Educativo, focalizado nas aprendizagens dos alunos, no contexto interno e externo do Agrupamento e na divulgação e projeção do mesmo, para que, juntos, possamos construir uma escola de excelência.”.

A Diretora é uma líder que se respeita e que é reconhecida por todos, “atenta e disponível”, com uma atitude de abertura que promove o diálogo, envolve os docentes, o pessoal não docente e a restante comunidade educativa, coordena e motiva os seus esforços:

“Não é uma chefe, é uma líder. Ouve-nos sempre. Todos somos chamados a participar nas atividades. A informação é partilhada com todos os colaboradores da escola.”

Presidente do Conselho Geral

“Temos uma diretora muito atenta a tudo o que dizemos e fazemos quer em relação aos problemas da escola, quer aos pessoais. Ela está sempre disponível.”

Assistente operacional

Também nos diferentes níveis de liderança se reconhece uma linha de ação orientada para a identificação e para a pronta resolução de problemas, isto é, de eventuais constrangimentos nas dinâmicas de funcionamento das escolas ou de dificuldades sentidas por alunos, por pais ou pelos profissionais:

“Esta forma de agir [na hora] tem muito a ver com as orientações transmitidas pela Direção: primeiro tratam-se os problemas, depois fazem-se os papéis.”

Coordenadora do Departamento do 1º CEB

“Aqui o lema é: os alunos precisam, faz-se. Depois tratam-se as questões burocráticas. Sejam alunos da educação especial ou não.

Quando se detetam problemas com os alunos, fala-se logo com os pais, no próprio dia, e com a psicóloga se for caso disso.”

Coordenadora dos DT

“É muito fácil falar com a Direção e com os Diretores de Turma. Eles disponibilizam os contactos telefónicos e os horários de atendimento são muito adequados e quando não podemos vir nesses horários, não há problema.”

Pais de alunos de 6º ano

A filosofia de trabalho deste agrupamento visa dar a oportunidade a todos os alunos de completarem a escolaridade de forma empenhada, ajudando a cumprir os projetos de vida dos jovens que, devido a alguns contextos familiares, nem sempre têm condições para os prosseguir. A preocupação em assegurar o desenvolvimento de competências para todos

conduz à diversificação de estratégias que viabilizam a superação de dificuldades e à adoção de medidas promotoras do sucesso escolar:

“Houve um ano, antes da flexibilidade curricular, em que um grupo de alunos faltava muito, não fazia as aprendizagens e, no final do ano durante três semanas, ficaram na escola para poderem concluir o ano com sucesso. Esta foi uma medida proposta pelos docentes, que a direção acolheu bem, como é costume.”

Coordenadora do Departamento de Línguas

“Têm de se dar pequenos passos, adaptando avaliações e programas, de forma a que eles possam ir ganhando a sua autoconfiança. Pode ser necessário uma tutoria ou um trabalho mais prático em sala, ou mesmo de forma individualizada.

Conseguimos [trabalhar desta forma] em pequenos grupos de docentes, até porque há limitações logísticas para que todos possam trabalhar desta forma, ao mesmo tempo, se quiserem.”

Coordenador do Departamento de MCE

“Já estivemos numa Turma Mais, no 7º ano, tínhamos algumas dificuldades, sobretudo a Português. Achamos que ter estado nesta turma nos ajudou a melhorar as notas.”

Alunos do 9º ano

Outra das linhas de ação do agrupamento a destacar está relacionada com a efetiva inclusão das crianças e jovens das unidades de apoio à multideficiência. Neste âmbito, é de salientar a clara orientação para os integrar nas turmas e na vida escolar – todos eles integram as turmas, pelo menos 1h por semana/por disciplina, desde que haja quem os possa acompanhar. Desta forma, os alunos desenvolvem capacidades de conviver e de interagir com crianças e jovens com perfis muito diferentes, promovendo práticas de partilha e de solidariedade, reconhecidas como traços da cultura de escola:

“A integração destes meninos nas salas é completamente pacífica para alunos, pais e docentes. Quando começámos houve problemas, até com os pais.”

Diretora

“Temos uma Diretora que apoia sem reservas as medidas de apoio à inclusão.”

Coordenadora do Departamento de EE

Com efeito, foi referido tanto por docentes, como pela Coordenadora do Departamento de Educação Especial e, ainda, por pais de alunos que a existência destas unidades de apoio à multideficiência no AERSI constitui uma mais valia para o desenvolvimento de competências de cidadania e para a aceitação da diferença tanto pelos alunos como pelos profissionais. Salientam que, de uma forma geral, a articulação e cooperação com os docentes das diferentes disciplinas e com os alunos decorre com grande normalidade, embora inicialmente possam ter existido algumas resistências, nomeadamente por parte de professores colocados pela primeira vez no agrupamento e por pais de alguns alunos:

“Atualmente considero que os docentes fazem o trabalho de inclusão sozinhos.”

Coordenadora do Departamento de EE

“Considero que é importante a escola ter a unidade de multideficiência, porque ensina os alunos a conviverem com todos, mesmo os diferentes.”

Pai de aluno de 6º ano

“A relação [com aqueles colegas] é boa.”

Alunos do 9º ano

O acompanhamento assegurado aos alunos das unidades de multideficiência é valorizado pelas respetivas famílias, que se mostram satisfeitas com o bem-estar e o desenvolvimento destas crianças e jovens:

“Desde que o meu filho está aqui, ele está feliz e muito mais autónomo. Está a ficar independente.

Quando estava na outra escola ele ia sempre contrariado. Não tinha qualquer tipo de estímulo.”

Pai de aluno do 3º CEB, da sala de multideficiência

A articulação curricular é concretizada não só na colaboração entre docentes dos diferentes ciclos, mas também porque os professores das diferentes unidades orgânicas do agrupamento e no seio dos vários departamentos se reúnem

regularmente, partilham práticas e materiais pedagógicos, desenvolvem ações em conjunto e agem de acordo com linhas específicas, finalidades e metas pré-definidas. Todos os coordenadores de departamentos e docentes entrevistados referem que existe uma prática consolidada de articulação nas transições de ciclos, realizada formalmente nas reuniões de constituição de turmas e de início de ano letivo. No entanto, foi sobretudo realçada a que acontece nos momentos informais em que se encontram na sala de professores ou nos corredores:

“Trabalhamos assim [em equipa] em todos os ciclos. Tomamos as decisões em conjunto, mesmo na constituição das turmas, para o bem dos alunos, trabalhamos focados neles.”

Docentes do 1º CEB

Como referido anteriormente, não obstante a dispersão geográfica das escolas, os docentes procuram encontrar estratégias para superar as dificuldades e conseguem articular entre si:

[sobre a dispersão dos jardins de infância] “Às vezes há obstáculos, mas ultrapassam-se com as novas tecnologias e reunindo sempre que é preciso, para além das reuniões mensais do Departamento.”

Coordenadora do Departamento de Educação Pré-Escolar

Anos antes da consagração da flexibilização curricular em diploma legal, o AERSI já tinha dado passos importantes para uma abordagem curricular transversal, integradora dos saberes, em que o ano letivo se organizaria em dois semestres. Este plano, concebido no final de um ano letivo por um grupo alargado de docentes dos diferentes ciclos de escolaridade, incluía a formação de docentes, a coadjuvação pedagógica, os apoios pedagógicos, o trabalho de projeto, a adequação curricular e os clubes. No entanto, acabou por não ser concretizado integralmente, por falta de enquadramento legal, mas deu frutos através da adoção de estratégias e de metodologias de trabalho por grande parte do corpo docente.

A reflexão encetada sobre a gestão flexível do currículo mobilizou toda a comunidade educativa em torno de um projeto participado para o agrupamento, tendo em conta a realidade do contexto das escolas e as necessidades específicas dos alunos:

“Na altura tivemos um perito a trabalhar com a equipa da escola. Fizemos uma primeira versão do Projeto Educativo que foi enviado para todas as estruturas intermédias para darem a sua opinião e reformularem o que considerassem necessário. Depois convidámos os pais a darem a sua opinião.”

Diretora

“Sentimo-nos motivados para trabalhar assim: diferenciação pedagógica; adequação curricular; no projeto “Diferenciar para o sucesso”, em que planificamos os programas das disciplinas em função de cada um dos alunos que iam transitar do 1º para o 2º ciclo.”

Docentes do 3º CEB

“Penso que temos [agora] condições para retomar aquele plano. Nele temos semestres, grupos de alunos e não turmas, flexibilidade de horários, flexibilidade de espaços, equipas pedagógicas. Hoje há enquadramento legal para o levar à prática. Vamos olhar para ele e mudar o que for necessário.”

Diretora

Parece evidente que neste agrupamento as práticas, mesmo as que não podem ser operacionalizadas tal como foram concebidas, têm sempre como foco os alunos e as suas aprendizagens, o que tem possibilitado a continuidade de iniciativas e de práticas de ensino com essa intencionalidade.

A melhoria dos resultados assenta também na capacidade de proceder à autoavaliação, visto que, de uma forma sistemática, fazem a sua monitorização e tratamento estatístico, sendo com base nessa análise que definem prioridades e tomam decisões. Este esforço é conseguido pela partilha coletiva, pela capacidade de trabalho em equipa e por um sentido de bem comum.

Formação contínua da Equipa do AERSI

Atenta às necessidades de formação contínua do pessoal docente e não docente, e às que são definidas nos Projetos Educativos/Planos de Atividades, quando o Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) não consegue corresponder aos pedidos que lhe são endereçados, a Direção procura organizar ações de formação no próprio Agrupamento, apostando, assim, na formação interna:

“O CFAE nem sempre consegue proporcionar a formação que os docentes pedem, mesmo quando são as que constam da listagem inicial apresentada pelo Centro. Muitas vezes é a própria escola que organiza.”

Coordenadora do Departamento do 1º CEB

“Fazemos muita formação. Nunca é demais na área da diferenciação e diversificação de estratégias.

Quando pedimos, normalmente, conseguimos que organizem.”

Coordenadora do Departamento de CSH

O agrupamento procura “promover, também, ambientes internos de aprendizagem colaborativa de formação informal e espontânea, onde os saberes, as experiências e as boas práticas são partilhadas entre pares, no sentido de gerar novas dinâmicas e mais estímulos de motivação e aprendizagem em toda a comunidade educativa.”³

“A formação é feita no dia-a-dia, à medida que os problemas vão surgindo.”

Coordenador do Departamento de MCE

Na perspetiva de assegurar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional a todos quantos trabalham no AERSI, têm sido organizadas no próprio agrupamento diversas ações de formação que, em articulação com o Projeto Educativo, proporcionam o desenvolvimento de uma prática profissional reflexiva e a melhoria efetiva do desempenho da escola.

De acordo com a informação recolhida pela equipa do CNE através das entrevistas, tem sido possível trazer para o interior da escola a formação mais transversal e com potencialidade de envolver mais profissionais, sejam os docentes ou os assistentes administrativos:

“A formação parental é uma área importante que existe na escola, desenvolvida por uma colega que tem essa especialização. Tentámos integrá-la na oferta do CFAE, mas ainda não foi possível. A avaliação das ações que já se fizeram foi muito positiva.”

Coordenador do Departamento de MCE

“Gostaria de ter formação em educação especial, para saber lidar melhor com os meninos especiais, mas não tenho conhecimento de que o CFAE proponha este tipo de formação.

Muita da formação que temos é feita na escola.”

Docente do 2º CEB

“Gostava que houvesse formação sobre como lidar com as emoções, quer para docentes e funcionários, quer para alunos. Não tem sido fácil, sobretudo por questões de gestão do tempo.”

Psicóloga

As várias referências feitas durante as entrevistas à possibilidade de haver oportunidades para as pessoas discutirem abertamente os seus problemas e os do agrupamento, e ainda a valorização da organização como local de formação e troca de experiências, revela o empenhamento em criar condições para a reflexão e formação permanentes de toda a equipa de trabalho, sobretudo dos educadores e docentes.

Projetos e atividades de enriquecimento curricular

Os projetos mais relevantes desenvolvidos por este Agrupamento visam dar corpo às linhas de orientação estratégica definidas no seu Projeto Educativo.

A implementação dos projetos de intercâmbio transnacional, com ações que envolvem alunos e também professores, tem sido, há mais de duas décadas, uma das apostas prioritárias deste agrupamento e das mais valorizadas por todos os que neles têm participado. Os projetos do Programa Erasmus+ são considerados como dos que mais têm influenciado a vida no Agrupamento, pela abertura de perspetivas e pelas vivências que proporcionam a quem neles se envolve:

“É das coisas mais fantásticas que esta escola tem. No nosso contexto é das coisas mais enriquecedoras que lhes podemos proporcionar.

³ Projeto Educativo – Quadriénio 2017-2021

Para muitos professores também é uma oportunidade de crescerem.
O Erasmus+ permitiu valorizar a nossa criatividade e o calor humano que nos caracteriza.
Se só pudesse ficar com um projeto escolhia o Erasmus+.”

Diretora

“Fazemos formação em língua inglesa, para mais colegas poderem participar.

Para os alunos é ótimo para desenvolver competências de inglês, culturais e a capacidade de comunicação. Estes projetos envolvem também os pais que acolhem os alunos que vêm.

As aulas podem ser muito aliciantes, mas a vivência no exterior é muito mais rica.

A maior parte dos docentes acaba por aproveitar as experiências vividas fora para tornar as aulas mais dinâmicas.

Ao nível dos docentes também aproveitamos algumas dicas que vemos noutros países para utilizar aqui.”

Coordenadora de Clubes e Projetos

A participação nos projetos Erasmus+ tem permitido consolidar a visão definida para o AERSI de “ser uma escola plural, (pre)ocupada com as pessoas, capaz de formar cidadãos com espírito crítico e criativo, que lhes permita enfrentar os desafios e as incertezas do futuro, de forma autónoma e responsável”⁴, estreitando relações entre as pessoas e promovendo dinâmicas de aprendizagem e trabalho colaborativo. Além disso, reforça a autoconfiança dos participantes do AERSI, constituindo um estímulo para dar continuidade ao trabalho:

“Se nos compararmos com outros países verificamos que estamos no bom caminho.”

Coordenadora do Departamento de Educação Pré-escolar

Outro aspeto importante da vida do AERSI é a dinamização do desporto escolar e de diversas modalidades desportivas como forma de promover o sucesso dos alunos, estilos de vida saudáveis e valores e princípios associados a uma cidadania ativa:

“Desenvolvemos muitas modalidades desportivas no Agrupamento. (...)”

Coordenador do Departamento de Expressões

Apesar de o desporto escolar ter deixado de funcionar para o 1º CEB, reconhecem-se os aspetos positivos deste projeto, que implica uma formação adequada direcionada para os docentes deste nível de ensino:

“Quando tivemos desporto escolar no 1º ciclo desenvolveram-se estratégias e dinâmicas muito interessantes. O projeto acabou, entretanto. A preparação dos professores do 1º ciclo tem muitas lacunas de formação nesta área.”

Coordenador do Departamento de Expressões

A multiplicidade de ofertas de clubes em diversas áreas, nomeadamente as artísticas e tecnológicas, que atualmente o agrupamento disponibiliza, tem possibilitado aos alunos aprendizagens diversificadas, vivências de difícil acesso no contexto onde residem e que, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, os podem preparar para diferentes contextos socioprofissionais futuros:

“A participação nos clubes ajuda muito a desenvolver outras competências para além das académicas, nomeadamente as sociais.

Há este tipo de atividades quer na escola sede, quer nos jardins de infância e escolas do 1º ciclo.”

É fácil que os docentes se disponibilizem. São todos voluntários.”

Coordenadora de Clubes e Projetos

“Nos clubes, por exemplo, de Geografia e de História, fazem reforço das aprendizagens curriculares. Há meninos que vão sempre e outros que os frequentam antes dos testes. Os alunos que vão sempre são os que os professores identificam como os que mais precisam.”

Coordenadora do Departamento de CSH

⁴ Projeto Educativo – Quadriénio 2017-2021

Nos clubes que funcionam na escola todos podem participar. Não tanto os da unidade de multideficiência, mas os que têm dificuldades e gostam muito.”

Coordenadora de Clubes e Projetos

“A escola tem muitas atividades de que gostamos.”

Alunos do 6º ano

No entanto, alguns responsáveis começam a sentir dificuldade em compatibilizar as cargas horárias letivas, os horários dos transportes escolares e as normas definidas para o desporto escolar com as atividades promovidas pelos diversos clubes:

“As regras que estão definidas para o desporto escolar criam algumas dificuldades à organização das atividades desportivas.”

“Como não estamos numa cidade, os alunos têm algumas dificuldades de transportes.”

Coordenador do Departamento de Expressões

“Os meninos não têm grande espaço no horário para poderem participar. Não podemos estender os horários porque há alunos que têm atividades à tarde, em Leiria.”

“Atualmente os jovens participam menos neste tipo de atividades, são menos disponíveis. Talvez por comodismo, talvez por estarem mais focados nas tecnologias.”

Coordenadora de Clubes e Projetos

Gestão e práticas pedagógicas

Porque a aprendizagem é uma tarefa complexa nem todos os alunos possuem, no mesmo momento, o conhecimento e as competências que lhes permitam interpretar e agir sobre as tarefas propostas no quotidiano. Assim, é necessário criar condições e formas de trabalho que tenham em conta estas inevitáveis diferenças individuais, pois segundo Nóvoa (2009) “Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal.”

Não sendo possível generalizar, a partir das entrevistas realizadas a alunos, docentes e responsáveis do agrupamento, para todos os níveis de escolaridade e disciplinas, quanto às metodologias e estratégias de trabalho desenvolvidas em sala de aula, decorre dessas conversas que há um esforço para adequar os processos de ensino aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem que coexistem nas turmas. Frequentemente, nas aulas são adotadas metodologias de trabalho em grupo ou a pares, são incluídas componentes práticas e trabalho de pesquisa, os alunos com dificuldades são incentivados a desenvolver trabalhos de projeto, por exemplo:

“Podem as aulas começar por uma metodologia expositiva, seguindo-se uma atividade mais prática.

Essas atividades desenvolvem-se normalmente em grupo ou em pares. Podem também fazer pesquisas individualmente ou em pares, que depois são apresentadas aos outros colegas.

As pesquisas são complementadas pelo MOODLE ou a Aula Virtual da Porto Editora, onde cada professor tem a sua área disciplinar aberta e todos podem aceder.

Os alunos também têm acesso a estas ferramentas. São usadas quer para fazerem pesquisas, quer para praticarem testes e realizarem avaliações em suporte digital.”

Coordenador do Departamento de MCE

“A professora explica a matéria e depois propõe uma atividade mais prática.

Costumamos trabalhar individualmente ou em pares.”

Alunos do 6º ano

“Às vezes trabalhamos a pares, mesmo com alunos com conhecimentos muito diferentes, para os melhores alunos ajudarem os mais fracos.”

Alunos do 9º ano

Assim, além da articulação vertical e da que se constrói no âmbito dos Departamentos, os docentes planificam e desenvolvem, nalgumas turmas, projetos em que intervêm diferentes áreas disciplinares. É habitual proporcionarem um apoio mais individualizado em sala, promoverem trabalho de projeto para grupos ou pares de alunos, proporem tutorias:

“Para alguns alunos [com mais dificuldades] planificamos trabalho de projeto com professores diferentes, o que lhes permite fazer um trabalho mais prático e ter mais sucesso. Podem fazer trabalho de grupo na sala de aula, que envolva três disciplinas diferentes.

Fazem pesquisas orientadas em pequenos grupos ou em pares e fazem apresentações dos trabalhos de grupo à turma.”

Coordenadora do Departamento de CSH

“Numa turma de 8º ano desenvolvo quatro tipos diferentes de estratégias de trabalho para as mesmas matérias. Agora reformulei um pouco, no sentido de ajudar os alunos a serem mais autónomos.”

“Quando as matérias permitem que se faça trabalho de grupo, trabalha-se em grupo, se for melhor trabalho de pares é assim que se trabalha. É preciso antes perceber se os alunos a juntar se dão bem entre eles.”

Docente do 3º CEB

No 1º CEB, os apoios pedagógicos proporcionados por docentes dirigem-se prioritariamente aos 1º e 2º anos de escolaridade, sendo planificados em estreita articulação com os professores titulares de turma e desenvolvem-se de duas formas – quando o docente leciona dois níveis em sala, pode o professor de apoio estar mais direcionado para um desses níveis e o professor titular para o outro grupo de alunos; se a turma tiver só um nível e muitos alunos, os dois docentes trabalham em coadjuvação:

“Os professores de apoio trabalhavam em estreita articulação com os professores titulares, reuniam de 15 em 15 dias. Atualmente, desenvolvem a mesma estratégia, mas com menos registos em papel.”

Coordenadora do Departamento do 1º CEB

Nos 2º e 3º CEB existe a prática da coadjuvação em algumas disciplinas, como Português e Matemática, estratégias que vão sendo definidas em função da especificidade e dificuldades de aprendizagem mais evidentes nas turmas e das disponibilidades de horários dos docentes.

A diferenciação pedagógica e a coadjuvação são estratégias adotadas que estão em linha com os princípios e valores que pretendem orientar esta comunidade escolar, nomeadamente “Respeitar as diferenças e valorizar a diversidade; reconhecer e valorizar as capacidades e competências do outro e no outro; [...] valorizar a identidade cultural; adquirir e desenvolver conhecimento sustentável; adquirir e desenvolver competências para responder aos desafios do futuro.”⁵

Na avaliação também é tida em conta a diferenciação pedagógica, uma vez que é prática corrente os docentes diferenciarem os testes dentro de cada turma, de modo a adequarem-se aos estilos e ritmos de aprendizagem dos seus alunos.

A disposição dos alunos em sala varia consoante o ano de escolaridade e a área disciplinar, sendo em U ou em quadrado as formas mais frequentes de organização dos espaços aula, o que indicia uma perspetiva de ensino não tradicional e facilita a interação entre alunos, e destes com os docentes.

Relação escola/família

Os pais e encarregados de educação do AERSI estão organizados numa Associação que mantém uma relação de grande proximidade e sintonia com o Projeto Educativo e a direção deste Agrupamento, tendo representação no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral.

É à Associação de Pais que se devem muitas das intervenções de requalificação que têm sido efetuadas, sobretudo na escola sede e muitos encarregados de educação envolvem-se ativamente nas ações propostas pelas escolas, como as festas de Natal, de final de ano, organização de eventos junto da comunidade para angariação de fundos, entre outras:

“A Associação de Pais participa imenso na organização de atividades e mesmo na realização de obras efetuadas na escola.”

Coordenador do Departamento de Expressões

⁵ Projeto Educativo – Quadriénio 2017-2021

Existe um sentimento de plena confiança na escola por parte dos pais com os quais a equipa do CNE interagiu, na medida em que consideram que neste agrupamento os seus filhos estão protegidos, em segurança, num ambiente sem grande conflitualidade, onde recebem o apoio necessário ao seu desenvolvimento académico e pessoal:

“Os pais normalmente participam, têm mesmo a iniciativa de proporem atividades e de as organizarem.”

Coordenadora do Departamento de Educação Pré-Escolar

“Os pais vêm muito à escola, sempre que precisam. Também comunicam muitas vezes por telefone.”

Docentes do 1º CEB

“Os pais dos meninos que vêm do 1º ciclo inicialmente têm alguns receios, o que é natural, mas depois sentem que é uma escola segura.”

Assistente Operacional

“Aqui há segurança. Há sempre alguém a controlar as entradas.”

Pais de alunos do 6º ano

“Sinto que a escola é segura, tranquila.

A alimentação é muito boa. A maioria dos funcionários é boa, assim como os professores.”

Pais de alunos do 9º ano

Os Diretores de Turma desempenham um papel essencial enquanto mediadores entre a escola e as famílias, mantendo uma disponibilidade permanente para o diálogo e uma atenção a todas as situações de maior dificuldade que lhes são reportadas:

“O diálogo com os pais é fácil. Quando existe algum problema mais complicado basta pedir a um elemento da Direção que esteja presente na reunião com os pais.”

Coordenadora dos DT

Neste Agrupamento, dos depoimentos que recolhemos ressalta que a relação entre a(s) escola(s) e as famílias é facilitada pelo facto de esta comunidade não se nortear por um modelo rígido e centralizado, que noutros estabelecimentos de ensino cria barreiras, distanciamento e desconfiança entre os encarregados de educação, os docentes e a direção. Esta participação das famílias assente numa relação de confiança é reconhecida pela C.M. de Leiria:

“Em Leiria não há outro Agrupamento que consiga a participação dos pais como o Rainha Santa Isabel. Aqui se nota a importância da liderança daquela escola: estamos aqui para servir.”

Vereadora da Educação da CMLeiria

De igual modo, o conhecimento que o AERSI possui sobre o contexto em que se insere e a postura de diálogo que mantém permitem o estabelecimento dessa ligação e a aceitação dos diferentes valores culturais de que as famílias são portadoras.

As parcerias

As autarquias locais – Câmara Municipal e Juntas de Freguesia - são os principais parceiros na ação educativa do AERSI. Esta situação decorre não tanto das responsabilidades que aqueles órgãos já detêm relativamente aos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º CEB mas, sobretudo, devido à prioridade atribuída pelo Município à educação.

A Câmara Municipal de Leiria empreendeu um processo de requalificação, reunindo e definindo prioridades anualmente, com os Diretores das escolas e agrupamentos, os Presidentes das Juntas de Freguesia e os representantes dos pais, através do Projeto “O Município Vai à Escola”. Esta iniciativa permitiu ainda o alinhamento das práticas e procedimentos entre todos os autarcas, bem como a sua participação em todos os Conselhos Gerais das escolas, o que, segundo a Vereadora da Educação da C.M. de Leiria, “faz com que todos os autarcas vistam a camisola da educação”.

Os estabelecimentos do 1º CEB e os Jardins de Infância, dos quais dois são Centros Escolares, têm sido objeto de intervenções de requalificação nas salas de aula e recreios, incluindo a modernização dos equipamentos informáticos e

dos refeitórios que, atualmente, já existem em todas as escolas. Desta forma, revelam o investimento efetuado pela C.M. de Leiria na melhoria das suas condições de qualidade e conforto:

“A aposta este ano foi a equidade e a qualidade dos equipamentos, nas salas de aula e nos recreios.”

“Houve um grande investimento, até em termos de equipamento informático, por parte das autarquias nos jardins de infância e no 1º ciclo, que não aconteceu, por parte do Ministério da Educação, nos restantes níveis de ensino.”

Vereadora da Educação da CMLeiria

Assim, os Centros Escolares do Coimbrão e de Monte Redondo têm instalações recentes, espaçosas, bem equipadas, com trabalhos de alunos expostos nos corredores.

Leiria concebeu um Projeto Educativo Municipal que envolve diferentes entidades e atores, entre eles as escolas:

“(…) não se confina ao espaço da sala de aula, mas propõe acompanhar o aluno com um plano de atividades complementares, que promovem a consolidação dos conteúdos programáticos, seja através da prática do exercício físico, da descoberta do património do [...] território, do contacto intergeracional e da descoberta da [...] oferta cultural.”⁶

Neste âmbito, promovem diversas iniciativas e atividades de colaboração com os estabelecimentos de educação e ensino do Concelho nos domínios da cultura, da cidadania, da formação de docentes (em parceria com a ESE de Leiria) sobre diferenciação pedagógica, entre outros:

“A principal prioridade é o pré-escolar e o 1º ciclo. Todos os docentes do 1º ciclo e educadoras têm 100€ [por ano] para comprarem equipamento de robótica, para poderem realizar trabalhos mais práticos com os meninos.”

“As escolas podem solicitar atividades à Câmara e o Município também convida os alunos das escolas, do Jardim de Infância ao Secundário, a virem a Leiria assistir a espetáculos.”

“Desenvolvemos ações de formação parental que têm adesão no pré-escolar e no 1º ciclo, mas nos outros níveis só aderem bem os pais dos meninos que estão no ensino privado.”

O AERSI abre-se ao mundo exterior, co-educador: aos pais, às instituições sociais, administrativas, económicas e culturais para partilhar recursos, coordenar esforços, conceber e executar projetos em comum.

O clima de escola

Segundo Nóvoa (1995b), cada organização possui um clima específico que a diferencia, que resulta dos comportamentos e das políticas dos membros que a integram, é percecionada pelo conjunto dos que nela trabalham e serve de referência à interpretação das situações com que se depara e determina o seu próprio comportamento. É condicionado pela sua estrutura, ou seja, as características físicas da organização, pela forma como são geridos os recursos humanos e por variáveis comportamentais, como os funcionamentos individuais e de grupo, tendo um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos seus membros.

O clima de escola desempenha, pois, um papel fulcral na promoção e desenvolvimento de mecanismos indutores da eficácia da organização escolar, ou seja, se existe um forte relacionamento profissional entre os docentes e demais funcionários, se a(s) liderança(s) confia(m) nos professores, lhes proporcionam oportunidades de refletir, dialogar e tomar decisões em conjunto, e se toda a comunidade educativa partilhar uma visão de escola que tem como foco as aprendizagens dos alunos, estão criadas grande parte das condições para que se esteja perante uma organização que consegue ultrapassar alguns dos constrangimentos com que, inevitavelmente, se depara na prossecução dos seus objetivos.

Acresce que não foram referidas ou observadas situações de conflitualidade ou de indisciplina, para além das que são normais nestas faixas etárias:

“Não há problemas disciplinares graves, só o que é próprio da idade.”

“O ambiente é calmo, não há grandes conflitos em comparação com outras escolas que conheço.”

Pais de alunos do 3º CEB.

⁶ In: Câmara Municipal de Leiria (2018)

Sendo um conceito multidimensional, Brunet (1992), citado por Andreia Costa (2010), considera que o clima se refere às percepções que os vários atores de uma determinada organização têm em relação às práticas nela existentes, estando sobretudo ligado à resposta afetiva e emocional dos sujeitos relativamente às percepções e aos conhecimentos que adquirem.

Não tendo o CNE realizado um estudo aprofundado sobre o clima deste agrupamento, considera-se que as percepções reveladas por todos os elementos da comunidade educativa com os quais se interagiu, o que se observou diretamente durante a deslocação à AERSI, bem como o que transparece da análise dos vários documentos podem ser considerados para efeito da caracterização do clima desta organização.

Durante a visita da equipa do CNE pôde observar-se que, apesar dos espaços exteriores e do edifício da escola sede necessitarem de algumas intervenções de requalificação, a imagem projetada para quem chega é acolhedora e o ambiente que se vive é descontraído, de respeito mútuo entre alunos, assistentes operacionais, docentes e dirigentes.

Os alunos com os quais a equipa do CNE interagiu informalmente durante as visitas às escolas e nas seis entrevistas que realizou a jovens dos 6º e 9º anos (que falam em seu nome, mas também em nome dos seus colegas) revelaram sentir-se bem no agrupamento, quer pelas relações que estabelecem com a maioria dos colegas, professores e demais funcionários, quer pelo apoio à aprendizagem que lhes é proporcionado pelos respetivos docentes. O sentimento de identidade partilhada está patente na forma como foram relatando as vivências do seu quotidiano. Conhecem bem a escola, reconhecem os seus líderes e valorizam o esforço feito pelos seus profissionais.

Os alunos enfatizam o apoio e a disponibilidade por parte dos docentes e do pessoal não docente, que contribuem para o bom relacionamento interpessoal e o bom ambiente no AERSI:

“A escola está muito bem organizada e os professores são bons.”

“A passagem [do 1º CEB para o 2º CEB] não foi complicada porque os professores sempre nos acompanharam.”

Alunos do 6º ano

“A relação com os funcionários também é muito fácil e eles são nossos amigos.”

“Os professores, mas sobretudo os Diretores de Turma, são muito disponíveis para falarem com os alunos ou com os pais. Ajudam sempre que temos alguma dificuldade.”

“Quando pedimos ajuda aos professores eles ajudam, praticamente sempre.”

Alunos do 9º ano

“Às vezes tenho a dizer bem demais desta escola: as pessoas estão cá muito mais horas do que as que seriam exigidas.”

É uma escola onde há grande proximidade entre as pessoas: docentes, funcionários, alunos e pais.”

Pais de alunos de 6º ano

“Valorizo sobretudo o ambiente da escola.”

Pais de alunos do 9º ano

Na perspetiva dos entrevistados, trata-se de um agrupamento que orienta toda a sua intervenção para o desenvolvimento pessoal, social e académico dos seus alunos e tem a vontade e a capacidade de identificar os seus problemas, organizando-se para encontrar as melhores soluções. Com efeito, de acordo com os depoimentos, crianças e jovens são considerados como um todo, isto é, são pessoas com histórias e contexto familiares por vezes complicados e com diferentes interesses e motivações que vão para além da escola.

Da análise das vinte entrevistas aos diferentes elementos da equipa deste agrupamento, salienta-se como opinião mais comumente expressa o facto de se sentirem realizados e valorizados pelo trabalho que ali desenvolvem. Mesmo quem reside a alguns quilómetros de distância não pretende concorrer a outro agrupamento, realçando como seria difícil encontrar uma dinâmica de trabalho tão focada nos alunos, com tanta proximidade e partilha entre todos e, simultaneamente, com liberdade para apresentar e desenvolver projetos específicos:

“Há muita flexibilidade para propor e desenvolver dinâmicas interessantes.”

Coordenador do Departamento de Expressões

[valorizo] “(...) o ambiente humano, o empenho que as pessoas colocam nas suas atividades. Costumo dizer que venho para a festa.”

Coordenadora do Departamento de Educação Especial

“Nesta escola o trabalho é muito, mas faz-se tranquilamente. Há muito bom ambiente.”

Psicóloga

As equipas de docentes e de assistentes operacionais são bastante coesas e mantêm um relacionamento muito cooperante entre si e de colaboração com a Direção:

“Todos estão sempre muito disponíveis para participar.”

Psicóloga

“Todos os assistentes operacionais são muito unidos e disponíveis. Têm boa relação com os docentes e sentem-se valorizados na escola.”

Assistente operacional

“É muito fácil e rápido falar com a psicóloga e ela resolve qualquer problema, mesmo quando se encontra nos corredores.”

Docente do 3º CEB

Pelos testemunhos que se apresentaram ao longo deste relatório, parece existir um clima aberto, de confiança e entreajuda aos vários níveis e uma receptividade elevada para com as propostas apresentadas por docentes e restantes atores da comunidade educativa, estabelecendo-se a comunicação com bastante fluidez.

Também o reconhecimento e a valorização do trabalho desenvolvido, por parte da Direção do Agrupamento, que se evidenciam nos diversos testemunhos recolhidos, geram um elevado grau de satisfação que, por sua vez, influencia positivamente o clima de escola e o empenhamento profissional de todos.

Considerações finais

Os resultados académicos acima das expectativas derivam dos fatores atrás enunciados em que subjaz a eficácia da convergência de esforços de todos os intervenientes no processo educativo focados no sucesso académico e social dos alunos e no desenvolvimento de aprendizagens e competências definidas como significativas.

Este é um agrupamento que orienta toda a sua intervenção para o desenvolvimento pessoal, social e académico dos seus alunos e tem a vontade e a capacidade de identificar os seus problemas, organizando-se para encontrar as melhores soluções.

As dinâmicas desenvolvidas, os níveis de implicação e coesão demonstrados apresentam a escola como um lugar de trabalho cooperativo e de equipa, em que os resultados conseguidos confirmam uma identidade de escola voltada para o sucesso de todos os alunos.

Concorrem para esta situação alguns fatores, dos quais se destacam:

- Uma liderança forte, partilhada, não burocrática e focada na missão da organização;
- Um corpo docente maioritariamente estável, comprometido com os seus alunos, recetivo à mudança e à experimentação, que se sente valorizado e que desempenha as suas funções em sintonia com a missão e objetivos definidos para o Agrupamento;
- O desenvolvimento de projetos motivadores e mobilizadores de docentes e alunos, designadamente os projetos Erasmus+;
- Um clima de escola aberto, no qual as decisões de ordem geral estão concentradas na direção, mas em que existe repartição de poderes e uma auscultação frequente dos diferentes elementos da comunidade educativa;
- A existência de parcerias consistentes e confiáveis como com a Associação de Pais, mas sobretudo com as Autarquias locais, nomeadamente a Câmara Municipal, cujas ações complementam e acrescentam valor às linhas de orientação estratégica prosseguidas no agrupamento.

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2014). Políticas de governação e liderança das escolas. In: J. Machado & J. M. Alves (Coord.). *Supervisão e liderança – escola, projetos e aprendizagens*. Porto: U.C.

Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. & Longobardi, S. (2018). “Academic resilience: what schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA”. In: *OECD Working paper*. Nº. 167. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/e22490ac-en> [acedido em: 2019.03.23].

AERSI (s/d). *Projeto Educativo – Quadriénio 2017-2021*. AERSI: Carreira, Leiria, p.15. Disponível em: http://ag-rsi.ccems.pt/files/docs/gestao/projeto_educativo_v3b.pdf [acedido em 2019.02.09].

Câmara Municipal de Leiria – Divisão de Educação e Biblioteca. (2018). *Projeto Educativo Municipal - Leiria Concelho Educador – 2018/2021*. Leiria: Câmara Municipal de Leiria. Disponível em: https://www.cm-leiria.pt/cmleiria/uploads/writer_file/document/3710/Projeto_Educativo_Municipal_2018-2021.pdf [acedido em 2019.09.12].

Costa, A. (2010). *Clima escolar e participação docente, a perceção dos professores de diferentes ciclos de ensino*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/15582> [acedido em: 2019.09.24].

Day, C. & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools. Building and sustaining quality in testing times*. London & New York: Routledge. Disponível em <https://www.routledge.com/Resilient-Teachers-Resilient-Schools-Building-and-sustaining-quality/Day-Gu/p/book/9780415818957> [acedido em 2019.03.23].

Nóvoa, A. (1995a). Para uma análise das instituições escolares. In: A. Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995b). Climas escolares e eficácia da escola. In: A. Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). “Educação 2021: Para uma história do futuro”. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf [acedido em: 2019.09.11].

OCDE. (2018). *OECD Education Working Paper*, nº 167. Paris: OECD Publishing.

Storer, J. H., Cychosz, C. M., & Licklider, B. L. (1995). Rural school personnel’s perception and categorization of children at risk: A multi-methodological account. *Equity and Excellence in Education*, 28, 36-45. Santa Cruz: University of California - Centre for Research on Education, Diversity and Excellence.

Waxman, H., Gray, J. P. & Padrón, Y. N. (2003). *Review of educational resilience*. Santa Cruz: University of California - Centre for Research on Education, Diversity and Excellence.





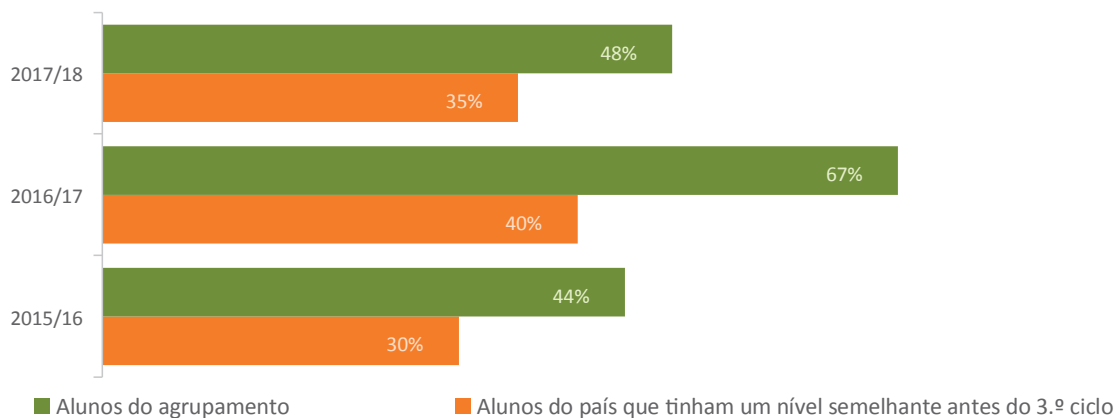
4

Uma escola com vista para a serra e olhar no futuro

Os resultados que motivam o estudo

O Agrupamento de Escolas de Forno de Algodres (AEFA) integra as unidades orgânicas sobre as quais incidiu o estudo que agora se apresenta devido ao facto de registar, no triénio de 2015/2016 – 2017/2018, relativamente às provas nacionais do 9º ano, uma percentagem de alunos com classificação positiva superior à obtida, a nível nacional, por jovens provenientes de um contexto cultural e socioeconómico semelhante. Este indicador (Figura 1) reporta aos jovens que tiveram um percurso sem retenções nos 7º e 8º anos. Assim, verifica-se uma progressão positiva no ensino básico, uma vez que o agrupamento consegue atingir bons resultados no final do 3º CEB, tendo em conta os resultados por obtidos por alunos do país em idêntica condição.

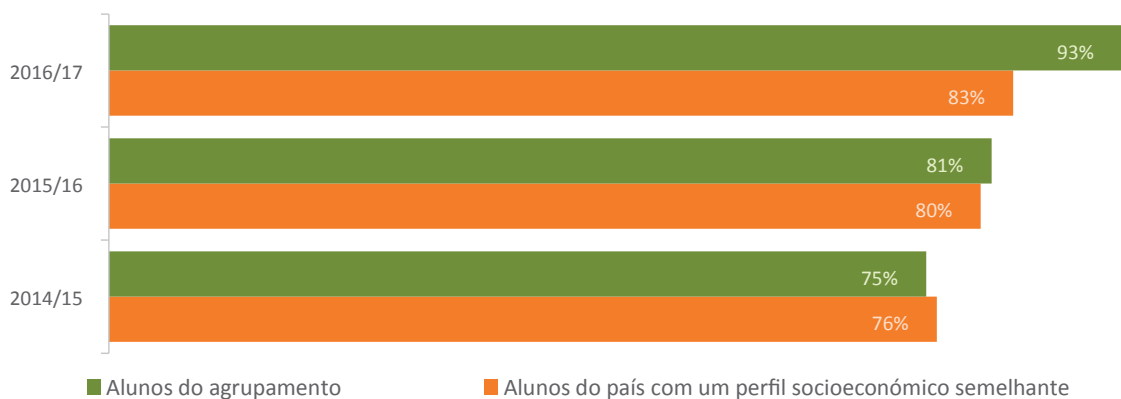
Figura 1. Evolução da percentagem de alunos que obtêm positiva nas provas de 9º ano após um percurso sem retenções nos 7º e 8º anos



Fonte de dados: DGEEC; Infoescolas
Fonte: CNE

No 1º ciclo, nunca deixou de se registar algum insucesso escolar, visto que, no ano letivo de 2015/2016, apenas 77% dos alunos do AEFA concluíram o 1º CEB em quatro anos, enquanto no país 81% dos alunos com um perfil socioeconómico semelhante terminaram este nível de ensino sem repetências. Note-se que esta situação mudou significativamente no ano de 2016/2017.

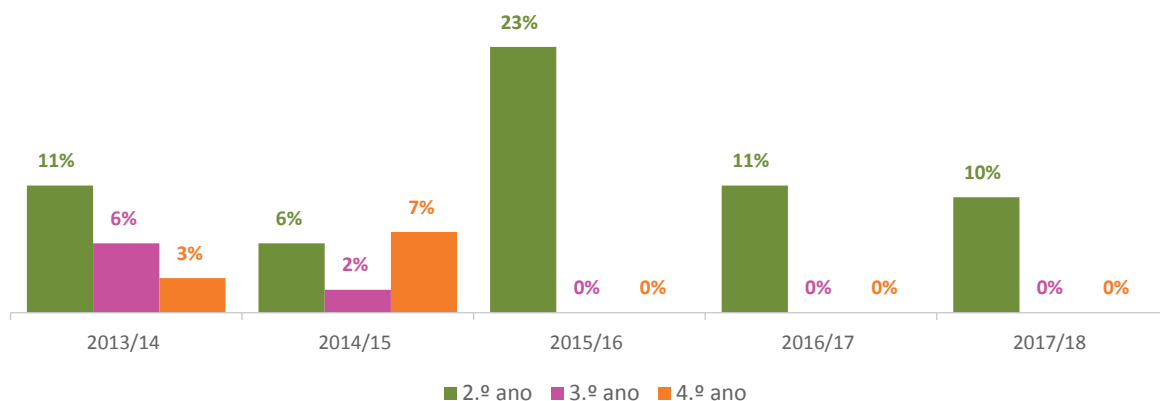
Figura 2. Percentagem de alunos que concluem o 1º CEB em quatro anos



Fonte de dados: DGEEC; Infoescolas
Fonte: CNE

No cruzamento dos dados acima referidos com o indicador relativo à taxa de retenção ou de desistência no 1º CEB, esta permanece elevada nos últimos anos, pois até ao ano de 2016/2017 (inclusive) registou-se uma percentagem superior a 10% de crianças retidas no 2º ano. No entanto, existe uma diminuição em 2016/2017 e 2017/2018 (com taxas de 11% e de 10%, respetivamente).

Figura 3. Taxa de retenção ou desistência



Fonte de dados: AEFA
Fonte: CNE

Tendo em conta que se trata de um território onde há a generalização do pré-escolar, quer os jardins de infância quer as escolas do 1.º CEB estão integrados no AEFA e existe a extensão da rede de bibliotecas escolares, considera-se que talvez estas medidas não estejam a produzir o efeito desejado, no sentido de ainda não ter sido eliminado o problema do insucesso no início da escolaridade¹. De acordo com o Coordenador de Departamento do 1.º CEB, a questão da repetência prende-se sobretudo com a perspetiva de um grupo de docentes e de alguns encarregados de educação (EE) que “acham que os seus educandos deviam reprovar”.

Como a retenção do(a) aluno(a) assenta “(...) no pressuposto de lhe dar uma oportunidade adicional para este melhorar as suas capacidades e o seu nível de aprendizagem”, os seus apologistas consideram que serve para assegurar uma boa integração no ano seguinte. Nesta linha de entendimento, alguns professores entrevistados indicaram que poderá haver vantagem na repetência, embora em situações excecionais ligadas à imaturidade das crianças e jovens ou à não aquisição das aprendizagens essenciais:

“A retenção depende dos casos. Até pode ser positiva se for um aluno imaturo ou que não tenham adquirido os conhecimentos base para superação e aquisição de novos conhecimentos. Alguns que não ficaram retidos e foram para outro percurso foi bastante positivo e avançaram.”

Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais

“Não considero que, por norma, a retenção tenha vantagens. Há casos em que poderá ajudar os alunos a não se sentirem desajustados no ano de escolaridade seguinte.”

Coordenadora do Departamento de Línguas

A repetência é uma prática ainda muito utilizada em Portugal, sendo até ao momento o segundo país da OCDE com mais reprovações precoces². Pelo contrário, alguns países europeus, como a Noruega e a Islândia, já há algum tempo adotaram a transição automática ao longo da escolaridade obrigatória³. A este propósito, Justino (2012) considera que “(...) é possível ter ensinos massificados que sejam fortemente inclusivos e que cumpram com os níveis de exigência”.

São cada vez mais os estudiosos que defendem que o recurso à retenção deve ser minorado, alertando para o facto de ser uma responsabilidade da sociedade e da escola, que “deve abandonar o seu modelo coercivo e de seleção, encontrando formas de motivar os alunos, sem diminuir a qualidade das aprendizagens” (Flores, Mendes & Velosa, 2014: 374). Trata-se de uma política que implica importantes desvantagens, com destaque para as consequências negativas, da redução da autoestima ao afastamento da escola e até à maior probabilidade de abandono precoce escolar, afetando os alunos mais imaturos.

No AEFA, o Coordenador do Departamento 1.º CEB, que assume ter uma posição diversa da das outras docentes do mesmo ciclo, aponta a ineficácia da retenção, referindo o impacto negativo no desempenho escolar futuro dos alunos, e apresenta uma sugestão de medida:

¹ Rodrigues et al., 2017: 2 e 9. No estudo é indicada como primeira causa da repetência precoce o défice de competências em leitura.

² Idem, ibidem.

³ Coutinho Pereira & Reis, 2014: 359.

“Acho que não tem vantagens. É preciso provar muito bem que existe alguma vantagem para o aluno na retenção.”

“Não considero que a repetição exaustiva de conteúdos tenha qualquer vantagem e pode mesmo destruir algum gosto que as crianças tenham pela escola. (...)”

“Criava grupos de homogeneidade relativa nos 1º e 2º anos. Já sugeri para o próximo ano, temos recursos e muito material.”

Coordenador de Departamento do 1º CEB

Afigura-se que a retenção constitui ainda um problema a resolver que deverá ser objeto de reflexão no AEFA, salientando-se que, em 2017/2018, no 7º ano a taxa de retenção ascendeu a 19%, num universo de 45 alunos, quando no ano anterior, tinha sido de 2%. Quanto ao ensino secundário, em 2017/2018, 9% dos alunos ficaram retidos no 10º ano, enquanto 16% e 14% não transitaram nos 11º e 12º anos, respetivamente⁴.

Focos de análise

Não obstante algumas taxas de retenção permanecerem elevadas, está patente uma melhoria dos resultados académicos acima do expectável no final do 3º CEB. Desta forma, o agrupamento consegue chegar mais além do que tem sido atingido por algumas escolas, com contextos semelhantes, localizadas no interior do país (no continente)⁵. Neste quadro, é de enfatizar os esforços envidados para alcançar o sucesso escolar no final deste ciclo, bem como no ensino secundário, nomeadamente nos resultados dos seus alunos na avaliação externa. Importa, pois, identificar as estratégias, medidas e práticas que têm contribuído para a motivação das crianças e jovens e para os resultados académicos. Após análise do acervo documental e dos contributos recolhidos bem como da observação “no terreno”, emergem alguns aspetos que parecem relevantes para este estudo, aos quais se dá enfoque mais adiante, tais como os reforços às disciplinas objeto de exames nacionais no 3º CEB (e no ensino secundário), os planos de acompanhamento e os apoios individualizados.

Assumem também uma especial relevância fatores extrínsecos ao sistema organizacional, designadamente a estabilidade do corpo docente que, neste caso, é facilitadora da organização pedagógica e da operacionalização de algumas medidas adotadas. O vínculo a médio ou a longo prazo à unidade orgânica parece estar no cerne da motivação e do empenho da maioria dos professores e, por conseguinte, contribui para o bom ambiente na escola e para os seus resultados.

Também o facto de a escola dispor de boas condições em termos de instalações e de equipamentos constitui um fator que não deve ser menosprezado, tendo em conta que se trata de um dos fatores atrativos para fixar população.

É de salientar que se trata de um agrupamento que se integra num “território de baixa densidade”, caracterizado por uma tendência de isolamento, desertificação e envelhecimento, fortemente marcado pelas condicionantes da interioridade do país⁶. Assim, revela-se da maior importância compreender as especificidades deste contexto, as quais concorrem tanto para os constrangimentos com que o AEFA se depara (diminuição da população estudantil e dificuldades em alargar o leque de cursos na oferta formativa tanto para alunos como para a equipa de profissionais, entre outros) como para a vantagem de a escola sede ser pequena e todos se conhecerem.

O contexto externo

O AEFA está localizado no concelho de Fornos de Algodres, com uma área de 131 Km², sendo o terceiro mais pequeno do distrito da Guarda, cidade da qual dista 30 Km (conforme dados da PORDATA).

O concelho possui uma baixa densidade populacional, tendo em conta que, em 2011, era de 38 o número médio de indivíduos por km², tendo vindo a registar-se até àquela data o decréscimo da população residente, tendência que se verifica nos quinze concelhos que fazem parte da NUTS III Beiras e Serra da Estrela⁷, num quadro de desertificação dos territórios.

⁴ Fonte de dados: InfoESCOLAS, DGEEC, AEFA.

⁵ O AEFA está inserido num Território de Interior, a que se refere o Art. 2º, portaria nº 208/2017, de 13 de julho.

⁶ Muitos artigos e estudos têm-se debruçado sobre as dificuldades e problemas do interior de Portugal (Continente) – VIDE artigos no Capítulo II – “Educação e valorização do interior” do *Estado da Educação 2017 e Atlas da Educação 2017*.

Freitas, 2018: p.366 – “São várias as teorias de crescimento e desenvolvimento endógeno, sendo que quase todas entendem o capital humano, o conhecimento e o progresso tecnológico como suas alavancas.”

⁷ Fornos de Algodres é um dos concelhos da área das Beiras e Serra da Estrela, classificada como uma das áreas do interior do país abrangida pelo Programa Nacional para a Coesão Territorial, homologado pela Portaria nº 208/2017, de 13 de julho, publicada em *Diário da República, 1ª série*, nº 134, de 13 de julho de 2017.

Fornos de Algodres apresenta contrastes significativos entre aglomerados populacionais, com um povoamento concentrado a Norte e mais disperso a Sul e a Oeste: as freguesias de Fornos de Algodres (105,3 hab/km²) e de Ínfias (87 hab/km²) são as que registam maior densidade populacional, enquanto as freguesias de Matança e Fuinhas são as de menor densidade populacional no ano de 2011 (Costa, 2016: 24, 31).

No período de dezasseis anos (Tabela 1), assiste-se a um decréscimo do número de habitantes, tendo o concelho perdido 923 habitantes, registando-se, em 2017, 4683 residentes. Trata-se de uma população envelhecida, pois o número de idosos aumentou – 277,3 idosos por cada 100 jovens.

No quadro da caracterização do Município, constata-se que o número de freguesias do concelho diminuiu, tendo passado de 16, em 2001, a 12, em 2017, assiste-se a um decréscimo do número de habitantes, tendo o concelho perdido 923 habitantes, uma vez que, em 2017, se registam 4 683 residentes. Trata-se de uma população envelhecida, como já se referiu, pois o número de idosos aumentou e, em 2017, ascende a 277,3 idosos por cada 100 jovens.

Tabela 1. B.I. do Município de Fornos de Algodres

	2001	2011	2017
População	5606	4979	4683
Freguesias	16	16	12
Idosos por cada 100 jovens	184,0	255,5	277,3
% de desempregados IEFP (na população 15 - 64 anos)	5,4	8,1	6,4

Fonte de dados: PORDATA
Fonte: CNE

O decréscimo da natalidade, a mortalidade registada no concelho, a par do fluxo de saída do território, são os fatores apontados para a diminuição da população (Costa, 2016: 24, 31). De acordo com os dados do INE, Recenseamento Geral da População e Habitação, relativos à população estrangeira no concelho de Fornos de Algodres, em 2013, tinham nacionalidade estrangeira 32 habitantes, o que correspondia a 0,6% da população residente. Nesse ano, solicitaram o estatuto de residente, maioritariamente indivíduos europeus (17), seguidos dos de nacionalidade brasileira (7). Em 2017, a população estrangeira residente ascendia a 0,8%⁸. No entanto, há um maior fluxo de saídas face ao número de entradas, com um aumento da emigração, nomeadamente para Suíça, França, Luxemburgo e Estados Unidos da América⁹.

Em 2017, no município, a taxa de desemprego era de 6,4% (Tabela 2.). A população empregada está distribuída da seguinte forma: 5,6% encontra-se no setor primário; 25,5% trabalha no setor secundário; 68,8% está no setor terciário. Maioritariamente, é constituída por trabalhadores por conta de outrem (76,4%)¹⁰.

No referente à oferta cultural, de acordo com os dados da PORDATA, o concelho não dispõe de ecrãs de cinema e, no ano de 2017, não há registo de sessões de espetáculos ao vivo. Neste âmbito, Fornos de Algodres possui as seguintes estruturas: uma Biblioteca Municipal, já integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, e um espaço Internet que funciona no mesmo edifício, conta também com o auditório da escola onde se podem realizar espetáculos e eventos e que está aberto a toda a comunidade. No desporto, existem várias associações desportivas que fazem parcerias com o AEFA que dispõe de um pavilhão gimnodesportivo.

O Agrupamento

O AEFA é a única unidade orgânica de ensino em Fornos de Algodres, por conseguinte, assegura a oferta educativa a toda a população em idade escolar do concelho, abarcando todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar, aos 1^o, 2^o e 3^o CEB e ao ensino secundário. Apresenta ofertas formativas diferenciadas, tais como Cursos de Educação e Formação (CEF) e Cursos Profissionais, as quais são definidas em cada ano letivo, sempre que possível em função do diagnóstico das necessidades dos alunos e dos seus interesses, tendo em conta a disponibilidade da zona.

⁸ Fonte de dados: PORDATA. Números dos Municípios e Regiões de Portugal (dados obtidos a 2019.05.09).

⁹ AEFA. 2015. *Projeto Educativo do AEFA 2013/2016*, p.12.

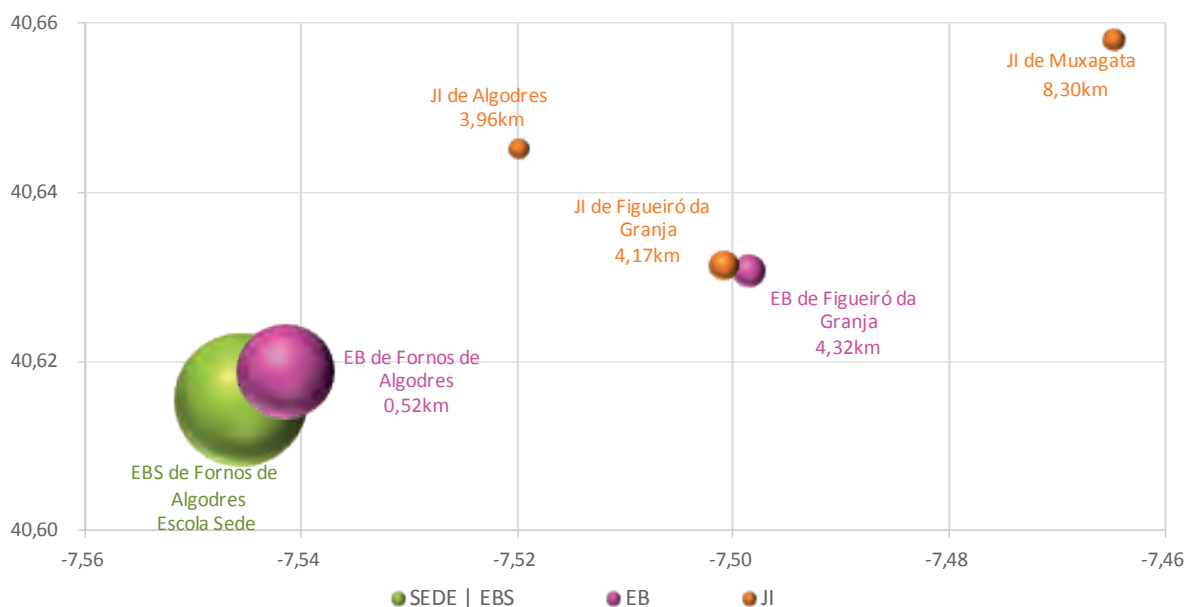
¹⁰ Fonte de dados: PORDATA. Números dos Municípios e Regiões de Portugal (dados obtidos a 2019.05.09).

Assim, no ano de 2017/2018, os Cursos Profissionais incluíram formação nas seguintes áreas: Técnico/a de Multimédia, Técnico/a de Recursos Florestais e Ambientais, Técnico/a Auxiliar de Saúde, Técnico/a de Restauração e Técnico/a de Redes Elétricas. Destas opções, o maior número de inscritos (25 alunos) registou-se no curso de Técnico/a Auxiliar de Saúde, seguido do de Técnico/a de Restauração (com 12 jovens).

Todos os anos o agrupamento recebe alguns alunos residentes nas zonas geográficas limítrofes (dos concelhos de Mangualde, Penalva do Castelo, Gouveia e Aguiar da Beira), ou em concelhos mais distantes que pretendem ingressar nos cursos regulares do ensino secundário ou em cursos CEF. Além disso, em Fornos de Algodres há uma residência de estudantes, que faculta o alojamento aos alunos praticantes de andebol e de futsal que vêm de concelhos distantes (como, por exemplo, Lisboa ou Setúbal).

O Agrupamento foi criado em 2002/2003 e, quando começou a funcionar, congregava trinta e três estabelecimentos de ensino. Nos últimos anos tem-se verificado uma redução do número de estabelecimentos de ensino que o integram devido ao encerramento de escolas do 1º CEB (IGEC, 2012: 2). Atualmente, é constituído apenas por seis: Escola Básica e Secundária de Fornos de Algodres, Escola Básica de Fornos de Algodres (que integra a educação pré-escolar e o 1º CEB), Escola Básica de Figueiró da Granja (1º CEB), Jardim de Infância de Figueiró da Granja, Jardim de Infância de Algodres e Jardim de Infância da Muxagata (Figura 4).

Figura 4. Composição do AEFA



Fonte: CNE

A situação atrás referida é reflexo direto do decréscimo acentuado (sensivelmente para metade) da população estudantil em pouco mais de uma década. Ainda no ano letivo de 2011/2012, era constituída por 663 alunos¹¹, enquanto, no ano de 2017/2018, 528 crianças e jovens frequentavam o AEFA. A distribuição dos alunos por sexo e ciclo de ensino era a constante na tabela que seguidamente se apresenta:

¹¹ Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2012). Avaliação Externa das Escolas – Relatório Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres. 2011-2012. Lisboa: Ministério da Educação/IGEC.

Tabela 2. Distribuição dos alunos por sexo e ciclo de estudos. 2017/2018

	Rapazes	Raparigas
Pré-escolar	35%	65%
1º CEB	52%	48%
2º CEB	48%	52%
3º CEB	48%	52%
Ensino secundário	47%	53%

Fonte de dados: AEFA
Fonte: CNE

De acordo com os dados fornecidos pelo agrupamento, no 1º CEB assiste-se a um decréscimo do número de crianças, o qual acompanha a tendência que se regista nos outros níveis de ensino: no ano letivo de 2013/2014, o AEFA tinha 155 crianças, quatro anos depois, em 2017/2018, existia um universo de 116 alunos com idades compreendidas entre os 5 ou 6 anos (< 7) e os 10 anos.

No que diz respeito aos restantes ciclos, em 2017/2018, o pré-escolar tinha 71 crianças, o 2º CEB contava com 68 alunos, enquanto no 3º CEB estavam matriculados 129 jovens e, no ensino secundário, 76 encontravam-se a frequentar os Cursos Científico-Humanísticos e 60 os Cursos Profissionais.

O AEFA possui um conjunto de estabelecimentos com boas instalações e qualidade dos espaços físicos, à exceção da EB1 de Figueiró da Granja que, segundo o Vereador da Câmara Municipal de Fornos de Algodres (CMFA), será requalificada. A EB1 de Fornos de Algodres tem quadros interativos em todas as salas, espaço polivalente, sala para atividades das ciências experimentais, refeitório e biblioteca escolar.

Todos os entrevistados reconhecem que a escola sede, que já foi intervencionada, possui condições e boas instalações, além de dispor de equipamentos específicos com vista ao desenvolvimento de atividades de formação nas áreas de carpintaria, eletricidade e eletrónica, restauração, fotografia e multimédia e informática. O AEFA tem um Auditório, espaço polivalente para o desenvolvimento de atividades que envolvam diversas turmas ou para a realização de eventos/espetáculos:

“A escola está bastante bem equipada em termos de recursos.”

Coordenadora dos Cursos Profissionais e CEF

“Sim, [recomendo a escola] pelas vantagens de ser uma escola pequena (...) com muito boas instalações e laboratórios.”

“(…) a escola tem muitos recursos. “

Alunos do 3º CEB

As insatisfações apontadas pelos entrevistados prendem-se com a confeção das refeições, com o sistema de aquecimento no inverno e com a falta de pequenos espaços, como zonas abrigadas e um espaço lúdico. A Coordenadora dos Cursos Profissionais e CEF refere a necessidade de a escola possuir uma cozinha bem equipada, no caso de ter novamente um curso de cozinha na oferta formativa.

Devido ao número de alunos inscritos, as turmas são pequenas (com uma média de 18/19 alunos por turma), o que é apontado como uma grande vantagem. Como pôde observar a equipa do CNE que se deslocou a Fornos de Algodres, a escola sede tem condições até para receber um maior número de alunos, o que viabiliza a existência de uma sala para apoios por cada ano de escolaridade.

No final do ano letivo de 2018/2019, na escola básica e secundária foi inaugurada uma sala sensorial que promove o recurso ao digital e pretende ser mais uma medida de combate ao insucesso escolar. A unidade orgânica dispõe, assim, de bons equipamentos e de recursos tecnológicos, que o Diretor da escola promove com entusiasmo por se tratar de um importante apoio ao sucesso educativo, mas que se torna mais abrangente até devido ao facto de corresponder a uma necessidade de toda a comunidade.

Dados os equipamentos desportivos de que dispõe o agrupamento, incluindo o seu pavilhão gimnodesportivo (com uma sala de *fitness* para toda a comunidade educativa) e o acesso à piscina municipal de Fornos de Algodres, estão reunidas

todas as condições para a prática do desporto. Os alunos têm, assim, a possibilidade de beneficiarem de aulas de nataçã e de atividades em meio aquático e podem escolher praticar diversas modalidades no desporto escolar.

População escolar

De acordo com as indicações constantes no seu Projeto Educativo para 2013-2016¹², relativamente à caracterização da população escolar, verificou-se que a maioria dos encarregados de educação tinha então habilitações inferiores ao ensino secundário. As profissões dos pais estavam predominantemente ligadas aos serviços, comércio, agricultura e construção civil, enquanto as mães eram na sua maioria “domésticas”. No entanto, recentemente, conforme informação do AEFA, registou-se um crescente número de mães a trabalharem no setor dos serviços.

No ano de 2017/2018, a maioria das mães das crianças inscritas no pré-escolar tinha apenas o ensino básico, vinte e duas tinham o ensino secundário ou pós-secundário e dezassete eram detentoras de um curso superior, há registo de apenas um pai com habilitação de nível superior. No 1º CEB, as progenitoras possuíam maioritariamente o ensino básico, realça-se que dezasseis mães e um pai tinham um diploma de curso superior. Nos restantes ciclos de ensino, a maior parte dos encarregados de educação possuía somente o ensino básico. Verifica-se que o maior número de mães com o ensino superior têm filhos no pré-escolar e no 1º CEB. Saliente-se que, no ensino secundário, não havia ascendentes de alunos dos cursos profissionais com o grau de licenciatura, ao passo que nove mães e seis pais de jovens que estavam nos Cursos Científico-Humanísticos eram detentores de habilitações do ensino superior.

A escola sede recebe anualmente um número significativo de alunos oriundos de famílias muito carenciadas a nível socioeconómico e cultural. Com efeito, em 2017/2018, 63% das crianças do 1º CEB beneficiavam de ASE, enquanto nos 2º e 3º CEB estavam abrangidos 48% e 44,2% alunos, respetivamente. No ensino secundário, beneficiavam de ASE 43,4% dos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos e 36,8% dos Cursos Profissionais.

Neste quadro, existem alunos que têm apenas uma refeição por dia, pelo que o agrupamento lhes faculta um lanche ou um reforço alimentar. Estes núcleos familiares, maioritariamente com baixos níveis de literacia e fracas aspirações socioculturais e profissionais, revelam dificuldade em atuar como modelos de integração social e profissional para as crianças e jovens, não valorizando o papel da escola na construção do seu futuro profissional ou mesmo na aquisição de conhecimentos para viabilizar a concretização dos seus projetos de vida.

O agrupamento conta com um número reduzido de alunos de origem estrangeira, desse grupo apenas quatro alunos não têm suficiente domínio de português, estando por isso a usufruir de apoio a Português Língua Não Materna (PLNM) – um no 2º CEB; um no 3º CEB; e dois alunos no ensino secundário. O Diretor sublinha que nos últimos tempos há uma maior mobilidade das famílias – chegam das grandes cidades (por exemplo, Lisboa) ou de outros países, “muitas vezes a meio do ano”. Num território de interior e numa escola tranquila, o ingresso de alunos vindos de outros contextos e com uma outra perspetiva da escola introduz algumas variáveis aos níveis comportamental, atitudinal e relacional, que podem levar a processos disciplinares e a reuniões com os encarregados de educação. Segundo o Diretor, na atualidade os pais são mais exigentes, o contexto é diferente.

A equipa docente

A equipa docente do AEFA era, no ano letivo de 2017/2018, constituída por 74 professores. Destes, 54 eram professores do Quadro de Escola/Agrupamento, oito do Quadro de Zona Pedagógica (QZP), e 12 eram docentes contratados (todos eles colocados nos 2º e 3º CEB e ensino secundário). A maioria pertencia ao sexo feminino, aliás, o pré-escolar era aliás, a educação pré-escolar era assegurada apenas por nove elementos do sexo feminino e o 3º CEB e o ensino secundário integravam oito homens e trinta e sete mulheres. A maior parte dos docentes tinha entre 50 e 59 anos, seguida da faixa etária entre 40 e 49 anos. Somente nos 2º e 3º CEB e ensino secundário há registo de professores com idade inferior a quarenta anos (entre 30 e 39 anos).

¹² Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres. 2015. *Projeto Educativo da Escola. 2013-2016*. Fornos de Algodres: AEFA. http://ae-fa.pt/ficheiros/documentos/estruturantes/PE_2013_2016_alterado_cg_17_12_15.pdf (acedido a 2018.05.25). As informações sobre os EE constam no referido documento. O Projeto Educativo mais recente, para 2017-2021, não integra dados sobre as famílias dos alunos.

Trinta e cinco docentes estão colocados no AEFA há mais de dez anos, ou até há mais de vinte. Alguns desses professores poderiam aproximar-se dos seus locais de residência que, por vezes, distam da escola cerca de cinquenta quilómetros, porém, explicitamente afirmam que permanecem ali porque apreciam o seu ambiente e a relação entre todos. Esse ambiente que já lhes é familiar facilita efetivamente a interação, na opinião da Coordenadora dos DT, possibilitam em grande parte a articulação e o trabalho colaborativo. Além disso, os professores valorizam muito o facto de serem respeitados pelos alunos e restante comunidade educativa. Essa grande estabilidade do pessoal docente, que se estende também ao pessoal não docente, reveste-se da maior importância em termos de relações de confiança e de proximidade com os alunos:

“Muitos professores atuais já foram professores dos pais, havendo uma continuidade de conhecimento e respeito, o mesmo acontecendo com os auxiliares, facilitando a empatia. Em Fornos, o professor tem estatuto e é respeitado.”

Presidente da Associação de Pais

Como habilitações académicas, a esmagadora maioria dos professores possui licenciatura, dez têm mestrado, oito são detentores de uma pós-graduação, um tem bacharelato e um tem doutoramento.

Em 2017 e 2018, as áreas de formação contínua e de desenvolvimento profissional que tiveram um maior número de formandos foram as das competências no âmbito da Educação para a Saúde (tendo envolvido 38 docentes e 21 elementos do pessoal não docente) e as das áreas curriculares dos docentes (28 professores); alguns deles (8) frequentaram ações no domínio da autonomia e da flexibilidade curricular.

Na atualidade, o AEFA debate-se com a dificuldade em corresponder às necessidades e aos pedidos de formação seja por parte dos professores seja do pessoal não docente. Os professores indicam que não têm acesso a formação em áreas específicas, pois o Centro de Formação de Associações de Escolas (CFAE) da área a que pertencem não dá resposta a esta necessidade, privilegiando como prioritárias as vertentes da Educação Inclusiva (ao abrigo do artº 54/2018) e das TIC. Aqueles que insistem em frequentar ações em determinados domínios, que não existem na região, têm de o fazer a expensas suas, ou seja, acabam por arcar com as despesas inerentes à deslocação e formação. Os docentes lamentam-se igualmente que alguns Centros de Formação ficam distantes de Fornos de Algodres.

São indicados como domínios em falta Cidadania e Desenvolvimento, Pedagogia, Gestão de Conflitos, Gestão do Tempo, entre outros. Segundo a Coordenadora do 1º CEB, o maior défice para os docentes deste ciclo de ensino é em expressão físico-motora. As assistentes operacionais apontam que não têm formação adequada para as apoiar e orientar na interação e acompanhamento de crianças.

Liderança

Muitos estudos se têm debruçado sobre a importância, amplamente reconhecida, da liderança numa unidade orgânica, a qual tem vindo a assumir um papel de crescente relevo¹³. Hoje em dia, no quadro das competências que lhe são conferidas à luz da legislação em vigor sobre a matéria, a responsabilização do(a) diretor(a) estende-se à equipa que mobiliza, pois é ele(a) quem designa os representantes, Coordenadores dos Departamentos, Coordenadores de Diretores de Turma e Diretores de Turma e com a qual constrói e concretiza um projeto educativo.

Na literatura sobre este domínio é sublinhada a relação clara e muito forte entre o desempenho global de uma escola e a qualidade da sua liderança nas escolas portuguesas. Numa publicação incidindo sobre as “boas práticas” (Almeida dos Santos *et al.*, 2009: 13 -14), são identificadas as “competências-chave” das equipas de gestão das escolas: por um lado, encontram-se o pensamento estratégico, planeamento e controlo, a gestão de projetos, a inovação, entre outros (os denominados *hard skills*); por outro lado, a gestão e motivação de equipas, a influência positiva, a gestão de conflitos, a comunicação interna e externa, a angariação e gestão de parcerias (que constituem as *soft skills*).

No que diz respeito à dimensão Liderança decorrente da visita ao agrupamento, que possibilitou a observação no terreno, dos depoimentos recolhidos, da proximidade aos atores educativos e até à comunidade envolvente, destacamos os aspetos que neste âmbito promovem o sucesso educativo no AEFA, os quais passamos a identificar.

¹³ Existem muitos estudos internacionais sobre liderança. De acordo com Isabel Fialho e Luísa Carapeta (2016: 130), apenas nos últimos 50 anos surgiram os primeiros sobre liderança escolar e, em Portugal, a integração da liderança “na gramática escolar” foi “impulsionada por diversos trabalhos académicos e por força da legislação.”

A missão do agrupamento é, de acordo com o Diretor do AEFA, o sucesso educativo dos alunos para prosseguimento de estudos ou para inserção no mercado de trabalho. Assim, está patente uma aposta nos bons desempenhos académicos e sociais da população escolar a par do combate ao absentismo e ao abandono escolar.

A escola tem por lema “Por uma Escola de Valores – Educar para a Cidadania”, em que transparece uma preocupação de cariz humanista. Com efeito, uma das finalidades explicitadas – “Assegurar a formação dos alunos tendo por base os valores promotores de uma sociedade mais humana” – é a de formar também cidadãos, indivíduos conscientes e com valores: “Há uma preocupação grande para que os alunos compreendam que a Escola é mais do que ensino-aprendizagem.” refere o Diretor.

A participação dos alunos na vida da escola que, segundo alguns docentes, era reduzida, está a mudar, graças à intervenção no Orçamento Participativo. Decorrente da proposta de uma turma, como relataram jovens do 3º CEB, vão passar a dispor de uma sala de convívio (“... com um ambiente diferente e acolhedor, para os alunos poderem relaxar.”). Para esse efeito, estão a angariar mais algum financiamento através da realização de eventos na escola para conseguirem pagar as obras. De igual modo, o pavilhão gimnodesportivo passou a possuir uma sala de *fitness*, ao dispor de toda a comunidade educativa, na sequência de uma outra proposta vencedora do Orçamento Participativo dos alunos no ano de 2016/2017.

A par das competências e dos conhecimentos visando um bom desempenho académico, a escola pretende desenvolver programas de solidariedade e de desporto, aspeto que mais adiante será abordado.

O Diretor demonstra uma atitude aberta, está disponível para receber e dialogar com os encarregados de educação sempre que se apresentem na escola ou tenham interesse em contactá-lo. Os entrevistados mencionam que se trata de uma pessoa que mantém uma atitude cordial com todos, é “polido”, nas palavras de uma docente. É considerado como uma pessoa acessível, com quem os alunos facilmente falam, e a quem podem expor os seus problemas:

A Associação de Pais faz parte do Conselho Geral e, sempre que pede dados sobre o desempenho da escola, realça que é atendida.

“(...)sempre boa receção por parte da direção e outras estruturas organizativas da escola. Há uma boa abertura à diferença (...)”

Presidente da Associação de Pais

Além disso, o Diretor demonstra um grande interesse em estabelecer uma ligação com a comunidade e estar ao seu serviço. Dotar a escola com novas tecnologias bem como garantir o acesso à internet são exemplos da preocupação em dar iguais oportunidades a todos os alunos e compensar as dificuldades intrínsecas àquele contexto de interioridade. Nessa linha de ação, há a vontade de estabelecer várias parcerias para assegurar que os alunos tenham ao seu dispor meios e experiências que os ajudem a superar os constrangimentos próprios da zona onde residem ou onde estudam:

“A rede de comunicações (internet) é muito deficiente. Há muitas zonas onde não há acesso à internet. Para compensar esta deficiência a escola foi equipada com a tecnologia necessária (sala sensorial e duas salas de informática) para acesso a estes meios de comunicação e às redes sociais. Estes projetos foram conseguidos com o apoio sobretudo da Câmara e também do Ministério da Educação.”

Diretor

Gestão e práticas pedagógicas

No sentido de apoiar os alunos em risco de retenção ou com dificuldades, a Coordenadora de Diretores de Turma (DT) referiu que é traçado um plano de melhoria das aprendizagens designado como Projeto de Acompanhamento Pedagógico (PAP). De acordo com esta medida, desenvolvida em duas horas semanais, os elementos de cada turma têm PAP num horário específico, sempre que possível com os professores titulares das suas turmas. Este apoio decorre uma hora com o professor da área das Ciências e outra hora com o da área do Português. As docentes responsáveis consideram que tem dado bons resultados em termos de melhoria das aprendizagens e de participação.

Foi igualmente implementado o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), visando encontrar estratégias de adequação para cada aluno. Além disso, como já referido, há apoios direcionados para as necessidades específicas dos (poucos) alunos de PLNM.

Em relação aos jovens que frequentam, no ensino secundário, os Cursos Científico Humanísticos (CCH) do ensino regular são-lhes facultados apoios a diversas disciplinas, reforços com vista sobretudo ao esclarecimento de dúvidas e à sua

preparação para os exames nacionais. De igual modo, também aqueles que se encontram no 9º ano beneficiam desses apoios com vista à preparação para as provas nacionais. Os alunos salientam estes reforços como uma grande vantagem que faz a diferença no AEFA, visto que “não existe noutras escolas”.

De qualquer forma, dado o número reduzido de alunos por turma, a opinião generalizada é que os docentes conseguem fazer um acompanhamento individualizado e estão muito disponíveis para os apoiar. Essa é uma mais valia salientada pela população escolar e que motivou a escolha deste agrupamento por parte de uma entrevistada que reside noutra localidade.

“Como o número de alunos por turma é pequeno, é mais fácil aos docentes ajudarem a ultrapassar as dificuldades dos alunos.”

Aluno do 3º CEB do ensino regular

Para combater o absentismo e o abandono, foi concebido um conjunto diversificado de percursos curriculares – Percurso Curricular Alternativo (PCA), Curso de Educação e Formação (CEF) e Curso Profissional (CP) -, que têm alcançado níveis de adesão significativos e uma elevada taxa de sucesso.

Uma medida que tem surtido efeito no combate ao absentismo é a operacionalizada pelo Serviço de Acompanhamento e Ocupação dos Alunos (SAOA), constituído por uma equipa de docentes que acede à informação sobre os alunos que, naquele momento, estão a faltar às aulas. Consiste na resposta imediata às suas ausências através dos contactos com os encarregados de educação/famílias com o objetivo de os pôr de imediato ao corrente dessas faltas e compreender a razão.

Esta bolsa de docentes também funciona para supervisionar os alunos que têm ocorrências de “mau comportamento” e que, por esse motivo, são afastados das aulas, embora se trate de casos pouco frequentes. Nesses casos, os alunos têm de preencher uma “Ficha de Reflexão”, onde reconhecem o problema comportamental e procuram fazer melhor. No caso de haver faltas de professores, os que os substituem dispõem de fichas específicas para aplicar aos alunos, como “Saber estudar”, “Saber trabalhar em equipa”, “Saber fazer resumos”. Compete à coordenadora dos DT fazer a compilação mensal destas situações para em seguida a apresentar à Direção.

A escola investe na inclusão e numa abordagem multinível, em que os professores de Educação Especial (EE) estão na sala, com a turma, realizando trabalho colaborativo. O agrupamento dispõe de um centro de recursos para a inclusão e de terapeutas de fala. Nesta vertente, o AEFA providencia o desporto adaptado para os alunos com necessidades específicas (NE), que já participaram em campeonatos paraolímpicos. Elementos da equipa do agrupamento acompanham-nos sempre que as famílias não conseguem deslocar-se.

Há uma clara aposta na cativação de população estudantil do concelho e dos concelhos limítrofes através da oferta diversificada de cursos para ir ao encontro das necessidades e interesses de alunos e famílias. No entanto, nem sempre os jovens têm a possibilidade de frequentarem o curso que desejariam, porque por vezes não se consegue formar uma turma para um determinado curso devido ao número mínimo de elementos exigido pelos serviços competentes nesta matéria.

Os docentes referem recorrentemente a articulação horizontal e vertical e é colocada a ênfase no trabalho colaborativo entre pares:

“Temos uma hora semanalmente para trabalho colaborativo que ajuda muito a experimentar estratégias diferentes de trabalho com as turmas. Articulamos procedimentos, questões-teste, para nos sentirmos mais seguros.”

Coordenadora dos DT

Na opinião desta professora, a dimensão da escola facilita o desenvolvimento de um trabalho de equipa, o que valoriza este agrupamento. Com efeito, a realização de encontros regulares de professores que têm turmas do mesmo nível parece ser prática regular dos profissionais. Essas reuniões destinam-se sobretudo a planificar, por exemplo, a gestão curricular, as tarefas e as atividades, as fichas e os testes.

Parafraseando Calderhead (1984)¹⁴, quando planifica, o docente traduz as normas programáticas, as expectativas institucionais e o seu entendimento (ideologias e crenças) sobre educação em guias de ação para o espaço-aula. A planificação constitui, assim, um guia para interpretar o *currículo* oficial e um conjunto de soluções – identificadas com os elementos do *currículo* – que o professor seleciona e organiza (Peralta, 2000: 25).

¹⁴ Citado por Peralta (2000: 24).

Os entrevistados referem a articulação entre anos, que “funciona bem”, como sublinha o Diretor. Por exemplo, na transição dos alunos do 4º para o 5º ano, essa mudança para o 2º CEB é concretizada através da realização de reuniões dos professores do 1º CEB com os do ciclo seguinte, com vista a dar conhecimento do historial escolar (designadamente dificuldades) e do contexto familiar de cada criança. Fazem articulação entre os ciclos (1º e 2º CEB) nas reuniões do Conselho Pedagógico e também mediante a deslocação, próxima do final do ano letivo, dos professores do 2º CEB às turmas do 1º CEB. Antes do início do ano, também a informação sobre os alunos que têm dificuldades passa para os DT, de forma a que acedam a essas indicações que se revestem da maior importância para desencadear, desde logo, os apoios necessários.

A coadjuvação em sala de aula é posta em prática nas disciplinas da área das Ciências, possibilitando um maior acompanhamento nos trabalhos experimentais realizados nos laboratórios:

“Quando não se conseguem desdobrar as turmas, nos laboratórios, pedimos para funcionar em coadjuvação. A coadjuvação entra na componente letiva. Esta estratégia é aplicada em ciências e físico-química. Preparamos as atividades laboratoriais com antecedência e fazemos a avaliação no final das aulas.”

Docentes em coadjuvação pedagógica/intervisão entre pares

Está também prevista a coadjuvação sobretudo em turmas com alunos NE, de facto, dadas as especificidades deste público-alvo e as adequações necessárias na prática pedagógica, existe uma colaboração estreita entre o(a) docente titular da disciplina e a professora de Educação Especial:

“O trabalho não é desenvolvido da mesma forma que nas outras turmas. Os professores têm de ter os alunos mais ocupados, com mais tempos de descompressão, sobretudo nas aulas de 100 minutos.”

Coordenadora dos DT

É dado especial enfoque à prática de supervisão de aulas e de intervenção, afigura-se, no entanto, constituir uma prática que deve ser ainda alargada a todas as áreas disciplinares, uma vez que existe alguma resistência por parte de um grupo restrito de docentes:

“Fazemos observação de aulas em pares de professores uma vez por ano. Só um ou dois pares por Departamento é que fazem. Fazem um relatório que enviam ao Coordenador do Departamento, que depois analisa e envia para a Direção. É uma prática obrigatória com a qual muitos docentes não concordam.”

Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais

Essa articulação também contempla a prática em sala de aula e é operacionalizada em trabalhos transdisciplinares, como é o caso do projeto que está a ser aplicado no 5º ano, relacionado com os Descobrimentos. Com efeito, os docentes conseguiram encontrar um fio condutor para todas as disciplinas articularem e se envolverem.

Projetos e atividades de enriquecimento curricular

No sentido de ultrapassar os condicionalismos de isolamento e motivar os alunos, propiciando experiências enriquecedoras e significativas, a Direção tem claramente apostado na diversidade de projetos e de clubes. Desse conjunto destacam-se os cinco projetos desenvolvidos no quadro do Programa internacional Erasmus+ pois fomenta os contactos entre escolas europeias e promove intercâmbios com outras realidades, tendo envolvido professores e alunos do AEFA, e tendo já sido realizada formação na Dinamarca e no Reino Unido.

O Diretor foi o impulsionador da candidatura ao programa acima mencionado e considera que se trata de um projeto com sucesso no agrupamento. Inicialmente, os alunos não mostraram entusiasmo com a perspetiva de se deslocarem ao estrangeiro, nem as famílias aderiram à iniciativa. Entretanto, com a experiência a visão da comunidade educativa tornou-se favorável. São estabelecidos critérios para a seleção dos jovens, que são implementados pelos docentes responsáveis pela sua organização, e nos quais o Diretor confia plenamente.

Como é possível observar no sítio da escola, regista-se uma grande aposta em projetos ligados ao ambiente e à defesa da natureza, pertencendo o AEFA ao grupo das *Eco-escolas*. A Câmara promove iniciativas e ações relacionadas com os recursos naturais do concelho, pelo que acarinha e impulsiona a participação da escola neste domínio. Com a finalidade de promover a participação e de desenvolver a competência comunicacional dos jovens, o AEFA dinamiza o projeto “Parlamento Jovem”.

A escola oferece oficinas (dos números, das letras, entre outras) e tem diversos clubes, desde “Scratch” e Xadrez a Teatro, Música, Ciências e Saúde. No âmbito do Teatro, todos os anos se realiza uma representação aberta às famílias e ao público em geral, com muita adesão por parte da comunidade local.

Como anteriormente foi referido, existe uma grande aposta no desporto escolar, há alunos federados em andebol e futsal, verifica-se a participação do AEFA em competições regionais, vencendo alguns campeonatos e estando posicionada nos lugares de topo.

Em seguida, na Tabela 3, apresenta-se o número de alunos praticantes distribuídos pelas diferentes modalidades:

Tabela 3. Distribuição de alunos por modalidade de desporto escolar. 2018/2019

Modalidades de desporto escolar	Número de alunos
Badminton	50
Andebol	18
Trampolim	15
Futsal feminino	15
“Boccia”	8
TOTAL	106

Fonte de dados: AEFA
Fonte: CNE

Ambiente relacional

A observação e os testemunhos dos diversos atores educativos realçam o ambiente tranquilo do AEFA, o bom relacionamento e a proximidade, que se estende a toda a comunidade envolvente. Os docentes afirmam que se sentem bem, conforme salienta o Diretor, “há um espírito de entreajuda”.

“O ambiente entre os colegas e entre estes e a direção é muito bom. Com os alunos e com os pais também há uma boa relação, pois conhecemo-nos todos.”

Presidente do Conselho Geral

“É fácil e tranquilo falar entre todos. Trata-se de aprimorar com os alunos que não têm grandes dificuldades e antecipar logo que surjam as primeiras manifestações.”

Psicóloga

“O ambiente da terra é seguro e ajuda a que na escola não haja muitos conflitos, nem incidentes de *bullying*, mesmo com os jovens que vêm de fora.”

EE de uma aluna do ensino secundário

“Como o número de alunos por turma é pequeno, é mais fácil aos docentes ajudarem a ultrapassar as dificuldades dos alunos.”

Aluno do 3º CEB do ensino regular

A representante da Associação de Pais salientou que poderia ter escolhido outra escola para os filhos, mas optou pelo AEFA por considerar que este tem a dimensão perfeita de proximidade, “nem aldeia nem grande cidade”.

Há uma ligação estreita com a comunidade, que ultrapassa os muros da escola. Assim, quando há uma festa organizada pelo AEFA, todos na localidade são convidados a participar. A título ilustrativo, na altura do Carnaval o desfile pelas ruas de Fornos de Algodres faz parar a terra e todos participam como espetadores. Sempre que há um espetáculo teatral ou outro envolvendo os alunos, o público é composto não só pelas famílias como também pelas pessoas residentes, propiciando momentos culturais, de encontro e de convívio para toda a comunidade.

No final de cada do ano letivo, dentro do AEFA é realizada uma “Feira tradicional”, dinamizada pelos alunos, que se responsabilizam pela comida e pelas bebidas e se encarregam de levar para a escola produtos hortícolas. A venda de

produtos e serviços reverte para o financiamento das atividades desenvolvidas fora do espaço escolar (visitas de estudo e excursões).

O pessoal docente mostra ter um bom relacionamento com os alunos e com o pessoal não docente, aspeto que não só foi amplamente salientado pelos entrevistados, sobretudo pelos próprios alunos, como também pôde ser corroborado através da observação dos elementos do CNE. A disponibilidade dos profissionais da escola passa uma imagem francamente positiva de todos. Os alunos entrevistados foram unânimes em considerar que a comunicação era “fácil” com todos na escola, tanto com os professores como com o pessoal não docente:

“A relação com os docentes também é muito boa, somos uma família.”

Assistente operacional

“Os docentes e a direção são abertos às sugestões dos alunos e a comunicação é fácil.”

Aluno do 3º CEB do ensino regular

“É uma escola pequena, com poucas pessoas, onde existe uma boa relação entre docentes e alunos.”

Aluna do curso CCH do ensino secundário

As três assistentes operacionais entrevistadas referem o bom ambiente na escola, embora no dia a dia se deparem com algumas dificuldades porque “não é fácil lidar com crianças”, em grande parte devido ao facto de não terem formação adequada nessa área. Uma das entrevistadas já trabalhou em diversos estabelecimentos de ensino, mas é categórica em afirmar que prefere o AEFA, por causa do bom ambiente e da ligação afetiva aos alunos (“São os meus meninos.”).

Relação escola, família e comunidade

No que diz respeito à participação dos encarregados de educação e das famílias, segundo o diretor, “Têm dificuldade em propor alguma coisa para mudar”. Considera, no entanto, que paulatinamente existe uma mudança – os pais são cada vez mais exigentes, valorizam a escola e começam a envolver-se. Um dos pais apresentou uma proposta de um clube ligado à natureza e tem dinamizado essa atividade.

No entanto, ainda é uma situação frequente a falta de acompanhamento das famílias ou por baixa escolarização ou por razões de vária ordem:

“Muitas vezes não sentimos o devido acompanhamento por parte das famílias que, muitas vezes, não têm capacidade para o fazer.”

Coordenadora do Departamento de Expressões

Todavia, os pais participam nas atividades em que os filhos estão envolvidos e há alturas do ano em que fazem questão de se deslocar à escola, como no momento da entrega das notas dos alunos.

“Os EE, se forem convocados vêm à escola, quando não são convocados só vêm os dos bons alunos. É difícil. É uma zona rural em que os pais trabalham e não aderem facilmente à associação de pais. Quando há atividades em que os filhos participam, eles aparecem.”

Diretor

“Vêm às festas e aos saraus e às reuniões de final de ano.”

Alunos CCH

Existe uma plataforma eletrónica, onde são inscritas as atividades da escola, para conhecimento também dos pais. No fim das atividades, é publicada a respetiva avaliação por alunos e pais.

A Associação de Pais é muito participativa na vida do AEFA, o que é encarado como uma vantagem, trabalhando em estreita colaboração com a escola. Desempenha também um papel fulcral na ligação entre a escola e as famílias, a título exemplificativo, através de um protocolo, assegura o transporte dos alunos NE para atividades fora da escola.

Neste concelho, a relação com as famílias assume um papel mais amplo, uma vez que alguns docentes, quando solicitados, apoiam os encarregados de educação com um baixo nível de escolaridade com o objetivo de tratar de questões administrativas e burocráticas. Assim, a ligação à comunidade ultrapassa o contacto com os encarregados de educação e as famílias da população escolar, pois num concelho com reduzido número de habitantes prevalece a proximidade e o

ambiente alargado a uma grande família. Deste modo, a gestão da unidade orgânica tem em conta o serviço da escola pública como um serviço à comunidade, a diferentes níveis, desde a cedência de espaços (do auditório para eventos, dos equipamentos desportivos para a prática desportiva, entre outros) a convites para participar em espetáculos organizados pela escola.

O AEFA tem uma parceria privilegiada com a Câmara Municipal até devido ao facto de ser o único agrupamento do concelho, como já atrás foi referido. A relação estabelecida é muito cordial e o município valoriza muito o papel da educação e da formação das crianças e jovens, o que passa pelo investimento na requalificação das escolas. Assim, vai procurar qualificar o edifício antigo da escola situada em Figueiró da Granja, que é a segunda maior freguesia do concelho e fica mais centrada em relação a Fornos de Algodres. Desta forma, a manutenção daquele estabelecimento de ensino permite que as crianças não tenham de se deslocar para mais longe e que as famílias de Algodres, Figueiró, Muxagata e Fornos possam ter alternativas, dando-lhes a possibilidade de escolher entre duas escolas:

“Na Câmara há algum conflito com a oposição por causa do investimento que o Município faz em Figueiró da Granja.

A escola de Figueiró da Granja é uma escola pequena, tem 18 alunos, para nós, é uma prioridade manter, (...) por isso é que vamos qualificar a escola. Eventualmente, poderá haver meninos de outras aldeias que vão para aquela escola. (...)

Normalmente, a oposição acusa-nos de nós obrigarmos os miúdos a irem para lá. (...) Se os miúdos querem ir para aquela escola, a obrigação da Câmara é criar condições para que os miúdos vão para aquela escola. (...) Figueiró da Granja é a segunda maior freguesia do concelho e tem uma dinâmica social interessante. (...) Número de nascimentos... Casal do Monte, Figueiró... Tem potencial para ser sustentável a médio e a longo prazo.”

Vereador da CMFA

Por parte da Câmara há uma nítida aposta na atração de população estudantil e, por extensão das famílias, pelo que é fulcral a promoção da imagem do AEFA no exterior. Com efeito, esta unidade orgânica tem vindo a ganhar a reputação de uma escola cujos alunos alcançam bons resultados nas provas nacionais (nos ensinamentos básico e secundário), o que consegue atrair alunos que habitam fora do concelho e famílias que aqui decidem fixar residência. A divulgação do bom desempenho da escola torna-se uma estratégia política para atrair mais pessoas para o concelho:

“As pessoas que vieram efetivamente, ultimamente, para o concelho de Fornos de Algodres vieram porque sabiam que a escola aqui, a qualidade de ensino era muito boa. Isso é um fator diferenciador para podermos atrair pessoas para o nosso concelho.”

Vereador da CMFA

No sentido de envidar esforços para atrair alunos para o AEFA, o Município conseguiu, na sequência da desconcentração de competências, reaver a posse da residência de estudantes. Desta forma, o desporto (andebol e futsal) assume um papel importante na comunidade, levando até ali alunos que vêm de distritos distantes.

A CMFA assegura as refeições, prolongamento de horários e os transportes, o que constitui um apoio muito apreciado pelos pais. Além disso, cedeu uma assistente operacional. Sempre atenta, acompanha a vida da escola, muitas vezes sugere atividades pedagógicas ou assinala projetos de âmbito nacional aos quais a escola pode candidatar-se. A informação sobre educação é imediatamente canalizada para a escola. Trata-se de uma relação estreita entre Câmara e AEFA, visto que o Vereador integra o seu Conselho Geral, participando nas sessões, ao passo que a Presidente do Conselho Geral acumula as suas funções docentes com o papel de Vereadora na autarquia.

O agrupamento tem estabelecido diversas parcerias que muito têm ajudado no acompanhamento dos alunos NEE, não têm despesas com as parcerias com a Santa Casa da Misericórdia, que providenciou o apoio de terapeutas da fala, o Centro de Saúde e a Associação de Promoção Social, Cultural e Desportiva de Fornos de Algodres, esta última incluindo um centro de atividades ocupacionais que constitui uma mais valia.

Como anteriormente referido, o tecido empresarial do concelho tem sido importante para a oferta de estágios aos alunos dos CEF e de alguns cursos profissionais.

Considerações finais

Os bons desempenhos da população estudantil decorrem da conjugação dos fatores que atrás foram explicitados. Do exposto, destaca-se a especificidade da própria unidade orgânica, indissociável do contexto em que se integra e da comunidade à qual está estreitamente ligada. Num território marcado pela interioridade, pela desertificação e o

envelhecimento da população, trata-se de uma escola onde não se desiste, antes pelo contrário, os agentes educativos perseguem os seus objetivos, procuram estratégias numa busca de ultrapassar os condicionalismos e oferecer condições aos alunos para construírem o seu futuro.

Neste âmbito, foi dado o enfoque aos fatores estreitamente ligados à dimensão do agrupamento e das turmas, ao ambiente relacional e ao foco nas necessidades do aluno. Desta forma, apresentam-se em seguida os que parecem contribuir mais para os bons resultados dos alunos do AEFA:

- A dimensão da escola e das turmas bem como a estabilidade do pessoal docente e não docente, que possibilita o conhecimento do contexto de eventuais problemas.
- A relação de proximidade e de colaboração entre agentes educativos.
- Os planos de acompanhamento pedagógico, a preocupação com a transição entre ciclos, a diferenciação pedagógica, a colaboração professor(a) titular – professora EE; a coadjuvação escolar, também nas áreas de projetos; o reforço do horário nas disciplinas de exame; os apoios definidos entre ciclos antes do início do ano letivo.
- A estratégia de recorrer a parcerias e candidaturas a programas que permitem colmatar lacunas da escola, sem esperar pelo contributo do ME.
- A diversidade de ofertas.
- Criação de oportunidades de participação dos alunos através dos projetos do Programa Erasmus+, Parlamento Jovem, Orçamento Participativo e dos projetos Eco-Escolas e de outros ligados ao ambiente.
- Relações próximas da comunidade.
- A qualidade de instalações e de recursos tecnológicos, equipamentos desportivos, laboratórios e outros espaços do AEFA.
- Aposta na educação e na elevação de expectativas.

Merecem ainda especial enfoque o contexto onde se integra esta escola, referência dentro da comunidade e cujos profissionais são conhecidos e respeitados.

Referências bibliográficas

AEFA. (2018). *Projeto Educativo 2018-2021* do AEFA. Disponível em: http://www.ae-fa.pt/ficheiros/documentos/estruturantes/pea_aefa_18_21.pdf (acedido a 2019.02.09).

Almeida Santos, A., Bessa, A.R., Simões Pereira, D., Mineiro, J. P., Leandro Dinis, L. & Silveira, T. (2009). *Escolas do Futuro – 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.

Costa, Rosa (Coord.). (2016). *Diagnóstico Social de Fornos de Algodres. Rede Social CLAS de Fornos de Algodres/Município de Fornos de Algodres*. Fornos de Algodres: Câmara Municipal de Fornos de Algodres. Disponível em: https://www.cm-fornosdealgodres.pt/wp-content/uploads/2016/11/Diagnostico_Social_2016.pdf (acedido a 2019.09.03).

Coutinho Pereira, M. & Reis, Hugo. (2014). Retenção escolar em Portugal: evidência dos dados PISA. *Estado da Educação 2013*, 358 – 373. Lisboa: CNE.

Fialho, I. & Carapeta, L. (2016). Liderança e resultados escolares: Que relações? in C., Barreira, M.G., Bidarra, & M.P., Vaz-Rebello (Orgs.). *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas*, 129 – 156. Porto: Porto Editora.

Flores, I., Mendes, R. & Velosa, P. (2014). O que se passa que os alunos não passam? *Estado da Educação 2013*, 374 – 391. Lisboa: CNE.

Freitas, H. (2018). A educação e a promoção da coesão territorial. *Estado da Educação 2017*, 358 – 366. Lisboa: CNE.

INE. Disponível em: <http://www.ine.pt>.

Inspecção-Geral da Educação e Ciência (2012). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres. 2011-2012*. Lisboa: IGEC. Disponível em: http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2012_Centro/AEE_2012_Ag_Fornos_Algodres_R.pdf.

Justino, D. (2012). O sentido de futuro na política de educação. In M. L. Rodrigues & P.A. Silva (Eds.). *Políticas Públicas em Portugal*, 359 – 370. Lisboa: INCM e ISCTE.

Justino, D. & Santos, R. (Coord.). (2017). *Atlas da Educação – Contextos sociais e locais de sucesso e insucesso*. Lisboa: Projeto ESCXEL, CICS.Nova.

Ministérios das Finanças, Adjunto e do Planeamento e das Infraestruturas. (2017). Portaria nº 208/2017, de 13 de julho. In: *Diário da República, 1ª série. N.º 134*, 13 de julho de 2017. Lisboa: INCM.

Peralta, H. (2000). *Currículo: o Plano como Texto. Um Estudo sobre a Aprendizagem da Planificação na Formação Inicial de Professores de Alemão*. (tese de Doutoramento – texto policopiado). Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

PORDATA. Disponível em: www.pordata.pt.

Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T. & Mata, J. (2017). *Apresentação de Resultados do projeto “Aprender a Ler e a Escrever em Portugal” (relatório do progresso)*. Lisboa: DGEEC. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf)

Trigo, J. R. & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação*. Vol. 16, 61, 561 - 581. [online]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>.



5

O insucesso não é uma fatalidade: uma escola que não desiste

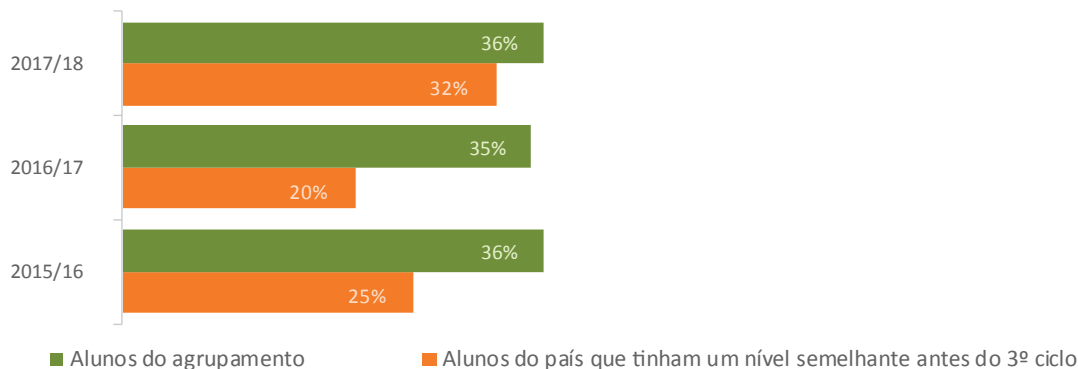
“Muitas vozes uma só missão”¹

Os resultados que motivaram o estudo

Como foi já amplamente referido, a seleção dos três agrupamentos objeto de estudo neste núcleo foi efetuada, num momento inicial, lançando o olhar, entre outros fatores, sobre os resultados académicos alcançados no final do 3º CEB. Como se verifica na figura abaixo, o Agrupamento de Escolas Paulo da Gama (AEPG) mantém, de forma estável nos três anos letivos nela constantes, um resultado positivo neste indicador face aos resultados obtidos por alunos de contextos idênticos nas escolas do país.

¹ Lema do AEPG, in: Projeto Educativo do Agrupamento, 2017/2018 a 2019/2020.

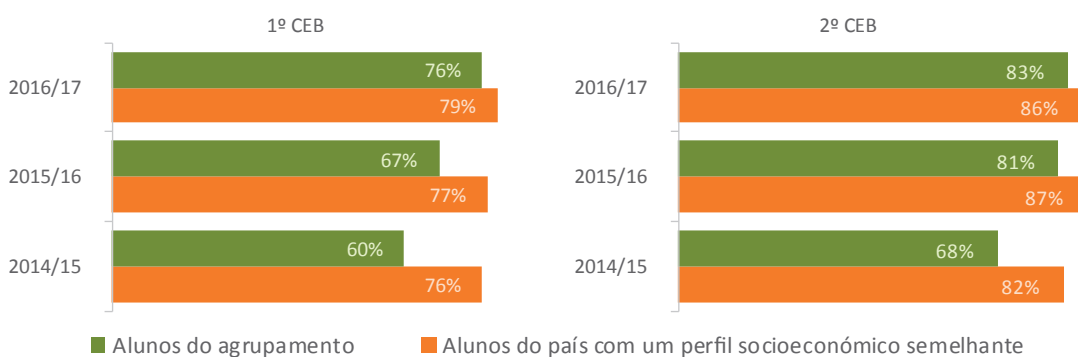
Figura 1. Evolução da percentagem de alunos que obtiveram positiva nas provas nacionais de 9º ano, após um percurso sem retenções nos 7º e 8 anos, no AEPG e em contextos semelhantes a nível nacional.



Fonte de dados: DGEEC; Infoescolas
Fonte: CNE

Relativamente aos 1º e 2º CEB, a proporção de alunos que concluem os respetivos ciclos de estudo no número de anos que os constituem (4 e 2 anos) tem-se situado abaixo das médias nacionais dos alunos de contextos idênticos. No entanto, considerou-se que a evolução positiva destas percentagens ao longo dos três anos letivos (Figura 2) foi, certamente, consequência do desenvolvimento de uma estratégia de trabalho, merecedora de estudo e divulgação, sobretudo tendo em consideração as complexidades do contexto onde as escolas do agrupamento se inserem – Área Metropolitana de Lisboa, concelho do Seixal e freguesia da Amora.

Figura 2. Evolução da percentagem de alunos que concluem os 1º e 2º CEB em 4 e 2 anos, respetivamente. No AEPG e em contextos semelhantes a nível nacional.



Fonte de dados: DGEEC; Infoescolas
Fonte: CNE

O presente relatório pretende dar conta dos aspetos que mais se salientam como propiciadores dos resultados obtidos pelos alunos no final do 3º CEB regular, procurando verificar se o estilo motivador das lideranças de topo e intermédias e a estreita colaboração entre a escola, os alunos e as famílias, referidos durante a primeira audição do Agrupamento no CNE, eram de facto relevantes para os níveis de sucesso académico alcançados.

Para o efeito, analisou-se toda a documentação escrita disponível sobre o Agrupamento, informação estatística da DGEEC, PORDATA e fornecida por aquela Unidade Orgânica (UO), entrevistas realizadas a vários atores da comunidade educativa local, bem como a observação direta realizada pela equipa do CNE que se deslocou ao terreno.

Da reflexão sobre o largo manancial de informação de que se dispunha, resultou a identificação de outras dimensões que, a par das acima referidas, assumem também um papel importante nos resultados obtidos pelos alunos no final do ensino básico como uma cultura organizacional² de partilha de valores de “humanismo, de tolerância, de responsabilidade e excelência” (PEAEPG, p.6); uma postura reflexiva sustentada em práticas de autoavaliação orientadas para a ação e para a melhoria contínua de resultados; uma gestão estratégica do agrupamento que visa a criação de um clima favorável à superação de dificuldades, à construção sólida de um espírito de colaboração e partilha em benefício de todos os seus alunos.

Contexto em que se insere o AEPG

Segundo o censo de 2011, no que diz respeito à condição perante a atividade económica, no concelho do Seixal, 50,63% dos residentes³ eram ativos. De acordo com a mesma fonte, 81,9% da população empregada do concelho inseria-se no setor terciário (mais 12,8 pp que a média nacional), sendo a freguesia da Amora, onde se localiza o AEPG, a que registava a maior proporção de trabalhadores pertencentes ao setor secundário, com 31,6% (mais 4,7 pp que a média nacional).

A taxa de desemprego concelhia situava-se nos 14,8%, sendo a freguesia da Amora a que registava a taxa mais elevada, com 15,8%, ou seja, 3,1 pp acima da média nacional.

Desde o ano em que se realizou o último censo até à atualidade a situação económica e, conseqüentemente, social do país modificou-se, desde logo no que diz respeito às taxas de desemprego que, em 2018, se reduziram para os 7,0% a nível nacional⁴. Considerou-se, no entanto, que aquela informação pode dar uma imagem aproximada, por comparação com o país, do concelho do Seixal e da freguesia da Amora.

De acordo com o diagnóstico social do Seixal, em 50 anos (entre 1960 e o último censo), a população residente aumentou cerca de 8 vezes, passando para 158 259 em 2011, o que correspondia a 62 261 famílias clássicas e 49 684 núcleos familiares. O crescimento que ocorreu ao longo dos anos transformou o Seixal num concelho urbano constituído por aglomerados de grandes dimensões, quer em termos populacionais, quer em número de empresas e equipamentos sociais.

Em 2018, existiam no Município do Seixal 7837 estrangeiros com estatuto legal de residente, dos quais 1255 provenientes de países europeus, 3957 de países africanos, 1983 do Brasil e 638 de outros países americanos e asiáticos⁵.

Entre 2011 e 2015, houve 964 pedidos de habitação social em todo o concelho, dos quais 38,8% no território da Amora. Neste último ano 1618 munícipes residiam em núcleos de habitação precária, o que representava cerca de 1% do total de residentes no Seixal.

Segundo os dados do último censo, existiam no Seixal 32 360 crianças e jovens entre os 0 e os 18 anos, ou seja, 20,45% do total da população do concelho, sendo que 29% residiam na freguesia da Amora.

Apesar de este ser um concelho relativamente jovem, verifica-se que a sua taxa real de pré-escolarização, que significa a relação percentual entre o número de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, que frequenta um estabelecimento de educação pré-escolar e a população residente dos mesmos níveis etários é bastante inferior (65,9%) àquela que se regista no continente em 2017/2018 (89,9%)⁶.

Esta situação deve-se, segundo a Vereadora da Educação da CM do Seixal, ao escasso investimento efetuado ao longo dos anos pelo Ministério da Educação, em infraestruturas de acolhimento de crianças deste grupo etário, bem como no 1º CEB e tem conduzido a que muitos agregados familiares recorram a amas para colocarem as suas crianças, até porque este modelo de guarda permite uma melhor adequação aos horários de trabalho dos pais.

Entre 2007 e 2015, o número de processos acompanhados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do Seixal cifrava-se, em média, em 793 processos/ano, dos quais se destaca que 18% dos que foram acompanhados em 2015 diziam respeito a “situações de perigo em que esteja em causa o direito à educação” e 17% a “situações que afetem o bem estar e o desenvolvimento da criança/jovem, sem que os pais se oponham de forma adequada”⁷.

² Considerando, como Brunet (1988), citado por Nóvoa, que “As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham”.

³ In: *Diagnóstico social do concelho do Seixal*. Concelho Local da Ação Social do Seixal, 2016.

⁴ Fonte: INE/PORDATA, acedido em 18/10/2019.

⁵ Idem

⁶ Segundo dados da DGEEC, acedidos em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>, a 28/10/2019

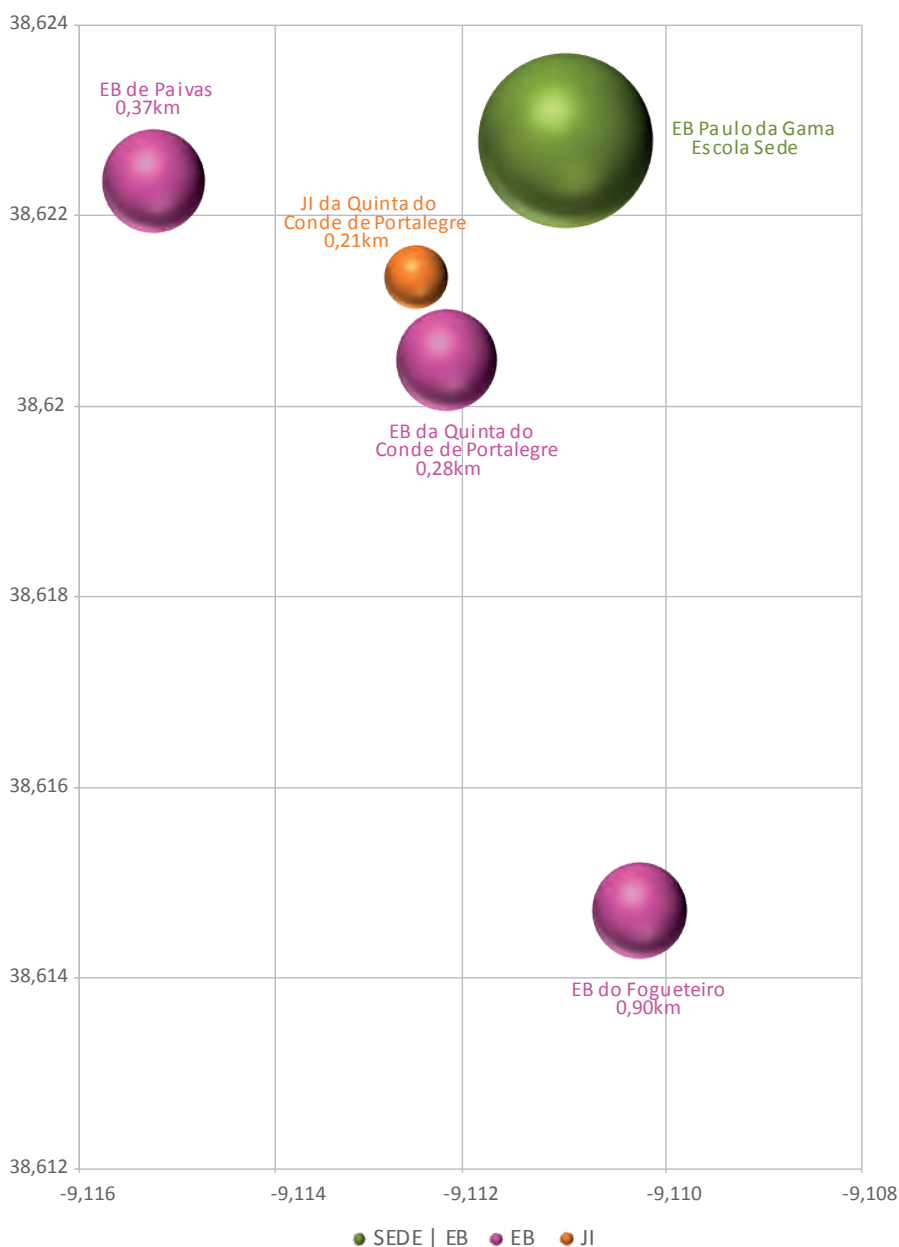
⁷ In: *Diagnóstico social do concelho do Seixal*. Concelho Local da Ação Social do Seixal, 2016

De acordo com a Carta Educativa do Seixal, o parque escolar subdivide-se em três territórios educativos: Seixal, Corroios e Amora. Este último corresponde à totalidade da freguesia da Amora e integra três agrupamentos de escolas e uma escola secundária não agrupada.

O AEPG, constituído em setembro de 2004, abrange, para além da escola sede, a EB 2,3 Paulo da Gama, a EB 1 Quinta do Conde de Portalegre, o JI Quinta do Conde de Portalegre, a EB 1 de Paivas e a EB 1/JI do Fogueteiro. A escola sede, inaugurada em 1973, mantém-se até hoje nas mesmas instalações, tendo a degradação dos equipamentos sido atenuada por algumas intervenções. À exceção do JI Quinta do Conde de Portalegre, inaugurado em 2004, os restantes edifícios remontam ao início da década de 80 do século XX e têm sido alvo de algumas intervenções por parte do Município (adaptado de Projeto Educativo do AEPG).

A Figura 3, que a seguir se apresenta, mostra a localização geográfica de cada estabelecimento que integra o AEPG, a sua distância, em linha reta, à escola sede, bem como a dimensão relativa, em função do número de crianças e jovens que o frequentam.

Figura 3. Agrupamento de Escolas Paulo da Gama



Fonte de dados: Infoescolas
Fonte: CNE

A população escolar

No ano letivo de 2017/2018 o AEPG era frequentado por 1343 alunos nos 3 ciclos do ensino básico, dos quais 49% estavam no 1º CEB 53% (716) das crianças e jovens tinham apoio da Ação Social Escolar (ASE), o que representa um acréscimo de 3% relativamente ao ano letivo de 2016/2017, inserindo-se uma larga maioria (72%) no escalão A do ASE.

Ao longo da semana em que a equipa do CNE visitou o agrupamento, foram sendo referidas, por diversos entrevistados, algumas das carências que afetam os seus alunos e com as quais todos os profissionais têm de saber lidar como, por exemplo, receberem alguns alunos “com problemas graves de fome”, provenientes de bairros que não têm saneamento básico, ou que têm a responsabilidade de levar e ir buscar irmãos mais novos à escola e de lhes preparar o almoço ou o jantar.

“Os encarregados e educação trabalham muito, uma grande percentagem trabalha de manhã à noite. Não podemos exigir mais às pessoas do que elas podem dar.”

Coordenadora dos DT

“Muitos alunos não frequentam a escola desde o pré-escolar. Mesmo no 1º ciclo há muitas famílias provenientes dos PALOP, muito desestruturadas e monoparentais, ou em que o encarregado de educação é um tio, tia ou avó, enquanto os pais se encontram no estrangeiro.”

Diretora

É de salientar, no entanto, que todas as referências desta natureza não tiveram um sentido de queixume, antes foram formuladas com elevado nível de consciência relativamente aos desafios que colocam a todos quantos trabalham no AEPG e mesmo com algum orgulho pelos resultados que têm progressivamente sido alcançados, nomeadamente, pelo desenvolvimento de uma cultura de escola de inclusão e respeito.

“Quando falamos de inclusão ou de respeito, esses valores já existiam na escola há muitos anos. Há uma envolvimento como se fosse um abraço.”

Diretora

“Os alunos gostam muito de estar na nossa escola, gostam muito de cá estar. Às vezes não gostam de ir às aulas.”

Psicóloga

Em qualquer dos ciclos do ensino básico, estavam matriculados, em 2017/2018, alunos com nacionalidades estrangeiras, variando a respetiva proporção entre os 15% no 1º CEB e os 22% no 3º CEB. Mais de 50% destas crianças e jovens tinham origem africana, sendo S. Tomé e Príncipe e Cabo Verde as nacionalidades mais representadas, entre as 26 que coexistem no AEPG. O único país do continente americano com alunos a frequentar o AEPG é o Brasil, representando 4% dos matriculados no 1º CEB e 6% nos 2º e 3º CEB.

Relativamente aos níveis de escolaridade dos encarregados de educação das crianças e jovens que frequentavam o AEPG em 2017/2018, verifica-se que 42% das mães e dos pais têm o ensino básico, enquanto com habilitação ao nível do ensino superior se situam 10% das mães e 6% dos pais destes alunos.

Considerando os valores apresentados nas três tabelas abaixo, referentes às taxas de retenção ou desistência nos diferentes ciclos do ensino básico, salienta-se como aspeto mais crítico, a persistência da elevada taxa que se regista no 2º ano de escolaridade ao longo dos cinco anos letivos.

Segundo o relatório de progresso do Projeto *Aprender a Ler e a Escrever em Portugal*⁸, o país é o segundo da OCDE com mais reprovações precoces, logo depois da Bélgica, sendo que 17% dos alunos que participaram no PISA 2015 declararam ter repetido pelo menos uma vez logo no ensino primário.

Esta é uma preocupação da Direção do Agrupamento, nomeadamente da sua Diretora, que salienta a grande diferença existente entre a monodocência que vigora no 1º CEB e os outros ciclos de escolaridade. Considera que naquele ciclo os docentes estão muito isolados e sentem-se cansados, pois são os primeiros a sentir “o embate das famílias, em termos de aprendizagens e comportamento”. Lamenta que atualmente não haja representante do 1º CEB na Direção e refere como seria vantajoso colocar mais docentes que desenvolvessem trabalho em coadjuvação com titulares de turma, de forma mais continuada.

⁸ In: Rodrigues, M.L., et al. 2017

Menciona que as razões para aqueles níveis de retenção têm múltiplas explicações, prendendo-se algumas com o ingresso de alunos vindos de outros países e de diferentes sistemas educativos a meio dos anos letivos, para além dos precários contextos familiares de proveniência de muitas crianças, nomeadamente as do Bairro da Jamaica.

Tabela 1. Evolução das taxas de retenção e desistência no 1º CEB

	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
2º ano	15%	15%	17%	11%	15%
3º ano	11%	5%	1%	8%	4%
4º ano	6%	3%	10%	3%	3%

Fonte de dados: Infoescolas, DGEEC/AEPG

Uma das consequências da ainda elevada taxa de retenção registada no 2º ano, é que 24% das crianças que, em 2017/2018, frequentavam o 1º CEB apresentavam um desfasamento etário relativamente à idade ideal para a sua frequência.

Ainda segundo o relatório atrás mencionado, o insucesso escolar precoce, em Portugal, tem uma expressão particularmente dramática no segundo ano de escolaridade. Durante décadas, todos os anos, uma percentagem sempre superior a 10% de alunos com sete anos de idade, no 2º ano de escolaridade, iniciava um percurso educativo marcado pela repetência e pelo insucesso, do qual é difícil recuperar⁹. Concluem também que este insucesso não atinge de forma idêntica todas as escolas do país, não é um fenómeno disseminado, antes circunscrito, que se manifesta de forma desigual no território nacional, parecendo ser tributário das desigualdades territoriais e sociais que caracterizam a sociedade portuguesa (idem, p.5).

No Agrupamento de Escolas Paulo da Gama, nos 2º e 3º CEB (Tabelas 2 e 3), assinala-se um progressivo decréscimo das retenções ao longo dos cinco anos constantes das tabelas, persistindo no final do 3º CEB regular uma proporção ainda elevada de alunos com mais idade do que a expectável para a sua frequência – 40% têm pelo menos uma retenção e 19% acumulam duas ou mais retenções.

Tabela 2. Evolução das taxas de retenção e desistência no 2º CEB

	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
5º ano	28%	15%	17%	16%	5,7%
6º ano	12%	9%	7%	6%	4,5%

Fonte de dados: Infoescolas, DGEEC/AEPG

Tabela 3. Evolução das taxas de retenção e desistência no 3º CEB do ensino regular

	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
7º ano	31%	31%	21%	28%	13,6%
8º ano	21%	17%	9%	12%	11,1%
9º ano	13%	20%	7%	14%	5,6%

Fonte de dados: Infoescolas, DGEEC/AEPG

No ano letivo de 2017/2018, há uma turma de Percurso Curricular Alternativo (PCA) no 2º CEB e, no 3º CEB, 44 alunos frequentam cursos de educação e formação (CEF).

Destacam-se as palavras da Coordenadora dos Diretores de Turma que afirma:

“Preocupamo-nos muito com a formação dos miúdos em termos de saber estar, de cidadania, de postura e, depois, falta-nos tempo para as aprendizagens das matérias. (...) O fruto do nosso trabalho vai refletir-se sobretudo no 3º ciclo. O trabalho em educação faz-se assim, em percurso.”

⁹ Idem: p.3

Assinala-se, igualmente, que a postura das pessoas com as quais a equipa do CNE interagiu, nomeadamente as que representam os vários níveis de liderança do Agrupamento, reflete uma grande abertura e desejo de acolher todos quantos nele ingressam e um empenho em avaliar e melhorar constantemente o serviço educativo que prestam aos seus alunos e à comunidade:

“À Escola cabe o papel de assegurar a formação de crianças e jovens, equilibrando e relacionando o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano. Mas, para que essa finalidade se cumpra, é necessário aproximar a Escola do meio familiar e social em que a criança se insere e vive, cabendo a toda comunidade um papel decisivo nesse desenvolvimento.”¹⁰

Os jovens que foram entrevistados, incluindo os provenientes de outros países, referem com frequência que se sentem bem e em segurança nesta escola, obtendo ajuda por parte de colegas, professores e assistentes operacionais sempre que o solicitam e, às vezes, mesmo sem terem necessidade de a pedir, o que é revelador da atenção prestada a cada um, enquanto pessoa e não apenas enquanto aluno que está na escola para aprender os conteúdos curriculares.

“Foi difícil, demorou algum tempo, mas agora já tenho amigos. Às vezes nas outras disciplinas, para além do português, tenho dificuldade. Eu era esperta quando estava lá, mas aqui é mais difícil. Gosto de andar na escola.

Quando cheguei e tocou para o intervalo, eu fiquei na sala. Depois uma colega disse: “já sabes tudo da escola? Conheces os colegas?” Então ela apresentou-me os colegas e a escola e eu fiquei a ter amigos. Todos me ajudaram aqui sempre que precisei.

A parte boa é que chegas aqui, tens amigos que te ajudam, professores que te ajudam, podes sempre contar com a ajuda dos professores.”

Alunos que estiveram numa turma de PLNM

Fatores de sucesso

Cultura de escola, liderança(s) e gestão estratégica

Um estudo comparativo entre escolas do concelho de Almada¹¹, que analisou os resultados obtidos pelos alunos nas provas nacionais dos 4º e 6º anos, contextualizando-os em relação ao respetivo perfil sociocultural (Seabra *et al.*, 2017) identifica as seguintes dinâmicas organizacionais preditoras da melhoria dos resultados escolares: i) como é que as escolas interpretam e refletem sobre a sua missão e modelo educativo; ii) as formas como se gere e administra uma escola centrada no sucesso, iii) a operacionalização das estratégias pedagógicas.

Relativamente àquelas três dimensões conclui-se, no mesmo estudo, que fazem melhor as escolas que: i) procuram criar estratégias de “moderação dos impactos das desigualdades sociais ou de níveis de desfavorecimento social elevado” e que entendem que o sucesso é um processo contínuo de aprendizagem, com uma visão participada e mobilizadora dos atores sociais; ii) possuem lideranças com discursos orientados para a ideia de sucesso para todos os alunos e que coordenam as ações entre todos os intervenientes e iii) resistem a reter os alunos, apostando num trabalho pedagógico com intencionalidade e criam espaços e momentos de partilha de experiências e reflexão.

A observação realizada durante a visita ao AEPG e a análise das entrevistas e da documentação de que se dispõe revelam que este agrupamento reúne muitas das características das “escolas que fazem melhor”. Desde logo, ressalta a importância da Diretora enquanto primeira concetora do Projeto Educativo do Agrupamento¹² e cuja operacionalização assumiu em conformidade com os princípios e valores nele explicitados. A sua liderança pedagógica, norteada por uma estratégia claramente definida, parece coerente com os princípios estabelecidos naquele documento:

[Missão] “Ser uma escola inclusiva de referência a nível local e nacional pelo sucesso académico e pessoal dos seus alunos, pela qualidade do seu ambiente interno e relações externas e pelo elevado grau de satisfação das famílias, interagindo na, para e com a comunidade.”¹³

Assente numa reflexão sustentada não só em pressupostos teóricos como também na experiência de terreno e em práticas de autoavaliação, a assunção do projeto educativo e a visão sobre o papel da escola estendem-se às lideranças

¹⁰ In: Projeto Educativo do AEPG

¹¹ O concelho de Almada é contíguo ao do Seixal, apresentando semelhanças em termos sociais e económicas.

¹² Na entrevista, a Diretora referiu que, na conceção dos documentos estruturantes da escola, o lema e a missão decorreram do seu projeto de candidatura “Uma visão, muitas vozes”. Todo o resto foi construído em conjunto e foi proveniente da dedicação de todos.

¹³ Projeto Educativo do AEPG. 2017/2018 a 2019/2020

intermédias e são partilhadas pelos que trabalham no agrupamento. A equipa docente do AEPG demonstra estar em sintonia, no respeitante às estratégias adotadas e à partilha de princípios e de valores:

[Projeto Educativo] “Participo e acredito. Assumo como uma missão minha também.”

Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas

[Projeto Educativo] “(...) penso que foi construído por todos os atores da escola, dos Departamentos e de outros sectores da comunidade educativa. É, neste momento, algo assumido por todos. Sentimos que é o nosso projecto, a nossa missão e os nossos valores.”

Coordenadora do Departamento de Línguas

A construção de uma cultura comum de escola pressupõe, entre outros fatores, que haja uma estratégia de acolhimento e acompanhamento de todos os seus profissionais, bem como espaços formais e informais para que todos possam expressar as suas opiniões.

A atuação determinada e motivadora da líder, através das suas capacidades de abertura, diálogo e proatividade, consegue chegar a todos, envolver pessoal docente e não docente, com vista a promover um ambiente harmonioso e a potenciar a melhoria do trabalho pedagógico:

“(...) esta nova Diretora é verdadeiramente excepcional, pela capacidade de expressão, pelo conhecimento, pelo saber ouvir.”

Coordenadora do Observatório de Qualidade

“E a minha Diretora é uma pessoa excepcional, tenta sempre pensar naquilo que a gente pode fazer melhor.”

Psicóloga

“Todos contam e todos contribuem, todos são ouvidos em diversos órgãos, em diferentes reuniões, ou diretamente pela Direção.”

Coordenadora do Departamento de Línguas

“Temos boa relação com a Direção, sentimo-nos ouvidos, temos à vontade para pedir, expor um problema.”

Professora de PLN

“O relacionamento com a Direção é fácil (...)”

Assistente Operacional

Também os encarregados de educação de alunos dos 5º e 7º anos, que foram entrevistados, afirmaram que a comunicação com a Direção era fácil e que podiam expor qualquer problema ou crítica, sendo sempre ouvidos.

É de enfatizar a importância fulcral das lideranças intermédias neste agrupamento e o seu papel interventivo na organização pedagógica e na implementação dos diversos projetos. A figura do(a) diretor(a) de turma assume especial relevância neste contexto, no respeitante à gestão estratégica e concertada de resolução de problemas e no combate ao insucesso e ao absentismo. A ligação com os alunos e famílias é de grande proximidade e todos (incluindo encarregados de educação) são unânimes em enaltecer a disponibilidade e o apoio dos docentes que desempenham estas funções:

“O DT é como um farol, mas que não ilumina só, que atua.”

Encarregado de educação de aluna do 7º ano

“São professores que se tornam quase amigos.”

Encarregado de educação de aluno do 5º ano

Trata-se de uma escola em que, nos 2º e 3º CEB, as decisões são tomadas de forma colegial através dos Conselhos de Turma:

[Quanto ao Plano Anual de Atividades e ao Projeto Educativo de Escola] “Há algumas propostas da Direção e da Coordenação, mas o grosso das atividades provém e concentra-se no Conselho de Turma (CT), que é um órgão muito importante aqui na escola. Portanto, é a partir do CT que surgem as atividades a desenvolver, mais do que

em Conselho dos Diretores de Turma. No CT consegue-se perceber o que é mais adequado a cada turma, o que cada grupo de professores em conjunto consegue trabalhar.

No Conselho de Turma fazemos sempre um balanço no final do ano, onde apresentamos sugestões à Direção. Claro que nem todas são adotadas, porque há órgãos de decisão acima de nós, mas sentimos essa abertura.”

Coordenadora do DT

Constitui uma preocupação das lideranças o acolhimento e a integração dos novos professores da escola, facultando-lhes apoio e disponibilizando a informação necessária para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em função do contexto e do público-alvo. O facto de os docentes terem práticas continuadas de articulação e de concertação de estratégias pedagógicas, como se verá mais adiante, constitui um fator facilitador da integração dos novos professores no agrupamento. É de salientar a coesão dos docentes, que demonstram uma grande sintonia no entendimento sobre o papel da escola e, claro, sobre a sua missão, trabalhando de forma colaborativa para a mesma finalidade:

“Há muito trabalho colaborativo, é uma prática já de há alguns anos, temos colegas que chegam de novo e reparam nesse trabalho conjunto. Os professores novos ficam surpreendidos, quando sentem necessidade há sempre alguém que os apoia.”

Coordenadora do Departamento de Línguas

“Somos um grupo muito coeso. Tentamos ajustamo-nos às necessidades dos meninos, ser flexíveis.

Considero que atualmente estamos mais unidos e centrados no aluno.

Os docentes e funcionários dão-se bem. Temos uma política de partilha.”

Coordenadora do Departamento de Expressões

“Há um consenso entre os docentes em querer que a escola seja um oásis no meio em que está.”

Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas

“Um dos aspetos importantes aqui na escola é as tomadas de decisão serem participadas.”

Coordenadora dos DT

“Há uma ajuda entre todos (...) O que posso destacar de mais especial no agrupamento é a união entre os professores, o espírito de camaradagem.”

Coordenadora do 1º CEB

Todavia, a Diretora refere que ainda subsistem algumas dificuldades em congregar toda a equipa pedagógica em torno de uma atuação concertada. Em relação ao 1º CEB, como anteriormente já foi referido, considera as professoras deste ciclo de ensino não se encontram tão envolvidas como os outros elementos. Tem procurado motivá-las a aplicar a coadjuvação, tendo integrado dois docentes do 1º CEB no Conselho Pedagógico. Também as coordenadoras dos projetos Fénix e Turma Mais referiram que se manifestou, neste ciclo, alguma resistência à implementação daqueles projetos, que ficou mesmo registada nas atas das reuniões, mas que atualmente está a ser ultrapassada, conseguindo-se atingir as metas definidas.

Salientam, igualmente, que se tem processado uma mudança de práticas relativamente à retenção, solicitando as docentes mais horas e espaços para apoios, apesar do facto de todas as escolas do 1º CEB funcionarem em regime duplo, o que dificulta a disponibilização de espaços.

Um dos aspetos fundamentais na construção do sucesso dos alunos é, sem dúvida, a existência de um corpo docente relativamente estável que, ao longo da sua carreira, tem tido formação e tem estado envolvido em projetos. Em entrevista, a Vereadora da Educação da Câmara Municipal do Seixal (CMSeixal) referiu que alguns professores do quadro do AEPG integraram grupos de trabalho que ajudaram a construir os Projetos Educativos Municipais, ou envolveram-se na colaboração com outros como, por exemplo, o EcoMuseu ou na área da Música. Muitos também participaram em Fóruns da Educação promovidos pela CMSeixal e no processo de revisão do Plano Educativo Municipal (PEM).

No AEPG exercem funções 45 profissionais não docentes e 142 docentes, distribuídos pelos diferentes estabelecimentos educativos, dos quais 85 lecionam na escola sede. Nenhum dos educadores ou docentes tem menos de 30 anos de idade e cerca de 76% têm entre 40 e 59 anos, sendo que a média das idades se situa nos 51 anos. 27% trabalham no agrupamento há um ano ou menos e 46% há mais de dez.

Constituindo-se como primeira instância de formulação das políticas de escola e definindo a coerência da sua ação, os documentos estruturantes do AEPG – Projeto Educativo, Planos Anuais de Atividades, Regulamento Interno, Planos de Formação, entre outros - demonstram uma clareza e coerência apreciáveis na indicação do caminho que o agrupamento pretende prosseguir. A esta situação não será alheio o facto de o trabalho de monitorização da qualidade ter uma longa história na Escola (há cerca de 12 anos existia a Comissão de Avaliação Interna do Agrupamento), segundo a coordenadora do Observatório da Qualidade (OQ).

A equipa do OQ foi constituída há cerca de 7 anos e integra docentes dos 1º, 2º e 3º CEB, uma educadora de infância e um representante da Associação de Pais, sendo este trabalho de monitorização e de reflexão sistemática sobre as respetivas conclusões, bem como a análise dos resultados obtidos nas provas de aferição e exames nacionais e ainda a avaliação externa realizada pela Inspeção Geral da Educação (IGE), que têm possibilitado a melhoria progressiva das práticas desenvolvidas no Agrupamento.

Sobre a importância da atividade de acompanhamento da ação educativa levada a cabo pela IGE, a Diretora salientou que foi esse processo que deu origem a um trabalho mais consciente e rigoroso do Observatório da Qualidade no AEPG, na sequência de uma ação de formação promovida pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e em que participaram todos os dirigentes das estruturas de supervisão pedagógica da escola, o que permitiu a assunção consciente do papel da autoavaliação na melhoria da qualidade do serviço educativo prestado.

Segundo a Diretora, é devido ao grande empenhamento de todos os que trabalham do AEPG, nomeadamente os professores, que se conseguem superar as dificuldades que quotidianamente vão surgindo - “É os docentes não desistirem das pessoas, dos alunos, das famílias.”

Esta situação encontra fundamento noutra das constatações formuladas por Seabra (2014) - (...)“a adversidade e a dificuldade favorecem a articulação entre os docentes e a persistência na resolução dos problemas, quando estes são generalizados à população escolar”. No caso do agrupamento em apreço, não se podendo afirmar que os problemas estejam generalizados a toda a população escolar, eles abrangem, certamente, uma proporção relevante de alunos, como revelam os níveis de retenção e desistência que vão ainda persistindo nos 1º e 2º CEB, como anteriormente se apresentou.

Todos os encarregados de educação entrevistados apontam como sendo um aspeto fundamental para a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos a qualidade dos profissionais do agrupamento, nomeadamente do seu corpo docente:

“É uma escola que tem uma imagem degradada e está degradada efetivamente, mas que surpreendeu pela organização material e humana. Eu acho que estes professores - (...) são eles o suporte do sucesso nesta escola.”

Encarregado de educação de aluno do 7º ano

Consideram, igualmente, que os professores mais velhos são mais respeitados “muitos são docentes que iniciaram a carreira porque acreditavam na escola, por gosto”.

A Vereadora da Educação da CMSeixal defende que no AEPG a existência de um corpo docente relativamente estável constitui uma mais valia (...) dá confiança, têm conhecimento do território.

Essa confiança está bem patente nas entrevistas com os encarregados de educação e com os alunos que declaram que, quando surge algum problema ou dúvida, sabem que podem confiar nos docentes e conversar sobre qualquer assunto:

“Sinto que fui bem recebido pelos outros colegas e pelos professores.”

Aluno que teve PLNM

“Sempre que temos dificuldades, os colegas e os professores ajudam.”

Aluna que teve PLNM

Os encarregados de educação (EE), designadamente de alunos do 7º ano, afirmam que uma parte significativa dos professores tem tido uma preocupação, um interesse e uma grande capacidade de observar os aspectos mais frágeis da população estudantil. Deram como exemplo o caso de Francês e Matemática, disciplinas em que havia mais dificuldades, tendo as professoras abdicado da sua hora de refeição para darem aulas de apoio à turma. Assim, foi com o esforço dos professores, que não tinham obrigação de assegurar essas aulas, que houve resultados positivos.

Declararam igualmente que, na escolha das escolas para os seus educandos, desde o pré-escolar, valorizaram sempre o fator humano e que houvesse pessoas que compreendessem que as crianças são todas diferentes, têm sentimentos, ... Consideram que nesta escola “conseguem puxar o melhor de cada aluno”.

A ação concertada dos profissionais do AEPG encontra-se alicerçada numa estratégia centrada no aluno como um todo, numa perspetiva holística, tendo em consideração as características de cada indivíduo. No agrupamento faz-se questão de conhecer cada um dos alunos pelo seu nome.

É neste sentido que muitos profissionais do agrupamento defendem que a ligação dos alunos à escola deve fazer-se, primeiro, pelos afetos, pela capacidade de criar laços afetivos (por exemplo, através do “abraço da manhã”, a que alude a certa altura a Diretora no decurso da entrevista).

Consideram que “querem que a escola seja um oásis no meio difícil em que está”, pelo que investem “muito no currículo informal, o formal vem a seguir”. Manifestam o desejo de cativar as crianças e os jovens, levando-os a acreditar neles próprios, a acreditar que são capazes e que as dificuldades podem ser ultrapassadas, se eles quiserem, no pressuposto de que o afeto e a cognição estão diretamente correlacionados com o desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Referimos as “questões da afetividade, entendidas como capacidade de empatia, respeito mútuo, conhecimento e crença nas capacidades dos outros”¹⁴, e de criação de condições favoráveis para a relação pedagógica, para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem:

“Há meninos que estão à espera dos professores para dar o abraço matinal.

(...) é uma escola onde se conhecem todos os alunos. Os professores fazem questão que haja proximidade e afetividade com os meninos porque acreditam que, se conseguirem cativá-los, conseguem obter alguma coisa.

(...) essa afetividade vai muito para dentro da sala de aula, tenta-se ir ao encontro, ao fim e ao cabo, da forma da vida deles (...).”

Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas

“(...) o que esta escola tem de diferente é todos se tratarem bem e não haver ninguém deixado ao abandono. Sente-se a presença do apoio.”

Assistente Operacional

É de salientar, igualmente, o incentivo dado aos jovens para apresentarem propostas concretas para o AEPG, através do orçamento participativo, o que se tem refletido, por exemplo, na alteração da organização de alguns espaços, como a sala de convívio dos alunos, na escola sede.

Foi identificada, também, a necessidade de colocação na escola de uma técnica de ação social a tempo inteiro, face às fragilidades apresentadas por uma parte da população escolar. No entanto, o elemento colocado no agrupamento pelo projeto EPIS e a psicóloga, desempenham um papel valorizado por todos, pois conseguem ajudar a colmatar alguns dos problemas que os alunos apresentam, resolver algumas das situações de indisciplina que surgem. No caso da psicóloga, desenvolve ainda atividades de apoio psicopedagógico, avaliação psicológica e de aptidões e a orientação escolar e vocacional para todos os alunos do 9º ano.

A gestão estratégica de todo o agrupamento é de proximidade, criando condições para a construção de uma sólida colaboração entre todos e estabelecendo uma estreita relação de confiança no seio da comunidade educativa. Nesta relação com a escola o papel da psicóloga reveste-se da maior importância:

“Uma das coisas que me ajuda muito é o facto de já estar há algum tempo. Os alunos já me conhecem, principalmente aqui na Paulo da Gama. Há alunos que estão aqui que eu já conheço do 1º ciclo, portanto, já me têm como referência., não sou alguém desconhecido.

Integro a equipa multidisciplinar, faço orientação escolar e vocacional a todos os alunos do 9º ano porque nós (...) fazemos nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento Pessoal.”

Psicóloga

De igual modo, os assistentes operacionais sentem que desempenham uma função importante neste domínio, pela qual são reconhecidos, referindo que muitas vezes, quando há algum problema ou dificuldade, são eles os primeiros interlocutores dos pais e encarregados de educação e mesmo dos alunos. Na sequência destas situações, por vezes, recebem telefonemas dos EE, a agradecer a sua forma de atuação.

¹⁴ Granja, A. Costa, N. & Rebelo, J. (2011).

Projetos e práticas pedagógicas

No AEPG os docentes refletem em conjunto sobre as medidas e as estratégias que melhor se adequam à população escolar e se enquadram naquela realidade, procurando dar respostas às necessidades dos alunos e garantir oportunidades de os ajudar a construir um percurso com sucesso académico e social, assegurando que possam fazer escolhas. Aliás, o trabalho colaborativo das equipas de docentes parece ser um dos aspetos essenciais para promover a melhoria dos resultados. Com efeito, nas entrevistas é consensual a opinião que há muito trabalho em conjunto e que essa forma de trabalhar cria laços entre os profissionais:

“Do ponto de vista dos colegas professores, e falando pelo meu Departamento, partilhamos ideias e recursos, temos reuniões formais e informais, ajudamo-nos mesmo muito. Sempre que há alguma situação ou problema, a colega partilha e é ajudada. Esta é a prática do Departamento de Línguas, mas penso que dos outros também.

Por exemplo, uma das rotinas que se estabeleceu entre todos os Coordenadores é reunirem-se antes das reuniões dos respetivos Departamentos para as planificarmos. Assim, facilitamos o nosso trabalho e não estamos sozinhas a preparar as reuniões.”

Coordenadora do Departamento de Línguas

Neste âmbito, a Coordenadora dos DT realça a partilha entre docentes, o trabalho cooperativo e “a descontração, mesmo face a situações de indisciplina, porque todos falamos sobre os problemas.”

“Fazemos muito trabalho cooperativo. As aulas têm de ser programadas em cada semana, as pessoas têm de saber o que fazer. Normalmente, fazemos reuniões de Departamento, este ano foram umas cinco ou seis, seguidas de reuniões de grupo.”

Coordenadoras de Matemática e Físico-Química

Por parte da maioria dos docentes há uma forma muito positiva de encarar a realidade, superam as dificuldades, neste caso a falta de espaços para reuniões, sem lamentações, tentando encontrar uma solução que viabilize a continuidade do seu trabalho pedagógico:

“Nós falamos muito, nós não fazemos reuniões formais. (...) Nós encontramos-nos em todos os intervalos. Não temos uma sala de professores, temos um corredor. (...) Nós temos o espaço todo ocupado. O facto de estarmos todos ali concentrados obriga-nos também a encontrarmo-nos. (...) Planeamos muito ali.”

Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Também no 1º CEB, a Coordenadora afirma que há uma prática de trabalho em conjunto, desde o planeamento das visitas de estudo às planificações e conceção de fichas e de testes, cuja aplicação é comum.

Intervisão e coadjuvação

Decorrente dos depoimentos, parece que a intervenção, visando a partilha de saberes e de experiências, é recorrente no AEPG, o que vai ao encontro da perspetiva defendida por Maria do Céu Roldão (2005) – “Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, (...) tudo isto numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares”. Com efeito, a intervenção é mencionada pelas docentes entrevistadas, nomeadamente pelas que lecionam nos 2º e 3º CEB:

“E vamos ver muito as aulas uns dos outros. Este ano já fui a uma de Geografia (...) Fui ver uma de Matemática.

Normalmente, fazemos entre nós no Departamento, no ano passado rodámos todos. Chegámos à conclusão que, uns de uma forma, outros de outra, a linha é a mesma – aquela tentativa de transportar para a sala de aula a parte mais emocional da questão.”

Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Também a coadjuvação faz parte das estratégias adotadas em diferentes ciclos e níveis de ensino quer em projetos como o Fénix e Turma Mais, de que falaremos mais adiante, quer em parcerias (por exemplo, com a professora de Educação Especial) e em “coadjuvação comportamental” na sala de aula, quando existem situações de indisciplina, que tem sido muito eficaz nos resultados atingidos:

“Eu, no ano passado tive um grande problema numa turma de PCA e não me senti sozinha, tinha uma coadjuvação, uma DT que me apoiou, que me ligava para procurarmos soluções em conjunto.”

Coordenadora dos DT

No sentido de encontrar as respostas mais adequadas para o ensino e a aprendizagem, com a finalidade de promover o sucesso dos seus alunos, afigura-se que o AEPG tem demonstrado muito dinamismo na procura de medidas e estratégias para conseguir bons resultados. Desta forma, o agrupamento tem aderido a diversos projetos e programas para apoiar a população escolar.

Fénix, Turma Mais e GAMA

O Projeto Fénix foi o primeiro a ser aplicado por iniciativa da Diretora que, há cerca de cinco anos, no final do ano letivo, falou sobre esta medida nos Departamentos. Os docentes ficaram persuadidos quanto ao interesse da sua aplicação e começaram a delinear uma estratégia para o 1º ciclo, uma vez que tem docentes destacados para o apoio aos alunos. O projeto abrange as crianças dos 1º, 2º e 5º anos, possibilita um apoio mais individualizado e efetivo aos alunos com mais dificuldades, mediante a formação de dois grupos – um com a docente titular da turma e outro com a professora de apoio (do Ninho).

No 1º CEB, o apoio, num total de cinco a seis horas por grupo, é assegurado a Português no 1º ano, e nesta área e a Matemática no 2º ano. No 1º período, a docente de apoio fica na turma, enquanto nos 2º e 3º períodos os alunos vão para a sala do apoio em pequenos grupos. São as duas professoras que decidem em conjunto se o apoio deve centrar-se mais nos elementos do 1º ou do 2º ano.

Quanto ao 5º ano, o Fénix teve início com duas turmas experimentais e, no ano de 2017/2018, alargou-se a todas, “com muito bons resultados”, de acordo com a Coordenadora. Em 2018/2019, houve redução de financiamento no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, pelo que a continuidade no 6º ano ficou circunscrita a duas turmas (que tinham mais dificuldades). Os grupos não eram fixos, um aluno que tinha recuperado saía do Ninho, enquanto outro, ainda com dificuldades, podia continuar. No âmbito deste projeto, os docentes da disciplina de Matemática asseguram o apoio. Na opinião da Coordenadora do Departamento de Línguas, todas as metas foram alcançadas graças ao trabalho desenvolvido:

“Existe uma articulação plena, trabalha-se quase diariamente e o trabalho é planificado semanalmente, incluindo os recursos. (...)”

A organização (...) deve-se à grande disponibilidade dos professores, porque há muitas horas em comum. (...) Estive no início (...) e via-se mesmo que ia resultar, os alunos do grupo Ninho iam apresentar trabalhos na turma-mãe, havia entusiasmo.”

Os encarregados de educação de alunos que integraram turmas Fénix consideraram que o projeto foi positivo e acrescentam que foi implementado quando “faz sentido, na transição do 1º CEB para o 2º CEB, faz muita diferença”. Assim, defendem a sua continuidade porque apresenta grandes vantagens:

[No Ninho] “E serem menos é muito mais controlável. Eles próprios sentiam-se um bocadinho inibidos de fazer tanto disparate, conversar tanto porque dava mais nas vistas. É muito mais fácil ter esse controlo num aula Ninho do que numa aula normal em que o professor não consegue estar tão ligado, ou tão intimamente ligado, a cada aluno. E acho que a grande vantagem do projeto é precisamente essa disponibilidade extra, esse acompanhamento que os próprios alunos sentem na pele. Percebem que, se tiverem alguma dúvida e tiverem vergonha de expor essa dúvida, chegam àquele momento e conseguem expô-la mais facilmente. Não estão tão expostos à turma, à vergonha de não saber...”

“No caso dela [da sua educanda], ela foi sempre aluna de quattros e cincos, mas ajudou-a também a descansar, a questão do ambiente da própria turma. Esteve lá algumas aulas, voltou para a turma, depois iam entrando os médios. (...) Essa rotatividade é ótima para todos.”

Encarregada de Educação de uma aluna que esteve numa turma Fénix

Os alunos que, no 5º ano, estiveram integrados no projeto referiram que as turmas eram organizadas em Fénix duas a duas, e que de cada uma eram retirados seis alunos, que iam para o Ninho. Assim, as turmas ficavam mais pequenas e os docentes podiam dar mais atenção aos alunos que, ao longo do ano, iam rodando. Consideram que é uma boa forma de organizar as turmas e de ajudar os que querem realmente melhorar as aprendizagens. Segundo uma aluna, esta estratégia ajuda os alunos que têm dificuldades em ter iniciativa de participar na aula.

O Projeto Turma Mais tem como público-alvo os alunos do 3º CEB, com coadjuvação na disciplina de Físico-Química. Os alunos que passaram pela experiência do projeto avaliaram-no como positivo, “pois as turmas ficam mais pequenas e é mais fácil a aprendizagem.” Destacaram que as aulas passam a funcionar de forma mais calma e silenciosa e que conseguiram melhorar as notas.

O Programa GAMA, direcionado a alunos dos 4º e 5º anos, destina-se a promover os bons resultados, através do espírito de equipa, da solidariedade entre pares e da autorregulação no referente às atitudes e ao comportamento. Além disso, no 5º ano facilita a transição entre ciclos. São atribuídos prémios às melhores turmas e são distinguidos os bons comportamentos, o que tem constituído uma forma de incentivar os alunos a esforçarem-se para atingir objetivos:

“O projeto nasceu da ideia de partir das sugestões dos alunos para melhorar o comportamento da escola. (...) Em cada turma, é o delegado que enumera as pontuações negativas e positivas. Exemplos de pontuação positiva: alunos sem faltas injustificadas, notas de níveis 3, 4 e 5, uma componente de solidariedade: número de garrações que encham com tampinhas. Exemplos de pontuação negativa: faltas de atraso, faltas de material.”

Coordenadora do Gabinete de Intervenção Pedagógica

PLNM e Grupo de Acolhimento

No agrupamento destaca-se ainda a vertente de Português Língua Não Materna (PLNM), essencial para todos os alunos de origem estrangeira cujo domínio do português europeu é considerado insuficiente para acompanhar com sucesso as atividades e para realizar as tarefas nas diversas áreas disciplinares. Não obstante muitas crianças serem provenientes dos PALOP, uma grande parte não tem o português como língua materna, existindo ainda uma variação do nível de proficiência. Com efeito, esse nível “também difere de outras subvariáveis: a variação do tempo de exposição à língua, maior ou menor tempo de imersão linguística, seja em contextos em que o português é língua materna ou língua segunda (língua oficial e de escolarização)” (Grosso, 2010: 67).

Tendo em conta que em Portugal todas as aprendizagens (para além das línguas estrangeiras) são feitas em língua portuguesa, “(...) mesmo que, através das equivalências, os alunos originários de outros países se possam integrar em qualquer ano do ensino básico sem dominarem, ou dominando mal, a língua de ensino que para eles é língua segunda”¹⁵ (Mateus, M.H. et al., 2005: 1), é de enfatizar o empenho do AEPG em assegurar um ensino conducente a um nível suficiente da língua portuguesa. Assim, quando são diagnosticadas dificuldades tais como um fraco domínio do léxico em áreas vocabulares de uso recorrente e imprescindível em contexto escolar, a escola aciona um plano de aprendizagem de carácter intensivo que implica obrigatoriamente um conjunto de tarefas e actividades linguísticas concebidas com vista à progressão em proficiência da língua portuguesa.

Em 2018/2019, há 37 alunos de PLNM, dos quais oito estão no grupo de acolhimento, pois entraram no agrupamento nesse ano letivo. As docentes que asseguram PLNM relataram que, às vezes, ingressam no AEPG crianças e jovens quase no final do ano letivo, daí que, nos 2º e 3º ciclos, tenham um grupo destinado a alunos que chegam a meio do ano e, por isso, não são integrados nas turmas. Deste modo, adquirem o português básico nas seguintes componentes: escrita, leitura, gramática, compreensão e expressão orais. Inicialmente, estes alunos não têm todas as disciplinas, frequentam apenas as práticas e têm dez horas semanais de Português, asseguradas pelas duas professoras. É de ressaltar que o procedimento é desencadeado após uma autorização por escrito da parte dos EE para que os alunos desenvolvam o seu trabalho na modalidade atrás referida.

Também a professora bibliotecária, que possui formação em Educação Pré-Escolar, tem no seu horário dois blocos para trabalhar com aqueles aprendentes, tendo em conta que, na altura em que ingressam no agrupamento, alguns são semianalfabetos. Por vezes, o recurso aos telemóveis torna-se necessário para ajudar na tradução simultânea.

Ocasionalmente, com os alunos estrangeiros, na fase de transição, há um ajustamento na avaliação a Português ou é uma das professoras de PLNM que faz a avaliação na disciplina. As professoras titulares são sensíveis à situação destes alunos e as decisões são tomadas tendo em conta o interesse das crianças e dos jovens. As docentes deram exemplos de meninos que se empenham muito e têm grande força de vontade, defendem, por conseguinte, que devem ser muito valorizados.

Na qualidade de professoras de PLNM, referiram que o seu trabalho passa por articular com os Diretores de Turma, que são também o elo de ligação com a família e com o conselho de turma, trabalham muito em parceria. Por exemplo, em Físico-Química, os conceitos e o vocabulário são muito difíceis para os alunos; assim, as professoras de Físico-Química, Ciências e História dão as fichas às docentes de PLNM para que ajudem a trabalhar os conceitos. Quando as professoras de PLNM consideram que o aluno está em condições de transitar para o Português curricular, contactam o(a) DT e a professora de Português e passam sempre a informação sobre as competências dos alunos que, a partir do momento que têm domínio da língua portuguesa, têm sucesso.

¹⁵ Entende-se por “língua segunda”, conceito polissémico, “a língua de escolarização, que contribui para o desenvolvimento psicocognitivo da criança num contexto em que a língua-alvo é língua oficial. É também entendida como a segunda língua, que, a seguir à língua materna, melhor se domina (...)” (Grosso, 2010: 64).

Outros projetos

O trabalho de projeto e a interdisciplinaridade assumem também especial relevância e, segundo a Coordenadora do Departamento de Expressões, “Já faz parte das rotinas da escola e dos diferentes Departamentos. O trabalho é desenvolvido primeiro nos Departamentos, depois articulamos ao nível das turmas.” A escola incentiva os alunos com mais problemas a frequentar os clubes e a desenvolver projetos que lhes são oferecidos.

No Departamento de Línguas há muitas atividades relacionadas com o Plano Nacional de Leitura (PNL) e a Rede de Bibliotecas Escolares. Entre outras, neste âmbito, realizam-se o “Inter-turmas de Leitura”, em que duas turmas apresentam trabalhos sobre livros uma à outra, e “Leituras Imprevistas”, que consiste numa leitura expressiva dum texto ou uma dramatização da responsabilidade de um grupo de alunos que vai surpreender uma turma a meio de uma aula. É de enfatizar todo o trabalho desenvolvido pela CMSeixal em torno da Rede de Bibliotecas Escolares, a dinamização da “Estação do Livro”, um Fórum e formação para os professores bibliotecários.

Em Português, decorrente dos resultados das provas de aferição do 8º ano e das provas finais do 9º ano, na sequência da constatação que as maiores dificuldades dos alunos se prendiam com a gramática, as docentes criaram os chamados “Cinco minutos de gramática”, que consistem numa apresentação feita por um(a) aluno(a) que, após ter selecionado um conteúdo, o expõe na turma, ilustrando com exemplos.

Em Matemática, realizam-se tarefas em que se trabalham conteúdos da disciplina, no final há uma exposição com os produtos das atividades dos alunos:

“Por exemplo, aquela árvore de Natal ali exposta é o produto de uma turma que deu todos os conteúdos de geometria à volta dela, triângulos, círculos, etc. Outro exemplo foi darmos as sequências a partir dos lenços dos namorados. Não conseguimos fazer isto com todas as turmas, mas tentamos várias incursões deste teor, vamos experimentando o que dá mais resultado e partilhamos.”

Coordenadora do Departamento de Matemática

Na página da internet do agrupamento há uma secção designada “Boas Práticas P. G.”¹⁶, na qual são apresentadas as atividades desenvolvidas, que são divulgadas junto de toda a comunidade e do público em geral. Os docentes entrevistados referiram algumas práticas adotadas com vista a motivar os alunos e a conseguir uma melhoria nos desempenhos. A título exemplificativo, passamos a indicar algumas dessas atividades e estratégias relatadas.

No 5º ano, na disciplina de História de Portugal, a aposta faz-se na narrativa de histórias relacionadas com os conteúdos, na dramatização de episódios históricos e na improvisação (teatro) em sala de aula. Em 2018/2019, em colaboração com o *Project Management Institute*, desenvolveu-se um projeto, cujo corolário, no final do ano, foi a representação teatral “Um sarau na corte de D. Dinis”¹⁷, que contou com a participação da comunidade educativa.

No AEPG há também experiências de outras naturezas como o loga (1º CEB) e a Meditação (*Mindfulness*), como formas de reduzir a indisciplina em sala de aula. Assim, “no início da aula, e utilizando música relaxante durante alguns minutos, os alunos realizam técnicas respiratórias e tentam encontrar a concentração e a energia necessárias à realização da aula”¹⁸. Há docentes que, após formação neste domínio, já estão a aplicar as técnicas da Meditação com turmas “mais problemáticas”, uma vez que consideram que diminuem a impulsividade, melhoram a concentração, as relações interpessoais e a autoestima. Para além das técnicas anteriormente referidas, é de salientar que há um apelo constante à inteligência emocional/motivacional dos alunos utilizando a pedagogia positiva.

De acordo com a Vereadora da CMSeixal, “o AEPG inventa projetos à procura de tornar a escola mais bonita”, de facto, alguns deles visam preservar espaços na escola, tais como “Separar para reciclar” e “Tinta a tinta uma escola com tinta”. Este último teve a finalidade de recuperar espaços do agrupamento, tendo envolvido professores e alguns EE na pintura de salas de aula.

Relação Escola - Família - Comunidade

Tendo em conta que uma das fragilidades detetadas está ligada à fraca participação dos pais/encarregados de educação na escola, alguns projetos foram concebidos para os desafiar a envolverem-se mais. Desta forma, foi promovida a atividade

¹⁶ Disponível em: <https://aepg.pt/23-agrupamento/619-boas-praticas-p-g> [acedido em 2019.10.22].

¹⁷ Disponível em: <https://aepg.pt/656-pub-n-11-2019-boas-praticas-pg> [acedido em 2019.10.22].

¹⁸ In: Lúcia Pinto. “Estratégias de autorregulação: indisciplina com disciplina”. Disponível em: <https://aepg.pt/638-pub-n-4-2019-boas-praticas-pg> [acedido em 2019.10.25].

“Os pais contadores de histórias”, em que estes vão à turma dos seus educandos contar uma história, e o “Concurso de leitura em voz alta”, neste caso em conjunto com os filhos. No 1º CEB, celebram o TOP 10 de cada turma, os pais participam na Semana da Leitura, fazem as “Olimpíadas de Matemática” e a Festa da Família. A escola do Fogueteiro passou a ter a colaboração de uma associação de etnia cigana, que tem promovido atividades de integração.

A Coordenadora do Observatório de Qualidade, que acumula com as funções de Coordenadora do Clube de Teatro, referiu que embora haja fraca participação das famílias, elas comparecem “em massa” nas cerimónias públicas da escola, como a entrega dos prémios de mérito, os eventos culturais em que as crianças e jovens participam, as apresentações teatrais nos finais de período, por exemplo.

No sentido de integrar os alunos de origem estrangeira, a CMSeixal tem vindo a promover os seguintes projetos: “À descoberta da cultura africana”, em que se faz a valorização da cultura através da arte, neste caso mediante a construção de brinquedos a partir de material reciclado; e “Povos, culturas, pontes”. Neste âmbito, tem havido formação em crioulo, em parceria com o Centro de Formação e com a Associação “Casa do Educador”.

Uma parte do corpo docente do AEPG participa com regularidade nas atividades formativas promovidas pela CMSeixal. Para a educação pré-escolar e para o 1º CEB, destacam-se a formação coadjuvada ligada à Educação Física e expressão motora e os projetos relativos à adaptação ao meio aquático, prevenção do “bullying”, em que um técnico da Câmara acompanha o projecto e faz a sua monitorização.

Os alunos do AEPG participam todos os anos nas atividades dinamizadas pela CMSeixal, nomeadamente na Feira de Projetos e no acampamento multiatividades, o qual envolve jovens de várias escolas e agrupamentos.

A parceria com a Junta de Freguesia tem-se concretizado mediante apoio às atividades e no cuidado com os espaços exteriores, como o tratamento das árvores nas escolas do 1º CEB e de educação pré-escolar.

O AEPG tem estabelecido parcerias com várias entidades/empresas e, de acordo com a Coordenadora do Observatório de Qualidade, todas as solicitações foram atendidas. Essa riqueza de parcerias resulta amiúde da procura de apoio imediato na resolução de problemas, pela relação de proximidade geográfica e é entendida como uma relação em que se dá e se recebe. Com cerca de vinte entidades parceiras identificadas no seu Projeto Educativo, o agrupamento pretende assegurar de forma sustentada aspetos essenciais ao seu regular funcionamento e ao bem-estar da população escolar como, por exemplo, bens e produtos necessários à escola e aos alunos (entre eles produtos alimentares); acesso a cuidados de saúde (saúde oral e oftalmologia); apoio especializado para os alunos com necessidades específicas; colaboração no acompanhamento de alunos em situações de risco; colocação de alunos em entidades para formação em contexto real de trabalho; dinamização de atividades, incluindo as desportivas, e de projetos em que os alunos participam; ações de formação ou de sensibilização para pessoal docente, não docente e alunos, como as sessões promovidas pela PSP – Escola Segura, a última das quais sobre a violência no namoro.

Considerações finais

Os resultados alcançados pelos alunos do AEPG denotam a convergência de esforços por parte de toda a equipa do agrupamento, num trabalho sistemático e consistente em prol do desenvolvimento integral das crianças e jovens que o frequentam.

A coerência que se observa entre os valores e princípios estabelecidos nos documentos que estruturam a ação educativa e as dinâmicas postas em prática é reveladora, por um lado, de um estilo de liderança aberta e mobilizadora e, por outro, de um enfoque em melhorar constantemente o serviço educativo que é prestado à população escolar.

O incentivo à partilha de experiências, ao trabalho em equipa e à adequação das práticas pedagógicas aos perfis dos alunos tem tradução visível no modelo organizacional observado e nas estratégias pedagógicas amplamente referidas por responsáveis, docentes, alunos e encarregados de educação. Destacam-se, entre as muitas existentes, a intervenção, a coadjuvação pedagógica, a coadjuvação comportamental, a diferenciação pedagógica e a constituição de grupos de nível.

A relevância que assumem os processos formativos, formais e informais, em que se envolve o pessoal docente e não docente do AEPG, reflete a determinação permanente em melhorar os desempenhos e o investimento do agrupamento no desenvolvimento profissional dos seus colaboradores.

A atenção prestada aos alunos enquanto pessoas, às suas especificidades e fragilidades, bem como o estabelecimento de laços afetivos sólidos com todos eles são aspetos fundamentais para os conquistar, mobilizando-os para aquisição de saberes e competências e para o seu pleno desenvolvimento enquanto cidadãos participativos.

Esta vivência na escola manifesta-se igualmente numa vontade coletiva comum em superar os obstáculos, procurando apoios e recursos para colmatar as dificuldades com que se confrontam no quotidiano.

Referências bibliográficas

Agrupamento de Escolas Paulo da Gama. S/d. *Projeto Educativo 2017/2018 – 2019/2020*. Amora: AEPG. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1I2NecV9uhhOQ2-WJ9tDfBfY7RdLYNMN4/view> [acedido em 2019.03.21].

Agrupamento de Escolas Paulo da Gama. S/d. *Boas Práticas P. G.* Amora: AEPG. Disponível em <https://aepg.pt/23-agrupamento/619-boas-praticas-p-g> [acedido em 2019.10.15].

Agrupamento de Escolas Paulo da Gama. *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar: Plano de Ação Estratégica de Promoção da Qualidade das Aprendizagens do Agrupamento. 2018.2019 - 2019.2020*. Amora: AEPG. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1a4G8Y3oiQCv55nCOc9jVsuErTQDzm83o/view> [acedido em 2019.10.25].

Câmara Municipal do Seixal. (2018). *Plano Educativo Municipal*. Seixal: Câmara Municipal do Seixal.

Granja, A., Costa, N. & Rebelo, J. (2011). A Escola: (também) um espaço de afetos. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa.

Grosso, M. J. (2010). “Língua de acolhimento, língua de integração”. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, 61-77. Brasília: Universidade de Brasília – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.

Mateus, M. H. M., Fisher, G. & Pereira, D. (2005). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Disponível em: http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd1_apresentacao.pdf [acedido em 2019.09.05].

Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In: A. Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Pinto, L. (S/d.). “Estratégias de autorregulação: indisciplina com disciplina”. Disponível em: <https://aepg.pt/638-pub-n-4-2019-boas-praticas-pg> [acedido em 2019.10.25].

Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T. & Mata, J. (2017). *Apresentação de Resultados do projeto “Aprender a Ler e a Escrever em Portugal” (relatório do progresso)*. Lisboa: DGEEC. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf) [acedido em 2019.10.15].

Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, ano XI, 13, jan./dez. 2005, 108-126. São Paulo: Universidade do Estado de São Paulo.

Seabra, T. (Coord.), **Vieira, M., Ávila, P., Castro, L., Baptista, I., Mateus, S.** (2014). *Escolas que fazem melhor: o sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica*. Lisboa: FCT/ CIES – IUL.

Seabra, T., Martins, S. & Albuquerque, A. (2017). *A diferença que a escola pode fazer, o sucesso escolar no concelho de Almada (4º e 6º ano)*. Relatório final. Lisboa: CIES – IUL.

Soares, A. (Coord.) (2016). *Diagnóstico Social do Concelho do Seixal*. Capítulo sobre Educação. Seixal: Concelho Local de Ação Social do Seixal: Seixal. Disponível em: http://www.cm-seixal.pt/sites/default/files/documents/capitulo7_educacao.pdf [acedido em 2019.10.20].



6

A Universidade além muros

“Se houvera quem me ensinara, quem aprendia era eu”
(cancioneiro popular alentejano/Moda Rama da Oliveira)

“O conhecimento não serve para nada, se não o partilhas”
Michio Kaku



Um dos pontos nevrálgicos, para uma estratégia a seguir por toda a sociedade portuguesa para melhorar a educação em Portugal, que ressaltou do *Debate Nacional sobre Educação* (DNE), organizado pelo CNE, em 2006, foi:

“a aprendizagem de todos e ao longo de toda a vida deve tornar-se o paradigma orientador das políticas educativas dos próximos anos. Tal orientação implica melhorar imenso a educação de infância, proporcionar oportunidades de sucesso educativo a todos os que frequentam a educação escolar, desde o ensino básico ao superior, articular devidamente a transição entre os ciclos de ensino, satisfazer uma imensa procura de aprendizagem ao longo da vida por parte de jovens e de adultos até hoje pouco escolarizados, reconhecer, validar e certificar importantes competências adquiridas ao longo da vida e no exercício profissional, valorizar as aprendizagens informais, fazer chegar perto dos mais desprotegidos novas oportunidades de aprendizagem, pois elas são fontes de crescimento pessoal e de uma vida renovada” (CNE, 2007).

Reconhecia-se, assim, a importância de tornar a aprendizagem de todos e ao longo de toda a vida como o paradigma orientador das políticas públicas de educação, através da identificação dos aspetos a melhorar a nível da educação formal, para crianças, jovens e adultos e a valorização das aprendizagens não formais e informais.

Nos últimos anos, as políticas públicas de educação de adultos em Portugal têm sido orientadas sobretudo para as aprendizagens formais numa lógica de educação escolar de segunda oportunidade e para a formação profissional, ainda que de forma intermitente, desvalorizando a educação popular de adultos, de tipo não escolar, desenvolvida em contexto associativo (Lima, 2006).

Sendo a educação um direito humano fundamental, esta não pode ser entendida de forma redutora circunscrita à aprendizagem que acontece em ambiente escolar. Segundo Canário (2006) “O reconhecimento da centralidade da pessoa num processo de aprendizagem que, necessária e desejavelmente, combina uma grande diversidade de modalidades, corresponde a entender o processo educativo como um *continuum* que integra e articula diferentes graus de formalização da acção educativa. Nesta perspectiva, educação escolar e não escolar, educação formal e não formal não são mutuamente exclusivas, nem estão separadas por fronteiras estanques.”

De igual modo, há a percepção de que a educação não formal se adapta melhor a um público adulto, pouco qualificado e em situação de precaridade, que adere melhor a uma instituição fora do sistema escolar para participar em atividades educativas, e que os motivam para a aprendizagem (Gregório, 2014).

A Universidade Popular Túlio Espanca (UPE) dá corpo a muitas destas ideias e às que atravessaram igualmente o DNE:

“Importa valorizar a dimensão comunitária e a participação dos vários atores sociais na promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida: autarquias, empresas, associações locais, etc. [...] As instituições de ensino superior têm um longo caminho a percorrer para acolher os jovens e os adultos e as suas crescentes e diversificadas necessidades de aprendizagem ao longo da vida, atualizando a sua missão.” (CNE, 2007).

Ciente do compromisso social que lhe cabe, no território em que se encontra localizada, “a Universidade de Évora, através da sua Universidade Popular Túlio Espanca, pretende contribuir para a formação científica, cultural e técnica dos cidadãos do Alentejo, promovendo a sua participação em dispositivos formativos indutores de estilos de aprendizagem ao longo da vida que estimulem e reforcem o gosto e o prazer de aprender” (<http://www.utulioespanca.uevora.pt/>), cumprindo assim a sua função de extensão do conhecimento à comunidade.

Historial

A Universidade Popular Túlio Espanca (UPE), criada em 2009 como uma unidade científica e pedagógica da Universidade de Évora, por iniciativa da então Reitoria, foi concebida inicialmente com a designação de Universidade Sénior Túlio Espanca, mas cedo alterou o nome para Universidade Popular, consagrado nos estatutos da Universidade de Évora aquando da última revisão em 2014. Esta alteração teve em conta as abordagens didáticas, a que recorre, que privilegiam a **educação popular e permanente**, de matriz **não formal**, a **cooperação intergeracional e o diálogo ativo entre os conhecimentos científicos e académicos e os saberes populares**, através do envolvimento de alunos e de professores da academia.

A ação da UPE desenvolve-se na região do Alentejo, abrange a totalidade da população aí residente e recorre, preferencialmente, a dispositivos de formação concebidos e concretizados através do estabelecimento de parcerias com as instituições da sociedade civil e as autarquias presentes nos territórios e nas comunidades locais.

Caraterísticas que a distinguem de outros projetos de educação, dirigidos a públicos não convencionais, promovidos por outras universidades portuguesas e pela rede de universidades seniores (RUTIS).

Missão

A Universidade Popular Túlio Espanca assume assim como missão:

- “1. Contribuir para a formação científica, cultural e técnica dos cidadãos da região Alentejo, através do acesso destes a modalidades de formação ao longo da vida;

2. Reforçar a capacidade científica da Universidade de Évora, no âmbito da Educação não-formal, Educação Popular, Educação Comunitária, Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida;
3. Valorizar a infraestrutura pedagógica da Universidade de Évora, através da conceção e concretização de dispositivos de formação orientados para modelos e estilos de aprendizagem ao longo da vida e para públicos com interesses em ofertas de formação não formal;
4. Construir um espaço de *interface* entre a formação académica disponibilizada pela Universidade de Évora e a realidade da região, em áreas de forte significado e potencial para a população e com evidente contributo para a formação dos docentes, discentes e funcionários da Universidade de Évora;
5. Potenciar a utilização da infraestrutura humana, cultural, científica, pedagógica, técnica e física da Universidade de Évora e o respetivo aproveitamento, por parte da generalidade da população alentejana.” (in <http://www.utulioespanca.uevora.pt/Conheca-a-escola/Organizacao>)

Objetivos

E define como objetivos:

- “1. Garantir, aos cidadãos da região Alentejo, oportunidades de participar em atividades de formação ao longo da vida;
2. Construir e concretizar dispositivos formativos indutores de estilos de aprendizagem ao longo da vida que estimulem e reforcem a formação cultural, científica e técnica da população adulta;
3. Estabelecer protocolos de cooperação institucional com a rede de entidades públicas, privadas e solidárias a operar na região Alentejo, no sentido de potenciar, em cada circunstância social e territorial, todos os recursos existentes, tendo em vista garantir as melhores condições possíveis para a concretização de aprendizagens, por parte da população de cada contexto local;
4. Promover, em articulação com as autoridades científicas e pedagógicas da instituição, oportunidades de prática experiencial, em projetos de formação ao longo da vida, em contexto real, para investigadores, docentes, discentes, funcionários, colaboradores e ex-alunos da Universidade de Évora.” (in <http://www.utulioespanca.uevora.pt/Conheca-a-escola/Organizacao>)

Esta missão e objetivos traduzem-se na constituição de uma rede de educação popular, atualmente com sete Polos em funcionamento, que se localizam em Alandroal, Barrancos, Canaviais/Évora, Portel, Reguengos de Monsaraz, São Miguel de Machede/Évora e Viana do Alentejo. No segundo semestre de 2019, abriram mais dois Polos: Évora/Centro Histórico e Redondo. Constituindo atualmente a maior rede de educação popular do país com mais de um milhar de participantes nas diferentes atividades de educação não formal.

Cada um dos Polos tem uma estrutura organizacional e de funcionamento própria e concretiza as suas finalidades através de um projeto educativo autónomo. Todas têm em comum o facto de terem sido criadas pela autarquia, parceria privilegiada da UPTE, com exceção do de São Miguel de Machede. Une-os o trabalho em equipa e a organização de duas a três atividades anuais, de que são exemplos o dia da UPTE e o encontro anual “Aprender no Alentejo”, bem como alguns projetos que percorrem todos os Polos. Em cada ano letivo, procura-se uma articulação dos diferentes planos educativos, visando rentabilizar os recursos existentes na rede, a realização de atividades e projetos que envolvam participantes dos diversos Polos e o contributo dos membros da academia. No entanto, pretende-se que cada Polo construa a sua própria identidade em função da sua comunidade. Embora a UPTE tenha começado por dirigir a sua atividade para um público mais sénior, pretende agora orientar-se gradualmente para uma educação comunitária intergeracional.

Modelo pedagógico da UPTE

A matriz da UPTE, assente na educação popular de perfil intergeracional em contextos não formais de aprendizagem, valoriza o território e os recursos nele disponíveis como um elemento curricular fundamental (D’Orey & Nico, 2004). Este modelo, que privilegia os projetos e atividades que promovam a participação simultânea de pessoas de diferentes idades e níveis de escolaridade, embora não confira uma certificação formal, faculta aos participantes um certificado com informação detalhada acerca da aprendizagem realizada.

De entre as atividades desenvolvidas pela UPTe destacam-se i) os **cursos breves** – oportunidades de formação de curta duração cuja conceção e concretização tem em conta interesses ou necessidades individuais ou institucionais e os recursos existentes; ii) **ações singulares** – oportunidades de aprendizagem de cariz pontual, designadamente palestras, seminários, conferências, ...; iii) **aula telefonia** ; v) **janelas curriculares** de educação popular; vi) outros formatos.

As “janelas curriculares de educação popular” constituem-se como segmentos do processo de aprendizagem e de avaliação dos estudantes, através da elaboração de trabalhos práticos de preparação de atividades de aprendizagem para todos, desenhados no seio de planos de estudo disponibilizados pela Universidade de Évora, nomeadamente nas unidades curriculares de educação comunitária e de educação de adultos do plano de estudos da Licenciatura em Ciências da Educação.

Descreve-se, a título de exemplo, a visita de estudo efetuada a Campo Maior em 2015. As visitas de estudo sempre foram entendidas como “oportunidades de aprendizagem do património e da cultura locais”. Como preparação desta janela curricular, pelos estudantes da unidade curricular *de Projetos de Intervenção em Educação* , foram realizadas sessões prévias na Associação de Moradores do Bairro de Almeirim, na Escola Comunitária de São Miguel de Machede e na Junta de Freguesia dos Canaviais. Estas sessões visaram, num primeiro momento, o envolvimento dos participantes e o levantamento das suas experiências prévias e das suas expectativas e, num segundo momento, a produção de oportunidades de conhecimento nas diferentes áreas identificadas, com a colaboração de professores e alunos da Universidade de Évora. Assim, foram determinados como pontos de interesse transversais a um conjunto de pessoas inquiridas a preocupação com a saúde e o café e o azeite nos hábitos gastronómicos, e criadas quatro linhas de aprendizagem: café, azeite, vinho e festas do povo de Campo Maior.

Tabela 1. Fileiras de aprendizagem da janela curricular *Visita de Estudo a Campo Maior*

Fileira do café	Visita à empresa Delta Cafés, com o foco na produção de café descafeinado;
Fileira do azeite	Visita ao Lagar Museu Visconde d’Olivã, com o foco na produção de azeites aromatizados;
Fileira do vinho	Visita à Adega Maior com o foco no desenho arquitetónico de Siza Vieira;
Fileira das festas do povo	Visita ao Museu Alberto de Campo Maior e a uma oficina de produção de flores, com o foco na organização comunitária.

A concretização desta janela curricular envolveu docentes, investigadores e estudantes da Universidade de Évora, quer da área das Ciências da Educação, quer de outras áreas científicas que organizaram palestras, designadamente sobre a aromatização do azeite, que possibilita a diminuição da utilização de sal, a descafeinação do café e os aspetos arquitetónicos da obra de Siza Vieira. Na visita de estudo, que culminou todo o processo, participaram, para além destes, pessoas dos bairros de Almeirim e Canaviais, de São Miguel de Machede e da cidade de Évora (Nico & Nico, 2016).

As aulas telefonia são difundidas pela *Rádio Telefonia do Alentejo* . Trata-se de um programa radiofónico preparado com a colaboração de docentes da Universidade de Évora e de profissionais de diferentes áreas, alternando o saber científico e o conhecimento popular, consoante as temáticas a abordar. Os programas já transmitidos versaram assuntos como as vacinas, o barranquenho (com o apoio do Polo de Barrancos), os sismos, a arte chocalheira, o Plano Nacional de Literacia de Adultos e a inteligência artificial.

Contexto

Como foi referido, a rede de educação popular da UPTe centra-se na região do Alentejo, cuja população residente representa 7,2% da população do país e, de acordo com os resultados dos Censos 2011, era de 757 302 indivíduos, menos 2,5%, relativamente a 2001. Dos 58 municípios que compõem a região, apenas treze não perderam população na década 2001-2011.

Na mesma década, a percentagem de jovens diminuiu de 13,7% em 2001 para 13,6% em 2011, e a de idosos aumentou de 22,3% para 24,2%, tendo o índice de envelhecimento subido de 163 para 178 naquele período. A região do Alentejo perde população, essencialmente entre os 15 e os 29 anos. Em 2001 este grupo etário representava 19,6% e, em 2011,

15,3%. Simultaneamente, a população com 65 e mais anos regista o movimento contrário. Em 2001 era de 22,3% e em 2011 atinge os 24,2%, acima da média nacional que é de 19,0%, sendo de realçar o acréscimo verificado na população com 70 e mais anos que, em 2001, era de 15,5% da população, enquanto em 2011 atinge os 18,5%.

Ainda de acordo com os Censos 2011, na educação, a região do Alentejo tem vindo a progredir com uma proporção da população com ensino superior de 10,9% e 44,3% da população com pelo menos o 9º ano de escolaridade, em 2011. No entanto, a proporção da população com 15 ou mais anos sem qualquer nível de escolaridade completo atinge 15,5%, situando-se acima do verificado a nível nacional, 10,4%, embora em 2001 esta percentagem se situasse nos 26,0% naquela região. Na década 2001-2011, a região do Alentejo registou um aumento de 9,3 pp na proporção da população com pelo menos o ensino secundário completo, o que a equipara ao crescimento verificado a nível nacional que foi de 9,0 pp.

A região do Alentejo apresentava, em 2011, uma densidade populacional de cerca de 24,0 habitantes por Km², muito inferior à densidade média do país, 114,5 habitantes/km². Do mesmo modo, a proporção de famílias unipessoais constituídas por pessoas com 65 ou mais anos, na região, aumentou na última década, situando-se em 2011 nos 13,5%, valor superior ao registado a nível nacional (10,1%). Esta situação é mais evidente nos municípios do interior, nomeadamente nas sub-regiões Alto Alentejo e Baixo Alentejo.

Numa região com uma população cada vez mais envelhecida, à semelhança da realidade nacional, com uma densidade populacional muito baixa e um crescimento tendencial da percentagem de famílias unipessoais constituídas por pessoas com 65 e mais anos, torna-se premente a emergência de iniciativas e projetos que ajudem a combater o isolamento, promovam o bem-estar e a saúde das populações, contribuam para a partilha de conhecimentos e experiências entre as gerações e a preservação do património cultural, aumentando os índices de felicidade. Afirmando-se a educação, em todos as suas vertentes, formal, não formal e informal como um meio decisivo para o desenvolvimento e crescimento, quer das pessoas, quer dos países e no entendimento de que esta é da responsabilidade de toda a sociedade, a Universidade de Évora, através da UPTE e dos seus Polos, assume o papel que lhe cabe na região em que se encontra implementada.

Polos

Polos de São Miguel de Machede e dos Canaviais

Contexto

Existem dois Polos da UPTE, o de São Miguel de Machede e o dos Canaviais, que pertencem ao mesmo concelho, o de Évora. As duas freguesias integram um concelho que tem vindo a perder população desde 2001, contando com 53 084 residentes em 2017, menos 1,1 pp de jovens com menos de 15 anos, e mais 3,9 pp de idosos com 65 e mais anos, relativamente a 2001. Apresenta ainda uma diminuição da percentagem da população em idade ativa.

Tabela 2. Alguns dados do Concelho de Évora

	2001	2011	2017
População residente	56 552	56 436	53 084
Densidade populacional	43,3	43,2	40,6
Jovens (%) menos de 15 anos	15,1	14,5	13,9
Idosos (%) 65 e mais anos	18,5	19,8	22,4
População em idade ativa (%) 15 aos 64 anos	66,4	65,8	63,8

Fonte de dados: PORDATA

Polo de S. Miguel de Machede



Contexto

São Miguel de Machede é uma freguesia do concelho de Évora com 1123 residentes (Censos 2011), dos quais 567 são mulheres.

O Polo de São Miguel de Machede é o mais antigo da UPTÉ. Parceiro desde a sua criação, a Escola Comunitária de São Miguel de Machede foi fundada em 1998, por um grupo de habitantes da freguesia, localizada no município de Évora, então com a designação de SUÃO-Associação de Desenvolvimento Comunitário, assente “nos valores da felicidade, liberdade, solidariedade, igualdade de oportunidades e responsabilidade de todos os micalenses” (Nico *et al*, 2008) e em três dimensões: juvenil, de solidariedade social e desenvolvimento local.

Assume a “educação e a formação como pedras angulares da sua ação comunitária e como instrumentos privilegiados para a promoção do desenvolvimento humano, social e económico de São Miguel de Machede”. Possui uma Biblioteca Comunitária com um acervo de mais de seis mil títulos e tem promovido variadas iniciativas promotoras da literacia, da igualdade de oportunidades, do desenvolvimento sustentável e de combate à exclusão social, dirigidas a toda a população.

Saúde, educação, apoio social, trabalho, justiça e cultura constituem as áreas de intervenção da Escola, valorizando os recursos locais e elevando as competências da comunidade, sem deixarem ninguém para trás, no pressuposto de que se aprende com todos, em todos os momentos da vida, em qualquer lugar e em qualquer espaço e na convicção de que a transformação individual e coletiva se estabelece nas relações, comportamentos e afetos e no sentido de pertença à comunidade.

Atividades

Ao longo dos anos, têm sido inúmeras as atividades e projetos desenvolvidos na Escola Comunitária, entre os quais são de referir os cursos de alfabetização e de educação de adultos, iniciados ainda antes da criação da Escola Comunitária, a biblioteca comunitária e o Gabinete da Papelada destinado a apoiar a comunidade no cumprimento e resolução de tarefas de índole burocrática.

Destacam-se outras atividades tais como: a realização de um Curso de Educação Comunitária (há 21 anos consecutivos) e de visitas de estudo (para os micalenses e para muitos visitantes que procuram conhecer o projeto local); a organização regular de palestras sobre saúde, história local, profissões, cultura, a recolha, organização e divulgação do património local (material e imaterial) e a atividade de divulgação e promoção da comunidade nos órgãos de comunicação social e nas redes digitais.

Inicialmente baseado na alfabetização e iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita, o Curso de Educação Comunitária conta agora com outras áreas: ginástica, artes, tecnologias de informação, língua materna e língua inglesa, entre outras.

O Gabinete do Desenrascango Estudantil é, desde 2000, um projeto de promoção do sucesso escolar dos jovens, sustentado no mentorado e na tutoria, em que os jovens mais experientes, que frequentam níveis de escolaridade mais avançados (ensinos superior e secundário), apoiam os seus colegas mais novos, que frequentam os níveis de escolaridade menos avançados (ensino básico). Alguns dos que terminaram os seus cursos superiores asseguram a tutoria de todo o processo.

O Serão do Sermão na Suão é um espaço de partilha de conhecimentos do que se faz, do que existe, do que se sabe. Os micalenses são os convidados dos sermões. Normalmente decorrem à noite e os temas podem ser muito variados, desde carpintaria, cozinha, vinicultura, ..., tendo em conta o conhecimento e a experiência de cada convidado.

O Circuito da Aldeia consiste na organização de um roteiro pela localidade que inclui várias estações que retratam o quotidiano da vida da comunidade (horta, padaria, lavadouro público, capoeiras dos animais de criação doméstica, jogos tradicionais, gastronomia local, etc.). Trata-se de um produto de turismo pedagógico local e tem o objetivo de dar a conhecer o mundo rural a grupos de pessoas, nomeadamente de alunos de escolas localizadas nas cidades.

A Janela do Coração aborda questões de saúde e promove a monitorização da tensão arterial em parceria com a médica de família e a farmácia.

O Menino da Bica é o jornal da instituição que divulga as suas atividades e projetos. Todos podem escrever um artigo onde expressam e partilham a sua opinião sobre diversos temas.

As atividades desenvolvidas na Escola Comunitária de São Miguel de Machede, ao longo do ano, contam com a colaboração de voluntários, muitos deles com ligação à Escola enquanto alunos, gerando um sentido de responsabilidade e de retorno.

Da ação da Escola Comunitária e da importância da educação não formal pode ser destacado o sucesso registado pelo Circuito da Aldeia que tem gerado receitas crescentes e tem assegurado dois empregos qualificados, quase sempre preenchidos por jovens da aldeia. O Gabinete do Desenrascanço Estudantil tem contribuído para a concretização de percursos mais longos de qualificação e consequentemente de trabalho qualificado, bem como tem garantido a muitos jovens a realização de estágios profissionais e um início de carreira profissional na sua própria terra.

Polo dos Canaviais



Contexto

Canaviais é uma freguesia do concelho de Évora localizada a cinco quilómetros a Norte desta cidade, integrando-se numa zona de horticultura de sequeiro. Detentora de uma área de 1956 hectares, a Freguesia é composta por uma área semirural e uma área urbana. De acordo com os Censos 2011, a freguesia tinha, nessa data, 3442 residentes, dos quais 1750 eram mulheres.

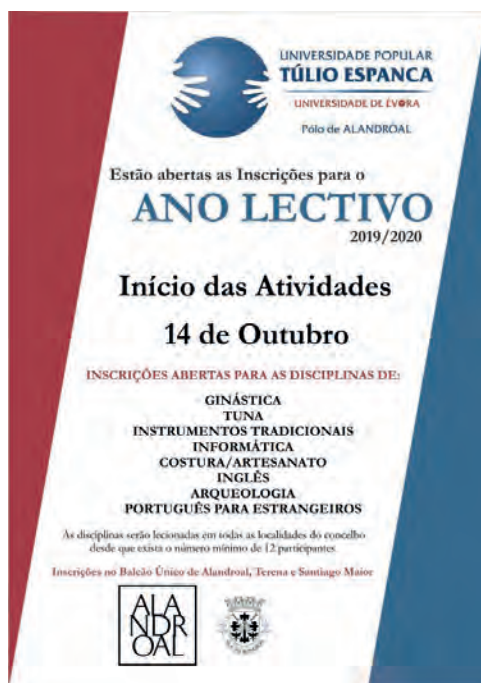
Atividades

O Polo foi inaugurado em março de 2016, como resultado do empenho dos responsáveis pela Junta de Freguesia e pela Casa do Povo, sendo esta última a que acolhe as atividades desenvolvidas.

Conta com cerca de 80 formandos distribuídos por sete atividades fixas ao longo do ano: Alfabetização, Socialização com animais de estimação, Informática, Teatro, Literatura de afetos, Inglês e Tuna, com uma média de 10 participantes por atividade.

Participam também em atividades da comunidade como os desfiles de carnaval, passeios com história, entre outras.

Polo do Alandroal



Contexto

Alandroal é um dos 14 concelhos do distrito de Évora com uma área de 542,1 Km². Do ponto de vista administrativo, o concelho é constituído por quatro freguesias: União das freguesias de Alandroal, S. Brás de Matos (Mina do Bogalho) e Juromenha, Capelins, Santiago Maior e Terena. Em 2017, tinha 5218 residentes, o que mostra uma diminuição relativamente a 2001. O concelho revela ainda um decréscimo progressivo da percentagem de jovens com menos de 15 anos e um aumento da percentagem de idosos, embora ligeiramente inferior à percentagem de 2011. A população em idade ativa também diminuiu em 2017, quando comparada com 2001, mas apresenta um acréscimo relativamente a 2011.

Tabela 3. Alguns dados do Concelho de Alandroal

	2001	2011	2017
População residente	6554	5828	5218
Densidade populacional	12,0	10,7	9,6
Jovens (%) menos de 15 anos	12,5	11,2	10,6
Idosos (%) 65 e mais anos	27,9	30,6	30,3
População em idade ativa (%) 15 aos 64 anos	59,6	58,2	59,0

Fonte de dados: PORDATA

A parceria institucional do município do Alandroal com a Universidade de Évora iniciou-se em 2001 e deu origem, em 2006, à construção de um projeto de investigação denominado “*Arqueologia*” das Aprendizagens no concelho de Alandroal que visava “conhecer e caracterizar o universo das aprendizagens existentes (disponíveis e concretizadas) num território durante uma década” (Nico, 2011). O facto de existir uma parceria anterior facilitou a concretização do projeto, dada a dimensão do território a estudar e dos recursos humanos e financeiros necessários ao seu desenvolvimento. Durante quatro anos, a equipa de investigação inquiriu a quase totalidade das instituições existentes no concelho e uma amostra significativa da população residente. Os resultados permitiram um conhecimento extenso e exaustivo da “realidade educacional do território, nas suas diversas dimensões” (Nico, 2013) e criaram as condições para a revisão da Carta Educativa de Alandroal em 2013, onde foi introduzida a educação não formal. Este conhecimento profundo e de proximidade permitiu fundamentar as decisões em torno de uma rede integrada de educação formal e não formal.

Atividades

O Polo da UPTE do Alandroal foi criado em 2010 e, em 2013, contava já com cerca de 600 pessoas implicadas nas atividades, o que correspondia a 10% dos residentes.

Desenvolve como principais atividades: a Ginástica, a Informática, o Teatro, o Inglês, Instrumentos tradicionais, a Tuna e a História Universal. A Ginástica ocorre em diversas freguesias do concelho e a Informática nas localidades de Alandroal e Marmelos. Organiza ainda diversas atividades pontuais, como *workshops*. Este trabalho terá continuidade na criação de centros comunitários em Alandroal e Capelins que, sendo a freguesia mais isolada do concelho, necessita de uma intervenção específica de molde a diluir essa característica. Pretende-se criar espaços intergeracionais de aprendizagem que juntem e permitam a realização de ações e atividades dirigidas a toda a população. Estes espaços acolherão a biblioteca, associações de jovens e de idosos, apoio à papelada, orientação, ...

Polo de Viana do Alentejo



Contexto

O concelho de Viana do Alentejo situa-se no limite sul do distrito de Évora com uma área de 393,6 km² e é constituído por três freguesias: Alcáçovas, Viana do Alentejo e Aguiar.

Com 5232 residentes em 2017, o Concelho perdeu população relativamente a 2001, embora se note um ligeiro crescimento entre 2001 e 2011. É igualmente visível um decréscimo, quer da percentagem de jovens com menos de 15 anos, quer da população com 65 e mais anos. Pelo contrário, a percentagem da população em idade ativa tem crescido gradualmente.

Tabela 4. Alguns dados do Concelho de Viana do Alentejo

	2001	2011	2017
População residente	5626	5732	5232
Densidade populacional	14,3	14,6	13,3
Jovens (%) menos de 15 anos	14,9	14,7	13,2
Idosos (%) 65 e mais anos	25,3	23,8	22,4
População em idade ativa (%) 15 aos 64 anos	59,7	61,5	64,4

Fonte de dados: PORDATA

Atividades

Criado em maio de 2010, o Polo de Viana do Alentejo integrou algumas atividades que já estavam organizadas para a população sénior, com carácter pontual, nomeadamente o Clube de Saúde Sénior. A integração na UPTE permitiu uma ação mais sistematizada, mais afinada e em rede, cujo primeiro resultado é a abrangência de municípios de todas as freguesias do concelho e o estabelecimento de parcerias locais com escolas, misericórdias, Unidade de Cuidados da Comunidade, GNR e Deco. Esta ligação, bem como a existência de um Banco Local de Voluntariado, têm permitido que o Polo funcione

cada vez mais com formadores voluntários, que são a maioria atualmente, recorrendo a funcionários da autarquia apenas para situações específicas.

Com cerca de 140 formandos inscritos, para além da Tuna, Teatro, Grupos de Cante Alentejano, Ginástica, Informática, Inglês, Bordados, Literatura, História e Educação de Adultos, o Polo dinamiza diversas outras atividades com a colaboração das entidades parceiras, entre as quais se refere as Conversas sobre Saúde com o Delegado de Saúde. As atividades funcionam em diversos equipamentos da autarquia, alguns fora da sede do concelho, contando para isso com a colaboração das juntas de freguesia. Todos os anos introduzem novos temas e novas disciplinas e organizam visitas de estudo que complementam, muitas vezes, as aprendizagens feitas ao longo do ano. O grupo de inglês, por exemplo, realizou em 2014 uma visita a Londres, tendo angariado a verba para o efeito em diversas iniciativas, como a confeção de bolos e biscoitos.

Polo de Portel



Contexto

Portel situa-se no coração do Alentejo, no Distrito de Évora, ocupando uma área de 601,14 km². É constituído por oito freguesias: Alqueva, Amieira, Monte do Trigo, Oriola, Portel, Santana, São Bartolomeu do Outeiro e Vera Cruz, contando em 2017 com cerca de 5977 residentes. À semelhança de outros concelhos alentejanos, Portel tem vindo a perder residentes desde 2001, mostrando também uma diminuição progressiva da percentagem de jovens e um aumento da percentagem de idosos com 65 e mais anos.

O Polo de Portel entrou na rede da UPE em 2011, mas continuam com a designação de universidade sénior para as pessoas o reconhecerem, porque houve um trabalho prévio de três anos enquanto centro sénior.

Tabela 5. Alguns dados do Concelho de Portel

	2001	2011	2017
População residente	7085	6410	5977
Densidade populacional	11,8	10,7	9,9
Jovens (%) menos de 15 anos	14,4	12,7	11,5
Idosos (%) 65 e mais anos	24,2	26,7	27,6
População em idade ativa (%) 15 aos 64 anos	61,4	60,6	60,9

Fonte de dados: PORDATA

Atividades

O Polo de Portel tem visto o número de inscritos subir progressivamente desde 2011/2012, passando dos 115 formandos iniciais para 506 em 2018/2019, com uma média de idades acima dos 60 anos e aproximadamente 80% do sexo feminino.

O Polo apresenta uma grande dinâmica em termos de atividades, quer fixas, quer pontuais.

Nas fixas, destacam-se a Pintura, o Teatro, os Jogos Tradicionais, a Informática/Novas tecnologias, a História, o Relaxamento e Meditação, a Tuna e o Grupo da Agulha.

Oferece ainda Música e Coro, que leva aos Centros de Dia, e Atividade física em todo o concelho incluindo Lares.

Nas atividades pontuais são de referir a Literatura e escrita criativa, Gastronomia, Jogos e desafios matemáticos, Língua Gestual Portuguesa, Danças populares, Línguas Estrangeiras, Cozinha vegetariana e Clube de Leitores Autores.

Para além disso realiza diversos *workshops* e participa em espetáculos, exposições, visitas de estudo, marchas populares, Feira do Montado e Feira Medieval.

Ao contrário dos restantes, os formadores são técnicos superiores da autarquia num total de 14, com formação nas áreas da História, Ciências da Educação, Desporto, Música, Informática, Filosofia e Sociologia.

As parcerias com entidades externas (Centro de Saúde, Farmácias e DECO) são estabelecidas apenas pontualmente para assinalar datas e temas específicos, como por exemplo, Dia Mundial da Saúde.

Polo de Barrancos



Contexto

Barrancos é uma vila portuguesa raiana com 168,43 Km² de área, sendo um dos cinco municípios portugueses constituídos por uma única freguesia. Tinha 1678 residentes em 2017, número que tem vindo a diminuir desde 2001.

A percentagem de jovens com menos de 15 anos tem-se mantido estável desde 2001 e apresenta mesmo uma ligeira subida em 2017. A população em idade ativa também demonstra um acréscimo. Em sentido contrário, a percentagem de idosos com 65 e mais anos mostra uma tendência de descida.

Tabela 6. Alguns dados do Concelho de Barrancos

	2001	2011	2017
População residente	1923	1822	1678
Densidade populacional	11,4	10,8	10,0
Jovens (%) menos de 15 anos	13,4	13,4	13,5
Idosos (%) 65 e mais anos	26,2	23,2	21,8
População em idade ativa (%) 15 aos 64 anos	60,4	63,4	64,7

Fonte de dados: PORDATA

Atividades

O Polo de Barrancos é um dos mais recentes da rede da UPTE, tendo assinado o protocolo com a Universidade de Évora em 2017. A sua criação visou reforçar o caráter pedagógico e institucional do projeto de alfabetização e de formação de adultos, que o município desenvolve há vários anos, e contou com o empenho de uma estudante barranquenha do curso de Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora.

Em 2018/2019, tinha 40 estudantes inscritos, sendo a maioria do sexo feminino e com 65 e mais anos de idade, com habilitações académicas variadas e atividades profissionais diversas, sendo que 17 nunca exerceram uma profissão fora de casa.

Os formadores são voluntários e desenvolvem atividades de Jardinagem, Saúde e Bem-Estar, Trabalhos Manuais e Cidadania. Estão a iniciar um módulo de Informática. O Polo funciona nas instalações de uma escola primária que estava desativada.

Polo de Reguengos de Monsaraz



Contexto

O concelho de Reguengos de Monsaraz localiza-se no Alentejo Central, abrange uma área de cerca de 474 Km² e é composto por 4 freguesias: União das Freguesias de Campo e Campinho, Corval, Monsaraz e Reguengos de Monsaraz.

É um concelho que tem vindo a perder população desde 2001, contando com 10 191 residentes em 2017. Ao aumento, embora ligeiro, da população com 65 e mais anos tem correspondido uma diminuição da percentagem de jovens com idade inferior a 15 anos, embora a percentagem da população em idade ativa tenha aumentado de forma gradual.

Tabela 7. Alguns dados do Concelho de Reguengos de Monsaraz

	2001	2011	2017
População residente	11 366	10 815	10 191
Densidade populacional	24,4	23,3	22,0
Jovens (%) menos de 15 anos	14,5	14,1	13,1
Idosos (%) 65 e mais anos	24,0	24,0	24,6
População em idade ativa (%) 15 aos 64 anos	61,5	61,9	62,3

Fonte de dados: PORDATA

Atividades

A assinatura do protocolo, entre a Universidade de Évora e o Município de Reguengos de Monsaraz, para a criação do Polo, ocorreu em setembro de 2017.

No seu segundo ano de funcionamento, no ano letivo de 2018/2019, o Polo contou com 102 formandos, distribuídos pelas oito atividades realizadas com o apoio de oito formadores: a Nossa História, Informática, Meditação, Bordados e costura, Clube de teatro, Tuna, Alfabetização e Pintura.

Os formandos têm entre os 18 e os 88 anos, 83% são do sexo feminino e 17% do masculino.

Ao longo do ano, realizaram vários *workshops*, designadamente de Reiki, Internet Segura, Origami, Efeitos da Respiração Consciente e efetuaram visitas de estudo à Universidade de Évora, ao Complexo Arqueológico dos Perdigões e a espaços culturais no distrito de Beja. Organizaram algumas exposições e participaram em diversos eventos com a Tuna e o Clube de Teatro.

A parceria com o “Diário do Sul”

O Grupo “Diário do Sul” é o maior grupo de comunicação do Distrito de Évora, com quase cinco décadas de existência. Possui atualmente diversas formas e meios de informação, promoção e divulgação, nomeadamente o Jornal Diário do Sul, a Rádio Telefonía do Alentejo e uma Televisão.

Tendo já uma ligação anterior à Escola Comunitária de São Miguel de Machede, o “Diário do Sul” constituiu-se como parceiro fundador da UPTE e desempenha um papel importante na divulgação pública da sua atividade e na transmissão das *Aula Telefonía* e publicação dos respetivos textos, contribuindo para o reconhecimento social crescente do projeto.

Considerações finais

A equipa do CNE visitou a UPTE em maio de 2019, embora tivesse tido um primeiro contacto com os responsáveis dos Polos em São Miguel de Machede, em fevereiro do mesmo ano.

Pretendia-se conhecer quais as atividades que desenvolviam, que formandos tinham, o que os motivava e o que tinha mudado nas suas vidas com a UPTE.

Nas datas e horas das visitas nem todos os Polos tinham atividades a decorrer, mas foi possível falar com formandos em alguns Polos, com formadores noutros e com os responsáveis em todos eles, nomeadamente os presidentes das câmaras e Junta de Freguesia onde se inserem.

Em Canaviais, a equipa do CNE teve oportunidade de assistir a um *workshop* sobre *Bombons com Recheio*, dinamizado pela *chef* de pastelaria de um hotel de Évora, enquanto em Viana do Alentejo foi possível apreciar o desempenho da Tuna

e em Barrancos os diferentes trabalhos do grupo de formandas que nos recebeu, particularmente a confecção de vestidos destinados a crianças moçambicanas.

Foi notório o entusiasmo e o empenho de todos, sendo uma das principais motivações contribuir para um envelhecimento ativo da população, combater o isolamento e promover um estilo de vida saudável, através da dinamização de atividades de promoção da saúde (ginástica, natação, hidroginástica, meditação) da partilha de conhecimento (costura, jardinagem), da promoção do património cultural (Tuna, Coro história local, teatro, ...) e transmissão de saberes em áreas diversas.

Todos os Polos partilham e estão identificados com a matriz educacional da UPTE, embora a ambição da educação não formal intergeracional ainda não tenha sido completamente conseguida em todos eles. Continua, no entanto, presente nos objetivos de todos os responsáveis como uma finalidade a atingir e que tem sido possível materializar em atividades pontuais como a organização de peças de teatro, horas do conto, desfiles de carnaval, nas quais os jovens trabalharam em conjunto com os adultos, nomeadamente em Portel e Reguengos de Monsaraz.

Em todos os Polos, a frequência é voluntária e gratuita, constatando-se que contam sobretudo com a participação de mulheres que, na sua maioria, têm idade acima dos 50 anos. Os homens, ainda que em pequeno número, sentem-se atraídos por atividades como a Tuna, jardinagem ou projetos hortenses, mas é a tuna que, sem dúvida, se constitui como a atividade preferida nos Polos onde existe, e uma atividade muito pedida em outros. No entanto, parece ser difícil encontrar profissionais da área disponíveis na região, nomeadamente em regime de voluntariado. No caso de Viana do Alentejo foi contratado um especialista para dirigir a Tuna. Mas, em Canaviais, por exemplo, algumas formandas apontaram a literatura de afetos e os jogos de estratégia como as atividades de eleição.

Na organização e seleção das atividades a realizar, os Polos privilegiam os interesses dos formandos, embora muitas vezes aproveitem os recursos da comunidade e as competências e capacidades dos formadores para implementar e diversificar a oferta. No final de cada ano letivo, é feita uma avaliação com vista à preparação do ano seguinte.

O aproveitamento dos recursos da comunidade é uma realidade, não só na utilização dos recursos físicos para a realização das atividades, em muitos casos reabilitando os edifícios de antigas escolas primárias, como através da participação de especialistas de diferentes áreas. Refira-se, como exemplo, que a responsável da farmácia colabora, em regime de voluntariado, como formadora na área da saúde, no Polo de Barrancos.

Os formandos, com quem foi possível contactar, referiram sobretudo o convívio e a partilha como os motivos da sua inscrição na UPTE, mas também o bem-estar, tendo sido referido, em alguns deles, que “os médicos se queixavam que lhes estavam a roubar clientes”.

As iniciativas de intercâmbio, que se incluem nos Dias dos diferentes Polos e no Dia da UPTE, têm como foco a promoção e partilha de experiências e conhecimento entre os formandos dos vários Polos da UPTE.

Quanto aos formadores, muitos são funcionários da própria autarquia e muitos são voluntários e as situações divergem consoante os Polos. No caso de Portel, a Câmara apostou, em 2006, na criação de uma equipa forte que permitiu alargar as atividades do Polo UPTE, contratando professores para o efeito, que estão integrados como técnicos superiores na Divisão de Desenvolvimento Económico e Social criada em 2001. Já em Viana do Alentejo, pretende-se que os formadores sejam recrutados, cada vez mais, no Banco Local de Voluntariado.

Os relatos da sua experiência enquanto formadores são emotivos, pela aprendizagem partilhada e pelo enriquecimento pessoal, referindo a gestão das relações interpessoais e de pequenos conflitos entre os formandos como as principais dificuldades. Consideram como aspetos importantes na sua função “ter em conta a coordenada de partida do adulto: percurso de vida, imagem social” porque “estar em processo de aprendizagem é estar disponível para desconstruir”.

Foi também possível conversar com dois professores da Universidade de Évora, que têm colaborado com a UPTE na organização de aulas no Dia da UPTE, bem como de outras iniciativas relacionadas com a sua área de formação. Um dos professores, da área da Química, colabora com a UPTE desde o início e tem organizado diversas atividades com o objetivo de apresentar essa ciência a todos, de forma acessível. Refira-se, a título de exemplo, uma atividade designada de *ciclo do azeite*, realizada em vários Polos, em que cruzaram os conhecimentos dos produtores de azeite, dos trabalhadores de lagar, da confecção de alimentos, designadamente as tibornas, com este produto e o conhecimento científico sobre a química do azeite.

Foi um roteiro de afetos que a equipa não esquecerá!

Referências bibliográficas

CNE (2007). *Relatório Final do Debate Nacional sobre educação*. Lisboa: Autor.

Gregório, Maria do Carmo (2014). L'éducation non formelle pour motiver les adultes à apprendre, in *Éducation Permanente* nº 199. Paris.

INE (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Região Alentejo*. Lisboa, INE, I.P. Acedido em: https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=377789&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1

Lima, Licínio C. (org.) (2006). *Educação não escolar de adultos: iniciativas de educação e formação em contextos associativos*. Braga: Unidade de Educação de Adultos.

Lima, L. C., Pacheco, J. A., Esteves, M. & Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: CNE e SPCE.

Nico, Bravo & Nico, Lurdes (2016). *Janelas Curriculares de Educação Popular na Universidade de Évora: para um conhecimento académico mais humanista e solidário*. Ramada: Edições Pedagogo e Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora .

Nico, B., et al (2008). Dez anos de existência de uma Escola Comunitária in *Atas do IV Encontro Regional de Educação Aprender no Alentejo*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Nico, B., (coord.) (2011). *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*. Évora: Edições Pedagogo e Centro de Investigação em Educação e Pedagogia da Universidade de Évora.

Nico, B., (coord.) (2013). *Atlas da Educação em Alandroal*. Évora: Edições Pedagogo, Centro de Investigação em Educação e Pedagogia da Universidade de Évora e Câmara Municipal do Alandroal.



7

Onde mora a pedagogia terapêutica

O legado

Não se pode falar da Casa da Praia sem falar do seu mentor. Esta instituição é a memória viva do seu fundador. João dos Santos (1913-1987) com formação académica em Educação Física e Medicina foi no campo da Psiquiatria e da Psicanálise da infância que a sua obra mais se destacou. Impelido a deixar o país por razões políticas, vai para França em 1946 onde desenvolve investigação nessa área, tendo trabalhado com reconhecidos nomes das correntes psicodinâmica e psicanalítica, nomeadamente Serge Lebovici e René Diatkine. De volta a Portugal fundou diversas instituições associadas à saúde mental infantil em colégios, hospitais e associações. Foi o criador da Psiquiatria Infantil enquanto especialidade autónoma da Psiquiatria de adultos em Portugal e colaborou na conceção do Centro de Saúde Mental Infantil de Lisboa, de que foi o seu primeiro diretor, a partir do qual foi criada a Casa da Praia. João dos Santos foi o mestre de várias gerações de técnicos que fizeram a sua aprendizagem profissional e humana na Casa da Praia.

Tal como refere Pedro Strecht:

“No seu trabalho clínico com crianças, adolescentes e adultos, o Dr. João dos Santos tocou de forma ímpar em áreas tão distintas como a saúde mental, a educação, a psicomotricidade, a cultura em geral e a defesa de todos os que se encontrassem em situação de diferença, fragilidade ou exclusão. O seu nome tornou-se assim uma referência incontornável no panorama nacional e internacional, fez e mantém uma legião de seguidores que, através dos anos, têm sabido preservar e desenvolver o essencial da sua mensagem.” (Castilho e Strecht, 2013: 9)

Para testar o seu modelo de intervenção, João dos Santos cria, em 1975, o Centro de Pedagogia Experimental que ficará conhecido como “Casa da Praia”, com uma equipa do Centro de Saúde Mental Infantil, de que foi diretor até 1987. A Casa funcionou nesse registo até ao seu encerramento em 1992, na sequência da extinção do Centro de Saúde Mental Infantil.

A partir dessa data e para dar continuidade à Casa da Praia foi criada uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), o Centro Dr. João dos Santos, enquadrada na resposta CAFAP (Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental), destinada ao apoio especializado a crianças e famílias em risco.

A pedagogia terapêutica como modelo de intervenção

O conceito de pedagogia terapêutica resulta da confluência das ideias sobre pedagogia e sobre Medicina Psíquica, a educação que cura e um tratamento que educa. Tanto a medicina como a pedagogia servem para tornar o indivíduo saudável e culturalmente aceite.

Fruto de várias influências, a pedagogia terapêutica pode associar-se ao trabalho desenvolvido pela corrente francesa designada por pedagogia institucional. O seu mentor, Fernand Oury, que era um praticante de judo, verifica que as crianças aceitam as regras dessa modalidade e vai procurar a forma para que as regras da escola sejam aceites do mesmo modo e os alunos possam ter sucesso. Para este pedagogo o desafio era o seguinte: como ajudar as crianças a construir uma lei que lhes permita aprender a crescer?

A instituição é algo de que as crianças se apropriam progressivamente e que lhes permite sair do caos e sobreviver em sociedade.

Fernand Oury ao inspirar-se na Psicanálise e nas técnicas Freinet vai orientar a sua prática no pressuposto de que a organização e o funcionamento do grupo é o agente de educação; que a aplicação de regras definidas e aceites por todos, a colaboração, o trabalho produtivo (execução de tarefas) e a criação de um espaço de partilha permite a cada um encontrar o seu lugar.

Na pedagogia institucional encontra-se um paralelismo entre a capacidade de curar e de educar, em que a instituição é o meio simbólico que articula as duas dimensões. A organização do grupo de alunos (em assembleia) permite desbloquear o não verbalizado, libertar os recalcamientos, atuando como uma terapêutica.

Fernand Oury vai adotar alguns dos instrumentos concebidos por Freinet, nomeadamente:

- as novidades: partilha com o grupo no início da jornada escolar;
- a assembleia semanal do grupo/turma: discussão, regulação de conflitos, elaboração de regras, reconhecimento dos progressos;
- o jornal escolar.

Nos anos 1960, Fernand Oury separa-se do movimento Freinet e integra os grupos de educação terapêutica que privilegiam a dimensão relacional da instituição, numa fusão entre pedagogia e psiquiatria, corrente que acaba por estar na base da pedagogia terapêutica.

De acordo com Eulália Barros (1999), poder-se-á afirmar que

“a pedagogia terapêutica é antes de mais uma atitude particular perante a criança ou o adolescente que se revela diferente na sua adaptação ao meio escolar e social, inspirada na psicologia dinâmica. Como prática, é constituída por uma pedagogia assente num conjunto de procedimentos técnicos, didáticos, educativos e instrutivos com os quais se pretende prevenir e/ou corrigir as dificuldades de adaptação que têm origem no plano das capacidades intelectuais, motoras, linguísticas, socioafetivas e emocionais”. (p. 93)

João dos Santos referia-se igualmente ao carácter terapêutico que o próprio funcionamento da instituição devia assumir na organização das atividades da vida das crianças (reuniões de grupo, jornal escolar, equipas de trabalho, oficinas e ateliês, passeios, refeições, etc.). “Pode agora afirmar-se que a pedagogia terapêutica é um modelo de intervenção que sintetiza a perspetiva clínica, a compreensão psicológica, a aplicação pedagógica e a educação familiar.” (Barros, 1999:104).

João dos Santos acompanha de perto experiências psicopedagógicas desenvolvidas em colégios privados, nomeadamente a pedagogia praticada pelo Movimento da Escola Moderna (MEM) dirigido por Sérgio Niza. As conceções de um e de outro evoluem e levam-nos a trilhar caminhos diferentes: o MEM preconiza que a escola use a pedagogia que permita resolver o problema das crianças diferentes enquanto João dos Santos desenvolveu as suas experiências com a pedagogia terapêutica em instituições que criou para o efeito.

“Paulatinamente, ao longo da evolução do seu trabalho, vai entretecendo conceitos de inspiração freudiana com outros que têm povoado a pedagogia da Escola Nova, elaborando um constructo teórico como hipótese de solução, através de uma intervenção prática e transitória sem exclusão escolar, a que entendeu chamar, na época, Pedagogia Terapêutica.” (Barros, 1999: 28)

João dos Santos referia-se de modo crítico à crença de que a escola e o professor podem resolver o que não foi feito (o acolhimento afetivo) ou perturbou a criança antes da idade escolar e que as aprendizagens escolares seriam possíveis sem o diálogo e as trocas afetivas que deverão existir no seio da família. Em alternativa, preconizava uma educação que tivesse o contributo de outros recursos da comunidade.

“João dos Santos faz parte de uma geração que começa a compreender os perigos de tudo querer fazer dentro da escola, de tudo querer resolver dentro da escola. (...) Esta questão é uma das mais importantes para o futuro da Escola. Como evitar a deriva de uma Escola-faz-tudo? Excessiva? Transbordante? Como construir, em alternativa, um Espaço Público da Educação, no qual as escolas ocupam o seu lugar, mas onde há lugar também para muitas outras instituições: famílias, associações, museus, municípios, grupos culturais, comunidades, igrejas, centros de ciência, etc. etc.” (Nóvoa, 2013)

Como funciona a Casa da Praia

Quem frequenta a Casa

No início do ano letivo, a equipa da Casa vai às escolas apresentar o trabalho que faz com as crianças: saúde mental pela educação.

A Casa recebe crianças de diversas escolas, maioritariamente da zona geográfica envolvente (Alcântara, Ajuda, Belém), até ao limite das vagas disponíveis. Mesmo que a iniciativa parta das famílias pressupõe sempre uma articulação com a escola.

A instituição não se destina a crianças com défice cognitivo, mas sim às que estão em risco de doença e apresentam problemas emocionais que afetam as aprendizagens e o comportamento. Trata-se de um bloqueio emocional, com reflexos a vários níveis (medos, comportamentos agressivos, ansiedade, défice de atenção, imaturidade, passividade) que não lhes permite aprender.

São crianças que têm potencialidades, mas que por motivos emocionais graves não conseguem aprender a ler, a escrever ou têm comportamentos agressivos. Estes casos são perturbações da saúde mental que decorrem do contexto familiar em que vivem, mas quando essas situações familiares se desbloqueiam as crianças ficam predispostas a aprender.

Como chegam à Casa

Os pedidos de apoio podem vir das escolas, das famílias, de Centros de Saúde, da Santa Casa, da CPCJ ou de outros serviços, mas é a escola que sinaliza as crianças. A escola é um termómetro que deteta o problema e dirige para o sítio mais adequado. O pedido passa pela equipa multidisciplinar da escola que só encaminha a criança quando considera que a sua intervenção já não é suficiente.

O apoio dado na Casa destina-se a crianças imaturas ou oriundas de famílias muitas vezes desestruturadas e com dificuldade no controlo do comportamento dos filhos. A escola não consegue ajudá-las porque não tem “espaço” para isso. Embora a escola possa conhecer a história de vida das crianças não tem meios para acompanhar cada caso em particular por falta de recursos.

No entender da escola ouvida, estas crianças precisam de ter alguém que acredite nelas e lhes transmita confiança e é isso que encontram na Casa. Para as crianças é preferível terem esse apoio externo porque lá o grupo é mais pequeno.

A equipa da Casa é multidisciplinar e trabalha com grupos pequenos que integram, no máximo seis crianças, enquanto os professores têm 20 ou 25.

“Estes miúdos precisam de um ambiente contido. A escola é muito grande. (...) Uma vez sinalizada a criança, os pais têm de reconhecer que o filho tem problemas e esse é um processo que leva muito tempo. Habitualmente, os pais têm dificuldade em aceitar as observações dos professores. De início reagem e acham que a Casa é para deficientes. Só ao terceiro ano é que acabam por aceitar o apoio.” (equipa da escola)

Também pode dar-se o caso de ser a família a receber apoio e não a criança, embora os pais que mais precisam de formação sejam os que menos aparecem.

A atividade da Casa

A Casa da Praia tem uma organização espacial distinta da escola, é mesmo uma casa com salas e salinhas destinadas às várias actividades e a grupos de diferentes dimensões. Destaca-se a sala maior que acolhe a Assembleia, a sala de jantar e a cozinha de onde vem o cheiro que desperta o apetite para a refeição que a todos reúne ao almoço; ocasião privilegiada para observação do comportamento à mesa.

O trabalho desenvolvido nesta instituição é suportado por uma equipa multidisciplinar, constituída por técnicos com diferentes formações: técnico de serviço social, psicólogo, psicomotricista, educadores e professores especializados, com supervisão médica de Pedopsiquiatria e de Terapia Familiar.

A ação da Casa centra-se entre a escola, a família e a criança. Não é uma escola nem pode concorrer com a escola, mas dá um apoio que o professor por si só não consegue dar. Ao retirar o aluno da turma alivia a pressão e melhora tudo: a criança, os colegas, o professor. Centrada na criança e na família, a intervenção da Casa junto da família é determinante, sem a qual não se conseguem ultrapassar muitas das barreiras que afetam a criança. Trata-se de uma terapia pela pedagogia.

“A essência da Casa da Praia centra-se na construção e reparação das vidas psíquicas de crianças com dificuldades severas na iniciação à aprendizagem escolar, com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos de idade, coincidindo com a frequência do último ano do jardim de infância e a finalização do 1º ciclo de ensino básico.” (Strecht, 2009).

Desde que haja acordo da escola e da família e que esta assuma a tarefa de acompanhar a criança à Casa nos dias estabelecidos, ela passa duas manhãs ou duas tardes por semana na Casa.

Já houve tempo em que as crianças frequentavam a escola de manhã e a Casa à tarde e vice-versa, todos os dias da semana, quando as escolas tinham horário duplo. Para João dos Santos a intervenção tinha de durar o menos tempo possível, um ano intensivo, todos os dias: escola de manhã ou de tarde e Casa no resto do dia. A ideia era reparar a condição da criança o mais rapidamente possível. Verificou-se que para algumas crianças um ano não era suficiente, o que implicou uma adaptação a essa nova realidade.

As crianças que chegam à Casa em diferentes momentos do ano, em risco de saúde mental, frequentam-na duas vezes por semana durante dois ou mais anos. Atualmente, com este modelo de duas tardes ou duas manhãs as crianças não conseguem evoluir significativamente num ano, mas para a escola também é difícil libertar as crianças por mais tempo. Quando a escola funcionava com horário duplo podiam intensificar a intervenção.

A maioria dos bloqueios são questões que julgam ser capazes de ultrapassar com a cooperação da família e dos professores num período de mais ou menos dois anos, consoante as condições o ajudem.

“A pedagogia terapêutica é fantástica, é uma ferramenta para tratar as emoções. A escola não consegue ter momentos tão íntimos como a Casa. (...) A Casa transmite confiança mas não os acompanha para além do 1º ciclo. A Casa devia apoiar até ao 5º ou 6º ano, até eles estabilizarem.”(equipa escola)

João dos Santos vai buscar fundamento a vários autores, mas o que fazem é saúde mental para crianças de risco. Lidam com crianças que têm angústia, ansiedade, bloqueio ou emoção perturbada que fazem com que o desenvolvimento cognitivo não aconteça.

Com as crianças

A admissão de uma criança na Casa da Praia decorre de um processo que se inicia com a sua observação psicopedagógica, pelo educador ou professor especializado, completada pela informação recolhida junto da escola e da família. O caso é analisado em reunião de equipa multidisciplinar, aberta ao professor da escola e a outros técnicos envolvidos, de modo a formular um diagnóstico e orientar a criança para uma das seguintes linhas de ação:

- encaminhamento para outro serviço ou instituição quando o caso não se enquadra no âmbito das respostas da Casa;
- intervenção junto da família;
- apoio psicoterapêutico individual ou apoio pedagógico-terapêutico em grupo.

Qualquer destas linhas de ação implica sempre um trabalho com a família e uma articulação com a escola.

Em função da fase de comunicação e do nível de maturidade em que se encontram, as crianças são integradas em grupos de trabalho de diferentes níveis:

- i) grupo de “estimulação global” – destinado a crianças imaturas do ponto de vista afetivo e relacional onde se privilegia a expressão dramática, plástica e oral;
- ii) grupo intermédio – integra crianças já iniciadas nos códigos da leitura e da escrita mas que evidenciam um bloqueio que as impede de aprender; através da expressão corporal, oral e escrita tenta-se identificar o ponto de fratura para permitir a aprendizagem de novos conhecimentos;
- iii) grupo avançado – acolhe crianças que já dominam o código escrito e que são estimuladas a aprender com recurso a várias formas de expressão que promovem a imaginação, a fantasia e o pensamento.

Cada grupo é orientado por um professor ou educador apoiado por um técnico de psicomotricidade.

Em 2018/2019 a Casa apoiou cerca de 35 crianças (a capacidade máxima são 40). Refira-se que todas as crianças que frequentam a Casa são avaliadas regularmente pela equipa de técnicos para ajuste da intervenção e para mudança de grupo até à sua integração plena na escola.

Ao receber as crianças duas vezes por semana a Casa não tem um compromisso com o currículo, com os conteúdos que vão ser tratados na escola. Mas as atividades que desenvolve destinam-se a reforçar a auto-confiança e a vontade de aprender. Os técnicos da Casa funcionam como mediadores entre a escola e a família e entendem que o ideal seria trabalhar mais com os professores (uma vez por semana), mas reconhecem que nem todos têm condições para se deslocar à Casa.

As artes (expressões) são usadas como ferramenta para ajudar a criança a exteriorizar emoções. A expressão dramática e a música (tem havido colaboração de técnicos de ensino artístico) são usadas enquanto meio para as crianças expressarem algo de que gostem, que lhes dê prazer e que possa servir para os ajudar. Também neste aspeto João dos Santos foi pioneiro ao por as expressões ao serviço da criança.

A Casa faz saúde mental, nomeadamente quando as crianças desenvolvem um trabalho de projeto e são levadas a pensar o que querem, como querem e com que meios o podem realizar. Pensar é o mais difícil porque elas recusam-se a fazê-lo. As questões das emoções são determinantes. As coisas tristes da vida bloqueiam-nas.

Os momentos de partilha coletiva são estruturantes, até porque se realizam com regularidade, assumindo a faceta de um ritual. Um desses exemplos é a Assembleia que uma vez por semana reúne todas as crianças que frequentam a Casa, os professores e educadores e outros técnicos que as acompanham. Uma criança toca o sino para chamar para a sessão que é dirigida por três crianças, um presidente, um secretário e um tesoureiro. O presidente anuncia os vários assuntos a abordar na reunião e o secretário lê a ata da sessão anterior.

Na Assembleia a que assistimos, cada criança apresentou os trabalhos realizados (desenhos e textos) associados às profissões dos pais e ao dia da mãe. Seguiu-se a leitura e comentário das várias anotações que foram registadas nos painéis desde a reunião anterior, essencialmente nas rubricas “gostei” e “não gostei”.

No momento seguinte, o tesoureiro deu conta do dinheiro de que dispunham na caixa e remeteu para a assembleia seguinte a decisão relativa à aplicação desse fundo.

Com as famílias

A Casa faz formação parental, funcionando como mediadora entre a escola e a família, que por vezes têm uma comunicação difícil. Atua em função do que será melhor para cada criança,

“ajudando os pais a lidar com a frustração de verem que os seus filhos não aprendem ao mesmo tempo dos outros. A Casa faz um trabalho com os pais para lhes dar ferramentas que lhes permitam lidar melhor com os problemas comportamentais e emocionais dos filhos. Se a criança tem um problema emocional grave que vem da família esta também tem de o ultrapassar.” (equipa da escola).

Estas famílias precisam de ajuda técnica e são caracterizadas por insatisfações várias a nível pessoal e profissional. Têm dificuldade em projetar o futuro dos filhos e perceber em que é que cada elemento da família nisso está implicado, bem como em estabelecer regras e limites.

“As crianças crescem nessa indefinição das coisas, da refeição, sem saberem: quem sou eu? Onde estou? Para onde vou? Com quem vou? As crianças não têm noções espaço-temporais, estão perdidas no tempo e no espaço. Com 8/9 anos não sabem a data de nascimento, quando fazem anos, o que são meses, dias, onde moram.” (equipa da Casa)

À medida que a família se vai abrindo e refletindo vai sendo ajudada pelos técnicos para encontrar estratégias que permitam resolver alguns dos problemas das crianças (autonomia, higiene corporal, rotinas do sono). Começam pela reorganização das rotinas e só posteriormente passam a falar de si próprias, das insatisfações e das frustrações. Aceitam falar e pensar sobre isso para viverem de uma maneira melhor. Este trabalho é para as famílias se recentrarem e passarem a ver os filhos de outro modo, para terem com quem contar, com quem falar em situação de aflição.

A Casa faz formação parental quinzenal (10 a 11 sessões anuais) em função das necessidades do grupo (10 a 15 pais) e enquanto os pais estão na formação as crianças também beneficiam de sessões em que são abordados os mesmos temas. Começam com um trabalho individual para conhecerem as problemáticas de cada um, mas depois passam a trabalhar em grupo. A Casa tenta perceber o que o grupo precisa e programa a sessão seguinte em função do que foi dito na anterior. É um formato dinâmico que os põe a pensar sobre as coisas, sobre as suas vivências. “Por vezes é doloroso para as pessoas, mas conseguem ir mais longe. Acabam por fazer amizades. Denotam necessidade de emparceirar com outros elementos do grupo, seja por via das necessidades semelhantes dos filhos ou outra. “(equipa Casa). Estas sessões são dinamizadas por técnicos da Casa (psicólogo; técnico de serviço social; terapeuta familiar, professores de educação especial) e por estagiários devidamente orientados.

Os estagiários encontram ali muito boas oportunidades formativas, mobilizam-se e são um bom recurso para a instituição. Almoçam com o pessoal e com as crianças que estiveram de manhã e as que vêm para a tarde. A refeição é uma rotina da Casa e um momento de partilha, de relação, de vivências anteriores e de projetos de futuro.

Têm tido estagiários em intervenção psicomotora (da Universidade de Lisboa), em psicologia (do ISPA e da Faculdade de Psicologia), em medicina, do internato da pedopsiquiatria, ou em serviço social.

Iniciativas alargadas à comunidade

Para além de integrar Comissões sociais de freguesia (Alcântara e Ajuda), a Casa promove encontros sobre educação destinados à comunidade educativa, que são também uma forma de se dar a conhecer a educadores, psicólogos, professores e pais. Uma dessas iniciativas gratuitas ocorre de dois em dois meses, ao fim da tarde, em torno de temas que vão ao encontro das necessidades do público a que se destinam, como por exemplo: brincar; problemas de comportamento; envolvimento parental; desenho infantil.

Articulação da Casa da Praia com a escola

Há uma articulação entre as duas instituições e comunicação sempre que há qualquer alteração que o justifique. Os professores vão à Casa e a Casa vai à escola. Reúnem uma vez por período e sempre que se justifique e seja necessário.

Os professores são convidados a estar nas reuniões que se realizam à quinta-feira, das 14h às 16h30, com toda a equipa, incluindo o pedopsiquiatra, mas há professores que não têm autorização para sair da escola. Estas reuniões são importantes para a progressão do trabalho. Quando os professores participam passam a ter um olhar diferente sobre aquela criança. Pode haver uma aprendizagem dos professores se estiverem abertos a isso. O número de professores que comparece é variável, mas a Casa admite que essa participação possa, eventualmente, ser protocolada.

Como os professores estão cheios de tarefas para executar, habitualmente é a Casa que vai à escola, onde é bem acolhida. No entender dos técnicos da Casa, o ideal seria que os professores pudessem estar presentes nas reuniões de discussão de casos, dando o seu testemunho de viva voz e ouvindo as apreciações sobre os seus alunos, dado que estas reuniões têm supervisão pedopsiquiátrica e permitem um “outro olhar” sobre a criança.

Olhares cruzados da Casa e da Escola

O modelo de intervenção da Casa da Praia tem-se aperfeiçoado e tem tipificado muito bem o que pode e o que não pode ser feito pela Casa.

“A pedagogia terapêutica praticada na Casa da Praia é uma modalidade de intervenção multimodal, centrada na criança e na família, em articulação com as estruturas comunitárias. Neste modelo de intervenção ecológico e sistémico, a criança é vista numa perspetiva global, em termos do seu funcionamento psicológico e no contexto da dinâmica particular da sua família.” (documento de apresentação da Casa)

No entender dos técnicos da Casa, o modelo está de tal modo rotinado que poderia ser replicado noutros pontos do país como resposta a determinadas situações de insucesso escolar. Algumas das práticas podiam ser consensuais entre profissionais da educação e da intervenção.

Os professores da escola referem que os resultados dependem da duração do apoio que pode ir até três anos. Algumas crianças levam muito tempo a ultrapassar o bloqueio. O importante é que a Casa trabalhe também com a família. Defendem que o facto de os alunos estarem ausentes da escola duas manhãs ou duas tardes não causa perturbação. São os pais que levam os filhos à Casa e a ausência é compensada pela aquisição de competências que revertem para a aprendizagem escolar.

A escola não tem condições para apoiar estes alunos por falta de recursos necessários ao nível da equipa multidisciplinar. Nestas circunstâncias, a escola acaba por fazer parcerias com instituições da comunidade para colmatar problemas de saúde.

“Os problemas emocionais não se resolvem de um dia para o outro. É tudo uma questão de tempo. Pode demorar um, dois ou três anos, depende de cada criança. A Casa não faz milagres, mas vai dar-lhes ferramentas para lidarem com os seus problemas e virem a ser adultos saudáveis. O objetivo é que os pais também sejam mais felizes.” (equipa escola)

No quadro de um eventual debate sobre como deverá ser a escola inclusiva, poderá haver quem entenda que deve ser a escola a dar resposta a todos os problemas dos alunos e veja neste modelo uma forma de exclusão. A questão que se coloca é se a Casa estará ou não a promover a inclusão das crianças que a frequentam, numa altura em que a legislação parece reconhecer este tipo de problemática e apontar para soluções dentro da escola.

A Casa da Praia no quadro da educação inclusiva

O Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, define um conjunto de estratégias destinadas a ultrapassar as barreiras à aprendizagem que se colocam aos alunos com necessidades de saúde especiais. São identificadas “medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, (...)”, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação”, nomeadamente o apoio psicopedagógico.

Embora a maior parte das medidas devam ser operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, reconhece-se também a necessidade de mobilizar recursos específicos existentes na comunidade para apoio à aprendizagem e à inclusão: “Para cumprir os objetivos da inclusão, cooperam, de forma complementar e sempre que necessário, os recursos da comunidade, nomeadamente da educação, da formação profissional, do emprego, da segurança social, da saúde e da cultura”.

Neste contexto as escolas que não disponham dos recursos necessários podem desenvolver parcerias com outras instituições da comunidade que permitam potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo a articulação das respostas. Estas parcerias visam, designadamente, os seguintes fins:

- a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- a promoção de ações de capacitação parental.

De acordo com o referido diploma, “a identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve ocorrer o mais precocemente possível e efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno.”

Nesta perspetiva, a intervenção da Casa da Praia apresenta-se como um recurso da comunidade com capacidade de resposta a um conjunto de problemas para os quais a escola não dispõe dos recursos adequados.

A análise do trabalho desenvolvido pela Casa da Praia ao longo dos anos permite-nos equacionar um conjunto de questões que aqui se afluam.

Se a Casa foi um oásis, sobretudo em tempos em que as escolas não dispunham de qualquer serviço de apoio, a questão que se coloca, hoje, está em definir em que serviço ou estrutura organizacional se poderá enquadrar a valência que a Casa da Praia assegura desde 1975.

O facto de a Casa fundar a sua ação na pedagogia terapêutica, que recorre às técnicas Freinet, permite pensar que, se a escola funcionasse nesse registo não haveria necessidade de encaminhar as crianças para a Casa. Mas a mais-valia do modelo reside também no acompanhamento que é dado por uma equipa técnica multidisciplinar de que as escolas não dispõem.

Embora se possa admitir que as técnicas Freinet e as instituições que as utilizam são instrumentos válidos que permitem às crianças exprimir-se, comunicar, organizar-se e emancipar-se, será mais difícil preconizar a generalização da pedagogia terapêutica no quotidiano das escolas, tendo em conta as mudanças que isso implicaria.

Se a escola introduzisse mudanças ao nível da pedagogia de forma a instituir práticas organizativas (ex: a assembleia) que permitissem à criança exprimir-se de variadas formas e libertar-se dos bloqueios que limitam o seu processo cognitivo, deixaria de se justificar a existência de instituições como a Casa da Praia? No limite sim, mas as escolas teriam também de ser dotadas de equipas multidisciplinares com os recursos necessários.

Se se considerar que o modelo de intervenção desenvolvido pela Casa é adequado não só a crianças com bloqueios emocionais, mas a todas as crianças, seria desejável que ele pudesse inspirar as escolas e ser adotado de forma generalizada. O que está em causa é uma organização pedagógica que permita ao aluno construir-se como pessoa através daquilo que aprende e da sua participação no funcionamento do grupo e do estabelecimento que frequenta.

Se a escola estivesse organizada dessa forma não haveria necessidade de procurar apoio fora da instituição. No entanto, a questão que se coloca é: face à identificação de casos concretos de bloqueio emocional, será legítimo ficar à espera que a escola se reformule e desperdiçar a oportunidade de usar um recurso disponível na comunidade envolvente? O património acumulado em matéria de saúde mental da criança e da família, através do número de casos a que deu resposta e dos profissionais que ali se formaram ao longo dos anos pode e deve ser replicado por outras instituições, incluindo as escolas.

Referências bibliográficas

Barros, Eulália (1999). *Andar na escola com João dos Santos: pedagogia terapêutica*. Lisboa: Caminho.

Castilho, C. & **Strecht**, P. (2013). *Memórias para o futuro*. Lisboa: Centro Doutor João dos Santos

Murteira, Cláudia (2014). *Psicomotricidade em saúde mental infantil no Centro Doutor João dos Santos Casa da Praia*. [Relatório de Mestrado em Reabilitação psicomotora]. Lisboa: FMHUL.

Nóvoa, António (2013). *A força das perguntas*. Consultado em: <https://joaodossantos.net/contributos/a-forca-das-perguntas/>

Santos, João (2002). *A Casa da Praia – o psicanalista na escola* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Strecht, Pedro (2009). Construção e reparação da vida psíquica em meio escolar. *Actas do IV Encontro do Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia*. Lisboa: Centro Doutor João dos Santos

8

Estória de uma escola com história

Projeto educativo Fazer a Ponte

“A Escola Básica da Ponte (Escola da Ponte) é uma escola pública que, desde 1976, tem vindo a procurar um sentido próprio na qualidade da educação que promove” (Contrato de autonomia). Nesta escola tem-se vindo a consolidar o projeto *Fazer a Ponte*, iniciado há cerca de 43 anos, que se traduz num processo de ensino e aprendizagem que é distinto do padronizado numa “escola que faz diferente”, “que não desiste dos seus alunos” e que resiste por ser diferente.

Segundo José Pacheco, o seu mentor, o Projeto foi inspirado no Movimento da Escola Moderna e sustenta-se, teoricamente, em Carl Rogers e a abordagem centrada na pessoa, Paulo Freire e a pedagogia crítica e Maria Montessori e o seu método que enfatiza a autonomia, a liberdade com limites e o respeito pelo desenvolvimento natural das capacidades físicas, sociais e psicológicas da criança. São aplicados elementos de pedagogia Freinet – educar e construir juntos pela cooperação, comunicação, documentação e afetividade, ligação entre os atores escolares e o conhecimento, a uma escala mais alargada do que o grupo-turma. “A disposição espacial ampla encontra a sua maior expressão num conceito de escola aberta que se revê como uma *oficina de trabalho*, parafraseando Freinet, ou *escola laboratorial*, recorrendo a Dewey” (Pacheco, 2004, p. 95).

Daqui se infere que um dos princípios que deu origem ao Projeto *Fazer a Ponte* e que o mantém vivo ainda hoje é a consciência de que “[...] não há soluções prontas para os problemas da escola. Mas é possível delinear uma metodologia para os enfrentar: conhecer e estudar cuidadosamente as situações; examinar e experimentar métodos e modelos de ensino; refletir em conjunto e reelaborar as propostas de trabalho; envolver pais, alunos e professores nas decisões que dizem respeito à vida escolar; mostrar disponibilidade para recomeçar, em cada dia, um percurso de interrogação e de procura.” (Nóvoa, 2004, p. 67).

É esta postura profissional que tem conduzido a que a Escola da Ponte se venha organizando “segundo uma lógica de projeto e de equipa” (Grupo de Trabalho dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, 2012, p. 1), em que há um sentido coletivo e todos são responsáveis por todos.

Com efeito, nesta escola aprende-se segundo a metodologia de trabalho de projeto, individualmente e em interação com pares ou grupos mais ou menos alargados, conforme a natureza do trabalho que se desenvolve. As matérias não lhes são burocraticamente impostas de acordo com planos previamente estabelecidos; são os alunos que escolhem por onde querem começar e a par e passo progridem em função do que têm curiosidade em saber. Por essa razão, não há manuais pré-estabelecidos, mas manuais diversos e outros documentos que os alunos também constroem e que são recolhidos da biblioteca existente no espaço de trabalho, de acordo com as necessidades de pesquisa. Os alunos não são organizados por turmas nem progridem por anos ou ciclos, mas sim por níveis de conhecimento e mestria (núcleos), em relação a referentes curriculares nacionais e aos construídos na própria escola. Em concordância com esta forma de aprender, os professores, sugestivamente designados Orientadores Educativos, são organizados em equipa e apoiam qualquer aluno que o solicite, além de os acompanharem nos seus processos de planificação, desenvolvimento e autorregulação da aprendizagem e avaliarem os respetivos resultados.

A promoção da autonomia e da consciência cívica dos alunos é uma preocupação constante, privilegiando-se, nos termos do contrato de autonomia, o “seu progressivo envolvimento nas tarefas e nas responsabilidades de gestão. Ainda segundo este contrato, o envolvimento da comunidade educativa na tomada de decisões, nomeadamente, na organização da escola e nos processos de aprendizagem, reforça a ideia de que a democraticidade e o respeito pelos interesses dos alunos sobre os demais intervenientes da ação educativa são princípios fulcrais deste projeto” (*Contrato de Autonomia*).

Para facilitar todo este processo são estabelecidos com a participação dos alunos alguns “dispositivos pedagógicos”, nos quais que se inclui uma Assembleia de Alunos como expoente máximo de autorregulação (ver Anexo 2). Na ausência dos referentes próprios de uma escola convencional, onde quase tudo está regulado *a priori*, estes dispositivos orientam a participação dos vários intervenientes num processo educativo diferente, pontuam dimensões essenciais da vida escolar e regulam as várias intervenções, contribuindo para a manutenção da ordem e disciplina e para a construção e sobrevivência de uma cultura organizacional singular.

Nóvoa e Schriewer (2000) realçam que para a construção de um clima escolar saudável à aprendizagem é importante que haja equidade e justiça, a nível do tratamento para com os alunos, independentemente da sua etnia e género; assim como as interações, os sentimentos de confiança e de respeito dentro da comunidade escolar. Também são fatores determinantes a ordem e a disciplina, a adequação do comportamento dos alunos ao ambiente escolar.

E é também neste sentido que esta escola procura pôr em prática uma filosofia inclusiva e cooperativa, na qual todos precisam de aprender e todos podem aprender uns com os outros e quem aprende, aprende a seu modo no exercício da Cidadania. No Contrato de Autonomia é reconhecida como um ponto forte “a sua afirmação como uma escola inclusiva com estratégias diferenciadoras para responder afirmativamente a situações sociais, económicas e de intervenção” junto de todos os alunos e designadamente dos que têm necessidades educativas especiais.

Uma das dimensões essenciais do projeto é, portanto, relacional. Na interação social, torna-se evidente o sentido de pertença a uma missão. “A escola pode ser vista como um lugar social, [...] (onde) os professores, os alunos e outros membros constroem a sua identidade [...] pela pertença ao grupo a que estão unidos, por laços de solidariedade, resultantes da partilha de um bem comum” (Barroso, 2005, p. 82). As redes de sociabilidade criadas com os atores escolares e parceiros estratégicos sustentam e solidificam o projeto. É também visto e sentido como oportunidade o aprofundamento de parcerias/protocolos com instituições locais, nomeadamente com a Câmara Municipal, o que se considera poder potenciar uma maior visibilidade e afirmação da Escola na comunidade local (*Contrato de autonomia*).

O mentor do Projeto *Fazer a Ponte* afasta-se em 2012, no momento do alargamento do Projeto ao 2º CEB segundo ele, por dois motivos: para permitir “que uma nova equipa da Escola da Ponte continuasse o projeto sem a intromissão de um velho professor e encontrar no Sul [Brasil] a obra de Agostinho da Silva e educadores disponíveis para se melhorar, melhorando a educação das crianças e jovens” (Manique da Silva & Ribeiro, 2019, p. 492).

Origem e expansão

O projeto *Fazer a Ponte* foi operacionalizado num velho edifício de 1932, contíguo a uma lixeira e sem instalações sanitárias condignas, “estava em ruínas e não tinha porta”. “Nas paredes, cresciam ervas” (Pacheco, 2008, p. 7). “A equipa que a (re)desenhou fez do “espaço” e do “tempo” o que entendeu ser melhor para as crianças, vistas como crianças e não como “alunos” (Manique da Silva & Ribeiro, 2019, p. 486).

Em 1976, José Pacheco tornou-se professor nesta escola, quatro anos depois de ter iniciado a sua carreira no Ensino Básico. Dois anos depois já se fomentava a prática de trabalho colaborativo e “círculos de estudo”, como dispositivos de autoformação cooperada de professores.

Em 1979, os professores da escola da Ponte solicitaram ao Ministério da Educação a intervenção no edifício escolar. Em resposta foi inaugurada no ano seguinte uma P3 onde faltava espaço para Educação Física e para realizar a Assembleia de Alunos e não havia possibilidade de alargamento aos 2º e 3º CEB. Contudo, só em 1984, depois de efetuadas obras na escola, foi possível o trabalho em área aberta, já no espaço remodelado. “Nesta escola não há salas de aula e não há aulas. Um espaço pode, no princípio de um dia de trabalho, acolher o trabalho de grupo, pode servir a expressão dramática, a meio da manhã, e pode receber, no fim do dia, as crianças que vão participar no debate” (Pacheco, 2004, p. 95).

Ao longo dos anos, a escola da Ponte acolheu crianças com necessidades educativas especiais provenientes de zonas relativamente próximas do concelho de Santo Tirso ou outras, num espírito de abertura democrática, num compromisso de inclusão.

Em 1996/1997, as escolas envolvidas no projeto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico procuraram construir, de acordo com os alunos e contexto envolvente, processos de gestão curricular no quadro de maior flexibilidade. Com o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, que definia a autonomia das escolas como fundamental para a democratização, igualdade de oportunidades e qualidade do serviço público de educação, apostou-se na constituição de parcerias socioeducativas com iniciativa e participação da sociedade civil. Foi neste contexto que em 1998 professores e pais, na Escola da Ponte, procuraram, com o apoio de uma cooperativa, assegurar uma melhor transição para a vida ativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais. No entanto, tal não foi possível visto as disposições normativas em vigor não permitirem que as escolas do 1º CEB desenvolvessem projetos desta natureza.

Mais tarde, em 2001/2002, a crescente autonomia das escolas e o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular reconcentradas pelo Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, que aprova a reorganização curricular do ensino básico e reforça a articulação entre os três ciclos que o compõem, favoreceram a “transformação” da Escola da Ponte com 1º CEB em EBI de Aves/São Tomé de Negrelos (Portaria 1046-A/2001, de 31 de agosto), o que levava a crer que os projetos poderiam desenvolver-se até ao 9º ano de escolaridade.

No entanto, em julho de 2003, foi rejeitado o alargamento ao 3º CEB, contrariando um estudo de avaliação feito pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, a pedido da Secretária de Estado da Educação. O relatório deste estudo, a primeira avaliação externa a uma escola pública, reconhecia inequivocamente a especificidade do projeto educativo como modelo organizacional de escola pública não convencional, em virtude da coerência e sustentabilidade das práticas educativas e de organização pedagógica da Escola. Recomendava, expressamente, obras de alargamento para continuidade do projeto, justificando-o nos seguintes termos: “A Comissão de Avaliação Externa considera que o clima de aprendizagem é muito estimulante e convidativo. Transmite-se, vivendo-se, uma grande serenidade entusiasmada, proporcionadora de construções/reconstruções instrumentais”. “É facto que as crianças revelam um elevado nível de autorregulação. Elas revelam pensar, saber, construir”.

Esta situação de indefinição só terminou quando foi firmado o contrato de autonomia com o Ministério da Educação, em 2005 – primeiro do País para uma escola pública de ensino não-superior – no ano letivo em que a Escola iniciou atividades como Escola Básica Integrada (do 1º ao 9º ano de escolaridade).

A cláusula primeira deste contrato estabelecia como objetivos: “Criar condições que assegurem a estabilização e o desenvolvimento do Projeto *Fazer a Ponte*; garantir, de uma forma coerente e sustentada, uma progressiva qualificação das aprendizagens e do percurso educativo dos alunos; validar um modelo organizacional alternativo de escola pública estatal, nos termos do Regulamento Interno da Escola, em que pais/encarregados de educação possam ver reconhecida e valorizada a sua participação; instituir mecanismos de acompanhamento e monitorização do Projeto”.

Também aqui a Ponte se comprometia a adequar o projeto educativo à educação pré-escolar, integrando-a no Núcleo de Iniciação, nos termos do respetivo regulamento interno, logo que a carta educativa de Santo Tirso contemplasse e viabilizasse esse alargamento. O Ministério da Educação comprometia-se, igualmente, a viabilizá-lo até ao ano letivo de 2005/2006, o que só veio a acontecer oito anos mais tarde.

Esta escola manteve a condição de única instituição a ter este estatuto de autonomia, durante muitos anos.

Apesar disso, é importante ressaltar que a Escola da Ponte passou a ter a possibilidade de selecionar os docentes para o seu projeto educativo em 2009, nos mesmos momentos em que tal foi também permitido a escolas com contrato de autonomia e a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. A Portaria nº 365/2009, de 7 de abril, introduziu “mecanismos de seleção e fixação de docentes com competências específicas, a fim de poder melhor fazer face às dificuldades existentes e proporcionar condições geradoras de sucesso escolar e educativo, bem como de reinserção social destes alunos”. Estas escolas definiam os critérios gerais de seleção em torno da experiência e formação profissional e do perfil de competências dos recursos humanos a selecionar, necessários ao cumprimento dos objetivos contratualizados com a tutela. Mais tarde, o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, reiterava que as escolas com contrato de autonomia tinham a possibilidade de realizar “recrutamento e seleção de pessoal docente e não docente”, o que se concretizou, no ano letivo 2013/2014 e a título excecional, num crédito horário de 132 horas letivas a ser utilizado pela escola no quadro da sua autonomia. A partir dos anos letivos subsequentes, este crédito viria a ser reduzido até ao equivalente a um crédito horário de 66 horas letivas, sem qualquer possibilidade de selecionar os docentes de acordo com as suas especificidades organizacionais e pedagógicas.

Na avaliação externa de 2013 da IGEC, a Escola da Ponte obtinha muito bom em todos os itens avaliados, com destaque para os seguintes pontos fortes: o excelente clima e ambiente educativos; o trabalho cooperativo e colaborativo entre os alunos; a cultura de Escola inclusiva; o entrosamento e coerência entre ensino, aprendizagem e avaliação numa lógica de autorregulação; a singularidade do projeto educativo sustentado numa visão democrática transversal; a participação ímpar dos pais e encarregados de educação e dos alunos na vida do projeto; a diversificação e otimização dos circuitos de informação e de comunicação interna.

A Escola da Ponte de hoje



Fonte: Google Maps, 2019

Como já se referiu e assim consta do contrato de autonomia, “[no] ano letivo (2012/2013), por imposição da tutela, a Escola da Ponte deixou Vila das Aves e passou a ter as suas instalações em SãoTomé de Negrelos”. Partilha um edifício constituído por cinco blocos com a Escola Básica de São Tomé de Negrelos, pertencente ao Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques, ocupando apenas um dos blocos e parte de um segundo com a secretaria, a gestão, o gabinete de psicologia e o arquivo. Também partilha “o Pavilhão Gimnodesportivo, o espaço exterior, a cantina, as salas de Educação Visual, os Laboratórios, a Biblioteca, o Auditório e a Sala de Música”.

São Tomé de Negrelos é uma freguesia do concelho de Santo Tirso, elevada a vila em 1993 e situada no Vale do Ave e na parte nordeste do Município de Santo Tirso. Faz fronteira com Roriz, Monte Córdova, Rebordões e Vila das Aves. Tem uma área de 6,12 Km².

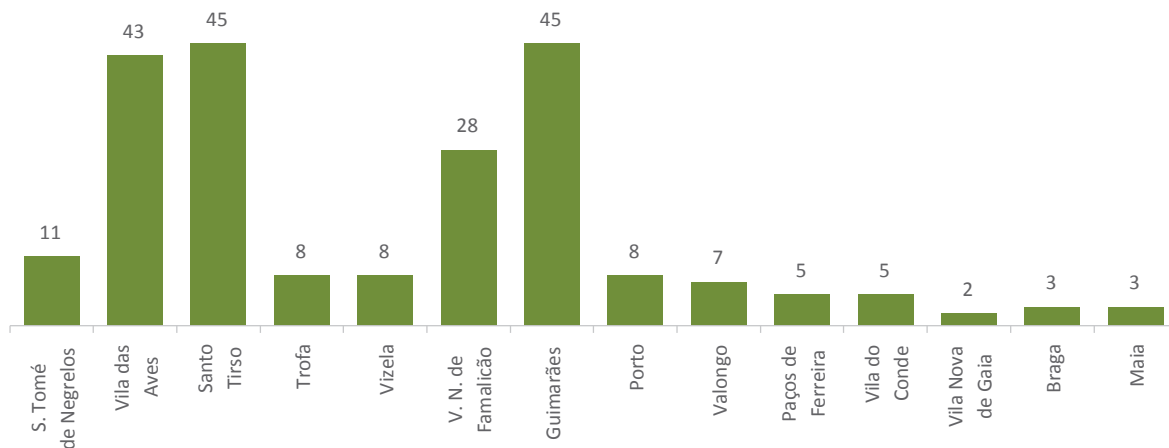
Segundo os Censos de 2011, esta freguesia tem 4032 habitantes, 544 dos 0 aos 14 anos, 2709 dos 15 aos 64 anos e 779 com 65 ou mais anos, 1458 famílias e 46,7% de população ativa, a menor taxa do município (INE, *Censos 2011*).

A deslocação da Escola da Vila das Aves para São Tomé de Negrelos causou reações nas duas localidades, potenciadas pela tradicional rivalidade de vizinhança. O desconhecimento da realidade de uma escola que não funcionava como as outras e que atraía as atenções de tanta gente de fora, foi o bastante para gerar apreensão. Esta foi mais uma contrariedade que a Escola teve de ultrapassar com o apoio da Associação de Pais e da autarquia local que promoveram o diálogo com as entidades influentes da terra.

Caracterização da população escolar

Em 2018/2019, encontravam-se 221 alunos inscritos na Escola da Ponte, oriundos de diferentes locais de residência, como mostra a figura abaixo, embora a maioria se concentre em Santo Tirso (45 alunos), Guimarães (45 alunos) e Vila das Aves (43 alunos), a cerca de 9 km, 20 km e 3 km da escola, respetivamente, há ainda um número considerável de alunos provenientes de outras localidades, o que comprova a procura social deste projeto, apesar das distâncias a percorrer.

Figura 1. Distribuição dos alunos por local de residência, 2018/2019



Fonte: Dados fornecidos pela Escola da Ponte, 2019

Por razões de uniformização estatística, embora a escola não esteja organizada por níveis de ensino e anos de escolaridade, os alunos que a frequentam podem distribuir-se da seguinte forma: 25 crianças na Educação Pré-Escolar, 90 alunos no 1º CEB, 43 no 2º CEB e 63 no 3º CEB.

Tabela 1. Distribuição dos alunos por nível de ensino e ano de escolaridade, 2018/2019

Pré-escolar	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
25	23	26	17	24	19	24	20	20	23	221

Fonte: Dados fornecidos pela Escola da Ponte, 2019

Dos 221 alunos que frequentam esta unidade orgânica, importa referir que a maioria dos alunos começou a sua escolaridade nos anos iniciais: 72 na Educação Pré-Escolar e 83 no 1º ano.

Tabela 2. Alunos (Nº) por nível de ensino ou ano em que iniciaram a sua escolaridade na Escola da Ponte, 2018/2019

Pré-escolar	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
72	83	15	10	12	18	5	3	3	0	221

Fonte: Dados fornecidos pela Escola da Ponte, 2019

Por outro lado, e em coerência com a especificidade do seu projeto educativo, esta escola acolhe crianças e jovens por escolha ou encaminhamento, institucionalizadas ou com necessidade de outras medidas. No ano letivo 2018/2019, eram 39 os alunos com medidas seletivas e/ou adicionais de apoio à aprendizagem e inclusão: 31 alunos com medidas seletivas (percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e o reforço das aprendizagens, apoio tutorial) e oito com medidas adicionais (frequência do ano de escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas, plano individual de transição, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social).

Tabela 3. Alunos (Nº) com medidas seletivas e/ou adicionais de apoio à aprendizagem e inclusão¹, 2018/2019

	Pré-escolar	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Medidas seletivas	1	3	2	3	3	4	2	2	4	7	31
Medidas adicionais	0	0	0	0	0	1	5	0	1	1	8

Fonte: Dados fornecidos pela Escola da Ponte, 2019

Encontram-se seis alunos institucionalizados, um deles a frequentar o 2º CEB e cinco o 3º CEB. São 12 os alunos sinalizados na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e Equipa Multidisciplinar de Apoio Técnico aos Tribunais (EMAT).

Caracterização dos Pais

“O Conselho de Pais/Encarregados de Educação é a fonte principal de legitimação do Projeto nos processos de tomada de decisões vinculativas com impacto estratégico que visem a sustentabilidade do Projeto Educativo Fazer a Ponte” (*Contrato de autonomia*).

Os pais são uma peça fundamental na gestão diária e estratégica da escola, eficaz e motivadora do seu comprometimento e responsabilidade em torno do Projeto “Fazer a Ponte”.

Segundo a Presidente da Associação de Pais “Têm chave de acesso à escola, sabem respeitar o espaço que é de todos. Sentem-se mais ouvidos, mas também têm de saber ser parceiros, até onde podem ir”.

No ano letivo de 2018/2019, 33,3% dos pais ou encarregados de educação tinha completado o 1º, 2º ou 3º CEB. No entanto, uma percentagem aproximada, 31,9%, possui licenciatura, correspondente ao CITE 6, e 24,4% o Ensino Secundário, CITE 3.

Tabela 4. Nível de escolaridade dos pais, 2018/2019

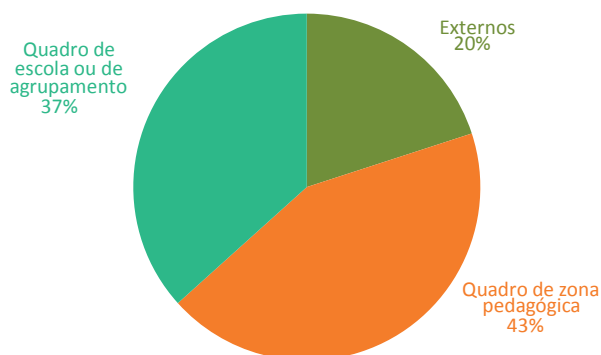
1º CEB	2º CEB	3º CEB	Ensino Secundário	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Pós-Graduação	Doutoramento	Total
26	57	64	108	13	141	21	8	4	442

Fonte: Dados fornecidos pela Escola da Ponte

Caracterização dos Orientadores educativos

Em 2018/2019, havia 30 orientadores educativos, 43% do Quadro de Zona Pedagógica, 37% do Quadro de Escola ou de Agrupamento e 20% externos.

Figura 2. Orientadores educativos (Nº) por vínculo, 2018/2019

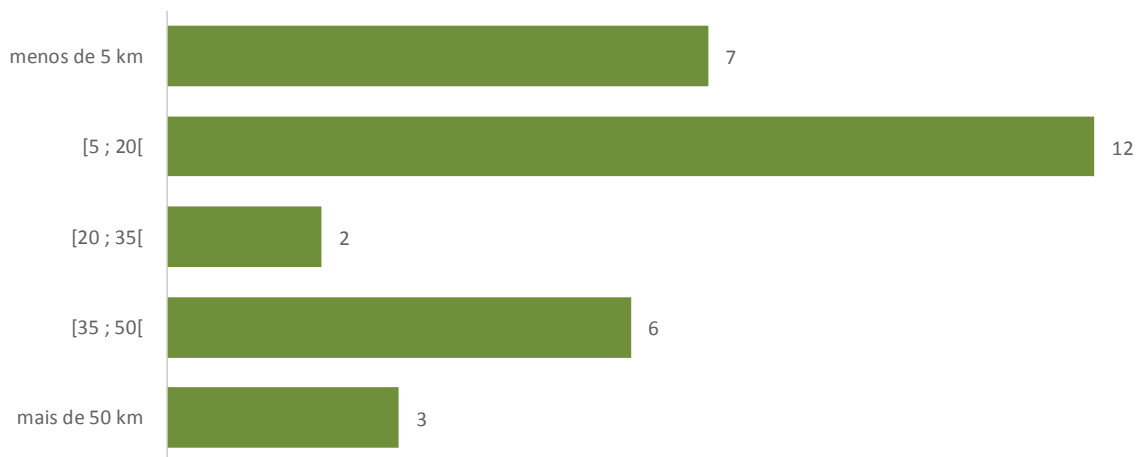


Fonte: Dados fornecidos pela Escola da Ponte, 2019

¹ Ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho.

Quanto à distância da escola à área de residência, por quilômetros, observa-se na Figura 3 que, no mesmo ano, sete orientadores educativos fazem, diariamente, menos de 5 km e três mais de 50 km. Doze orientadores educativos percorrem entre 5 e 20 km, embora sete destes apenas o façam entre 5 e 10 km. Dois orientadores educativos fazem um percurso entre 20 e 35 km e seis percorrem diariamente entre 35 e 50 km.

Figura 3. Orientadores educativos (Nº) por distância em km da área de residência, 2018/2019



Fonte: Dados fornecidos pela Escola da Ponte, 2019

A Figura apresenta o número de orientadores educativos, em 2018/2019, por anos de permanência na escola. Quinze orientadores educativos encontram-se na Escola da Ponte entre um a seis anos, dez orientadores educativos lecionam neste estabelecimento entre 12 e 18 anos, três apenas trabalham entre seis e 12 anos e há dois orientadores educativos que já estão na Escola da Ponte entre 18 e 24 anos. Dos trinta orientadores educativos, dezoito encontram-se na Escola da Ponte há menos de dez anos.

Figura 4. Orientadores educativos (Nº) por anos de permanência na escola, 2018/2019



Fonte: Dados fornecidos pela Escola da Ponte

Lógicas de gestão

O modelo de gestão é legitimado pelo Contrato de Autonomia. “É diferente de outros modelos conhecidos e articula-se, de forma coerente, com a visão estratégica do seu projeto educativo. Os critérios e práticas de organização e afetação dos recursos são construídos e assumidos num clima de respeito e de implicação por todos os seus intervenientes” (*Avaliação externa* – IGEC, 2013, p. 7).

Tabela 5. Órgãos de direção, gestão e administração da escola

Órgãos	Intervenientes
Conselho de Pais	Encarregados de Educação de todos os alunos matriculados na Escola
Conselho de Direção	Presidente da Associação de Pais 3 representantes dos encarregados de educação, um por cada núcleo (Iniciação, Consolidação e Aprofundamento) Conselho de Gestão Chefe dos serviços administrativos Representante da autarquia – Vereadora da Educação Representante das atividades culturais e socioeconómicas locais – Presidente da Junta de Freguesia Elemento da comunidade científica
Conselho de Gestão	Gestora Coordenadora Geral do Projeto Coordenadores de Núcleo
Conselho Administrativo	Gestora Chefe dos serviços administrativos Outro elemento do Conselho de Gestão
Conselho de Projeto	Todos os Orientadores Educativos da Escola

Fonte: Elementos fornecidos pela Escola da Ponte, 2019

A Associação de Pais tem sido uma peça fundamental na afirmação do projeto pela sua capacidade de mobilização e de resposta rápida aos desafios. O facto de o modelo de gestão colocar como Presidente do Conselho de Direção um membro da Associação de Pais prova o reconhecimento da importância dessa mais-valia. Os autarcas reconhecem que, relativamente às outras escolas, a postura dos professores e dos pais da Escola da Ponte é muito diferente e enaltecem o mérito dos projetos em que se envolvem e o cuidado com a integração dos alunos na sociedade.

Segundo a Carta de Missão, na gestão dos recursos humanos, procura-se

“Fomentar a participação de toda a comunidade na vida da escola, valorizando o trabalho de equipa, no sentido de que a participação de cada um esteja ao serviço do coletivo, de forma a garantir um sentido comum; [...] Investir na corresponsabilização de todos os intervenientes no processo educativo, para desenvolver a implicação necessária a uma vivência democrática, que se realiza pelo respeito que se cultiva pelo outro e pelas reflexões conjuntas”.

De acordo com a Presidente da Associação de Pais, há um período de “instalação da escola”, aquando da abertura do ano letivo, em que é feito o acolhimento a novos pais e alunos, por se considerar importante explicar o modelo organizacional e pedagógico a quem chega de novo, de forma a desmistificar posições anteriores e até contraditórias, como por exemplo, “A ideia de que os alunos podem fazer aquilo que quiserem” ou de que, pelo contrário, existem “muitas regras” ou a ideia de que “não tem notas”. Estas perceções contraditórias são corroboradas pela Coordenadora das Funcionárias que também ressalta, por um lado, os que consideram que “[os] meninos da Ponte só faziam o que queriam”, por outro lado, os que “retiram os alunos por terem idealizado que a Ponte era uma escola sem regras”. A própria Presidente do Conselho de Direção declara que lhe “foi difícil a sensação de não perceber” e por isso reconhece a importância de os novos pais compreenderem as dinâmicas e o processo educativo existentes na Escola da Ponte: “O facto de os miúdos dizerem que não fazem testes, que se propõem a uma avaliação e que podem circular”, mas que “[de] 15 em 15 dias avaliam tarefas, têm de se preparar para a avaliação e estudar”.

Além disso, a Presidente da Associação de Pais ainda referiu que os pais, quando vêm matricular os seus filhos, têm direito a uma visita e a fazer perguntas numa reunião com a Coordenadora Geral de Projeto.

Os novos docentes também são “vinculados” a este projeto que, embora enraizado, se torna flexível a quem inicia o seu percurso nesta escola e equipa. Na Escola da Ponte, procura-se que os docentes demonstrem um compromisso de trabalhar e apoiar os seus pares em culturas colaborativas, a fim de partilhar o conhecimento especializado e resolver, conjuntamente, de forma interventiva, problemas advindos da prática profissional, em vez de se envolverem apenas por ordens decididas externamente (Hargreaves & Goodson, 1996). Entende-se trabalho cooperativo como experiência formativa que é reconstituída em comum (*Mapa de dispositivos*). Os professores veem-se como parte de um projeto coletivo e sabem que precisam da colaboração e dos saberes uns dos outros.

A cultura colaborativa que se vive na Ponte interliga-se com o conceito de profissionalismo docente interativo de profissionalidade ampla (DuFour, 2004; Bland, 2012), em que a comunidade profissional fornece um quadro de relações

na base da confiança e da colegialidade, dentro das organizações. O conhecimento especializado e a experiência profissional desenvolvem-se em torno da visão, das perspectivas e do conhecimento pedagógico, na linha de critérios morais do próprio sujeito (Sockett, 1993). Também se relaciona com o conceito de heteronomia ocupacional e prestação de contas profissional, em lugar de uma autonomia auto protetora, na qual, com autoridade, os professores trabalham de forma aberta e colaborativa entre si com outros parceiros da comunidade em geral e em especial com os pais e os alunos e que participam significativamente na aprendizagem dos alunos (Hargreaves & Goodson, 1996).

É importante, no âmbito da prestação de contas profissional, que exista responsabilidade e obrigação moral para com os alunos e outros atores da comunidade educativa (Sockett, 1993). Este compromisso e ideal de serviço profissional é patente na prevenção e cuidado ativos para com os alunos presentes na Escola da Ponte. Trata-se de uma prática profissional associada ao propósito intrínseco do ensino (Sockett, 1993), “saber profissional (o dos professores) construído em contexto “combinando a ação e reflexão coletivas” (Canário, 2004, p. 33; Manique da Silva & Ribeiro, 2019, p. 493).

A horizontalidade das relações está muito presente em contexto escolar, pela proximidade existente entre alunos e professores, o que nem sempre contribui para a segurança dos novos professores. Assim o refere a Presidente da Associação de Pais que acrescenta que o facto de o aluno dar a sua opinião e argumentar, apresentar o seu ponto de vista, que “aqui é um direito”, pode “gerar um desconforto” e um sentimento de que “a sua autoridade [é] colocada à prova”, podendo “fragilizar a autoridade do professor”. A mesma percepção foi-nos transmitida pela Presidente do Conselho de Direção, que reconhece: “professores, mesmo já com experiência, podem-se sentir fragilizados, mais inseguros”; “ser chamado à atenção pelo aluno...”, “também estavam habituados a preparar aulas... tudo isso é difícil!”.

Um dos professores ouvidos admite: “O processo de adaptação não foi fácil, ainda estou a vivê-lo, mas estou a gostar muito da filosofia, da dinâmica, da união, do espírito de entretajuda”. Por outro lado, reconhece as vantagens deste novo tipo de organização: “A azáfama que vivi nos últimos 18 anos na escola tradicional!... Senti um ritmo que não dava para parar. Sentia que não tinha o tempo de ir ao encontro daqueles miúdos, de chegar a todos”. “Esta escola permite ir ao encontro dos alunos. Isolar o aluno, trabalhar individualmente. Trabalhava anteriormente em turma, depois havia o toque, passagem para outra turma e não se chegava ao aluno”.

Também é notório o envolvimento com as famílias, que têm iniciativa, voz e responsabilidade na decisão. É notório o seu comprometimento com o projeto e com a escola. O Conselho de Gestão apoia-se muito nos pais do Conselho de Direção.

A Escola da Ponte integra assistentes operacionais do Ministério da Educação e da autarquia. Estão bem integrados no Projeto da Escola da Ponte, constituindo uma mais-valia no relacionamento interpessoal dos alunos, no seu desenvolvimento cívico. Assim transparece das palavras da Coordenadora das funcionárias: “Aqui são educados para terem capacidade de argumentação, para dizerem o que sentem”, “terem autonomia, direito à opinião”. “[Nesta escola] há algo que nos envolve, a forma de funcionar”, “Dar-lhes o chá, o colo”, “Precisas de alguma coisa? Só um abraço!”, “Estamos atentas”, “A palavra mágica é a empatia”, “Fazer o melhor que nós soubermos”, “Fazemos a diferença no dia a dia”, “Os alunos dizem quando não estamos bem e nós gostamos disso para melhorar”.

Nas relações interpessoais, a gestão aberta e muito humana foi também destacada pela Coordenadora das Funcionárias: “Temos uma direção que nos envolve”, “Há diálogo, mas também compreensão”, “Ser diretora da Ponte é um desafio gigante. E às vezes pede-me um abraço”. Uma das funcionárias, em entrevista, reconheceu que “A gestão dá margem de manobra”, a “proximidade” que têm com as funcionárias, os “ensinamentos, esta partilha que existe entre todos” permite-lhes crescer enquanto profissionais.

Referindo-se aos alunos com necessidades educativas especiais, a Presidente da Associação de Pais realçou a cultura inclusiva da escola: “é levada à letra, fazem parte dos grupos de trabalho”, “não há uma sala só para trabalhar com estas crianças”, “são aceites por todos”.

O que se aprende e como se aprende

Dimensões curriculares

O currículo nacional é o referencial das aprendizagens na Escola da Ponte. Foi traduzido numa lista completa de competências/conteúdos descodificados para que todos os alunos os compreendam e que se encontra afixada em cada um dos diferentes espaços de trabalho.

Mas o projeto educativo perspetiva o currículo “numa dupla asserção, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo

interior ou subjetivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo”.

Assim, o currículo objetivo organiza-se e é articulado em seis dimensões fundamentais:

“Linguística (Língua Portuguesa, Inglesa, Francesa e Alemã), Identitária (História e Geografia de Portugal, História e Estudo do Meio), Naturalista (Ciências da Natureza, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Geografia), Lógicomatemática (Matemática), Artística (Expressão e Educação Musical, Dramática, Plástica e Físico-Motora, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física) e Pessoal e Social (Formação Pessoal, Psicologia e Educação Especial)” (Grupo de Trabalho dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, 2012, p. 4).

É complementado por três perfis de transição de cada uma das etapas de progressão em que se organizam as aprendizagens. A título de exemplo, apresenta-se o perfil de saída do núcleo de aprofundamento que corresponde à etapa final da Educação Básica.

Tabela 6. Perfil de Saída do Aluno do Núcleo do Aprofundamento

Perfil de Saída do Aluno do Núcleo do Aprofundamento	
Responsabilidade	Cumpre e ajuda a cumprir responsabilidades do grupo e as coletivas.
Relação Positiva e de Entajuda	Mantém um bom relacionamento com pares e adultos. Permite, e procura, ser ajudado quando necessário e acorre em auxílio dos outros de modo espontâneo.
Persistência e Concentração nas Tarefas	Ultrapassa dificuldades sem necessidade de ajuda e contribui para a melhoria da concentração quer dos pares quer do grupo.
Autonomia	Toma iniciativas adequadas às situações, sem intervenção alheia. Revela segurança nas tarefas.
Criatividade	Produz inovações com complexidade, originalidade e coerência.
Participação e Pertinência nas Intervenções	Participa ativamente nas atividades da escola. Sabe ouvir, intervir e fundamentar. Apresenta propostas adequadas, busca o consenso e as suas críticas são construtivas.
Auto Planificação	Elabora, desenvolve e atualiza os seus planos individuais, explicitando as suas intenções. Colabora, igualmente, na formulação dos de grupo.
Autoavaliação	Depois de analisar o seu trabalho, corrige as falhas e procura desenvolver estratégias sob o intuito de contornar futuros obstáculos.
Auto Disciplina	Vela pelo cumprimento integral das regras.
Pesquisa	Procura a informação, recolhe-a criticamente e trata-a para construir conhecimento, estabelecendo associações várias. Recorre a diversos recursos e/ou fontes. É capaz de divulgar o seu trabalho.
Resolução de Conflitos, Senso Crítico e Decisão Fundamentada	Reconhece e aceita diferentes pontos de vista. Age ativamente na prevenção de conflitos e, na existência destes, procura resolvê-los de forma serena e ajustada.
Conceção e Desenvolvimento de Projetos	Utiliza corretamente a metodologia de trabalho de projeto.
Análise e Síntese	Manifesta a utilização de processos complexos de pensamento. Analisa criticamente produtos, efeitos e resultados de intervenções.
Comunicação	É capaz de comunicar com coerência e clareza, adequando o meio de se expressar à mensagem, aos recetores e ao contexto em que está inserido.
TIC	Utiliza o processador de texto, a folha de cálculo e o correio eletrónico; apresenta informação em formato digital e pesquisa na Internet.

Nota: A análise do disposto acima terá claramente em consideração não só o nível de desenvolvimento e de maturidade do aluno, mas também as suas características individuais.

Fonte: Elementos fornecidos pela Escola da Ponte, 2019

Autonomização e autorregulação da aprendizagem

Apesar da natureza disciplinar do currículo nacional, a aprendizagem processa-se de forma integrada, através dos “dispositivos pedagógicos” a que antes nos referimos (ver Anexo 2), que contemplam a metodologia de trabalho de projeto e as planificações individuais, quinzenais e diárias, em que os alunos traçam o que pretendem aprender nesse período. O plano da quinzena é elaborado em negociação com os orientadores das diferentes valências curriculares, com o professor tutor e com os pais e integra tarefas individuais e coletivas, sendo o seu desenvolvimento semanalmente monitorizado e acompanhado pelo tutor. Sem prejuízo deste plano, no início de cada dia, cada aluno define o seu plano do dia que consiste num registo de intenções sobre o que quer aprender durante o dia. Conforme os casos, o aluno faz um balanço do desenvolvimento do plano no final de cada quinzena, com o tutor, ou de cada dia, com os orientadores educativos que estão a acompanhar os alunos no espaço de trabalho.

“Embora o Currículo Nacional afixado nos espaços de trabalho [...] seja, em primeiro lugar, o quadro das aprendizagens previsto para a planificação dos alunos, é na fusão deste currículo com o currículo subjetivo que surgem as adaptações individuais à planificação de cada um, em função das suas necessidades e capacidades (*Escola da Ponte – Breve Apresentação*, Grupo de Trabalho dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, 2012, p. 10)”.

De facto, as atividades processam-se, quase sempre, em modalidades de pesquisa orientada, sendo os projetos “uma forma de os alunos darem resposta aos seus problemas ou dúvidas”. “Cada projeto realizado pelos alunos é planificado tendo em conta, entre outros fatores, o que os alunos pretendem fazer, o que já conhecem, o que precisam/quêrem conhecer, os recursos que possuem e que pretendem possuir, quem os pode ajudar e a forma de avaliação do mesmo”.

A biblioteca é outro dos dispositivos pedagógicos essenciais neste processo de ensino e aprendizagem uma vez que não há manuais iguais para todos os alunos e lá se encontram “livros ajustados a todos os níveis de aprendizagem”. Sempre que um aluno pretende levar um documento para estudar, utiliza o dispositivo “pesquisa em casa” para indicar o seu nome, o do documento, a data de requisição e de entrega. No decorrer das pesquisas que efetuam, os alunos elaboram bibliografias individuais ou coletivas que servem para “consolidar o seu trabalho e para partilhar com os colegas”.

Quando algum aluno não consegue concretizar os seus objetivos, recorre ao grupo ou a um orientador educativo. Se já recorreu a todas as possibilidades de ajuda (pares ou grupo) e continua com dificuldades, inscreve-se no dispositivo “preciso de ajuda” para participar em aulas diretas, preparadas por um professor, para todos os que manifestam interesse em usufruir desta ajuda. Por outro lado, quando um determinado aluno sente que tem um conhecimento aprofundado sobre determinado assunto e que pode ajudar os pares, inscreve-se no “Posso ajudar em...” e prepara-se para transmitir o que sabe a quem precisa de ajuda na matéria em questão.

Cultura organizacional

Na Escola da Ponte, o processo de aprendizagem é o resultado de uma autonomia assumida em resposta a necessidades diferenciadas dos alunos e de condições de aprendizagem singulares. Constitui um elemento fundamental na construção de uma cultura organizacional distintiva que é também reflexo do modo como se gerem os recursos, se planificam as atividades educativas e se organiza a escola, com base em dinâmicas internas de autonomização e autorregulação, potenciadas por lógicas de ação (jogos sociais) plurais (Torres, 2005) e por regras e normas definidas pelos atores escolares e parceiros, em rede.

A cultura organizacional que se vem consolidando é, por sua vez, uma das dimensões essenciais do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, que tem como referente o currículo, os perfis de transição e os Direitos e Deveres aprovados pela Assembleia no início de cada ano e que constituem um código de conduta para todos os elementos da comunidade educativa. Os direitos e deveres dos alunos (Anexo 1) são construídos pelos próprios, daí que tenham sido interiorizados, o que contribui para uma cultura de responsabilização e de educação cívica.

As Responsabilidades, a Comissão de Ajuda e a Assembleia são também dispositivos privilegiados de auto e heteroregulação e desenvolvimento pessoal e social nesta escola. Segundo o Regulamento Interno, os “grupos de Responsabilidade asseguram uma gestão dos espaços de trabalho e das diferentes formas de intervenção dos alunos na vida da Escola”. São definidas com os alunos no início do ano, partindo de uma análise das do ano anterior. Alunos e professores inscrevem-se em três, hierarquizando prioridades.

Tabela 7. Mapa de responsabilidades 2018/2019

Eco escolas	Recreio Bom e Jogos de Mesa	Datas e eventos	Murais e Material Comum	Jornal	Livros e Companhia	Click Solidário	Terrário e Jardim	Correio e Visitas	Assembleia
Rés-do-Chão (3º Espaço)	Rés-do-Chão (2º Espaço)	1º Piso (Artística)	1º Piso (3º Espaço)	1º Piso (4º Espaço)	Biblioteca	1º Piso (2º Espaço)	Rés-do-Chão (1º Espaço)	1º Piso (1º Espaço)	Auditório

Fonte: Elementos fornecidos pela Escola da Ponte, 2019

A Comissão de Ajuda é um dispositivo intermédio de regulação coletiva que faz “parte integrante da responsabilidade da Mesa da Assembleia”. Procura resolver situações a partir dos dispositivos “Caixinha dos segredos” e “Acho mal”, mas também da observação direta de comportamentos e atitudes. É constituída por seis alunos, em que três são escolhidos pelos elementos da Mesa da Assembleia e três pelo Conselho de Projeto. Tem também representação de todos os núcleos, dois alunos por cada núcleo. Reúne semanalmente e tenta resolver as situações sem recorrer a outras instâncias da escola que só intervêm caso o não consigam fazer.

A Assembleia é o órgão máximo de auto e hetero-responsabilização dos alunos, um “momento de trabalho coletivo, todas as sextas-feiras, que envolve todos os alunos da escola”. É dirigida por uma Mesa eleita anualmente pelos alunos e submete-se a uma convocatória que estabelece os assuntos a tratar. No final é elaborada uma ata. Todos estes procedimentos são organizados e realizados pela mesa da assembleia. Os Orientadores Educativos, outros atores escolares e pais/encarregados de educação podem participar, mas sem direito de voto. Na Assembleia de Escola estão presentes regras de convivência democrática. “E aqui o sentido não é só o da participação democrática dos alunos em diversos aspetos da organização escolar, mas, sobretudo, nos efeitos democratizadores que essa mesma participação encerra” (Manique da Silva & Ribeiro, 2019, p. 495).

Esta escola procura educar pelo exercício e pela vivência quotidiana de cidadania, pelas escolhas organizacionais e pelas práticas de governança e de relação. Apela à participação dos alunos, ao desenvolvimento do seu sentido crítico e da capacidade de argumentação, incentiva ao diálogo no processo de tomada de decisão e evita fechar-se em procedimentos rígidos e burocráticos e em relações autocráticas de liderança.

Procura-se aqui que a educação para a cidadania esteja presente ao nível de toda a organização pedagógica da escola, desde a componente curricular, de socialização e bem-estar, a uma distribuição do serviço docente baseada em critérios educacionais que garantem a possibilidade de uma relação mais próxima e continuada com os alunos ao longo da sua escolaridade. A própria organização do tempo, do espaço, e dos recursos disponíveis não é deixada ao acaso e igualmente faz eco das opções de Educação para a Cidadania tomadas, para que não obstem a processos de partilha e cooperação, de autorresponsabilização e autorregulação das aprendizagens.

O tempo e o espaço

Conforme enunciado no Contrato de autonomia, os alunos cumprem o mesmo horário e estão sempre ocupados, não havendo “horas mortas” nem “furos”, o que implica maior coordenação e constante trabalho cooperativo entre orientadores educativos. A título de exemplo, nas tabelas 8 e 9 apresenta-se o horário dos alunos do núcleo de aprofundamento, no 3º período, e o de um dos professores alocados mais especificamente a este nível.

Tabela 8. Distribuição dos grupos de trabalho no 3º Período

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08h30 -10h30	A3 Espaço 2 A2 Espaço 3 Oralidade Português 30' Semana 1 – A2	Espaço da Iniciação 3 A2 Espaço 2 A1, A3	Tutoria Espaço 1 Espaço 2 Espaço da Artística	A1 Espaço 1 A2 Espaço 2 A3 Espaço 3	A1 Espaço 1 A3 (Espaço da Iniciação) Oralidade Português 30' Semana 1 – A1 Semana 2 – A3
	A1 Artística	Oralidade Espanhol Espaço 1			A2 Oralidade Inglês Espaço 2
11h00 - 12h40	A3 Espaço 1 A2 Espaço 2	A1 Espaço 1 A2 Espaço 2	A1, A2 Espaços 1 e 2	A3 Espaço 2 A1, A2 Espaço 3	A1 Espaço 1 A3 Espaço 2
	A1 Educação Física	A3 Educação Física	A1, A3 Oralidade Francês Espaço 1	A1, A2 Oralidade Francês Espaço 1	A2 Educação Física
13h50- 15h50	A1 Espaço 2 A3 Espaço 1	A3 Artística A1 Oralidade Inglês Espaço 2		A3 Oralidade Inglês Espaço 2 A2 Espaço 1	Responsabilidade Assembleia
	A2 Artística	A2 TIC (1) Espaço 1		A1 Formação Pessoal e Cidadania ⁽¹⁾ Espaço da Artística	

Legenda: A1, A2 e A3 representam os três grandes grupos de alunos do Núcleo de aprofundamento.

Nota: ⁽¹⁾ A distribuição dos grupos pelas valências de TIC e Formação Pessoal e Cidadania é rotativa.

Fonte: Elementos fornecidos pela Escola da Ponte, 2019

Tabela 9. Exemplo de Horário do Orientador Educativo

Grupo de recrutamento: 350 (Espanhol)

Categoria: Quadro de Zona Pedagógica

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08h30 -10h30		Aprofundamento	Aprofundamento (Tutoria)	Aprofundamento	Aprofundamento
11h00- 12h40	Aprofundamento	Aprofundamento	Aprofundamento	Aprofundamento	Aprofundamento
13h5-15h50	Consolidação				Responsabilidade Assembleia

Fonte: Elementos fornecidos pela Escola da Ponte, 2019

Às quartas-feiras, no período da manhã, todos os professores têm estabelecido no horário um tempo destinado à tutoria. No período da tarde, têm no horário tempo para formação ou discussão coletiva, trabalho colaborativo.

A Assembleia, à sexta-feira, é a oportunidade de os visitantes estarem presentes numa dinâmica organizacional onde todos os atores escolares participam.

A organização do espaço

A configuração do espaço físico permite a interação entre vários grupos de trabalho. A ação escolar desenvolve-se em diferentes espaços de investigação pedagógica e didática.

Existem bibliotecas em vários pontos da escola. A existência de espaços dedicados especificamente ao trabalho laboratorial permite a generalização/sistematização deste tipo de trabalho a todos os Núcleos e a disponibilidade de pequenos espaços possibilita o aprofundamento do trabalho realizado ao nível da oralidade das línguas estrangeiras e da formação pessoal e social (*Contrato de autonomia*). Nas Línguas há dinâmica de turma e avaliação da oralidade, em diversos momentos letivos.

Nos espaços existe material escolar comum que é partilhado por todos. Não é adotado manual, embora existam diversos manuais em cada espaço para consulta. Assim, as mochilas não são sobrecarregadas.

Bibliotecas e murais



Fotos CNE, 2019

Toda a informação que se pretende partilhada com todos os elementos da Comunidade Educativa é colocada nos diferentes Murais, locais passíveis de colocação de trabalhos dos alunos, informações de interesse, cartazes...

Nos diferentes espaços de trabalho existe música de fundo que visa facilitar a concentração de todos e a monitorização do ruído.

Núcleos em vez de turmas e anos de escolaridade

Os núcleos de projeto são unidades de organização de alunos que divergem da organização convencional em turmas, anos e ciclos, permitindo uma maior flexibilidade de progressão no percurso escolar, nomeadamente regulada pelos Perfis de Transição a que se fez referência a propósito do currículo. Contudo, apresentam como constrangimento o preenchimento de informação estatística nas plataformas administrativas.

São três os Núcleos definidos – Iniciação, Consolidação e Aprofundamento – que constituem “a primeira instância de organização pedagógica e correspondem a unidades coerentes de aprendizagem e desenvolvimento” (*Escola da Ponte – Breve Apresentação*, Grupo de Trabalho dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, 2012, p. 3).

O Regulamento Interno apresenta-os nos seguintes termos:

“Artigo 4º

Núcleos de Projeto

3. No Núcleo de Iniciação, as crianças adquirirão as atitudes e competências básicas que lhes permitam integrar-se de uma forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar em autonomia, no quadro de uma gestão responsável de tempos, espaços e aprendizagens. A sua transição para o Núcleo de Consolidação ocorrerá quando possuírem o perfil definido no Anexo I do presente Regulamento.

4. No Núcleo de Consolidação, os alunos consolidarão as competências básicas adquiridas no Núcleo de Iniciação e procurarão atingir o perfil definido no Anexo II do presente Regulamento, podendo ainda ser envolvidos, com assentimento dos respetivos Encarregados de Educação, em projetos de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização.

& único – Salvo em circunstâncias excecionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo Núcleo de Iniciação, nenhuma criança poderá, no âmbito do Projeto, transitar do Núcleo de Iniciação para o Núcleo de Consolidação sem atingir o perfil definido no Anexo I.

5. No Núcleo de Aprofundamento, os alunos desenvolverão as competências definidas no Anexo III do presente Regulamento e simultaneamente desenvolverão as competências definidas para o final do Ensino Básico, podendo ainda ser envolvidos, com o assentimento dos respetivos Encarregados de Educação, em projetos complementares de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização.

& único – Salvo em circunstâncias excecionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo Conselho de Projeto, nenhum aluno com menos de 15 anos de idade poderá ser envolvido em projetos de pré-profissionalização.”

Em cada núcleo os alunos desenvolvem o seu trabalho individualmente, em pares ou grupos mais alargados, conforme as características das aprendizagens em curso.

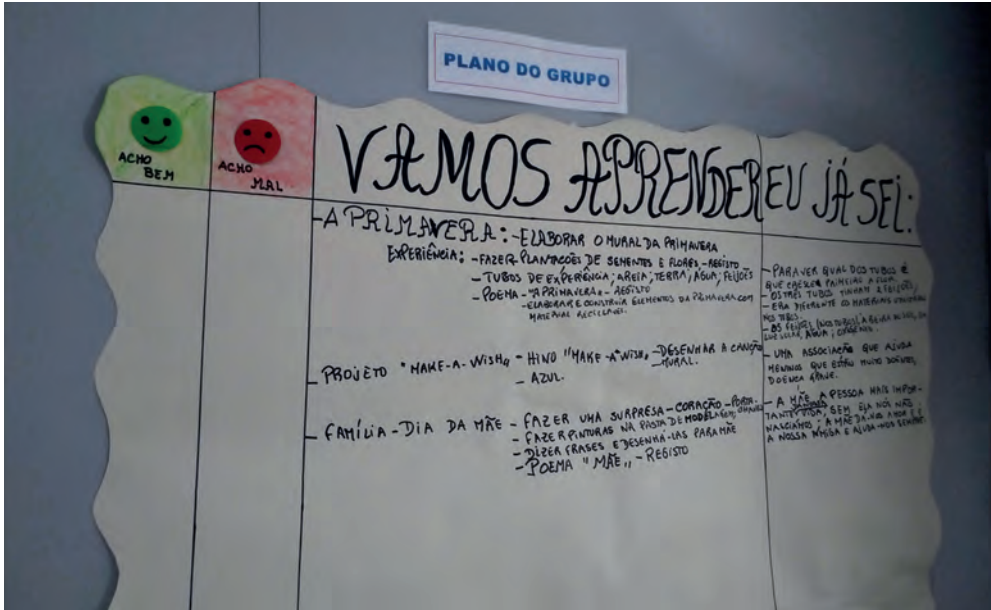
Educação Pré-Escolar

A visita a uma sala da Educação Pré-Escolar para conhecer espaços e dinâmicas iniciou-se com a indicação das duas crianças que foram responsáveis pela sua dinamização. Mostraram diversos espaços, tais como a garagem, os jogos, a cozinha, o quarto de bonecos, a biblioteca, a mesa do computador, as pinturas, o desenho, recorte e colagem, as experiências científicas. De olhar atento e cativante, iam explicando para que servissem e respondendo a questões que retorquiam com “Vou explicar devagar... Tens mais alguma dúvida?”.

Visualizaram-se, entre paredes e estendais revestidos de trabalhos infantis, atividades também já realizadas pelas crianças, como o cartaz das estações. O Projeto do Amor ficou expresso na árvore dos afetos, no coração para a mãe e no cartaz do pai. Aliás, os afetos e as partilhas são constantes: “Dá-me um beijinho, agora dou-te eu um abraço”.

Estavam também afixadas as regras da sala (exs. pedir a palavra, partilhar os brinquedos, arrumar os materiais), os mapas das tarefas e dos grupos responsáveis, de presenças e registo das faltas e fim de semana; os planos das tarefas do grupo; o registo dos aniversários, entre outros elementos.

No plano do grupo já trabalhavam os dispositivos pedagógicos “Acho bem”/“Acho mal” para expressarem a sua opinião sobre o que está bem e mal dentro da Escola, o “Vamos aprender” e o “Eu já sei” quando pretendem ver as suas aprendizagens avaliadas. Iam deste modo familiarizando-se com a escrita e com dinâmicas desta cultura organizacional escolar.



Plano do grupo com os dispositivos: "Acho bem", "Acho mal", "Vamos aprender", "Eu já sei"

Foto CNE, 2019

Através do Plano das tarefas, as crianças consciencializavam-se do que já tinham conseguido alcançar e do que ainda faltava nas diferentes tarefas a que se tinham proposto, entre plasticina, pintura, recorte e colagem, desenho, construções, biblioteca, computador, escrita, casinha, jogos e ciências.



Plano das tarefas

Foto CNE, 2019

Também de notar a utilização de tabelas de dupla entrada para o registo da idade das crianças, com identificação dos anos e respetivas quantidades; e do tempo que faz com associação aos dias da semana.

Durante a visita, as crianças mostraram consciência de que o modo de funcionamento não era o comum: “Nós fazemos as coisas diferentes”. Foram mostrados diversos materiais, recursos físicos como a biblioteca, e este espaço foi posteriormente utilizado no momento de grupo com o conto oral de uma história a partir das imagens. Todas as crianças foram envolvidas e exteriorizavam o que sentiam, à medida que iam participando ou interagindo com os seus pares ou adultos: “Como não sei ler, invento”, “Eu consigo ler porque tenho as imagens”, “Quem estragou o livro fez mal”. Posteriormente à leitura da história, houve a dramatização com recurso à arca das trapalhadas onde tinham fatos e adereços para fazer o teatro.

Núcleo da iniciação

A visita ao núcleo da iniciação decorreu durante a prática pedagógica, tendo sido preenchida por momentos de observação e de recolha de evidências. As paredes, igualmente cobertas de trabalhos dos alunos, expunham dispositivos como o “Eu já sei”, “Acho mal”, “Pesquisa em casa”, “Partilhas”, entre outros.

No dispositivo “Eu já sei”, os alunos registaram: “Já sei fazer contas”, “Eu já sei somar”, “Eu já sei ler algumas palavras”, “Eu já sei ler sem ajuda”, “Eu já sei as letras todas”, “Eu já sei fazer frases”, “Eu já sei fazer a data e o nome”, “Eu já sei sobre os animais”, “Eu já sei desenhar”.

DATA	ASSUNTO	ASSINATURA
16/01/2019	Já sei fazer contas.	16/01/2019 R
16/01/2019	Eu já sei ler algumas palavras.	16/01/2019 R
18/01/2019	Eu já sei respeitar o professor.	20/01/2019 R
22/01/2019	Eu já sei fazer contas.	24/01/2019 R
22/01/2019	Eu já sei ler sem ajuda.	24/01/2019 R
22/01/2019	Eu já sei fazer Contas.	24/01/2019 R
25/12/2019	Eu já sei somar.	26/01/2019 R
25/12/2019	Eu já sei as letras todas.	26/01/2019 R
25/12/2019	Eu já sei fazer contas.	26/01/2019 R
25/12/2019	Eu já sei ler.	26/01/2019 R
25/12/2019	Eu já sei sobre os animais.	26/01/2019 R
28/10/2019	Eu já sei fazer frases.	28/10/2019 R
08/03/2019	Eu já sei fazer a data e o nome.	11/03/2019 R
12/03/2019	Eu já sei números até 20.	14/03/2019 R
12/03/2019	Eu já sei desenhar.	14/03/2019 R
18/03/2019	Eu já sei fazer contas.	18/03/2019 R
19/03/2019	Eu já sei fazer contas.	19/03/2019 R
19/03/2019	Eu já sei ler.	19/03/2019 R
21/03/2019	Eu já sei escrever.	21/03/2019 R
27/03/2019	Eu já sei algumas contas.	27/03/2019 R
09/04/2019	Eu já sei ler.	09/04/2019 R
13/05/2019	Eu já sei fazer contas.	14/05/2019 R

Dispositivo “Eu já sei”

Foto CNE, 2019

Estava também visível o mapa de presenças. Diariamente, os alunos registam a sua presença/ausência. Assim, utilizam três cores: verde (se são pontuais), amarelo (se chegam atrasados), vermelho (sempre que faltam).

A biblioteca encontrava-se estrategicamente na sala de aula, juntamente com o registo do clube de leitores. Nas bancadas também se encontravam diversos manuais escolares para utilização dos alunos.

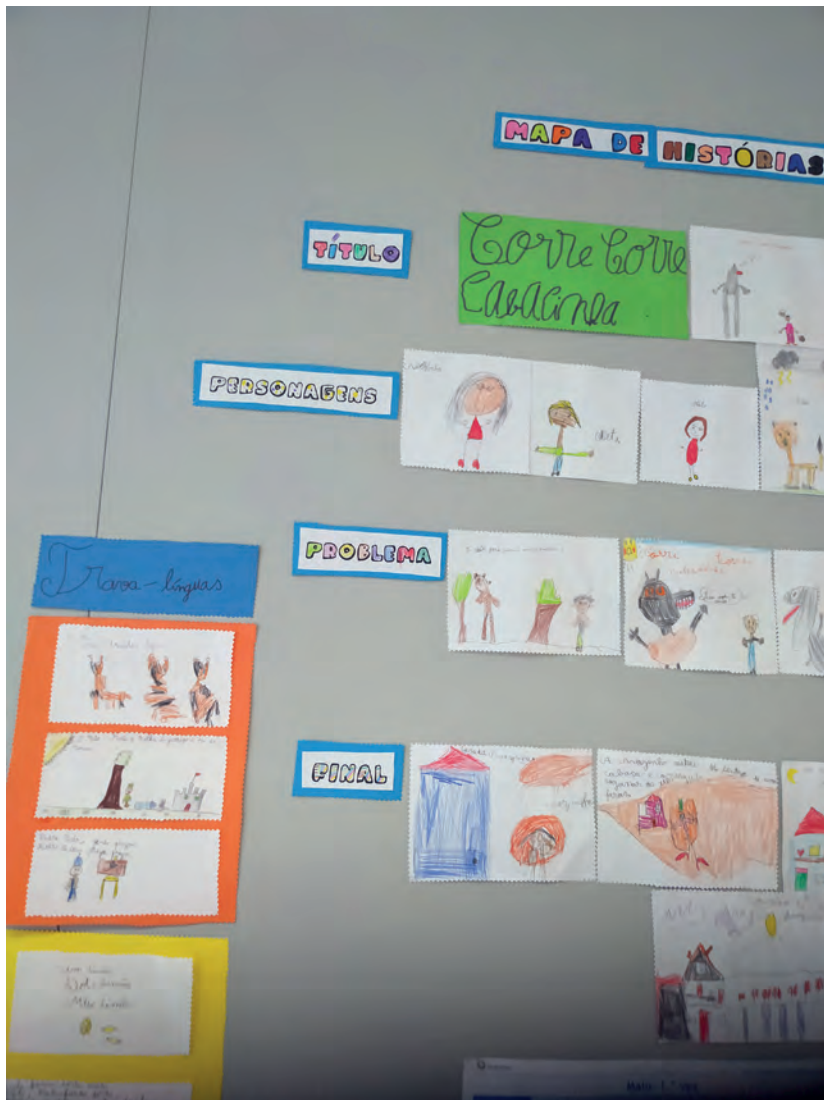
Havia um espaço destinado às experiências, naquele momento preenchido pela germinação do feijão.

Os alunos, espontaneamente, saíam da cadeira e vinham mostrar o trabalho que estavam a desenvolver, o desenho que tinham produzido.

Eram vários os estímulos, alguns escritos, como letras, números e respetivas quantidades, as etiquetas com os nomes dos objetos, os meses, os trava-línguas, entre muitos mais.

Em relação à literacia da leitura, de notar o mapa das histórias, ilustrado pelos alunos, com o título, as personagens, o problema e o final.

Encontravam-se igualmente expostos trabalhos alusivos a projetos e outras atividades de dias temáticos e épocas festivas como as respeitantes ao Dia Mundial do Cinema com visionamento de um filme pelo Grupo Colorido; e ao Dia da Alimentação com a confeção de uma salada de frutas e apresentação de uma canção respeitante ao pequeno almoço.



Trabalhos expostos: Mapa de histórias e trava-línguas

Foto CNE, 2019

Em relação ao método de leitura e escrita, este espelhava a proximidade ao aluno, estando inseridas fotos das crianças da turma e dos seus interesses com figuras do panorama musical ou recurso a objetos do seu interesse, como a mota.



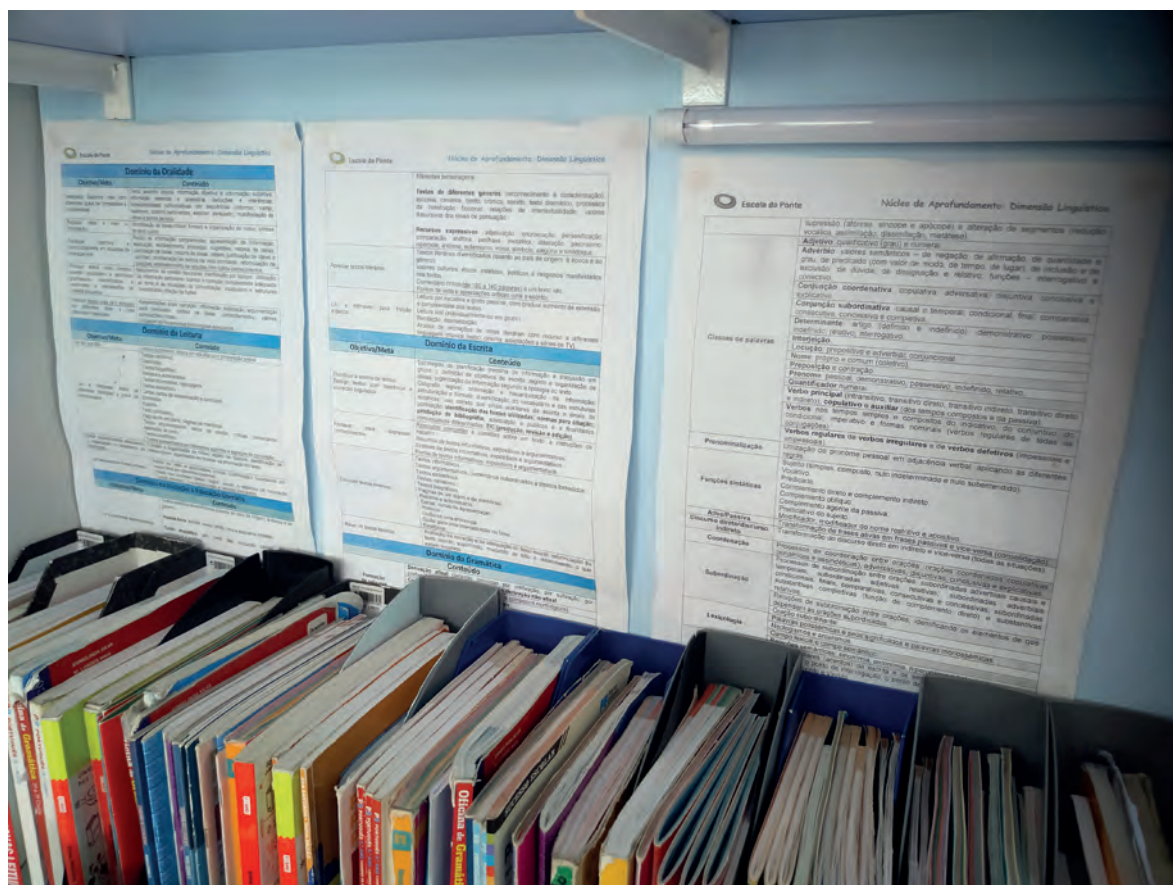
Material correspondente ao método de leitura e escrita: Frases com destaque da letra a aprender

Foto CNE, 2019

Como Eco escola, também aqui se pratica a separação dos resíduos com a presença de um ecoponto no espaço de trabalho.

Núcleos de Consolidação e de Aprofundamento

Nos espaços destinados a estes Núcleos encontravam-se expostos os domínios/temas relativos a cada dimensão, como o exemplo apresentado, acompanhados de manuais para as diferentes áreas curriculares.



Domínios e temas relativos à dimensão linguística

Foto CNE, 2019

Também constavam, para o conhecimento dos alunos e sua observação diária, os conteúdos programáticos de acordo com as novas metas curriculares, domínios e subdomínios por valência.

Como material comum, estavam disponíveis folhas de trabalho, micas, planos do dia e da quinzena.

Igualmente encontrava-se afixada a composição e horário dos grupos de trabalho, assim como as tutorias e diferentes dispositivos como o “Acho bem” ou o “Acho mal”. No dispositivo “Acho mal”, os alunos faziam notar alguns problemas a resolver: “Acho mal que os meninos gritem no espaço”, “Acho mal que os meninos empurrem”, “Acho mal que os amigos andem à luta”, “Acho mal interromper o professor”.

Como se organiza o trabalho docente

Nesta escola a gestão dos recursos humanos é da responsabilidade do Conselho de Gestão, que ouve os intervenientes e tem em consideração as suas competências e qualificações profissionais e afeta-os aos diferentes núcleos e dimensões” (*Avaliação externa* – IGEC, 2013, pp. 7-8). Os alunos e os pais também têm uma palavra a dizer neste processo, uma vez que cabe aos primeiros a escolha do respetivo tutor no início de cada ano letivo, e aos pais pronunciar-se sobre essa escolha, tendo em atenção a importância do papel que o tutor desempenha como interlocutor privilegiado entre a Escola e a família nos aspetos relacionados especificamente com cada tutorado. Sempre que possível, é assegurada a continuidade do tutor, desde que o aluno assim o entenda.

Em coerência com uma aprendizagem por projeto, os docentes organizam-se em equipa, dispondo-se a apoiar “todo e qualquer aluno, a todo o momento”, sem prejuízo de “uma resposta mais rigorosa”, quando necessário, na área da sua especialização. (*Escola da Ponte – Breve Apresentação*, Grupo de Trabalho dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, 2012, p. 8). Todos os professores trabalham com todos os alunos, nunca estando um professor isolado nos diversos espaços de aprendizagem, o que é facilitado pelo facto de os alunos não estarem divididos por turmas nem por anos, como adiante se verá.

Trata-se de um trabalho de grande exigência, tanto a nível académico quanto a nível relacional, que assim transparece no perfil do docente (designado de orientador educativo) traçado no Contrato 511/2005, de 18 de março. Aqui se explicitam as competências consideradas essenciais a nível do projeto, da relação com os colegas e da relação com os alunos. Mais especificamente, em relação ao projeto, ressalta-se a importância de uma grande motivação e disponibilidade para trabalhar na Escola; a disponibilidade para uma contribuição ativa e construtiva para a resolução de conflitos e tomada de decisões; a capacidade de iniciativa; a conjugação, no desempenho das suas tarefas, da criatividade, complexidade, originalidade e coerência; a predisposição para apresentar propostas, buscar consensos, criticar construtivamente; a produção ou proposta de inovações com elevada frequência; e a capacidade de fundar no Projeto os seus juízos e opiniões. Na relação com os colegas valoriza-se a necessidade de desenvolver uma relação atenciosa, crítica e fraterna; de reconhecer e aceitar criticamente diferentes pontos de vista, tendo sempre o Projeto como referência inspiradora; de procurar sempre articular a sua ação com os pares e apoiá-los ativamente. Finalmente, na relação com os alunos, salienta-se a firmeza, sem cair no autoritarismo; as atitudes consonantes com o coletivo e o acompanhamento próximo dos alunos, orientando o percurso educativo dos seus tutorados.

Formação no local de trabalho e externa

Segundo a Carta de Missão a formação profissional do pessoal da Escola da Ponte tem em vista a “formação de uma equipa coesa e solidária com uma intencionalidade educativa que seja reconhecida por todos, apostando na formação em exercício e na formação contínua em estreita colaboração com o Centro de Formação Sebastião da Gama e instituições de ensino superior”. No entanto, nem sempre a oferta de formação corresponde às necessidades específicas dos professores da escola. Daí que a Escola da Ponte tenha sido das primeiras a realizar círculos de estudo ou oficinas, sobre temáticas de interesse para o projeto, devidamente enquadradas nas regras da formação contínua.

Às quartas-feiras, no período da tarde, não há componente curricular, pois os professores encontram-se em formação ou em reuniões a debater problemas da escola, planificar e avaliar o trabalho.

Avaliação das aprendizagens

“A singularidade do percurso educativo de cada aluno supõe a apropriação individual (subjéctiva) do currículo, tutelada e avaliada pelos orientadores educativos” (*Projeto Educativo* in Contrato 511/2005, de 18 de março). Reconhece-se espaço à metacognição, na medida em que alunos explicam e ajudam outros a consolidar aprendizagens.

Considerando que os alunos desenvolvem projetos numa lógica de pesquisa e de aprendizagem pela descoberta, a avaliação realizada permite ao aluno verificar se realizou bem a tarefa proposta e se o produto da sua atividade se ajusta às aprendizagens requeridas. Deste modo, a avaliação é menos normativa do que a praticada na maioria das escolas, no entanto, há um entendimento comum de que seguir o ritmo de aprendizagem do aluno não significa demitir-se do papel de orientador educativo. Há uma reflexão interna e procura-se intervir, quando necessário. Avalia-se o percurso e não só os resultados, todos avaliam os conhecimentos.

Neste contexto, a autoavaliação assume um papel primordial, caracterizando-se por “uma prática contínua e sistemática de regulação e autorregulação das aprendizagens, da ação pedagógica, da reflexão sobre os resultados escolares e do funcionamento em geral da escola” (*Contrato de autonomia*). Os mecanismos de autoavaliação são considerados instrumentos de melhoria com impacto na planificação e na gestão das atividades, na organização da escola, nas práticas docentes e nas atitudes e comportamentos.

“A autoavaliação é uma constante, mas assume uma maior profundidade no final de cada período e no final do ano escolar. Tendo prioritariamente um caráter de autorregulação, os resultados são partilhados e analisados em reuniões internas (reuniões de Pais, Conselho de Direção, Conselho de Gestão, Dimensão, Núcleo, Equipa) nas sínteses no final de cada período das Dimensões e nos balanços do trabalho realizado nas diferentes Dimensões e Núcleos. No final de cada ano letivo o Conselho de Gestão, o Conselho de Projeto, os Núcleos e Dimensões analisam os resultados e refletem sobre o nível de progresso dos alunos nas diferentes áreas curriculares e nas atitudes e comportamentos, reformulando estratégias” (*Contrato de autonomia*).

Resultados da aprendizagem

Apesar de uma organização distinta, esta unidade orgânica tem de fornecer os dados respeitantes aos seus alunos para as diferentes plataformas e organismos do Ministério da Educação como se tivesse um sistema regular de organização por turmas e anos de escolaridade.

Observa-se na Tabela 10 que, em 2017/2018, a Escola da Ponte tinha 187 alunos que, distribuídos por anos de escolaridade, variam entre 16 e 26 efetivos. A taxa de retenção era praticamente residual (1%).

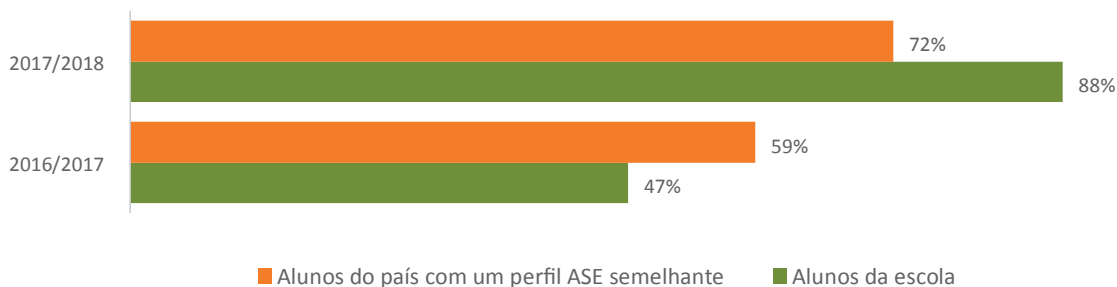
Tabela 10. Alunos (Nº) por ano de escolaridade e retenção escolar, 2017/2018

Ano de escolaridade	Nº de Alunos	Nº de Alunos retidos
1º ano	23	0
2º ano	18	0
3º ano	24	0
4º ano	17	0
5º ano	22	0
6º ano	21	0
7º ano	20	1
8º ano	26	1
9º ano	16	0
Total	187	2
Taxa de retenção		1%

Fonte: Dados fornecidos pela Escola da Ponte, 2019

Em 2016/2017, a percentagem de alunos da Escola da Ponte que obtiveram o nível “Conseguiu” ou o nível “Conseguiu mas...” em pelo menos metade dos domínios da prova Português do 2º ano situava-se 12 pp abaixo do valor médio alcançado pelos alunos do país com um perfil ASE (Ação Social Escolar) semelhante. Em 2017/2018, os valores inverteram-se, encontrando-se o valor médio dos alunos da Ponte 16 pp. acima do valor alcançado pelos alunos do país com um perfil ASE semelhante.

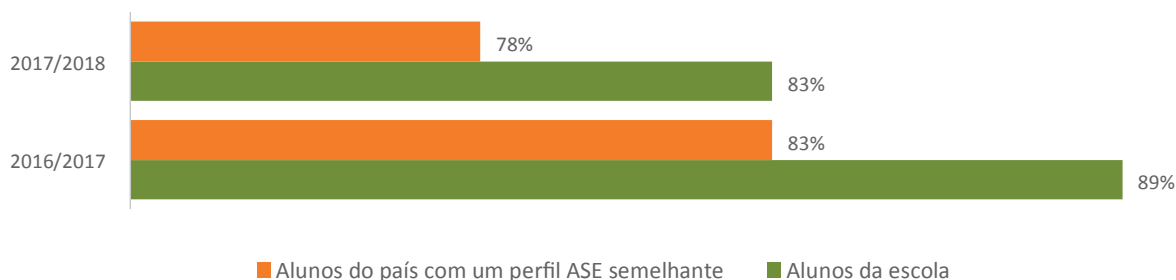
Figura 5. Alunos (%) que obtiveram o nível “Conseguiu” ou o nível “Conseguiu mas...” em pelo menos metade dos domínios da prova de Português do 2º ano



Fonte: Infoescolas in <http://infoescolas.mec.pt/1Ciclo/> [acedido a 01/10/2019]

Na área de Matemática do 2º ano, quer em 2016/2017, quer em 2017/2018, o valor médio dos alunos da Escola da Ponte que obtiveram o nível “Conseguiu” ou o nível “Conseguiu mas...”, em pelo menos metade dos domínios da prova, superou o valor médio atingido pelos alunos do país com um perfil ASE semelhante, em 6 pp e 5 pp, respetivamente.

Figura 6. Alunos (%) que obtiveram o nível “Conseguiu” ou o nível “Conseguiu mas...” em pelo menos metade dos domínios da prova de Matemática do 2º ano



Fonte: Infoescolas in <http://infoescolas.mec.pt/1Ciclo/> [acedido a 01/10/2019]

Na área de Estudo do Meio, o comportamento dos alunos é similar ao verificado na prova de Português. Assim, em 2016/2017, os valores dos alunos da Escola da Ponte situaram-se 13 pp abaixo do valor médio alcançado pelos alunos do País com um perfil ASE semelhante, mas no ano seguinte ficaram 18 pp acima do referido valor médio.

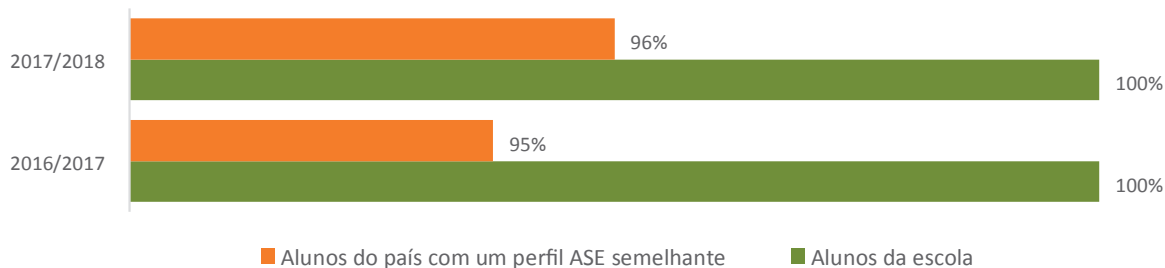
Figura 7. Alunos (%) que obtiveram o nível “Conseguiu” ou o nível “Conseguiu mas...” em pelo menos metade dos domínios da prova de Estudo do Meio do 2º ano



Fonte: Infoescolas in <http://infoescolas.mec.pt/1Ciclo/> [acedido a 01/10/2019]

Tanto em 2016/2017 quanto no ano seguinte, 100% dos alunos da Escola da Ponte obtiveram o nível “Conseguiu” ou o nível “Conseguiu mas...” em pelo menos metade dos domínios da prova das Expressões Artísticas do 2º ano, enquanto a percentagem dos alunos do país com um perfil ASE semelhante se situou em 95% e 96%, respetivamente.

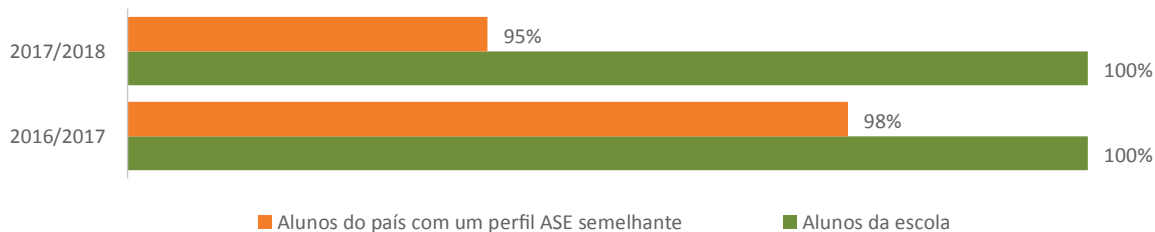
Figura 8. Alunos (%) que obtiveram o nível “Conseguiu” ou o nível “Conseguiu mas...” em pelo menos metade dos domínios da prova de Expressões Artísticas, do 2º ano



Fonte: Infoescolas in <http://infoescolas.mec.pt/1Ciclo/> [acedido a 01/10/2019]

Relativamente à prova de Expressões Físico-Motoras do 2º ano, 100% dos alunos da Escola da Ponte obtiveram o nível “Conseguiu” ou o nível “Conseguiu mas...” em pelo menos metade dos domínios da prova, quer em 2016/2017, quer no ano seguinte, enquanto a percentagem dos alunos do País com um perfil ASE semelhante foi de 98% e de 95% nos mesmos anos.

Figura 9. Alunos (%) que obtiveram o nível “Conseguiu” ou o nível “Conseguiu mas...” em pelo menos metade dos domínios da prova de Expressões Físico-Motoras, do 2º ano



Fonte: Infoescolas in <http://infoescolas.mec.pt/1Ciclo/> [acedido a 01/10/2019]

Em relação à percentagem de alunos da escola que concluem o 1º CEB em quatro anos, verifica-se que esta tem aumentado ao longo dos três anos em análise, tendo havido um acréscimo de 13 pp em 2015/2016 e de 11 pp no ano seguinte. Nesses mesmos anos, a percentagem de alunos do País com um perfil semelhante aos da escola que concluíram o 1º CEB em quatro anos (média nacional comparável) registou um acréscimo de 7 pp e de 4 pp, respetivamente.

Tabela 11. Alunos (%) da escola que concluem o 1º ciclo do ensino básico geral em quatro anos

2014/2015	Número de alunos da escola na amostra	13
	% alunos da escola que concluíram o 1º ciclo em 4 anos	69%
	% alunos do país com um perfil semelhante aos da escola que concluíram o 1º ciclo em 4 anos (média nacional comparável)	77%
2015/2016	Número de alunos da escola na amostra	17
	% alunos da escola que concluíram o 1º ciclo em 4 anos	82%
	% alunos do país com um perfil semelhante aos da escola que concluíram o 1º ciclo em 4 anos (média nacional comparável)	84%
2016/2017	Número de alunos da escola na amostra	14
	% alunos da escola que concluíram o 1º ciclo em 4 anos	93%
	% alunos do país com um perfil semelhante aos da escola que concluíram o 1º ciclo em 4 anos (média nacional comparável)	88%

Fonte: Dados reportados pela escola ao sistema de informação do MEd e base de dados do Júri Nacional de Exames

Quanto aos alunos que concluíram o 2º CEB em dois anos, na Escola da Ponte, entre 2014/2015 e 2016/2017, a percentagem situou-se entre 96 e 100%, isto é 12 pp ou 13 pp acima da percentagem dos alunos do País com um perfil semelhante aos da escola (média nacional comparável).

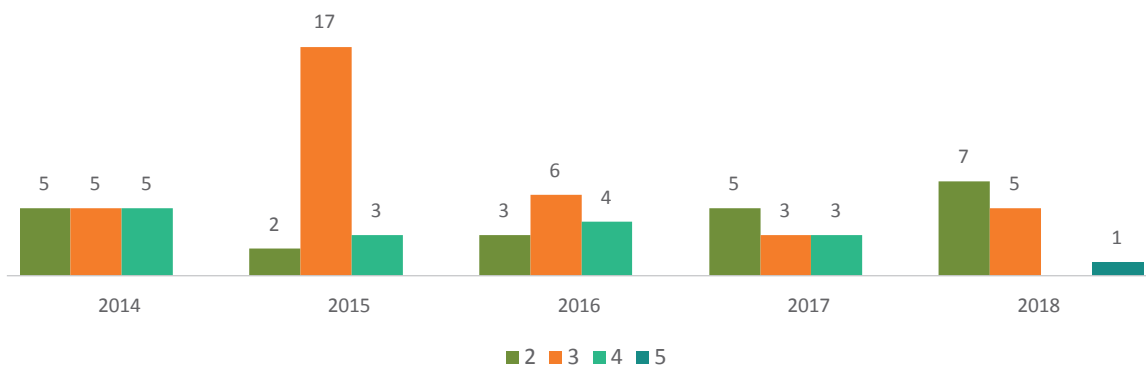
Tabela 12. Alunos (%) da escola que concluem o 2º ciclo do ensino básico em dois anos

2014/2015	Número de alunos da escola na amostra	11
	% alunos da escola que concluíram o 2º ciclo em 2 anos	100%
	% alunos do país com um perfil semelhante aos da escola que concluíram o 2º ciclo em 2 anos (média nacional comparável)	87%
2015/2016	Número de alunos da escola na amostra	24
	% alunos da escola que concluíram o 2º ciclo em 2 anos	96%
	% alunos do país com um perfil semelhante aos da escola que concluíram o 2º ciclo em 2 anos (média nacional comparável)	84%
2016/2017	Número de alunos da escola na amostra	15
	% alunos da escola que concluíram o 2º ciclo em 2 anos	100%
	% alunos do país com um perfil semelhante aos da escola que concluíram o 2º ciclo em 2 anos (média nacional comparável)	88%

Fonte: Dados reportados pela escola ao sistema de informação do MEdu e base de dados do Júri Nacional de Exames

De 2014 para 2015, registou-se um aumento significativo do número de alunos que obteve nível positivo, nas provas da área de Português (provas 81, 91 ou 93), mas a partir daí esse número tem baixado, registando em 2018 o mesmo valor do ano anterior.

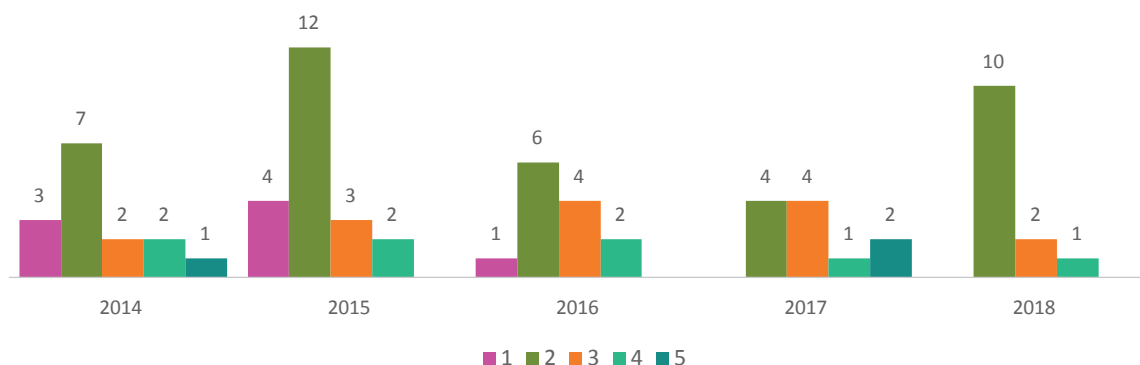
Figura 10. Níveis de classificação obtidos nas provas de Português, 2014 a 2018



Fonte: JNE 2015-2019

Na área da Matemática, o número de alunos que conseguiram nível positivo nas provas só foi superior ao dos que tiveram nível negativo em 2017. Nos restantes anos em estudo, o número de alunos com nível negativo é sempre superior. Ainda de registar que, em 2017 e 2018, nenhum aluno obteve nível 1.

Figura 11. Níveis de classificação obtidos nas provas de Matemática, 2014 a 2018



Fonte: JNE 2015-2019

No que se refere aos percursos diretos de sucesso – percentagem de alunos que obtêm positiva nas provas nacionais do 9º ano após um percurso sem retenções nos 7º e 8º anos –, verifica-se alguma irregularidade nos resultados da escola, reportados pelo sistema de informação do MEdu e base de dados do Júri Nacional de Exames (Infoescolas), em três anos consecutivos de 2015/2016 a 2017/2018, relativamente à média nacional, que poderá estar relacionada com o efeito da reduzida dimensão da população de alunos que realizou essas provas na estatística global.

A Escola como objeto de estudo

A experiência pedagógica desenvolvida pela Escola da Ponte tem despertado a curiosidade e o interesse de investigadores e do público em geral. Nos últimos anos, o número anual de visitantes ultrapassa o milhar. São sobretudo portugueses e brasileiros (na ordem das centenas) que ali se deslocam para observar de perto a atividade da escola. Para além destes há visitantes das mais variadas origens, da Suécia ao Japão, da Turquia à China. As visitas são guiadas por alunos que têm essa tarefa atribuída.

A escola também acolhe a realização de estágios de formação inicial ou de desenvolvimento profissional, bem como investigadores para a realização de teses de mestrado e de doutoramento em Portugal e no estrangeiro.

Embora tenham sido impostas regras para minimizar o impacto da exposição ao exterior, o elevado número de visitantes poderá causar alguma perturbação ao normal funcionamento da escola. Mas os que ali trabalham entendem que “ter escola aberta é uma dificuldade e um desafio”.

Considerações finais

A primeira ideia que se destaca da Escola da Ponte é a originalidade do seu projeto no quadro da escola pública portuguesa. Os alicerces da sua organização fundam-se nas ideias pedagógicas da Escola Nova, do início do século XX, mas a forma como ali foram aplicadas tornou-o singular. É isso que os “forasteiros” que ali se deslocam vão procurar descobrir, na ilusão de o poderem fazer no lapso de tempo de uma visita.

As conceções pedagógicas da “escola moderna”, tal como as conhecemos, foram aplicadas essencialmente no contexto de uma turma/um professor ou em escolas privadas. O que aconteceu na Ponte, num primeiro momento, foi a transposição desse modelo para um nível superior, isto é para o contexto de toda a escola, uma escola de natureza pública, com as necessárias adaptações. Em momentos posteriores, o projeto que se iniciou num único ciclo (o 1º ciclo) teve necessidade de se alargar sucessivamente aos outros níveis, aos 2º e 3º CEB e à educação pré-escolar, mostrando que a mesma proposta pedagógica se adequa a toda a escola e a cada um dos ciclos e níveis de ensino.

O alargamento da escola ao 2º e 3º ciclos veio colocar novos desafios a que os órgãos de gestão e a comunidade educativa têm tentado responder num incessante exercício de reflexão sobre o edifício que foram construindo por patamares. Um desses desafios prende-se com a organização por núcleos. O projeto está suficientemente consistente na Iniciação, mas entendem que o núcleo do Aprofundamento precisa de ser limado, até porque esse é também o que tem sofrido mais entradas e saídas de orientadores educativos.

A estrutura organizativa a que chegaram que pode parecer simples acaba por se revestir de alguma complexidade. Para além de integrar elementos inerentes ao funcionamento de uma comunidade democraticamente organizada, ela obriga-nos a desconstruir o modo como percebemos o funcionamento do sistema educativo.

A resistência do projeto ao longo do tempo que acabou por conduzir ao reconhecimento da sua singularidade, consagrada através da celebração do primeiro contrato de autonomia com escolas da rede pública, mostra que, quando a comunidade educativa se empenha coletivamente num projeto que fundamenta do ponto de vista pedagógico e cívico, é possível concretizá-lo na rede pública, sem que isso “atente” contra a legislação existente. Antes pelo contrário, ele tem todo o seu fundamento nos princípios gerais estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (liberdade de aprender e de ensinar, formação de cidadãos, espírito democrático e pluralista, dimensão humana do trabalho, entre outros).

Para o visitante que circula por uma escola onde não há toques para entrar nem para sair e se vai cruzando com crianças [e adultos] que aproveitam os espaços do corredor ou do átrio de entrada para trabalhar, a imagem que se retém é a de um ambiente em que reina a ordem e a disciplina. Percebe-se depois que para assegurar uma sã convivência, o uso de espaços comuns é regulado e aceite pelos alunos. As crianças com necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são alvo de uma atenção especial por parte de todos, particularmente das técnicas operacionais que são um pilar muito importante nesta escola.

A longevidade do projeto e os obstáculos que ao longo dos anos tiveram de ser ultrapassados para o manter, conferem-lhe estatuto de maturidade. Graças a isso, a parte do corpo docente que é portadora do projeto desde a sua origem adquiriu uma prática reflexiva que põe ao serviço da formação dos recém-chegados à escola.

As dinâmicas organizacionais e pedagógicas desta escola requerem uma aprendizagem por parte dos professores que nem todos estão dispostos a fazer. Daí a necessidade de selecionar os docentes e de formar os que se predispõem a integrar o projeto, de modo a compreenderem as especificidades da organização e a interiorizarem o sentido comum, a visão e a missão desta escola. O facto de se tratar de um projeto diferente que expõe mais os professores perante os seus pares, os alunos e a comunidade, dificulta a integração de novos docentes.

Todos os anos a escola tem de investir na formação de professores contratados que não têm possibilidade de lá permanecer no ano seguinte. É um esforço que não reverte para o projeto, uma vez que, no dizer de um dos elementos do órgão de gestão, “é preciso três anos para aprender como funciona e uma vida para lhe entender o sentido”. Na impossibilidade de selecionar os docentes de acordo com o perfil estabelecido pela escola, seria desejável que, pelo menos, os professores que aderem ao projeto e que gostariam de permanecer na escola o pudessem fazer.

A situação criada denota alguma incoerência. O sistema que legitima o projeto através de um contrato de autonomia e que reconhece o contributo que os professores da escola podem dar para as mudanças organizacionais em educação, convidando-os para intervir em conferências de âmbito profissional e académico, é o mesmo que, apesar de anualmente dar a possibilidade de manter na escola alguns dos orientadores educativos que já conhecem o Projeto, não cria condições para a conservação de uma equipa educativa estável. Esta situação pode condenar a manutenção de um projeto que levou anos a construir. Muitas das energias da comunidade escolar que poderiam ser utilizadas na melhoria do projeto, acabam por ser gastas a tentar contornar questões deste tipo.

Ficamos com a sensação de que a ampla abertura ao exterior será um modo de mostrar que o ambiente da escola é de uma absoluta “normalidade”, afastando as fantasias criadas pelo desconhecimento, e de granjear um tipo de reconhecimento que lhe permita adquirir alguma tranquilidade e a legitimidade para reivindicar o que consideram necessário para prosseguir e aprofundar o projeto educativo.

Retrato sinótico

Fatores diferenciadores	Cultura organizacional escolar Organização de tempos e espaços Abordagem pedagógica baseada em projetos Metodologias centradas no aluno e na sua autonomia Exercício constante de cidadania e democracia Trabalho colaborativo e em equipa
Pontos fortes	Trabalho cooperativo e colaborativo Cultura de Escola inclusiva Autorregulação do percurso dos alunos e incentivo à aprendizagem A existência de um núcleo “duro” nos recursos humanos que assegura a passagem de testemunho quer entre docentes, quer entre outros atores escolares (assistentes técnicos e operacionais)
Áreas a melhorar	Consolidação do projeto no Núcleo de Aprofundamento Integração de novos docentes nas dinâmicas organizacionais e pedagógicas
Constrangimentos	Impossibilidade de seleção dos docentes segundo o perfil estabelecido pela escola A estrutura das plataformas eletrónicas de recolha de dados do ME não está adequada à singularidade das estruturas pedagógicas e organizacionais da escola Maior exposição dos docentes perante os seus pares, os alunos e a comunidade Investimento anual na formação docente não é capitalizado para o projeto dada a impossibilidade de fixação dos professores contratados que pretendam continuar na escola Tempo necessário a uma apropriação contínua e gradual do projeto educativo é longo
O que ainda falta garantir e assegurar plenamente	Autonomia na seleção do corpo docente Continuidade e estabilidade da equipa docente Consolidação das práticas pedagógicas e organizacionais no Núcleo do Aprofundamento Ampliação dos espaços verdes e criação de zonas de lazer e trabalho ao ar livre Novos espaços para momentos coletivos com grupos de maior dimensão Maior intervenção dos alunos na dinamização da cantina (ementas, regras), direcionada ao desenvolvimento do projeto Maior investimento e utilização dos recursos informáticos por parte de todos os alunos ao nível da utilização dos equipamentos e das plataformas virtuais

Documentos internos da ação educativa

Carta de Missão

Contrato de autonomia

Mapa de Dispositivos Pedagógicos, adaptado de Pacheco, M. F. et al. (2000) *Relatório de Avaliação*, Porto, FPCE-UP.

Perfil de Saída do Aluno do Núcleo do Aprofundamento

Perfil de Transição do Núcleo da Consolidação para o Aprofundamento

Perfil de Transição do Núcleo da Iniciação para a Consolidação

Plano de Melhoria

Projeto Educativo

Regulamento Interno

Relatório da Avaliação externa das Escolas (IGEC, 2008, 2013)

Legislação consultada (por ordem cronológica)

Contrato nº 511/2005, de 18 de março – Escola da Ponte

Portaria nº 1260/2007, de 26 de setembro – estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respetiva Direção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica.

Portaria nº 265/2012, de 30 de agosto – define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo nº 20/2012, de 3 de outubro – estabelece normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração (TEIP3), bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia, a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação e Ciência.

Referências bibliográficas

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bland, K. D. (2012). Relationship of collaborative school culture and school achievement. *Electronic Theses & Dissertations*. Paper 785.

Canário, R.; Matos, F. & Trindade, R. (Orgs.). (2004). *Escola da Ponte. Defender a escola pública*. Porto: Profedições.

DuFour, R. (2004). What Is a “Professional Learning Community” *Educational Leadership*, 61, pp. 6-11.

Grupo de Trabalho dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário (2012). *Escola da Ponte - Breve Apresentação*. Lisboa: Assembleia da República.

Hargreaves, A. & Goodson, I. F. (1996). Teachers’ professional lives: Aspirations and actualities, in I. F. **Goodson & A. Hargreaves** (Eds) *Teachers professional lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.

Manique da Silva, C., & Ribeiro, C. (2019). *Escola da Ponte: um projeto pedagógico de referência* in J. Pintassilgo & L. Alves (Coord.) *Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX*, pp. 483-507.

Nóvoa, A. & Schriewer, J. (2000). *A Difusão Mundial da escola*. Lisboa: Educa e Autores.

Nóvoa, A. (2004). A educação cívica de António Sérgio vista a partir da Escola da Ponte (ou vice-versa), in *Escola da Ponte*, Porto, Profedições.

Pacheco, J. (2004). Uma escola sem muros in R. **Canário; F. Matos & R. Trindade** (orgs.). *Escola da Ponte: Defender a Escola Pública*. Porto: Edições Profedições, pp. 95-122.

Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte. Formação e transformação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.

Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas Educativas*, 13 (49), 435-451.

Anexo 1

Direitos e Deveres dos alunos

Direitos	Deveres
Tenho o direito de dar a minha opinião.	Tenho o dever de pedir a palavra. Tenho o dever de respeitar os outros.
Tenho o direito de participar na Assembleia.	Tenho o dever de respeitar e fazer cumprir as decisões tomadas pelo coletivo. Tenho o dever de ter um comportamento adequado ao momento da Assembleia.
Tenho o direito de participar nos debates da Convocatória.	Tenho o dever de ler as convocatórias.
Tenho o direito de votar.	Tenho o dever de respeitar o regimento da Assembleia.
Tenho o direito de escolher a Responsabilidade, o grupo de trabalho, o Tutor, bem como o que quero trabalhar e de que forma.	Tenho o dever de respeitar todas as decisões tomadas e cumprir todas as minhas tarefas. Tenho o dever de respeitar as regras instituídas.
Tenho o direito de mudar de grupo sempre que me sentir prejudicado	Tenho o dever de colaborar para que o meu grupo funcione bem.
Tenho o direito de ser ajudado.	Tenho o dever de ajudar e de aceitar a ajuda dos outros.
Tenho o direito de negociar as avaliações com os orientadores educativos.	Tenho o dever de ser responsável.
Tenho o direito de ter intervalo.	Tenho o dever de ser educado e estudioso. Tenho o dever de cumprir as minhas tarefas e ter um bom comportamento.
Tenho o direito de sair a horas do espaço.	Tenho o dever de ser pontual.
Tenho o direito de ouvir música nos espaços de trabalho e nos intervalos.	Tenho o dever de colaborar para que haja um bom ambiente de trabalho.
Tenho o direito de ouvir a música que aprecio durante os intervalos.	Tenho o dever de respeitar as escolhas da música nos espaços comuns e não incomodar os outros com a minha música.
Tenho o direito de usar todos os materiais disponíveis.	Tenho o dever de ser um eco estudante.
Tenho o direito de ter uma alimentação saudável, variada e com qualidade.	Tenho o dever de não deitar comida fora. Tenho o dever de respeitar a fila de almoço. Tenho o dever de ter um bom comportamento no refeitório e na fila de almoço. Tenho o dever de respeitar o horário do almoço.
Tenho o direito de participar nas atividades escolares e noutros jogos.	Tenho o dever de contribuir para o bom funcionamento da Escola, respeitando todas as Responsabilidades e comunidade escolar.
Tenho o direito de partilhar descobertas, textos e outras atividades de diversas formas.	Tenho o dever de preparar convenientemente as minhas apresentações e partilhas.
Tenho o direito de ter todo o material comum em boas condições.	Tenho o dever de não baloiçar nem arrastar as cadeiras ou outro mobiliário. Tenho o dever de usar a minha liberdade com responsabilidade.
Tenho o direito de ter a casa de banho limpa.	Tenho o dever de respeitar as normas de higiene quando vou à casa de banho.
Tenho o direito de sair dos espaços.	Tenho o dever de comunicar aos colegas de grupo e aos Orientadores Educativos as minhas saídas.

Direitos	Deveres
Tenho o direito de mascar pastilha elástica e degustar rebuçados nos espaços.	Tenho o dever de não mascar pastilha elástica quando estiver a prejudicar o meu trabalho e o dos outros.
Tenho o direito a que os meus bens sejam respeitados.	Tenho o dever de não mexer no que não me pertence.
Tenho o direito de requisitar livros.	Tenho o dever de entregar os livros nos tempos estabelecidos.

Fonte: Elementos fornecidos pela Escola da Ponte, 2019

Direitos e deveres relativos ao refeitório

Direitos	Deveres
Tenho direito a uma alimentação saudável, equilibrada e variada.	Tenho o dever de não deitar a comida fora.
Tenho direito de ponderar e escolher a quantidade e variedade de comida que eu quiser.	Tenho o dever de não deitar a comida fora.
Tenho direito a um ambiente calmo e sereno dentro do refeitório e na fila de almoço.	Tenho o dever de não perturbar os meus colegas dentro e fora do refeitório.
Tenho o direito de conversar com os meus colegas durante o almoço.	Tenho o dever de respeitar a fila.
Tenho o direito de almoçar no refeitório.	Tenho o dever de chegar ao refeitório à hora prevista.
	Tenho o dever de respeitar as funcionárias e os membros da Comissão de Ajuda.

Fonte: Elementos fornecidos pela Escola da Ponte, 2019

Procedimentos a adotar no refeitório:

- Avisar o colega;
- Dizer ao colega para ir para o fim da fila. (Caso esteja na fila do almoço, pois se já estiver dentro do refeitório, os membros da Comissão de Ajuda tomarão outra medida);
- Usar o dispositivo Acho Mal;
- Pedir ajuda às auxiliares;
- Perder o direito ao intervalo;
- Pedir desculpa perante a assembleia, caso o comportamento seja recorrente;
- Ajudar na limpeza do refeitório;
- Avisar o Professor Tutor e Encarregado de Educação.

Fonte: Expostos no placard – Escola da Ponte, 2019

Anexo 2

Mapa de dispositivos

Os dispositivos pedagógicos suportam a produção, reprodução e transformação da cultura organizacional de determinada comunidade educativa. A autonomia assenta na utilização destes dispositivos pedagógicos.

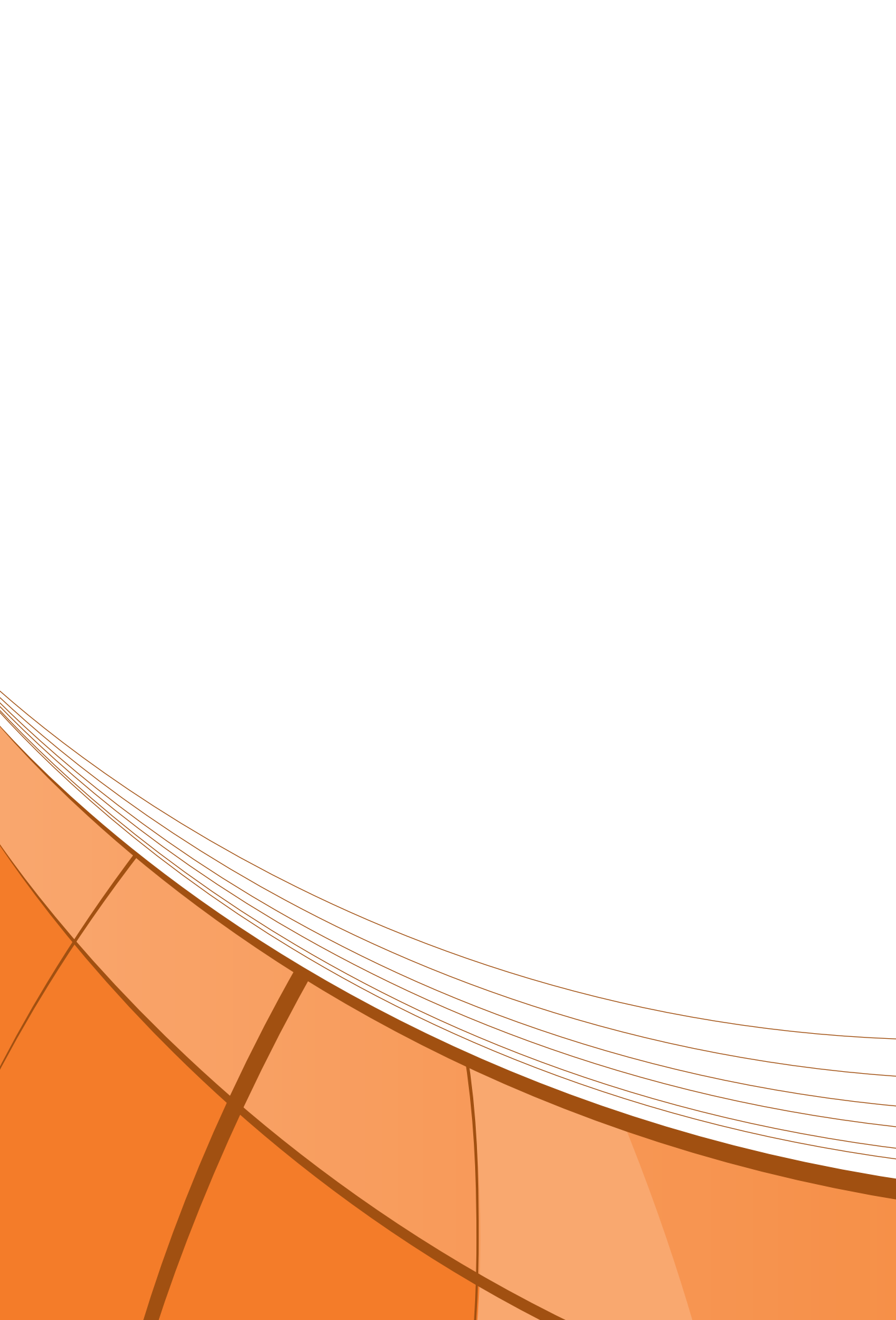
Dispositivo	Descrição
Acho Bem/Acho Mal	Os alunos expressam a sua opinião sobre o que está bem e mal dentro da Escola. A Comissão de Ajuda analisa e leva à consideração da Assembleia.
Assembleia	Momento de trabalho coletivo, todas as sextas-feiras, que envolve todos os alunos da escola. A convocatória estabelece os assuntos a tratar. No final, é elaborada uma ata. Todos estes procedimentos são organizados e realizados pela mesa da assembleia.

Dispositivo	Descrição
Aula direta / Preciso de ajuda / Posso ajudar em...	Quando um aluno sente dificuldade e já recorreu a todas as possibilidades de ajuda (pares, grupos), inscreve-se no “preciso de ajuda” para participar em aulas diretas, preparadas por um professor. Por outro lado, quando um determinado aluno sente que tem um conhecimento aprofundado sobre determinado assunto e que pode ajudar os pares, inscreve-se no “Posso ajudar em...”. A aula direta é, assim, aberta a todos os que manifestam interesse em usufruir desta ajuda ou que pretendam ajudar.
Caixinha dos segredos	Quando um aluno pretende conversar ou comunicar “em segredo” com algum elemento da comunidade educativa, coloca um recado na caixinha.
Comissão de ajuda	Mecanismo de autorregulação e de autorresponsabilização coletiva. É constituída por seis alunos. Três são escolhidos pelos elementos da Mesa da Assembleia e três pelo Conselho de Projeto. Tem também representação de todos os núcleos, dois alunos por cada núcleo. A Comissão de Ajuda faz parte integrante da responsabilidade da Mesa da Assembleia. A Comissão de Ajuda procura resolver situações a partir dos dispositivos “Caixinha dos segredos” e “Acho mal”, mas também da observação de comportamentos e atitudes. Reúne semanalmente e tenta resolver as situações no seu seio, sem recorrer a outras instâncias da escola que só intervêm caso não consigam.
Caderno de recados	É uma forma de comunicação privilegiada entre os orientadores educativos, em geral, e o tutor, em especial, e a família. A Comissão de Ajuda é responsável pelo encaminhamento das mensagens para o seu destinatário.
Eu já sei	Cada aluno propõe ser avaliado. Este é um momento que requer uma atitude de responsabilidade perante si e perante os outros. Posteriormente, um orientador educativo efetua uma avaliação junto do aluno, registando-a no seu processo individual.
Plano da quinzena/Plano do dia	Individualmente, de 15 em 15 dias e com o professor tutor, os alunos traçam o que pretendem aprender (Plano da Quinzena). Estas planificações são negociadas com os orientadores das diferentes valências curriculares, com o professor tutor e com os pais, estabelecendo-se, assim, um compromisso educativo. O plano da quinzena integra tarefas individuais e coletivas. Semanalmente, há uma monitorização e acompanhamento pelo tutor. No início de cada dia, cada aluno define o seu Plano do dia que consiste num registo de intenções sobre o que quer aprender durante o dia e consoante as propostas constantes do plano da quinzena. No final de cada quinzena ou dia, o aluno faz um balanço do desenvolvimento do plano com o tutor. Este discute a sua evolução com o aluno.
Biblioteca	Muitas das pesquisas são desenvolvidas com recurso à biblioteca. Não há manuais iguais para todos os alunos. Na biblioteca, há livros ajustados a todos os níveis de aprendizagem.
Projetos	Os projetos são uma forma de os alunos darem resposta aos seus problemas/dúvidas.
Planificação do Projeto	Cada projeto realizado pelos alunos é planificado tendo em conta, entre outros fatores, o que os alunos pretendem fazer, o que já conhecem, o que precisam/querem conhecer, os recursos que possuem e que pretendem possuir, quem os pode ajudar e a forma de avaliação do mesmo.
Equipa de Projeto	Todos os professores trabalham com todos os alunos. Por esta razão, os alunos não estão divididos por turmas, nem por anos. Nos diversos espaços de aprendizagem, nunca está um professor isolado.
Responsabilidades	De forma a resolver os problemas do dia a dia na escola, são criados grupos de alunos que, de forma a melhorar o funcionamento da escola, desempenharão determinadas tarefas. As responsabilidades são definidas com os alunos no início do ano, partindo de uma análise das responsabilidades do ano anterior. Os alunos e os professores inscrevem-se em três, hierarquizando prioridades.
Tutoria	No início de cada letivo, os alunos escolhem o seu tutor. Contudo, os pais sempre que o pretendem expressam a sua opinião relativamente à escolha efetuada. O tutor é o interlocutor privilegiado entre a Escola e a família nos aspetos relacionados especificamente com cada tutorado.

Dispositivo	Descrição
Direitos e deveres²	A listagem dos Direitos e Deveres é aprovada em Assembleia, no início de cada letivo. Constitui-se como um código de conduta para todos os elementos da comunidade educativa.
Lista das competências/ conteúdos	Este dispositivo consiste numa lista completa das competências/conteúdos que integram o “Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais”. Encontra-se afixada em cada um dos diferentes espaços. Os diferentes itens foram descodificados, para que todos os alunos os percebessem.
Pedaço de mim	Sempre que alguém pretende partilhar algo de muito importante para ele, partilha-o através do Pedaço de Mim. Esta partilha pode ocorrer através de um mural, da Assembleia de Escola etc...
Pedir a palavra	Sempre que uma pessoa, dentro do espaço de trabalho, pretende falar com o grande grupo ou intervir num debate, levanta o seu dedo pedindo, assim, a palavra para intervir.
Trabalho de pesquisa	As atividades processam-se, quase sempre, em processos de pesquisa orientada. Quando algum aluno não consegue concretizar os seus objetivos, recorre ao grupo e a um orientador educativo.
Bibliografias individuais e coletivas	No decorrer das pesquisas que efetuam, os alunos elaboram bibliografias para consolidarem o seu trabalho e para partilharem com os colegas.
Pesquisa em casa	Sempre que um aluno pretende levar um documento para estudar, utiliza este dispositivo para indicar o seu nome, o do documento, a data de requisição e de entrega.

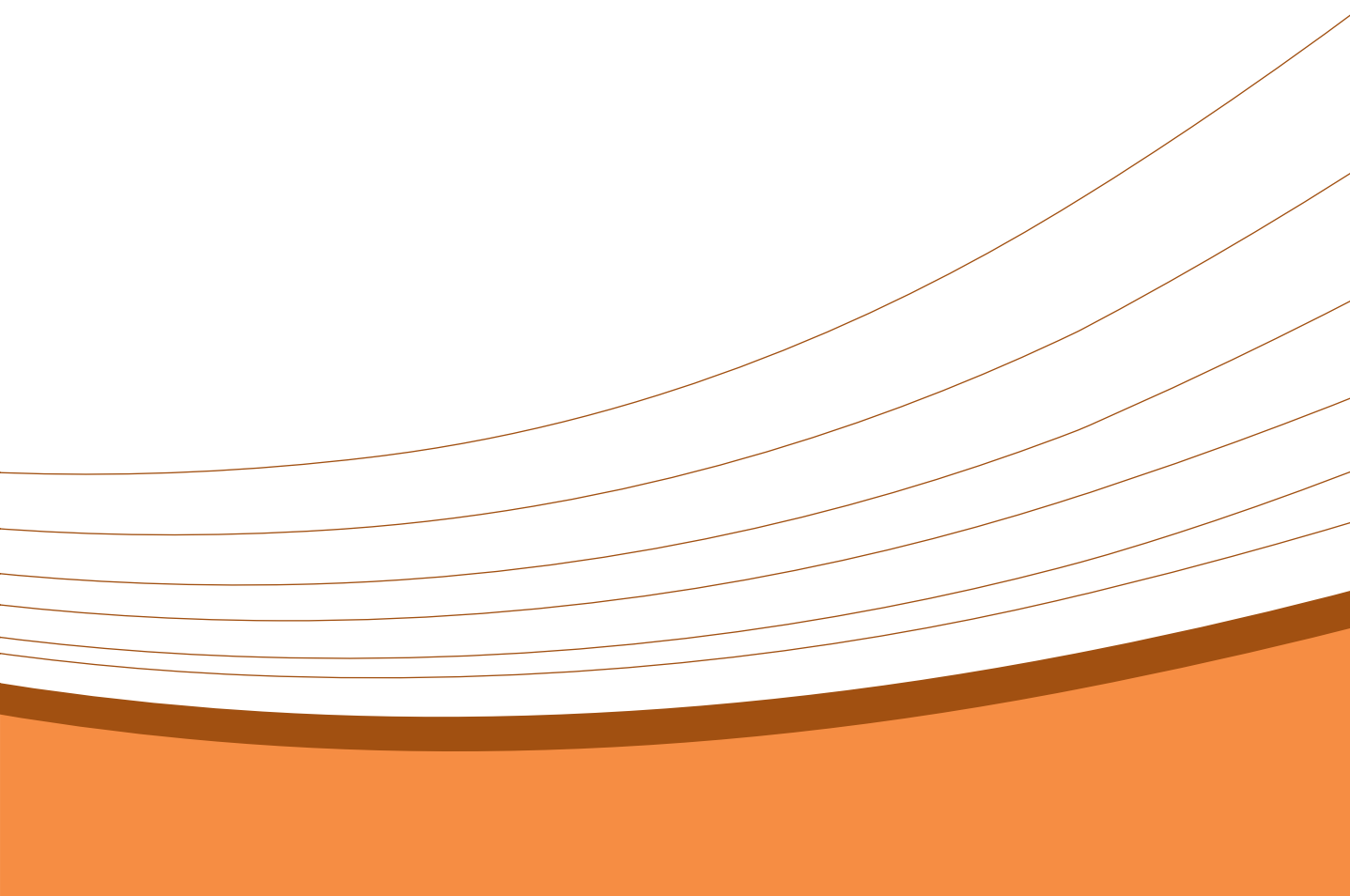
Fonte: Adaptado de http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/Dispositivos_descri%C3%A7%C3%A3o....pdf

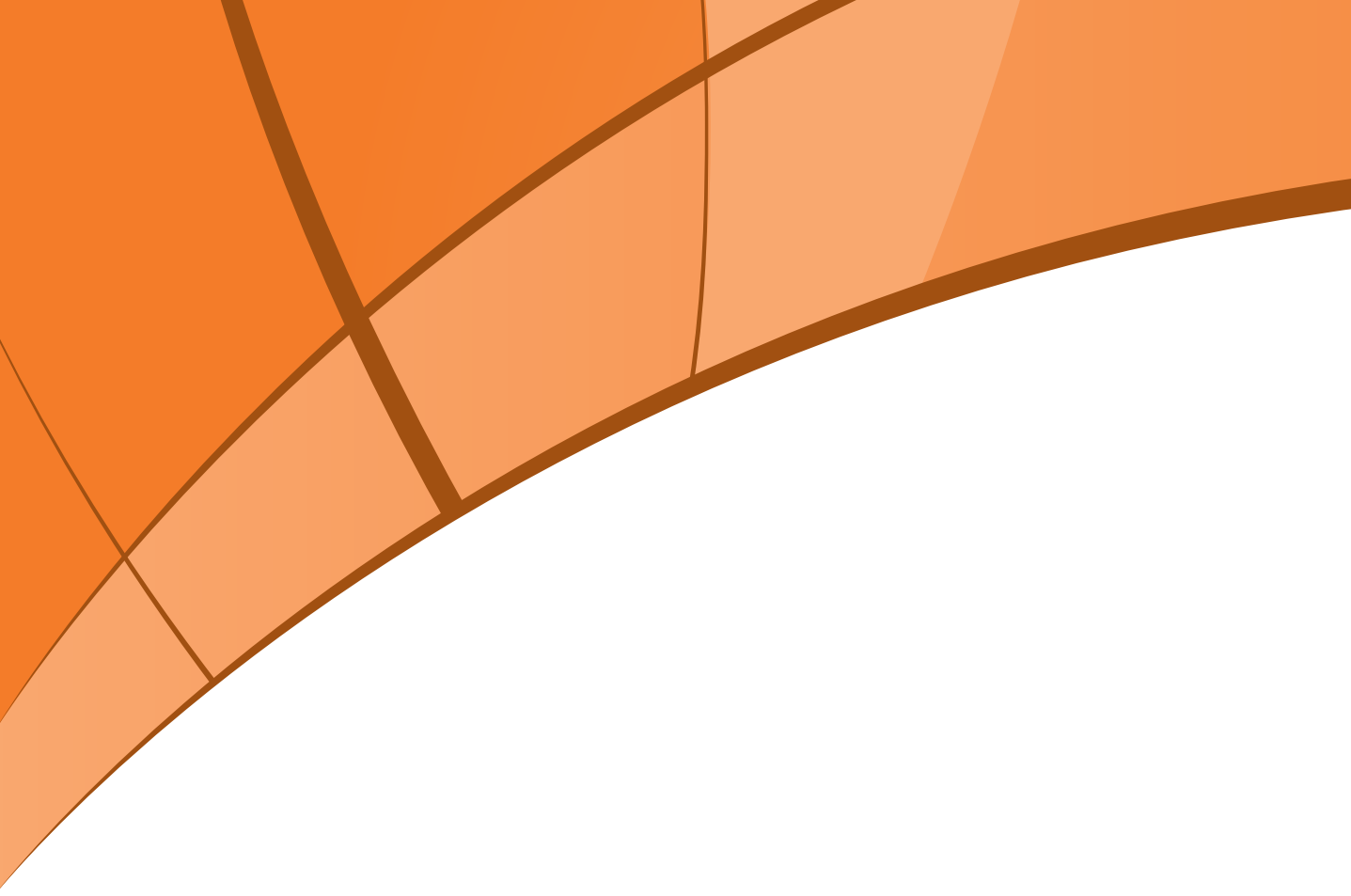
² Ver Anexo 1.





**Olhares
para o futuro**





A terceira parte do “Estado da Educação 2018” inclui um conjunto de textos em torno de temas diversos, mas com um sentido comum – o da mudança.

Os artigos que constituem este capítulo foram solicitados a diferentes especialistas portugueses, muitos deles anteriores e atuais membros do Conselho Nacional de Educação, outros académicos, professores e dirigentes escolares.

No primeiro texto, dedicado à educação das crianças na primeira infância, Maria Assunção Folque e Teresa Vasconcelos elaboram sobre as respostas sociais e educativas que o Estado deve providenciar para as crianças dos 0 aos 3 anos e apresentam uma agenda para a educação destas crianças fundamentada na evidência.

David Rodrigues dedica o seu artigo às questões da inclusão dos alunos com deficiências em escolas do chamado ensino regular. Aponta alguns desafios que ainda importa superar, nomeadamente a nível da formação, das atitudes dos profissionais e dos apoios exteriores à escola, lembrando que a inclusão é um processo em curso que permitirá impedir que as diferenças se convertam em desigualdades.

No texto dedicado às tecnologias nas escolas, Neuza Pedro e João Filipe Matos abordam alguns requisitos de base, nomeadamente os equipamentos, a formação de professores, as lideranças e o papel das TIC no currículo para a integração das tecnologias digitais e para o desenvolvimento de espaços educativos inovadores no contexto escolar. Apresentam igualmente alguns projectos e iniciativas desenvolvidos recentemente e descrevem práticas de escolas e de outros parceiros educativos, que reconhecem, de sucesso.

Ariana Furtado e Cristina Roldão reflectem sobre uma experiência pedagógica antirracista no 1º ciclo do ensino básico. Partindo da necessidade de introduzir a questão no debate político e científico, as autoras procuram mostrar os caminhos possíveis para uma abordagem crítica com alunos daquele ciclo e alertam para a necessidade de a educação antirracista ser uma componente explícita da formação de professores.

Através de uma abordagem histórica do caso das escolas profissionais e do ensino profissional, Joaquim Azevedo retoma os idos de 1989 para dar relevo a uma política pública promotora do bem comum. Contudo, após descrição e análise do caminho percorrido, dos compromissos, do impacto e do êxito reconhecidos, traz ao debate a necessidade de mudança e apresenta um verdadeiro programa para a guiar.

A Escola Secundária Camões, com os seus 110 anos de existência, mostra neste texto assinado pelo seu director, João Jaime Pires, e por alguns dos seus professores, como vai além dos conhecimentos, promovendo a cultura e trazendo a cultura para o seio da comunidade escolar. Para os autores, a escola afirma-se como um espaço de liberdade, com uma visão e uma prática abertas às novas realidades sociais e culturais, onde as pessoas podem ser diferentes e obreiras do seu próprio futuro.

Apesar das evoluções positivas da última década, a retenção e o abandono escolar precoce deixam as suas marcas e contribuem decisivamente para engrossar as estatísticas dos jovens adultos sem qualificação. É neste contexto que Luís Mesquita e Poliksena Hardalova abordam os riscos de exclusão social dos jovens que abandonam precocemente a escola e apontam caminhos de compensação, usando como exemplo o projecto da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos.

Têm existido em Portugal alguns exemplos de inovações no ensino superior, nomeadamente os cursos de medicina das Universidades do Minho e do Algarve. Em 2011, a Universidade de Lisboa, através de um consórcio envolvendo diversas das suas faculdades, propôs a criação de um curso em que o número de ECTS opcionais, para livre escolha dos estudantes, duplica o número de ECTS do tronco comum obrigatório para todos, permitindo a frequência de um leque muito variado de disciplinas das mais diversas áreas do conhecimento. É a descrição do processo de criação da licenciatura em “Estudos Gerais”, dos fundamentos à ideia inicial, até à sua concretização, que pode ler-se no texto oito desta sequência, da autoria de António Feijó e Miguel Támen.

Um pouco da história do MEM – Movimento da Escola Moderna – é aqui apresentada pelo seu mentor, Sérgio Niza, que reflete sobre o percurso do Movimento desde a Escola Nova às técnicas Freinet, da descolagem da pedagogia Freinet à Pedagogia Institucional e à perspectiva sociocentrada das aprendizagens curriculares. Sérgio Niza encerra o seu artigo com a descrição da organização do trabalho escolar numa perspectiva sociocultural, com os seus dispositivos estratégicos de diferenciação dos modos de ensinar e aprender para responder à diversidade dos alunos.

1

Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos?¹

Maria Assunção Folque² & Teresa Vasconcelos³

Uma criança disse:
dá-me aquele ramo de estrelas maduras.(...)
Às vezes as crianças não falam
quando estão dentro do silêncio.
As crianças falam até ao fim
de cada palavra
(Herberto Helder)

Este fragmento de um poema de Herberto Helder menciona que “às vezes as crianças não falam”. É o que acontece com as crianças nos primeiros tempos de vida. Expressam-se de muitas formas: choram, balbuciam, riem, batem palmas, agitam as pernas, rebolam ou gatinham. Frequentemente as entendemos por sinais, intuímos o que sentem, do que precisam. Mas ainda vivem o silêncio da linguagem. Sem nos querermos substituir a elas, falemos por elas. Falemos até ao “fim de cada palavra”. Elas precisam da nossa palavra para dizerem o que desejam. É o que vamos tentar fazer nestas páginas.

A função social e educativa da creche

As respostas que um Estado procura providenciar para as crianças entre os 0 e os 3 anos, sejam de cariz social sejam de cariz educativo, evoluem com as sociedades, com o conhecimento e com as necessidades emergentes que, quer as famílias, quer as comunidades vão manifestando.

Se procurarmos responder prioritariamente à necessidade de conciliação da vida familiar com a vida profissional permitindo aos jovens não abdicarem de constituir uma família ou de ter mais filhos, pensamos nos serviços para crianças dos 0 aos 3 anos como uma resposta social com horários alargados e que não onerem as famílias. Por outro lado, se procurarmos responder em primeiro lugar às necessidades das crianças teremos que verificar com atenção as suas condições de vida. Temos ainda de olhar para a Convenção dos Direitos da Criança e para a investigação, para pensar que tipo de contextos e que experiências garantem qualidade de vida às crianças entre os 0 e os 3 anos.

¹ As autoras agradecem o contributo inestimável de colegas das universidades ou politécnicos, e de associações profissionais que, a nosso pedido, enviaram uma série de sugestões e alertas que enriqueceram o presente trabalho.

² Universidade de Évora

³ Escola Superior de Educação de Lisboa

Este trabalho usa como fontes privilegiadas de informação a Recomendação nº 3/2011, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o relatório *Pensar a Educação* (2016, coord. Manuela Silva) na sua vertente relacionada com a Educação de Infância.

Os programas de uma grande parte dos partidos concorrentes às eleições de 6 de outubro de 2019 mencionaram a necessidade urgente de creches para as crianças dos 0 aos 3 anos, de modo a permitir a conciliação trabalho-família e/ou a resposta ao direito à educação desde o nascimento. Assim o XXII Governo Constitucional tome em suas mãos esta necessidade da sociedade expressa em voto. Contudo, o acesso à educação não é suficiente: estudos nacionais e internacionais dos anos 90 do século passado (Bairrão Ruivo, 1997) e posteriores (Pessanha, Pinto & Barros 2009; Sylva *et al.* 2011) insistem que, se as creches e os jardins de infância não forem de superior qualidade educativa, em nada contribuirão para o desenvolvimento das crianças, principalmente as mais desfavorecidas. A qualidade de que se fala não é apenas estrutural é, pois, também pedagógica.

Talvez possamos afirmar que a creche é ainda vista socialmente como uma resposta quando não há outras alternativas, privilegiando-se para os três primeiros anos a possibilidade de ficar em casa com um familiar. Mas, a investigação também nos diz que os adultos que cuidam de crianças em ambientes isolados (ex: mães sozinhas ou pais desempregados que não participam em atividades da comunidade) estão mais expostos a desenvolverem estados depressivos que podem ter um impacto negativo na qualidade das interações e das experiências que proporcionam aos seus filhos (Bronfenbrenner, 2005).

Cuidar de um bebé nos primeiros anos é uma tarefa exigente para a qual não se nasce preparado. O ditado africano “para educar uma criança é precisa toda uma aldeia” representa bem a necessidade de enquadrarmos a educação das crianças pequenas numa comunidade. A creche, nos nossos dias, pode constituir-se como a “aldeia” que por diversas razões deixou de estar acessível às crianças e aos seus pais, nomeadamente nos grandes centros urbanos (Folque & Bettencourt, 2016). O investigador japonês Masatoshi Kaneko e seus colegas (Kaneko *et al.*, 2016) demonstram aliás num interessantíssimo documentário intitulado “Science of Motherhood”, baseado em investigação que têm vindo a desenvolver, que a maternidade é um ato comunitário e não da intimidade exclusiva da mãe e do bebé. Com a família de hoje cada vez menor e mais isolada, um número crescente de mães tem dificuldade em fazer face aos desafios da maternidade.

A creche pode ser, assim, um local onde a entrada no mundo social e cultural é apoiada, em interação, por profissionais e famílias. Neste sentido, a creche assume uma centralidade dupla como um direito da criança e das famílias.

Temos a consciência de que esta dimensão da escuta requer uma atenção à ecologia das crianças e das suas famílias (Bronfenbrenner, 1979) procurando, em diálogo, um conjunto de respostas flexíveis que contribuam para a sua qualidade de vida.

A Portaria nº 262/2011 do Ministério da Solidariedade e Segurança Social (em vigor), no seu artigo 3º, define a creche como um “equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”. Constatamos que na lógica da Segurança Social a creche (ou outra modalidade de atendimento para este nível etário) tem uma vertente marcadamente social e de apoio às famílias que trabalham quando estas estão impedidas de cuidar diretamente das crianças. Embora haja razões históricas que explicam uma perspetiva assistencial ainda prevaemente na sociedade portuguesa consideramos esta perspetiva limitada face aos desafios da sociedade atual.

Breves notas históricas e contextuais

Podemos fazer remontar o início das creches no nosso país à criação das Misericórdias (séc. XVI). Daqui deriva o carácter marcadamente assistencial que acompanhou desde o início o atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos e de idades subsequentes.

Ainda durante a monarquia, as primeiras instituições destinadas às crianças dos 0 aos 6 anos eram de iniciativa privada, tinham preocupações de carácter asilar e destinavam-se às classes sociais mais vulneráveis. Temos por exemplo o caso da *Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida* fundada no século XIX pelo rei D. Pedro V. Embora nos finais do século XIX se tenham iniciado diligências para a abertura de Jardins de infância com carácter pedagógico, inspirados em Froebel

- inaugurou-se, no dia 21 de Abril de 1882, o primeiro Jardim de Infância do nosso país – estas propostas não incluíam a educação dos 0 aos 3 anos (Vilhena, 1997).

Muito mais tarde, no início do Estado Novo, o Decreto-Lei nº 4402 de 1934, de 24 de agosto, termina com a obrigatoriedade então vigente (desde os tempos da 1ª República) de criação de creches em fábricas para os filhos das mulheres trabalhadoras (Vasconcelos, 2014). O Estado Novo vem atribuir às mães o cuidado prioritário com os filhos no espaço doméstico. É criada então a *Obra das Mães pela Educação Nacional*, com um carácter marcadamente ideológico: no Estado Novo prevalecia a “ideologia da maternidade”.

Só muito mais tarde em finais dos anos 60 – início dos anos 70 do século passado - as estruturas do Ministério da Saúde e Assistência⁴ começaram a apoiar iniciativas com carácter social/privado. Remonta a essa altura uma conquista importante: as educadoras de infância – e não apenas as enfermeiras – passaram a trabalhar em creches. Encontramos finalmente o pressuposto de que a creche não é apenas uma resposta social, mas também educativa. Não podemos ainda esquecer que, nesses anos, à medida que as mulheres entravam no mercado de trabalho (devido à emigração em massa dos homens e à guerra colonial) as famílias recorriam sobretudo a amas, a maior parte delas não legalizadas, o que impedia a supervisão da qualidade deste atendimento em termos de segurança mínima, saúde, alimentação, etc.

Presentemente, podemos afirmar que as *creches* são uma resposta simultaneamente **educativa e social** (ou de âmbito socioeducativo), que acolhe crianças entre os 4 meses e os 3 anos de idade. Por outro lado, sem qualquer dimensão educativa, as famílias podem recorrer a *amas* - pessoas (geralmente mulheres) que, por conta própria e mediante retribuição, cuidam nas suas próprias casas de uma ou mais crianças (até ao máximo de quatro). Também têm sido promovidas *creches familiares*, modalidade que compreende um conjunto de amas (não inferior a 12 nem superior a 20), residentes na mesma zona geográfica e que estão enquadradas técnica e financeiramente por uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), nomeadamente as Misericórdias.

Em 2001, a OCDE⁵ alertou para que o papel do Estado neste nível educativo é “estratégico”. É realçado, nos documentos publicados pela Comissão Europeia e pela OCDE sobre a qualidade na educação de infância, que a aprendizagem e a educação começam a partir do nascimento.

A primeira parte deste trabalho procurou contextualizar social e historicamente o argumento de que a educação se inicia aos 0 anos, que é simultaneamente um serviço educativo e social, acentuando a importância de um atendimento de qualidade para as crianças deste nível etário.

A Recomendação nº 3/2011

Para falar adequadamente no atendimento ao nível etário dos 0 aos 3 anos não podemos deixar de ter aqui presente a *Recomendação nº 3/2011* do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁶ feita ao Governo (XVIII Governo Constitucional, sendo Ministra da Educação Isabel Alçada). Nesta Recomendação propõe-se uma revisão urgente da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 5/1986, de 14 de outubro, artigo 4º alínea 2) de modo a contemplar no sistema educativo a educação dos 0 aos 3 anos, no pressuposto de que a educação se inicia à nascença. A não alteração da Lei de Bases de 1986 levou a que a Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) não pudesse contemplar o nível etário dos 0 aos 3 anos. Esta Recomendação insiste ser urgente uma educação de infância que se inicie aos 0 e não aos 3 anos de idade dando uma prioridade à promoção de estruturas de atendimento para as crianças dos 0 aos 3 anos de superior qualidade. Refere que estas estruturas podem ser da iniciativa de diferentes entidades e reguladas pelos Ministérios da Solidariedade Social e da Educação, nas suas diferentes competências. Essas mesmas estruturas, que devem envolver em primeiro lugar, direta e sistematicamente, as famílias, podem inclusive criar modalidades de capacitação de ativos, proporcionando uma progressiva profissionalização de amas, que trabalharão sob o acompanhamento e supervisão de educadores de infância especializados.

A mesma Recomendação preconiza *uma Educação de Infância que invista no capital social das famílias*, tomando a família numa perspetiva ampla, enquanto “comunidade de afectos”⁷, em interface com as políticas sociais, ligada à comunidade, à educação de adultos, ao combate à exclusão social, à qualificação da população ativa, à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local, enfim, à garantia de coesão social. Apela ao investimento em políticas específicas de intervenção com famílias ou comunidades mais desfavorecidas, garantindo projetos de promoção da excelência pedagógica (adequadamente financiados) e o envolvimento sistemático das famílias. Sem este envolvimento não é possível oferecer-se serviços de qualidade. A Recomendação insiste na importância de existirem profissionais habilitados para trabalharem com esta faixa etária, reflete nas suas condições de trabalho e apela para formação especializada, graduada e pós-graduada. Considera ainda que sem investigação consistente e prolongada não se poderão garantir as condições de equidade e excelência, fundamentais para este nível educativo.

⁴ Instituto da Família e Ação Social (IFAS).

⁵ OCDE (2001)

⁶ da responsabilidade de uma das autoras do presente trabalho.

⁷ Trata-se de um conceito alargado de família e não apenas a família tradicional: pai, mãe e X filhos.

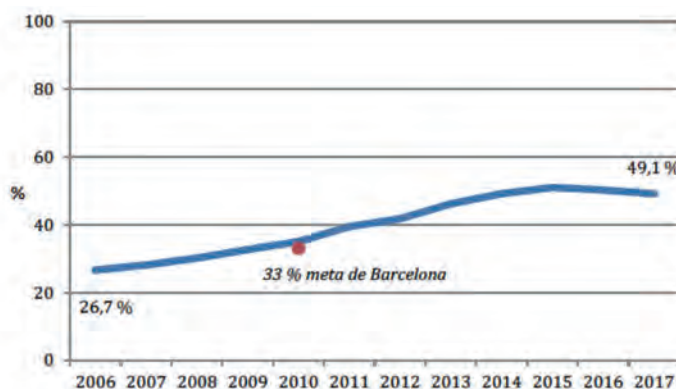
Passados quase nove anos desta Recomendação, perguntamos: onde estão as crianças dos 0-3 anos que não frequentam creches (IPSS⁸) ou infantários (EPC⁹)? Que fizeram destas recomendações os Ministérios da Educação de sucessivos governos? E que tem feito o Ministério da Solidariedade Social (e do Trabalho) que foi ouvido no processo de audições públicas que precedeu a elaboração da Recomendação?

Caraterização da situação presente - Que respostas estamos a dar?

As informações estatísticas divulgadas pela comunicação social no início do ano letivo de 2019/2020 referem que no nosso país mais de metade das crianças dos 0 aos 3 anos não tem lugar numa creche financiada direta ou indiretamente pela Segurança Social¹⁰.

Contudo, a Carta Social de 2017 (MTSSS, 2017) mostra-nos que é inegável uma crescente atenção à capacidade de resposta para as crianças dos 0 aos 3 anos nos últimos dez anos. Entre 2006 e 2017 a taxa de cobertura evoluiu de 26,7% para 49,1%. Em 2017 dispúnhamos de cerca de 118 500 lugares em creche, 62% dos quais comparticipados pelo Estado através de acordos de cooperação com entidades da rede solidária. A questão que colocamos é saber onde estão as outras 50% das crianças dos 0 aos 3 anos.

Evolução da taxa de cobertura das respostas sociais para a 1ª infância, continente – 2006-2017



Fonte: Estimativas da População Residente para 2017, INE. GEP-MTSSS, Carta Social

Olhando para a acessibilidade em termos económicos no nosso país, a capacidade de resposta assenta maioritariamente em creches sem fins lucrativos (75,1%) face a creches com fins lucrativos (24,9%) (MTSSS, 2017). No entanto, estes números a nível nacional encontram grande variação de acordo com as regiões atingindo uma proporção de creches com fins lucrativos muito significativa nos grandes centros urbanos, em zonas de litoral onde se concentra um maior número de crianças desta faixa etária (Porto, Leiria, Braga, Lisboa e Setúbal). É esta situação que deixa muitas famílias em sobressalto como é patente na situação relatada por uma educadora de infância.

Relembro os dias de aflição da Susana e do Luís. Pais da Maria de 2 anos, voltaram a ser pais. Desta vez do Pedro. Plenos de felicidade, mas simultaneamente muito angustiados. O Luís não trabalhava em Évora e a Susana não poderia ter mais tempo para ficar com o filho pra além da sua licença de parto (na altura pouco mais de 3 meses). Eu era educadora da Maria e simultaneamente diretora pedagógica e fui confrontada com um apelo desesperado em modo de ultimato: “Fátinha, não tenho com quem deixar o Pedro. Se ele não tiver vaga, por favor fiquem com ele. Eu deixo-o na cozinha se for preciso, mas é aqui que eu me sinto em casa. Vocês são o apoio familiar que eu não tenho.”

De facto, muitas vezes, as creches assumem esta dimensão familiar porque se estabelecem relações de confiança muito idênticas àquelas que existem nas famílias. Não há como ser de outra forma, pois são confiados aos profissionais de educação de infância que trabalham nas creches aquilo que de maior valor existe para os pais: um filho.

Fátima Godinho – Centro de Atividade Infantil de Évora

⁸ Instituições Particulares de Solidariedade Social

⁹ Ensino Particular e Cooperativo

¹⁰ SIC notícias, 26 de setembro de 2019

Nesse âmbito, a Associação de Creches e Estabelecimentos de Ensino Privado informa que as suas instituições (infantários) não recebem qualquer apoio estatal – e refere a inexistência de *contratos de desenvolvimento* para a creche¹¹ como acontece com outros níveis educativos. Esta Associação relembra que as mensalidades das creches variam entre os 300 e os 375 euros uma vez que constituem o atendimento mais dispendioso do sistema educativo dada a idade das crianças e a necessidade de um atendimento individualizado. Estes valores, embora se constituam como um peso insuportável para a maioria das famílias, não são suficientes para garantir as condições de qualidade de uma creche (ratios adulto/criança; equipas estáveis, educadoras/es com formação, etc.).

Ora o financiamento pela Segurança Social, que existe apenas para alguns lugares em creches de IPSS, é de um montante fixo por criança (264,61€ em 2018), o que leva a que as instituições sociais sem fins lucrativos aceitem um maior número de crianças por sala (por vezes acima do estipulado por lei) ou procurem atender famílias com maior disponibilidade económica que pagarão participações mais altas. Na lógica dos pais de classe média, à medida que uma IPSS tem maior qualidade, eles pressionam as direções para inscreverem os seus filhos, “empurrando” as crianças mais carenciadas (e que precisam de um atendimento de qualidade para suprir desvantagens socioeconómicas) para creches de menor qualidade: este é o efeito perverso de uma certa liberalização e modelo de participação por cada criança. Assim, estas medidas de gestão financeira das instituições têm levado a uma crescente desigualdade social, deixando famílias em situação de maior vulnerabilidade económica sem respostas ou com respostas de menor qualidade. É de salientar que o custo médio por criança em creche situa-se entre os 450 e os 500€/mês, 40% mais do que o custo da educação pré-escolar.

Tendo em conta a despesa pública que enquanto país fazemos com as crianças de diversos grupos etários, quando comparado com os outros países da OCDE, Portugal surge como o quarto país que menos gasta em benefícios familiares e educação para as crianças até aos 5 anos (cerca de 20%), face ao que disponibiliza para as crianças dos 6 aos 11 anos (cerca de 35%) ou dos 12 aos 17 anos (45%)¹². Este indicador revela que ainda não assumimos as crianças mais novas como nossa responsabilidade comum.

Em termos de acessibilidade promovida pelo alargamento de horários das creches, dada a diversidade cada vez maior de horários de trabalho das famílias, temos observado um aumento das horas de abertura das creches. Se por um lado esta flexibilidade permite às famílias uma melhor gestão dos compromissos profissionais e familiares, não deixa de ser preocupante este excessivo número de horas de frequência das crianças em creches. Mais de 50% das crianças frequentam 10 a 12 horas diárias (GEP-MTSSS, 2017) e Portugal é o segundo país da OCDE com mais horas de atendimento semanal (OCDE, 2018). Esta excessiva institucionalização pode comprometer a qualidade de vida das crianças, especialmente quando a qualidade das creches observa valores mínimos ou fracos (ver secção seguinte).

Se atendermos apenas à situação das famílias em Portugal, 70% das mulheres com filhos trabalham a tempo integral (OCDE, 2018)¹³ e as taxas de emprego das mães não variam significativamente conforme a idade dos filhos. Isto significa que as mães de crianças entre os 0 e os 2 anos em Portugal têm mais ou menos as mesmas taxas de emprego que as mães com filhos mais velhos. Segundo dados da Pordata, em 2018, a taxa de mulheres a trabalhar em *part-time* é de apenas 12,3 %, prevalecendo assim o trabalho a tempo inteiro.

Como anteriormente foi referido, a questão da qualidade da educação entre os 0 e os 3 anos é uma condição necessária para que a frequência por parte das crianças da creche ou outra resposta possa trazer benefícios para as crianças, garantindo os seus direitos e um bom desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida. Assim, iremos abordar a questão da qualidade da resposta pedagógica, área que deve ser da preocupação do Ministério da Educação.

A qualidade da resposta aos 0-3 anos¹⁴

Para apoiar o caminho das pessoas [crianças, famílias] para fora da exclusão social e para garantir o seu bem-estar, torna-se necessária “uma capacidade de reconhecer e aceder à competência distribuída pelos sistemas locais e negociar as fronteiras de uma ação profissional responsável” (Daniels et al. 2007, p. 522), dando prioridade às crianças mais desfavorecidas e garantindo-lhes modalidades de atendimento de superior qualidade.

A educação de infância em Portugal encontra-se dividida quanto à natureza e funções dos serviços que presta. Dos 0 aos 3 anos ela é entendida como um serviço social com tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e dos 3 aos 6 anos como serviço de educação tutelado pelo Ministério da Educação, sendo que apenas esta última é considerada

¹¹ Os *contratos de desenvolvimento* foram uma modalidade legislativa criada no XIII Governo Constitucional no sentido de garantir o alargamento da rede de educação de infância dos 3 aos 6 anos a todas as crianças, mesmo em áreas geográficas onde não houvesse jardins de infância da rede pública ou da rede das IPSS, essas já financiadas pelo Estado

¹² OCDE (2018). Family database PF1.6: Public spending by age of children

¹³ OCDE (2018). OECD Family Database PF3.2: Enrolment in childcare and pre-school

¹⁴ Nesta secção utilizaremos de forma atualizada um diagnóstico coordenado por uma das autoras e publicado em Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Fernandes-Homem, L., & Sarmento, M. (2016). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In M. Silva, B. Cabrito, G. L. Fernandes, M. C. Lopes, M. E. Ribeiro, & M. R. Carneiro (Coord.), *Pensar a Educação: temas sectoriais* (pp. 9-46). Lisboa: Educa.

parte do sistema educativo. Este sistema repartido tem fortes implicações na organização das instituições, nas condições de trabalho dos/as profissionais e nos objetivos e funções que se privilegiam em cada uma, estando sujeitos a diferentes sistemas normativos, de regulação da qualidade e a sistemas de financiamento diferenciados. A questão da segmentação ou unificação da rede, tem sido analisada por diversos relatórios internacionais (European Union, 2014; Eurydice, 2012). Dados de investigação sugerem que os sistemas integrados de educação de infância estão geralmente associados a uma maior qualidade, nomeadamente em termos de profissionalismo da equipa (Bennett, 2008; Kaga, Bennett & Moss, 2010), políticas coerentes de acesso, financiamento, currículo e equipas profissionais.

No sul da Europa, verifica-se uma tendência para *responsabilizar* o Ministério da Educação pelo atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos - veja-se o caso de França, Espanha, Grécia, Itália – quer a iniciativa seja municipal, de serviços com carácter eminentemente social, de escolas da responsabilidade direta do Ministério da Educação, etc. No Reino Unido e na Alemanha têm-se vindo a registar algumas das mesmas tendências. Mas, o que se tem demonstrado claro é que, independentemente da iniciativa e âmbito de responsabilidade, a tutela pedagógica é da responsabilidade do Ministério da Educação que já desenvolveu, em grande parte dos países europeus, linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho em creche. É importante contudo referir que a integração das respostas na educação deve acautelar a constituição de equipas especializadas na educação das crianças dos 0 aos 6 anos, sob pena de poder ter um efeito de antecipação de práticas de escolarização precoce, por contágio com outros níveis de educação (Kaga, Bennett & Moss, 2010).

Desde 2000 que diversos organismos têm vindo a recomendar que o Ministério da Educação assuma a monitorização da oferta e da qualidade da educação e cuidados prestados, assim como a qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento das crianças entre os 0 e os 3 anos (CNE, 2011; ME, 2000). O facto de esta valência nunca ter feito parte do sistema educativo português, permanecendo sob tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, tem sido referido como uma preocupação por diversos peritos nacionais e internacionais (OCDE 2001; CNE, 2009). A sua desvalorização em termos de condições de trabalho e de reconhecimento do trabalho docente, bem como a falta de formação específica para estas idades na formação inicial e contínua de educadores/as, podem contribuir para a dificuldade em generalizar a qualidade da oferta nestas idades (Almeida, Aguiar & Pinto, 2012).

Em Portugal, estudos sobre a qualidade dos serviços de educação e cuidados para as crianças dos 0 aos 3 anos apontam para níveis mínimos ou inadequados de qualidade na generalidade das instituições (Aguiar & McWilliam, 2013; Barros, & Aguiar, 2010; Pessanha, 2008; Pessanha et. al., 2007).

O Ministério da Segurança Social e do Trabalho produziu, em 2007 (revisto em 2010), sem a participação do Ministério da Educação, o Manual de avaliação da resposta social Creche (Instituto Segurança Social, 2010) que tem promovido alguma regulação da qualidade nestes estabelecimentos. Este manual valoriza esta faixa etária no que respeita às aprendizagens estruturantes que nela ocorrem e que se devem pautar por princípios de inclusão e de aprendizagens ativas, quer espontâneas quer planeadas por educadores/as de infância, em estreita colaboração com as famílias. No entanto, o MTSS não assume nunca de forma explícita a função docente dos/as educadores/as (Vilhena, 2011 citada em CNE 2011). Este referencial impõe ainda um processo de planeamento e avaliação altamente burocratizado, assente em lógicas administrativo-burocráticas, que nem sempre assenta em princípios pedagógicos de qualidade reconhecidos pelos especialistas na área. Acresce referir que este sistema de avaliação da qualidade assenta numa lógica de satisfação do cliente, em clara dissonância com os referenciais da Inspeção Geral da Educação do Ministério da Educação. Assim, instituições que recebem crianças entre os 0 e os 6 anos não possuem um quadro legislativo e regulador congruente.

O número de amas tem vindo a decrescer à medida que o número de creches aumenta, embora mantenha em alguns distritos uma expressão considerável: Bragança (14,8 %), Santarém (11,4 %) e Setúbal (12,8 %) (GEP-MSESS, 2012). No seguimento do trabalho da Comissão para a Política de Natalidade em Portugal (Azevedo, 2014) e com o objetivo de alargar este serviço, foi publicado, a 22 de fevereiro, o Decreto-Lei nº 2115/2015 que liberaliza e regula a atividade das amas, abandonando progressivamente a sua vinculação ao Estado. Lembramos que as funções estabelecidas para as amas não incluem a função de educação. Deixando estes/as profissionais de ter um acompanhamento permanente por parte de técnicos/as especializados (educadores/as de infância profissionais), vemos com especial preocupação as condições efetivas para prestarem um serviço de qualidade. Ao mesmo tempo, conferir aos familiares e às amas o estabelecimento do contrato de prestação de serviços e respetiva remuneração pode dar origem quer à degradação das condições de exercício da atividade, quer à diminuição de condições de acessibilidade por parte das famílias.

Cabe ainda referir a existência do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) criado ao abrigo do Decreto-Lei nº 2281/2009, de 6 de outubro, o qual tem a missão de garantir a Intervenção Precoce na Infância (IPI). Este sistema consiste “num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento”. É de realçar que o SNIPI funciona através da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Saúde, conjuntamente com o envolvimento das famílias e da comunidade, assumindo uma perspetiva sistémica de intervenção e uma especificidade para o trabalho com crianças até aos 6 anos, que é depois continuado no âmbito da Educação Inclusiva.

Apesar da existência de diversos tipos de respostas prevalece ainda alguma rigidez ou estandardização nos serviços de educação de infância em termos, quer de horários e condições de frequência, quer do tipo de organização dos grupos que são permitidos. Ao contrário do que acontece noutros países europeus, em Portugal é difícil, por exemplo, encontrar em meios urbanos uma vaga quando se opta pela frequência em *part-time*. A constituição de grupos heterogêneos em termos etários é, igualmente, pouco potencializada, principalmente em creches ou entre grupos de creche e de jardim de infância. A constituição de grupos com heterogeneidade etária é vista como um fator de qualidade, potenciando interações e experiências de aprendizagem mais ricas entre as crianças e com os adultos (Katz, 1998; Silva & Folque, 2016) como podemos ver pelo testemunho de uma educadora de infância.

O interesse e a curiosidade de um grupo de jardim-de-infância por todas as dinâmicas da creche e, em especial, pela sala de berçário, refletiram-se na reunião da manhã, quando uma criança refere “Eu quero fazer alguma coisa para os bebés porque eles são muito fofos.” Lançada a proposta ao grupo, em conjunto, planeamos o que se adequaria aos bebés e ficou combinado fazerem massa de moldar. No momento de a partilhar com os bebés, todas as crianças procuraram estar presentes neste tempo. Rapidamente, as educadoras perceberam que este aspeto revelou-se pouco adequado para o grupo de bebés, sobretudo, quando as crianças mais velhas, com imensa vontade de interagir, procuravam brincar com os mesmos, não tendo em conta os seus interesses. O diálogo em grupo permitiu às crianças mais velhas perceberem a importância de respeitarem a individualidade de cada bebé. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada à medida que o grupo de jardim-de-infância foi vendo o bebé como competente e percebendo que poderia sempre participar na vida diária do berçário, uma vez que todas as atividades são atividades humanas podendo as crianças mais velhas apoiar o seu decorrer. As visitas em grande grupo deram lugar a visitas em pequenos grupos com propostas pensadas para os bebés, como, por exemplo, um livro que vem de casa com o objetivo de ser partilhado com a sala do berçário. Da sala do berçário chegava-nos, pelo olhar atento da educadora, propostas para redescobrirem as descobertas feitas pelos bebés. Numa troca dialógica de saberes e experiências ao longo do ano letivo, ambos os grupos evidenciaram ganhos na medida em que as aprendizagens ganharam um sentido social. Bebés cada vez mais seguros e confiantes nas suas descobertas e na relação com o outro e crianças mais velhas com maior autoestima e uma participação efetiva na vida de toda a comunidade educativa. Também o olhar sobre o outro e a sua forma de agir foi sendo alterada, procurando cada vez mais respeitar os interesses e as necessidades de cada bebé.

Mónica Ricardo – Infântário Piloto Diese

A publicação da Portaria nº 2262/2011, de 31 de agosto, pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, alterou as condições de frequência no que diz respeito ao número de crianças por sala, de 8, 10 e 15 crianças para 10, 14 e 18, respetivamente nas salas de berçário, 1 e 2 anos, em função da área da sala (2 m²/ criança). Tendo em conta a relação entre o número de crianças por grupo e a qualidade das interações adulto-criança (ex: Barros & Aguiar, 2010; Sílvia et al. 2016), consideramos que o aumento de crianças por grupo pode comprometer essas interações, sendo elas, como é sabido, um fator determinante da qualidade das experiências das crianças, bem como do desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida (Siraj-Blatchford et al., 2008, 2011).

Os profissionais

Em Portugal, o/a educador/a de infância é o profissional que trabalha com crianças dos 0 aos 6 anos em contexto formal de creche e de jardim de infância, assumindo a responsabilidade dos grupos de crianças em estreita parceria com outros profissionais em contextos diferenciados de educação. Sendo um grupo profissional único, a sua identidade é necessariamente afetada pelas condicionantes do sistema e da sua evolução histórica, e pelas condições de trabalho diferenciadas, tal como já anteriormente foi evidenciado.

Quanto à formação inicial desses/as educadores/as de infância, a sua evolução para um nível superior de qualificação constituiu um fator positivo na construção da profissionalidade e do seu estatuto, bem como na qualidade do seu desempenho profissional. A formação profissional está associada a uma melhor qualidade pedagógica nomeadamente ao nível das interações adulto-criança (Barros et al. 2016).

No entanto, a formação decorrente do processo de Bolonha, delineada em três anos de licenciatura em educação básica (comum a educadores/as de infância, professores do 1º e 2º CEB) e complementada por um mestrado de três ou quatro semestres (Decreto-Lei nº 79/2014), tem surtido algumas reflexões críticas da parte da comunidade académica e profissional. Estas reflexões acentuam como positivo o reforço da formação científica e domínio dos instrumentos académicos, assim como a continuidade entre a Educação Pré-Escolar e outros níveis de ensino. Contudo, elas apontam, também, para algumas fragilidades especialmente no que se refere à formação de docentes para trabalhar com as crianças nos primeiros três anos de vida. Em alguns dos perfis de formação, os educadores de infância não têm formação específica para trabalhar com estas idades, privilegiando uma formação marcadamente disciplinar, dando prioridade à continuidade com a educação básica e contrariando o carácter holístico da aprendizagem na educação de infância. Esta formação revela uma manifesta insuficiência da formação educacional geral que engloba os contributos da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história da educação, da filosofia, da ética deontológica, etc. Também a formação para o trabalho com famílias é ainda uma fragilidade da formação atual. Ainda não se assumiu, em Portugal, a educação de infância com

duplo enfoque: a criança e as suas aprendizagens e as famílias e o exercício da função parental/familiar num contexto comunitário verdadeiramente educativo. É exemplo deste aspeto a dificuldade em fazer acreditar ações de formação que se centrem em dimensões da profissão docente (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto) que vão para além da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, como por exemplo o trabalho com famílias e comunidades.

O relatório sobre o caso português do estudo “INTESYS - Serviços Integrados para a infância, apoiar crianças e famílias em situação de vulnerabilidade” refere-se no seu mapeamento/diagnóstico a uma necessidade de formação em certas áreas, para enfrentar problemas tais como: dificuldades no relacionamento interpessoal entre os profissionais e as famílias com quem trabalham em proximidade; alguma falta de consciência intercultural; falta de flexibilidade e capacidade de resposta dos serviços ou dos profissionais; algum autoritarismo por parte destes; falta de poder das famílias para influenciar os serviços e as suas práticas (INTESYS, 2019).

Não podemos ainda esquecer – apesar de não possuímos dados estatísticos fiáveis - o “turn-out” das/os educadoras/es que, em busca de melhores condições de trabalho, mudam frequentemente de instituição procurando trabalhar em jardim de infância. Há salas de creche por onde passam ao longo do ano pelo menos três educadoras diferentes. Este facto é extremamente problemático em relação à vinculação e estabilidade de que necessitam as crianças dos 0 aos 3 anos de idade.

Tal situação é devida às condições de trabalho (horários, remuneração e progressão na carreira, acesso a formação) dos educadores de infância a trabalhar em creche que não veem ainda o seu estatuto, enquanto docentes, refletido em igualdade de circunstâncias face aos da educação pré-escolar.

Algumas das condições estruturais como o número de crianças por grupo, a falta de formação específica para o trabalho em creche e a desvalorização profissional dos educadores de infância que trabalham em creche face aos que trabalham na educação pré-escolar, podem igualmente estar associadas a uma pedagogia mais frágil, com excessiva rigidez na organização das rotinas diárias forçando as crianças a uma vivência em coletivo precoce (todas comem, dormem e vão à casa de banho ao mesmo tempo; prevalência de atividades de grupo face a atividades individuais ou de pequeno grupo), poucas oportunidades de brincar ao ar livre e de contacto com a natureza. Existem creches sem espaços exteriores e quando existem eles são pobres em materiais, experiências e desafios. As saídas dos bebés na comunidade, condição de uma vida social rica em interações e de participação enquanto cidadãos, são esporádicas. Esta invisibilidade da criança no espaço público dificulta ainda que a sociedade assuma as crianças como responsabilidade sua. Esta necessidade apela ainda a que as autarquias repensem as cidades no sentido de as tornar um espaço para todos.

O progressivo afastamento das crianças dos espaços públicos tem na sua origem diversos problemas. Para além das questões da crescente insegurança, que levam a que as crianças deixem de ir brincar para a rua sozinhas, o espaço público das cidades tem sido progressivamente ocupado por carros, não permitindo o seu usufruto pelos peões.

A opção de sair frequentemente com as crianças da instituição acarreta uma série de implicações como as questões relacionadas com a acessibilidade e a mobilidade.

Quando das saídas algumas crianças costumam fazer comentários como “Os carros não deviam passar na nossa rua”. As educadoras e auxiliares têm de tomar medidas de segurança muito rigorosas quando os grupos desenvolvem atividades no exterior da instituição.

No âmbito da Semana Europeia da Mobilidade, a equipa educativa do CAIE encorajou as crianças a desenvolverem diversas ações no sentido de promover a melhoria das suas condições de mobilidade e acessibilidade e aprofundar assuntos como a poluição e o consumo excessivo de combustível. “A rua é minha” foi uma ação desenvolvida em parceria com a autarquia e com a Polícia de Segurança Pública implicou o corte temporário da circulação automóvel na rua do estabelecimento e suscitou o interesse da comunidade e da comunicação social. As crianças manifestaram-se gritando animadamente “A rua é minha” (...) Triciclos, bicicletas, trotinetes, andarrilhos e carrinhos de bebés encheram a rua que se tornou das crianças durante a manhã. A iniciativa foi notícia de primeira página no jornal Diário do Sul “Crianças assinalaram o Dia Europeu Sem Carros” (Aresta, 2015 p. 18).



Observam-se práticas pedagógicas em creche que desvalorizam o protagonismo da criança e a sua atividade exploratória privilegiando trabalhos homogêneos sob um excessivo controle por parte do adulto. Alguns estudos revelam que as salas de creche são mal equipadas ao nível de materiais, com pouca diversidade. Em algumas salas observam-se ainda alguns materiais longe do alcance das crianças e que são raramente utilizados pelas crianças, limitando as suas experiências (Barros et al. 2016).

A qualidade das interações adulto-criança, um dos aspetos mais significativos da pedagogia da infância, apresenta níveis médios ou mínimos de qualidade. Estudos recentes revelam que os adultos têm interações positivas e próximas com as crianças com níveis baixos de interações punitivas. Contudo, as oportunidades dos adultos de expandirem as experiências das crianças e de apoiarem a sua comunicação não são frequentes, revelando falta de intencionalidade (Barros & Aguiar, 2010; Barros & Leal, 2011; Barros et. al, 2016).

Uma agenda para a educação dos 0 aos 3

Décadas de investigação independente nos domínios da economia, das neurociências, da sociologia em geral e da sociologia da infância, da psicologia da aprendizagem, da antropologia, dos estudos urbanísticos e dos estudos feministas, etc. têm demonstrado que a decisão política sobre o atendimento ao nível etário dos 0 aos 3 anos deve ser *informada pelos dados fornecidos pela investigação*.

Assim, no âmbito das funções do Conselho Nacional de Educação (CNE), é fundamental insistir não apenas no alargamento e universalização da oferta educativa para as crianças dos 0 aos 3, nomeadamente nos grandes centros urbanos, mas em simultâneo sublinhar a necessidade de uma qualidade **educativa** dos diversos tipos de atendimento às crianças deste nível etário. Insistimos numa urgente revisão/intervenção “cirúrgica” na Lei de Bases de 1986 – sem a qual não será possível melhorar a qualidade pedagógica do atendimento - o que implica a consequente revisão da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) substituindo-a por uma *Lei-Quadro para a Educação de Infância*.

No âmbito deste trabalho que nos foi pedido pelo CNE, vemos um conjunto de possibilidades que se podem constituir em linhas de ação futura:

- Introduzir o conceito de uma **rede nacional** para a educação e atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos. Este conceito de *rede nacional* foi definido na Lei-Quadro de 1997 e decretos-lei e portarias subsequentes para as crianças dos 3 aos 6 anos. Esta rede nacional deverá conter creches públicas municipais que permitam a disseminação de centros de qualidade que possam inspirar e complementar outras iniciativas: IPSS e Misericórdias, autarquias e juntas de freguesia, cooperativas e ensino particular (infantários) ou ainda creches ligadas a escolas, a universidades e politécnicos, a empresas, etc. e dependerá, em termos organizativos e de financiamento numa complementaridade entre o MTSSS e o ME. Para melhor responder às especificidades de cada contexto esta Rede Nacional será de geometria variável.
- Garantir uma **tutela pedagógica única** por parte do Ministério da Educação (tal como aconteceu com as crianças de 3-6 anos), independentemente da iniciativa de origem, garantindo *Orientações Pedagógicas para o Trabalho em Creche* elaboradas pelo Ministério da Educação em concertação com os profissionais e em continuidade ou antecipando os princípios das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) presentemente em vigor.
- Apontar para uma progressiva *municipalização* da educação dos 0 aos 6, de modo a garantir a resposta às necessidades locais quer das crianças quer das famílias, podendo essa responsabilidade ser assumida, nos grandes centros urbanos, ao nível da junta de freguesia, a quem cumprirá garantir que haja uma universalização do atendimento. Propomos que se faça uma espécie de *cartografia* (caracterização geográfica) das instituições. Para além de garantir a universalização do atendimento evita-se o desdobrar de serviços, alguns deles podendo estar duplamente financiados.
- No seguimento do ponto anterior haverá que rever a legislação em vigor que regula o funcionamento das creches e dos jardins de infância, a sua qualidade, bem como as condições laborais dos profissionais com vista a uma maior coerência interna das instituições que atendem famílias e crianças entre os 0 e os 6 anos.
- Garantir que a avaliação da qualidade e divulgação dos resultados das creches e Jardins de infância seja levada a cabo pela Inspeção Geral de Educação (IGE) reforçando, no entanto, as equipas de especialistas na educação dos 0 aos 6 anos, capazes de atender às suas especificidades.
- Contabilizar o tempo de serviço prestado por educadores/as que trabalham ou trabalharam em creche, enquanto *serviço docente*. Este reconhecimento evitará o “turn-out” das/os educadoras/es que, procurando melhores condições de trabalho, mudam frequentemente de instituição preferindo trabalhar em jardim de infância.

- Reconhecer a necessidade de permanência de uma educadora de infância no berçário da creche garantindo, em conjunto com as auxiliares, uma rotina que traga segurança, que seja repousante, mas simultaneamente estimulante para os bebés a partir dos 4 meses de idade, garantindo uma intencionalidade pedagógica.
- Desencadear uma revisão do regime de habilitação para a docência (Decreto-Lei nº 79/2014) no sentido de reequilibrar os pesos atribuídos às diversas disciplinas e os que se destinam a saberes da área de formação geral. Fomentar pós-graduações em universidades e politécnicos que capacitem os/as educadores/as para o trabalho específico no nível educativo dos 0 aos 3 anos e assegurem uma permanente investigação.
- Investir em políticas específicas de intervenção com famílias ou comunidades mais desfavorecidas, garantindo projetos de promoção da excelência pedagógica e comunitária adequadamente financiados.
- Sublinhar ainda a preocupação com as crianças migrantes e refugiadas, ou de minorias étnicas e socioeconómicas. A vivência num grupo heterogéneo sob o ponto de vista cultural e linguístico, mas também socioeconómico, contribuirá para a sua inserção progressiva numa sociedade que se quer inclusiva.
- Garantir a diminuição do número de crianças por adulto/a, no caso de crianças com necessidades educativas específicas ou em situação de desvantagem, respeitando direitos de aprendizagem diversificados (OCDE, 2006).
- Repensar o sistema de financiamento das creches e jardins de infância no sentido de diferenciar o apoio do Estado às famílias que tenham menores recursos; este sistema promoverá o acesso de todos e a sustentabilidade económica das IPSS evitando a recusa de vagas para crianças de famílias com menores recursos financeiros.

Terminamos este trabalho desejando que, desta vez e na presente legislatura, se tenha em atenção e se ponham em prática recomendações e estudos de há largos anos que sublinham o que aqui procurámos dizer. Não podemos perder mais tempo e recursos. As crianças e as suas famílias assim o exigem! Elas pedem-nos “estrelas maduras” que traspassem a solidão delas e de suas famílias.

Uma criança disse:
dá-me aquele ramo de estrelas maduras.(...)
A solidão que traspassa uma criança imóvel
É uma luz insuportavelmente branca.

(Herberto Hélder)

Referências:

- Almeida, A. S., Aguiar, C., & Pinto, A. 1.** (2012). Comportamentos interativos das educadoras de infância em salas de creche em função do tipo de atividades e das características estruturais do contexto. *Da Investigação às Práticas*, 2(1), p. 94-117.
- Aguiar, C. & McWilliam, R. A.** (2013). Consistency of toddler engagement across two settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, p. 102-110.
- Aresta, F.** (2015). A Rua é Minha! *Cadernos de Educação de infância*, 106, p. 16-19.
- Azevedo, J.** (Coord.) (2014). Por um Portugal amigo das crianças, das famílias e da natalidade (2015-2035): remover os obstáculos à natalidade desejada. Lisboa: IFSC - Instituto Francisco Sá Carneiro.
- Bairrão Ruivo, J.** (1997). O que é a Qualidade em Educação de Infância. In: *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Barros, S. & Aguiar, C.** (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers, *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), p. 527-535.
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D. M., Coelho, V., Pinto, A. I., Pessanha, M., & Peixoto, C.** (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics, *Early Childhood Research Quarterly*, 37, p. 118-130.
- Bronfenbrenner, U.** (2005). Preparar um mundo para a criança do século XXI: o desafio da Investigação. In J. Gomes Pedro, J. Kevin Nugent, J. Gerard Young, T. Berry Brazelton. *A criança e a Família no século XXI (pp. 79-89)*. Lisboa: Dinalivro.
- Bennett, J.** (2008). ‘Early childhood services in the OECD countries: review of the literature and current policy in the early childhood field, Innocenti Working Paper No. 2008-01. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bronfenbrenner, Y.** (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Conselho Nacional de Educação (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. (Coord. Isabel Alarcão). Estudos e Relatórios. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2011). *Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos*. (Coord. Teresa Vasconcelos). Estudos e Seminários. Lisboa: CNE

Conselho Nacional de Educação (2011b). Recomendação nº 3/2011. A educação dos 0 aos 3 anos. (Relatora Teresa Vasconcelos).

Daniels, A., Leadbetter, J., Warmington, P., Edwards, A., Martin, D., Popova, A., Apostolov, A., Middleton, D. & Brown, S. (2007). Learning in and for multiagency working. *Oxford Review of Education*, 33(4), p. 521-538.

Decreto-Lei nº 4402/1934, de 24 de agosto que suspende a criação de creches em fábricas.

Decreto Lei nº 2281/2009, de 6 de outubro. *Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância SNIPI*.

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo..

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

European Union (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Report N EAC/17/2012.

Eurydice (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audio-visual and Culture Executive Agency.

Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (p.113-138) Porto: Porto Editora.

Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Fernandes-Homem, L., & Sarmento, M. (2016). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In M. Silva (Coord.), *Pensar a Educação: temas sectoriais* (pp. 9-46). Lisboa: Educa. ISBN 978-989-8272-24-9

GEP-MSESS (2012). Carta social - Rede de serviços e equipamentos 2012.

GEP-MTSSS (2017). Carta social - Rede de serviços e equipamentos 2017

Instituto de Segurança Social (2010). *Creche – Manual de Processos-Chave*. (2ª Ed. Revista) Gestão da Qualidade das Respostas Sociais: Creche.

INTESYS (2019). *Sistemas Integrados Para a Primeira Infância (INTESYS): Resumo dos Diagnósticos e Mapeamento Local dos Países do Estudo Piloto*. Disponível em <http://www.europe-kbf.eu/en/projects/early-childhood/intesys/local-mapping-reports>

Kaga, Y. Bennett, J., & Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris: UNESCO.

Kaneko, M. Kobayashi, O., Inaishi, C., Yasumoto, F. & Shirai, T. (2016). *Science of Motherwood*. NHK world Japan.

Katz, L. (1998). The benefits of the mix. *Child Care Information Exchange*, Redmond, p.46-49.

Ministério da Educação (2000). *A educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa. Editorial M.E.

OECD (2001). *Starting Strong I. Early Childhood Development and Care – Education and Skills*.. Paris: OCDE.

OECD (2018). Family Database <http://www.oecd.org/els/family/database.htm>

Pessanha, M., Pinto, A. I., & Barros, S. (2009). Influência da qualidade dos contextos familiar e de creche no envolvimento e no desenvolvimento da criança. *Psicologia*, XXIII(2), p. 55–71.

Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças*. Lisboa: FCT, FCG.

Pessanha, M., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), p. 204-214.

Portaria nº 262/2011 do Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.

- Silva, M., Cabrito, B. Fernandes, G. L., Lopes, M. C., Ribeiro, M. E. & Carneiro M. R.** (Coord.) (2016). *Pensar a Educação*. Lisboa: Educa.
- Silva, A. M. & Folque M. A.** (2016). Processo de aprendizagem em grupos heterogéneos. In Fernando Ilídio Ferreira, Cleriston Izidro dos Anjos, Andréa Avelar Duarte, Eva Fernandes, Nanci Helena Rebouças Franco, Solange Estanislau dos Santos, Teresa Sarmento (Orgs.). *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância "Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 159- 171). Universidade do Minho.
- Silva, I, Marques, L., Mata, L., Rosa, M.** (2016) Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação (DGE).
- Sylva K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B.** (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), p. 109–124.
- Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sylva, K., Sammons, P. and Melhuish, E.** (2008). Towards the transformation of practice in early childhood education: the effective provision of preschool education (EPPE) project. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), p. 23-36.
- Siraj-Blatchford, I., Mayo, A., Melhuish, E. Taggart, B., Sammons, P. & Sylva, K.** (2011). Performing against the odds: developmental trajectories of children in the EPPSE 3-16 study. Research Report DFE-RR128. London: Department of Education.
- Vasconcelos, T.** (2014). Educação de Infância: Uma conquista da Democracia. In: M. L. Rodrigues (org.) *40 anos de Políticas de Educação, Vol. I: A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 469-497). Lisboa: Almedina.
- Vilhena, C.** (1997). Jardim de Infância de Lisboa: O primeiro jardim de infância em Portugal. *Notas de investigação*. p. 323-329.

2

2018: cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva

David Rodrigues¹

Introdução

A ideia de que os alunos com dificuldades e/ou condições de deficiência deveriam ser educados conjuntamente com os seus pares é uma ideia bem consistente e consolidada em Portugal. Ainda no tempo da Ditadura se iniciaram as primeiras “experiências” de integração de alunos com deficiências em escolas do ensino regular. A Revolução, de 25 de abril de 1974, proporcionou um terreno fértil para se pensar e levar à prática inovações no campo pedagógico. Entre estas inovações e mudanças inspiradas pelo ambiente de renovação, a integração de alunos com deficiências e dificuldades assistiu a um período de florescimento em que, de forma acelerada, se verificaram significativos progressos.

Quando em junho de 1994 foi proclamada a Declaração de Salamanca pela UNESCO, Portugal foi um dos signatários deste documento e, pode-se afirmar, que os valores e as práticas prescritas nesta Declaração tinham tido já, em grande parte, a sua consagração na legislação que tinha sido publicada em Portugal três anos antes (no Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto). A Declaração de Salamanca veio potenciar e encorajar em Portugal a continuação de reformas necessárias para prosseguir estas políticas a um nível diferente: o da inclusão. A Declaração de Salamanca consagrava as escolas regulares como os ambientes mais indicados para a educação de todos os alunos, incluindo alunos com condições de deficiência. Para que esta “universalidade” de acesso e adequação fosse possível, eram preconizadas alterações nas estruturas educativas. Assim, não seria só o aluno que arcaria com o ónus de ter de se adaptar às regras e funcionamento da escola, mas a escola teria também a obrigação de se modificar de forma a poder prover as respostas educativas que cada aluno precisava e tinha direito.

Em 2008 foi publicado o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que explicitamente afirma no seu preâmbulo que *“Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.”* Esta lei permitiu às escolas encontrar um enquadramento para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Este enquadramento era maioritariamente feito através do apoio à frequência destes alunos no contexto da sala de aula e, para casos considerados mais complexos, o estabelecimento

¹ Membro do Conselho Nacional de Educação e Presidente da Pró-Inclusão

de “Unidades de Apoio” e de “Currículos Específicos Individuais”. Era também prestada uma atenção particular ao processo de transição da escola para outros contextos, através dos Planos Individuais de Transição. Consideramos que esta legislação, juntamente com outras medidas legislativas (entre as quais a criação de grupos de recrutamento para Professores de Educação Especial, em 2006) permitiu um considerável avanço nos processos de inclusão e consagrou, de forma inequívoca, que a escola regular, ao recrutar múltiplas possibilidades de resposta podia efetivamente cumprir o desiderato de Salamanca tornando-se o ambiente mais adequado para a educação de todos os alunos.

O XXI Governo Constitucional encarou como uma prioridade a reforma desta lei. Na verdade, o impulso para a sua modificação tinha já sido dado pelo Governo anterior que criou um grupo de trabalho para estudar as reformas que eram sentidas como necessárias na lei. Várias reflexões apontavam para a necessidade desta reforma, nomeadamente o estatuto dos alunos com Currículos Específicos Individuais e a certificação dos estudos dos alunos que usufruíam de medidas de Educação Especial.

A 5 de julho de 2017, o Governo colocou em discussão pública um texto que serviria de base para a redação de uma futura lei. Esta discussão pública foi inicialmente programada para um mês, mas por pedido de diferentes entidades e, sobretudo, considerando o período de férias nas escolas, foi alargada para três meses. Este texto foi abundantemente discutido em todo o país, tanto em iniciativas do próprio Governo como de associações profissionais, sindicatos, agrupamentos de escolas e muitas instituições da sociedade civil.

No âmbito desta consulta pública foi pedido pelo Governo um parecer ao Conselho Nacional de Educação, parecer este que foi elaborado e aprovado em sessão plenária do Conselho a 4 de abril de 2018. Este parecer, tal como os outros pareceres do Conselho, é do domínio público.

Passado um ano sobre a sua colocação em discussão pública – a 6 de julho de 2018 – foi publicado o Decreto-Lei nº 54/2018 – *Regime Jurídico da Educação Inclusiva no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário* – entrando imediatamente em vigor.

O que traz de novo o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho

O Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, é um diploma que assume um carácter bem distinto da legislação que veio substituir. São notórias as influências de documentos internacionais, bem como as referências à reflexão sobre a já dilatada experiência disponível no país sobre a Educação de alunos com deficiências ou dificuldades em meios regulares. Os documentos internacionais (nomeadamente os emitidos pela UNESCO, pela OCDE, pela OEI, etc.) apontavam há muito para a necessidade de esbater as fronteiras artificiais que eram estabelecidas entre alunos “com NEE” e “sem NEE”, entre a “Educação Especial” e a “Educação Regular”. Encorajava-se a emergência de modelos pedagógicos flexíveis permitindo que a aprendizagem e a educação de todos os alunos se pudesse passar em conjunto, valorizando as suas capacidades e minimizando as suas dificuldades. Procurava-se acabar com a barreira entre os “bons” e os “maus” alunos, realçando que a adoção de modelos flexíveis de currículo poderia beneficiar todos os alunos para progredirem segundo as suas capacidades e interesses. A experiência nacional apontava também para a necessidade de não tornar as “Unidades” em “escolas especiais” dentro da escola regular e dar maior visibilidade e importância às experiências pedagógicas que realçavam a importância de encarar a educação de todos os alunos sem uma separação – e por vezes mesmo hipertrofia – da chamada Educação Especial.

Apontaríamos sucintamente quatro aspetos que se destacam no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho

Antes de mais o próprio **âmbito**. A designação do diploma é de “Regime Jurídico da Educação Inclusiva”, o que o distingue claramente das legislações anteriores que consideravam a “Educação Especial”. Considera-se assim que não existem alunos de “Educação Especial” e alunos de “Educação Regular”, sendo que todos os alunos são considerados como tendo necessidades diferentes, mas todos pertencentes à mesma escola. No artigo 3º do Decreto-Lei são explicitamente citados como princípios orientadores a: *a) Educabilidade universal, isto é, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo; b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento; c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno (...)*. Seria o que poderíamos chamar uma educação **para todos e com todos**. Surgiram algumas críticas sobre a incoerência desta posição dado que, ainda que não houvesse formalmente “Educação Especial”, continuavam a ser citados os “Professores de Educação Especial”. Esta é

certamente uma questão que precisaria de mais debate, mas algumas posições ao nível internacional (cf: Lani Florian no *International Journal of Inclusive Education*, 2017) chamam a atenção para o facto de o processo de inclusão ser muito mais lato na escola, não abrangendo só os alunos com condições de dificuldades ou deficiência. Estes alunos poderiam ser especificamente apoiados por professores com a designação de “Professores de Educação Especial” ou de “Necessidades Educativas Especiais”.

Em segundo lugar, este diploma propõe uma **pirâmide de serviços** que inclui medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais. No número 1 do artº 6º aponta-se que: *as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória*. Os alunos com dificuldades devem usufruir das medidas que são necessárias – e de complexidade crescente – em função das suas dificuldades. As medidas universais são recrutadas fundamentalmente entre as respostas diversificadas e flexíveis que estão no âmbito da escola, enquanto que as medidas seletivas e adicionais são somente acionadas quando a especificidade e complexidade das respostas exige um nível mais aprofundado e personalizado de provisão. É de prever que a grande maioria de medidas implementadas no âmbito deste Decreto-Lei sejam as medidas universais. Numa pesquisa realizada por nós, em dois agrupamentos, encontramos que, de todos os alunos que precisavam de apoio, existiam mais de 90% de alunos com medidas universais.

Em terceiro lugar esta lei propõe a criação de “**Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva**” (EMAEI). Estas equipas são efetivamente o órgão de coordenação de todas as iniciativas e trabalho inclusivo na escola. Compete a estas equipas – maioritariamente constituídas por elementos da escola – caracterizar as dificuldades que os alunos possam apresentar, delinear as respostas necessárias e acompanhar e apoiar a execução destes planos. O Decreto-Lei atribui a estas equipas as seguintes competências: *a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24º e 25º; f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem*. Ainda que de forma muito inicial, é possível desde já encontrar diferenças muito significativas no funcionamento destas equipas. Deste funcionamento depende – e decisivamente – o sucesso dos esforços de Inclusão na escola, dado que pela sua constituição e pelas suas atribuições estas EMAEI são um verdadeiro centro nevrálgico de todos os processos que podem conduzir à participação e sucesso de alunos com dificuldades ou deficiências.

Em quarto lugar, o Decreto-Lei considera a criação de “Centros de Apoio à Aprendizagem” (CAA). Só mais tempo de experiência e reflexão poderá aquilatar da efetiva pertinência destes Centros que, na redação do diploma, têm as seguintes atribuições: *a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo; b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar; c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma*. Na letra da lei podemos encontrar uma grande liberdade para a mobilização dos meios que podem integrar estes CAA. Existem escolas que consideram que toda a escola, isto é, todos os meios da escola podem e devem ser mobilizados no âmbito dos CAA. Numa escola da zona do Porto foi-nos dito que a biblioteca e o refeitório são partes deste CAA, dado que é em toda a escola que se processam as aprendizagens significativas para a vida dos estudantes. Outras escolas há que mantiveram os modelos de “Unidades” e que, mesmo tendo eventualmente alargado um pouco o seu âmbito, funcionam como uma estrutura de atendimento e apoio específico destinada aos alunos com dificuldades mais complexas.

Desafios

É certamente precoce a fixação de áreas, que constituem desafios à organização da escola e da pedagogia que esta legislação implica, no próprio ano em que a legislação é publicada. Para melhor poder prever o impacto que se sente e que se irá desenvolver nas escolas, realizámos entrevistas a dois diretores de escolas (DE1 e DE2) e a dois coordenadores de EMAEI (EM1 e EM2). Ir-nos-emos servir de transcrições destas opiniões “de terreno” para ilustrar os desafios que esta legislação implica.

Encontramos cinco áreas em que os desafios parecem ser mais relevantes na opinião dos entrevistados:

1. As **atitudes dos professores** face a uma escola que não estabelece mais diferença entre os alunos de “Educação Especial” e torna todos os professores – e toda a escola – responsáveis pela educação de todos os alunos, é vista como uma dificuldade. “Os professores dizem que não sabem o que fazer com os alunos, porque não tiveram formação para isso. Se os alunos forem à sala de aula, eles não têm disponibilidade nem conhecimento para trabalhar com eles” (DE1). “Há professores que só aceitam alunos na sala se eles vieram acompanhados de alguém, ou professores de educação especial ou uma auxiliar” (EM2).

Por outro lado, há escolas em que a EMAEI decidiu empreender trabalho com os professores que vão receber alunos que tenham sido identificados para receber medidas de apoio: “Sensibilizamos e apoiamos alguns professores sobretudo para que eles possam encontrar trabalhos que os alunos possam fazer na aula” (EM1). “Felizmente há professores que estão mais habituados a trabalhar de forma mais personalizada e isso facilita e muito a participação de alunos com dificuldades na aula. Serve mesmo de exemplo e inspiração para os colegas” (EM1). Encontramos assim, uma preocupação generalizada com a capacidade de mudança da escola e dos professores, mas também experiências que procuram romper com algum fatalismo conservador da escola e dos professores.

2. Possibilidade de realizar **trabalho pedagógico diversificado**. A inclusão de alunos nas atividades da escola implica necessariamente a diversificação de atividades. Entender o trabalho pedagógico como uma tarefa homogênea que tem por destinatários grupos homogêneos é um forte obstáculo à inclusão. Em várias escolas o corpo docente mostra dificuldades em mudar formas de ensinar e suscitar novas formas de aprender. “O problema é que os professores têm dificuldade em mudar. Mas a verdade também é que existe pouco apoio cada vez que alguém quer fazer algo de diferente. Por vezes há até uma atitude de desincentivo à inovação” (DE2). “Temos procurado que as mudanças na sala de aula não sejam só para os alunos que são identificados como tendo dificuldades, mas que sejam para todos os alunos. Quando isto acontece todos os alunos lucram” (DE2). “Falta formação que ajude os professores a ensinar grupos heterogêneos. Muitas vezes eles nem sabem como se trabalha com grupos e para que é que isso serve”(EM1).

Torna-se claro que há muito trabalho a fazer para que a interação pedagógica seja feita de forma a chegar e a ser útil a todos os alunos sem deixar nenhum para trás. Ressalta-se a importância que tem a formação e a criação de modelos cooperativos que apoiem a inovação e permitam sustentar um trabalho pedagógico diversificado.

3. **Apoios exteriores à escola**. A criação de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, teve por objetivo providenciar apoio de técnicos exteriores à escola, mas essenciais para a habilitação e educação de alunos com condições de deficiência ou dificuldade. Os CRI ficaram responsáveis por providenciar os técnicos necessários para que áreas tão importantes como as terapias pudessem ser enquadradas num contexto educacional. Há algum tempo que se sente a necessidade de rever e re-conceitualizar esta parceria entre os CRI e as escolas. “Estivemos uma parte do ano sem CRI e quando eles vieram tinham um número de horas para nos dar muito inferior àquele que nós achávamos que era essencial”. “Não existe um modelo que permita articular o trabalho dos técnicos do CRI com a escola. É como se fossem entidades completamente distintas” (EM1). “Os técnicos dos CRI são insuficientes e na verdade têm um impacto diminuto na educação das nossas crianças. Para além disso são muito mal pagos, o que não ajuda à sua motivação” (EM2). “O que preferíamos era que a escola pudesse contratar ela mesma os técnicos de que precisa, mas temos encontrado muitos obstáculos” (DE2).

Vemos que a provisão dos meios que as escolas (e as EMAEI) consideram essenciais para apoiar a educação de alunos com dificuldades ou deficiências é, regra geral, muito insuficiente: chega tarde e em quantidade bem inferior ao que tinha sido determinado. É certamente um desafio a enfrentar tornar estes apoios mais efetivos e pensar mesmo em novos modelos de fazer chegar de forma mais expedita e adequada estes meios às escolas.

4. Um outro desafio é a **formação contínua**. Foram levantados vários temas a ser tratados: a) o âmbito da formação; b) a quantidade da formação, c) os conteúdos da formação e d) certificação da formação. Várias opiniões: relativamente à alínea a) “A formação devia ser para toda a escola. Muitos assistentes operacionais que lidam mais tempo com os alunos com dificuldades, não têm formação nenhuma e deviam ter” (EM1). “Precisávamos que algumas famílias fossem mais comprometidas, de forma a saberem o que estamos a fazer e porquê” (DE1); em relação à alínea b): “Precisamos de mais formação. Muitos centros de formação não oferecem cursos sobre inclusão e deviam, porque todos lidamos com ela” (EM1). “Não sei o que se passa, mas há pessoas que já fizeram três e mais cursos sobre o “54” e dizem que ainda não se sentem preparadas” (EM2); sobre a alínea c) “Muitos conteúdos de formação são muito teóricos. Já que a formação é aqui na escola, então que fosse sobre casos da escola” (EM1). “Era preciso que a formação trabalhasse com as pessoas, de forma a elas conseguirem construir materiais para ajudar a flexibilização do currículo e dos conteúdos” (EM1) e sobre a alínea d) “Não se entende porque é que as ações de formação sobre inclusão não são consideradas para todos os docentes. Se forem só consideradas para os Professores de Educação Especial está a passar-se a mensagem que a Inclusão é só da responsabilidade deles” (DE2).

A melhoria destes aspetos da formação parece configurar um importante desafio no sentido em que é reconhecida a sua importância para a mudança de atitudes e práticas. Trata-se talvez de reforçar o financiamento e direcionar o esforço que tem sido feito na formação contínua para a tornar mais eficaz.

5. Um último desafio que permanece é a **avaliação**. A avaliação é frequentemente vista como o grande obstáculo à adoção de práticas inclusivas. Encontra-se ainda muito presente a ideia de que para haver justiça na avaliação o processo deve ser exatamente igual para todos, para permitir que sobressaiam as diferenças de mérito entre os alunos. Esta preocupação com a avaliação é comum e chega até a influenciar as práticas e os valores na educação

pré-escolar quando ainda se encontram bem longe as provas aferidas e nacionais de avaliação. O facto do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, implicar a certificação de todos os alunos é um convite a pensar de novo qual a finalidade e quais os modelos de avaliação que se podem usar. Encontramos já, em muitas escolas, modelos de avaliação com referência a critério e avaliação formativa em detrimento dos tradicionais modelos de avaliação sumativa e normativa. Em termos metodológicos encontramos escolas que têm procurado realizar avaliações com modelos diversos (Ex: portfólios, avaliações orais, avaliações grupais, etc.) que têm permitido “desdramatizar” a avaliação que tantas vezes é confundida com classificação e vista como uma estratégia de motivação, de medo ou mesmo de punição. Algumas opiniões: “Logo que se fala em alunos com NEE a primeira pergunta que os professores fazem é como é que os vão avaliar”(DE1), “Já há alguns anos que tivemos um grupo de professores que trabalhou em avaliação através de portfólios e resultou muito bem. O problema é que no ano seguinte já não se fez nada disso” (DE2). “Propomos aos professores que trabalhem com os colegas de forma a encontrar a melhor forma de avaliar o que os alunos efetivamente aprenderam”(EM1). “A avaliação que nos interessa é a que nos ajuda a melhorar os processos de aprendizagem, por isso é mais importante a avaliação que se faz ao longo do ano do que aquela que só se faz no fim. Muita da avaliação é inútil: por exemplo nunca sabemos o que a avaliação permitiu saber sobre o aluno no ano anterior” (EM2).

A Inclusão como um “work in progress”

Certamente um dos problemas maiores com que se defronta a Inclusão é a dificuldade de conseguir conjugar e harmonizar todos os meios, todas as competências e oportunidades que se consideram essenciais num determinado momento para o sucesso dos alunos. A Inclusão continua ainda muito conotada com modelos “clínicos” de intervenção. Modelos que advogavam que conhecendo o “diagnóstico” ou a caracterização de cada caso se poderia descortinar imediata e “cientificamente” os conteúdos, as estratégias, as formas de interação e até os gostos de cada aluno. Não seria prudente afirmar que o diagnóstico de uma determinada condição é inútil ou, melhor, que é sempre inútil. Na verdade, existem situações (daremos como exemplo as manifestações de certos tipos de doença mental) em que o conhecimento do diagnóstico pode ajudar e potenciar a eficácia dos modelos de intervenção educativa. Mas não são estes os casos mais prevalentes. A desvalorização do diagnóstico que podemos encontrar no preâmbulo do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho (*“afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo”*) realça que a avaliação mais importante é aquela que todo o corpo docente, com a ajuda de técnicos e da família, deve realizar de forma a identificar os pontos de apoio em que se deve estribar a aprendizagem e a educação. Precisamos por isso de fortalecer o conhecimento, a autonomia e a competência pedagógica, porque é neste terreno que a educação se joga, se perde ou se ganha. Uma outra questão que encoraja as perspetivas clínicas em Educação é o facto de se desenrolarem num quadro de maior previsibilidade. Muitos dos modelos de intervenção, por exemplo, provenientes da neuropsicologia, apontam intervenções específicas para um determinado caso. Estas indicações poderão, sem dúvida, ter a sua utilidade e deverão, sempre que possível, ser tomadas em conta, mas a questão é que os alunos não são educados sozinhos, nem com um só professor. Em suma, precisamos de reforçar uma caracterização fundamentalmente pedagógica que, não podendo prescindir de toda uma informação, aconselhamento e cooperação, por parte de outros técnicos, deve ter como finalidade principal desembocar em práticas pedagógicas adequadas, mas que não esqueçam que o aluno não é um caso isolado, mas um sujeito em contexto. A intervenção educativa desenvolve-se num quadro sistematicamente aproximativo, sintetizado na frase do pedagogo Philippe Perrenoud, “Educar: decidir na dúvida e agir na incerteza”.

Assim, a Inclusão é um “work in progress”, quer dizer um trabalho que raramente possui um quadro claro sobre o que é “correto” fazer ou não fazer, em que não se conhece e prevê o processo. Por este motivo é tão importante que este trabalho seja sempre desenvolvido com a máxima comunicação e cooperação dentro da escola. A Inclusão não é um fenómeno isolado, delimitado ou pessoalizado. Não é isolado porque não pode existir se só estiverem presentes alunos com condições de deficiência. Hoje em dia, é muito claro que a Inclusão é um valor transversal da escola e que se entrelaça com os valores da participação, dos Direitos Humanos, da equidade e da cidadania. Pensar em Inclusão só quando existem alunos com deficiência é uma grande pobreza, porque retira deste constructo as questões de etnia, de género, de identidade sexual, de nível socioeconómico ou sociocultural, que são absolutamente essenciais para entender uma sociedade complexa. A inclusão não é também um fenómeno delimitado, no sentido em que não tem um lugar. A Inclusão não são os professores de Educação Especial, não são as EMAEI, não são os CAA, não são os CRI, a inclusão é toda a escola e toda a comunidade em que ela existe. Delimitar a inclusão a pessoas ou serviços é um empobrecimento e uma desvalorização da riqueza da inclusão. Por fim, a Inclusão não pode ser pessoalizada. Todos os membros de uma escola têm responsabilidade de promover e defender os valores inclusivos. Encontramos até, e muitas vezes, protagonistas improváveis. Daremos um exemplo, que se passou numa escola na zona de Aveiro: um menino cigano levantou-se em defesa de um menino que não era cigano, verberando uma situação em que ele considerou que o seu colega tinha sido vítima de *bullying*. É o caso de um “protagonista improvável”, em que uma criança de quem se esperaria uma posição de indiferença ou defesa se dá à coragem de defender um colega seu. A Inclusão não é pois mais de uma pessoa ou de outra, é um património a ser defendido e promovido por todos.

Inclusão, onde chegamos e onde queremos ir

Como fica claro, nos números apresentados neste “Estado da Educação 2017”, editado pelo Conselho Nacional de Educação, Portugal desenvolveu ao longo das últimas décadas um trabalho sistemático e constante de promoção da Integração e da Inclusão de alunos com necessidades específicas no ensino regular. Este esforço continuado, que pode ser ilustrado com numerosos marcos legislativos, levou-nos a uma percentagem muito alta – mesmo a nível mundial – de alunos com necessidades específicas, educados em escolas regulares, 99%. Esta percentagem quando citada, suscita reações diversas: para algumas pessoas, trata-se da prova de que um pequeno país com meios muito limitados conseguiu atingir uma percentagem de inclusão rara e meritória; para outros, esta percentagem não passa de um número vazio, dado que o que é importante considerar são as falhas que este número parece ocultar. Talvez neste caso – não em todos – o mérito esteja em considerar vantagens nas duas posições. Por um lado, Portugal é hoje citado ao nível de organizações internacionais como um caso de sucesso nas suas políticas educativas inclusivas, um país em que a legislação foi carreando um conjunto de medidas que permitiu avanços importantes na Intervenção Precoce e na Inclusão de Alunos no Ensino Regular. Por outro lado, cabe considerar que não interessam números por si só. Estes números têm de ser consistentes com o quotidiano das escolas. E aqui temos muito ainda que avançar se levarmos em consideração a grande carência de recursos, a sua distribuição assimétrica, a necessidade de potenciar a confiança que as famílias depositam no trabalho da escola, enfim, se considerarmos a grande mudança de inovação na organização que a escola for efetivamente capaz de pôr em prática para responder à diversidade.

Talvez a questão central se jogue entre dois conceitos que são muitas vezes tidos como equivalentes ou mesmo sinónimos, mas que são estruturalmente distintos: a diferença e a desigualdade.

A Inclusão lida com as diferenças, com todas as diferenças: as dos alunos, as das famílias, as dos professores, enfim... a inclusão assume o valor e a riqueza da diversidade e a complexidade das pessoas, dos grupos e das sociedades. Muito do trabalho “inclusivo” nas escolas é constituído por este esforço de trabalhar com as pessoas a partir de onde elas estão, do que sabem, do que pensam, que atitudes e motivações têm. Pessoas e instituições diferentes a trabalhar com as diferenças. É este certamente um desiderato fundamental da Inclusão.

Mas não devemos confundir diferença com desigualdade. A desigualdade entre humanos é uma injustiça social. É por esta desigualdade que somos mais ou menos considerados, mais ou menos reconhecidos, onde temos mais ou menos acesso aos bens da sociedade. Por isso a desigualdade é socialmente injusta, porque nem sequer se pode arrogar a ser meritocrática: quem é desigual não o é por algo que tenha feito, mas sim por um conjunto de condições para as quais não fez nada ou quase nada.

Pensar na Inclusão hoje, depois do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, é sobretudo termos a consciência de que temos de saber cada vez mais como trabalhar as diferenças. Trabalhar as diferenças a partir da humanidade, da compreensão, da proficiência de que cada um é capaz e que todos devemos ser capazes de encorajar e assumir. Se não aprendermos mais e melhor a trabalhar com as diferenças, inviabilizamos a inclusão.

Mas trabalhamos as diferenças com um único objetivo: para que destas diferenças não nasça a desigualdade. Para que as pessoas que têm necessidade de um tratamento diferente do que é estandardizado (todas?), ao não o terem, não serem consideradas inferiores, descartáveis e “menos”. **A Educação Inclusiva é, assim, o trabalho pedagógico que se faz para que as diferenças não se convertam em desigualdades.**

São estas as promessas para que esta nova legislação aponta. Estamos certos que muito trabalho há ainda para fazer de forma a calibrar estas medidas com a sua execução em contextos tão diversos. O Parecer emitido em 4 de abril, pelo Conselho Nacional de Educação, apontava já que a presente lei *“espelha avanços conceptuais que têm sido divulgados sobre a Educação Inclusiva. Realçaríamos três destas concepções: i) o comprometimento de toda a escola na missão de educar todos os alunos, ii) a perspectiva de encorajar a diversidade de todas as componentes curriculares – nas quais se inclui a avaliação – de forma a fomentar a participação bem-sucedida de todos os alunos, iii) a ideia de criar na escola um sistema de apoio extensivo a qualquer aluno que, de forma episódica ou permanente, possa dele necessitar para o sucesso do seu percurso escolar”*.

De todos os agentes educativos e decisores políticos espera-se, face a esta legislação, uma atitude inclusiva que, neste contexto, significa acolher a diversidade, tirar o melhor partido dela de forma a podermos ter um sistema educativo alicerçado na equidade, na inclusão e nos Direitos Humanos – e particularmente nos direitos educacionais - de todos os nossos alunos. Direitos Humanos para todos os humanos.

3 As Tecnologias nas Escolas: (requerem) novas ferramentas, novos espaços e novas dinâmicas

Neuza Pedro & João Filipe Matos

Introdução

As múltiplas iniciativas que, nas últimas décadas, têm pautado a realidade nacional no que à integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no contexto do ensino básico e secundário diz respeito permitem-nos hoje identificar um conjunto de premissas de relevo e que importa assegurar no estabelecimento de processos eficientes, profícuos e sustentáveis de naturalização das tecnologias e ambientes digitais nas dinâmicas escolares. Olhando para o trajeto feito desde os anos 80, procura-se extrair regularidades para identificar fatores críticos de sucesso que possam ser enunciados como princípios de ação a considerar, de forma articulada, por parte de diferentes *stakeholders* na promoção da desejada modernização das práticas e dos espaços escolares, uma modernização que se entende necessária para acolher a década que em breve se nos abre: 2020.

Neste sentido identificam-se seis princípios de ação. Cada um deles é seguidamente apresentado, trazendo-se à evidência o seu valor, exequibilidade e operacionalização através de descrição de projetos em desenvolvimento no contexto do sistema educativo público português que, pelo caminho trilhado e resultados atingidos, nos permitem entender como ilustrativos dos princípios enunciados.

Princípio de ação 1: O assegurar de escolas tecnologicamente equipadas

Em qualquer atividade social, a qualidade, a adequação aos objetivos e a pertinência dos recursos existentes constituem fatores de desenvolvimento e de sucesso. No campo da educação – e em particular, na escola – a adequação das ferramentas e recursos utilizados, analógicos ou digitais, é cada vez mais de suma importância; a sua qualidade necessita ser avaliada e assegurada em diversas dimensões.

O real estado atual do parque tecnológico das escolas públicas portuguesas encontra-se por aferir. Contudo múltiplas intervenções públicas e relatórios recentemente publicados (veja-se a carta aberta enviada pela Associação Nacional de Professores de Informática ao Ministro da Educação em 2018 ou o Relatório de 2017 sobre o 'Estado da Educação' do Conselho Nacional de Educação) retratam um panorama nada coadunante com a agenda digital que para Portugal se

assumiu. Se, por um lado, assistimos em 2017 à apresentação da iniciativa interministerial Portugal INCoDe.2030 onde se assume como ambição nacional “a promoção integrada do desenvolvimento digital, começando pela inclusão e a literacia digitais, passando pela educação das novas gerações (...), pela qualificação da população ativa até à especialização” profissional para empregos digitais avançados e investigação tecnologicamente suportada (INCoDe.2030, 2019), por outro lado, o número global de computadores disponíveis no sistema educativo tem vindo a baixar consideravelmente, revelando-se hoje tais equipamentos na sua maioria obsoletos e esgotantes do limitado tempo disponibilizado às escolas para assegurar a sua manutenção. O rácio médio de alunos por computador tem aumentado nos últimos três anos, sendo os computadores existentes destinados sobretudo a atividades administrativas.

Os múltiplos projetos existentes no contexto nacional, nas últimas décadas, fariam antever que existisse hoje nas escolas portuguesas uma realidade amplamente favorável no que toca a serviços de conectividade, ao acesso a equipamentos informáticos fixos e/ou móveis e à existência de recursos digitais de qualidade, disponíveis para utilização dos alunos em atividades em que esses recursos constituam uma mais-valia na implementação de abordagens pedagógicas de sucesso.

Se, tradicionalmente, o manual escolar se tem constituído como o recurso central para utilização pelos alunos, hoje, cada vez mais a investigação reconhece a necessidade de se disponibilizar recursos múltiplos, nomeadamente aqueles que, pela flexibilidade, adaptabilidade, customização, propriedades multimédia e suporte à visualização (individual e coletiva), amplificam em muito as práticas de ensino e de aprendizagem.

Em meio escolar, é, na atualidade, sobejamente reconhecida a importância da imersão dos alunos em meios tecnologicamente enriquecidos (UNESCO, 2018). Não apenas porque se sabe que a sociedade atual, e nesta as crianças e os jovens, vive(m) o seu dia-a-dia em contextos em que a utilização de tecnologias digitais está naturalizada, mas também porque se reconhece que existe valor pedagógico acrescentado quando tais ferramentas são utilizadas de forma pedagogicamente relevante.

Se é bem verdade que os processos de inovação pedagógica não são inerentes ao uso de tecnologias digitais, não sendo pois a inovação assegurada somente pela disponibilização de equipamentos, não deixa de ser importante salientar que uma escola equipada com tecnologia obsoleta e serviços de conectividade disfuncionais se revela incapaz de hoje em dia desenvolver com sucesso as múltiplas funções que lhe são exigidas. Na sustentação da inovação pedagógica e modernização educativa que se procura instituir, no contexto nacional (INCoDe.2030, 2019) e europeu (Comissão Europeia, 2018a), as tecnologias são efetivamente um requisito que se encontra por satisfazer.

Face às circunstâncias, múltiplas são as escolas e agrupamentos que buscam soluções para minorar as restrições existentes no parque tecnológico escolar.

A Escola Secundária de Carcavelos, no concelho de Cascais, é aqui trazida como exemplo de um estabelecimento de ensino onde a manutenção do parque informático, as infraestruturas de rede e os serviços de conectividade se apresentam em funcionamento condigno. A solução encontrada não deriva de se ter conseguido o desejado apoio dos organismos centrais na resolução do problema; antes advém de um processo interno de procura de alternativas engenhosas, criativas e sobretudo exequíveis e de sustentabilidade provada. Em 2011/2012, aquando da implementação da nova escola ao abrigo das obras da Parque Escolar, e antevedendo limitações na largura de banda dos serviços providos pelo Ministério da Educação, a escola optou por estabelecer uma dupla rede de fibra ótica com vista a permitir uma divisão do serviço de internet da escola em dois: um primeiro assegurado pela rede Ministério da Educação (Rede minedu) e que serviria sobretudo as atividades administrativas desenvolvidas pela direção, docentes e demais serviços da escola, e um segundo, suportado financeiramente por receitas próprias da escola que assegurava a internet para a totalidade das salas de aula suportando assim as atividades pedagógicas desenvolvidas por parte de professores e alunos. Importa lembrar que a escola em causa se encontrava então a implementar um projeto de inovação educativa no âmbito do qual substituiu os manuais escolares por recursos digitais suportados por tablets e admitia o uso dos telemóveis na aula para as atividades letivas. O processo foi feito com múltiplos cuidados: desde o desenvolvimento de um meticoloso processo de instalação de repetidores de sinal em número suficiente para que houvesse a necessária qualidade de ligação em todos os espaços da escola, até à procura de um contrato de provimento de serviços de internet que merecesse realmente a designação de ‘banda larga’ e que representasse um custo reduzido para a escola (inferior a 50 Euros mensais). Para este processo, a escola contou com uma equipa de docentes devidamente preparada e disponível para apoio técnico (através da mobilização do crédito horário da escola e das horas estabelecidas no artigo 79º, do Estatuto da Carreira Docente), a qual tem assegurado, desde então até à atualidade, que tecnologicamente na escola tudo funciona, no momento desejado, sem interrupções ou oscilações na qualidade.

Princípio de ação 2: Um corpo docente capacitado (numa perspetiva longitudinal de desenvolvimento, profissional e profissionalidade docente)

A natureza da profissão de professor, na atualidade, reclama necessariamente que o professor construa uma visão informada, dinâmica e reflexiva, acerca das oportunidades de aprendizagem que deve proporcionar aos seus alunos. Trata-se de um desafio que coloca a profissão de professor entre as mais complexas. E por via de múltiplos movimentos sociopolíticos de cariz centralizador na esfera da educação, que inevitavelmente desresponsabilizaram a classe docente posicionando o professor como ‘correia de transmissão’ das orientações curriculares, assiste-se hoje ainda a uma tendência de resignação docente à função ‘seguir regras’. Trata-se de um fenómeno que alguns autores designam de reificação de práticas (Wenger, 1998) e legitimam conceitos tais como ‘cumprir o programa’.

A atualidade, e no seio desta o uso educativo das tecnologias, reclama inevitavelmente por um outro tipo de docente: um professor que é entendido como agente de mudança e de elevada responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional docente, o que requer uma consciência da profissionalidade docente individual e coletivamente cultivada. O entendimento do professor como profissional, em todas as suas dimensões, arrasta necessariamente a consideração de fatores internos à organização educativa, mas igualmente fatores externos sem os quais a profissionalidade se torna difícil de desenvolver. É na articulação entre aquilo que são os problemas, e as soluções dinâmicas internas ao meio escolar, com as tendências e a direção de desenvolvimento das comunidades e do país, que o professor encontra a consciência do seu desenvolvimento profissional e o traduz em preocupações de capacitação e aperfeiçoamento.

Internacionalmente, a investigação no domínio da formação de professores tem vindo a demonstrar a importância da qualidade da formação inicial e contínua no desenvolvimento profissional docente (ex. Reid & Kleinhenz, 2015; Villegas-Reimers, 2003). Mas a qualidade da formação é muitas vezes entendida de forma excessivamente imediatista, isto é, privilegiando e valorizando resultados qualitativamente e quantitativamente expressivos, desinvestindo em modelos e formação de natureza integrativa que coloquem em articulação produtiva o mundo académico da formação (nas escolas/centros de formação) com o mundo da profissionalidade docente (o dia-a-dia escolar).

A oportunidade aberta com o surgimento das tecnologias digitais – largamente apropriadas já pela generalidade de outros grupos profissionais altamente qualificados – no sentido da sua integração natural em processos de formação docente, está ainda por generalizar. No entanto, são muitos os professores e as escolas que, aproveitando o pretexto da ‘atualização tecnológica’ da escola se envolvem em atividades e projetos que constituem formas de desenvolvimento profissional vivido com os pares e em estreita relação com o contexto envolvente, onde a formação formal se faz acompanhar de processos de suporte mútuo, tutoria e outros mecanismos de *follow-up*. É urgente que a dimensão tecnológica na formação inicial e contínua dos professores e educadores seja assumida e continuamente mantida como eixo de desenvolvimento e se articule com as componentes didática, pedagógica e metodológica e deontológica.

Como exemplo do que se procura salientar no domínio da capacitação docente elege-se com fins puramente exemplificativos o projeto de “Implementação de espaços inovadores de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico” da Câmara Municipal de Cascais. O mesmo iniciou-se em 2017/2018 com a criação de uma sala-protótipo na Escola EB1 Padre Agostinho da Silva onde novo mobiliário, novas tecnologias e um novo *layout*, em associação à adoção de novas práticas pedagógicas, se unificou para estabelecer uma nova visão de sala de aula.

Em 2018/2019, o projeto expandiu-se a oito dos 11 agrupamentos do concelho, sendo a ambição do mesmo chegar à totalidade dos agrupamentos, criando no seu seio tantos espaços educativos inovadores quanto possível, ambicionando que os mesmos exerçam efeitos de difusão da mudança nas práticas docentes em magnitude tal que permitam, nos anos vindouros, que cada sala de aula se transforme em si num espaço de inovação onde abordagens pedagógicas mais eficientes, diversificadas, inclusivas e tecnologicamente enriquecidas possam assegurar dinâmicas de atividade no 1º ciclo do ensino básico ajustadas ao século vigente.

Dentro do projeto, um fator de sucesso precisa ser enaltecido: o suporte formativo e acompanhamento providos aos professores das escolas envolvidas. O projeto procurou assegurar, desde o seu início, formação contínua formal e informal à totalidade dos professores participantes no projeto por parte de diferentes Instituições do Ensino Superior. Em 2018/2019 foram realizadas várias ações de formação ligadas a temáticas de especial relevo, como seja “Conceção de espaços de aprendizagem inovadores em meio escolar”, “Desenho e implementação de Cenários de Aprendizagem”, “Metodologias ativas de aprendizagem com tecnologias digitais” e “Tecnologias Digitais na Prática Docente no 1º ciclo”, envolvendo no total 74 professores.

Vários projetos de contornos similares têm vindo a ser desenvolvidos por municípios do país (ex. o Projeto “Aprender digital Amadora [1º ciclo]” da Câmara Municipal da Amadora, o Projeto SUPERTABi em desenvolvimento com a Câmara Municipal da Maia, etc.), sendo que em muitos destes a formação docente se estabelece já como imperativo.

Princípio de ação 3: A quadratura tecnologia-espaço-metodologia-avaliação

O espaço é um elemento constitutivo de qualquer atividade. Na área da educação é notória a relação entre a organização do espaço físico de ação – maioritariamente a sala de aula – e as atividades escolares encetadas. Não é por acaso que a configuração típica da sala de aula se baseia numa geometria que coloca o lugar do professor em destaque, junto do quadro onde se representa (de forma analógica ou digital) ideias, esquemas, palavras que suportam o discurso do professor. E toda a configuração da sala de aula decorre desse posicionamento do professor: à sua frente são colocados os lugares destinados aos alunos, de face voltada para o professor e para o quadro, contendo explicitamente a mensagem de que eles devem centrar a sua atenção nestes elementos, ouvindo e registando aquilo que (d)áí decorre.

No entanto, múltiplos estudos alertam para a forma como a organização dos espaços escolares influencia a natureza das atividades que neles têm lugar (Blackmore, Bateman, Loughlin, O'Mara, & Aranda, 2011; Baeta & Pedro, 2018; Barrett, Zang, Davies & Barrett, 2015). Torna-se, pois impossível ignorar esta questão e aceita-se cada vez mais como necessário a necessidade de encontrar formas de (re)desenhar a educação na sua relação dialética com os espaços onde esta tem lugar. A integração desse tipo de conhecimento no conhecimento pedagógico do professor necessita também ela ser considerada, nomeadamente, através da experiência direta de lecionação em ambientes pedagógicos onde a dimensão “espaço” é intencionalmente redesenhada com vista ao atingir de determinados fins pedagógicos os quais necessitam ser adequadamente aferidos no seu sucesso. Consequentemente, novas abordagens à monitorização do processo de ensino e de avaliação das aprendizagens realizadas necessitam também ser consideradas para se mensurar os efeitos conseguidos com tais mudanças nas práticas em sala de aula de professores e alunos e consequentemente o seu impacto na promoção do desenvolvimento de competências que atualmente se ambiciona para os alunos à saída da escolaridade (Martins, 2017). Assim, à trilogia tão disseminada tecnologia-espaço-pedagogia, apresenta-se como alternativa a seguinte quadratura, onde cada um dos elementos deve efetivamente ser entendido como representando áreas equivalentes.



Num quadro pedagógico em que os métodos ativos são cada vez mais trazidos como relevantes, é importante considerar tanto professores como alunos na edificação de novos espaços e no elencar das múltiplas oportunidades oferecidas pelo edificar de novos *layouts* para a sala de aula e mesmo de novas concepções de sala de aula.

O Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva (AEFCPS), em Rio Maior, surge como um dos agrupamentos onde múltiplos espaços educativos inovadores foram concebidos e se encontram hoje a ser efetivamente utilizados. Este agrupamento foi um dos pioneiros em iniciativas de integração da tecnologia no pré-escolar e 1º ciclo, bem como a inspirar-se no projeto Future Classroom Lab (European Schoolnet, 2017). Neste domínio, o AEFCPS destaca-se por se apresentar como um agrupamento onde se entende que a inovação tecnológica tem de vir acompanhada da modernização dos espaços escolares e da mudança de práticas ensino, aprendizagem e avaliação. Ao mesmo tempo que advoga que essa modernização necessita ser disseminada à totalidade dos espaços educativos e partilhada com a totalidade dos agentes escolares (professores, alunos, encarregados de educação, auxiliares de ação educativa e outros parceiros locais). No âmbito do projeto 'ActiveLab' surgiu, em 2015, um dos primeiros 'ambientes educativos inovadores' (também designadas 'Salas de Aula do Futuro') existentes no contexto educativo nacional, mas rapidamente se emancipou como iniciativa. Deixou de ser um espaço específico, para suporte a atividades colaborativas e tecnologicamente enriquecidas para professores e alunos, para ser um projeto escolar de renovação das salas de aula do agrupamento. Em 2017, três novas salas 'ActiveLab' haviam já sido criadas (no Centro Escolar da Mina do Espadanal, no Centro Escolar Poeta Ruy Belo e na EB1 da Asseiceira) e, atualmente, múltiplos outros espaços inovadores podem ser encontrados no agrupamento:

- o FabLab (um laboratório de fabricação onde um conjunto de ferramentas de prototipagem rápida e de programação informática permite o desenvolvimento de produtos 2D ou 3D),
- o MediaLab (espaço de suporte à exploração de novas formas de comunicação baseada em recursos multimédia),

- . o CookingLab (espaço privilegiado para a dinamização de aulas práticas de experimentação científica),
- . o MusicLab (espaço de experimentação musical),
- . o ParkourLab (espaço de apoio a novas práticas de atividade física),
- . o ArtLab (um *maker-space* de apoio à expressão dramática e à leitura e escrita expressivas),
- . a sala multi-sensorial (um espaço de trabalho em torno do desenvolvimento de competências ligadas à inteligência emocional e da psicomotricidade).

Todos eles, em comum, atestam a necessidade da diversificação e modernização das atividades escolares sentida pelos professores e alunos do agrupamento. O AEFPCS entende que estas propostas, aliadas a outras em curso, dão significância à Inclusão, assumindo a diferenciação pedagógica como alicerce para a sua atividade educativa.

Princípio de ação 4: Lideranças escolares digitalmente proficientes e tecnologicamente orientadas

Escassos momentos históricos se encontram a par da atualidade no que diz respeito às responsabilidades e poderes conferidos nas escolas aos seus diretores (Barroso, 1995; 2005). Ao mesmo tempo é reconhecida a complexidade da evolução histórico-cultural do papel do líder escolar – permeada por movimentos sociais, mudanças de paradigmas educativos relativos aos saberes, à avaliação, à valorização e importância social relativa das diferentes disciplinas escolares, etc. Advoga-se assim que a liderança escolar é hoje o terreno onde se joga muito o futuro da educação e da escola como instituição de referência e mobilidade social. A capacidade de desenvolver uma visão teleológica por parte da liderança da escola constitui assim uma das dimensões de formação de líderes escolares que se mostra mais relevante.

Pelas responsabilidades que lhe estão outorgadas, cabe às direções escolares (estabelecer meios para se) criar uma visão sobre o futuro da escola que inclua dimensões como o desenvolvimento de competências nos professores e nos alunos que lhes permita sustentar atividades inovadoras que, de forma convergente, se orientem para a aprendizagem, a iniciativa e a criatividade. Neste âmbito, a valorização da dimensão tecnológica da vida escolar – no quadro de atividades letivas, culturais, desportivas, etc.– assegurará condições para o desenvolvimento de uma cultura de escola que efetivamente naturalize o uso de tecnologias digitais em todas as esferas da sua atividade.

Ao mesmo tempo importa centralmente assegurar mecanismos que permitam igualmente atestar que os diretores escolares das escolas e agrupamentos nacionais apresentam os ambicionados níveis de proficiência digital para, não só desempenhar adequadamente as suas funções na atualidade, como igualmente perspetivar o valor educativo que as tecnologias e os ambientes digitais podem trazer ao processo de ensino-aprendizagem bem como à gestão, comunicação e colaboração no seio escolar e extraescolar. A investigação aponta para o facto de se encontrar evidência de que os diretores escolares exercem um papel determinante na promoção da integração educativa das tecnologias e da modernização das práticas escolares. Em especial as crenças pessoais dos diretores escolares surgem como fatores de influência na adoção e implementação das tecnologias digitais nas suas escolas (Abdullah, DeWitt & Alias, 2013; Çakir, 2012; 2014). No contexto nacional, encontram-se estudos que apontam num sentido semelhante (Piedade & Pedro, 2019), e sinalizam que a utilização das tecnologias evidenciada pelos professores de determinadas escolas se apresenta associada ao nível de proficiência tecnológica revelado pelo respetivo diretor.

Deste modo, verifica-se que os diretores escolares com uma forte visão estratégica sobre a importância das tecnologias digitais na promoção de atividades pedagógicas inovadoras, assumem um papel ativo e preponderante na criação de uma cultura de utilização das tecnologias nos seus contextos escolares, mas, perversamente, o inverso revela-se igualmente verdade.

O Agrupamento de Escolas do Freixo surge como exemplo onde processos de inovação tecnologicamente suportada se estabeleceram e disseminaram por meio de uma liderança também ela tecnologicamente proficiente. A direção da escola, à cabeça, mas igualmente bem acompanhada por um conjunto de professores e outros técnicos de apoio, assumiu como princípio de ação interno a necessidade de cimentar novas práticas de gestão escolar onde a integração das tecnologias fosse colocada ao serviço de procedimentos administrativos mais céleres e eficientes, e de práticas pedagógicas realmente centradas nas especificidades do seu corpo discente e realidade local.

Desde 2000 que foram desenvolvidas algumas iniciativas de modernização digital e, em particular, com o plano de ação estratégico de inovação digital iniciado em 2011, integrado no Programa de Formação de Líderes Inovadores (organizado em parceria com o Ministério da Educação e Microsoft), o AE do Freixo passou a desenvolver uma intensa integração digital nas suas atividades. Tanto a direção como outros elementos do corpo docente e técnico da escola, entendidas aqui como lideranças intermédias, investiram seriamente na procura de níveis de proficiência tecnológica elevados. Foi delineada uma estratégia de simplificação e acesso permanente a toda a documentação relevante através da utilização de plataformas digitais. Foram atribuídos e-mails para todos os docentes, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação, com a criação de grupos internos, que permitiram agilizar a comunicação digital integrada

no Office 365. A utilização do Yammer, uma rede social interna, em contexto de sala de aula com a continuidade em espaços e momentos fora da sala de aula, pelo acesso na nuvem, permitiu a implementação de modelos/cenários de aprendizagem diversificados e diferenciados com resultados muito positivos para os alunos e com grande envolvimento dos encarregados de educação. Também estes últimos foram envolvidos no processo, tendo tido formação para poderem usar o Yammer e, assim, acompanharem em tempo real o trabalho dos seus filhos, bem como ter acesso a todos os recursos disponibilizados pelos professores.

A utilização do Teams, outra plataforma de comunicação e trabalho colaborativo, potenciou o trabalho partilhado entre docentes, entre docentes e turmas e entre os próprios alunos. Foi também através desta plataforma que foi privilegiada a comunicação entre a liderança e as restantes estruturas, o que contribuiu positivamente para a criação de uma cultura de escola onde as tecnologias e os ambientes digitais mais do que integrados se encontravam naturalizados e embebidos nas práticas.

Princípio de ação 5: Tecnologias como currículo, não somente ao serviço do currículo

As tecnologias digitais – entendidas como recurso físico e conceptual – constituem um elemento de mediação da atividade escolar que não pode ser comparado com outros recursos de outras épocas históricas e outros contextos sociais e tecnológicos. A rapidez de execução de tarefas complexas, abrindo espaço para atividade de natureza conceptual, é um valor que as torna distintas. Não se pode ignorar, por exemplo, as possibilidades que as tecnologias digitais abrem no meio escolar em atividades de pesquisa, seleção e avaliação de informação temática, e grande parte do valor dessa possibilidade reside na rapidez do acesso.

Em simultâneo, é de salientar o aspeto da mobilidade que atualmente surge associada às tecnologias digitais. Os avanços na miniaturização dos componentes tecnológicos e da sua própria natureza e materialidade permitem que as tecnologias digitais (nas suas dimensões físicas e conceptuais) se tenham constituído em objetos com graus de portabilidade cada vez maiores. O valor da ‘leveza’, articulado por Italo Calvino (Calvino, 1980), tem na atualidade um impacto cujos contornos ainda não estão sequer bem definidos.

É, neste quadro, que o conceito de ‘tecnologia móvel’ entra nos meios escolares e na investigação em educação, associando a mobilidade das pessoas à portabilidade das tecnologias digitais. E tal como aconteceu no passado com os livros (também eles, então, artefactos de grande portabilidade), as tecnologias digitais foram sendo equacionadas na educação como instrumentos ao serviço do currículo escolar. Contudo, se momentos históricos houve onde as TIC poderiam ser advogadas como devendo estar transversalmente ao serviço do currículo, tais momentos expiraram há muito. Hoje o saber atuar com e sobre as tecnologias, o deter competência digital, é em si um saber a adquirir e que precisa ter espaço específico no currículo, sendo isso preconizado por múltiplos currículos internacionais, pelas competências-chave elencadas pela União Europeia (Comissão Europeia, 2018b) e pelo Perfil do aluno nacionalmente em vigor (Martins, 2017).

Múltiplas escolas e agrupamentos têm procurado posicionar simultaneamente as TIC nesta dicotomia resolvendo-a pelo situar das TIC em ambas as dimensões: enquanto domínio específico do currículo e numa visão instrumental, onde colocam as mesmas transdisciplinarmente ao serviço dos diferentes programas das disciplinas e nos vários ciclos de ensino.

O Agrupamento de Escolas D. Dinis, em Lisboa, como muitos outros, apresenta-se como um agrupamento onde a presença das tecnologias se revela assegurada desde o 1º ciclo ao ensino secundário há já vários anos. A iniciativa estabeleceu-se através de um projeto de integração de Robótica no 1º ciclo do ensino básico começando, numa fase experimental em 2013, com 2 turmas e cerca de 50 alunos. Em 2015, fruto do Prémio Inclusão e Literacia Digital, concedido pela FCT, expandiu-se a área da Robótica às 10 turmas dos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico, abarcando um total próximo dos 200 alunos. Com o projeto nacional de Iniciação à Programação no 1º ciclo, em 2016, o projeto do agrupamento consolidou-se e encontrou mais meios humanos para se sustentar. O alargamento persistiu e, em ligação atual ao projeto Artmídia, onde as Artes e o Multimédia são considerados articuladamente (em estreita relação com o Plano Nacional de Cinema), as TIC encontram-se igualmente presentes nas turmas do 2º ciclo do agrupamento. As TIC surgem ainda como disciplina presente no 3º ciclo e no ensino secundário oferecido pelo agrupamento. Inúmeras outras escolas e agrupamentos apresentam realidades semelhantes, colocando as TIC ao serviço de projetos disciplinares e atividades extracurriculares ao mesmo tempo que procuram por múltiplos meios ampliar a presença das TIC no currículo formal, com espaços e tempos letivos explicitamente a si alocados.

Princípio de ação 6: Tecnologia como linguagem da Ciência e da Sociedade

Cada vez mais nos habituamos à ideia de que o rápido desenvolvimento das tecnologias digitais está a mudar muitas das nossas práticas diárias, como por exemplo a forma como comunicamos e gerimos o tempo profissional e de lazer. Mas é menos óbvia a forma como as tecnologias digitais têm vindo a fazer parte da cultura e a afetar a forma como pensamos e a nossa própria linguagem falada e escrita. Ao mesmo tempo, existe evidência de que têm vindo a transformar a relação das

peças com o conhecimento, quer no domínio científico, quer também no dia-a-dia. E é neste ponto que as tecnologias digitais têm vindo a constituir de forma crescentemente acelerada um vetor de mudança promotor, recursivamente, de novos desenvolvimentos tecnológicos (Vincent-Lancrin, Jacotin, Urgel, Kar & González-Sancho, 2017). Esta espiral de desenvolvimento das tecnologias digitais e as novas formas de lidar com o conhecimento colocam à escola um desafio sobre o qual a comunidade educativa deve refletir e responder.

É por isso que atualmente se interroga a própria noção de ‘trabalho experimental’ no domínio da ciência alargando o conceito por via da possibilidade de lidar com fenómenos através de simulações ou do uso de realidade virtual, aumentada e mista nos seus laboratórios, com vista a criar novas formas de reportar resultados de ensaio e de fazer investigação, nomeadamente, em tempo real.

Trata-se de reconhecer as tecnologias digitais não apenas como constitutivas da linguagem da ciência, mas como recursos que promovem o acesso de novos estratos da sociedade à ciência e às suas aplicações. Se atualmente as tecnologias digitais constituem quer um veículo quer um constituinte da comunicação no coletivo social, na área da ciência estas têm vindo a possibilitar esbater fronteiras e criar dimensões inter e transdisciplinares, nomeadamente entre áreas tradicionalmente entrincheiradas, como sejam a Matemática, a engenharia e as artes.

Elege-se como realidade escolar nacional ilustrativa destas ideias a realidade do Agrupamento de Escolas de Alcanena (AEA).

Depois da criação de um Espaço Educativo Inovador, do Projeto ‘Aula sobre Rodas’, da criação do “Laboratório de Criatividade”, potencializados pela integração do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular em 2018, o AEA persiste em salientar-se como instituição educativa onde a Tecnologia, a Engenharia e o Multimédia surgem interligados com as Ciências (em sentido múltiplo) e as Artes. Essa relação revela-se solidamente conseguida e este agrupamento foi recentemente o melhor classificado na Europa entre 1 100 escolas de 15 países, pelo projeto ‘STEM School Label’, obtendo a distinção “Proficient STEM School Label”. Lançado em 2017 pela European Schoolnet, este projeto distingue escolas que desenvolvem iniciativas de estímulo ao ensino das Ciências, Tecnologia, Engenharias e Matemática.

De salientar que, desde 2016, o AEA tem vindo a trilhar caminho na valorização e inovação na abordagem pedagógica feita a estas áreas curriculares, num sentido transversal que trespassa do pré-escolar ao ensino secundário. Todos os alunos do agrupamento são estimulados a participar em atividades curriculares e extracurriculares de investigação científica ligadas às disciplinas de Biologia e Geologia, Físico-Química e Matemática.

Nesse seu caminhar, o agrupamento tem estabelecido parcerias estratégicas com organismos locais, com o Centro Ciência Viva do Alviela, e ainda com instituições de ensino superior como a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade de Coimbra, a Universidade de Aveiro ou os Institutos Politécnicos de Leiria e Santarém, mostrando que as escolas necessitam estar hoje estreitamente ligadas a múltiplos centros de ciência e academias do saber.

A Concluir...

Os processos de inovação pedagógica que adotam uma dimensão valorizadora das tecnologias e ambientes digitais assumem, em geral, que aquela dimensão assegura algum grau de sucesso. De facto, as tecnologias digitais constituem recursos estratégicos para desenhar e constituir espaços de aprendizagem inovadores, criar condições para a adoção de pedagogias ativas e melhorar as aprendizagens dos alunos. É, no entanto, essencial que os educadores, professores, formadores de professores, decisores políticos e sociedade civil assumam um posicionamento crítico sistemático relativamente às práticas implementadas em meio escolar com tecnologias digitais. Como acontece com qualquer recurso, elas podem ser usadas para reforçar e realizar mais eficazmente pedagogias tradicionais e conceptualmente ultrapassadas face à sociedade atual, como podem ser pensadas como elemento estratégico transformador da própria escola.

Os inúmeros exemplos que podemos colher em outras esferas de atividades (e.g. o meio hospitalar, os sistemas de comunicação viária), em que as tecnologias digitais têm vindo a ser naturalizadas, sugerem a necessidade de uma visão estratégica das autoridades responsáveis pelo sistema educativo, num nível central, intermédio ou local, que seja geradora de processos de inovação realmente eficientes, profícuos e sustentáveis.

Se as práticas pedagógicas escolares estão no cerne das transformações educativas que melhoram a cultura, a iniciativa, a responsabilidade cívica e a participação democrática dos cidadãos, é fundamental que se assumam que essas transformações devem ser fortemente induzidas pelas atividades escolares.

A mudança e transformação das práticas escolares passa necessariamente por uma variedade de dimensões. A dimensão relativa a uma integração dinâmica da utilização de tecnologias digitais em múltiplas esferas da atividade escolar cria uma variedade de possibilidades, nomeadamente a de que os alunos desenhem os seus próprios trajetos de aprendizagem de forma acompanhada mas em que assumam responsabilidade na definição e monitorização dessa trajetória, a oportunidade

permanente de expressarem e exporem as suas ideias e interrogarem a relevância das aprendizagens escolares na sua formação e no dia-a-dia da sociedade, a possibilidade de simular processos e fenómenos impossíveis de representar sem recurso a tecnologias digitais (quer na área das ciências, quer nas áreas humanísticas), o estímulo à colaboração e cooperação entre os professores, quer para resolução de problemas do dia-a-dia, quer como eixo de iniciativas de desenvolvimento profissional, etc. Não é possível continuar a ignorar, através do limite visual que nos colocam os muros da escola, o mundo tecnológico em que hoje habitamos.

Referências bibliográficas

- Associação Nacional de Professores de Informática** (2018). *Carta Aberta ao Senhor Ministro da Educação: O que a ANPRI pretende ouvir no Fórum do Incode 2030*. Disponível em <http://www.anpri.pt/mod/forum/discuss.php?d=6239>
- Conselho Nacional de Educação** (2017). *Estado da Educação*. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/EE2017/EE2017_04-03-2019.pdf
- INCoDe.2030** (2019). *Uma iniciativa integrada de política pública dedicada ao reforço de competências digitais*. Disponível em <https://www.incode2030.gov.pt/incode2030>
- UNESCO**, (2018). *Skills for a connected world*. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265893>
- Comissão Europeia**, (2018a). *Plano de Ação para a Educação Digital*. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>
- Wenger**, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reid**, k., & **Kleinhenz**, E. (2015). *Supporting teacher development: Literature review*. Canberra: Department of Foreign Affairs and Trade.
- Villegas-Reimers**, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>
- Blackmore**, J., **Bateman**, D., **Loughlin**, J., **O'Mara**, & **Aranda**, G. (2011). *Research into the connection between built learning spaces and student outcomes*. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development.
- Baeta**, P., & **Pedro**, N. (2018). Salas de Aula do Futuro: análise das atividades educativas desenvolvidas por professores e alunos. *Revista Indagatio Didactica*, 10(3), 81-95.
- Barrett**, P., **Zhang**, Y., **Davies**, F., & **Barrett**, L. (2015). The impact of classroom design on pupil's learning: Final results of a holistic multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.
- Martins**, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- European Schoolnet**, (2017). *Future Classroom Lab: learning spaces*. Disponível em <http://fcl.eun.org/learning-zones;jsessionid=6CF8D5A5DFB7B96D23292480166651EF>
- Barroso**, J. (1995). *O Director Executivo. Relatório do estudo: Perfis pessoais e profissionais dos directores executivos e dos membros do conselho de escola ou área escolar* (Vol. I). Lisboa: EDUCA.
- Barroso**, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Abdullah**, N., **DeWitt**, D., & **Alias**, N. (2013). School improvement efforts and challenges: A case study of a principal utilizing information communication technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 791-800.
- Cakir**, R. (2012). Technology integration and technology leadership in schools as learning organizations. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 273-282.
- Çakir**, T. (2014). The attitudes of preschool teachers and principals towards computer using. *Anthropologist*, 18(3), 735-744.
- Piedade**, J., & **Pedro**, N. (2019). Análise comparativa da utilização das tecnologias digitais por diretores escolares e professores. *Revista Educação em Questão*, 57 (52), 1-30. Doi: 10.21680/1981-1802.2019v57n52
- Calvino**, I. (1980). *Seis Propostas para o Próximo Milénio* (5ª ed.). Alfragide: Editorial Teorema.
- Comissão Europeia**, (2018b). *Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Disponível em https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en
- Vincent-Lancrin**, S., **Jacotin**, G., **Urgel**, J., **Kar**, S., & **González-Sancho**, C. (2017). *Measuring Innovation in Education: A Journey to the Future*. Paris: OECD Publishing.

4

“Com a mala na mão contra a discriminação”: Reflexões em torno de uma experiência pedagógica antirracista no 1º Ciclo do Ensino Básico

Ariana Furtado¹ & Cristina Roldão²

“Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.” (alínea nº 2 do Artigo 13º, Princípio da Igualdade, Constituição da República Portuguesa, VII Revisão Constitucional [2005])

“Havia uma fila de portugueses, outra fila vazia a separar, e nós (negros) começávamos a partir da terceira fila. Os professores davam aulas para os alunos da frente.”³

No debate político e científico português, o racismo raramente tem sido abordado enquanto obstáculo à democratização escolar. Se desde a década de 1970 não só as desigualdades territoriais, de classe (amplamente trabalhadas a partir de trabalhos como os de Bourdieu e Passeron, 2008), mas também as de género e deficiência, têm vindo a trilhar o seu caminho nas pesquisas, políticas e práticas sobre a igualdade na educação, as desigualdades étnico-raciais não têm tido, por diferentes motivos, a mesma centralidade no amplo projeto de uma escola e sociedade democráticas. Isso explica, em parte, a exiguidade do espaço de reflexão e ação coletiva sobre práticas pedagógicas explicitamente antirracistas no contexto português, assim como a dificuldade em estabelecer um entendimento do racismo e das desigualdades étnico-raciais que seja multidimensional – intrapessoal, interpessoal, institucional e estrutural.

Sem deixar de referir algumas perspetivas teóricas e aspetos contextuais relevantes, procura-se, no presente capítulo, partilhar uma experiência pedagógica antirracista concreta, a do projeto “Com a mala na mão contra a discriminação”⁴.

¹ Professora do 1.º Ciclo na Escola do Castelo, Lisboa.

² Professora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

³ Advogado José Semedo Fernandes, em entrevista ao jornal *Público* - Henriques, Joana Gorjão (2017). Dos afrodescendentes espera-se que não passem “da escolaridade obrigatória”, em jornal *Público*, de 9 de setembro de 2017. Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/09/09/sociedade/noticia/dos-afrodescendentes-esperase-que-nao-passem-da-escolaridade-obrigatoria-1784725> [acedido em 2019/10/29].

⁴ Agradecemos o empenho e partilha de toda a equipa envolvida na construção do projecto “Com a mala na mão contra a discriminação”, designadamente à Beatriz Gomes Dias (membro da Djass - Associação de Afrodescendentes), Simone Andrade, Celso Soares, Ana Stela Cunha e Danilo Cardoso (ambos membros do Grupo EDUCAR – Educação Antirracista) e ao Agrupamento de Escolas Gil Vicente.

O projeto foi implementado, no ano letivo de 2018/2019, por uma equipa de professores e educadores, numa turma de vinte e duas crianças do quarto ano de uma escola pública do 1º CEB, no centro de Lisboa, a Escola Básica do Castelo. Concluímos este texto com algumas recomendações quanto a domínios específicos em que as políticas educativas necessitam, a nosso ver, de sofrer alterações para que possam melhor abordar o (anti)racismo.

Notas sobre a não centralidade do (anti)racismo no debate sobre a democratização escolar

“Promover a inclusão plena e correta da história e das contribuições da população afrodescendente no currículo educacional (...) Assegurar que livros didáticos e outros materiais educativos reflitam precisamente fatos históricos relacionados a tragédias e atrocidades passadas, em particular a escravidão, o comércio de escravos, o comércio transatlântico de escravos e o colonialismo, de modo a evitar estereótipos e a distorção ou falsificação destes fatos históricos, o que pode levar ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata, incluindo o papel dos respectivos países nos mesmos.”

(ONU/ Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, 2015: Reconhecimento - Educação em Igualdade e Conscientização, alíneas c) e g).⁵)

“No decorrer da construção do império, os portugueses contactaram com povos de diferentes raças e diferentes costumes: em África estabeleceram-se contactos comerciais marcados por relações amigáveis e pacíficas. Os portugueses encontraram vários povos de raça negra, organizados em vários reinos rivais entre si e que os portugueses consideravam pouco desenvolvidos a nível cultural.”

(Porto Editora, 2018⁶)

“O sistema educativo organiza-se de forma: a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo; (...) d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.”

(alíneas a) e d), Artigo 3º, Princípios organizativos, Lei de Bases do Sistema Educativo)

As questões da diversidade étnico-cultural e do (anti)racismo não gozam de espaço próprio na ampla estratégia de promoção da igualdade na escola, sendo por vezes associadas à educação intercultural que, desde finais da década de 1980, tem sido a forma de concetualizar e abordar as questões da diversidade na escola. Contudo, será necessário saber de que forma a perspetiva da interculturalidade tem sido efetivamente antirracista, capaz de ultrapassar abordagens deshistoricizadas do racismo e formas despolitizadas e lusotropicalistas de entender o colonialismo português; capaz de entender o racismo como uma relação de poder complexa e multidimensional (Araújo, 2018). No fundo, é necessário que exista não só um reconhecimento do papel histórico do colonialismo português na constituição do racismo, do caráter estrutural deste, mas também do contributo dos afrodescendentes para o desenvolvimento global e, em particular, de Portugal. É nesse sentido que a *Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024)* coloca o “reconhecimento” como primeiro princípio de atuação no combate ao racismo e como princípio em que a educação tem um papel fundamental.

As dificuldades de reconhecimento das raízes históricas do racismo prendem-se com diferentes formas de “silenciamento do passado” (Trouillot, 1995), de “afasia colonial” (Stoler, 2011) ou de “segredo público” (Taussig, 1999), que estruturam os processos de (re)produção historiográfica. Em qualquer desses casos, não se trata propriamente de uma ausência, mas questões conhecidas que não são articuladas de forma a terem centralidade e a serem reconhecidas, por exemplo, na sua relação crítica com a própria modernidade (Cesaire, 1971; Mbembe, 2015; Gilroy, 2001). Em primeiro lugar, esse reconhecimento implicaria um olhar crítico sobre o papel da escola na reprodução da identidade nacional. Uma abordagem antirracista não é compatível, por exemplo, com a utilização acrítica da designação “Descobrimientos” que, no mesmo passo, glorifica a empresa escravocrata e colonial; sustenta a ficção da “epopeia do povo português”, quando na verdade se tratou de uma empresa das suas elites; e rasura a agência e complexidade dos povos africanos em causa

⁵ Livreto *Década Internacional de Afrodescendentes. 2015-2024: Reconhecimento – Justiça – Desenvolvimento*, publicado por ONU/ Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2016/05/WEB_BookletDecadaAfro_portugues.pdf [acedido a 2019/10/29].

⁶ Porto Editora (ed.). (2018). *Preparação para a Prova de Aferição - História e Geografia de Portugal - 5.º Ano*. Porto: Porto Editora.

(Davidson, 1981; Hernandez, 2008). Como refere Kilomba (2019 [2008]: 5), Portugal é ainda “um lugar de negação, ou até mesmo de glorificação da história colonial”, algo que continua patente nos manuais escolares de História. Como mostram Araújo e Maeso (2012, 2013a e 2013b), os manuais escolares continuam a apresentar a “África descoberta e colonizada pelos portugueses”, concebida como uma unidade sem distinção, numa continuidade das concepções coloniais do “mundo português”, e a colonização como, apesar de tudo, tendo benefícios, como a expansão da língua portuguesa. Essa história tende a ser apresentada de forma despolitizada, sem referência aos processos de resistência dos povos escravizados e colonizados, às suas formas de organização política, social, cultural e económica; assim como a sua posição na geopolítica global.

Em segundo, o reconhecimento exige um rompimento com a narrativa lusotropicalista ainda tão prevalecente e que é uma continuidade histórica da propaganda do Estado Novo, a partir da década de 1950 (Castelo, 1998). Essa narrativa, inspirada não só no trabalho do cientista social brasileiro Gilberto Freyre, mas também em concepções anteriores, utilizada pelo Estado Novo de forma a relegitimar o império colonial português num contexto internacional de forte crítica, defende que o colonialismo português se caracterizaria pela excecionalidade porque teria sido mais brando do que outros; que os portugueses teriam uma vocação histórica para o diálogo entre povos; e que a miscigenação seria prova não da violência sobre as mulheres negras, mas da capacidade de diálogo intercultural dos portugueses.

Em terceiro lugar, é preciso não esquecer o caráter historicamente recente da guerra colonial e como o trauma coletivo desse processo está ainda bastante patente na sociedade portuguesa, produzindo múltiplos silêncios. Vivemos o paradoxo de um país que já não é uma metrópole colonial, mas que tem ainda o império tão vivo nas suas entranhas. Num país de cerca de 10 milhões de pessoas, estima-se terem chegado a partir de meados da década de 1970, na sequência das independências das até então “províncias ultramarinas”, perto de meio milhão de “retornados” (Pires, 1984) e que, entre 1961 e 1974, quase um milhão de homens tenham sido mobilizados para uma das mais longas guerras coloniais do mundo, com 8 mil mortos e cerca de 100 mil feridos ou incapacitados (Campos, 2018; Martins, 2018). O próprio 25 de Abril, ao contrário da ideia de revolução sem derramamento de sangue nem violência, deve recordar a sua relação umbilical com as lutas de libertação africanas, quer pelo desgaste da confrontação nos 13 anos de guerra colonial do Estado Novo, quer pela influência ideológica do movimento anticolonialista no movimento antifascista.

Um quarto aspeto que pesa no não-reconhecimento do racismo prende-se com a evidente hegemonia das políticas e estudos sobre a integração de imigrantes no debate sobre a diversidade da sociedade e escola portuguesas, diluindo-se assim o tema do (anti)racismo na temática das migrações. Mesmo que as comunidades ciganas e muitos dos alunos negros sejam portugueses e nunca tenham migrado, as discriminações que sofrem continuam a ser colocadas na pasta das migrações, mais uma vez projetando as pessoas racializadas como não-pertencendo ao corpo da nação.

Outro obstáculo a esse reconhecimento prende-se com o princípio “*colour blind*” implicado na conceção republicana de cidadania, em que as pertenças identitárias estariam excluídas do espaço público e relegadas para o espaço privado, garantindo-se assim, em tese, que cada cidadão seria tratado de igual forma. Limitados na possibilidade de utilizar categorias como “origem étnico-racial”, “branco”, “negro”, etc., não só as políticas, mas também os estudos, têm preterido o debate sobre o (anti)racismo em prol da aposta em abordagens culturalistas, do choque, contraste, conflito e diálogo cultural. O recente debate em torno da recolha de dados étnico-raciais nos Censos 2021, e posterior recusa da mesma pelo Instituto Nacional de Estatística, mostram como, institucionalmente, se tem preferido o não reconhecimento político dessas desigualdades, optando-se por vias indiretas de tratar o tema (GT Censos 2021 – Questões étnico-raciais, 2019; INE, 2019).

Um sexto e último aspeto que interessa referir prende-se com a prevalência de uma visão moralista e atomizada sobre o racismo, isto é, uma visão que não concebe o racismo na sua dimensão estrutural e institucional. É frequente ouvir-se, por exemplo, que o racismo é fruto da ignorância. Ora, não só intelectuais de prestígio têm sido abertamente racistas, como não são os grupos mais distantes aqueles que maior discriminação racial cá sofrem, mas exatamente os povos com os quais Portugal tem uma longa história comum. Entre 2005 e 2015, as queixas apresentadas à Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR) decorreram sobretudo de atos de discriminação dirigidos a membros da comunidade cigana (28,6% das queixas de 2015), brasileiros (14,3% em 2015), africanos (8,4%) (CICDR, 2015). Do total de 225 queixas recebidas nesse período, apenas 30% levaram à instauração de processos de contraordenação e 9% a decisões de condenação efetiva pela CICDR.

Como mostram os dados do *European Social Survey*, o chamado “racismo biológico” e “racismo cultural” (a crença de que existem grupos étnico-raciais naturalmente ou culturalmente inferiores) estão longe de ser pontuais, ficando patentes nas respostas de cerca de metade da população portuguesa, bem acima da média europeia (Vala & Pereira, 2018). Este quadro não pode ser lido como se de uma soma de consciências individuais se tratasse, mas antes enquanto um indicador de que aspetos estruturais da sociedade atual continuam ancorados ao imaginário colonial. Essa ancoragem não é apenas um resquício do passado que persiste sem “nexo” e que está condenado a desaparecer com o tempo, mas antes velhos princípios de organização social que são reativados e sustentam relações de poder no presente, pelo que pode ser designado de “racismo estrutural”.

Do subtil ao flagrante (Vala *et al.*, 1999), o “racismo quotidiano”, sob a forma de comentários e atitudes insultuosas e paternalistas que vão sendo experienciados de forma cumulativa nas relações interpessoais, funciona como um mecanismo de distinção e demarcação de estatuto, que assegura a uns – à população branca - um sentido e posição de superioridade/legitimidade, e a outros – negros e ciganos, por exemplo - uma posição de subalternidade (Essed, 1991). De certa forma, é uma via possível para a reencenação de relações de poder coloniais (Kilomba, 2019 [2008]). Não se trata, portanto, sobretudo, de uma questão de desconhecimento, afetos, intenções, extremismos ou erupções pontuais, mas de velhas relações de poder geradoras de distribuições desiguais de oportunidades, assim como da violência, e de formas identitárias específicas, daí que conceitos como “privilégio branco” ou “branquitude” (tal como burguesia/capitalismo e patriarcado/machismo, por exemplo) sejam conceitos fundamentais para a desconstrução do racismo (McIntosh, 1989).

Igualmente importante é refletir sobre o que se pode chamar “racismo internalizado”, como é que os sujeitos racializados são afetados na sua auto-imagem pela discriminação racial sistemática. É amplamente conhecido o estudo que os psicólogos Kenneth Clark e Mamie Clark (1939) desenvolveram nos EUA nos anos 1940, onde demonstraram, por via do “teste das bonecas”, como um contexto marcado pela segregação e discriminação contribui, de forma transversal, para que as crianças afroamericanas interiorizem a hierarquia racial prevalecente e, por conseguinte, construam uma auto-imagem pejorativa com importantes consequências para a sua autoestima, efeito ainda mais marcado em contextos segregados. Autores clássicos do debate sobre o racismo e desigualdades étnico-raciais, trabalharam esta dimensão do racismo, como é o caso de W.E.B. Dubois (2014[1903]), com o conceito de “dupla consciência”, de Frantz Fanon no seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2017[1952]) ou de Toni Morrison em *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination* (1993). O conceito de “colorismo” (Jones, 2000) é também relevante para compreender este processo de interiorização do racismo, levando à construção de hierarquias dentro das comunidades negras consoante o nível de melanina. Diz-se “colorismo” e não “racismo”, porque, neste processo, ao contrário do que se passa na relação entre brancos e racializados, aquilo que funciona como uma vantagem relativa das pessoas racializadas mais claras face às mais escuras continua dependente de uma sujeição dos próprios à branquitude.

Uma parte das pessoas que revelaram o seu racismo biológico e/ou cultural no inquérito do *European Social Survey* desempenharão papéis institucionais com influência acrescida no plano das desigualdades, como é o caso dos professores. Consciente ou inconscientemente, transportam para o desempenho da sua profissão essas atitudes face à diversidade étnico-racial, produzindo, por exemplo, o conhecido “efeito pigmaleão” ou a “profecia que se auto-realiza”, isto é, as expectativas que os professores têm sobre os alunos, com base na sua origem étnico-racial, tendem a ser interiorizadas pelos últimos, levando a um ajustamento do seu comportamento à projeção dos docentes. Essa é, sem dúvida, uma das formas pelas quais o racismo penetra nas escolas, mas não é a forma por excelência do “racismo institucionalizado”. Diga-se, igualmente, que este não se refere especialmente a organizações políticas de extrema-direita, embora estas possam, conforme penetrem no campo político, partidário e das instituições, contribuir para o mesmo. O racismo institucional também não corresponde exclusivamente às situações em que este está explicitamente salvaguardado pela lei (por exemplo, Apartheid na África do Sul, regime Jim Crow nos EUA, o Holocausto na Alemanha Nazi ou o Estatuto do Indigenato no império colonial português). Quando Kwame Ture e Charles Hamilton (1967) cunharam o termo, referiam-se ao modo como o racismo é produzido por processos impercetíveis e constitutivos das próprias instituições, em que é mais difícil identificar uma intencionalidade ou autoria. A persistência do eurocentrismo nos manuais escolares de História, anteriormente discutida, é um exemplo disso mesmo, mas existem outras frentes da (re)produção do racismo institucional na escola e na sociedade portuguesa (Henriques, 2018).

Afrodescendentes e desigualdades na escola

Embora não estejam disponíveis estatísticas oficiais sobre desigualdades étnico-raciais e racismo institucional no sistema educativo, a pesquisa de Seabra *et al.* (2016) estima, a partir de dados dos Censos 2011, que a taxa real de acesso ao ensino superior (entre os 18 e os 22 anos) dos afrodescendentes⁷ foi de 16%, metade daquela dos restantes jovens no referido escalão etário (34%). Se restringirmos aos alunos de origem cabo-verdeana, guineense e santomense, excluindo, portanto, as categorias onde sabemos poder haver um maior enviesamento, dada a sua relação com a população retornada, essa taxa é cinco vezes inferior (8%). Essas desigualdades serão, em parte, decorrentes de obstáculos diretos no acesso àquele nível de ensino (propinas, exames nacionais e *numerus clausus*, despesas associadas à frequência desse nível de ensino, etc.), mas pesam também aqui processos cumulativos a montante da entrada no ensino superior.

⁷ Perante a ausência de dados étnico-raciais sobre o tema, foi necessário construir um indicador *proxy* designado “origem étnico-nacional”. Assim, foram considerados afrodescendentes todos os jovens nascido nos PALOP e com pelo menos um dos pais natural desses países, assim como aqueles nascidos em Portugal e com ambos os pais naturais dos PALOP. Ficam obviamente de fora da análise os afrodescendentes cujos pais e eles mesmos nasceram em Portugal, assim como, os jovens negros com outras origens (por exemplo, afrobrasileiros ou países africanos que não os PALOP). Outro problema deste indicador prende-se com o facto de, sobretudo para as origens angolanas e moçambicanas, de onde veio boa parte da população retornada, existirem alunos brancos inadvertidamente colocados na categoria “afrodescendentes” pelo facto de eles e/ou os seus pais terem nascido naqueles países.

Tabela 1. Taxas de acesso ao ensino superior (18-22 anos) por origem étnico-nacional, 2001 e 2011 (%)

Origem étnico-nacional	2001	2011
Lusodescendentes	31,1%	34,3%
Afrodscendentes	21,4%	15,9%

Fonte: Census 2001 e 2011, INE (Seabra *et al.*, 2016)

Como mostram Abrantes e Roldão (2019), num dos países da OCDE com as mais altas taxas de retenção, as crianças e jovens com “nacionalidade” dos PALOP apresentam em qualquer dos níveis de ensino, pelo menos, o dobro da taxa de retenção daqueles com nacionalidade portuguesa, quando não mesmo o triplo, como acontece logo no 1º CEB (16% face a 5% em 2013/14). Pesando como um “cadastro”, a reprovação precoce é um marcador social do estatuto depreciado destes alunos nas hierarquias escolares, contribuindo para a sua marginalização progressiva quanto ao tipo de “lugares” para os quais vão sendo canalizados dentro do sistema escolar.

Em termos relativos, os alunos de nacionalidade dos PALOP são três vezes mais encaminhados para as vias não regulares de ensino logo no 2º ciclo (4,6% face a 1,6%) e no 3º ciclo (22% face a 7%). Daqueles que chegam ao ensino secundário, são poucos os matriculados em Cursos Científico-Humanísticos, vias privilegiadas de preparação do acesso ao ensino superior. A esmagadora maioria encontra-se em cursos profissionalizantes (78% face a 43% em 2013/14). Apesar de nessas vias existirem experiências interessantes de inovação pedagógica e de relação com os territórios de vivência dos jovens, são entendidas (e geridas) muitas vezes como “vias de segunda categoria”.

Tabela 2. Taxa de retenção e Taxa de orientação para vias não-regulares por país de nacionalidade e nível de ensino, 2013/14 (%)

	Nacionalidade	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário
Taxas de retenção	PALOP	15,5%	28,4%	32,0%	26,0%
	Portuguesa	4,6%	11,3%	14,9%	17,8%
Taxas de orientação para vias não-regulares	PALOP	-	4,6%	22,0%	78,3%
	Portuguesa	-	1,6%	7,4%	43,3%

Nota: Entre as “vias não-regulares” incluímos os Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos Profissionais (CP), Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Cursos Vocacionais (CV), Cursos Tecnológicos (CT) e Cursos de Aprendizagem (CA).

Fonte: DGEEC / MEC (Abrantes e Roldão, 2019).

Mais do que as vontades e consciências individuais de alunos, famílias, professores e outros, a sobre-representação dos alunos negros nas vias profissionalizantes deve ser entendida na sua relação com a segregação territorial. O Programa Especial de Realojamento (PER), promulgado em 1993, foi uma política central na definição dos padrões segregativos que atravessam hoje as grandes áreas urbanas. Embora possa ter dado resposta a parte dos problemas de salubridade dos bairros de origem, o realojamento significou também um extremar da segregação territorial, um afastamento destas populações das zonas centrais, assim como a rutura de laços comunitários e identitários (Borges, 2014; Cachado, 2013). Os bairros PER e os de auto-construção com forte presença negra têm vindo a ser mediaticamente representados como estando ligados ao crime, insegurança, num processo evidente de racialização do crime e da periferia (Raposo *et al.*, 2019). Trata-se de um processo de “racialização” do espaço (segregação “étnico-racial”) e de “racialização” do imaginário coletivo sobre esses espaços (Alves, 2013; Goldberg, 1993) com peso nas dinâmicas do “mercado escolar” (por exemplo, nas estratégias de admissão e apresentação das escolas, na atracção/repulsão de professores mais qualificados, nas estratégias de procura residencial e escolar das famílias brancas de classe média) (Ball *et al.*, 1998). Os conhecidos casos de escolas e turmas frequentadas exclusivamente ou quase exclusivamente por alunos ciganos são paradigmáticos deste tipo de processo (Araújo, 2018; Abrantes *et al.*, 2016).

Parte das escolas desses territórios foram incorporadas no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) que surge, em 1996 (continuando até hoje), para que esses estabelecimentos de ensino obtivessem um suporte suplementar na promoção do sucesso escolar, embora sem intervir diretamente nos processos segregativos. Uma das estratégias que as escolas TEIP têm posto em prática para promover o “sucesso escolar” passa exatamente pela aposta em vias escolares profissionalizantes, em detrimento da via regular no ensino básico ou dos cursos científico-humanísticos no ensino secundário. Se, por um lado, isso tem permitido que um maior número destes jovens conclua a escolaridade obrigatória, por outro, dificilmente os prepara para aceder ao ensino superior, assim como vai (re)produzindo, através de mecanismos institucionais, as desigualdades étnico-raciais na sociedade portuguesa.

“Com a mala na mão contra a discriminação”: Uma visão pedagógica

“O sistema educativo organiza-se de forma: a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo; (...) d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.”

(alíneas a) e d), Artigo 3º, Princípios organizativos, Lei de Bases do Sistema Educativo)

Vários instrumentos jurídicos internacionais de Direitos Humanos estiveram na base do projeto “Com a mala na mão contra a discriminação”. Por um lado, desde logo, os Artigos 1º e 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que afirmam categoricamente os princípios da igualdade e da não-discriminação, junto com os valores da liberdade e da dignidade. Por outro lado, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CRC na sua sigla em inglês), no seu Art. 29º (à semelhança do Art. 26.2 da DUDH), afirma como objetivos da educação o inculcar na criança o respeito pelos direitos humanos, assim como o espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos. Na CRC, encontramos outros artigos estruturais e estruturantes, como o Art. 2º (não-discriminação), Art. 3º (o interesse superior da criança como consideração prioritária), Art. 8º (identidade), Art. 12º (direito de exprimir livremente a sua opinião e de essa ser tomada em conta) e Art. 13º (liberdade de expressão), entre outros.

“Com a mala na mão contra a discriminação” foi também ao encontro dos objetivos da Educação para a Cidadania do sistema de ensino português, tanto na sua componente de educação para os Direitos Humanos, que pretende “promover o desenvolvimento da consciência cívica em matéria de Direitos Humanos”, como também na sua vertente de Educação Intercultural, que quer “o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos”.

Recorrendo aos princípios da educação popular e educação não formal, o projeto aborda questões como o colonialismo, eurocentrismo, escravatura, discriminação e racismo, articulando-se de forma integrada princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), da Convenção sobre os Direitos da Criança (CRC, na sua sigla em inglês), da Educação para a Cidadania e da Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024).

Na Escola Básica do Castelo estudam alunos com ascendência e/ou nascimento em mais de catorze países espalhados pelo mundo. Dessa forma, é preciso estimular e preservar a dignidade humana e o respeito pelo outro desde a infância. É preciso dar a conhecer e refletir sobre os Direitos Humanos, em geral e em particular, sobre as especificidades derivadas de se ser criança (Convenção sobre os Direitos das Crianças). Para que as crianças e os jovens se expressem e se façam ouvir, precisam de ter consciência dos seus direitos, ter capacidade de analisar e de pensar criticamente sobre si mesmas, os outros e sobre a sociedade em geral:

“[...] a participação das crianças na vida da comunidade é um elemento essencial para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento de um sentimento de pertença. Para que essa participação seja efetiva é necessário que sejam criadas oportunidades de envolvimento cívico que permitam aos mais jovens expressar os seus pontos de vista e dar o seu contributo para o desenvolvimento e bem-estar da comunidade.”

(Programa Cidades Amigas das Crianças - UNICEF):

O projeto tinha os seguintes objetivos gerais:

- Fazer entender o racismo como violação de Direitos Humanos e obstáculo ao pleno gozo e realização dos Direitos Humanos para todas e todos.
- Apresentar, aprofundar e articular os direitos humanos e os direitos das crianças como saberes fundamentais para o desenvolvimento da personalidade e o exercício da cidadania.

E como objetivos específicos:

- Combater a invisibilidade da discussão sobre o racismo estrutural na sociedade portuguesa de forma didática e fundamentada no espaço escolar.
- Compreender a produção e divulgação da História (oficial), as suas singularidades e os seus silenciamentos, visando estimular a consciência histórica e enriquecer o protagonismo infanto-juvenil.
- Promover uma cultura de participação e o envolvimento de crianças e jovens na vida da escola.
- Estimular o diálogo, a formação de opiniões e a produção autoral escrita e visual, individual e coletiva entre os alunos.

- Produzir materiais multiplicadores sobre o tema para possibilitar iniciativas semelhantes no futuro próximo.
- Oferecer aos alunos diferentes pontos de vista sobre uma mesma situação social com o intuito de desconstruir preconceitos e (re)significar informações e conhecimentos.
- Exercitar valores humanos e morais fundados na fraternidade, na criatividade, na liberdade, no respeito, no pensamento crítico, na luta por direitos e na coexistência.
- Capacitar as crianças e jovens para a criação de projetos no âmbito da não discriminação e contra o racismo e a intolerância.

Entendeu-se, neste projeto, a educação como processo contínuo de formação, ao mesmo tempo uno e múltiplo, direcionado e difuso, que se inicia com o nascimento. Enquanto se vive, transforma-se: as permanências são tão estruturais e estruturantes como as mudanças; há permanências e mudanças nas biografias pessoais, assim como as há na História geral. Tudo e todos (se) educam a todo o momento, ininterruptamente. E, assim, todos escrevem a História com o passar das horas, dos dias e dos anos. Agora, nem todos sabem(os) disso. Por isso, é imperativo utilizar outras ferramentas para promover a compreensão da questão: que História conhecemos?

Torna-se inevitável discorrer sobre esta questão, tendo como base alguns conceitos de Paulo Freire (1974, 1996 e 2015) e algumas considerações de Jörn Rüsen (em Schmidt *et al.*, 2016). Enquanto o primeiro se fundamenta na ideia do ser humano como produtor de cultura e História e ressalta a importância da autonomia para que essa produção seja resultado de criticidade e posicionamento, o segundo destaca o valor da (re)memorização para a formação e manutenção de uma consciência histórica e a construção do próprio presente. Sem autonomia e sem consciência histórica não se sabe o que se faz nem o que se reproduz; não se pensa nas ações e suas reações, nas causas e nas consequências. Faz-se sem pensar. É ação sem reflexão.

Pensar sobre a escrita da memória, sobre aquilo a que podemos chamar de História Oficial é, então, ler o nosso passado com atenção para que possamos ver o presente; é localizarmo-nos antes de tudo; é conseguir pensar antes de agir; é considerar a dependência entre o individual e o coletivo; é perceber as diferenças, as desigualdades e os direitos que nos acompanham e nos preenchem neste mundo. Portanto, nada é mais frutífero, mas também prudente, do que promover essa reflexão com crianças. Os dois autores citados oferecem metodologias específicas favoráveis a essa reflexão: enquanto Freire tem como ponto de partida a própria bagagem intelectual e cultural do discente para a construção do conhecimento e o seu protagonismo do começo ao fim do processo educativo, Rüsen destaca a necessidade de reflexão sobre as informações oferecidas aos discentes.

José Pacheco (2014), por sua vez, oferece-nos uma dinâmica capaz de não estreitar e limitar a dimensão da reflexão proposta por este projeto na medida em que acredita e constata que há aprendizagem e ensino entre alunos de diferentes idades. Respeitam-se as suas particularidades cognitivas em desenvolvimento; confere-se a riqueza da troca por meio dos diferentes olhares, pontos de vista, comentários e (re)ações, por exemplo. É a troca e a diversidade que permite aprender mais e conhecer melhor. A educação, sendo assim, não está centrada no livro, na sala, na aula e no exame. Está centrada no ser humano, no passado-presente, no conhecimento e na ação.

Sérgio Niza (2012) e alguns princípios do movimento pedagógico da Escola Moderna completam a base teórica deste projeto. A necessidade de garantir uma educação racional, laica e não-coerciva, menos teórica e mais prática, torna-se imprescindível para o desenvolvimento do caráter, o incentivo à solidariedade e a valorização do exemplo, da ação, como referência educacional e reflexo da cidadania, dos alunos. Paulo Freire, Jörn Rüsen, José Pacheco e Sérgio Niza estiveram, assim, reunidos neste projeto para favorecer a construção de uma metodologia híbrida voltada, ao mesmo tempo, para a educação não-formal infantil e para a participação plena de todos os alunos.

Uma prática pedagógica antirracista

Exercícios de imaginação, experienciais e de posicionamento foram fundamentais para estimular junto dos alunos o diálogo, a reflexão sobre questões quotidianas e pontuais, a tomada de decisão em grupo e a argumentação. Todas as ações foram dinamizadas de forma interativa, proporcionando a participação-reflexão-ação entre todos. No centro de todo o processo de aprendizagem esteve necessariamente o aluno. Em todos os encontros, materiais escritos e artísticos foram elaborados e utilizados para ilustrar as discussões teóricas.

O ato de cidadania implica, mais do que direitos e deveres, o incentivo à (trans)formação consciente do ato, da ação humana. A fundamentação teórica e a construção de uma metodologia fundada na tríade diálogo-reflexão-ação, presente nesta proposta, procuraram potencializar a participação individual e integrá-la na coletividade. Esta experiência, sendo assim, propôs a (trans)formação da ideia de sujeito histórico: sujeito que vive a sua História e participa na sua escrita. Nada mais consciente e transformador do que as crianças falarem e serem escutadas, lidas e apreciadas, na e pela sua própria cidade. Com a realização de uma ação, a ação final do projeto, pretendeu-se que os alunos compreendessem mais facilmente o funcionamento da democracia e do Estado.

Os caminhos percorridos ao longo das sete sessões foram distribuídos por:

- Mala de viagem: produzida e utilizada pelas crianças. De criança para criança: uma viagem pela História dos nossos direitos.
- Caixa de boas práticas: sessões descritas e organizadas em fichas pedagógicas disponível para professores.
- A avaliação foi contínua: observação-descritiva, registos audiovisuais e autoavaliação das produções (coletivas e individuais), realizadas durante as sessões temáticas pelos próprios alunos e seus formadores; direcionada: diálogo-descrição, registos audiovisuais e autoavaliação do processo de organização da ação final e do material-multiplicador pelos alunos e seus formadores.

O cronograma foi organizado da seguinte forma - com o título da sessão (escolhido pelos formadores) e o título dos alunos (escolhido a partir de reflexões orais dos alunos):

Sessão I – De onde vem a minha História? “As Nossas Viagens”

Objetivo: possibilitar que as crianças, a partir das suas próprias lembranças e vozes, conheçam e se apropriem da sua história individual numa viagem à descoberta da sua identidade.

Sessão II - Quem escreve a nossa História? “Há livros que contam Histórias erradas”

Objetivo: fazer dialogar o entendimento sobre a memória com os critérios referentes à seleção do discurso oficial e popular.

Sessão III – “Quando somos todos portugueses diferentes uns dos outros”

Objetivo: possibilitar aos alunos a descoberta de portugueses com diferentes ascendências.

Sessão IV – “O que é isso do fenótipo?”

Objetivo: definir fenótipo e como o mesmo pode afetar, a todos os níveis, os direitos de um ser humano.

Sessão V - O que sabemos sobre o que não conhecemos? “Conversas sobre o início de tudo”

Objetivo: ampliar, diversificar e enriquecer a bagagem cultural das crianças, conhecer novas perspetivas. A história de outros povos, outras culturas, de uma perspetiva não eurocêntrica.

Sessão VI – A Carta – ação final

A turma, depois de cinco encontros de ensino-aprendizagem, foi responsável pelo desenho e concretização da ação final capaz de conter os caminhos percorridos pela: Identidade, História e Direitos.

Dos alunos ficam as seguintes reflexões:

Que Escola? Para que sociedade?

- Queremos uma escola que dê voz aos alunos;
- Que garanta igualdade na aprendizagem para todos;
- Uma escola que os trate como crianças;
- Uma escola que garanta conhecimento.

O que é conhecimento?

- Resposta às dúvidas;
- Às perguntas feitas;
- Uma forma de aprender;
- Sabedoria;
- Aprendizagem.

O que aprendemos?

- Coisas novas sobre a comunidade;
- A trabalhar e pensar em conjunto;
- Ter mais conhecimento sobre a sociedade; sobre o que se passa à nossa volta;
- A pensar mais em assuntos sobre os quais queremos saber mais;
- A formular melhor perguntas;
- A pensar nos cuidados que devemos ter na comunidade;
- A ajudar o próximo.

Sobre o projeto “Com a mala na mão contra a discriminação”

O que é o racismo?

- Uma forma de ofender, magoar, humilhar, rebaixar, exercer poder, prejudicar outras pessoas pela cor da pele.

O que fazer para acabar com o racismo?

- Estamos a preparar uma manifestação, cartazes, postais, panfletos de luta contra o racismo;
- Queremos que outras escolas, outros alunos, tenham este projeto nas salas de aula para compreenderem muitas coisas.

O que fizemos nas sessões?

- Começámos por perceber o que é o racismo;
- Como apareceu no mundo;
- Como se manifesta;
- Como cresceu tanto;
- Por que é que algumas pessoas são racistas.

Usámos um mapa para apresentar as nossas linhas de vida e perceber como os povos estão todos ligados como seres humanos.

Reflexões finais

A experiência de que se deu conta aqui resulta de uma trajetória de reflexão e ação coletiva em torno da educação antirracista e mostra caminhos possíveis de abordagem crítica em sala de aula com alunos do 1º CEB. Interessa, nestas notas finais, realçar o quão iniciativas como esta devem não só fazer parte do espaço de autonomia das escolas, mas também fazer parte de uma estratégia nacional explícita e mais ampla em torno do antirracismo na educação, indo ao encontro dos princípios e objetivos da Década Internacional dos Afrodescendentes 2015-2024 (ONU), que ainda não tem reflexos palpáveis no plano educativo português, da matriz democrática do sistema educativo português e confrontando ativamente formas de populismo exploradoras do racismo e xenofobia que vão ganhando terreno nas esferas política e pública.

Sem pretensões de exaustividade, realçamos, em primeiro lugar, que a educação antirracista deve ser uma componente explícita da formação de professores e de formadores, não só de forma transversal no seu percurso de formação, mas também no domínio específico da educação intercultural e da educação para a cidadania. Tal como discutido anteriormente, essa formação deverá entender o racismo enquanto continuidade histórica no presente, enquanto relação de poder que vai para além de uma dimensão moral e individual. A par disso, é necessário promover a inclusão da dimensão antirracista no currículo escolar dos ensinos básico e secundário. Neste plano, urge orientações políticas para que os manuais escolares, sobretudo os de História, mas não só, discutam de forma crítica e não eurocêntrica a história de África e da diáspora africana, da comunidade cigana e do racismo em Portugal e no mundo. Sendo verdade que os manuais escolares são concebidos por entidades privadas, cabe ao Ministério da Educação salvaguardar que estes vão ao encontro dos princípios de igualdade que são os pilares da escola democrática.

Em segundo lugar, as desigualdades estruturais no acesso ao ensino superior por parte das minorias étnico-raciais reclama, tal como já se faz para outras categorias sociais (candidatos portadores de deficiência; provenientes das Regiões Autónomas dos Açores e Madeira; emigrantes portugueses; militares; maiores de 23 anos; atletas de alto rendimento; entre outros), um regime/contingente especial explícita e diretamente orientado para o acesso de minorias étnico-raciais a esse nível de ensino. Cabe, contudo, dizer que esse tipo de ação afirmativa deve contemplar não só a transição para o ensino superior, mas também o acompanhamento e apoio no próprio trajeto desses estudantes nesse nível de ensino. A aposta em ações afirmativas no acesso ao ensino superior deve ser acompanhada por políticas de reforço da representatividade étnico-racial no corpo docente, auxiliares de educação, conselhos gerais, etc.

Um terceiro aspeto prende-se com a política linguística nas escolas, designadamente com a necessidade de melhoramento da política de apoio não só na aprendizagem do português para alunos que têm outra língua materna, mas também a necessidade de avançar para estratégias bilingues em que as línguas maternas das minorias étnico-raciais possam ser reconhecidas, valorizadas e desenvolvidas nas escolas.

Por fim, é fulcral a existência de formas de monitorização do (anti)racismo nas escolas. Urge implementar iniciativas de monitorização periódica e de prestação de contas como o “Perfil escolar” dos alunos afrodescendentes e ciganos (neste caso, dar continuidade ao estudo realizado no ano de 2016/2017, apostando em levantamentos que passem pela auto-identificação, autorização informada e outras regras internacionalmente estabelecidas de recolha de dados étnico-raciais); levantamentos e partilha pública de boas práticas antirracistas em educação (nacional e internacional); mapeamento extensivo e compreensivo dos processos segregativos (escolas e turmas) nos ensinos básico e secundário e no ensino superior; compilação e análise das queixas de discriminação étnico-racial já apresentadas no sistema educativo, e criação, também, de mecanismos de auscultação de discentes, famílias, professores e outros profissionais sobre as práticas discriminatórias em contexto escolar.

Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro & Roldão, Cristina** (2016). Old and new faces of segregation of Afro-descendant population in the Portuguese education system: A case of institutional racism?. Conferência “Educação Comparada para Além dos Números: Contextos locais, realidades nacionais e processos”. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Abrantes, Pedro, Seabra, Teresa, Caeiro, Tiago, Almeida, Sofia & Costa, Raquel** (2016). “A escola dos ciganos”: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações*, 18, pp. 47-66.
- Alves, Ana Rita Lopes** (2013). *Para uma compreensão da segregação residencial: o Plano Especial de Realojamento e o (Anti-)Racismo*. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Lisboa: Universidade Nova da Lisboa (FCSH-UNL).
- Araújo, Marta** (2018). As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas. *Investigar em Educação*, 2 (7), pp. 9-35.
- Araújo, Marta & Maeso, Silvia Rodriguez** (2013a). A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, Portugal e pós-colonialismo. *Educar em Revista*, pp. 145-171. Curitiba: Editora UFPR.
- Araújo, Marta & Maeso, Silvia Rodriguez** (2013b). Caderno de discussão: “Ao fim ao cabo, foi a Europa que fez o mundo moderno”. *O Eurocentrismo na História e nos seus manuais*. Coimbra: CES.
- Araújo, Marta & Maeso, Silvia Rodriguez** (2012). A institucionalização do silêncio: a escravatura nos manuais de História portugueses. *Revista Invisível*, pp. 6-15, Edição 1.
- Ball, Stephen, Maguire, Meg & Macrae, Sheila** (1998). Race, Space and the Further Education Market Place. *Race Ethnicity and Education*, 1 (2), pp. 171-189.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Jacques** (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- Borges, Sónia Vaz** (2014). *Na Pó Di Spéra - Percursos nos Bairros da Estrada Militar, Santa Filomena e Encosta Nascente*. Lisboa: Príncipeia.
- Cachado, Rita d’Ávila** (2013). O Programa Especial de Realojamento: Ambiente Histórico, Político e Social. *Análise Social*, 48 (206), pp. 134-152.
- Campos, Ângela** (2018). Discurso de Salazar: «Para Angola, rapidamente e em força» (1961). In: Miguel Cardina e Bruno Martins, *As Voltas do Passado: A Guerra Colonial e as Lutas de Libertação*, pp. 69-75.
- Castelo, Cláudia** (1998). *O modo português de estar no mundo: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cesaire, Aimé** (1971). *O Discurso sobre o Colonialismo*. Porto: Poveira.
- CICDR** (2015). *Queixas de Discriminação Racial CICDR, 2005-2015*. CICDR/ACM.
- Clark, Kenneth B. & Clark, Mamie K.** (1939). The Development of Consciousness of Self and the Emergence of Racial Identification in Negro Preschool Children. *The Journal of Social Psychology*, 10:4, 591-599.
- Davidson, Brasil** (1981). *A descoberta do passado de África*. Lisboa: Sá e Costa Editora.
- Dubois, W. E. B.** (2014[1903]). *The Souls of Black Folk*. USA: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Essed, Philomena** (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*, SAGE Series on Race and Ethnic Relations.
- Fanon, Frantz** (2017[1952]). *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Lisboa: Letra Livre.
- Freire, Paulo** (1974). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo** (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo** (2015). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gilroy, Paul**. *O Atlântico Negro, Universidade Cândido Mendes: Modernidade e Dupla Consciência*. Brasil: Editora 34.
- Goldberg, David** (1993). *Racist Culture: Philosophy and the Politics of Meaning*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- GT Censos** (2019). GT Censos 2021 - Questões “étnico-raciais”. *Sumário do trabalho produzido pelo Grupo de Trabalho Censos 2021 – Questões “Étnico-Raciais” (GT)*. Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/167771/Sum%C3%A1rio+Trabalho+GT+Censos+2021+Quest%C3%B5es+%C3%89tnico-raciais.pdf/6ba40214-9a39-4a88-96b4-5c2919da14d9> [acedido a 04/11/2019].
- Henriques, Joana Gorjão** (2018). *Racismo no país dos brancos costumes*. Lisboa: Tinta da China.

- Hernandez**, Leila Leite (2008). *A África na sala de aula: visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro.
- INE** (2019). *Parecer do INE à proposta do GT Censos 2021 – Questões “étnico-raciais”*. Disponível em: https://cse.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=378553239&att_display=n&att_download=y [acedido a 04/11/2019].
- Jones**, Trina (2000). *Shades of Brown: The Law of Skin Color*. *Duke Law Journal*, 49: 1487-1557.
- Kilomba**, Grada (2019 [2008]). *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Quotidiano*. Lisboa: Orfeu Negro.
- McIntosh**, Peggy (1989). *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack*. *Peace and Freedom Magazine*, Julho/Agosto, 10-12. Philadelphia: Women’s International League for Peace and Freedom.
- Martins**, Bruno Sena (2018). *Fundação da Associação dos Deficientes das Forças Armadas (1974)*. In: Miguel Cardina e Bruno Martins. *As Voltas do Passado: A Guerra Colonial e as Lutas de Libertação*, pp. 283-289.
- Mbembe**, Achille (2014). *A Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Antígona.
- Morrison**, Toni (1993). *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination*. Nova Iorque: Vintage.
- Niza**, Sérgio (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Pacheco**, José (2014). *Aprender em comunidade*. São Paulo: Edições SM.
- Pires**, Rui Pena, **Maranhão**, Maria José, **Quintela**, João, **Moniz**, Fernando & **Pisco**, Manuel (1984). *Os Retornados -Um estudo sociográfico*. Lisboa: IED.
- Raposo**, Otávio, **Alves**, Ana Rita, **Varela**, Pedro & **Roldão**, Cristina (2019). “«Negro drama». Racismo, segregação e violência policial nas periferias de Lisboa”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 119: 5-28.
- Schmidt**, Maria Auxiliadora & **Martins**, Estevão de Rezende (2016). *Jörn Rüsen: contribuições para uma Teoria da Didática da História*. Curitiba: W.A. Editores.
- Seabra**, Teresa, **Roldão**, Cristina, **Mateus**, Sandra & **Albuquerque**, Adriana (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Lisboa: Observatório da Imigração/ACM.
- Stoler**, Ann Laura (2011). “Colonial Aphasia: Race and Disabled Histories in France”, *Public Culture*, 23 (1): 121-156.
- Taussig**, Michael (1999). *Defacement: Public Secrecy and the Labor of the Negative*. Stanford: Stanford University Press.
- Trouillot**, Michel-Rolph (1995). *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Boston, Beacon Press.
- Ture**, Kwame & **Hamilton**, Charles (1967). *Black Power: The Politics of Liberation*, Nova Iorque: Vintage.
- Vala**, Jorge & **Pereira**, Cicero (2018). “Racisms and normative pressures: a new outbreak of biological racism?”, Marina Costa Lobo et al., *Changing societies: legacies and challenges. Citizenship in crisis*, Vol. 2, pp. 217 - 248. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Vala**, Jorge, **Brito**, Rodrigo & **Lopes**, Diniz (1999). *Expressões dos racismos em Portugal*, Lisboa: ICS.
- ONU/Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos** (2015). *Década Internacional de Afrodescendentes. 2015-2024: Reconhecimento – Justiça – Desenvolvimento*. ONU: Genebra. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2016/05/WEB_BookletDecadaAfro_portugues.pdf [acedido a 2019/10/29].
- Porto Editora** (ed.). *Preparação para a Prova de Aferição - História e Geografia de Portugal - 5.º Ano*. Porto: Porto Editora.

5 Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum

O caso das escolas profissionais e do ensino profissional

Joaquim Azevedo¹

Celebraram-se, no 21 de janeiro de 2019, os trinta anos da publicação da medida de política de criação das escolas profissionais e do ensino profissional². Esta é uma celebração nada habitual, pois nem uma medida de política, em educação, costuma permanecer tantos anos de pé, nem, quando isso acontece, costuma haver tão bons motivos para uma pública, e agora bastante partilhada, celebração.

Mas, não sendo habitual, quero aproveitar a oportunidade que o CNE me oferece para, em primeiro lugar, refletir sobre o que esteve na origem deste relativo sucesso de uma medida de política pública de educação, ou seja, como foi formulada, aplicada, avaliada e atualizada ao longo dos anos.

A abordagem da questão é necessária, pois o exercício da memória, feito assim, no espaço público, revela-se fundamental na hora de prosseguirmos, hoje, o mesmo combate pela justiça, pela equidade e pela qualidade da educação dos portugueses. Olhar para trás, neste caso, é um exercício inscrito num modo preciso (e até numa necessidade) de olhar para a frente. Os desafios de hoje não são menores do que os de há trinta anos, são diferentes e são muito exigentes; à política pública de educação continua a pedir-se muito e não apenas ao Estado, mas a todos os atores sociais. Acresce que os atuais protagonistas do ensino profissional, desde os professores e formadores aos diretores das escolas, passando pelos técnicos dos serviços regionais e centrais, estão muitas vezes insuficientemente informados acerca do processo de criação e desenvolvimento desta política.

Além disso, a desconfiança que perpassa a política e as políticas públicas corrói lentamente a democracia e a procura do bem comum, uma busca que tem de ser incessante. Fazer memória do processo subjacente à formulação e execução desta política pública de educação reveste-se, pois, de atualidade e oportunidade.

Em segundo lugar, este texto aborda alguns dos desafios atuais do ensino profissional em Portugal.

¹ Membro do Conselho Nacional de Educação

² Alerto para o facto de o autor deste texto ter sido protagonista direto desta medida de política, sobretudo entre os anos de 1987 e 1994, tendo ocupado cargos dirigentes no Ministério da Educação.

O contexto da formulação da medida de política

É preciso começar por dizer que esta medida de política vigorou ao longo de trinta longos anos não só pela ação dos sucessivos governos, com diferentes orientações políticas, como pelo compromisso firme de centenas de instituições da sociedade portuguesa, o que lhe confere um cunho peculiar e infelizmente bastante raro. É muito útil, portanto, refletirmos em conjunto sobre o que pode tornar uma medida de política pública justa e duradoura na promoção do bem comum. Começamos pelo contexto, para irmos em seguida perceber a formulação da medida.

Entre 1987 e 1989, na sequência da publicação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), trabalhou-se intensamente na criação de condições para que esta medida tivesse êxito. A formulação de uma política constitui uma componente essencial para o seu sucesso, o que é tantas vezes contrariado seja pelo modo como se encaram os curtos ciclos eleitorais, pela pressa de muitos governantes em “deixar uma marca”, o que corresponde tantas vezes a dar prioridade a interesses muito particulares e até pessoais (os interesses e opiniões pessoais de um ministro, por exemplo), seja pelo dito pragmatismo, que corresponde geralmente a uma falta de ideias sobre o que é preciso fazer, com quem e como. Ou seja, como anoto frequentemente, em educação como na política, o processo é o produto.

Em que contexto esta medida política foi formulada?

- a) Portugal tinha acabado de aderir à União Europeia (1986), havia mais recursos disponíveis para a qualificação profissional dos portugueses (embora, então, não apoiassem diretamente o sistema de ensino) e respirava-se um clima de promessa de crescimento económico e de desenvolvimento social;
- b) a taxa de escolarização no nível secundário era de cerca de 30%, o que afastava a grande maioria da população portuguesa do acesso a este bem educacional e ao prosseguimento da sua formação posterior (estes níveis eram muito mais baixos nos territórios muito industrializados do Norte do Portugal);
- c) o meio quase exclusivo de prosseguir estudos para além do 9º ano era o ensino secundário geral, de tradição liceal, pois as vias alternativas tinham sido banidas em 1977, em nome da equidade e da igualdade de oportunidades (falamos do antigo “ensino técnico”); no entanto, o facto de esta decisão ter sido acompanhada pela atribuição prática da primazia e da exclusividade ao tradicional modelo liceal de ensino, fortemente seletivo, tinha adiado e desvalorizado a possibilidade e a necessidade de criação de qualquer outra maneira de prosseguir estudos no nível secundário de ensino e formação; entretanto, dez anos depois (1987), eram evidentes as marcas da injustiça, da seletividade e da inadequação deste modelo liceal como “a norma” de um ciclo de estudos aberto e acessível a todos os jovens portugueses;
- d) tinha sido lançado, em 1983, o chamado “ensino técnico-profissional”, num modelo ainda muito incipiente, que não constituía uma verdadeira e cativante via complementar do ensino geral/liceal, construída ainda segundo um modelo que devia bastante ao antigo “ensino técnico”;
- e) na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, ficou clarificado que após a conclusão do ensino básico (9º ano) era imprescindível, em nome da equidade, da igualdade de oportunidades e da justiça, diversificar as oportunidades de educação e formação dos jovens;
- f) na sequência da aprovação desta mesma Lei, o governo criou a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1987-1988), que também estudou esta problemática e propôs a criação de outras modalidades equivalentes e não discriminatórias de ensino e formação, após o 9º ano;
- g) várias forças políticas e sociais ansiavam prosseguir os esforços em prol da democratização da educação e promover uma verdadeira igualdade de oportunidades, continuando a combater o nosso atraso educacional estrutural, o que não se conseguiria enquanto o ensino secundário fosse um corredor asfíxiante e social e culturalmente seletivo de acesso ao ensino superior;
- h) o abandono escolar era muito elevado e o insucesso escolar envergonhava a política de educação de Portugal, tal era o desfasamento entre o que se oferecia e o que os jovens desejavam e tinham possibilidade de realizar com sucesso;

i) muitas associações empresariais e empresários propunham publicamente a criação urgente de vias que possibilitassem a qualificação de técnicos intermédios;

j) organizações internacionais, como a OCDE (1987) e a UNESCO (1988), publicaram avaliações à política de educação de Portugal, com bastante impacto junto da elite dirigente, em que sugeriam um ensino mais capaz de “aproximar os jovens da vida ativa e do mundo do trabalho”, apto para “contribuir para o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa e membro da coletividade”.

Estávamos, assim, num momento histórico em que na sociedade portuguesa se manifestavam os interesses de vários atores sociais em torno da educação, que era importante colocar em conflito, pois parecia haver uma convergência em torno da necessidade de se acabar com esse corredor único, apertado e socialmente muito seletivo de acesso ao ensino secundário e ao ensino superior e de dar outra perspetiva e dimensão à educação tecnológica e às “vias profissionalizantes”.

O ensino secundário tinha acabado por cair no modelo do antigo ensino liceal, fortemente seletivo, desligado dos contextos sociais e culturais, excessivamente livresco, teórico e abstrato, com níveis de insucesso muito elevados; a clarividência e a rapidez com que se acabou com o antigo “ensino técnico”, industrial e comercial, não se aplicou ao antigo “ensino liceal”, que infelizmente foi tomado como a única referência a seguir pela “nova” escola “democrática”. O olhar fixou-se num problema real, que era mesmo essencial enfrentar, mas não se viu que o problema da seletividade social, da discriminação e da injustiça social era bastante mais vasto e nunca tinha sido um exclusivo do “ensino técnico”. Antes se prolongava, e de modo escandaloso, pelo ensino “liceal”, modelo em que se acabou por cair (tendo sido rapidamente abandonadas algumas tentativas de desenvolver um tipo de ensino mais capaz de articular as várias áreas do saber e diferentes processos e contextos de aprendizagem), numa manifestação cabal da incapacidade de distanciamento cultural e político face ao tradicional modelo escolar em que a elite dirigente do país havia sido formada e formatada (até hoje).

O imperativo era, pois, ético e político: era preciso combater os níveis de insucesso escolar e de abandono escolar, sem paralelo na União Europeia, promovendo uma educação mais equitativa e uma maior igualdade de oportunidades. A desmotivação e o desinteresse dos jovens por um ensino liceal e livresco eram genuínos e profundos, impedindo a realização pessoal de muitos adolescentes. O terreno apresentava-se, assim, favorável à diversificação de percursos de educação e formação após o ensino básico de nove anos.

Mas, como a diversificação escolar pode sempre representar discriminação pessoal e sociocultural, era necessário naquele momento construir um modelo que estivesse consciente desse risco e criasse as condições seja para evitar cair na armadilha do regresso ao passado (voltando, por exemplo, a reerguer o antigo “ensino técnico”), seja para gerar um ambiente educativo estimulante para as aprendizagens e para o ensino, em torno de escolas pequenas e focadas no ensino personalizado, com uma ligação forte aos contextos sociais e de vida dos jovens, tendo em vista estes poderem construir um conhecimento profundo e pessoal e socialmente significativo e útil.

Os primeiros passos de preparação do “terreno”

Neste contexto, sumariamente descrito, antes de se agir, era preciso saber-se mais, para que fosse possível fazer bem o que era preciso ser feito. Impunha-se aumentar o conhecimento destes problemas e procurar saber o que os próprios jovens experimentavam, em termos de perceções e expectativas face à escolarização.

Assim, em primeiro lugar, era mister ouvir os alunos, algo que é tão importante e que se faz tão pouco, pois os tornamos sobretudo objetos de ensino e aprendizagem. Para conhecer as opiniões, perceções e expectativas dos adolescentes que frequentavam o 9º ano realizaram-se inquéritos em larga escala (perto de 9000 alunos/ano), três anos seguidos, para que fosse possível alcançar a tendência. Uma conclusão se impôs: entre os jovens que queriam continuar a estudar, que eram cerca de 84% do total, 24% a 30% queriam fazê-lo num tipo de ensino mais prático e ligado à preparação para o exercício profissional; este conhecimento revelou-se fundamental para forjar com seriedade e robustez uma medida de política que fosse de encontro à satisfação deste desiderato.

Em segundo lugar, era preciso avaliar profundamente a política que estava em marcha, o chamado “ensino técnico-profissional”, o que também se fez ouvindo todos os implicados no processo, alunos, pais, professores, empresários; promoveu-se uma avaliação muito alargada e consistente, das mais amplas que alguma vez se fizeram entre nós, tendo dado origem à publicação de onze volumes que percorriam as mais diversas áreas de análise e expressavam as posições dos mais variados interlocutores. Percebeu-se que seria importante dar continuidade a este esforço, mas havia muitos aspetos a corrigir e tomou-se boa nota das conclusões da avaliação.

Em terceiro lugar, procurou-se conhecer o que se fazia pela Europa fora, tendo sido estudados os casos de vários países e o modo como enfrentaram problemas idênticos.

Tais apostas de aprofundamento do conhecimento existente sobre a problemática foram protagonizadas por um novo serviço público entretanto criado pelo Governo (1988), no Ministério da Educação, o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional- GETAP, o único com sede no Porto.

Além disso, o programa do governo (1987-1991) previa a criação de uma rede de escolas para a qualificação dos jovens e o Ministro Roberto Carneiro, com a maior determinação e entusiasmo, lançou o desafio de se avançar neste caminho. Mais uma vez quero homenagear publicamente Roberto Carneiro e louvo a sua visão ímpar e ousada e o apoio político que sempre dedicou a esta medida.

A formulação de um novo horizonte educacional

A agenda política estava assim constituída. O problema estava identificado, era percecionado pelas instituições e pelos cidadãos, a legitimidade para se desencadear um política pertinente era real e constituía mesmo uma prioridade política; seria agora necessário formular a política pública mais adequada, procurando um aconselhável consenso político. Mais especificamente, era preciso definir o modelo e a sua implementação, formulando um quadro normativo nacional.

Foi preciso desenhar o sonho, formular a esperança, dar-lhe corpo inteiro: cabeça para seguir de modo orientado, braços para acolher todos os atores disponíveis e pernas para andar e não tropeçar na primeira dificuldade.

No que se refere à definição do modelo de escolas e de formação a seguir, estabeleceu-se um horizonte de inovação educacional que ainda hoje é comumente reconhecido.

Mas, ainda hoje, em 2019, enquanto se discute (mais uma vez!) o problema do acesso dos jovens diplomados pelo ensino profissional ao ensino superior, constata-se que o terreno está cheio de preconceito contra o ensino profissional e contra este “perfil” de jovens.

De facto, o pensamento implícito que enche a cabeça de muitos diretores, professores e formadores, ainda está lá no passado, no período anterior à formulação e execução desta política de educação, atada à glorificação do modelo liceal de ensino e de aprendizagem. Nem nos damos conta dos (pre)conceitos que formulamos, das expressões que usamos e das medidas que propomos, tão prisioneiros continuamos de um pensamento que impede o desenvolvimento de todos e de cada um dos alunos, no quadro de processos de ensino e aprendizagem que sejam realmente construtores de pessoas e cidadãos dignos e plenamente realizados, independentemente do tipo (ou via) de estudos que realizem.

Que horizonte educacional foi esse?

Primeiro, foram tomadas seis decisões de caráter estratégico sobre o modelo:

(a) optou-se por criar um novo tipo de escolas, fora do quadro normativo existente, designadas “escolas profissionais”, pois eram enormes os riscos de subverter a inovação se esta se desenvolvesse seja dentro das escolas secundárias de “matriz liceal”, seja dentro das antigas “escolas industriais”, que o ligariam rapidamente ao modelo do passado; era preciso ir mais longe e criar algo que não ficasse prisioneiro destes referenciais do passado e abrisse outro tipo de oportunidades educativas para os jovens;

(b) a qualificação obtida nestas escolas e neste tipo de ensino seria equivalente ao 12º ano e daria acesso ao ensino superior como qualquer outra modalidade formativa, pois em nada ela era menos ou mais do que qualquer outro modo de os jovens realizarem os três anos de formação em que consistia a etapa do ensino secundário (ainda hoje estamos tão longe de perceber o que “ensino secundário” quer dizer!);

(c) a oferta de cursos e percursos iria de encontro às mais diversificadas necessidades de formação e de realização pessoal dos jovens: ensino artístico especializado, música, dança, teatro, artes circenses, tal como mecânica ou informática, multimédia ou *design*. Assim, pelo ensino profissional, se poderia alargar amplamente o leque das oportunidades educativas dos jovens, quebrando um ciclo de fragilidade socioeducativa que impedia tantos jovens de descobrirem e seguirem a sua vocação nestes (e em outros) domínios esquecidos na política pública;

(d) estas escolas, públicas e privadas, seriam desenvolvidas por iniciativa de instituições sociais de todo o país, em cooperação com o Estado, sob a modalidade de contratos-programa, dentro de um modelo de “regulação conjunta”, com apoio de fundos nacionais e comunitários (o que implicou uma negociação especial com Bruxelas, pois os fundos comunitários não apoiavam a educação e o ensino, mas apenas a formação profissional de ativos); a base sociocomunitária das novas escolas criadas configuraria um amplo movimento social que jogaria em defesa da iniciativa política e da sua inovação;

(e) as escolas teriam autonomia pedagógica, administrativa e financeira, com liberdade de contratação dos seus professores e formadores (o que ainda hoje subsiste e constitui um exemplo do que se poderia fazer serena e proficuamente em todas as escolas!);

(f) o modelo pedagógico definido para estas escolas continha um conjunto de novas características que mudavam substancialmente o perfil das instituições que até ali tinham oferecido alternativas ao ensino geral/liceal: (i) as escolas seriam pequenas e com uma escala humana e personalizadora muito forte; (ii) a matriz pedagógica teria de combinar uma componente de base sociocultural sólida com a formação científica e técnica ou artística, num quadro de inovação pedagógica, pois era muito claro que se tratava de fomentar o desenvolvimento humano de cada jovem e não apenas o seu apetrechamento técnico e profissional; (iii) esta pedagogia inovadora continha, entre outros aspetos, a opção por um modelo de ensino/aprendizagem assente na “aprendizagem modular”, capaz de sustentar essa personalização dos percursos formativos e de fomentar mais sucesso escolar; (iv) promoveu-se uma maior integração interdisciplinar, desde logo com a criação de uma “disciplina de integração”, confluência de vários saberes, reduzindo a dispersão disciplinar e integrando as aprendizagens mais práticas numa abordagem cultural e mais potenciadora de sentido; (v) os cursos seriam concluídos com a realização de “provas de aptidão profissional”, verdadeiros projetos desenvolvidos pelos alunos, em articulação com as suas comunidades, e que serviriam como modo de conclusão dos cursos, envolvendo sempre que possível parceiros exteriores às escolas.

(g) tendo em vista facilitar o desenvolvimento deste modelo inovador e sustentável no tempo, o novo serviço central criado, o GETAP, organizou um sistema de acompanhamento personalizado das novas escolas profissionais, tendo em vista salvaguardar a diversidade de modelos e a consolidação dos projetos locais e sociocomunitários.

Um compromisso social e político alargado

O tempo é um grande aliado na execução de políticas públicas eficazes. Tendo em vista a criação de condições para a emergência de um compromisso social e político, que proporcionasse uma execução duradoura deste projeto político e considerando a consciência que se tinha alcançado sobre a sua pertinência e oportunidade e sobre o seu sentido de justiça social, tomaram-se, ao mesmo tempo, quatro decisões cruciais, evitando que esta medida ficasse refém da primeira mudança de governo e dos ciclos eleitorais, a saber:

(a) foram feitas negociações políticas, discretamente, com a UGT-PS e a CGTP-PCP, tendo em vista envolver ambas as centrais sindicais no processo (o que ainda hoje persiste), de modo a assegurar um apoio político bastante mais amplo do que o que resultava da maioria (absoluta) que então governava o país;

(b) se houvesse a adesão e a iniciativa local das instituições da sociedade civil portuguesa que eram esperadas (e elas foram enormes!), os três primeiros anos seriam de crescimento acelerado da oferta, tecendo uma rede nacional de escolas, tendo em vista impedir o seu fácil “desaparecimento”, com a primeira mudança de governo, no fim do ciclo eleitoral; haveria, assim, uma rede nacional de escolas que não dependeriam exclusivamente do arbítrio dos serviços centrais do ME, mas também da vontade de centenas de instituições sociais nelas implicadas, dado o seu caráter sociocomunitário; veio a verificar-se que esta aposta foi decisiva quando ocorreu a mudança de orientação política do Governo, em 1995;

(c) criaram-se materiais informativos e apelativos, destinados aos jovens do 9º ano, que foram distribuídos e trabalhados por todas as escolas, pois sabíamos, de forma direta, como expliquei acima, que até cerca de 30% queria outro tipo de ensino mais prático e profissionalizante (o que se viria a confirmar) e era preciso comunicar bem e depressa que esta oportunidade estava finalmente criada;

(d) era preciso que esta medida de política tivesse na administração central servidores públicos capazes de se dedicarem à sua implementação de imediato, sem hesitações e com todo o entusiasmo e competência necessários, tendo sido criado o GETAP, uma nova direção-geral do Ministério da Educação, composta e dirigida por técnicos de diferentes sensibilidades políticas e competências técnicas.

E, assim, o que parecia tão difícil e quase impossível aconteceu... hoje, trinta anos volvidos, há cerca de 35% dos jovens que seguem estudos após o 9º ano que o fazem no ensino profissional, seja em escolas profissionais, privadas e públicas, seja em escolas secundárias, públicas e privadas.

Ou seja, em conjunto, com persistência, conseguimos! Na história, não há fatalidades nem impossíveis.

Os quatro “segredos” principais de um êxito político

O passo que foi dado e o êxito desta política pública sustentam-se em quatro pilares principais, a que chamo os quatro “segredos” (ou seja, uma síntese do exposto, focando os pilares essenciais).

O primeiro consistiu no estudo da problemática, na audição dos que iriam ser os principais envolvidos e protagonistas, os jovens alunos, na avaliação rigorosa das políticas entretanto já encetadas, para conhecer as suas forças e fraquezas e a opinião dos atores sociais envolvidos, e no conhecimento e na discussão de políticas semelhantes desenvolvidas em outros países europeus.

O envolvimento dos atores sociais constituiu o segundo pilar. Através de um novo compromisso solidário e cooperativo de centenas de instituições da sociedade portuguesa, de norte a sul do país, esse mesmo país que tantos dizem estagnado, incapaz e dependente, foi possível um desempenho notável neste empreendimento. Tem sido ele, aliás, o principal sustentáculo desta medida de política, pois nestas três décadas não faltaram os momentos de hesitação dos governos e persistiram dificuldades contínuas em assegurar um modelo estável de financiamento. Estas instituições foram os esteios que seguraram a vinha que tão belo néctar produziu e continua a produzir!

O caminho da co-construção política do bem comum, que não é de facto um exclusivo do Estado, revelou ser, no nosso país, um caminho cheio de potencialidades (pena é que seja tão pouco conhecido e estudado, mormente por quem se quer dedicar à ação política, entendida no sentido de serviço à comunidade e de promoção do bem comum).

Foi um tempo de enorme esperança e entusiasmo, o que também constitui, *per se*, uma vertente determinante em políticas públicas, criando, com novas palavras e conceitos, uma nova ideia de futuro, um quadro simbólico coerente de construção coletiva de um país melhor.

O terceiro “segredo” consistiu na negociação política realizada tendo em vista assegurar um amplo apoio político à medida que se davam os primeiros passos. É sabido que a capacidade de um país “manter o pé no acelerador”, sem o levantar, sem o “stop-and-go” típico de muitas políticas, mormente no campo da educação, é uma condição da maior relevância para que uma medida de política de largo alcance social tenha êxito. Não só esta negociação foi feita, como na equipa dirigente do GETAP sempre estiveram presentes pessoas de várias sensibilidades políticas (mesmo em tempo de governação em maioria absoluta).

O quarto e não menos importante traduziu-se na decisão política de considerar este tipo de formação equivalente a qualquer outro, com a mesma duração e para o mesmo nível etário, oferecido aos jovens portugueses, retirando-o o mais possível do tendencial menosprezo cultural com que o ensino profissional é considerado em Portugal (como em outros países europeus, sobretudo do Sul da Europa). De facto, o modelo educativo criado em nada ficava a dever ao ensino geral/liceal, antes era mais completo (com três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica) e desenvolvia-se em condições mais adequadas à consecução das aprendizagens e à promoção do sucesso dos alunos (com a aprendizagem modular, o ensino personalizado e a integração disciplinar), além de que os seus diplomados em nada ficavam inferiorizados tanto em termos de certificação (obtinham dois certificados, o de técnico-profissional e o do 12º ano), como no momento de quererem prosseguir estudos superiores (caso o desejassem fazer).

Em síntese, sabíamos que estávamos a responder a necessidades e possibilidades concretas, de pessoas concretas e de instituições concretas. Criámos um modelo adequado a esta realidade concreta, que foi auscultada, estudada, negociada, projetada.

Uma vez no terreno, a medida de política foi permanentemente avaliada nos primeiros anos, por entidades independentes e pelos serviços do Estado. A trajetória foi corrigida em alguns aspetos, mas a política pública prosseguiu ao longo do tempo e hoje, como referi, frequentam o ensino profissional 35% dos jovens portugueses que prosseguem estudos após o 9º ano; nestes trinta anos, centenas de milhar de jovens portugueses (quase meio milhão) tiveram e estão a ter a oportunidade de seguir a sua formação numa modalidade de aprendizagem mais prática e experimental, mais integrada entre teoria e prática, escola e trabalho, disciplina e projeto, uma formação mais ligada aos contextos de vida, qualificação essa que nunca impediu o prosseguimento de estudos para aqueles que o desejassem realizar (no momento ou mais tarde, após uma experiência de trabalho).

Um impacto social que se sente e reconhece

Os primeiros jovens a frequentar o novo ensino profissional falavam publicamente da sua alegria e de um entusiasmo partilhado em torno de um tipo de ensino que os valorizava e os projetava para um futuro melhor, o que se traduziu de facto em elevados índices de sucesso escolar, bastante superiores aos verificados no “ensino geral” e liceal (fizemos, logo nos primeiros anos, no GETAP, uma publicação com testemunhos dos alunos, que foi amplamente divulgada). Há

numerosas publicações editadas pelas escolas profissionais que divulgam testemunhos públicos da relevância do ensino profissional para tantos milhares de jovens que, de outro modo, ou não teriam continuado a estudar ou tê-lo-iam feito de “mãos nos bolsos”, descomprometidos, apenas porque nada mais havia para “estudar” ou apenas porque é obrigatório estar na escola (pois entretanto a escolaridade obrigatória foi prolongada para os 18 anos).

Quando, hoje, somos atendidos em qualquer local público ou privado, quando somos servidos num café ou num restaurante, frequentamos um hotel, vamos a um cabeleireiro, ouvimos um concerto de música ou de dança ou vamos ao teatro, consertamos um automóvel ou um computador, vestimos uma dada peça de roupa que nos seduz com um novo *design* ou compramos novos produtos hortícolas, há quase sempre jovens qualificados pelo ensino profissional a sustentar essa nova realidade profissional, social e cultural. Assim se muda gradual e estruturalmente uma nação. Este tipo de mudança assenta em três esteios, que não são retórica política ou promessa vã, mas sustentam realmente um país novo:

(i) cada jovem que se qualifica constitui um novo potencial de desenvolvimento, seja em termos pessoais, porque se realiza mais como ser humano, seja em termos profissionais e sociocomunitários, porque coloca a sua nova qualificação, as suas novas competências, ao serviço dos outros e da comunidade, o que também contribui para a sua realização pessoal;

(ii) cada conjunto de instituições que criou e desenvolveu o ensino profissional tornou-se mais próxima das necessidades e potencialidades das comunidades locais, obrigou a criar novas parcerias e provocou sinergias, além de ter reforçado as qualificações das pessoas em “territórios de baixa densidade”³, abrindo novos negócios, valorizando culturas próprias e abrindo horizontes destas para o mundo, criando empregos e empresas e gerando novos nichos locais de esperança; há tantos exemplos notáveis desta nova realidade social, o que não só fortalece o nosso tecido social, como ajuda a perceber a importância crucial das estratégias de “regulação conjunta”, entre o Estado e a sociedade civil, para o desenvolvimento do país e do bem ser e estar de todos os portugueses;

(iii) os cidadãos, individualmente, e as instituições e entidades empregadoras passaram a usufruir de jovens técnicos qualificados que se começaram a espalhar por todo o país (e pelo estrangeiro), seja nos locais mais centrais seja nos lugares mais periféricos, em pequenas vilas e aldeias, beneficiando todos com a elevação gradual da qualidade do desempenho profissional.

Na área artística, esta nova realidade é ainda mais evidente. Basta olharmos à nossa volta, para vermos que a formação de jovens artistas tem tido como sustentáculo principal o trabalho das escolas profissionais e das escolas especializadas do ensino artístico. Isso é verdade no campo da música, da dança e do teatro, mas também no das artes visuais e nas artes decorativas. Quando vejo hoje estes jovens nas suas performances artísticas, pergunto-me quantos deles, sem as escolas profissionais e sem o ensino profissional, teriam tido a oportunidade de serem quem são, de terem desenvolvido os seus talentos e capacidades! Quantos jovens tiveram, assim, a oportunidade para se qualificarem e puderam seguir a sua vocação, com entusiasmo pessoal e empenho profissional, para seu bem e para bem de toda a comunidade, aqui ou em qualquer lugar do mundo?

Ou seja, em síntese, somos uma sociedade com grande capacidade de iniciativa e realização que só não o é mais e mais frequentemente sobretudo porque a elite que domina a sociedade (e o Estado) abafa a sua iniciativa e cerceia as suas potencialidades, proclamando a dependência e fragilidade das instituições locais, de modo a legitimar a sua arrogância e prepotência, a sua dominação, em proveito próprio e de clientelas particulares.

A aliança permanente entre o Estado e as instituições da sociedade, no caso do ensino profissional, sector a sector, região a região, comunidade a comunidade, tem sido um caminho abundante em árvores e frutos, cheios de vigor e qualidade.

Camus disse um dia que os heróis são “gente comum que faz coisas extraordinárias por simples razões de decência”. Foi assim, em Portugal, com tantas instituições e atores sociais implicados no ensino profissional. E continua a ser assim, sobretudo por causa delas e deles, segundo uma perspetiva política de “regulação conjunta” e de ação cooperativa entre o Estado e a sociedade.

Somos hoje um país mais justo para com tantos milhares de jovens que de outro modo não teriam alternativa de estudos e entrariam em processos seletivos de insucesso e abandono e de exclusão social. A educação tem de promover a dignidade humana de todos e de cada um dos cidadãos e não se pode limitar a selecionar quem segue estudos aqui ou ali, centrifugando quem não se conforma com um modelo de ensino/aprendizagem que valoriza apenas uma ou duas dimensões da inteligência humana.

³ Vale a pena olhar para o mapa de distribuição territorial da implantação das escolas profissionais, pois é muito importante a oferta existente em municípios do interior. Uma vez que este texto se insere no “Estado da Educação”, documento que apresenta muitos dados estatísticos e representações gráficas, optei genericamente por não os apresentar aqui.

Em síntese: havia um problema social e cultural em Portugal, ele enfrentou-se, com determinação e de forma persistente, com o envolvimento sociocomunitário.

Ao fim de trinta anos, temos de mudar quase tudo

Enquanto o novo ensino profissional se desenvolvia em Portugal, o país e o mundo mudaram tremendamente. Poucas coisas ficaram tal como eram no fim dos anos 80 e o futuro já não será o que era para ser. A incerteza e a instabilidade são permanentes. Não é este o lugar para desenvolver este ponto, mas todos reconhecemos esta nova realidade social e, além disso, sentimos as consequências da globalização económica, das revoluções tecnológicas e da Internet, do encolhimento do espaço e do tempo, do acesso permanente das crianças aos ecrãs e da crescente e constante manipulação dos cidadãos, do acesso permanente e descontrolado à informação, da crise climática e da sobrevivência do planeta, da aceleração da história e da debilitação da política sobretudo face aos poderes económicos.

As crianças e os jovens, desde que chegam ao sistema escolar, aos 6 anos, transportam um sem número de características que requerem uma escola bem diferente. A motivação e a atenção dos alunos nunca foram tão difíceis de alcançar e as tensões tendem a crescer, à medida que a idade vai avançando e o “fechamento” na escola se prolonga, por força da nova obrigatoriedade escolar. Os seus interesses e expectativas também são muito deferentes (ex. “estudar para quê, se o planeta vai morrer?” ou “para quê tirar um curso se a maioria das profissões atuais vai desaparecer?”).

A inovação educacional, inserida numa mais ampla inovação sociocultural, é uma exigência do tempo presente, o que requer, de novo, estudo aturado, audição da voz dos alunos, dos pais e dos profissionais, avaliação rigorosa do que se procura fazer de novo, auscultação da comunidade e envolvimento dos atores sociais. É isto que temos de repetir, o processo, para que seja possível continuar a impregnar de esperança a educação escolar e o ensino profissional.

O que não podemos fazer é meter a cabeça na areia e dizer que, apesar de se estar a passar algo bem diferente à nossa volta, a escola tem de ser como sempre foi (apenas porque não sabemos o que fazer ou porque estamos desorientados e inquietos).

Deixo pois umas breves notas finais para a reflexão sobre o futuro do ensino profissional, organizadas em três partes, uma sobre o contexto, outra sobre o modelo de ensino e uma outra sobre a sua organização.

Sobre o contexto:

(i) quando referi que o mundo mudou muito nestes trinta anos, não posso obnubilar o que sucedeu com as alterações profundas que ocorreram nos mercados de trabalho. Se nos anos 80 havia uma preocupação com a preparação de “técnicos intermédios” para várias áreas de atividade, hoje essa realidade também mudou e vários segmentos do mercado de trabalho “estrangularam” estes profissionais intermédios na hierarquia do exercício profissional, seja porque esta hierarquia se reorganizou, seja porque a oferta mais abundante de quadros superiores fez aumentar o recrutamento destes, substituindo os “técnicos intermédios”. Será preciso pois rever, por um lado, os objetivos gerais deste tipo de ensino de nível secundário, atualmente integrado na escolaridade universal e obrigatória e, ao mesmo tempo, reequacionar com os empregadores os objetivos de qualificação profissional de cada curso, pois há diferenças muito acentuadas na evolução de cada área de atividade socioeconómica;

(ii) aos dirigentes do Estado, pelas suas funções políticas próprias, ontem como hoje, é exigido que olhem para este tipo de ensino e formação não como algo “supletivo” ou “ao lado”, como se fosse “uma alternativa” (a quê? Ao “ensino liceal” que, assim, se está a tomar como referente? Ainda estamos nessa estação?), mas como uma opção que é parte integrante da formação de qualquer cidadão e do cumprimento da escolaridade universal e obrigatória, agora alargada até ao 12º ano (a mesma atitude se deve exigir de todas as instituições sociais!). Em seguida, a linguagem e as estratégias de comunicação são fundamentais e devem ser bem estruturadas pela administração central e local e pelos parceiros sociais, tendo em vista projetar uma imagem pública de reconhecimento e valorização do ensino profissional (de modo a que não se repitam campanhas públicas como a lançada pelo Governo, em 2018, chamada “Não desistas de ti”, em que a entrada no mercado de trabalho de um jovem qualificado pelo ensino profissional era equivalente a “colocar a vida no vermelho” e a desistir de si mesmo e do seu futuro). Não é assim tão difícil, pois abundam por todo o país exemplos de boas práticas a divulgar e a seguir;

(iii) as empresas e os empregadores em geral, ontem como hoje, têm um papel crucial na cooperação para o desenvolvimento do ensino profissional. Estão aqui incluídas não só as parcerias para se estudarem em conjunto as prioridades e tipos de qualificação profissional e para se investir na criação de condições adequadas de formação, em cada contexto (ex. modelos de alternância, espaços, equipamentos), mas também o cuidado que o mundo empresarial deve ter em acolher dignamente estes jovens qualificados com estágios e outros modelos de inserção socioprofissional, além, obviamente e muito importante, da oferta de empregos adequados, condignos e desafiadores.

Sobre o modelo de ensino:

(i) é importante reforçar a inovação pedagógica que foi sempre uma marca do ensino profissional, mormente a que se prende com uma mais inteligente e personalizada gestão do currículo escolar, o que implica: compreender melhor o porquê e o para quê se ensina o que se ensina, trabalhar mais e melhor em equipa pedagógica, desenvolver a “aprendizagem modular”, o trabalho interdisciplinar e multidisciplinar e os “projetos integradores”, como algumas escolas lhes chamam. Se secamos a fonte da inovação pedagógica temos de perceber que fazemos secar o futuro do ensino profissional, a esperança que sempre transportou na educação em Portugal, independentemente das “boas razões” invocadas para isso, como as dificuldades financeiras;

(ii) é preciso que os alunos sejam cada vez mais protagonistas dentro das escolas e dos cursos. Eles não são “objetos de ensino”, nem são iguais aos que chegavam ao 9º ano há trinta anos atrás e devem ser parte ativa da vida das instituições, o que nos obriga a rever os modelos de implicação e de participação na escola, nas salas de aula e na aprendizagem, e não apenas nas instâncias formais de participação legalmente previstas; a “aprendizagem modular” apontava nesse sentido e muitas turmas não trabalham hoje deste modo, deixando os jovens ao lado das suas próprias aprendizagens, como se isso alguma vez pudesse constituir uma fórmula de sucesso;

(iii) é preciso continuar a formar profissionais competentes que sejam ao mesmo tempo boas pessoas, o que obriga a não descurar a vertente de formação humana, de orientação para a vida e de apoio no acesso à vida profissional, o que implica valorizar a aquisição de um leque de competências fundamentais para a vida e que são decisivas para o futuro; esta formação não comporta, pois, duas atividades paralelas, é uma só, e é ela que constitui a matriz de estruturação de toda a atividade escolar, de modo coerente e integrado; a “invasão” do currículo com a reflexão e a explicitação acerca dos valores que queremos promover, as “cartas de ética” e os projetos interdisciplinares de cidadania e desenvolvimento, impregnados de valores, são alguns exemplos deste caminho educativo irrecusável;

(iv) é fundamental voltar a investir na capacitação dos professores e formadores, gerando equipas pedagógicas e comunidades de aprendizagem colaborativa, bem como redes inter-escolas, com apoio externo de entidades qualificadas; de facto, a chave da qualidade da educação não é a qualidade do professor, como muitas vezes se diz, mas a qualidade da equipa docente. Como dizem alguns autores (como Elena Martín), para se alcançar mais qualidade na educação, a “unidade de agência” e a “unidade de formação”, em cada escola, é a equipa docente e esta precisa de ter o tempo e o espaço para trabalhar de modo efetivo e colaborativo; o que se secar ou anular neste domínio terá consequências drásticas na qualidade do ensino profissional;

(v) importa melhorar os modelos standardizados de ensino-aprendizagem e os espaços e os equipamentos, criando novos ambientes de aprendizagem que favoreçam este tipo de acesso às aprendizagens e o crescimento humano que defendemos; os jovens precisam de ambientes muito positivos de aprendizagem, que fomentem a motivação e o trabalho constante e dinâmico, ambientes de trabalho sério, de autonomia, esforço e alegria, que promovam a aquisição permanente de conhecimentos e de competências para a vida, ambientes colaborativos e de incentivo mútuo, que desafiem os jovens para a compreensão do mundo que os rodeia e para a vontade e determinação de nele intervir de modo inovador e sempre para o melhorar.

Sobre a organização:

(i) é mesmo imprescindível que as escolas se liguem mais entre si, em parcerias estratégicas, como que em um novo tipo de “contratos-programa”, mas agora mais na horizontal, entre si, sem esquecer o apoio do Estado, para poderem fazer face a tantos e tão prementes desafios; sozinhas não vão ser capazes de o fazer e juntas vão certamente conseguir. As escolas, ontem como hoje, não podem ficar à mercê dos ventos ministeriais de cada momento, têm de se antecipar e organizar, com autonomia e liberdade, ousadia e coragem;

(ii) impõe-se uma revisão da rede de ofertas (por exemplo, acabando de vez com essa anacrónica separação entre o IEFP e o Ministério da Educação, particularmente no que respeita à formação de jovens) e a criação de critérios e mecanismos de racionalização entre as ofertas existentes, em termos concelhios e em cada entidade intermunicipal, evitando a “guerra suja” que se tem instalado entre as escolas, em muitas localidades, sob o olhar falsamente distraído e cobarde das instâncias públicas de regulação. Esta revisão, os seus critérios e os seus mecanismos, devem ser objeto de análise e deliberação em órgãos como os Conselhos Municipais de Educação, CIM e Áreas Metropolitanas.

Esta revisão da rede é fundamental, de modo particular, no que se refere ao ensino profissional oferecido nas escolas secundárias. O alargamento da oferta de cursos profissionais às escolas secundárias, em boa hora realizado, após 2004, foi concretizado de modo precipitado e demasiado rápido e impositivo, o que fez com que aquelas escolas secundárias que nunca deixaram de ser matricialmente liceus os tivessem tomado como um bom “caixote do lixo” para os “alunos do

insucesso” que essas mesmas escolas vão gerando. Existem muitas situações, sobejamente conhecidas e “conversadas”, em que se retrocedeu muito na dignificação social do ensino profissional por força deste tipo de ação pública. Claro que, agora, num contexto de crescente escassez de crianças e jovens, por força da queda demográfica, “ter mais cursos”, o que quer que isso seja, passou a constituir uma prioridade para quase todas as escolas. Existem municípios onde se instalaram lutas entre escolas pela conquista dos jovens, que atingem níveis inimagináveis de degradação moral, sem que as autoridades legítimas intervenham.

A correção da trajetória descrita pelo ensino profissional nas escolas secundárias que conservam a matriz liceal não será pois uma tarefa fácil, mas esta correção impõe-se, em nome (i) da dignidade dos jovens que são “atirados” para estes cursos, de forma desumana e discriminatória, porventura bem pior do que a que existia antes de 1974, (ii) da dignificação social e política de um tipo de ensino frequentado por 35% dos alunos do nível secundário (iii) e da afirmação da autoridade política de governos e administrações públicas que têm de promover, sempre e acima de tudo, a dignidade de todos os cidadãos e o bem comum, travando esta degradação da educação que a ninguém beneficia e muito prejudica sobretudo os jovens nela envolvidos.

Concluindo

A viagem que propus sobre esta política pública, a partir do meu ponto de observação e análise, permite perceber de modo inequívoco que o modelo hegemónico de construção das políticas de educação e formação, centralista e iluminado, que segue o modelo “top-down”, que ignora ou desvaloriza a sociedade e os seus agentes sociocomunitários, é um modelo condenado e sem futuro, pois está assente na desvalorização da sociedade e no princípio da incompetência dos cidadãos, além de estar inscrito numa matriz de prepotência do Estado. Ao mesmo tempo, fica bastante claro que este mesmo modelo não representa uma fatalidade social e política e que é possível seguir outros caminhos bem mais eficazes na salvaguarda da democracia, da liberdade, do bem comum e da participação dos cidadãos.

Olhando para o futuro, temos de continuar o caminho, com muito trabalho e muito rigor e profissionalismo, mas também com entusiasmo e esperança. Estes trinta anos volvidos asseguram-nos de que vale bem a pena construir um país melhor, mais justo e com pessoas profissionalmente mais qualificadas e humanamente mais realizadas.

Nota final

Para aprofundamento de alguns pontos, sugiro estes trabalhos de minha autoria, com um leque temporal alargado e selecionados de entre outros, consultáveis no site www.joaquimazevedo.com:

Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano. Porto: Edições ASA, 1992

Rendimento escolar nas escolas secundárias e nas escolas profissionais: resultados de uma amostragem. *Revista Portuguesa Investigação Educacional*, 2003.

Ensino profissional em Portugal, 1989-20014: viagem da periferia para o centro das políticas educativas. In Rodrigues, M. (Org) (2014). *40 anos de políticas de educação em Portugal*. Coimbra, Almedina.

Projetar o ensino profissional nestes tempos instáveis e incertos, Porto, 2017 (Primeira versão do texto saiu como capítulo do e-book *(Re) contar e projetar o ensino profissional no século XXI*. <http://www.fep.porto.ucp.pt/same>).

6 Uma escola que imagina e faz imaginar

Ana do Canto, Ângela Lopes, Cristina Duarte,
João Jaime Pires, José Manuel Esteves¹

“Pudesse eu não ter laços nem limites”

Sophia de Mello Breyner Andresen

No dobar e dobrar de cento e dez anos de existência, com uma longa história que, por vezes, se mistura com grandes acontecimentos da história do país, a Escola Secundária de Camões tem vindo a construir, na última década, uma ideia de futuro e de escola que, sem renegar o passado e socorrendo-se das suas heranças, pretende rasgar novos horizontes capazes de alicerçar uma escola aberta, viva, ativa e em recriação de uma identidade própria, feita nas e das complexidades que habitam a realidade atual, uma escola que seja um pulmão capaz de respirar os desafios dos tempos atuais, equacionando-os numa perspetiva de futuro.

Inspirada no *Road Map for Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*, documento que apresenta as deliberações da *World Conference on Arts Education*, realizada pela UNESCO em 2006, em Lisboa, bem como em novas orientações de 2009, no Ano Europeu da Criatividade e da Inovação, a escola tem investido, nos últimos dez anos, no desenvolvimento global, crítico e criativo da educação dos alunos que a frequentam, em consonância com o modelo de uma escola cultural gizado no seu Projeto Educativo, onde está consignado um conjunto de princípios orientadores, finalidades e objetivos que pretendem garantir uma escola assente numa educação plural, que acolhe no seu seio e na sua prática uma visão e transformação criativas, apelando a uma valorização de saberes e práticas em confronto e diálogo e, eminentemente, de descoberta e auto-descoberta, explorando e aprofundando universos culturais das mais diferentes dimensões e origens.

O Camões e a sua comunidade entenderam que, sendo uma escola secundária que recebe alunos das mais diferentes proveniências e, de alguns anos a esta parte, países e culturas, haveria que ter uma visão e uma prática abertas às novas realidades sociais e culturais, nas suas diversas dimensões, num espírito democrático e de liberdade que deve fundamentar todo o ser humano, no seu aprender, no seu saber e no seu viver.

Partindo destes princípios, a escola tem vindo a enraizar a sua atividade na construção de uma atitude cultural, crítica e criativa, em prol de uma escola que inclui, tendo em conta os múltiplos universos de alunos que a procuram, fomentando para isso uma diversidade de oferta de sistemas de ensino e de formação, capazes de albergar alunos dos mais diversos estratos económicos e sociais. Esse princípio, marcado pela atitude e cultura democráticas que a direção da escola sempre

¹ Diretor e docentes da Escola Secundária de Camões, Lisboa.

defendeu, permite que a panóplia de oferta de cursos que a escola possui abra portas aos mais diferentes tipos de alunos, pelo que essa diversidade tem sido defendida estratégica e convictamente pelos órgãos da escola, sobretudo no que foi a espada de Dâmoques que, em tempos, nessa saga, de vistas curtas e quase cega socialmente, em nome de uma poupança económica, querer acabar com o ensino de segunda oportunidade (cursos de Educação e Formação de Adultos, Ensino Recorrente), num país onde, pelas razões sobejamente conhecidas, a taxa de abandono escolar e a baixa percentagem de pessoas com o Secundário eram, e continuam a ser, um dos desafios fundamentais que a sociedade portuguesa e as escolas públicas enfrentam.

Face a estes problemas, a escola defendeu sempre uma diversidade de oferta formativa, desde os cursos de prosseguimento de estudos, cursos profissionais, o Ensino Recorrente em horário pós-laboral, cuja existência é ainda mais necessária face à introdução da escolaridade obrigatória do 12º ano; EFAs escolares e de dupla certificação; o Centro Qualifica, que atribui certificações a partir de competências profissionais e experiências de vida; Português Para Todos (PPT), cursos para estrangeiros que, através da aprendizagem da língua, não só garantem uma integração, mas também uma condição para obter licenças de residência; o Ensino Secundário Recorrente a Distância, uma experiência piloto que só o Camões e uma escola de Mangualde estão a aplicar; o que granjeia à escola uma procura heteróclita de alunos e, sobretudo, permite igualmente que ela desempenhe uma função fundamental de inclusão social, criando uma cultura de tolerância e diálogo e uma vivência intercultural que lhe valeram, por duas vezes, o ser agraciada com o Selo de Escola Intercultural, atribuído pelo Alto Comissariado para as Migrações.

Esta diversidade cultural e étnica, reflexo das mudanças que a sociedade portuguesa tem vindo a sofrer nas últimas décadas, coloca novos desafios à escola pública, cujo papel de inclusão tomou na atualidade dimensões e desafios novos e um fator de premência resultante das novas dinâmicas de migrações que, de uma forma clara e pacífica, têm vindo a mudar lentamente o tecido social português, obrigando-o a sair de um casulo aonde viveu e sobreviveu um pouco de forma solitária durante muito tempo e obriga, igualmente, as escolas a sair das quatro paredes das salas de aula e a construir espaços e novas salas de ideias, de vivências, de encontros e debates, de renovação e criação, não só internas mas também externas, numa ligação permanente à comunidade e à realidade.

Tendo como pano de fundo estes pressupostos, a escola privilegiou uma vivência e convivência de liberdade, sustentada numa prática cultural de diálogo, de debate e de reflexão crítica sobre os mais diversos domínios das culturas humanas, desenvolvendo um conjunto de projetos que promovem a consciência crítica e livre dos alunos, não só num confronto aberto com os saberes científicos mas, também, com as mais diversas expressões artísticas.

A arte, as artes, são laboratórios profundos e criativos da humanidade, que exploram as dimensões mais humanas e existenciais que todas as pessoas transportam dentro de si. Essa voz que as artes falam é a voz que nos interpela no que de mais profundo existe em nós, que nos obriga a escutar as vozes que atravessam os tempos, as culturas, as sociedades, que nos levam a “habitar” o mundo e a vida, numa prospeção frágil, é certo, mas enriquecedora do que somos e nos faz despertar nos múltiplos universos de que somos feitos, desde a biologia à sensibilidade, desde a matemática à música, desde a mágica física quântica à mágica luz da consciência humana, com as suas sombras e penumbras, com os seus princípios de incerteza e indeterminismos à Heisenberg. Uma educação que desvaloriza as artes amputa o ser humano e, infelizmente, como sabemos, isso aconteceu e fomos bombardeados por uma ideia de escola e educação onde as artes foram, muitas vezes, postas em quarentena.

Sabe-se que tanto a ciência como a arte são instrumentos do poder e que ambas têm dificuldade em sobreviver, nos tempos atuais, sem um pacto assinado com o seu próprio sangue com ele, à maneira do mito do Fausto, mas ainda assim as práticas e as metodologias artísticas, por serem profundamente exploratórias da criatividade e originalidade e promoverem vivências subjetivas, numa lava incandescente vulcânica, por um lado, resistem melhor à tentativa de as amordaçar e, por outro, abrem portas críticas de contestação, de contra-poder e de contra-cultura que lhes conferem uma vitalidade forte na transformação dos indivíduos, das sociedades, das mentalidades, gerando dialéticas abertas entre o que é permanente e o que é impermanente, entre a realidade e a imaginação, o que obriga, no seu exercício, a uma transformação profunda das ideias, das emoções, das práticas, das vivências pessoais e coletivas.

Por outro lado, vivemos hoje num mundo profusamente estético, o que se poderia designar por uma multidão estética de consumo e de comunicação, de voragem e vertigem, de promessas de um éden tecnológico e estético, onde padrões artísticos são tão voláteis como os objetos consumidos, onde desde o espetáculo à publicidade, tudo se “veste” esteticamente, pelo que há cada vez mais o imperativo educacional, ético e estético, de as escolas educarem e mostrarem artes e estéticas para além da superficialidade vaporosa e efémera de um sentido estético cada vez mais próximo de

algo ainda inferior ao próprio *kitsch*, uma espécie de um *sub-kitsch*, criando não uma elite de consumidores estéticos, mas apurando equilíbrios, fomentando uma apreciação crítica dos gostos e dando instrumentos capazes de gerar uma consciência estética, pessoal e intransmissível, uma consciência livre auto-formadora do seu gosto. Se é tarefa da ciência combater as pseudo-ciências através de um espírito racional e crítico, o mesmo deve ser feito nas artes, criando um sujeito soberano, crítico e livre, das suas vivências estéticas.

É contra uma concepção, pobre e amputada, que a Escola Secundária de Camões resolveu lutar, valorizando o papel de uma educação artística como fator tão importante na formação do ser humano como todas as outras áreas do conhecimento. Para isso, transformou-se e tornou-se num laboratório de experiências artísticas, desde o teatro à literatura, das artes plásticas ao cinema, da fotografia à poesia, procurando mostrar que, assim como a prática laboratorial é importante nas ciências experimentais e na formação dos alunos, também a prática artística é o cadinho para uma alquimia geradora de criatividade transformadora das pessoas e das sociedades, defendendo, aliás, que assim como houve o programa político de fundo e intergeracional de desenvolvimento da cultura e do conhecimento científico, promovido pelo então Ministro Mariano Gago, e que permitiu uma construção de um país de investigação científica como nunca se tinha visto, já era altura também de um programa dessa natureza ao nível das artes, promovido pelo Ministério da Cultura em estreita colaboração com o Ministério da Educação, capaz de dar a todas as escolas não só laboratórios científicos, que já vão tendo, mas igualmente laboratórios de artes, onde os alunos possam encontrar novos territórios de expressão e de formação e onde uma educação artística constitua uma energia transfiguradora das capacidades criativas inerentes quer à infância quer à adolescência, períodos de excelência não só para o conhecimento mas, ao mesmo tempo, para a construção futura de estruturas criativas que tanto são o andaime da aquisição e criação de novos conhecimentos científicos, como tecnológicos ou de produções artísticas.

Esta valorização de uma prática educativa que procura nas artes um alimento de liberdade e criatividade tornou a escola apelativa quer para os alunos e encarregados de educação, que reconhecem em geral a qualidade do projeto, quer para a comunidade, que percebeu nesse projeto uma forma de participar e contribuir em acontecimentos cuja relevância educacional e cultural é inegável, o que levou à procura da escola para parceiro e pólo ativo de uma variedade grande de acontecimentos, transversais aos mais diversos domínios da cultura e das artes, entre eles, e só para citar alguns, o *Indie*, festival de cinema independente, ou o festival de cinema de animação, o *Monstra*.

É sob a égide desta perspetiva, da importância das artes na formação e educação para um futuro livre e autónomo, que a escola desenvolve grande parte da sua atividade educativa fora e dentro da sala de aula, nos espaços privilegiados que possui, como é o caso do Auditório, abrindo os mesmos a projetos culturais de qualidade, internos e externos, de música, teatro, dança, cinema, capazes de cumprir uma das finalidades do Projeto Educativo, que é trazer a comunidade à escola e levar esta à comunidade e criando nos alunos não só «um gosto», ou melhor, uma capacidade crítica de apreciação, mas tentando, sobretudo, despertar um «apetite» criativo não só para as artes, mas para uma perspetiva de vida e uma prática aberta e profunda, individual e coletiva. É sabido que as artes não só promovem um desenvolvimento individual como fomentam ligações de colaboração e laços de comunidade e como elas criam uma enorme plasticidade nas aprendizagens e promovem simultaneamente capacidades expressivas e comunicativas, tendo mesmo um efeito terapêutico, no sentido de conseguirem despertar e ultrapassar problemas de vária ordem, desde meramente psicológicos a psicomotores. Mas é na possibilidade de abrir as portas a uma construção de uma subjetividade que desempenham um papel crucial que as ciências dificilmente alcançam, dando aos alunos a possibilidade de construir e exprimirem o seu mundo, dando-lhes instrumentos criativos para que neles se possam desenvolver, reconhecer e neles se possam encontrar, nessa deriva existencial, normal e salutar, que todo o ser humano sofre em busca da sua identidade.



Consciente e ciente destes princípios, a escola foi implementando uma diversidade grande de atividades que procuram mostrar que é ali que se deve desenvolver uma consciência cultural, crítica e dialogante, no sentido lato do termo, pois só esta garante a própria diversidade de que o mundo é feito, a começar pela diversidade cultural dos próprios alunos. Para atingir estes objetivos, a escola procura estabelecer parcerias com as mais diversas entidades, capazes de materializar esses projetos, dentro do princípio de uma escola aberta às comunidades, e concretizou múltiplos projetos, que vão desde a música, como o projeto “Camusicando” e o Coro Camões, aberto a todos os elementos da comunidade, e também a realização regular de concertos, numa parceria com a Antena 2 e outras entidades, que têm permitido o confronto com universos de música, que vão desde a chamada música erudita, o jazz e, numa estreita colaboração com os alunos estrangeiros que frequentam a escola, com músicas oriundas dos respetivos países.



Para além da música, e em complementaridade com ela, o Camões desenvolve atividades no âmbito do teatro (Alemão em Cena, *Camões English Theatre Company*, Grupo de Teatro da Escola Secundária de Camões); do cinema, uma das bandeiras da escola, implementada ainda antes da existência do Plano Nacional de Cinema, procurando trazer realizadores e atores à escola, valorizando e defendendo a divulgação do cinema português de qualidade, muitas vezes escorraçado das salas comerciais, tendo uma exibição regular semanal de filmes em parceria com o ABC Cine-Clube, grátis e aberta a todos, onde antigos alunos, hoje na universidade, constituem um núcleo fundamental de espetadores, evidenciando uma ligação à escola que, de certa forma, confirma e assegura a força do seu projeto. Para além desta atividade, existe também o CCC, Cine Clube Camões, envolvendo o projeto “Filhos de Lumière”, com filmes feitos pelos alunos, tendo ambas as atividades já contribuído para que alguns alunos tenham decidido enveredar pelo Curso Superior de Cinema.

Numa interação muitas vezes com a música, o cinema e o teatro, ou em projetos autónomos, como a “Máquina do Mundo” (Oficina Experimental Multimédia), também a literatura e a poesia são elementos preponderantes das atividades da escola, que está a comemorar o centenário do nascimento de Sophia de Mello Breyner e de Jorge de Sena, tendo já sido encenada e feita a leitura de textos, exibidos filmes sobre estes autores, na continuidade duma prática de leitura e de encenação de textos literários todos os anos realizadas pelos alunos, em estreita e viva colaboração com o projeto “Ler Para Viver” e a BE/CRE (Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos), dinamizadas tertúlias em torno de escritores portugueses, assim como a existência de concursos literários para os alunos (Concurso Literário Camões, *Camões Creative Writing Contest*), outorgados todos os anos; ou ainda a História, em parceria com o Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova, que tem proporcionado um conjunto de debates e atividades dos alunos e uma reflexão crítica sobre a história contemporânea; a política, com a participação dos alunos em debates no Parlamento ou debates feitos na escola e no desporto, onde também cabe destacar o grupo desportivo de andebol do Camões, que continua a resistir, agora ainda mais difícil devido às vicissitudes decorrentes das obras e, sem ser exaustivo, mas mostrar mais a diversidade de atividades, a existência de uma horta comunitária da escola, onde alunos, professores e pessoal não docente exercitam o seu entusiasmo por uma experiência da qual hoje vivemos bastante afastados, mas a que, numa pedagogia social cada vez mais urgente, todos deveríamos regressar. Esta amostra de atividades, evidencia o esforço da escola, com o sacrifício evidente de muitas horas das pessoas que nelas se envolvem, numa cultura, numa vivência comum que afetam positivamente toda a comunidade educativa. Os alunos que chegam à escola pela primeira vez ficam, assim, seja permitida a expressão, “infetados pelo vírus Camões” que, o testemunho dos alunos assim o indica, o organismo rápida e profundamente assimila, passando com ele a conviver, numa sintonia interior e exterior.



Na verdade, para quem tem uma conceção de escola meramente como reservatório e estufa para a preparação dos exames e os seus resultados, esta ideia de uma escola que, sem abdicar dessa preparação, pretende que ela esteja integrada numa visão mais profunda e ampla, que implique os alunos, hoje inexoravelmente cilindrados por objetivos tão magros, após doze longos anos de escolaridade obrigatória, medidos por algumas disciplinas de primeira e para elites, em outras dimensões, parece querer fazer ingloriamente a quadratura do círculo, num ato quixotesco de quem vive dentro de um mundo de imaginação. Mas uma escola que não imagina, é uma escola estéril!

E é este o desafio maior de uma escola que tem que resistir numa espécie de barricada, onde as bandeiras de pequenas utopias são a certeza de uma utopia maior, e que pretende mostrar que uma escola pública é isso mesmo, uma escola que procura, mais do que ensinar, abrir portas para um futuro, não só técnico e especializado, mas humano e livre para todos, independentemente da sua condição social. Alguns testemunhos de ex-alunos, assim como as razões apresentadas para a sua procura por parte de novos alunos e encarregados de educação, parecem indicar que nem tudo foi, ou sequer está, perdido, bem pelo contrário, e que o projeto defendido pela escola é reconhecido pela comunidade em geral e lhe granjeia um novo tipo de prestígio, distante do longínquo prestígio elitista de outros tempos.

A Escola Secundária de Camões tem sido, e pretende continuar a ser, uma escola onde pessoas encontrem formas diferentes e livres de serem obreiras do seu próprio futuro e considera que uma sociedade só de conhecimentos sem cultura é, definitivamente, uma sociedade que compromete o seu futuro e, por inerência, o de todos nós. *Nesse sentido, pretende ser uma escola que imagina e faz imaginar...*

Testemunhos de ex-alunos | 2009-2019

Foi naqueles pátios, naquelas bibliotecas (que sorte, um liceu ter duas tão magníficas!), naquelas aulas que me fui encontrando. O meu pessoal afeto às artes foi nutrido com a mais rica das ambrósias e o mais doce dos néctares. Creio que tal operação se deveu ao espírito de todos os habitantes de uma escola extraordinária como esta que celebramos, mais de um século depois da sua fundação.

O espaço do Liceu sempre abriu portas aos seus habitantes mais jovens para passeios mais demorados do que as aulas, os deveres, as pausas, os exames. Enquanto estudei ali, abraçado pelas línguas portuguesa e latina, fui capaz de resolver outros desafios, dois projetos que muito me estimularam, bem como a muitos outros estudantes. Recordo, com particular e permanente carinho, uma sessão do pouco longe ano de 2013, na qual se falou, se compreendeu melhor, se leu o que chamámos Figuras Femininas da Literatura. Coube-me em sorte proferir palavras da boca de Heathcliff, enquanto, em paralelo, descobria a Dama das Camélias e redescobria a Mrs. Dalloway.

André Baptista

Entrar e viver a magia centenária do Liceu Camões deixou em mim marcas muito profundas e sinceras, que ainda hoje se refletem nas minhas escolhas diárias, não fosse eu ter escolhido o Mestrado em Artes Cénicas.

Fiz parte do clube de literatura, o “Ler Para Viver”, que trouxe de novo à minha vida noções artísticas e performativas que sempre estiveram presentes em mim, e que me permitiu descobrir a doçura fascinante de fundir a literatura, a dança, as notas musicais. Mais recentemente, tive também oportunidade de dar ânimo e forma às ideias que foram sendo arguidas para uma das encenações do *Camões English Theater Company*. Foi no Camões que conheci os grandes autores da Literatura e lhes dei corpo e voz, tendo tido assim a feliz hipótese de encontrar o que quero fazer para sempre.

Beatriz Viana

Maravilhamento perante uma escola-corpo-vivo, onde todos os dias a seguir às aulas havia atividades a acontecer e eu podia escolher o que fazer. Maravilhamento perante um sentimento coletivo que pairava no edifício e se embrenhava nas pessoas e fazia do Camões uma escola singular.

O Camões deu-me espaço para crescer. Tantas coisas novas, naqueles três anos, na minha segunda casa. Informação, amigos, pensamento crítico, sensibilidades, diferentes e novos olhares. Um turbilhão. Sentia-me crescer, abrir às coisas do mundo. Mudou a minha vida, que ainda não sei no que dará. Este texto está escrito no passado, porque escrevo sobre um tempo que foi o meu no Camões e que não voltará mais, mas acredito que poderia ter sido escrito usando antes o presente.

Catarina Letria

Lá (no Camões), o dia-a-dia é muito mais do que a aprendizagem ou a lecionação dos conteúdos programáticos, e a execução de formalismos ociosos. Certamente, não o é para todos, porque tal nunca acontece, mas é-o para os curiosos, para os insatisfeitos, para aqueles que desejam ver melhor do que já veem. Para isso, é essencial o papel desempenhado pela cultura.

Deste modo, do Camões, levo a memória de que a cultura serve como um testemunho, que podemos dar e receber uns dos outros, do potencial que a vida tem. Capaz de abalar todas as nossas ideias e convicções, ao alargar os nossos horizontes para além do mundo individual em que, por vezes, desejamos viver. E que é, portanto, fundamental para que possamos ver e viver melhor.

Filipe Baixinho

Às vezes (...) quem nos marca é um coletivo, é uma instituição. O Liceu Camões é certamente uma daquelas em que a coletividade transcende em muito os indivíduos que a compõem, aqueles lugares em que somos sempre convidados e é ele o anfitrião.

É raro encontrar um lugar que nos empreste tanta coisa. Empréstamos uma nova forma de estar com os outros, uma forma de convivência política que é difícil de explicar. É talvez o associativismo que se vive, quando as crianças se tornam adultas e se assumem na comunidade.

Tenhamos por isso saudades daquele tempo em que se festejavam os nossos anos, os nossos e os dele, e relembremos os cento e dez anos de histórias que tem para nos contar.

Parabéns, Camões, meu querido amigo, cujo legado vive em todos aqueles que orgulhosamente gritam as palavras de ordem: sou Camoniano!

Francisco Duarte

Foi no Camões que, pela primeira vez, me senti impulsionada a explorar o meu lado mais artístico que, em mim e como em muita gente nos dias que correm, estava coberto por uma camada de pó ao qual chamo o «desprezo pelas artes», pois até então tinha sido bombardeada pela opinião de que «as artes não rendem». Só então, graças a todas as pessoas com quem cruzei caminhos, graças à liberdade e confiança que os docentes do Lyceu Camões oferecem aos seus alunos, me comecei a questionar sobre o que era este «rendimento» que as artes «não oferecem». Não só o que era, mas para quem era, e será que era esse rendimento que eu procurava para a minha vida?

Encontrei no Camões a oportunidade de me perder e encontrar inúmeras vezes através da expressão artística, e esta ajudou-me a encontrar uma voz perdida em criança. E quão feliz estou de ter reencontrado a criança em mim!

Débora Mogeiro

O Liceu Camões, durante os anos em que percorri os seus varandins azuis, não era uma escola só. Escrevo escola só como se escrevesse escola apenas. Melhor seria dizer que o Liceu Camões era uma escola de facto - um lugar de aprendizagem formal e não formal, um lugar de experimentação ousada. O clube de leitura, chamado “Ler para Viver”, o teatro de Alemão, o Movimento Camoniano, os prémios de prosa e poesia, e também os Laboratórios de História; todas estas atividades, que existiam fora do *curriculum* da escola, preencheram a minha vida de Liceu, e a de muitos outros. Umas mais outras menos afetas às artes, todas estas atividades foram um espaço de desenvolvimento e criação de um espírito de relação com a arte, e com aquilo que é humano.

A nossa aproximação à arte era muito humana. Temer por uma obra de arte, chorar por uma obra de arte, rir por uma obra de arte. Todos três se sucederam. O afeto à arte precisa de um espaço seguro, tal como um coração aberto.

Duarte Bénard da Costa

O tempo do Camões foi o tempo das primeiras palavras-poema. Descobria-as dentro de mim e escrevia-as nos meus cadernos, cheia de secretismo, demasiado tímida para partilhar as minhas visões ingénuas com amigos ou professores. Ainda assim, participei sempre, com ardor, no concurso literário anual da escola.

A biblioteca antiga do Camões era um lugar fora do tempo, onde os plátanos centenários, encostados às amplas janelas, nos abrigavam do futuro. Era lá que decorriam os ensaios do coro a que me juntei, naquela que foi a minha única experiência de aprendizagem de canto.

Foi com a minha timidez daqueles tempos que entrei para o clube “Ler para Viver”. Eu ficava muito nervosa nas leituras públicas, todas elas pensadas ao pormenor, desde os fatos que vestíamos aos objetos que segurávamos, desde a banda sonora que nos acompanhava aos silêncios com que fazíamos ecoar o sentido das palavras. Ficou em mim a sensação de ter participado em algo de muito belo.

Foram alguns amigos que me levaram para o Cineclube das Gaiotas, um projeto saído das oficinas de cinema que a Associação Os Filhos de Lumière desenvolve no Camões, assim como noutras escolas. A minha entrada no cineclube foi um marco importantíssimo no aprofundamento da minha paixão pelo cinema, a área que, aliada à literatura, quero explorar no futuro.

O Camões foi, para mim, o tempo das primeiras palavras-poema, o meu casulo criativo. De lá saí pronta para partilhar com o mundo as minhas visões, agora menos ingénuas, talvez, mas igualmente cheias de esperança.

Inês Faria

Durante o ensino secundário, o tempo passado fora da sala de aula foi tão importante quanto o tempo passado dentro dela. As atividades extracurriculares em que participei tiveram um papel fundamental em potenciar não só o meu desenvolvimento, mas também a minha ética de trabalho, que levei comigo do Liceu Camões para a Universidade de Cambridge e, agora, para o resto da minha vida adulta.

Sem o tempo passado fora da sala de aula, não seria eu e não teria conseguido concretizar o que hoje posso dizer que concretizei.

Inês Felizardo

A decisão de mudar para o Camões foi fácil, mas não sabia bem o que esperar: o que me atraiu mais foi o currículo completamente fora daquilo a que estava habituada, focado nas Línguas, Literaturas e Artes, que sempre amei, mas que nunca tive a possibilidade de desenvolver. Para além das disciplinas normais do Ensino Secundário, tive aulas das quais conservo, ainda, muitos conhecimentos que aplico quer na Faculdade, quer na minha vida pessoal. E como não sou pessoa de ficar parada, decidi envolver-me em tantos projetos da Escola quantos me foi possível, porque só assim fazia sentido.

O melhor do Camões é que nos ajudou a descobrir talentos que nem sabíamos que tínhamos, a desenvolver paixões antigas ou a criar outras novas.

Joana Flor

Durante a minha estada no Camões, tive oportunidade de fazer quase tudo. Aparte dos lugares mais comuns a várias escolas, participei na fundação do canal digital da Escola, a TVCamões, que foi uma verdadeira prova em como o Liceu de antigamente está virado para o futuro. Foram dezenas as conferências que aprendemos a organizar, com convidados mais ou menos conhecidos ou controversos. Não inovámos, mas tornámos tradição os concertos de final de período nas Caves da Escola, sendo responsáveis por toda a produção e gestão. Ser curador de exposições levou-me, mais tarde, a procurar uma especialização em ciências do património.

É, para mim, difícil falar da Escola. Foi demasiado importante. A prova disso é que, hoje, cinco anos depois de ter saído, sou conhecido no meio artístico por João Camões. A esmagadora maioria julga que tenho Camões no nome, mas, na verdade, tenho Camões no coração.

João Silva Camões

A meu ver, a escola sempre promoveu a autonomia dos alunos. Algo que a minha geração aproveitou a 100%! Ao fundarmos a Associação Os Camonianos, pudemos desenvolver várias atividades. Eu estive mais envolvido nos Cafés-concertos que tiveram um sucesso enorme e que me permitiram, a mim e a outros, desenvolver várias competências nas áreas de organização, planificação, trabalho em grupo, preparação (*management* basicamente) em projetos que nos agradavam!

Também gostava de falar de todas as pessoas na administração da escola (funcionários e professores) que sempre apoiaram os nossos projetos e que contribuíram para a cultura escolar (lembro-me particularmente das tardes de poesia).

Lionel Zink

A memória por vezes falha, mas em jeito de arquivo mantenho numa arca diversos objetos, grande parte referente ao Liceu Camões, com vários programas de debates, concertos, filmes e folhetos de exposições e concursos literários. Esta escola, com todas as suas atividades e com todos os professores e membros da comunidade escolar com que tive a sorte de me cruzar, contribuiu enormemente para o meu enriquecimento pessoal, e os conhecimentos e mundos com que contactei permanecem. E o meu nariz continua por aqui, para me lembrar do Gogol e do Liceu Camões.

Margarida Vaz

O que é a Escola Secundária de Camões senão uma grande central de conhecimento e de crescimento pessoal? Ela não pretende somente educar-nos, formatar-nos para sermos adultos exemplares no panorama académico. O Camões excede as expectativas noutra área: as artes. Com as várias atividades em que estimulavam os alunos a participar, a escola fornece-nos uma ferramenta de que iremos precisar no futuro: pensamento crítico. A minha mente, uma espécie de barro extremamente moldável, expandiu-se e nela floresceram plantas por entre as fendas na terra.

A minha partida foi de certo modo amarga. Esta segunda casa moldou quem eu sou hoje, a melhor versão de mim, alguém interessado, com ideais, sensível ao mundo que me rodeia, que não é só barulho de fundo.

Aos alunos que virão depois de mim, deixo esta mensagem, esperando que o repitam quando estiverem no meu lugar: este afeto às artes começou aqui e nunca irá acabar.

Tamára Pinto

Quando decidi, no final do 9º ano, trocar o regime integrado na área da música, no Conservatório, pelas ciências, sempre tive a certeza de que queria ir para o Camões. Lá encontrei um espaço de liberdade e estímulo, onde me desenvolvi enquanto aluno, mas sobretudo enquanto cidadão e ser humano. Entre Camusicandos e outros concertos, sessões de cinema e de teatro, palestras, tertúlias e debates sobre os mais variados temas e mesmo trabalhos na horta, foi no Camões que me apercebi de que é possível cultivar e desenvolver múltiplas visões do mundo, não apenas em paralelo, mas de maneira interligada e integrada. Pude, por exemplo, desenvolver a paixão pela filosofia, pela literatura e pela música, ao mesmo tempo que me dedicava a estudar matemática e física.

Para além de ser um local de aprendizagem e de autodescoberta, o Camões é um espaço de cultura e de história. E é um espaço que me marcou de tal forma, que continuo a visitá-lo e a participar nas atividades promovidas pela escola regularmente, mesmo tendo acabado o secundário há mais de um ano.

Thomas Maurício Childs

Foi preciso que passasse um ano para que duas professoras me quase obrigassem a participar num espetáculo de música e dança. Adorei e passei a ir a todos. Mesmo estando na área errada, o Camusicando compensava. Existe uma enorme dívida sentida pelos alunos à escola que participam nas várias atividades.

A maioria dos alunos e professores percebe que o que distingue o Camões das outras escolas são os Camusicandos, os grupos de teatro, os grupos de cinema, fotografia, etc., que só seria possível com uma relação de maior proximidade entre alunos e direção. É-lhes oferecido um apoio monumental.

Tal é a ternura à escola que, na mítica sessão de cinema das 19h, uma vez por semana, o auditório se enche de universitários. Ex-alunos que sentem saudades.

Vicente Gerner

Só estive um ano no Camões e foi o ano mais feliz e mais marcante do meu Secundário. Cheguei no início do 12º ano e lembro-me de como logo me pareceram prazenteiras as passagens com ladrilhos pretos e brancos e as salas cheias de luz com janelas abertas para os pátios, cujos plátanos se cobrem de uma mantinha amarela de folhas, no outono, e de pólen, na primavera. Lembro-me também de como logo na primeira semana a minha nova turma me acolheu de braços abertos, afastando qualquer receio que eu tinha de lhe não pertencer. Logo choveram convites a participar numa das múltiplas atividades que a escola oferecia. Falaram-me dos clubes de teatro em várias línguas, do coro, do clube de literatura e do clube de cinema, tudo coisas que não tinham paralelo na escola anterior onde tinha estado. E não eram clubes que existiam nominalmente, como é tão frequente, mas grupos vivos e ativos. Não queria (queria) acreditar que houvesse tantas coisas diferentes para fazer e tanta gente a querer fazê-las.

Violeta d'Aguiar

7 A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos: jovens em abandono precoce e em risco de exclusão social

Luís Mesquita¹ & Poliksena Hardalova²

Sumário

O abandono precoce da educação e formação (APEF) e as baixas qualificações dos jovens constituem um grave problema social em Portugal, condicionando fortemente a sua participação socioprofissional e contribuindo para uma situação de grande vulnerabilidade e de grave risco de exclusão social de uma importante percentagem desses jovens. Muitos deles são “condenados” a uma existência precária e a um futuro incerto, privando o país de um contributo indispensável ao seu desenvolvimento.

A participação dos jovens em educação e formação e no mercado de trabalho é um aspeto crítico do esforço de desenvolvimento da Europa. As transições da educação e formação para o mercado de trabalho configuram-se como processos complexos, com um impacto muito importante na qualidade de vida dos jovens, nos seus percursos e trajetórias sociais, portanto, justificam políticas e medidas específicas de apoio nesta fase crítica das suas vidas.

Quarenta e cinco anos após a mudança democrática do 25 de Abril, Portugal continua a apresentar resultados inaceitáveis de qualificação dos seus jovens, apesar dos avanços dos últimos anos, estando, ainda, a recuperar do atraso que herdou do passado. A democracia consagrou o direito à educação na Constituição e também na Lei de Bases de Sistema Educativo, garantindo a todos os portugueses o direito à educação e atribuindo ao Estado a responsabilidade de promover esse direito. Mas, na verdade, continuamos a observar uma grave descoincidência entre o quadro legislativo e as práticas sociais correspondentes (Santos, 1992), o que evidencia a dificuldade da democracia em fazer cumprir o quadro generoso de princípios que produziu.

¹ Diretor da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos.

² Professora Adjunta convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

O abandono precoce é um fenómeno de grande seletividade social que afeta sobretudo os jovens de classes sociais desfavorecidas, mais expostos aos processos de exclusão social. Em Portugal, os principais documentos nacionais de política social identificam a persistência desse abandono e do insucesso escolar como problemas prioritários no domínio da educação. Este risco social é amplamente comprovado pelo grande número de processos nas CPCJ (Comissões de Proteção de Crianças e Jovens) em todo o país por motivo de abandono escolar.

Também o desemprego juvenil constitui uma preocupação fundamental na Europa. A taxa de desemprego juvenil, que registou em Portugal, no pico da crise económica e financeira de 2013, o valor de 40,7%, tem vindo a baixar continuamente e regista agora valores pouco superiores a 20%, ainda assim o terceiro valor mais elevado na UE. A taxa de jovens NEET, que não estudam nem trabalham, é em Portugal de 14,1%, percentagem superior à média europeia.

O desenvolvimento equilibrado do país, em coesão e justiça social, faz do aumento das qualificações e da empregabilidade dos jovens portugueses uma causa nacional, alinhada, aliás, com as metas da cooperação europeia, a que Portugal está obrigado, enquanto membro da UE. O desafio que hoje se coloca é a promoção de ações orientadas para os estimados 300 mil jovens que, no nosso país, se encontram em abandono precoce, com baixas qualificações e em risco de exclusão social.

A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos desenvolve desde 2008 uma experiência socioeducativa inovadora, reconhecida e validada a nível nacional e internacional, tendo contribuído decisivamente para o estabelecimento de uma nova política pública em Portugal. As escolas de segunda oportunidade são, desde 6 de agosto de 2019, data da publicação do Despacho nº 6954/2019, uma nova medida nas políticas públicas de educação, particularmente vocacionada para promover o regresso à formação e a percursos de integração social dos jovens em abandono precoce, colaborando com os sistemas regulares de educação e formação e de acesso ao emprego na resposta às necessidades e interesses dos jovens e do país.

O abandono precoce da educação e formação - um grave problema social em Portugal e na Europa

O “abandono precoce de educação e formação” (APEF)³ constitui um problema social e de investigação relativamente novo. É um dos indicadores do sistema estatístico europeu, sendo a informação recolhida pelo *EU Labour Force Survey* (LFS) e, em Portugal, pelo Inquérito ao Emprego. O indicador mede a percentagem de população entre os 18 e os 24 anos que concluiu no máximo o 3.º ciclo do ensino básico (*lower secondary education* - níveis 0, 1, 2 e 3C *short* do ISCED⁴) e que já não está a frequentar educação e formação. Pretende dar conta do grave problema social que constitui, todos os anos, o abandono da escola, antes de completarem a sua formação básica, por parte de cerca de 6 milhões de jovens na Europa. Desta forma, tornam-se particularmente vulneráveis ao desemprego, à pobreza e à exclusão social, com enormes custos, em primeiro lugar, para si próprios e para as suas famílias e, em seguida, para a economia e para o Estado Social. É um fenómeno que, no quadro da cooperação europeia em educação, tem vindo a assumir maior visibilidade em Portugal e na Europa.

O APEF desenvolveu-se, até 2006, como um elemento estrutural do sistema educativo português, com valores na ordem dos 40%. Nos últimos 12 anos, estes valores caíram para menos de metade. Ainda assim, a taxa de APEF, em Portugal, continua a ser uma das mais altas da Europa (12,6% em 2017, 11,8% em 2018), agravada pelo facto de os nossos jovens abandonarem a educação e a formação com baixas qualificações, muitos sem o 6º ou o 9º ano (ver o quadro que se segue).

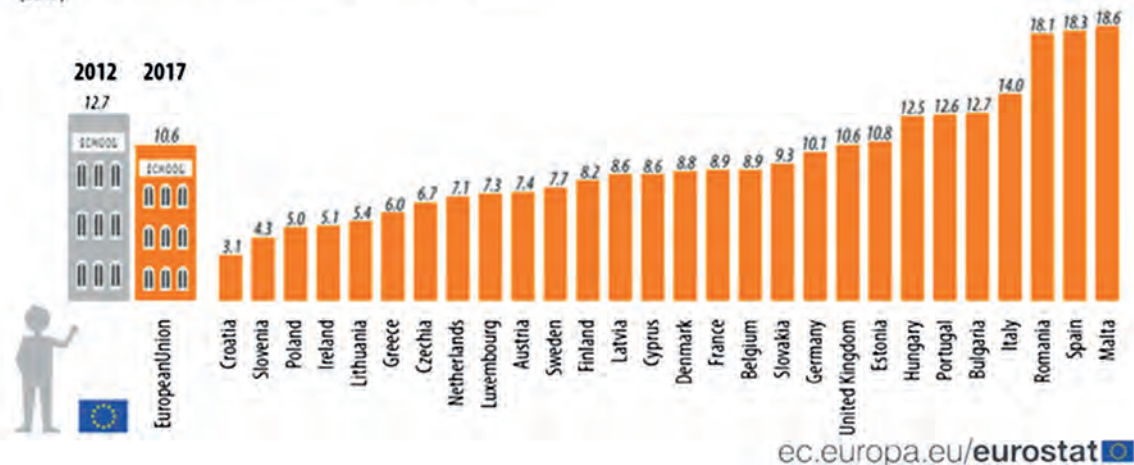
³ Este indicador, anteriormente designado por “abandono escolar precoce”, em inglês, “*early school leaving*” (ESL), foi substituído pela nova designação, “abandono precoce de educação e formação”, em inglês “*early leaving from education and training*” (ELET), para integrar também o abandono que se verifica nos sistemas de formação vocacional.

⁴ OCDE: *International Standard Classification of Education* (ISCED), 1997: O ISCED é utilizado para definir os níveis e áreas da educação. ISCED 0 - pré-primária; ISCED 1 - 1º ciclo do ensino básico; ISCED 2 - 2º e 3º (5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos) ciclo do ensino básico; ISCED 3 - Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos). O ISCED 3C corresponde aos programas de nível 3 que não dão acesso ao nível 5 de qualificações, o ensino superior, mas apenas conduzem ao mercado de trabalho ou a outros programas de nível 3 ou 4.

Figura 1. APEF na Europa (2017)⁵

One out of ten young people in the EU have completed at most a lower secondary education and are not in further education and training

Early leavers from education and training (% of population aged 18–24) (2017)



O fenómeno de descida contínua e acentuada da taxa de APEF, nos últimos 11 anos (de 2007 a 2018, passou de 36,5% para 11,8%), dá conta, seguramente, da maior capacidade de os nossos sistemas de educação e formação reterem mais tempo e até mais tarde os nossos jovens. Esta maior participação dos jovens portugueses na educação e formação está por certo relacionada com o desenvolvimento económico e a melhoria das condições de vida das populações nos últimos anos. De igual modo, encontra-se ligada a um processo sustentado de melhoria de resultados educativos, designadamente das taxas de escolarização em todos os ciclos, a qual mantém ainda uma relação profunda com as condições socioeconómicas dos diversos territórios, registando-se significativas variações regionais.

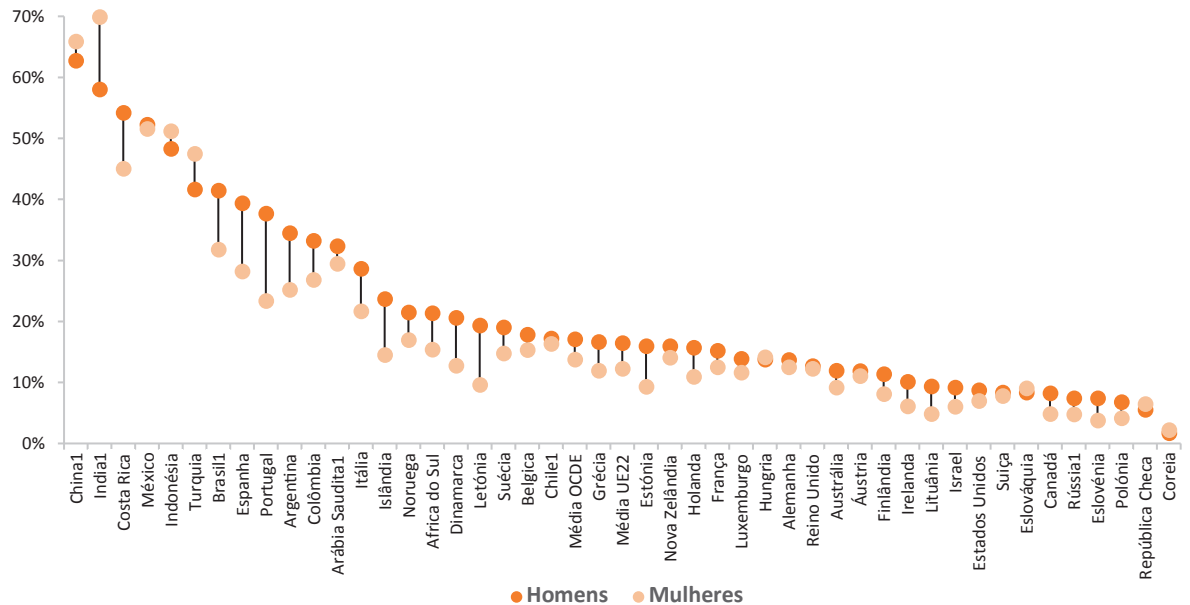
No entanto, os valores de APEF, medidos pelo Inquérito ao Emprego, não traduzem com rigor a realidade do abandono precoce e das baixas qualificações dos jovens em Portugal. A qualidade do indicador APEF, que depende inteiramente de um instrumento concebido com outras finalidades, o Inquérito ao Emprego, tem vindo a ser questionada. Estêvão e Álvares (2013) propõem mesmo um novo Inquérito à Educação e Formação nas operações do Sistema Estatístico Europeu, que integre outros indicadores para captar os diferentes fatores deste processo.

A nível técnico, a taxa de abandono precoce apenas pode ser efetivamente calculada a cada dez anos, quando se realizam os Censos da população, representando o Inquérito ao Emprego, com a sua amostra de 22 mil famílias, uma sondagem, o que provoca diferenças significativas quando, em ano censitário, se comparam os valores de APEF recolhidos pelos Censos e pelo Inquérito ao Emprego. A título de exemplo, em 2011, os Censos apuraram uma taxa de 27,1% de APEF, valor que, de acordo com o Inquérito ao Emprego, no mesmo ano, era de 23%, o que significa que, em 2011, o Inquérito ao Emprego subestimou o valor do APEF em mais de 4 pontos percentuais. Tratando-se de um inquérito por telefone, existe o risco de, designadamente no caso de famílias que recebem apoios sociais ligados com a frequência da escola, as respostas serem condicionadas por essa obrigação social. As políticas públicas de apoio à pobreza, fazendo depender a atribuição dos subsídios à inscrição dos jovens do agregado em formação, condicionam as respostas dos indivíduos inquiridos. Um outro aspeto relevante da monitorização do APEF limitada ao Inquérito ao Emprego é a incapacidade de se recolher informação não só da frequência (muitas vezes apenas inscrição) de formação, mas também dos resultados de qualificação e certificação, sendo públicas as elevadas taxas de abandono e retenção nos percursos qualificantes, com um registo de um elevado número de inscritos, mas de baixas taxas de participação e de conclusão.

⁵ Eurostat (Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Early_school_leavers-02.jpg).

Estas e outras razões poderão explicar a discrepância observada entre os números do Inquérito ao Emprego relativos ao APEF e o número de jovens adultos portugueses que não concluem o ensino secundário, de que dão conta os relatórios da OCDE. Se aparentemente a taxa de APEF em Portugal se aproxima rapidamente da média europeia, na verdade, o país continua a apresentar as mais altas taxas de jovens adultos com baixas qualificações em toda a OCDE. Os sucessivos estudos da OCDE, *Education at a Glance*⁶, mostram que, entre os 25 e os 34 anos, os portugueses, em conjunto com os espanhóis, têm os mais baixos resultados de todos os países europeus representados, com cerca de 30% a não completar o ensino secundário (no caso dos rapazes, quase 40%).

Figura 2. Qualificações dos jovens na OCDE | jovens dos 25-34 anos sem ensino secundário, 2017



¹ Valores não se reportam a 2017

Fonte: OCDE, 2018

Pode, portanto, com alguma segurança afirmar-se que os números reais do APEF devem ser superiores aos valores “oficiais”, pelo que o problema social do abandono precoce e das baixas qualificações dos jovens deve merecer a maior atenção dos responsáveis pelas políticas públicas, pois ele traduz uma realidade muito mais dura do que a que os números oficiais dão conta.

A investigação sobre o abandono precoce tem vindo a colocar em evidência a fortíssima relação com a retenção e o insucesso, remetendo para uma conceção de abandono precoce enquanto processo cumulativo e progressivo de rutura com a escola. O abandono escolar é, na verdade, não só feito de “abandonantes” e “abandonados”, de afastamento dos jovens, mas também de desinvestimento da escola na sua integração. Percursos de formação pouco flexíveis, insucessos repetidos, climas de escola pouco saudáveis, com relações pobres entre alunos e professores, e com pouco espaço para a participação dos jovens, conferem à Escola uma responsabilidade importante neste processo segregador.

O desemprego juvenil

Muitas outras dificuldades sociais e emocionais impedem o envolvimento de muitos jovens na educação e formação. As circunstâncias concretas deste afastamento estão relacionadas com experiências familiares, marcadas por desemprego, pobreza, abuso de álcool ou de drogas. Muitos jovens foram vítimas de gravidez na adolescência e a maioria vive em condições precárias. Muitos estão envolvidos em problemas com a justiça, estando sujeitos a medidas judiciais. Por outro lado, os padrões de emprego que se anunciam apontam claramente, num quadro de aumento generalizado das qualificações, para a diminuição de oportunidades de emprego em setores menos qualificados. Na verdade, o que as histórias de vida e os percursos dos jovens que acompanhamos persistentemente demonstram é que são confrontados

⁶ OECD, *Education at a Glance 2018* (disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page44).

com a exigência de qualificações escolares e profissionais adequadas no acesso ao emprego e a novos percursos de formação bem como de competências pessoais e sociais básicas de integração social e ocupacional. O abandono precoce da educação formação está, assim, claramente associado a trajetórias de precariedade⁷, em resultado de economias e sistemas sociais fortemente competitivos no acesso às oportunidades, escassas e socialmente distribuídas, emergindo com grande visibilidade, no quotidiano das cidades, uma nova subclasse educacional, os “sem educação”⁸, constituída sobretudo por jovens de classes sociais desfavorecidas, mais expostos aos processos de exclusão social.

O desemprego entre os jovens portugueses, bem como a precariedade dos vínculos laborais, continua a ser um problema persistente e um dos fatores mais preocupantes da vulnerabilidade juvenil, em grande parte relacionado com um sistema de emprego pouco qualificado e precário.

O afastamento da escola e do trabalho limita as perspetivas de integração social e profissional dos jovens, tornando-os mais vulneráveis aos efeitos das crises. O desemprego, empregos precários, contratos irregulares e baixos salários provocam dificuldades de acesso a uma série de direitos, nomeadamente à educação e a habitação a preços acessíveis. Estamos perante a primeira geração de jovens a enfrentar o risco de empobrecimento relativamente à geração dos seus pais.

Os níveis de pobreza

Em 2017, mais de 2 milhões e 400 mil portugueses viviam em situação de pobreza ou exclusão social, representando cerca de 23% da população. Os desempregados integram o grupo mais vulnerável à pobreza, mas mais de 10% da população empregada está na mesma situação. Em Portugal, existe uma forte correlação entre as qualificações e a situação de pobreza, estando 29% da população com ensino básico em risco de pobreza ou exclusão social e 9,4% em privação material severa. Continua a ser muito difícil sair desta situação e quebrar o ciclo de pobreza. Esta reprodução social da pobreza observa-se na educação (abandono precoce), no mercado de trabalho (dificuldades de acesso ao emprego) e na habitação (viver em bairros desfavorecidos).

Em Portugal, o retrato dos jovens traçado pela Pordata em 2017 apresenta quase um terço dos jovens em risco de pobreza, 30%, o dobro da taxa na Europa. A tendência dos últimos anos, acentuada durante a crise económica, é de mais desigualdade geracional, com empobrecimento relativo das gerações mais jovens que sentem mais dificuldade em entrar no mercado de trabalho, mais precariedade laboral, com remunerações médias mais baixas e uma perspetiva de idade de reforma mais elevada com menor taxa de cobertura das pensões.

A redução do APEF como objetivo central da cooperação europeia em educação

Ao quadro legal português, que garante o direito à educação para todos, responsabilizando o Estado pela promoção desse direito, acresce hoje uma dinâmica de transnacionalização, decorrente da nossa integração europeia. O chamado método aberto de coordenação constitui-se como uma “*soft law*”, produzindo uma convergência das políticas nacionais através de instrumentos como a comparação sistemática, os indicadores estatísticos e a definição de objetivos comuns. O novo quadro de cooperação europeu estabelece muito claramente a redução do abandono precoce e do desemprego juvenil como duas das metas principais a atingir.

Em janeiro de 2011, na sequência da Estratégia 2020, a Comissão Europeia emitiu recomendações claras⁹ para os Estados Nacionais implementarem estratégias globais de redução do APEF, baseadas numa análise nacional, regional e local das condições que estão na origem deste fenómeno. Para além de políticas educativas que promovam sistemas de ensino de elevada qualidade, recomendam-se políticas sociais, de emprego, juventude, família, integração. De acordo com os vários documentos de orientação europeus, estas políticas devem integrar medidas de **prevenção**, melhorando os resultados da aprendizagem e eliminando os obstáculos ao sucesso escolar, de **intervenção**, reagindo cedo aos sinais de alerta e prestando um apoio específico aos alunos em risco de abandono, e medidas de **compensação**, visando ajudar os jovens que abandonaram prematuramente a escola a reingressarem na educação e na formação e a adquirirem as qualificações que ainda não tiveram oportunidade de obter.

⁷ GHK (2005), *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers: Final Report*, DG EAC 38/04, Brussels: DG EAC.

⁸ Por analogia com os sem abrigo, os sem terra, sem emprego, etc.

⁹ COUNCIL RECOMMENDATION of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. In: *Official Journal of the European Union*. Disponível em: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32011H0701\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32011H0701(01)).

Figura 3. Recomendações europeias de desenho de estratégias de redução do APEF¹⁰



Em Portugal, como em outros países europeus, a maior parte das medidas de política visando a redução do abandono precoce da educação e da formação está principalmente focada em medidas de prevenção e intervenção, dentro das escolas e envolvendo apenas populações escolares. Não há ainda grande consciência social acerca do elevado número de jovens que estão fora da escola, exigindo medidas de compensação específicas. Os mais recentes relatórios europeus chamam a atenção para a necessidade de oferecer respostas educacionais diferenciadas para os jovens que abandonam precocemente, como as escolas de segunda oportunidade, para voltar a envolvê-los em educação e formação. Só propostas diferentes permitirão obter resultados diferentes.

Por sua vez, o Programa Garantia Jovem, um dos principais instrumentos europeus para aumentar as qualificações e reduzir o desemprego juvenil, em Portugal, não está, como reconhece o próprio programa, a conseguir captar os jovens menos escolarizados (a maioria dos jovens NEET), mais vulneráveis e com menores recursos, sendo maioritariamente procurado por jovens qualificados.

As medidas das políticas públicas de proteção social com impacto na pobreza e exclusão social não têm sido capazes de quebrar a reprodução do ciclo de pobreza e, particularmente, de apoiar os jovens mais vulneráveis que, em Portugal, são vítimas de um mercado de emprego assente em formas de contratação precária e de baixa remuneração.

¹⁰ Reducing early school leaving: Key messages and policy support, Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving (November 2013).

As escolas de segunda oportunidade como a medida especializada de política europeia de compensação dirigida ao abandono precoce

A educação de segunda oportunidade é uma resposta que tem vindo a ser construída a partir da consciência que, desde 1995¹¹, se consolidou, na União Europeia, de que é necessário oferecer aos jovens, com experiência de insucesso escolar, escolas operando de forma alternativa, que permitam a criação de um forte ambiente motivacional, capaz de proporcionar o desenvolvimento das competências básicas, sociais e vocacionais, a partir das suas necessidades pessoais, desejos e capacidades, envolvendo cada jovem no desenho e desenvolvimento do seu projeto de formação e do seu currículo. Escolas alicerçadas numa responsabilidade social partilhada, numa parceria entre autoridades locais, serviços sociais públicos, associativos e empresas, capazes de assegurar estágios e potenciais empregos futuros. Escolas que ofereçam programas de formação de alta qualidade que combinem a aquisição de competências básicas com a formação prática em contexto de trabalho. Escolas que concedam um papel central à formação em novas tecnologias, nomeadamente em tecnologias de informação e comunicação. Escolas de orientação vocacional onde os jovens descubram os seus interesses, se tornem mais autónomos e construam os seus projetos de vida. Escolas integradas numa política local mais ampla de coesão social, regeneração urbana e reinserção social.

As Escolas de Segunda Oportunidade têm vindo a afirmar a possibilidade de organizar respostas formativas eficazes para públicos mais vulneráveis e resistentes aos processos de formação tradicionais, constituindo uma resposta especializada ao problema social do APEF. A Segunda Oportunidade afirma-se hoje como um novo recomeço, uma proposta de educação inclusiva e holística, que inclui, porém, não se esgota na dimensão profissionalizante, desenvolvendo-se não em oposição, mas em diálogo e aprendizagem mútua com as vias regulares de educação e formação. As Escolas de Segunda Oportunidade têm o potencial para se transformar num dos instrumentos principais da **causa nacional** da redução do abandono precoce e do aumento das qualificações dos jovens portugueses.

O nível da compensação, particularmente deficitário no nosso país, deve oferecer condições de aprendizagem que respondam às necessidades específicas dos jovens que abandonaram a escola prematuramente, proporcionando uma experiência de formação inovadora, quer do ponto de vista organizativo, quer pedagógico, através de percursos educativos mais individualizados e flexíveis. As recomendações do *Relatório Final do Grupo de Trabalho Europeu* (Comissão Europeia, 2013) apontam um conjunto de características que os programas de compensação de segunda oportunidade devem garantir: serem acessíveis e relevantes, serem reconhecidos e integrados em sistemas de validação, apresentarem abordagens personalizadas e holísticas, constituírem experiências distintas das experiências regulares, oferecerem currículos flexíveis, possuírem perfil largo dos educadores e ligação à educação regular.

Figura 4. Uma política para o abandono precoce – um quadro articulado de medidas



¹¹ O documento fundador das escolas de segunda oportunidade é o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva* (1995).

A educação de segunda oportunidade não procura impor processos predefinidos. A força da proposta da segunda oportunidade reside exatamente na sua flexibilidade para se dirigir e adequar à versatilidade das necessidades dos jovens. A educação de segunda oportunidade é um instrumento polivalente, capaz de cumprir diversas funções e de se dirigir a diferentes públicos, em articulação com os sistemas formais de ensino e formação, constituindo-se como uma nova medida ao serviço das políticas públicas de educação e formação, desenvolvendo-se hoje, no campo educativo, em quatro direções principais:

- É uma resposta especializada ao problema social do APEF, participando no esforço de redução do abandono precoce.
- Participa no esforço de diversificação (não de dualização) das ofertas formativas dos sistemas de educação e formação, por forma a responder à diversidade dos públicos e suas maneiras de aprender.
- É parte da moderna tendência de alargamento da educação ao espaço público, constituindo-se como resposta educativa ligada às dinâmicas informais e de convivialidade comunitárias.
- Constitui-se como laboratório de experiências de inovação pedagógica com potencial de transferibilidade para os contextos regulares de formação, apoiando as escolas na procura de soluções para públicos específicos, e organizando formação de formadores em metodologias e abordagens de educação de segunda oportunidade.

A segunda oportunidade não é, assim, uma educação de segunda qualidade, mas uma medida formativa especializada para jovens em abandono precoce, sem condições de serem atendidos nas respostas formativas disponíveis, que acredita que é sempre possível recomeçar e superar experiências de insucesso, tantas vezes traumáticas, em diálogo e aprendizagem mútua com as vias regulares de educação e formação.

A segunda oportunidade, tal como a praticamos na escola de Matosinhos, procura ainda escapar à agenda vocacionista de subordinação funcional da educação às pretensas exigências do mercado de trabalho, que Tanguy (1989) designou por “processo de profissionalização do sistema educativo”. Estes processos vocacionistas, particularmente agudos, em fases de desaceleração do crescimento económico e de elevadas taxas de desemprego juvenil, quando mais se desenvolve a tentação de atribuir à Educação um mandato de contribuir para aumentar a competitividade da economia e combater o desemprego, na verdade, têm-se vindo a revelar apenas instrumentos paliativos para “disfarçar” os efeitos sociais de um mercado de trabalho marcado pelo desemprego e pela precarização dos vínculos laborais.

Precisamos de mais ações concretas na promoção das qualificações e do emprego entre os jovens. Reduzir o abandono precoce, assegurando simultaneamente a qualidade das respostas de educação e formação e a integração social e profissional bem sucedida dos jovens, não é apenas um objetivo central da cooperação europeia, é um dos mais importantes desígnios nacionais e um importantíssimo indicador da qualidade dos nossos sistemas sociais e da nossa democracia.

A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos como projeto de referência no campo da compensação para jovens em abandono precoce

A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (E2OM) completou, em setembro de 2019, doze anos de intensa atividade, marcada por uma extraordinária e improvável persistência e resistência, múltiplos desafios e constantes superações. Foi um caminho de experimentação e de consolidação do modelo da escola e de partilha e disseminação da sua experiência, onze anos muito produtivos, de realização de inúmeros projetos e iniciativas¹². O projeto tem vindo a merecer o reconhecimento e a validação de várias instâncias nacionais e internacionais (Clouder, 2011; Redgrave *et al.*, 2013; European Commission, 2013; Álvares *et al.*, 2014; CEDEFOP, 2016), e a sua integração no sistema público de educação está iminente.

A resposta socioeducativa que temos vindo a construir não pretende apenas organizar atividades de formação, mas criar condições para o desenvolvimento de processos de crescimento e mudança pessoal que retirem os jovens de trajetos anunciados de exclusão social. É uma resposta integrada, que procura intervir nas várias problemáticas relevantes da vida destes jovens – a integração familiar, a saúde, a sustentação económica, o alojamento, os consumos de drogas, os problemas de justiça, emprego, formação.

Na E2OM promovem-se aprendizagens significativas e não se impõe um currículo predeterminado e independente dos aprendentes, como parte de um processo de envolvimento muito ativo do jovem na mudança da sua vida, na linha da pedagogia freiriana. Revelam-se talentos, “tantas vezes clandestinos”¹³, persistentemente, deslocando o foco do fracasso

¹² Como pode ser comprovado pelos relatórios anuais disponíveis em www.segundaoportunidade.com, em cada ano na E2OM desenvolvem-se mais de 100 projetos, de variada natureza.

¹³ Título de uma canção do grupo de hip hop Dilema, que tem colaborado com a E2OM.

para a descoberta do potencial. Esta é uma resposta de transição entre o abandono escolar e a formação e/ou emprego e não uma alternativa aos sistemas regulares de formação. É uma resposta também transitória no tempo de intervenção (desejavelmente, não superior a um ano), apenas o necessário à integração em novos percursos de formação e emprego.

E. é uma rapariga cigana, tem 22 anos e dois filhos rapazes, de 4 e 6 anos. Tinha 16 anos quando engravidou. Casou e ficou a viver com o marido. Saiu da escola porque já tinha 3 retenções, uma no 5º ano e duas no 7º. Deixou de frequentar a escola porque era a mais velha da turma e sentia-se envergonhada. Na segunda gravidez, o marido abandonou a família e ela voltou para a casa dos pais. A assistente social falou da E2OM e, com 20 anos, matriculou-se na escola. Participou em todas as atividades artísticas e nos espetáculos públicos. Gosta de dançar e fazer teatro. É de Matosinhos, mas foi com a escola que foi pela primeira vez à praia e à festa do Senhor de Matosinhos – “Fiquei enjoada na roda gigante, mas foi bom porque experimentei uma coisa nova”. Fez estágio num hotel prestigiado do Porto, abrindo-se a possibilidade de trabalhar ali.

A Escola de Segunda Oportunidade é hoje uma proposta pedagógica e um modelo consolidado. Oferece uma experiência de formação significativa, orientada para o desenvolvimento de competências a partir dos desejos e capacidades de jovens marcados por pesadas experiências de insucesso e frustração. É sobretudo um espaço de comunicação, onde dia a dia se constroem relações de confiança, de afetividade e de identificação. Acolhe incondicionalmente os jovens¹⁴, com as suas linguagens, os seus estilos pessoais, consumos, oscilações de humor, construindo, desde esse ponto de partida, novos percursos e projetos pessoais significativos. Valoriza os seus talentos, apostando na descoberta e reconhecimento do seu potencial, contrariando desta forma a representação social que os reduz a estereótipos de marginalidade e os condena à reprodução das vidas dos seus pais e dos seus contextos sociais de origem. Constitui-se como um espaço de pertença construindo diariamente razões e entusiasmos para vir à escola, para se envolver nas atividades de formação, para viver de forma mais satisfatória. Os fatores de inovação do projeto que têm vindo a ser identificados como mais relevantes (Redgrave *et al.*, 2013; CEDEFOP, 2016) são:

- A E2OM é uma resposta socioeducativa integrada, dispendo de uma equipa técnica multidisciplinar que dinamiza os processos de integração social dos jovens, procurando ativar os jovens e as suas redes sociais de suporte, dentro e fora da escola.
- A formação não é igual para todos e cada jovem desenvolve o seu próprio plano individual de formação.
- A formação organiza-se em módulos flexíveis, combinando 4 dimensões da formação - vocacional, certificação escolar, artes e desenvolvimento pessoal e social.
- Uma parte da formação realiza-se em contexto de trabalho e são promovidos processos de integração socioprofissional.
- As aprendizagens desenvolvem-se maioritariamente em contextos informais e não formais (viagens, projetos, experiências internacionais e interculturais).
- Em média, os percursos de formação são de um ano. É uma resposta de transição, não uma fileira alternativa.
- É uma escola de portas abertas, de aceitação incondicional dos jovens, famílias e comunidades.
- Procura-se proporcionar uma experiência motivacional de alta-intensidade e a acumulação de experiências de sucesso e de mudança.
- A formação desenvolve-se mediante processos de comunicação ricos e interativos.
- A escola oferece um espaço seguro e acolhedor, uma vinculação emocional, uma “segunda família”.
- As atividades propostas estão próximas das experiências culturais dos jovens.
- A escola desenvolve-se em diálogo e aprendizagem mútua com os sistemas regulares de educação e formação.

S. tem 21 anos, muito inteligente e talentoso: fala inglês, dança, canta e desenha. Não completou o 8º ano. Espontâneo e impulsivo, faz com muita facilidade e rapidez as tarefas escolares e ficava aborrecido até ao final da aula. Não consegue ficar muito tempo sentado e controlar a sua linguagem. Vivía com a avó, tia e prima. O pai e a mãe separaram-se quando ele e o irmão mais velho ainda eram pequenos. A mãe mora com um novo companheiro e o pai e o irmão têm as suas novas famílias. Entrou na E2OM com 16 anos e de imediato tornou-se a estrela do 1º espetáculo de um intercâmbio internacional. Envolveu-se numa relação amorosa de violência, acabando muitas vezes na esquadra da polícia. Por causa da violência foi expulso de casa e durante um mês dormiu na rua. A escola tornou-se para ele um abrigo. Completou o 9º ano e agora trabalha por turnos numa empresa perto do Porto. Sempre que há mudanças importantes na vida dele, contacta a escola.

¹⁴ O acolhimento incondicional de Carl Rogers é uma das referências centrais do projeto (Rogers, 1961). A combinação original de referências que fazem o projeto E2OM (www.segundaoportunidade.com) integra, entre outras, Paulo Freire, a disciplina positiva de Nelsen, a teoria da vinculação de Bowlby e Ainsworth, o desenvolvimento próximo de Vygotsky, o comportamento por modelagem de Brandura, o reforço positivo de Skinner, as múltiplas inteligências e a inteligência emocional, a abordagem da educação de adultos e outras experiências de inovação em educação em Portugal e na Europa.

Contrariando o estereótipo relativamente à suposta homogeneidade dos públicos em abandono precoce, as características dos grupos de jovens a necessitar deste tipo de resposta são de uma surpreendente diversidade e heterogeneidade. Enumeram-se a seguir os principais grupos de jovens que têm vindo a ser atendidos na E2OM:

- Jovens em abandono precoce, que ainda não concluíram o 3.º ciclo do ensino básico e que já não estão a frequentar educação ou formação.
 - Jovens desempregados, com baixas qualificações escolares, inferiores ao 12º ano de escolaridade.
 - Jovens com dificuldades de integração social e ocupacional, sem competências ou motivação para integrar respostas formativas (aliás, muitas vezes inexistentes) ou emprego.
 - Jovens com trajetos de vida desviantes, de pequena delinquência, consumo de drogas, sem suporte familiar e social e ausência de projetos profissionais e de vida.
- Jovens pais e mães, à procura de um contexto protegido de socialização que lhes permita ganhar autonomia e confiança para enfrentar os desafios dos desempenhos sociais do trabalho, da formação e das responsabilidades familiares e parentais.
- Jovens alunos a frequentar os sistemas regulares de formação, evidenciando fortes dificuldades de integração escolar, em colaboração com as escolas e outras instituições de formação, para prevenção do abandono e insucesso escolares.
 - Jovens com medidas de promoção e proteção e/ou com medidas tutelares educativas.
 - Jovens com problemas de autorregulação emocional e controlo dos impulsos, perturbações psicológicas e/ou psiquiátricas não muito severas.
 - Jovens de grupos minoritários e migrantes, designadamente de etnia cigana.
 - Jovens que abandonaram a escola por não se sentirem respeitados na sua orientação sexual.

O. tem 31 anos agora. Saiu da escola na quarta classe e ficou fora da escola 10 anos. Quando era novo, queria experimentar de tudo. Começou a fumar cedo, a beber álcool, a consumir drogas. Mora com a mãe e o irmão mais velho. Com 24 anos chega à E2OM muito magro, não falava, nem sempre entrava nas aulas e, quando entrava, ficava silencioso, respondia às perguntas só com movimentos da cabeça. Não comia na cantina, em casa só o fazia quando o irmão trazia pizza do restaurante onde trabalhava. Só trabalhos manuais prendem a sua atenção mais de 10 minutos. Gosta de artes visuais. Fez o 6º ano na escola e desapareceu. Com 27 anos, regressa, mal de saúde, ainda mais magro. Tinha voltado aos consumos. Um dia foi de urgência para o hospital. Tinha tido um AVC. Ficou com dificuldades motoras. Queria trabalhar. Como pouco participava nas aulas e recusava todas as atividades, não sabíamos o que mais lhe podíamos oferecer. Uma vez, acompanhou uma atividade de teatro de fantoches da escola num Jardim de Infância. Ia só assistir. Sentou-se ao lado das crianças e os olhos dele brilharam. Gostou e repetiu a experiência. Conseguimos que fizesse um estágio nesta instituição. Era muito feliz ali. Agora trabalha lá e recebe o seu salário.

O recrutamento dos jovens é feito pela escola, em articulação com serviços e instituições locais, designadamente as escolas e o sistema de proteção de crianças e jovens, no sentido da sinalização de jovens com um perfil adequado, desenvolvendo-se um conjunto de procedimentos, que traçam o perfil do jovem e aferem da existência ou não de condições adequadas para o desenvolvimento do seu projeto individual de formação na E2OM. São envolvidos neste trabalho profissionais de mediação social que realizam os contactos com os jovens e as suas famílias e meios sociais de origem, os quais trabalham no sentido de os motivar para a frequência da escola.

Um dos elementos estruturantes da proposta socioeducativa da Escola de Segunda Oportunidade é a centralidade das artes na (re)vinculação dos jovens em abandono, muito resistentes aos processos tradicionais de formação. As artes são um poderoso instrumento de inclusão social, desempenhando vários papéis na dinâmica da escola, quer como fator de atração e de motivação, quer como instrumento organizador das diversas atividades do estabelecimento de ensino, integrando os diferentes saberes e promovendo o diálogo interdisciplinar. Vão ao encontro das capacidades e dos interesses dos jovens, permitindo-lhes realizar experiências gratificantes e significativas, que favorecem os demais processos de aprendizagem. Especialmente para os jovens socialmente desfavorecidos, essas experiências significativas transformam-se em impulsos para novos processos de aprendizagem e para a realização de sonhos e expectativas. São estratégias de educação não formal que valorizam os espaços e dispositivos mais próximos da convivialidade e dos interesses dos jovens, sem abdicar da natureza educativa da formação. Desenvolvem competências básicas para a vida, como a capacidade de ouvir, expressar-se, comunicar, trabalhar cooperativamente e, também, o conhecimento de si próprios, da sua relação com os outros e com o mundo. Constituem oportunidades de partilha da vida, de sonhos e dificuldades, num clima relacional de grande proximidade que os acolhe e aceita incondicionalmente, permitindo-lhes reconciliarem-se consigo próprios, com os outros e com o mundo.

As atividades artísticas na Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos integram uma dimensão performativa, que permite aos jovens sair dos processos de invisibilidade e mostrarem-se como atores e autores das suas próprias vidas (Macedo, 2017)¹⁵. São processos muito orgânicos de exploração e criação, de recolha de ideias e resultados de várias atividades realizadas ao longo do ano em todas as áreas de formação, sendo depois os vários produtos artísticos integrados no desenvolvimento do conceito do espetáculo, que vai tomando forma à medida que se desenvolvem os processos de integração dos jovens na formação, alimentando-se os dois processos mutuamente. As apresentações artísticas desempenham um papel importante na organização das aprendizagens, promovendo o diálogo interdisciplinar.



A Escola de Segunda Oportunidade é uma escola democrática, proporcionando a toda a comunidade educativa instrumentos de participação e de influência nos processos de decisão que a todos respeitam. Um desses instrumentos é a **assembleia de escola** que reúne semanalmente e nela participa toda a comunidade escolar - alunos, técnicos, voluntários, estagiários -, e todos os que naquele dia estiverem presentes na escola, por exemplo, famílias, parceiros, ex-alunos, vizinhos. É a estrutura da E2OM que proporciona e garante a participação democrática de todos e tem um papel ativo na tomada de decisões que respeitam à organização e ao funcionamento da escola. Cumpre funções essenciais na vida desta, como espaço de participação, como forma de regulação das relações sociais na comunidade escolar e também como dispositivo de educação para a participação e para a cidadania. Promove os valores sociais fundamentais do diálogo, da democracia, da resolução pacífica e em diálogo dos conflitos, da cidadania.

M. tem agora 18 anos. Inteligente, bonita, sensível, com sentido de humor e pensamento rápido. «Não me lembro quase nada da minha infância, mas deve ter sido perfeita, com a minha mãe, pai e irmão». Quando frequentava o 5º ano, os pais separaram-se. O irmão foi então como pai para ela, mas depois também ele saiu de casa para viver com a sua mulher. M. deixou de ir à escola, não se sentia bem, era muito agressiva e andava sempre em lutas. Mandaram-na ao psicólogo porque «ouvía vozes na minha cabeça para me matar». Chegou à E2OM em maio com 16 anos e a primeira aula a que assistiu foi um ensaio para o espetáculo final. Logo entrou nos ensaios e revelou os seus talentos para teatro, dança, música. Durante dois anos participou em dois intercâmbios internacionais e várias apresentações artísticas. Apaixonou-se por uma rapariga e iniciou o processo para mudar o sexo. Agora trabalha num supermercado. «Foi muito bom entrar na E2OM porque mudou totalmente a minha vida».

Na origem da Escola de Segunda Oportunidade esteve um projeto de intercâmbio internacional de jovens, financiado pelo Programa “Juventude em Ação”, designado “*Arts and Dreams*”, que realizou três edições, a última das quais acolheu a cerimónia de assinatura do protocolo celebrado entre a AE2O, a Associação para a Educação de Segunda Oportunidade, organização não governamental promotora do projeto E2OM, a Câmara Municipal de Matosinhos e o Ministério da Educação (através da Direção Regional de Educação), o qual permitiu abrir a escola nesse ano de 2008. Nestes intercâmbios

¹⁵ Estas experiências artísticas revelam o potencial das artes como motivação para as aprendizagens e como instrumento de organização e desenvolvimento do currículo, apontando novos caminhos de desenvolvimento dos processos de aprendizagem, “*learning in a new key*” – LINK (designação de um projeto Erasmus em que estivemos envolvidos em conjunto com a FPCEUP e muitos outros parceiros internacionais e ao qual a Revista *Educação, Sociedade & Culturas* dedicou o seu número 50).

internacionais de jovens, que duravam apenas uma semana, observávamos uma espécie de compressão do espaço e do tempo e a aceleração dos processos de mudança com impactos extraordinários na vida dos jovens participantes, os quais perduravam para o futuro. Um intercâmbio de jovens é o tempo e o espaço perfeitos para eles, especialmente para aqueles com menos oportunidades de explorarem os seus limites, enfrentarem os seus medos e irem em busca dos seus sonhos, capacitando-se dentro do grupo com as ferramentas necessárias para tornar possíveis os seus anseios. Assim se foi consolidando a ideia da escola, na perspectiva de se poderem prolongar e aprofundar os processos formativos e artísticos que ali se desenvolviam. A Escola de Segunda Oportunidade criou-se desta forma como espaço de projetos, de experiências, de cooperação com outras organizações e escolas, de mobilidade nacional e internacional.

Os intercâmbios internacionais de jovens e também a inscrição no movimento europeu das escolas de segunda oportunidade introduziram a dimensão intercultural e internacional no projeto da escola, como parte integrante da sua identidade. Há sempre estrangeiros na escola, é comum ouvir falar outras línguas, o estabelecimento de ensino participa regularmente em encontros internacionais dentro e fora do país e faz parte de diversas redes e parcerias europeias e internacionais.

Em cada ano, a escola envolve-se em múltiplos projetos de diversa natureza, muitos deles desenvolvidos na comunidade e em dinâmicas intergeracionais, envolvendo instituições que trabalham com públicos mais novos e mais velhos, crianças e seniores, permitindo aos jovens da E2OM situarem-se na “linha da vida”, compreendendo-se melhor e assumindo a responsabilidade que lhes cabe na vida e a continuidade da comunidade a que pertencem.

A E2OM não é apenas um espaço de formação de jovens. Muitas iniciativas desenvolvem-se dirigidas a outros públicos, designadamente a profissionais de educação e técnicos psicossociais. A escola promove uma dinâmica de formação contínua da sua equipa multidisciplinar, acreditando que não pode ser formador aquele que desiste do seu próprio processo formativo. A formação dos profissionais é, assim, uma dimensão central do projecto E2OM, que oferece também uma segunda oportunidade para os profissionais.



Os desafios do futuro – O Programa “Segunda Oportunidade”

A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, referência internacional de Portugal no campo do abandono precoce¹⁶, foi uma iniciativa social criada para responder a um problema identificado localmente, e desenvolveu-se ao longo dos últimos onze anos, muitas vezes em condições bem difíceis, com a consciência que a sua resposta fazia sentido noutros territórios e que a sua viabilidade dependia da possibilidade de se estabelecer no país com um enquadramento que garantisse não só a sua sustentabilidade futura, mas que abrisse também oportunidades para outros fazerem caminhos idênticos. Esse compromisso ajudou a fundar uma nova política pública para a redução do abandono precoce e a integração social dos jovens no nosso país.

¹⁶ A E2OM representa Portugal nas principais redes internacionais de *2nd Chance Schools*, a *E2C Europe* (www.e2c-europe.org) e a rede MedNC para o Mediterrâneo (<https://ufmsecretariat.org/project/mednc-new-chance-mediterranean-network/>).

O muito aguardado normativo legal foi, finalmente, publicado a 6 de agosto de 2019. O Despacho n.º 6954/2019 constitui o enquadramento legal da educação de segunda oportunidade, reconhecendo o trabalho de 11 anos da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos e do seu sonho pioneiro de construir uma resposta pública para jovens em abandono precoce, constituindo um poderoso instrumento para assegurar o seu funcionamento equilibrado e a sua sustentabilidade futura.

A publicação deste diploma legal eleva este projeto a um patamar de funcionamento claramente superior. Novos desafios colocam-se agora ao desenvolvimento da intervenção da E2OM e, em geral, ao campo da educação de segunda oportunidade:

(i) PÚBLICO: O processo de recrutamento é conduzido pela equipa técnica da E2OM e realizado através de procedimentos presenciais que traçam o perfil dos jovens propostos e verificam a existência ou não de condições para o seu atendimento na E2OM.

(ii) EQUIPA MULTIDISCIPLINAR: Na E2OM exercem funções docentes, colocados pelo Ministério da Educação, formadores vocacionais e de áreas artísticas, profissionais de psicologia e educação social, mediadores juvenis e comunitários e um número adequado de assistentes operacionais e administrativos, segurança e manutenção, todos com um perfil técnico e pedagógico adequado para estabelecer relações de proximidade e respeito com os jovens e para dar respostas integradas aos problemas complexos com que se defrontam os jovens em abandono precoce.

(iii) OFERTA FORMATIVA: A E2OM desenvolve percursos de formação e certificação próprios. O campo do abandono escolar e das baixas qualificações dos jovens não precisa de “mais do mesmo”, mas de novos processos e abordagens que permitam obter resultados junto dos jovens mais resistentes aos processos tradicionais de formação.

(iv) AVALIAÇÃO FORMATIVA: A avaliação, formativa, centra-se no desempenho e mudanças realizadas pelos jovens, sendo a avaliação sumativa realizada através do reconhecimento, validação e certificação das competências dos diferentes referenciais evidenciadas pelos jovens.

(v) AUTONOMIA: As E2O precisam de um estatuto especial de autonomia, pedagógica e organizacional, indispensável para assegurar o seu modo de funcionamento próprio e a sua missão. O protocolo, previsto no Despacho n.º 6954/2019, regula as responsabilidades das entidades envolvidas e as formas de cooperação com a autarquia, o Ministério da Educação, o IEFP e outros atores (designadamente a instituição fundadora, a AE2O). Como resposta da rede pública, o financiamento da E2OM é assegurado pelo Orçamento do Estado.

(vi) ACREDITAÇÃO: As E2O estarão sujeitas a um processo de acreditação desenvolvido no âmbito da rede nacional de escolas de segunda oportunidade, E2O Portugal. As E2O desenvolver-se-ão em dinâmica de rede nacional e transnacional, dinamizando dispositivos e ações de apoio, formação dos profissionais e ações conjuntas.

(vii) AÇÕES INTERDEPARTAMENTAIS E INTERINSTITUCIONAIS: As E2O articulam Educação, Emprego e Ação Social e capitalizam estruturas e recursos disponíveis. Promovem a articulação entre a educação escolar e a formação profissional e entre as organizações escolares e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais.

A experiência da E2OM tem vindo a inspirar e a apoiar outras experiências idênticas no país, nomeadamente no Porto, na Maia, em Valongo, em Samora Correia, em Oeiras, e em Lisboa. O desenvolvimento desta nova resposta pública exigirá mecanismos de regulação e de apoio que promovam intervenções coerentes e orientadas para os objetivos da medida:

- Por um lado, uma regulação entre pares, que mobilize atores sociais relevantes, pelo aprofundamento do trabalho da Rede Nacional de Iniciativas de Educação de Segunda Oportunidade, E2O Portugal, constituída em 2018, e que conta já com 30 instituições de todo o país, apoiando o lançamento de novos projetos, como resultado de processo de negociação entre o Estado e os promotores locais, e assegurando o seu acompanhamento e monitorização através de um sistema de acreditação e de iniciativas de formação, intercâmbios de experiências e outras ações conjuntas;

- Por outro lado, a institucionalização desta medida no sistema educativo português, através do Programa 20 “Segunda Oportunidade”, justifica e aconselha a criação de uma instância de coordenação, na estrutura do Ministério da Educação, que monitorize e apoie o lançamento desta nova política e rede públicas de iniciativas de compensação e de educação de segunda oportunidade, capazes de dar resposta ao grave problema do abandono precoce e das baixas qualificações de jovens em Portugal. Esta nova política pública nacional deve constituir-se como referência e unidade de esforços nos diversos planos de intervenção, articulando-se harmoniosamente com o desenvolvimento dos sistemas de educação formação e fazendo parte do esforço de qualificação do país.

- A educação de segunda oportunidade é, por último, um trabalho muito específico e exigente. A **formação dos profissionais e a capacitação das organizações** é também um desafio crítico para o futuro. A formação dos formadores, artistas e técnicos psicossociais envolvidos ativará e desenvolverá recursos, competências e motivação, que lhes permitam facilitar processos de aprendizagem de tipo novo com jovens em abandono precoce, muitos deles em rutura com a escola. Será também importante assegurar uma melhor compreensão do APEF na formação inicial e contínua dos profissionais de educação, capacitando-os no uso de metodologias de diferenciação educativa para a inclusão, explorando abordagens não formais, recorrendo à arte e à criatividade em educação e apoiando os professores e outros profissionais no desempenho dos seus novos papéis.

O trabalho de capacitação de organizações que é preciso desencadear permitirá uma compreensão mais profunda da problemática do abandono precoce e da necessidade de desenvolvimento de estratégias concertadas entre os diferentes atores, tendo em vista o desenvolvimento de soluções enraizadas na realidade económica e social. Capacitar as organizações permitirá promover o trabalho de cooperação local no sentido de identificar casos de abandono precoce e baixas qualificações de jovens (sistemas de “alerta precoce”), possibilitará, ainda, acionar respostas adequadas a cada situação sinalizada e monitorizar ações, eventualmente propondo a reconfiguração das respostas existentes.

O trabalho de promoção das qualificações e do emprego dos jovens não pode ser realizado unicamente do lado da educação. Precisamos de uma abordagem transsetorial, envolvendo o emprego e as políticas sociais, e interinstitucional que mobilize autoridades públicas, instituições sociais, sindicatos, empresas, universidades. Particularmente crítico é o envolvimento das **empresas**, na formação dos jovens em contexto de trabalho e no seu posterior recrutamento.

Referências bibliográficas

Álvares, Maria, et al. (2014). *Combate ao Abandono Escolar Precoce, Políticas e Práticas - Relatório Final do Projeto Estudo POATFSE*. Lisboa: CIES-IUL/ISCTE.

Cedefop (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage*. Volume II: *evaluating policy impact*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; Nº 58. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2801/967263>.

Clouder, Christopher (Coord.). (2011). *Educación Emocional y Social - Análisis Internacional, Relatório internacional*. Santander: Fundação Marcelino Botín.

Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*, Bruxelas: Autor.

Council of Europe (2011). COUNCIL RECOMMENDATION of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving, *Official Journal of the European Union*. Strasbourg: Autor. Disponível em: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32011H0701\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32011H0701(01)).

Estêvão, Pedro & Álvares, Maria (2013). *A medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo*. Lisboa: CIES IUL.

Redgrave, Katy, Day, Laurie, Mozuraityte, Neringa & McCoshan, Andrew. (2013). *Preventing Early School Leaving in Europe - Lessons Learned from Second Chance Education*. Ecorys para a Comissão Europeia. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support - Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving (november 2013)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

GHK (2005). *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers: Final Report*, DG EAC 38/04. Brussels: DG EAC.

OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. **Disponível em:** https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page44.

Tanguy, Lucie. (1989). Les conventions État-patronat (1945-1961): un régime de transition. *Formation Emploi*, nº 27-28, pp. 163-18,7.

8

Estudos Gerais: a ideia

António M. Feijó & Miguel Tamen¹

Introdução

A Universidade de Lisboa foi fundada em 1288 e refundada muitas vezes, a última das quais em 2013. É hoje uma organização de dezoito escolas, de uma série de laboratórios e de várias instituições associadas, estruturas de apoio e de governo.

A licenciatura em Estudos Gerais existe na Universidade de Lisboa desde 2011. Entram nela por ano cerca de 75 alunos, somados os vários contingentes. Começou como um consórcio das Faculdades de Ciências, de Letras e de Belas Artes. Participam nela hoje oito das dezoito escolas da Universidade: além das três escolas fundadoras, as Faculdades de Direito, de Psicologia, de Motricidade Humana, o ISCSP e o ISEG.

Um currículo

Como quase todas as licenciaturas da Universidade de Lisboa, a licenciatura em Estudos Gerais tem a duração de três anos. Esses três anos correspondem a 180 ECTS. A estrutura curricular é a seguinte:

- 60 ECTS de um tronco comum
- 120 ECTS livres

O tronco comum inclui quatro componentes:

- uma sequência de Textos Fundamentais (18 ECTS)
- um requisito de Língua Estrangeira (três níveis [18 ECTS] de uma mesma língua, a escolher de entre 18 línguas: de Alemão a Turco)
- um requisito de Instrumentos (pelo menos duas UC [12 ECTS] de uma lista de nove Instrumentos: Lógica, Pensamento Crítico, Prática de Redação e Argumentação, Linguagem e Comunicação, Edição de Textos, Cálculo, Desenho, Geometria, Programação)

¹ Universidade de Lisboa

- um requisito de Grandes Questões (pelo menos duas UC [12 ECTS] de uma lista de 26 Grandes Questões, que incluem Evolução das Ideias em Física, Ética Empresarial, Cultura Visual ou Terra, Ambiente e Clima)

Os restantes 120 ECTS podem ser deixados livres ou preenchidos de modo mais estruturado; a maior parte das UC está agrupada em majors e minors (Anexo 1). Um major é a concentração de 60 ECTS numa área disciplinar; um minor é a concentração de 30 ECTS numa área disciplinar.

Segue-se, assim, que os 120 ECTS livres são compatíveis com um ou dois majors e/ou com um a quatro minors. Quem obteve majors ou minors tem menção disso no seu diploma; mas a obtenção de um diploma não requer a obtenção de majors ou minors: não existem obrigações de concentração ou escolha, para lá do tronco comum.

Com exceção da sequência de Textos Fundamentais, todas as UC do curso já existiam. O currículo é uma recombinação de UC que fazem também parte de outras licenciaturas.

Duas diferenças

Vista da perspectiva da maioria das licenciaturas das universidades portuguesas há várias coisas invulgares na Licenciatura em Estudos Gerais. As duas principais são:

- Os alunos têm aulas em muitas faculdades;
- O curso oferece uma grande variedade de escolhas curriculares.

Quatro problemas

As características da licenciatura e da universidade onde funciona levantaram problemas logísticos significativos:

- de espaço;
- de calendário;
- de organização;
- de escolha.

A Universidade de Lisboa está espacialmente localizada em vários campus. As oito faculdades participantes na Licenciatura em Estudos Gerais estão em cinco locais diferentes. Em vez de tentar encontrar um denominador comum de funcionamento, ou de restringir esse funcionamento a escolas geograficamente próximas, preferiu deixar-se à motivação e à iniciativa dos estudantes a coordenação das suas várias atividades.

As escolas da Universidade de Lisboa são também muito autónomas e têm calendários letivos um pouco diferentes entre si e, ainda, processos de avaliação por vezes distintos. A única maneira de resolver esta dificuldade foi tornar públicas as ofertas letivas, e todas as suas peculiaridades logísticas, com um tempo razoável de antecedência e, ainda, aplicar em cada caso as regras e os calendários das escolas que oferecem as unidades curriculares.

Esta solução não é elegante, mas é prática. Uma solução elegante, mas pouco prática, seria criar uma nova universidade, com pelo menos oito faculdades pouco autónomas, localizada num mesmo local, e com um único calendário e processos de avaliação unificados. No entanto, a ideia que presidiu a este curso foi aproveitar o que já existe e não criar o que acharíamos que devesse existir.

A natureza da licenciatura requeria, no entanto, uma organização que fosse independente das várias escolas participantes. Foi assim criada uma estrutura mínima de governo que atenua algumas das características centrífugas da universidade.

O curso está para efeitos administrativos sediado na Faculdade de Letras e é apoiado pelos seus serviços e é governado por uma diretora, escolhida pelas escolas participantes, representadas numa Comissão Científica. A diretora é coadjuvada por uma Comissão Coordenadora, composta por um presidente eleito, membros indicados pelas escolas fundadoras e pelo coordenador da sequência de Textos Fundamentais.

Os alunos portugueses não entram na universidade habituados a escolher os seus percursos curriculares. A grande possibilidade de escolhas curriculares nesta licenciatura contrasta fortemente, sobretudo no ano inicial da escolaridade, com os hábitos curriculares herdados do ensino secundário.

Para resolver esta dificuldade foi criado um sistema de tutorias. A cada aluno admitido é atribuído um tutor. Os tutores são todos professores das escolas participantes. O papel do tutor neste sistema consiste sobretudo no aconselhamento de escolhas curriculares. Os tutores são ou devem ser interlocutores disponíveis para os nossos alunos. Nestes anos de funcionamento verificámos que, na esmagadora maioria dos casos, a necessidade de tutorias diminui a partir do primeiro ano. Ao fim de dois semestres os alunos adquiriram significativamente a prática de escolher os seus currícula.

As outras licenciaturas

A Licenciatura em Estudos Gerais é formalmente muito diferente das outras licenciaturas que funcionam em Portugal e, por isso, na Universidade de Lisboa, mas corresponde também a uma ideia diferente de licenciatura, e a um entendimento diferente das suas funções.

Quase todas as outras licenciaturas em Portugal têm uma natureza vocacional ou, pelo menos, alimentam esperanças sobre essa natureza. Acredita-se que existe uma relação natural entre estudar engenharia e ser engenheiro, estudar medicina e ser médico, estudar arquitetura e ser arquiteto, estudar direito e ser advogado; e, menos plausivelmente, entre estudar biologia e ser biólogo e estudar pintura e ser pintor. Essa relação é muitas vezes alimentada pelo modo como o discurso público sobre universidades dá uma prioridade particular à característica conhecida como empregabilidade.

No entanto, a empregabilidade não pode ser hoje medida pela coincidência entre aquilo que se estudou e aquilo que se faz e, sobretudo, quando entendida como normalmente é, não consegue lidar com a situação no entanto trivial que consiste em se poder mudar muitas vezes de emprego ao longo da vida.

Existe também uma tensão óbvia entre um modelo de organização política muito consensual em que se entende que o Estado não deve controlar a economia, e a insistência também consensual, por parte desse mesmo Estado, em determinar no maior grau possível o tipo de empregos a que certas formações dão acesso.

A ideia

A ideia que presidiu à Licenciatura em Estudos Gerais é a de que uma aprendizagem não-vocacional deve preceder uma aprendizagem vocacional. A licenciatura foi imaginada como uma antecâmara possível para uma aprendizagem vocacional, mas não considera que a aprendizagem vocacional seja a função final ou mesmo principal do ensino. Na terminologia usada em Portugal, tal aprendizagem deveria em qualquer caso ter lugar nos segundos e terceiros ciclos do ensino superior.

As vantagens de um modelo deste tipo parecem-nos evidentes: não excluindo os casos em que existem inclinações muito decididas para certas áreas do conhecimento, a licenciatura dá a todos os alunos a possibilidade controlada de fazer experiências curriculares muito diversificadas. A ideia de alguém poder estudar ao mesmo tempo Cálculo, Escultura, Direito, Bioquímica e Literatura Grega não tem de ser exótica. Parece-nos normal que quem tenha curiosidade sobre Cálculo a possa satisfazer, independentemente da curiosidade que tenha sobre *quaisquer* outros domínios.

Esta atitude é prefigurada nos requisitos, o mais genéricos possível, para as provas específicas de ingresso na licenciatura (Filosofia ou Matemática ou Português). Foi o modo como, no absurdo sistema de ingresso existente, que não permite nem às universidades escolher os seus alunos nem aos alunos escolher as suas universidades, se conseguiu excluir o menor número possível de interessados.

Existem, no entanto, a nosso ver méritos desta Licenciatura que não são simplesmente os méritos negativos de não excluir à partida nenhum interessado. São os méritos da chamada educação liberal: existe um ganho importante em poder estudar-se Cálculo, Escultura, Direito, Bioquímica e Literatura Grega e esse ganho é independente de considerações sobre emprego. Tem isto a ver com o facto de que estas disciplinas, e disciplinas como estas, darem acesso a algumas das coisas mais sofisticadas e mais importantes de que a nossa espécie foi capaz. Um autor do séc. XIX deu a esta ideia uma formulação memorável: “o melhor que se pensou e se disse.”

Um modelo de universidade

O modelo da Licenciatura em Estudos Gerais era o modelo das universidades medievais, quando foram inventadas na Europa. Caiu progressivamente em desuso na Europa a partir de finais do século XVIII, quando na maior parte dos casos as grandes universidades foram desmembradas em escolas disciplinares e vocacionais, controladas pela administração pública ou pela administração regional.

O modelo sobrevive, no entanto, em todas as que incontrovertidamente são consideradas as melhores universidades do mundo. Das 25 universidades de topo no Ranking de Shanghai 2018, 21 ou 22 seguem este modelo. Este ranking é aqui relevante por ser aquele que, entre os principais, menos peso dá a um modelo de educação liberal. Quando se fala na competitividade internacional das universidades normalmente ignora-se que a diferença entre as universidades que admiramos e as universidades que temos não é apenas uma diferença de orçamento.

E na Europa?

Mesmo na Europa, a situação alterou-se nos últimos dez anos. Quando a Licenciatura em Estudos Gerais foi fundada era apenas um de dois ou três casos, e nem sequer o mais ambicioso. Esta distinção e o papel precursor na Europa, cabe porventura ao Amsterdam University College [www.auc.nl], hoje com cerca de 900 alunos, criado em 2009 a partir de um consórcio entre as duas grandes universidades públicas da cidade.

Existe hoje em muitos países da Europa uma série de experiências comparáveis à nossa. Não são estatisticamente muito significativas, mas a sua mera existência mostra que correspondem a necessidades reais ou que, pelo menos, respondem a ansiedades muito partilhadas sobre a função e a natureza do ensino superior e a consciência de que existem problemas sérios de qualidade no ensino superior europeu.

E em Portugal?

Tivemos nos últimos anos notícia de que várias outras universidades portuguesas teriam querido emular a experiência da Universidade de Lisboa (naturalmente nos termos que cada uma delas terá entendido serem os mais convenientes para si). Tendo sido a nossa experiência com a Agência de Acreditação portuguesa frequentemente turbulenta, o resultado acabou por ser para nós positivo mas, lamentavelmente, não temos notícia de qualquer curso semelhante ter sido ainda acreditado.

E, no entanto, pareceria que em muitos casos existem até condições logísticas mais favoráveis que as da Universidade de Lisboa para mais experiências desta natureza terem sucesso. Um campus integrado em escolas básicas de ciências, humanidades e idealmente artes parecem ser as condições mínimas para uma licenciatura deste tipo poder funcionar bem.

E na Universidade de Lisboa?

Na própria Universidade de Lisboa sabemos que a experiência tem vindo a ser olhada com interesse por algumas das escolas que ainda nela não participam. Não é arriscado imaginar que num futuro próximo o número de escolas envolvidas venha a aumentar e possa, aliás, incluir escolas até aqui de perfil fortemente vocacional. A estrutura muito flexível do currículo inventado em 2010 torna estas agregações simples. Será assim possível e desejável aumentar o número de alunos admitidos e fazer mais pessoas beneficiar das vantagens de uma educação liberal.

Anexo 1: majors e minors

Majors:

Ambiente e Sustentabilidade
Arqueologia
Arte e Património
Artes do Espectáculo
Artes e Culturas Comparadas
Ciências Físico-Químicas
Ciências Matemáticas
Comunicação e Cultura
Economia e Gestão
Estudos Africanos
Estudos Alemães
Estudos Asiáticos
Estudos Clássicos
Estudos Espanhóis
Estudos Filosóficos
Estudos Ingleses
Estudos Norte-Americanos
Estudos Românicos
Expressão Plástica
História
Língua Portuguesa
Literatura e Cultura Portuguesa
Português Língua Estrangeira/Língua Segunda
Química e Bioquímica
Tradução

Minors:

Arqueologia
Artes do Espectáculo
Artes e Culturas Comparadas
Biologia
Bioquímica
Ciências da Motricidade
Ciências do Património
Ciências Psicológicas
Comunicação e Cultura
Culturas Africanas e Diálogos Interculturais
Economia

Edição

Estatística e Investigação Operacional

Estudos Alemães

Estudos Asiáticos

Estudos Brasileiros

Estudos Clássicos

Estudos Eslavos

Estudos Espanhóis

Estudos Filosóficos

Estudos Franceses

Estudos Ingleses

Estudos Italianos

Estudos Jurídicos

Estudos Literários

Estudos Norte-Americanos

Estudos Políticos e Estratégicos

Estudos Românicos

Expressão Plástica

Física

Geologia

Gestão

História

História de África

História e Filosofia das Ciências

Informática

Língua e Linguística Espanholas

Língua e Linguística Francesas

Língua e Linguística Inglesas

Língua Portuguesa

Linguística Experimental

Literatura e Cultura Portuguesa

Literaturas e Culturas Africanas

Matemática

Português Língua Estrangeira/Língua Segunda

Processamento de Língua Natural

Química

Tecnologias de Informação Geográfica

Tradução

Fonte: <https://www.lettras.ulisboa.pt/pt/cursos/licenciaturas-1-ciclo/estudos-gerais>

Anexo 2: dados de acesso

Médias dos Colocados pelo Contingente Geral:

	1.ª Fase	2.ª Fase
2011	151,9	163,5
2012	145,9	142,2
2013	140,2	134,2
2014	144,9	142,4
2015	150,0	145,4
2016	152,7	143,2
2017	153,9	151,0
2018	153,2	154,8
2019	153,2	150,8

Nota de Candidatura do Último Colocado pelo Contingente Geral:

	1.ª Fase	2.ª Fase
2011	138,5	161,5
2012	119,0	137,0
2013	122,0	126,5
2014	123,5	133,5
2015	136,5	136,0
2016	140,0	141,0
2017	141,5	140,5
2018	140,0	143,5
2019	143,0	144,5

Fonte: Gabinete de Estudos e Planeamento, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa

9 O Movimento da Escola Moderna Portuguesa: génese e atualidade¹

Sérgio Niza²

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) é uma associação de cultura pedagógica que se assume como movimento de cidadania democrática de professores, que decidiram fazer da profissão uma atividade de intervenção educativa nas escolas, como afirmação de cidadania nas suas vidas. O MEM constitui-se como uma rede de Núcleos Regionais (16 Núcleos), distribuídos pelo território nacional. Os professores que integram o Movimento veem-se como mediadores da cultura num processo de socialização democrática e compartilham, com os seus alunos e os outros professores, a função de agentes de desenvolvimento humano, através das aprendizagens escolares. Propõem-se promover tais aprendizagens culturais na escola ou a partir da escola, através de uma forte interação cooperada entre os alunos e entre os alunos e os seus professores, para construção conjunta dos saberes. Esta dinâmica, alimentada pela fala e pela escrita, permite não só a apropriação dos conteúdos curriculares, mas, sobretudo, de uma educação que suscita o esforçado prazer de aprender e de pensar. Fazem-no no seio das turmas ou dos grupos de afinidade, como comunidades de aprendizagem, onde cada aluno, com os respetivos professores, possa assegurar que, para que cada um atinja os objetivos de aprendizagem do currículo, cada um dos seus companheiros os tenham, igualmente, atingido. É este compromisso vigoroso de interajuda que poderá proporcionar as aprendizagens bem sucedidas de todos.

As primeiras opções destes professores foram de carácter ético-político ao sustentarem como princípio fundador da sua ação pedagógica, que os meios pedagógicos têm de veicular em si os fins democráticos da educação, como contributo para a construção de um futuro para a democracia.

Com efeito, os instrumentos materiais e simbólicos e as formas de organização do trabalho usadas para servirem de mediadores culturais na educação condicionam, determinantemente, as finalidades e os resultados dessa mesma educação.

Para conduzir a minha visão sobre as opções pedagógicas do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, deixarei de lado, como é evidente, outros modelos culturais da pedagogia, para vos referir sobretudo as perspetivas pedagógicas para nós, professores do MEM, mais relevantes: aquelas com que mais dialogamos e que incorporámos como património cultural de conhecimento no MEM.

¹ Texto reelaborado a partir de uma conferência realizada na abertura do XXIII colóquio da Afirse, na Universidade de Lisboa (2016).

² Membro do Conselho Nacional de Educação

A sedução da Educação Nova: as escolas novas e a pedagogia ativa

Nos anos sessenta do século passado, como forma de rompermos com o trabalho vigiado que realizávamos nas escolas, convergíamos na busca de práticas escolares novas, o “novolismo” como ideário, de que fala Hameline. As formas diversas de *educação nova*, quer das Escolas Novas da burguesia, quer da Pedagogia Ativa para as escolas públicas, formalizada por Ferrière, constituíam, então, o roteiro das nossas explorações.

Inspirado no que António Sérgio descrevera em 1915, na sua obra *Educação Cívica*, eu próprio, no longínquo outubro de 1963, organizei com os meus alunos de 2ª classe de uma escola primária em Évora, um Município Escolar.

Por essa altura, as técnicas Freinet começaram a congregar, a partir dos trabalhos liderados por Maria Amália Borges, no Centro Infantil Helen Keller, professoras e professores que trabalhavam, sobretudo, em Colégios particulares, provavelmente guiados por um texto programático dela: “Uma escola de trabalho ao nível dos primeiros graus de ensino”, inspirado no trabalho de Freinet (doc. policopiado, de 1961).

Após a partida de Maria Amália Borges para o Canadá, integrei, como professor, entre 1964 e 1966, a equipa do Centro, enquanto desenvolvia, com Rui Grácio e João Benard da Costa, uma experiência de pedagogia semidiretiva inspirada nos escritos de Rogers e de Lobrot, como forma autogestionária de pedagogia institucional de que, ainda hoje, podemos encontrar notícia nos escritos de Rui Grácio, publicados pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Entre nós, esta convergência conflituante do uso das Técnicas Freinet e das práticas de Pedagogia Institucional alimentou, sem grandes sobressaltos, as primeiras transformações pedagógicas no Movimento da Escola Moderna Portuguesa.

Não esqueçamos que as práticas diversificadas a partir da divulgação da Pedagogia Institucional decorreram de uma cisão no interior da Escola Moderna Francesa. Tal cisão, gerada no grupo parisiense, em 1964, conduziu à emergência quer do grupo de Educação Terapêutica, de orientação freudiana, centrada numa pedagogia terapêutica (Fernand Oury e Aida Vasquez), quer do grupo das Técnicas Educativas (com Fonvieille), quer ainda do grupo de Pedagogia Institucional propriamente dita, de orientação autogestionária (de Lobrot). O trabalho de teorização e a prática da análise institucional de Loureau, Lapassade e de outros professores universitários, aprofundam, academicamente, a perspetiva mais sociológica da problemática institucional.

O conflito, por vezes excessivamente violento, que conduziu a tais diferenciações, revelou-se, no entanto, muito criativo e frutuoso para a história da pedagogia, quando começou por confrontar a Escola Moderna, liderada por Freinet, com o seu próprio tecnicismo, a sua fixação ao meio rural e a falta de esforços continuados de teorização das suas práticas educativas.

As técnicas Freinet congregadoras do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica

Em Portugal, porém, fazia-nos falta um referencial pedagógico congregador dos trabalhos do grupo de docentes desencantados com a escola e com o seu próprio trabalho.

As técnicas Freinet constituíram um bom desencadeador de esforços, integrados num Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica que reuniu a ação desses profissionais entre 1965 e 1968. Alguns de nós assumimos, entretanto, constituir um Movimento Português de Escola Moderna, pela Páscoa de 1966, no Congresso da Escola Moderna Francesa, em Perpignan.

É certo que a coabitação das Técnicas Freinet com a Pedagogia Institucional nesses primeiros passos, balanceados entre o Centro Helen Keller e os cursos de aperfeiçoamento profissional de Rui Grácio no Sindicato Nacional de Professores do ensino particular, contém, em si, o desafio de transformação da profissão docente que veio a produzir um movimento reflexivo e crítico, aberto ao futuro da educação escolar.

Freinet, muito apoiado nas técnicas que foi respigando de outras práticas da Educação Nova, não ousou um corte claro com uma certa postura *pedocêntrica*, apesar de parecer dispor dos meios pedagógicos necessários para poder evoluir, sem constrangimentos maiores, com vista a um *sociocentrismo* que a Pedagogia Institucional acabou por adotar, como rutura efetiva.

Entretanto, em Portugal, realizámos essa deslocação inevitável do enfoque individualista na criança para um enfoque na organização social do trabalho de aprendizagem em cooperação grupal, sujeitando a uma análise crítica rigorosa as Técnicas Freinet. Fizemo-lo ainda na medida em que elas se tornaram técnicas especificamente escolares, coisas concebidas para uso exclusivo de escolarização, de que é exemplo a própria impressora escolar de Freinet.

Parecia-nos evidente, desde há algum tempo, que deveríamos excluir da escola tudo aquilo que não se constituísse como utensílio de trabalho autêntico em uso nas sociedades contemporâneas, isto é, recusar os simulacros culturais que alimentam como meios didáticos a redutora atividade de produção nas escolas contrapondo-lhe diretamente as coisas reais da cultura, as suas obras, as suas ferramentas e os seus métodos. Mas sempre na convicção de que “o principal objetivo pedagógico não é a adaptação do indivíduo a uma dada sociedade, mas a sua capacidade de concorrer para a transformação dessa sociedade” como tão bem nos lembra António Sérgio (1915, p. 90).

Dois referenciais de Freinet e a rutura com a sua pedagogia

Parece indispensável recordar as dimensões mais relevantes da herança cultural de Freinet, para o nosso trabalho em Portugal. São, por um lado, a constituição de um movimento de professores que assumem refundar, autonomamente, a sua cultura pedagógica, como alternativa à escola e à pedagogia tradicionais adotadas pela chamada “escola de massas” e cristalizadas no século XIX. Por outro, seguir o desafio de Freinet para romper com a educação nova, quando esta se reinstalava em outros academismos que ele designou por “nova escolástica”.

Freinet, logo após a segunda guerra, passou a chamar ao seu movimento de professores, de *Escola Moderna*, para vincar a transferência das práticas mais inovadoras das escolas novas da burguesia para as escolas públicas do povo, como uma mais contemporânea solução de modernização contínua, capaz de acompanhar a evolução e as tendências do tempo.

A criação de um movimento autónomo de professores, a crítica à gramática da escola tradicional de massas e à própria Escola Nova foram as causas orientadoras que abraçámos como herança de Freinet, enquanto nos deslocávamos da centralidade das técnicas escolares para darmos uma mais acentuada prioridade à organização social das aprendizagens, como motor de socialização democrática e conquista de autonomia para o desenvolvimento humano dos educandos, em participação cooperada com os seus pares e professores. Trata-se, fundamentalmente, da convicção testada de que a organização do trabalho forma ou deforma, isto é, transforma e pode educar. Foi decisivo nessa altura o conhecimento da obra de Kurt Weil e a caracterização e as regras do trabalho individual, competitivo e cooperativo. Num grupo de trabalho em cooperação cada um de nós só pode atingir os seus objetivos quando cada um dos outros os puderem atingir também. Tal regra mobilizadora multiplica os esforços de cada um para a sua equipa e não apenas para si próprio. Trata-se de um processo multiplicador da potência dos grupos cooperativos quando se comparam com os grupos competitivos que se não fundam na cooperação dos seus membros.

Retomámos, no Movimento português, entre os anos oitenta e noventa, a rutura instaurada pela Pedagogia Institucional e a que Laurent, em 1982, chamou de *revolução copernicana*, acentuando como o agente pedagógico é (ou passa a ser) o grupo-turma que se assume como Conselho, onde se decide da vida desse grupo, ao instituir as suas próprias leis (*função instituinte*), e não já como Assembleia de Cooperativa, como era designada por Freinet.

O Conselho torna-se, por sua vez, num *analizador institucional*, o lugar onde se desconstrói por análise continuada o trabalho de aprendizagem, as suas formas de organização e socialização e tudo o que se oculta na vida da instituição escolar, podendo deste modo vir a operar transformações nas suas regras. É a partir dessas decisões tomadas em comum, que um novo processo de envolvimento e motivação emerge e que uma nova fase de autonomia tem lugar através dessa outra relação de responsabilidade conjunta, capaz de socializar alunos e professores.

Tal organização comunitária das aprendizagens, radica, assim, em estruturas sistémicas de cooperação que o Movimento da Escola Moderna Portuguesa passou a aprofundar, distanciando-se das cooperativas escolares que haviam feito parte dos sistemas de *self-government*, uma espécie de sociedades em miniatura, tal como o município escolar que, antes, eu próprio experimentara.

Maria Amália Borges veio a delinear um percurso de evolução idêntico, ativado pela sua postura crítico-reflexiva e que pode ler-se num seu “Ensaio sobre a pedagogia ativa: da escola centrada no mestre à alicerçada na realidade”, ensaio publicado em 1972, em *As três faces da pedagogia*. Aí analisa a escola centrada no mestre e a escola centrada no aluno, para, rompendo com o magistercentrismo e com o pedocentrismo, apresentar a sua nova conceção de escola *alicerçada na realidade*, mas estruturada a partir do grupo, isto é, tal como nós viemos a realizá-lo no MEM, através de um modelo *sociocentrado de pedagogia*. São dela estas palavras: “Se educar, no verdadeiro sentido do termo, é *transformar*, o grupo é um instrumento de transformação. É ele que promove a evolução intelectual, moral, social e afetiva dos seus membros” (p. 90).

Uma pedagogia sociocentrada, orientada pelos estudos socioculturais

Ao longo das décadas de oitenta e noventa, e depois de termos acesso aos primeiros textos de Psicologia e Pedagogia de Vigotski, Leontiev ou Luria, em edição da Estampa, de 1977, numa das coleções que eu dirigia, pudemos, no MEM, fazer avançar mais consistentemente a reflexão e as práticas para uma perspetiva sociocentrada das aprendizagens curriculares, como forma de socialização democrática, acolhedora e inclusiva, enquanto processo de aceleração das aprendizagens e do desenvolvimento sociomoral dos estudantes. Assim veio a confirmá-lo a tese de doutoramento de Filomena Serralha, na Universidade Católica, em 2007.

Simultaneamente, a equipa de educação terapêutica de A-da-Beja, com os professores do MEM que dela faziam parte, desenvolveu um trabalho de rutura com a sua própria missão, dita de integração educativa, ao aprofundar criticamente as contradições contidas no paradigma designado de *integração social das crianças com necessidades específicas*, de cariz normalizante (que procura conduzir para a norma) e, a breve trecho, segregador. Antecipa-se, deste modo, a busca dos meios facilitadores para a satisfação do direito ao acesso e ao sucesso educativo, pela participação plena, de cada criança na escola regular.

Esse esforço, realizado em diálogo vivo no interior do MEM, conduziu ao aperfeiçoamento do seu modelo pedagógico, ao reforçar os processos de diferenciação pedagógica, as estruturas de cooperação e as suas regras de socialização democrática, indispensáveis para concretizar a função inclusiva da educação nas escolas. Sublinhe-se quanto foi crucial esta revolução mental que garante a cada um dos alunos a possibilidade de frequentar uma escola mais humanizadora, com todos. É então que uma pedagogia verdadeiramente democrática e inclusiva desponta, para acolher toda a diversidade de crianças ou jovens numa mesma turma, apesar das dificuldades e dos retrocessos com que se vem batendo.

Atentos aos escritos de orientação histórico-cultural da equipa liderada por Vigotski, passámos a seguir os debates e a investigação entretanto suscitada no Ocidente.

Seguimos, predominantemente, porém, a linha sociocultural proposta por Wertsch nos seus estudos pós-vigotskianos. Alargámos o nosso diálogo intelectual à obra de Gordon Wells, Bárbara Rogoff, Lave e Wenger e Clotilde Pontecorvo, por um lado, e a Jerome Bruner e David Olson, mais perto da psicologia cultural, por outro.

Estes, e muitos outros interlocutores intelectuais, têm vindo a contribuir para uma melhor compreensão das nossas práticas pedagógicas. Com eles as fazemos avançar, adentro do campo teórico que escolhemos, desenvolvendo a congruência de ação pedagógica a que aspiramos, pelos desafios que uns aos outros vamos propondo, num esforço comum em que nos formamos pela autoformação cooperada (como a designamos entre nós).

É nessa dinâmica formativa, isto é, transformadora, que vamos erguendo um modelo pedagógico para o qual convergimos, prezando a diversidade dos nossos contributos crítico-reflexivos, cultivando afetos e criatividade, na ação conjunta do trabalho partilhado de desenvolvimento humano, para construção de uma cidadania democrática ativamente participada.

A conceção sociocultural das práticas educativas que prosseguimos implica para os professores do MEM a mobilização sistemática de circuitos ativos de comunicação dialógica, como suporte das relações de aprendizagem-ensino, apoiadas por estruturas diferenciadas de cooperação. O conhecimento que o currículo mobiliza constrói-se em conjunto, entre alunos e professores, através de atividades negociadas progressivamente, desde a explicitação dos seus projetos até à avaliação longitudinal e dinâmica dos mesmos.

Uma conceção sociocultural e dialógica da prática educativa pressupõe, porém, que:

- 1) Cada turma (ou escola) se constitua, com os seus respetivos professores, como uma *comunidade de aprendizagem* cooperativamente organizada.
- 2) O conhecimento, nas nossas aulas, seja *apropriado conjuntamente* pelos alunos com o professor.
- 3) A aprendizagem curricular seja mediada de forma sistemática pela interlocução e produção escrita enquanto instrumentos de construção conjunta do conhecimento.
- 4) A atividade conjunta passe pela *negociação cooperada*.
- 5) O instrumento privilegiado do trabalho intelectual próprio da cultura escolar seja a escrita, enriquecida pela intertextualidade que a leitura e o estudo reflexivo garantem.

Como se organiza o trabalho escolar numa perspetiva sociocultural

O Movimento da Escola Moderna vem construindo, sobretudo ao longo das três últimas décadas, uma alternativa de orientação sociocultural, ao descolar-se das técnicas Freinet, que usara nos primeiros tempos, para uma organização pedagógica em comunidades cooperantes de aprendizagem, pelo trabalho compartilhado ou sociocentrado, onde todos cuidam das aprendizagens de todos para que o direito ao sucesso seja assegurado como imperativo ético. Valorizam-se, assim, a diversidade humana na constituição de turmas ou de grupos heterogéneos como vantagem cultural e educativa indeclináveis.

Emerge do trabalho de autoformação permanente dos docentes que integram o Movimento este sistema de organização cooperada como contexto de participação ativa que se funde com os saberes num processo contínuo de socialização democrática dos alunos com os respetivos professores.

A estrutura de organização do trabalho é, como terá ficado claro, a cooperação comunitária ou de participação conjunta, isto é, sem uma hierarquização dos agentes mediadores e dos instrumentos do trabalho intelectual na apropriação do conhecimento e das culturas, ao contrário do que acontece quando se opta pela ideia, hoje em uso, de colaboração (ex: “os meus colaboradores”).

O grande motor intelectual e emocional de um desenvolvimento bem sucedido das aprendizagens curriculares assenta na construção social, grupal ou comunitária dos saberes, fazendo partilhar a descrição dos processos de trabalho e as produções, todas as produções, dentro e fora, pela exteriorização pública dessas obras que os alunos realizam como autores. Esses circuitos de comunicação dão significação social acrescida a obras intelectuais e criativas que esta maneira de viver a escola proporciona.

Os tempos de trabalho de aprendizagem articulam-se entre si a partir de cinco tipos de atividade, (a) o Conselho de Cooperação Educativa, (b) o trabalho de pesquisa com projetos de aprendizagem, (c) a partilha dos projetos de pesquisa em circuitos de comunicação, (d) o trabalho curricular coletivo em participação dialógica e (e) o trabalho autónomo e/ou acompanhamento individualizado a alunos.

(a) o Conselho de Cooperação Educativa

A organização e gestão cooperadas do trabalho para aprender o currículo oficial e do enriquecimento cultural desse currículo realiza-se em tempos de reunião em Conselho de Cooperação Educativa. As reuniões destinam-se ao planeamento e avaliação dinâmica do currículo, que implica a análise da relação dos processos com os produtos, apoiada em mapas e planos de monitorização, bem como a contratualização dos critérios de juízo sobre o trabalho. Nelas se procede também à análise de ocorrências significativas, reflexão ética para clarificação e a respetiva construção de regras de prevenção de danos e de qualificação da vida em grupo, com vista ao desenvolvimento sociodemocrático ou sociomoral dos alunos no âmbito de um nicho ecológico humano que respeita e forma para uma sociedade acolhedora e democrática em devir.

(b) o trabalho de pesquisa com projetos de aprendizagem

O trabalho de aprendizagem do currículo decorre das atividades de pesquisa guiada por projetos, realizada por parceiros autoeleitos e que dispõem de um tempo regular no horário, com o apoio itinerante do professor e tendo à disposição o conjunto de meios documentais ou de instrumentos de consulta digital. Os alunos que não tenham pesquisado um determinado conteúdo programático disporão de tempo para o seu estudo, após a apresentação dos colegas que o pesquisaram para, em tempo de trabalho autónomo, o poderem aprofundar.

(c) a partilha dos projetos de pesquisa em circuitos de comunicação

Os relatos da pesquisa realizada, bem como das suas conclusões ou a produção de obras, serão submetidos à apreciação dos colegas, reunidos em tempos de comunicação de trabalhos e, depois de debatidos, deverão continuar a circular em outros suportes destinados a exposições, correspondência interescolar, núcleos de documentação ou biblioteca ou ainda por difusão digital. Trata-se de uma atividade social determinante da validação do trabalho intelectual, como é próprio da cultura científica.

(d) o trabalho curricular coletivo em participação dialógica

O trabalho curricular coletivo e em participação dialógica, como a designação antecipa, destina-se a uma apropriação ativa com intervenções em diálogo sobre textos criativos ou de exposição de conhecimentos, ou mesmo sobre a arquitetura concetual desses conhecimentos. A partir de uma esforçada dinâmica coletiva, em debate, procede-se à revisão textual ou científica de alguns deles. Em outros casos, e após o trabalho de levantamento de inadequações, desvios ou incorreções manifestados no decurso do trabalho de aprendizagem, procura-se, em comum, ultrapassar ou compreender melhor o que

constituiu dificuldade. É nesse contexto que o professor poderá ajudar a avançar, procedendo a sínteses ou clarificações complementares, para que se possa prosseguir com maior segurança.

(e) o trabalho autónomo e/ou acompanhamento individualizado a alunos

O tempo regular e sistemático de trabalho autónomo, para além de outras formas de atividade autónoma desejável, é uma modalidade de trabalho guiada contratualmente pelo plano individual de trabalho, onde consta o planeamento de toda a atividade escolar para um determinado período de tempo. Nele se regista, também, o conjunto de trabalhos de produção, de estudo, de treino ou de revisão, ou de outras ações conjuntas previstas para o aperfeiçoamento ou expansão das aprendizagens curriculares que integram o referido tempo de trabalho autónomo. O professor não interfere diretamente nessas ações. Apenas destina alguns poucos minutos no final desta atividade para tirar dúvidas pontuais ou orientar trabalho a ser programado pelos alunos para um tempo seguinte. Enquanto se desenrola este tempo de atividade, o professor trabalha individualmente apenas com os alunos com os quais tinha, previamente, combinado apoiar, para completar ou desbloquear, em interlocução acolhedora, aprendizagens que se tornaram difíceis de serem apropriadas até aí.

É, portanto, este dispositivo estratégico de diferenciação dos modos de aprender-ensinar para responder à enriquecedora diversidade dos alunos que se designa, no MEM, pela sintaxe pedagógica do modelo cooperativo de organização do trabalho de aprendizagem:

“um modelo pedagógico (e adoto a designação espanhola mais perto da nossa cultura pedagógica) é mais do que uma estratégia ou método específico. Consiste num plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências. Um modelo de ensino-aprendizagem (...) possui uma base filosófica subjacente e um conjunto de orientações docentes destinadas à prossecução dos resultados educativos esperados” (B. Joyce & M. Weil, 2002).

Um continuado processo de reflexão crítica, ao longo das últimas décadas, sobre as práticas educativas no MEM, a produção regular da sua revista, onde se vão espelhando alguns dos trabalhos de teorização dessas mesmas práticas profissionais, acrescentam-se, hoje, a um considerável número de dissertações de mestrado e de doutoramento que vêm analisando o direito ao sucesso dos alunos que assim se educam, legitimando social e cientificamente o trabalho de intervenção pedagógica do Movimento da Escola Moderna Portuguesa.

Referências bibliográficas

- Borges, M. A.** (1972). *As três faces da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Joyce, B. & Weil, M.** (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Laurent, D.** (1982). *La pédagogie institutionnelle*. Paris: Privat.
- Luria, Leontiev, Vigotsky et al** (1977). *Psicologia e pedagogia*. Lisboa: Editorial Estampa
- Olson, D. et al** (2000). *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Sérgio, A.** (1984). *Educação Cívica*. 3ª ed. [1ª ed., 1915]. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa

Referências Bibliográficas

Comissão Europeia (2017). *Desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência para um melhor começo de vida*. [Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões]. Bruxelas: 30.05.2017

DGEEC (2017). *Modernização tecnológica das escolas 2015/2016*. Lisboa: Autor

DGEEC (2018a). *Modernização tecnológica das escolas 2016/2017*. Lisboa: Autor

DGEEC (2018b). *RAIDES 17*. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/958.html>

DGEEC (2019a). *RAIDES 18*. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/1057.html>

DGEEC (2019b). *Diplomados do ensino superior*: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDiplomados/>

DGEEC (2019c). *Estatísticas da Educação 2017/2018*. Lisboa: Autor

DGEEC (2019d). *Recursos tecnológicos das escolas 2017/2018*. Lisboa: Autor

DGEEC (2019e). *Perfil do Docente 2017/2018*. Lisboa: Autor. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_2019_PerfilDocente1718.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_2019_PerfilDocente1718.pdf)

DGEEC (2019f). *Perfil do Docente do Ensino Superior - 2017/2018*. Lisboa: Autor. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/461/>

European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2017/18*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of European Union. Acedido em https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-europe-201718_en

Eurostat - <https://ec.europa.eu/eurostat>

INCoDe2030 (2018). *Relatório de Progresso*.

MTSSS (2018). *Carta Social – Rede de serviços e Equipamentos – Relatório 2018*. Disponível em: <http://www.gep.mtsss.gov.pt/carta-social>

OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: Autor

Pordata – <https://www.pordata.pt/>

União Europeia (2019). *2nd Survey of Schools: ICT in Education - Portugal Country Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union



Glossário

Centro de Recursos para a Inclusão – Estrutura de apoio numa perspetiva de prestação de serviços complementares aos oferecidos pelas escolas de ensino público, que atua de forma integrada com a comunidade no âmbito da resposta educativa e social aos alunos com NEE de carácter permanente.

Certificação – Processo de atribuição de um certificado, diploma ou título que atesta formalmente que um conjunto de resultados da aprendizagem (conhecimentos, capacidades ou competências) adquiridos por um indivíduo, foram avaliados e validados por um organismo competente de acordo com regras prédefinidas. A certificação pode atestar os resultados tanto da aprendizagem formal como da não formal e informal (Fonte: CEDEFOP, 2008). **Certificação escolar** – Processo de atribuição de um título que atesta uma habilitação académica. **Certificação profissional** – Processo de atribuição de um título que atesta uma qualificação profissional. **Dupla certificação** – título que atesta uma habilitação escolar e uma qualificação profissional.

Classificação Internacional Tipo da Educação - CITE (ou *International Standard Classification of Education - ISCED*) – Instrumento de referência da UNESCO que permite a harmonização e comparabilidade das estatísticas educativas. A nova classificação foi aprovada pelo Conselho Geral da UNESCO em Novembro de 2011, para aplicação a partir de 2014.

CITE 2011
Nível 0: educação de infância (menos de 3 anos de idade)
Nível 0: pré-primário (3 anos de idade e acima)
Nível 1: primário
Nível 2: secundário inferior
Nível 3: secundário superior
Nível 4: pós-secundário não superior
Nível 5: curta duração terciária
Nível 6: bacharelato ou equivalente
Nível 7: mestrado ou equivalente
Nível 8: doutoramento ou equivalente

d-Cohen – dimensão do efeito da diferença entre as médias de duas distribuições, em desvios padrão.

$$d = \frac{|M_1 - M_2|}{\frac{\sigma_1 + \sigma_2}{2}}, \text{ em que } M \text{ designa a média e o } \sigma \text{ desvio padrão}$$

Se $d < 0,2$ a diferença é residual, caso contrário é considerada relevante, sendo baixa se $0,2 \leq d < 0,5$, média se $0,5 \leq d < 0,8$ e grande se $d \geq 0,8$.

Densidade populacional – Intensidade do povoamento expressa pela relação entre o número de habitantes de uma área territorial determinada e a superfície desse território (habitualmente expressa em número de habitantes por quilómetro quadrado).

Desvio etário – Número de anos de diferença entre a “idade normal ou ideal” de frequência de um dado ano ou ciclo de escolaridade e a idade real dos alunos que os frequentam.

Docente contratado – Docente com vínculo de trabalho precário, isto é, por um período de tempo limitado, com vista à satisfação de necessidades temporárias dos estabelecimentos de ensino ou educação.

Educação Inclusiva – processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, tendo em conta medidas de suporte à aprendizagem, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

Educação pré-escolar – Subsistema de educação, de frequência facultativa, destinado a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. Realiza-se em estabelecimentos próprios, designados por jardins-de-infância, ou incluídos em unidades escolares em que é também ministrado o ensino básico. A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

Educador de infância – Docente certificado para o exercício de funções na educação pré-escolar, após conclusão de um curso de formação, ministrado numa Escola Superior de Educação ou com habilitação legalmente equivalente.

Ensino básico – Nível de ensino que se inicia cerca da idade de seis anos, com a duração de nove anos, cujo programa visa assegurar uma preparação geral comum a todos os indivíduos, permitindo o prosseguimento posterior de estudos ou a inserção na vida ativa. Compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. É universal, obrigatório e gratuito.

Ensino privado – Ensino que funciona em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social ou em outras instituições sem fins lucrativos, sob a tutela técnica conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

Ensino público – Ensino que funciona na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias.

Ensino regular (ou ensino geral) – Conjunto de atividades de ensino promovidas no âmbito da estrutura educativa estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo e que se destinam à maioria dos alunos que frequentam o sistema de ensino dentro dos limites etários previstos na lei.

Ensino secundário – Nível de ensino que corresponde a um ciclo de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade), que se segue ao ensino básico e que visa aprofundar a formação do aluno para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho. Está organizado em cursos orientados para o prosseguimento de estudos e cursos orientados para a vida ativa.

Escolaridade (nível de) – Nível ou grau de ensino mais elevado que o indivíduo concluiu ou obteve equivalência e em relação ao qual tem direito ao respetivo certificado ou diploma. Níveis de qualificação:

Superior – CITE 4/5 (ensino pós secundário e superior);

Médio – CITE 3 (ensino secundário);

Inferior – CITE inferior a 3 (3º CEB ou menos).

Idade normal (idade ideal) – Idade expectável para a frequência de cada um dos ciclos de estudo: Educação Pré-escolar: 3-5 anos; 1º ciclo: 6-9 anos; 2º ciclo 10-11; 3º ciclo 12-14 anos; Ensino Secundário: 15-17 anos.

Inquérito ao Emprego – (*LFS - Labour Force Survey*, na denominação inglesa) - É um inquérito por amostragem e de cobertura nacional, realizado trimestralmente pelo INE, que permite a elaboração de estatísticas oficiais relativas ao mercado de trabalho, tais como o sector de atividade económica e a profissão, a escolaridade e a formação profissional, a procura de emprego e o percurso profissional. Outras características estão também disponíveis, permitindo cruzamentos adicionais, nomeadamente por região, sexo, idade e estrutura familiar. As estimativas obtidas através do *Inquérito ao Emprego* são comparáveis internacionalmente, uma vez que este segue as regras e as orientações dos regulamentos comunitários e dos conceitos da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Intervenção Precoce na Infância – Conjunto de medidas de apoio integrado, centradas na criança (entre 0 e 6 anos) e na família, incluindo designadamente ações de prevenção e reabilitação no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

Jardim de infância – Estabelecimento que oferece, a tempo completo ou parcial, três anos de educação pré-escolar a crianças dos 3 aos 6 anos de idade. O horário é flexível e adaptado às necessidades dos encarregados de educação. O currículo é organizado num ciclo e inclui uma componente socioeducativa.

Necessidades Educativas Especiais – Conjunto de limitações significativas, ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, que resultam em dificuldades continuadas em comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

NEET (o mesmo que NEEF) – conjunto de indivíduos jovens de um determinado grupo etário que, no período de referência, não estão empregados (isto é, estão desempregados ou inativos), nem frequentam qualquer atividade de educação ou formação.

Níveis de Qualificação – Níveis em que se estrutura o Quadro Nacional de Qualificações, definidos por um conjunto de descritores que especificam os respetivos resultados de aprendizagem. O QNQ abrange o ensino básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências quer obtidas por via não formal quer informal.

Nível de qualificação	
Nível 1	2º CEB
Nível 2	3º CEB obtido no ensino básico geral ou em percursos de dupla certificação
Nível 3	Ensino secundário vocacionado para progressimento de estudos de nível superior
Nível 4	Ensino secundário obtido em percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional – mínimo de seis meses
Nível 5	Qualificação de nível pós-secundária não superior com créditos para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 6	Licenciatura
Nível 7	Mestrado
Nível 8	Doutoramento

NUTS – A Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos de Portugal reporta-se a sub-regiões que dividem o território português em três níveis:

NUTS I: Continente; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS II: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS III: Alto Minho; Cávado; Ave; Alto Tâmega; Terras de Trás-os-Montes; Área Metropolitana do Porto; Tâmega e Sousa; Douro; Região de Aveiro; Viseu Dão Lafões; Beiras e Serra da Estrela; Região de Coimbra; Beira Baixa; Região de Leiria; Médio Tejo; Oeste; Área Metropolitana de Lisboa; Lezíria do Tejo; Alto Alentejo; Alentejo Central; Alentejo Litoral; Baixo Alentejo; Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

Pessoal docente em exercício de funções – Conjunto de professores ou educadores de infância de um estabelecimento de ensino com funções letivas ou não letivas nesse estabelecimento.

População ativa – Conjunto de indivíduos com idade mínima de 15 anos que, no período de referência, constituíam a mão-de-obra disponível para a produção de bens e serviços que entram no circuito económico (empregados e desempregados).

População escolar – Conjunto formado pelos alunos, pessoal docente e não docente diretamente ligados aos estabelecimentos de educação ou de ensino.

População residente – Pessoas que, independentemente de no momento de observação (zero horas do dia de referência) estarem presentes ou ausentes numa determinada unidade de alojamento, aí habitam a maior parte do ano com a família ou detêm a totalidade ou a maior parte dos seus haveres.

Pós-secundário (nível de formação ou ensino) – Oferta formativa de nível não superior que prepara jovens e adultos para o desempenho de profissões qualificadas, por forma a favorecer a entrada na vida ativa. Confere um diploma de especialização tecnológica e qualificação profissional de nível 5.

Produto Interno Bruto (PIB) – É a quantificação do valor de mercado de todos os bens e serviços finais produzidos num país no período de um ano.

Qualificação – Resultado formal (certificado, título ou diploma) dum processo de avaliação e validação quando o organismo competente determina que um indivíduo obteve os resultados da aprendizagem fixados por normas predefinidas.

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Processo formativo assente no método autobiográfico, que permite a um indivíduo, com pelo menos 18 anos de idade, obter o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida.

Saldo migratório – Diferença entre o número de pessoas que imigram e o número de pessoas que emigram.

Saldo natural – Diferença entre o número de nados-vivos e o número de óbitos num dado período de tempo.

Taxa de abandono precoce de educação e formação – Relação percentual entre o número de indivíduos com idades entre os 18 e 24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar o sistema educativo ou um curso de formação profissional durante o mês anterior ao inquérito ou ao recenseamento, e o total da população residente da mesma faixa etária.

Taxa de atividade – Relação percentual entre a população ativa e a população residente com 15 ou mais anos.

Taxa de retenção e desistência – Relação percentual entre o número de alunos que não pode transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo.

Taxa de transição/conclusão – Relação percentual entre o número de alunos que, no final de um ano letivo, obtêm aproveitamento (podendo transitar para o ano de escolaridade seguinte) e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo. Usa-se a designação “taxa de conclusão” quando nos referimos ao aproveitamento no fim do nível de ensino (9º e 12º anos).

Taxa real de escolarização – Relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários.

Taxa real de pré-escolarização – Relação percentual entre o número de crianças inscritas em idade normal de frequência e a população residente do mesmo nível etário.

Território Interior – áreas territoriais, beneficiárias de medidas do Programa Nacional para a Coesão Territorial, determinadas pela Portaria nº 208/2017, de 13 de julho, de acordo com a Lei nº 42/2016, de 28 de dezembro.

Unidades Orgânicas de ensino não superior – Agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, constituídos por estabelecimentos de ensino que ministram um ou mais níveis de educação e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum a todos os estabelecimentos de educação e ensino integrados.

Siglas e Acrónimos

AE – Agrupamento de Escola

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AEFA – Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres

AEFCPS – Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva

AEPG – Agrupamento de Escolas Paulo da Gama

AERSI – Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel

AML – Área Metropolitana de Lisboa

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

AO – Assistentes Operacionais

ASE – Ação Social Escolar

AT – Assistentes Técnicos

ATAM – Associação dos Trabalhadores da Administração Municipal

ATL – Atividades de Tempos Livres

CCANR – Conselho da Comunidade de Aprendizagem Novas Rotas

CCE – Conselho de Cooperação Educativa

CCH – Cursos Científico-Humanísticos

CDC – Cursos de Dupla Certificação

CE – Classificação de Exame

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Cursos de Educação e Formação

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

CF – Classificação de Frequência

CFD – Classificação Final da Disciplina

CFP – Classificação da Prova Final

CIF – Classificação Interna Final

CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação

CMFA – Câmara Municipal de Fornos de Algodres

CML – Câmara Municipal de Leiria

CMPD – Câmara Municipal de Ponta Delgada

CN – Conselho de Núcleo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CPCP – Conselho de Projeto e Coordenação Pedagógica

CPF – Classificação da Prova Final

CREB – Currículo Regional de Educação Básica dos Açores

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CSH – Ciências Sociais e Humanas

CTeSP – Cursos Técnicos Superiores Profissionais

CV – Cursos Vocacionais

DGAE – Direção Geral da Administração Escolar


DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior

DL – Decreto-Lei	MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
DR – Diário da República	ME – Ministério da Educação
DRIG/OERAM – Direção Regional de Inovação e Gestão/ Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira	MEM – Movimento da Escola Moderna
DT – Diretor/a de Turma	MTSS-IGFSS – Ministério do Trabalho e da Segurança Social–Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social
EB – Escola Básica	MTSSS – Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
EBI – Escola Básica Integrada	NAC – Núcleo de Articulação Curricular
EBS – Escola Básica e Secundária	NE – Necessidades Específicas
ECTS – European Credit Transfer System	NEET – Neither in Employment nor in Education and Training [população jovem que nem estuda nem trabalha]
EE – Encarregado de Educação	NR – Novas Rotas
EF 2020 – Educação e Formação 2020	NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos
EFA – Educação e Formação de Adultos	OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
EPE – Educação Pré-escolar	ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
EUROSTAT – Autoridade Estatística da União Europeia	OE – Orçamento de Estado
EURYDICE – Rede de informação sobre a educação na Europa	OERAM – Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira
FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia	ONU – Organização das Nações Unidas
FSE – Fundo Social Europeu	PAA – Plano Anual de Atividades
GAA – Gabinete de Apoio ao Aluno	PAEPSE – Plano de Ação Estratégico para a Promoção do Sucesso Escolar
GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento	PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
GR – Grupos de Responsabilidades	PCA – Percursos Curriculares Alternativos
I&D – Investigação e Desenvolvimento	PCA – Projeto Curricular Adaptado
IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.	PE – Projeto Educativo
IGEC – Inspeção–Geral da Educação e Ciência	PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas
IGeFE – Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.	PIB – Produto Interno Bruto
INE – Instituto Nacional de Estatística	PISA – Programme for International Student Assessment
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social	PIT – Plano Individual de Trabalho
ISCED – International Standard Classification of Education (o mesmo que CITE)	PLNM – Português Língua não Materna
ISCTE-IUL – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa–Instituto Universitário de Lisboa	PNAES – Plano Nacional para o Alojamento no Ensino Superior
ISS – Instituto de Segurança Social, I. P.	PNL – Plano Nacional de Leitura
JI – Jardim de Infância	
JNE – Júri Nacional de Exames	
MA – Ministério do Ambiente	
MCE – Matemática e Ciências Experimentais	

PNPSE– Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
POCH – Programa Operacional Capital Humano
PORDATA – Base de Dados de Portugal Contemporâneo
PPC – Paridade de Poder de Compra
PIIP – Projeto Piloto de Inovação Pedagógica
PROFIJ – Programa Formativo e Inserção de Jovens
QE – Quadro de Escola
QZP – Quadro de Zona Pedagógica
RA – Regiões Autónomas
RAA – Região Autónoma dos Açores
RAM – Região Autónoma da Madeira
RBE – Rede de Bibliotecas Escolares
RE – Roteiro de Estudo
RNBP – Rede Nacional Bibliotecas Públicas

RUTIS – Rede de Universidades da Terceira Idade
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SAS – Sistema de Ação Social
SIGO – Sistema Integrado de Gestão da Oferta
SREC – Secretaria Regional de Educação e Cultura – Região Autónoma dos Açores
SRSS – Secretaria Regional da Segurança Social
UAE – Unidades de apoio especializado
UE – União Europeia
UE23 – Países da UE28 membros da OCDE
UEE – Unidades de ensino estruturado
UO – Unidade Orgânica
UPTE – Universidade Popular Túlio Espanca

UE28	
	
AT Áustria	EE Estónia
BE Bélgica	EL Grécia
BG Bulgária	ES Espanha
CY Chipre	FI Finlândia
CZ República Checa	FR França
DE Alemanha	HR Croácia
DK Dinamarca	HU Hungria
	IE Irlanda
	IT Itália
	LT Lituânia
	LU Luxemburgo
	LV Letónia
	MT Malta
	NL Holanda
	PL Polónia
	PT Portugal
	RO Roménia
	SE Suécia
	SI Eslovénia
	SK Eslováquia
	UK Reino Unido



CNE
CONSELHO
NACIONAL^{DE}
EDUCAÇÃO