

Alargamento da Escolaridade
Obrigatória: Contextos e Desafios



CNE
CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Seminários
e Colóquios

Alargamento da Escolaridade Obrigatória:
Contextos e Desafios

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.

Título: Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios

[Textos do Seminário realizado no CNE a 13 de abril de 2015]

Autor/Editor: Conselho Nacional de Educação

Direção: José David Justino (Presidente do Conselho Nacional de Educação)

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

Coleção: Seminários e Colóquios

Organização e edição: Ercília Faria e Rute Perdigão

Capa: Teresa Cardoso Bastos // DESIGN

Edição Eletrónica: janeiro de 2017

ISBN: 978-972-8360-98-6

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

SUMÁRIO

NOTA PRÉVIA

Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação
Manuel Miguéns

7

ABERTURA

Presidente do Conselho Nacional de Educação
José David Justino

13

CONFERÊNCIA: Escolaridade obrigatória de 12 anos: propósitos de equidade e requisitos de sucesso

18

Maria de Lurdes Rodrigues

PAINEL: Promoção do sucesso, combate ao abandono e integração dos alunos com NEE

Projeto Fénix
Luísa Luísa Ucha

29

Projeto TurmaMais
Teodolinda Magro-C

39

Pensar e Planear o futuro dos alunos com NEE

Manuela Sanches

52

PAINEL: Diferenciação de percursos, de aprendizagens e transição para o mercado de trabalho

Diversidade ou equidade? – Os pontos de partida e os pontos
de chegada.

63

Maria do Céu Roldão

Orientação Vocacional e Alargamento da Escolaridade
Obrigatória

69

Paulo Cardoso

Diferenciação pedagógica no Ensino Secundário: Contributo para um debate 83

Rui Trindade

Transição para o Mercado de Trabalho 88

Francisco Marques

PAINEL: Novas realidades das organizações escolares e mobilização para o sucesso educativo

O Agrupamento de Escolas de Benfica 98

Manuel Esperança

O Agrupamento de Escolas do Cerco 111

Manuel Oliveira

O Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira 125

Alcides Sarmento

Processos de liderança pedagógica e reconfiguração organizacional – um desafio ao diretor escolar 132

Estela Costa

ENCERRAMENTO 144

Bravo Nico

Álvaro Santos

Linha de trabalho 1 da 2ª Comissão Especializada Permanente: 156

ALARGAMENTO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA ATÉ AO 12.º ANO OU 18 ANOS DE IDADE

NOTA PRÉVIA

Manuel I. Miguéns¹

O alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos ou até aos 18 anos de idade coloca desafios importantes que devem ser seriamente ponderados, particularmente num país com elevados níveis de retenção e abandono escolar, que *licealizou* as suas escolas e os seus professores e que esteve largos anos sem diversificar as suas ofertas educativas e formativas. Além disso, o cumprimento de uma escolaridade obrigatória que se aproxime dos 12 anos só se tornará verdadeiramente efetivo se assegurar qualidade educativa para todos.

Este empreendimento torna muito exigentes as missões das escolas, dos seus diretores, professores, alunos e respetivas famílias, tal como impõe às autoridades educativas a criação de condições que permitam o cumprimento de tão nobre objetivo. Será necessário consolidar, alargar e diversificar as ofertas educativas e formativas, de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades dos jovens, identificar dificuldades e garantir apoios para que todos aprendam e progridam, conjugar esforços na escola, nas famílias, na sociedade para que nenhuma criança fique para trás.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem-se pronunciado abundantemente sobre esta temática.

De entre as observações e recomendações feitas, destacam-se as que referem a necessidade de se criarem condições de universalização do acesso ao nível secundário e de se combaterem os atrasos sistemáticos na escolaridade dos alunos. O recurso frequente à retenção, generalizado aos diferentes níveis de ensino, em detrimento de outras medidas mais eficazes, é gerador de desmotivação e abandono escolar precoce, o que coloca verdadeiros entraves ao cumprimento de uma escolaridade obrigatória mais alargada e limita a

¹ Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

equidade e a eficácia do sistema. Daí que o CNE tenha proposto variadas vezes que se procurem reforçar as aprendizagens através de uma identificação atempada das dificuldades e de estratégias diferenciadas em função das necessidades dos alunos, sem que tal implique a orientação precoce para vias vocacionais. A aposta na diversificação, flexibilidade e qualidade dos percursos e a definição de uma política de orientação escolar e profissional são igualmente referidas em documentos recentes do Conselho, como medidas relevantes para a universalização de uma escolaridade obrigatória de 12 anos e para o cumprimento das metas com que nos comprometemos a nível europeu.

Estas temáticas foram debatidas no seio da 2.^a Comissão Especializada Permanente do CNE – “Conhecimento Escolar, Organização Curricular e Avaliação das Aprendizagens” que elaborou o documento *Alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano ou 18 anos de idade* que encerra a presente publicação. Este texto identifica as dimensões a ter em consideração na abordagem das questões em preço e assinala os problemas e desafios merecedores de reflexão mais aprofundada. Foi neste contexto que surgiu a realização do seminário “Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios” com vista a debater os temas seguintes: Equidade; Sucesso e combate ao abandono escolar; Inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais; Mobilização social para o sucesso educativo; Diferenciação de percursos e transição para o mercado de trabalho; Orientação escolar e profissional; e Organização escolar.

Na sua intervenção inicial, o Presidente do Conselho Nacional de Educação destaca precisamente o problema da equidade num contexto de escolaridade obrigatória de 12 anos e invoca a Recomendação do CNE sobre retenção, para identificar o enorme desafio que será o de mobilizar as escolas, os professores e a sociedade no seu todo para o sucesso educativo.

Maria de Lurdes Rodrigues, na conferência de abertura do Seminário, salienta a importância do princípio da escolaridade obrigatória na estruturação dos sistemas educativos em quase todos os países do mundo. Embora reconheça que a escolaridade obrigatória não será suficiente para garantir a igualdade de

oportunidades na educação, uma vez que se limita a assegurar a equidade no acesso, a autora identifica as dificuldades e os problemas que é preciso superar para que se cumpra o objetivo de garantir sucesso educativo para todos. E propõe um conjunto de intervenções a nível da investigação, da formação de professores e da distribuição territorial de competências e responsabilidades, com vista a enfrentar o insucesso escolar.

Os temas do sucesso e combate ao abandono escolar e da inclusão são tratados nos textos de Teodolinda Magro, Luísa Ucha e Luísa Tavares Moreira que apresentam perspetivas baseadas nos trabalhos que têm desenvolvido no âmbito de importantes programas promotores de sucesso como são o “Turma Mais” e o “Fénix”, enquanto Manuela Sanches-Ferreira aborda as questões da equidade, sucesso e inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Os temas da diferenciação de percursos, de aprendizagens e transição para o mercado de trabalho foram analisados nas intervenções de Maria do Céu Roldão, Paulo Cardoso, Rui Trindade e Francisco Marques.

Maria do Céu Roldão refere que em Portugal a obrigatoriedade pode ser um instrumento, que se deseja temporário, para a extensão da educação a públicos cada vez mais alargados, tendo em vista a construção de uma sociedade mais educada e qualificada. No entanto, alerta para o facto de essa extensão, para ser verdadeiramente significativa, exigir atenção cuidada à natureza e especificidade educativa, social e curricular, dos diferentes passos da sequência formativa da educação. E sublinha alguns princípios que considera básicos: uma educação comum e bem-sucedida para todos como requisito da melhoria da qualidade educativa; a diferenciação de vias pós ensino básico deve obedecer a critérios transversais de qualidade; a garantia de qualidade do nível básico comum; e o ensino secundário, não como patamar do ensino superior, mas com finalidades curriculares próprias e com paridade entre as diferentes vias de especialização.

Paulo Cardoso analisa o papel da Orientação Vocacional na resposta aos desafios decorrentes do alargamento da escolaridade obrigatória,

designadamente na promoção da igualdade de oportunidades e do sucesso académico. Aborda ainda aspetos relativos à qualidade dos serviços de Orientação Vocacional e à qualificação dos profissionais envolvidos.

Rui Trindade promove “uma reflexão sobre a diferenciação pedagógica no Ensino Secundário a partir de uma questão nuclear em função da qual se pretende equacionar até que ponto a universalização das práticas de diferenciação pedagógica poderá constituir um contributo decisivo para o alargamento bem-sucedido da escolaridade obrigatória até ao Ensino Secundário.”

Francisco Marques, por sua vez, centra-se na missão da ANQEP enquanto responsável pela articulação e coordenação da execução das políticas de educação e formação profissional e pelo desenvolvimento e gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências. Além disso, apresenta as principais atividades que a Agência tem vindo a desenvolver no âmbito do tema da transição para o mercado de trabalho, dando relevo, por exemplo, às recomendações europeias sobre a necessidade de se reforçar o papel da orientação ao longo da vida, à melhoria da informação disponibilizada aos jovens e às famílias para que possam fazer escolhas informadas e à necessidade de desenvolvimento de estratégias de qualificação pedagógica de professores/formadores.

Os diretores de agrupamentos de escolas, cujos textos se publicam, confrontam-se quotidianamente com realidades e experiências bem diversas. Manuel Esperança, do Agrupamento de Escolas de Benfica, Lisboa, identifica os desafios do alargamento da escolaridade na forma de organização escolar e as dificuldades de gestão a nível dos recursos humanos. Manuel Oliveira, do Agrupamento de Escolas do Cerco, Porto, apresenta o trabalho desenvolvido e a desenvolver pelo agrupamento que dirige, procurando contribuir para o aperfeiçoamento de práticas e procedimentos com vista à melhoria dos resultados escolares dos alunos. Alcides Sarmento, do Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira, percorre temas como a desertificação do interior e a

consequente diminuição da população escolar, sucesso e retenção, diferenciação pedagógica e confiança nas instituições escolares.

Estela Costa considera que o alargamento da escolaridade obrigatória, num contexto de fracos desempenhos escolares, reforça a ideia dos resultados enquanto foco principal de medida da qualidade da educação, tornando difícil o exercício de lideranças pedagógicas estratégicas centradas nas aprendizagens dos alunos, no desenvolvimento profissional dos professores e em culturas organizacionais que privilegiam a reflexão sobre as práticas. E conclui propondo lideranças pedagógicas que permitam desenhar contextos escolares em que as medidas de natureza didática sejam acompanhadas de soluções de cariz organizacional, nomeadamente a nível das lideranças intermédias, nas formas de distribuição do serviço docente e na construção dos horários dos alunos.

ABERTURA

José David Justino¹

Gostaria de dar as boas vindas a todos os presentes para este seminário sobre o alargamento da escolaridade obrigatória: contextos e desafios. Foi uma iniciativa proposta pela 2ª Comissão Especializada Permanente, no sentido de, decorridos quase seis anos sobre a concretização em lei da escolaridade obrigatória de 12 anos, podermos refletir sobre os caminhos percorridos e os cenários que se colocam para a sua plena concretização.

Julgo que o tema é suficientemente consensual no que diz respeito aos objetivos que presidiram a esta adoção. É algo que, desde finais do século passado e início deste, vinha fazendo parte da agenda política e que a Professora Maria de Lurdes Rodrigues, então Ministra da Educação, teve a coragem e o mérito de ser ela a assumir a responsabilidade de propor e colocar em lei esse alargamento da escolaridade obrigatória. Por isso está connosco hoje e gostaria de agradecer desde já a sua disponibilidade para retratar o contexto da adoção desta medida e analisar os desafios que ainda se mantêm.

Há alguns problemas que todos conhecemos, quem está nas escolas, quem se dedica à investigação, quem reflete sobre educação sabe que há problemas que não são de fácil resolução, mas o nosso trabalho é tentar encontrar formas mais sustentadas de os ultrapassar.

Em primeiro lugar o problema da equidade. Quando falamos de 12 anos de escolaridade obrigatória falta dizer que é para todos e, neste sentido, a questão da universalização da escolaridade, ainda que por meios “coercivos”, é um objetivo e um patamar que irá colocar o problema da equidade ou da igualdade da escolaridade para todos.

¹ Presidente do Conselho Nacional de Educação.

Coloca-se aqui, como é natural, a situação das crianças com necessidades educativas especiais, que é um ponto importante que não pode ser considerado marginal ao processo, tal como o problema das crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem e que têm vindo a demonstrar que estamos longe de ter uma escola de sucesso.

O Conselho Nacional de Educação já teve oportunidade de se pronunciar sobre a questão da retenção, foi o último tema que abordámos e o que teve maior impacto. Quando lemos o relatório técnico que sustentou a Recomendação vemos nos gráficos que os anos em que há maior retenção são os do nível secundário, quer no chamado ensino regular, quer nas outras ofertas de educação formação. É assustador! Temos uma taxa de retenção elevadíssima e temos aquilo que costumamos designar de efeito de afunilamento, ou seja, o 12º ano continua a funcionar como um “travão” que impede, mesmo com os cursos de dupla certificação, que se libertem os jovens desta presença reiterada na escola. É nesse sentido que talvez o maior desafio que temos pela frente é o de mobilizar não só as escolas e os professores, mas fundamentalmente a sociedade, para proporcionar a todos os jovens o sucesso escolar que ambicionam. Dado que os professores e as escolas vão fazendo o seu trabalho, é necessário que a sociedade perceba claramente a importância de concretizarmos este objetivo e, nesse sentido, a mobilização de todos para o sucesso educativo é um dos desafios que se colocam para os próximos anos.

O terceiro aspeto que iremos abordar é a diferenciação dos percursos escolares. É algo que foi consagrado na Lei de Bases no nível secundário de ensino, a partir do qual se faz a distinção entre vias de prosseguimento de estudos e vias de integração ou de preparação para a inserção no mercado de trabalho. Em algumas situações isto começa a ser feito um bocadinho mais cedo, não sei se com vantagens ou desvantagens, mas pelo menos, por aquilo que está na lei, vale a pena pensarmos muito seriamente como é que são estas vias e, acima de tudo, refletir se com estas ofertas estamos a preparar os jovens para o mercado de trabalho ou para o desemprego. O que não é um grande alento para a concretização do objetivo.

Nesta perspetiva, o papel da orientação escolar e da orientação nas trajetórias possíveis que os jovens podem adotar é o de ajudar a decidir e a escolher de forma responsável e informada. Este é outro dos pontos que pretendemos debater.

Por último, como é que as escolas se podem organizar para o cumprimento destes objetivos, ou seja, para assegurar a equidade, a diferenciação e promover o sucesso?

Todos os objetivos explícitos ou implícitos nestes subtemas pressupõem que a escola tem de se organizar para os concretizar, o que é um desafio muito maior do que a sua simples enunciação. Porque quem tem de os materializar de forma sustentada são as escolas e, neste último ponto, pretendemos perceber qual a melhor forma de o fazer, partindo do que já está no terreno e procurando outras formas alternativas, para que possamos concretizar o desígnio nacional de elevar os níveis de qualificação para valores mais altos.

Não obstante o muito que se critica da situação da educação, uma coisa é certa, temos vindo a baixar de forma sustentada a taxa de abandono escolar precoce. É um indicador como outro qualquer, que vale o que vale, mas, de há vinte anos para cá, Portugal é o país da Europa que regista maiores quebras desta taxa. Tive oportunidade de apresentar uma pequena comunicação no encontro internacional, promovido pela Rede Europeia de Conselhos Nacionais de Educação (EUNEC) e, de certa forma, os nossos parceiros ficaram surpreendidos com os valores que mostramos. É um movimento que, atravessando vários governos, tem tido resultados positivos. Lembro que, em 1991, tínhamos uma taxa média de escolarização de 4,6 anos, pouco mais do que a “escola primária”, e tínhamos uma taxa de abandono de cerca de 63%, hoje estamos nos 17,4%, valor referente ao ano de 2014.

Nós podemos continuar a reduzir a taxa de abandono, mas se não fizermos o mesmo relativamente às taxas de insucesso ficaremos apenas pela metade. Manter as crianças e os jovens na escola, só para que não a abandonem, mas mantê-los chumbando sucessivamente não é uma bandeira de que nos possamos orgulhar. É este o foco que temos de privilegiar.

Estão colocadas as questões e faço votos para que este seja um seminário com bons resultados e que identifique cenários mais enriquecedores para a concretização real da escolaridade obrigatória de 12 anos.

O Conselho Nacional de Educação tem beneficiado muito com estas iniciativas, não só através das intervenções dos nossos convidados, mas também com os contributos do auditório. Temos feito um repositório completo desses contributos, porque é nessa produção de conhecimento e de informação que tornamos os nossos pareceres e recomendações mais sustentados, mais racionalizados e mais positivos para quem tem de tomar as decisões de política educativa.

Um bom dia de trabalho e muito obrigado a todos.

CONFERÊNCIA

ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA DE 12 ANOS: PROPÓSITO DE
EQUIDADE E REQUISITOS DE SUCESSO

Presidente da Mesa: *Manuel Miguéns*

Maria de Lurdes Rodrigues

Escolaridade Obrigatória de 12 anos: propósito de equidade e requisitos de sucesso

Escolaridade vs. Escolarização

Hoje podemos dizer que o princípio da escolaridade obrigatória é talvez o princípio mais importante na estruturação dos sistemas educativos, em quase todos os países do mundo. Desde final do século XIX, mas sobretudo a partir do pós-guerra, e em Portugal principalmente a partir de 1986 com a aprovação da Lei de Bases, que este princípio adquiriu uma importância central. Passou a ser não apenas uma intenção, mas um objetivo firme associado a medidas que visavam a sua concretização.

Todos os países adotaram a ambição de, progressivamente, alargar o tempo de escolarização a mais jovens e por mais tempo. A história dos sistemas educativos e até das políticas de educação nos últimos anos, em quase todos os países, foi marcada pelo alargamento da escolaridade obrigatória visando justamente o objetivo de ter, tendencial e desejavelmente, todos os jovens o tempo máximo possível na escola, em função dos recursos e da trajetória dos próprios sistemas de ensino.

A ambição de ter todos os jovens na escola corresponde a uma escolha que faz eleger a escola como o principal espaço de socialização. No passado, em Portugal, para muitos jovens o principal espaço de socialização foi o mercado de trabalho. A realidade do trabalho infantil perdurou no nosso país até ao final do século passado. A escolaridade obrigatória é o mecanismo com o qual se procura garantir a igualdade de oportunidades na educação, a equidade no acesso à escola, à informação e portanto ao conhecimento.

Sabemos contudo que a escolaridade obrigatória não é suficiente para garantir a igualdade de oportunidades na educação. Ela pode cumprir de forma relativamente expedita e eficiente a equidade no acesso, mas se não houver sucesso educativo generalizado não se cumpre a equidade no sucesso e os objetivos associados a este princípio são gravemente colocados em causa.

Sendo o princípio da escolaridade obrigatória o mais importante, o mais estruturante em todos os sistemas educativos, ele é o que levanta os maiores problemas e as maiores dificuldades. Em 2009, quando se tomou a decisão de alargar para 12 anos a escolaridade obrigatória, havia um contexto político favorável, um certo consenso, entre as diferentes forças partidárias, no que respeita a esta questão. Pelo que foi relativamente fácil consagrar na lei o princípio da escolaridade obrigatória. Porém mais difícil, temos que admitir, é agora concretizá-lo.

Penso que em 1986, quando se alargou a escolaridade obrigatória para 9 anos, não terá sido tão fácil como em 2009. Em 1986, colocaram-se diversas questões para a construção de um compromisso entre diferentes forças partidárias, forças sindicais, parceiros, pais, etc.. Nesse ano, a consagração dos 9 anos de escolaridade básica e unificada para todos os jovens foi bem mais difícil de obter do que a de 2009. Nesta matéria, portanto, o marco mais importante na evolução do nosso sistema de ensino é 1986 e não 2009. E a razão é simples, a trajetória do próprio sistema de ensino em 1986 era totalmente diferente. A Constituição, a seguir ao 25 de abril, é aprovada em 1976 e remete as matérias de educação para legislação própria, uma Lei de Bases. Porém, apenas em 1986, dez anos depois, foi possível fazer a sua aprovação. O simples facto de se ter demorado 10 anos a consagrar na lei a escolaridade obrigatória de 9 anos é em si um indicador das dificuldades de negociação política e de concertação. O ministro da Educação Vítor Crespo levou ao Parlamento, no início dos anos 80, três propostas de Lei de Bases, não tendo sido possível, nessa altura, fazer a aprovação de nenhuma das suas propostas de diploma.

Podemos pois considerar que o ano de 1986 simboliza a consagração na lei do princípio da escolaridade obrigatória, cuja concretização marcou a evolução do sistema de ensino até à atualidade. Terá sido difícil de conseguir, do ponto de vista político, mas todo o sistema acabou por se desenvolver em torno da concretização desse princípio.

O contexto, em 1986, era difícil do ponto de vista das condições políticas e de convergência de visões, mas também do ponto de vista dos recursos. Um olhar retrospectivo permite recordar que no País, quando se aprovou a escolaridade obrigatória de 9 anos, praticamente não existiam condições: não existiam professores em número suficiente nem com as qualificações adequadas, não havia programas nem currículos desenvolvidos para esse esforço de ensino, não havia manuais, não havia escolas suficientes. O sistema de ensino herdado do Estado Novo era baseado numa rede extensa de escolas primárias, para 4 anos de escolaridade, e algumas escolas técnicas e liceais, que permitiam o prosseguimento dos estudos apenas a uma parte muito diminuta dos jovens. Nos anos 70, com o Ministro Veiga Simão, regista-se o início de um esforço de alargamento do número de escolas, mas é a partir de 1986 que ocorre a expansão e estruturação do sistema de ensino como hoje o conhecemos.

Além do redimensionamento do sistema foi muito importante a mobilização da sociedade, para esta ideia de uma escolaridade de 9 anos. Um dos principais obstáculos a ultrapassar foi justamente o trabalho infantil. Muitos se recordam ainda do conjunto de políticas e programas que visaram a sua erradicação. Programas especiais de combate ao trabalho infantil foram lançados nos anos 90, com o objetivo de afirmar, junto das famílias e dos jovens, que a escola era o espaço adequado para o seu desenvolvimento. Foram também muito importantes os instrumentos de apoio social. A ação social escolar e todos os instrumentos desenvolvidos nessa altura, não apenas para convencer e mobilizar a sociedade e as famílias, mas sobretudo para mitigar as dificuldades sociais e económicas que as famílias enfrentavam no esforço de educação das crianças. Foram instrumentos de política fundamentais.

Apesar de todo o esforço, apenas 10 anos depois, em 1996, a meta de 100%, na taxa de cobertura escolar aos 14 anos de idade, é atingida. Ou seja, apesar de estar consagrado na lei desde 1986, só em 1996 o país conseguiu que todos os jovens com 14 anos estivessem na escola.

E o que é que se passou nestes anos com a taxa de escolarização?

Em 1996, como em 2009 ou ainda hoje, garante-se que todos os jovens com 14 anos estão na escola, mas não tem sido possível garantir que todos concluem com êxito o 9.º ano de escolaridade. Quase 30 anos depois de 1986, apesar de todos os jovens com 14 e com 15 anos frequentarem a escola, mais de 20%, todos os anos, abandona sem concluir a escolaridade básica obrigatória de 9 anos. Ou seja, regista-se uma enorme distância entre o cumprimento dos objetivos da escolaridade e os da escolarização.

É a partir de 2000, na entrada do novo século, e com a divulgação dos resultados de testes internacionais (TIMMS e PISA) sobre a qualidade das aprendizagens nos diferentes países do espaço da OCDE, que, no país, se passa a dar outra atenção ao insucesso escolar e à dificuldade de cumprir de facto o princípio da escolaridade obrigatória, se passa a dar atenção à necessidade de fazer convergir a escolaridade e a escolarização. O indicador do abandono escolar precoce é publicado por essa altura e são também publicados os primeiros *rankings* das escolas. Abre-se todo um espaço de debate marcado por uma visão negativa da escola pública, por um balanço negativo do que tinham sido os anos de desenvolvimento do sistema educativo desde 1986 até essa data.

O debate público sobre a educação, a partir do ano 2000, é sustentado nos resultados de trabalhos estatísticos ou de avaliação que nos devolvem uma imagem diferente daquela que havia sido a ambição de 1986. Os discursos negativos sobre o insucesso escolar sublinhavam sobretudo a incapacidade e o falhanço da escola pública.

Creio que tais críticas ignoram uma parte da realidade. Não consideram as reais condições do país para desenvolver ou concretizar plenamente o princípio da escolaridade obrigatória de 9 anos. Não consideram o ponto

de partida, o atraso com que o país partiu para o esforço simultâneo de modernização e de expansão do sistema de ensino. A maior parte dos países da Europa tinha começado esse esforço 30 ou 40 anos antes, nos anos 60 e no pós-guerra, em alguns casos.

A trajetória do país foi muitas vezes ignorada no debate público. Todavia, apesar dos muitos problemas e das muitas limitações do nosso sistema de ensino, os ganhos e os progressos alcançados são incomparavelmente superiores. Basta pensar na taxa de pré-escolarização, na taxa de escolarização no ensino secundário, no número de alunos que, com 18 anos, entra nas universidades. Todos esses indicadores revelam a *performance* do sistema que, embora com falhas, cumpriu uma parte desses objetivos.

Penso que a identificação dos problemas do nosso sistema de ensino devia servir para assinalar os obstáculos que temos de remover para alcançar as metas e os objetivos que nos propomos, não para alimentar visões negativas, pessimistas e derrotistas. O facto de não se ter conseguido cumprir em 2015, quase 2016, 30 anos depois da aprovação da Lei de Bases, os objetivos da escolarização não significa que se deva abandonar a ambição de ter todos os jovens na escola e a oportunidade de uma escolaridade básica igual para todos. Muitas vezes, no debate público, surge essa tentação de abandonar o objetivo, considerando que se trata de uma utopia. Devo afirmar com clareza que considero que o objetivo de escolarização de todos os jovens não está errado, nem é uma utopia. São necessários recursos, condições e políticas públicas adequadas à concretização desse objetivo.

A decisão de alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos

Em 2009, como já referi, o contexto político era muito favorável a um novo alargamento da escolaridade obrigatória. Havia convergência entre os vários partidos políticos sobre a importância desta decisão. Porém, a esta distância, pode perguntar-se porque se decidiu alargar para mais anos a escolaridade obrigatória, quando os objetivos de 1986 ainda não estavam

completamente conseguidos? Na Europa, são muito poucos os países que têm uma escolaridade obrigatória de 12 anos ou até aos 18 anos. A maior parte tem entre os 9 e 10 anos e há umas exceções que têm até aos 12.

Contudo, havia uma forte convicção de que, apesar de tudo, o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, em 1986, tinha sido absolutamente decisivo para ter todas as crianças na escola. A avaliação da experiência indicava que necessitávamos ainda de um instrumento coercivo, como é a escolaridade obrigatória, para continuar a aumentar o patamar mínimo de qualificação dos jovens. Nos países mais desenvolvidos, o referencial mínimo de qualificações estava associado ao ensino secundário desde o início da década de 2000. O país necessitava de um instrumento com força maior para alterar a expectativa de qualificação no geral e impor o ensino secundário como o patamar mínimo de qualificação, a partir do qual os jovens pudessem prosseguir os estudos ou entrar no mercado de trabalho.

É esta convicção de que a decisão, de alargamento da escolaridade obrigatória em 1986, para 9 anos, tinha sido decisiva para atualizar o patamar mínimo de qualificações, que leva a uma nova decisão de alargamento com caráter obrigatório.

Em 2009, tanto o contexto político como os recursos disponíveis e as condições de funcionamento das escolas ofereciam um quadro muito mais favorável. Não era necessário fazer programas para o ensino secundário porque os programas estavam feitos e testados. Existiam no sistema professores e técnicos com as qualificações adequadas para poder proporcionar esse serviço educativo. Existiam escolas e os recursos financeiros suficientes para este alargamento, não sendo necessário um elevado investimento.

Que problemas é que se identificavam? Os problemas relacionavam-se sobretudo com a dificuldade de concretizar, quer para o 9.º ano, quer para o 12.º ano, a escolaridade obrigatória. Os níveis de insucesso no ensino básico em 2009, quando se tomou esta decisão, eram ainda da ordem dos

17%, 18%. Em 2009, o insucesso ao nível do ensino básico era ainda de 8% mas, considerando apenas o 3.º ciclo, esta percentagem sobe para 14%. No ensino secundário o insucesso é ainda de 19%.

É verdade que a trajetória tem sido positiva. Cinco anos antes, a percentagem de insucesso no ensino secundário era superior aos 33% e no ensino básico estava nos 20%.

Se tivesse que escolher um único problema na educação em Portugal, diria que o problema mais importante é este: o insucesso escolar, o número de jovens que frequentam a escola mas não concluem os respetivos graus de ensino.

Enfrentar o insucesso escolar

Para o enfrentar, devíamos, em primeiro lugar, conhecer melhor as suas causas, as razões destes níveis de insucesso. Há muita conversa de senso comum, há muita opinião generalizada. Nenhuma delas é rigorosa, nem permite ter uma ação consequente para a resolução do problema do insucesso.

Uma das áreas de intervenção tem que ver com conhecimento. É necessário convocar as unidades de investigação das universidades e das escolas superiores de educação, os professores e os diretores das escolas, para seriamente estudarem o problema do insucesso e as suas causas.

Segunda área de intervenção é o que designo por medidas intensivas em trabalho, intensivas em recursos, medidas e políticas de discriminação positiva. Ou seja, é necessário identificar os “buracos negros” do insucesso, os pontos críticos, as escolas e as regiões onde a incidência é superior à média nacional e aí, nessas escolas e regiões, devem concentrar-se recursos e meios para a resolução desse problema. As medidas deverão ser de grande diversidade, para responder à diversidade dos problemas e devem ser suscitadas pelas escolas e pelos professores. A distribuição de recursos em educação deve ser desigual, sejam recursos humanos, financeiros, tecnológicos, atendendo às necessidades locais onde o

problema tem uma maior expressão. E, seguramente, resultarão destas intervenções medidas de mais intensidade de trabalho. Seja qual for a razão do insucesso escolar a sua superação exigirá sempre mais intensidade de trabalho e de estudo.

A terceira área de intervenção é a formação dos professores e a sua capacitação para, com autonomia, enfrentar o problema do insucesso escolar dos alunos. Muitas vezes trata-se da questão do insucesso com uma ligeireza, como se fosse fácil ensinar. Porém, se é verdade que grande parte das crianças aprende sem qualquer dificuldade e o trabalho do professor é apenas de estímulo e de acompanhamento do seu desenvolvimento, em muitos outros casos são requeridas competências e estratégias pedagógicas específicas, são exigidos instrumentos e didáticas diferenciados, sendo crucial o papel dos professores. Os professores deveriam ser preparados para, com autonomia profissional, diagnosticarem os problemas e tomarem decisões sobre as soluções. E se é importante a autonomia profissional dos professores, é igualmente importante a autonomia das escolas e dos agentes mais próximos das situações de ensino. É essencial, para enfrentar a diversidade, poder com autonomia utilizar soluções diversas e não uniformizadas.

Finalmente, uma última área de intervenção para enfrentar os desafios da escolarização: a partilha de responsabilidades. Partilha de responsabilidades na área da educação, num triângulo que envolve a Administração Central e Regional, as escolas e as autarquias. Nos próximos anos, como tem acontecido nos últimos, não vai ser possível fugir a esta matéria, à partilha de responsabilidades, à descentralização de competências. Por um lado, porque os agentes têm crescentemente expectativas de participação nas decisões relativas à educação, sejam os pais, os professores, as instituições de proximidade, as autarquias. Por outro lado, porque a proximidade é hoje considerada muito importante para os efetivos ganhos de eficiência na gestão dos recursos públicos.

O triângulo da partilha destas responsabilidades envolve as escolas com competências próprias, cuja autonomia devia ser aprofundada; as

autarquias, com a expectativa de participação e com a possibilidade de gerir com mais eficácia os recursos públicos; a Administração Central, com responsabilidades de defesa do interesse público, de definição de quadros gerais de orientação, de definição do que deve ser comum e obrigatório e do que pode fazer parte do espaço da autonomia dos agentes educativos.

Em síntese, considero a necessidade de se aprofundarem as autonomias e a partilha de responsabilidades entre as escolas, a administração central e a administração local; porém, considero também que os governos e a administração central não podem alienar a responsabilidade de definição do interesse público, de garantir a igualdade de oportunidades para todos os jovens.

Dois temas para renovar o compromisso político na educação

Para terminar, gostava ainda de refletir sobre uma última questão: a necessidade de construir um compromisso político alargado sobre pelo menos dois tópicos. Pessoalmente, não acredito em compromissos políticos ou político-partidários alargados sobre temas vagos, mas penso que hoje é absolutamente necessário fazê-lo, como foi necessário e aconteceu em 1986, compromisso esse que durou todos estes anos e que nos permitiu, apesar de tudo, construir um sistema democrático de ensino de que nos podemos orgulhar.

Se foi possível em 1986, devíamos tentar renovar esse compromisso social, político-partidário, envolvendo os sindicatos e todas as forças que operam no campo da educação, em torno de dois problemas.

Em primeiro lugar, a **organização dos ciclos de ensino e da idade de encaminhamento das crianças para vias vocacionais**.

Defendo que é necessário manter o espírito da Lei de Bases de 1986 e que o encaminhamento deve ser feito apenas depois dos 15 anos. Mas estou totalmente disponível para debater esta minha opinião publicamente com outras pessoas, com outros parceiros que tenham visões diferentes. Não se

pode aceitar que sejam tomadas decisões sobre a organização dos ciclos de ensino sem um debate público e sem a consideração dos diferentes pontos de vista existentes na sociedade portuguesa.

Parece-me essencial esta discussão, incluindo nela a organização dos ciclos de ensino básico e a sua articulação com o secundário. Podem as crianças ser encaminhadas para vias vocacionais aos 13 anos, aos 12 anos, porque têm um percurso escolar negativo, sem concluir a escolaridade básica? Ou deve manter-se o limite dos 14 ou 15 anos, mesmo sabendo que esse objetivo é difícil de concretizar?

A segunda questão essencial respeita à **educação e formação dos adultos**, por duas razões. Por um lado, o país tem o problema dos adultos mais velhos que não tiveram oportunidade de, no seu tempo, frequentar a escola aos quais é devida uma oportunidade de qualificação; por outro lado, os jovens do insucesso e do abandono escolar que alimentam o fluxo da desqualificação da população ativa jovem e desqualificada - são milhares os jovens adultos com menos de 30 anos, sem o 9.º ano ou sem o ensino secundário, que vão permanecer no mercado de trabalho sem as competências adequadas às exigências atuais. O que é que nós temos para dizer a estes adultos mais ou menos jovens? Que solução temos para este problema?

Na atual situação, de quebra ou de estabilidade demográfica, os recursos da educação estão disponíveis, e estes adultos deveriam constituir novos públicos e a sua formação deveria ganhar uma nova centralidade. Nunca o país dispôs, na educação, de recursos tão qualificados. Estando a decrescer o número de crianças e jovens em idade escolar é talvez o tempo de “pagar a dívida” que temos para com os adultos mais velhos e de recuperar os adultos mais jovens, dando-lhes uma oportunidade de regressar à escola e de atualizar a sua qualificação.

Painel

**PROMOÇÃO DO SUCESSO, COMBATE AO ABANDONO E
INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE**

Presidente da Mesa: *Clara Lourenço*

PROJETO FÉNIX: COMO SE TECE UMA EDUCAÇÃO DE SUCESSO?¹

I – Apresentação

O Projeto Fénix visa o sucesso escolar de todos os alunos, incentiva a excelência e promove o talento.

Nasce no ano letivo 2008-2009 no Agrupamento de Escolas Campo Aberto – Beiriz e baseia-se na alteração de fatores organizacionais e pedagógicos ao nível da constituição das turmas; das modalidades de apoio educativo; da organização de tempos e espaços; da gestão de recursos humanos e do currículo.

Presentemente o Projeto Fénix encontra-se implementado em dezenas de agrupamentos de escolas de Portugal Continental e na Região Autónoma dos Açores.

II – Relevância Pedagógica e Sustentabilidade do Projeto Fénix

O grande pilar do Projeto é a convicção de que é possível elevar os padrões de desempenho de todos os alunos, centrando o foco da liderança e governação escolar nas aprendizagens.

O desenvolvimento da criança compreende um período determinante para a estimulação e desenvolvimento cognitivo, intelectual e socio emocional, sendo que a sua autoestima e conhecimentos de regulação comportamental podem e devem ser potenciados o mais cedo possível. Parafraseando Joaquim Azevedo «além de uma boa educação de infância dos 0 aos 6

¹ O Projeto foi apresentado no Seminário “Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios” por Luísa Ucha, os materiais foram elaborados por Luísa Tavares Moreira.

anos é decisiva a qualidade do ensino "primeiro" (2010: Azevedo & Alves).

Perante este quadro, o Projeto Fénix, baseando-se numa experiência que foi alvo de investigação, avaliação e validação, sugere que:

- a dimensão organizacional é determinante para o êxito da tão almejada diferenciação pedagógica, com qualidade e universalidade;

- as melhores estratégias para uma atuação eficaz e eficiente deve subscrever os seguintes pressupostos: (1) respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos; (2) qualificar as aprendizagens.

Esta expectativa é alimentada no princípio de que todos os alunos aprendem e podem usufruir de espaços e tempos potenciadores de efetivas e desafiadoras aprendizagens.

Segundo a lógica enunciada, o Projeto Fénix baseia-se nos seguintes critérios operativos:

1. O sucesso é plural. Não há um, mas vários sucessos e importa que cada escola promova as diversas dimensões do sucesso (académico, socio emocional, relacional, comportamental);

2. A promoção do sucesso deve ter uma dimensão individual, familiar, organizacional e social;

3. Promover o sucesso não é "dar mais do mesmo" numa lógica de soma ou acrescento, é proporcionar aprendizagens de forma diferente no tempo curricular previsto;

4. A promoção do sucesso tem de estar vinculada a uma liderança simultaneamente transacional e transformacional e a uma estratégia de formação contínua, centrada na ação concreta;

5. A participação cooperativa dos docentes (e nalguns casos das famílias e técnicos especializados) na construção das soluções, na avaliação e nos ajustamentos é uma condição essencial;

6. A constituição de ambientes de aprendizagem que acionem nos alunos processos que valorizem a criatividade, a responsabilidade, a

autonomia e o pensamento crítico, ou seja, fazendo dos alunos agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem.

III – Operacionalização do Projeto Fénix

O Projeto Fénix assenta em três princípios estruturantes (Moreira, 2014):

- Princípio da homogeneidade relativa: integram as turmas temporárias de homogeneidade relativa alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ao nível do Português e da Matemática, com ritmos de aprendizagem mais lentos e ainda com aprendizagens pouco consolidadas. Para os Ninhos são encaminhados os alunos que, em função de uma avaliação diagnóstica, evidenciam maiores lacunas na aprendizagem a Português e a Matemática.

- Princípio do sucesso multidimensional (o sucesso escolar entendido numa aceção multidimensional de realização do aluno): não existe apenas um, mas vários sucessos e importa que a escola esteja atenta à promoção das diversas dimensões do sucesso individual, começando no académico, passando pelo socio emocional e relacional, até ao comportamental. Nesta perspetiva, a ação da escola, enquanto formadora, só é possível, recorrendo a saberes, competências e processos complementares e articulados, com a intervenção de professores e de especialistas em diversas áreas.

- Princípio da flexibilidade da organização escolar (currículo e recursos): implica uma gestão flexível dos recursos humanos e físicos, do tempo (essencial num projeto que aposta em ritmos de aprendizagem diferenciados), dos grupos-turma, bem como uma gestão flexível do currículo.

Por conseguinte, a escola e a sua organização devem adequar-se às necessidades dos alunos. O Projeto Fénix preconiza a rutura com a ideia hegemónica e anacrónica de Escola, com um tempo, um espaço e modos de ensino e aprendizagem únicos.

O Projeto desdobra-se em dois eixos de ação, que passamos a descrever.

III a – Eixo I

O Projeto Fénix - Eixo I - resulta do aproveitamento da margem de autonomia que é dada às escolas a nível organizacional, mediante a efetivação de um conjunto de medidas ao nível:

- Da organização das turmas (homogeneidade relativa): para responder ao princípio que privilegia a homogeneidade relativa, são criadas turmas Fénix, por ano de escolaridade, que integram alunos que apresentam dificuldades nas disciplinas de Português e Matemática, com ritmos mais lentos de aprendizagem, necessitando de apoio e de outra qualidade de tempo escolar para atingirem os conhecimentos esperados para o seu ano/nível de escolaridade.

- Do currículo (essencialidade e flexibilidade): os Departamentos Curriculares selecionam e definem os conteúdos programáticos essenciais, dando relevo à interdisciplinaridade, de forma a potenciar as abordagens realizadas pelas diferentes disciplinas relativamente aos conteúdos/temas que estejam interligados ou sejam complementares, tanto ao nível dos conhecimentos como das capacidades. O Português e a Matemática são exceção nesta seleção de conteúdos. Cabe aos Departamentos a coordenação das planificações curriculares de cada grupo disciplinar, que são ajustadas às turmas Fénix, atendendo ao seu ritmo e especificidade, bem como a coordenação e definição da metodologia de avaliação diagnóstica, a qual se reveste de particular importância neste processo, devendo ser o mais completa possível, abrangendo diversas áreas e instrumentos.

- Dos Ninhos (grupos de apoio educativo): os Ninhos acolhem, temporariamente, os alunos que precisam de apoio mais intensivo/específico/individualizado. O Ninho é uma solução organizacional, temporária e flexível. Estes pequenos grupos trabalham diferentes níveis de conteúdos, não sobrecarregam o tempo letivo dos alunos, uma vez que existe simultaneidade de horário entre a turma Fénix e o Ninho. Os alunos integram o Ninho, após diagnóstico inicial realizado

pelo docente da turma Fénix, sendo a sua permanência no Ninho constantemente reavaliada pelos docentes Ninho/Fénix da área curricular/disciplina intervencionada.

- Da articulação entre professores titulares, diretores de turma Fénix e técnicos socioeducativos – interprofissionalidade: as áreas de intervenção dos técnicos sociais circunscrevem-se prioritariamente às problemáticas diretamente relacionadas com o sucesso multidimensional que o Projeto Fénix visa promover.

- Articulação vertical e horizontal (interatividade dos intervenientes promovida por grupos online): existem grupos de interação em todos os Conselhos de Turma, dos quais fazem parte os docentes desses mesmos Conselhos de Turma, os técnicos socioeducativos e a direção/coordenação de projeto, tornando a comunicação mais célere, eficaz e eficiente.

III b – Eixo II

O projeto Fénix, tal como foi desenhado, permite dar resposta a alunos com ritmos de aprendizagem diferenciados, mas contém limitações em termos de afetação de recursos, nomeadamente ao nível dos créditos horários necessários para concretizar o Eixo I. No seguimento do Eixo I – uma estratégia de apoio focada na dinâmica turma-Ninhos – surgiu o Eixo II que, tal como o anterior, se baseia num processo de gestão e de organização das aprendizagens de grupos de alunos e de tempos letivos.

O Eixo II contém uma dinâmica “interturmas”, isto é, facilita a mobilidade de pequenos grupos de alunos dentro das turmas existentes, em função do seu perfil de rendimento escolar. Assim, surgiu a possibilidade de testar uma nova estratégia de apoio, complementar ao modelo já existente, e que tentou responder à generalidade dos alunos em duas vertentes: (1) beneficiando as aprendizagens dos alunos com fraco rendimento escolar e (2) estimulando as aprendizagens de alunos com maior grau de proficiência, promovendo a excelência.

A matriz curricular de referência permanece comum ao Eixo I, ao nível dos conhecimentos a Português e a Matemática: (re)organizam-se as turmas, que deixam de ser unidades imutáveis e estáticas, em grupos de trabalho temporários e flexíveis, de acordo com os saberes adquiridos e com uma avaliação diagnóstica realizada nas disciplinas intervencionadas, sempre com o objetivo de recuperar e consolidar aprendizagens, bem como o de promover a excelência.

Numa ótica de resposta às necessidades dos diferentes perfis de alunos da escola, o Eixo II está a ser implementado nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. A intervenção, num patamar precoce da trajetória escolar dos alunos, é reforçada pela investigação na área educacional, que indica que as competências prévias desenvolvidas nos primeiros anos da educação e do ensino influenciam marcadamente o rendimento escolar subsequente. Tal constitui-se, inclusivamente, como uma variável preditora do sucesso académico ao longo do percurso escolar do aluno (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006). Os grupos são constituídos por alunos pertencentes ao mesmo ano de escolaridade e/ou do ano escolar antecedente/subsequente, sendo este agrupamento dinâmico, flexível e rotativo. Acreditamos que, desta forma, a flexibilidade do agrupamento justificar-se-ia sobretudo pela capacidade de travar o processo de rotulamento e hierarquização dos alunos, sendo também isso que se pretende evitar no Projeto Fénix. Os modelos de organização do projeto procuram, antes, atenuar estas diferenças, à medida do potencial de cada aluno e do trabalho focado na recuperação/ desenvolvimento das aprendizagens de todos.

A operacionalização do Eixo II não envolve nem recursos nem custos adicionais, mas sim uma reorganização, quer pedagógica quer organizacional. Em termos metodológicos, baseia-se na constituição de um grande grupo de alunos – em regra, duas turmas – do mesmo ano ou anos contíguos e no consequente agrupamento flexível, tendo em conta o nível de conhecimentos e os objetivos de aprendizagem a atingir. Os alunos são agrupados de acordo com o nível de conhecimentos aferido.

Esta dinâmica de sala de aula pode ter uma frequência diária/semanal variável, consoante a decisão da escola, e em conformidade com as necessidades identificadas, podendo inclusivamente ser aplicada a disciplinas onde o insucesso é particularmente significativo.

Cada sessão de trabalho exige uma planificação semanal/diária, fruto de um trabalho colaborativo da equipa de professores envolvida em cada ano/disciplina, para que os conteúdos abordados e as práticas de aprendizagem desenvolvidas possam ir ao encontro dos objetivos curriculares traçados para o grupo, em dado momento.

Esta dinâmica é acompanhada por um processo de monitorização e avaliação permanentes que determina o agrupamento e transição dos alunos de acordo com o nível de aquisição de conhecimentos, regendo-se pelo princípio de homogeneidade relativa, isto é, o grupo de alunos é constituído com base em critérios de níveis de consecução das aprendizagens. Este princípio pode traduzir-se, por sua vez, numa melhoria da qualidade dos tempos letivos e do desempenho escolar, que é reforçado com a mobilidade dos alunos pelos grupos de proficiência. Sempre que progridem ou necessitam de maior apoio, os grupos de alunos são reorganizados de acordo com os progressos e objetivos atingidos (Crahay, 2007).

Salientamos o carácter inovador desta alteração organizacional enquanto solução económica, temporária, rotativa e que não sobrecarrega o tempo letivo dos alunos, dada a simultaneidade de horário entre as turmas Fénix e os Ninhos. E ainda o facto de se poderem constituir não só espaços/tempos de apoio como também de desenvolvimento.

Outro aspeto inovador é o facto de, no 2º e 3º Ciclos, o Projeto prever a flexibilidade em relação à terceira disciplina de intervenção, que poderá variar de acordo com as necessidades de cada ano de escolaridade e de cada ano letivo, mantendo-se Português e Matemática como disciplinas prioritárias de intervenção.

Resumindo, o carácter inovador do trabalho desenvolvido toca várias vertentes, distribuição e organização do serviço docente, gestão de tempos, espaços e currículo, uma vez que o Projeto Fénix se baseia num modelo de organização flexível, em que as soluções se devem adaptar aos problemas e às pessoas.

IV – Diversidade de estratégias envolvidas

Ao nível da diversidade de estratégias, o Projeto Fénix implica o reforço do investimento na renovação do modelo didático, alimentado de um alargado conjunto de ingredientes, a saber:

1. Uma gestão dos espaços e dos grupos de aprendizagem mais adequada às práticas de ensino e aprendizagem;

2. Uma gestão flexível dos tempos individuais de aprendizagem: nem todos os alunos aprendem ao mesmo ritmo. Daí ser necessário conhecer esse tempo específico, proporcionar atividades congruentes com os perfis de aprendizagem, emocionais e cognitivos dos alunos;

3. Otimização do tempo em tarefa por parte dos alunos, isto é, o tempo de aula tem de ser um tempo de trabalho ativo, implicado, produtivo. A repetição, a receção passiva, a uniformidade de tarefas geram o tédio e a indisciplina, ou seja, não descolam do zero de aprendizagem;

4. A utilização de estratégias ativas, diversificadas, desafiantes, situadas nas zonas de desenvolvimento proximal dos alunos é outro ingrediente central para o sucesso do Projeto;

5. O desenvolvimento de uma relação pedagógica exigente, empática, estimulante que faz crer que os alunos são capazes de aprender e que o conhecimento é um bem essencial;

6. A relação e a implicação das famílias no contrato de aprendizagem que a escola e os professores devem procurar promover, pois a aprendizagem é um ato de vontade individual e que requer participação, convergência e compromisso;

7. A adoção de modalidades, práticas e instrumentos de avaliação que sejam congruentes com o que se ensinou e se aprendeu, sendo

desejável que seja pensada e praticada para estar ao serviço da aprendizagem e só secundariamente ao serviço da classificação e seleção;

8. Uma leitura das metas curriculares e dos programas, em sede de departamento e conselho de turma, que identifique as aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem realizar.

9. A articulação e cooperação entre docentes (da mesma disciplina) que trabalham diretamente com o mesmo conjunto de alunos.

V – Sucesso/Probabilidade de Sucesso

O Projeto foi implementado com o objetivo principal de proporcionar condições para que todos aprendam e aprendam mais. Esta premissa é sustentada pelo facto de o Projeto Fénix dinamizar a modalidade de apoio Fénix-Ninhos que permite o desenvolvimento de uma intervenção personalizada, uma vez que vai ao encontro do ritmo e das potencialidades de cada um.

Paralelamente, com o Projeto beneficiam ainda os docentes, principalmente das disciplinas de intervenção e dos Ninhos, uma vez que têm a oportunidade de trabalhar com grupos mais pequenos, usufruindo de todas as vantagens deste tipo de trabalho, bem como da articulação permanente na planificação curricular e na definição das estratégias mais adequadas.

Neste aspeto não podemos descurar o facto de os Encarregados de Educação também manifestarem muita satisfação com o Projeto, já que compreendem que os seus educandos estão a usufruir de melhores condições para progredirem na aprendizagem.

Deste modo, a escola que o Projeto Fénix preconiza é uma escola mais democrática e comprometida com os percursos de todos e de cada um dos alunos, onde os seus atores têm condições para se sentirem mais bem-sucedidos, mais realizados profissionalmente, mais implicados e, sobretudo, onde consigam amar o que fazem.

Uma escola mais educativamente sucedida é, certamente, uma escola mais feliz.

Teodolinda Magro-C¹

PROJETO TURMAMAIS

O desafio da escolaridade universal de 18 anos é enorme para um sistema educativo que apesar de já ter praticamente garantido o acesso de quase todos os alunos à escola até aos 15 anos ainda não consegue garantir o seu sucesso. O facto de ainda ser elevado o insucesso escolar no ensino básico (apesar do enorme progresso da sua redução mais acentuada, aliás, no decorrer da última década e meia) faz com que muitos encarem a escolaridade universal de 18 anos com muito ceticismo. Alega-se que mais tempo de escola só trará um engrossar das diferenças entre os alunos que aprendem e os que não aprendem, que o ensino secundário tornar-se-á caótico e as taxas de insucesso escolar neste nível de ensino aumentarão, irremediavelmente. Refere-se ainda que a nação não está preparada economicamente para suportar um dos tempos de escolaridade universal mais altos da Europa: 12 anos.

Apesar da diversidade da oferta curricular que existe para se conseguir a conclusão dos 9 anos de escolaridade, se nada for feito de substancial no ensino do 1.º ao 9.º ano, ao nível da centração das escolas na sua verdadeira e última missão, receio que poderemos estar perante profecias com grande poder de se realizarem.

No meu trabalho direto no interior de dezenas de escolas gosto sempre, na fase inicial do nosso contacto, de colocar a todos os professores e membros da direção da escola uma pergunta muito simples: qual é a missão da escola?

¹ Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz

O silêncio é sempre a primeira resposta. Não porque se desconheça que a missão da escola seja educar, instruir, formar mas porque raramente esta questão é posta de modo simples. Tendo em conta que estas são as missões da escola como é que objetivamente podemos ver se uma escola está mais longe ou mais perto do cumprimento da sua missão? Mais uma vez o silêncio. Estes silêncios não ocorrem pelo facto dos diretores e professores não saberem as respostas. Ocorrem porque estamos todos centrados em tantas coisas pequenas importantes (e infelizmente algumas tão pouco importantes mas a que somos compelidos) que nos descentramos da clareza da nossa missão final. A missão da escola é a de conseguir fazer com que todos os alunos concluam no tempo certo de cada ciclo de estudos, ou no tempo certo para si, sem recurso à retenção. Dos 100% dos alunos que iniciam o 1.º ano de escolaridade a missão da escola é certificar em 4 anos a totalidade desses alunos, ou em mais algum tempo adicional (se esse for o tempo certo do aluno) sem recurso à retenção. Dos 100% dos alunos que iniciam o 5.º ano de escolaridade a missão da escola é certificar em 2 anos a totalidade desses alunos, ou em mais algum tempo adicional (se esse for o tempo certo do aluno) sem recurso à retenção. Dos 100% dos alunos que iniciam o 7.º ano de escolaridade a missão da escola é certificar em 3 anos a totalidade desses alunos, ou em mais algum tempo adicional (se esse for o tempo certo do aluno) sem recurso à retenção.

Para que consigamos cumprir a nossa missão quais os principais obstáculos com que nos deparamos. Temos constrangimentos relacionados com a esfera da política educativa, constrangimentos ao nível do modo como organizamos a nossa escola e constrangimentos no uso da margem de liberdade que temos enquanto atores sociais no âmbito da educação. Vamos rapidamente enunciar alguns destes constrangimentos vividos no interior da esmagadora maioria das escolas.

Temos de passar do paradigma do combate ao insucesso escolar para o paradigma da promoção do sucesso escolar. Isso quer dizer que os programas desenhados pela tutela e as decisões tomadas pelas direções das escolas têm de deixar de alocar a quase totalidade dos seus recursos

humanos para as intervenções de remediação das aprendizagens, nos anos intermédios ou terminais de ciclo, e encaminhá-los para os anos iniciais de ciclo dando continuidade ao apoio dos alunos no decorrer de toda a sua escolaridade.

Temos de mudar o conceito de apoio educativo. A ideia de apoio educativo no nosso sistema de ensino parte do pressuposto que há alunos cuja aprendizagem ocorre dentro da normalidade e da regularidade e há outros alunos que, excecionalmente não seguem essa norma, são diferentes e têm dificuldades de aprendizagem. A esses serão destinados os apoios educativos. Não partilhamos esta ideia de regularidade *versus* exceção, de norma *versus* diferença ao nível das aprendizagens dos alunos. Sempre declarámos que os apoios devem ser dados a todos os alunos na lógica da valorização do seu percurso individual de aprendizagem. Aliás, os sistemas educativos europeus, de acordo com os estudos da rede *Eurydice* caracterizam-se por ter cerca de 70% dos alunos com desempenhos médios e superiores e cerca de 30% com desempenhos mais fracos. Isto quer dizer que a norma é que há percursos individuais de aprendizagem diferentes e que esse facto tem de ser aceite como normalidade. Estes números mágicos dos 70%/30% sugerem-nos profundas reflexões. Quando os alunos portugueses que participaram no teste PISA em 2009 foram questionados sobre o facto de até aquela idade (15 anos) já terem tido alguma retenção, cerca de 30% responderam positivamente. Ficámos todos muito surpreendidos. E ainda continuamos hoje todos muito surpreendidos. O que foi dito é surpreendente e leva-nos ao velho fantasma do Relatório Coleman de finais da década de 60. A escola não consegue fazer a diferença na melhoria dos resultados escolares de crianças oriundas de meio socioeconómicos desfavorecidos, logo, não consegue afirmar-se enquanto instrumento de justiça social assegurando a igualdade de oportunidades aos menos protegidos. No caso dos dados recolhidos com os nossos alunos em 2009 o que se vê é que a escola é eficaz com 70% e não muito eficaz com 30% dos alunos. Serão estes os 30% de alunos com dificuldades que caracterizam a população dos

sistemas educativos europeus estudados pela rede *Eurydice*. Se assim for a nossa escola é boa com os alunos bons e médios mas tem problemas em fazer aprender os alunos com mais dificuldades. São assim muitas as razões que nos obrigam a repensar o conceito de apoio educativo e o modo como aplicamos os apoios nas nossas escolas.

Começemos então pela base. Vamos repensar a filosofia dos apoios no 1.º ciclo a vários níveis. Todas as escolas têm professores do 1.º ciclo para darem apoio educativo. Sabem os presentes qual é a primeira função do professor do apoio educativo no 1.º ciclo, segundo a lei? Não, não é essa função em que estão a pensar! A sua primeira função é substituir um colega que esteja a faltar e reger a sua turma. A função de custódia da escola sobrepõe-se à função de garantir as aprendizagens. Se estamos a apoiar alunos essa função é interrompida por um dia, dias ou semanas de acordo com as necessidades de substituição de professores na escola.

Mas os apoios do 1.º ciclo não têm apenas constrangimentos que advêm da esfera da tutela. O modo como a escola organiza os apoios é a mais das vezes ineficiente. Geralmente cada professor de apoio passa uma ou duas horas por turma, semanalmente, trabalhando com os alunos com mais dificuldades a Português e/ou Matemática, num canto da sala de aula ou fora desta, realizando com os alunos trabalhos previamente preparados pelo professor titular. Contudo os alunos têm cerca de 7 a 8 horas semanais de trabalho em cada uma destas áreas pelo que um dia por semana têm apoio e nas restantes 5 ou 6 horas estão na turma sem possibilidade de atenção adequada ao seu ritmo de aprendizagem.

Os apoios do 1.º ciclo têm ainda outro constrangimento que se prende com a pouca atenção dada à realidade do que se passa em sala de aula. Todos sabemos que a transição obrigatória dos alunos do 1.º para o 2.º ano cria taxas de sucesso do 1.º ano de escolaridade de cerca de 100%. Sabemos ainda que as taxas de retenção de 2.º ano são as mais elevadas do 1.º ciclo, ultimamente situaram-se em preocupantes 10%. Daqui concluem as escolas que a intervenção sobre o insucesso deve começar no 2.º ano de escolaridade. Erro crasso, porque começar a apoiar alunos com

dificuldades no 2.º ano é tarde de mais. É de tal forma tarde que surgem, por causa dessa prática, fenómenos absurdos e pouco conhecidos da maior parte das pessoas, mesmo dos profissionais de educação. A que fenómenos nos referimos? Ao facto de muitas escolas do nosso país terem alunos à beira de uma segunda repetência no 2.º ano de escolaridade. A alunos que estando há 3 anos num processo de escolarização estão à beira de terem insucesso pelo segundo ano consecutivo. Pior ainda são os casos de alunos a frequentar o 2.º ano de escolaridade à beira de uma terceira repetência. Não são alunos com Necessidades Educativas Especiais nem são alunos com assiduidade irregular. Sabemos as taxas de retenção de 2.º ano. Precisamos saber as taxas de segundas e terceiras retenções de alunos neste ano de escolaridade. Como é que crianças no seu 2.º ou 3.º ano de frequência da escola estão à beira de serem repetentes pela segunda ou terceira vez? Apesar das aprendizagens não terem sido feitas no decorrer do 1.º ano parece que a transição administrativa descentra a escola do essencial, por isso, não são necessários grandes apoios no 1.º ano. Estudos recentes feitos pelo professor João Lopes (2010), investigador da Universidade do Minho, revelam que quando é feita uma intervenção no primeiro ano em que as dificuldades de aprendizagem do Português são detetadas nos alunos, há uma recuperação de cerca de 80% e quando essa intervenção se inicia no segundo ano a recuperação situa-se apenas nos 40%. Todos os docentes do 1.º ciclo esperam ansiosamente intervenções precoces no 1.º ano de escolaridade mas as taxas de sucesso de 100% deste ano de escolaridade desviam a atenção dos diretores da escola da verdadeira realidade. Até mesmo alguns professores de 1.º ciclo se desviam da verdadeira realidade deste problema ao opinarem que este assunto seria resolvido se fosse autorizada a retenção dos alunos logo no 1.º ano. Como se a solução estivesse na retenção e não na criação de condições que permitam a aprendizagem nos momentos em que as dificuldades se revelam.

E quando deslocamos a nossa atenção para os 2.º e 3.º ciclos verificamos que os apoios pedagógicos acrescidos aí ministrados são também pouco

eficientes. São geralmente apoios que fazem aumentar a carga curricular semanal do aluno, obviamente aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, alunos a mais das vezes completamente desmotivados do trabalho escolar e que na maioria das vezes frequentam este apoio de modo irregular ou recusam simplesmente a sua frequência convencendo os pais e encarregados de educação a não assinarem a autorização de frequência das horas de apoio.

O que propomos então como um caminho possível na solução dos problemas aqui descritos? Uma atenção enorme a fatores relacionados com a constituição dos grupos-turmas e a fatores que permitam uma substancial melhoria dos ambientes de trabalho na sala de aula.

É vasta a literatura no campo das Ciências da Educação que procura correlações significativas entre os critérios de constituição dos grupos-turmas e o sucesso escolar. Um menor número de alunos por turma aumenta o sucesso escolar? Glass et al. (1982) dizem-nos que o impacto só é significativo se a turma tiver 10 ou menos alunos. Hanushek (1999) dá-nos conta das contradições dos estudos nesta área referindo que dos estudos empíricos produzidos até 1994, sobre o impacto do tamanho da turma no desempenho dos alunos, 15% dos estudos apresentam um impacto positivo significativo e cerca de 13% apresentam impactos negativos. As turmas com uma composição mais homogênea conseguem fazer aumentar o sucesso escolar? Slavin (1986) conclui que a formação de base de turmas heterogêneas a partir das quais os alunos podem ser reagrupados temporariamente de acordo com os seus níveis de proficiência, com o objetivo de melhorarem ou aprofundarem as suas aprendizagens, aumenta o sucesso escolar. Ireson e Hallam (1999) em meta-análise dos trabalhos de Slavin concluem que foram nulos os efeitos nos resultados dos alunos reagrupados de acordo com base nas suas capacidades. Gamoran e Berends (1987) concluem que o reagrupamento de alunos em turmas de nível tem apontado problemas de autoestima, motivação e consequentes fracos resultados académicos aos alunos agrupados devido ao seu baixo rendimento. Já Kulik e Kulik (1992)

tendem a concluir que o reagrupamento de alunos com base no desempenho acadêmico eleva a autoestima dos alunos mais fracos. Quem quiser argumentos científicos para defender a diminuição do tamanho das turmas para permitir o aumento do sucesso escolar encontra-os. Quem quiser defender o contrário também encontra estudos científicos que sustentem a sua posição. Quem quiser defender a ideia de que uma maior homogeneidade na composição das turmas permite o aumento do sucesso consegue encontrar literatura científica que defenda a sua tese. Quem quiser fazer prevalecer a ideia de que o sucesso se atinge com a formação de turmas heterogêneas também pode escolher estudos de referência que a sustentam. Onde então encontrar alguma luz sobre estas questões? Os estudos de Kulik e Kulik de 1992 e outros mais recentes de Finn e Achilles (1999), Hoxby (2000) e Dobbelsteen, Jesse e Hessel (2002) e Blatchford (2009) apontam na direção de que é na intervenção combinada da redução do número de alunos por turmas, na atenção da composição da mesma e no desenvolvimento profissional dos docentes para permitir o uso de diferentes métodos, técnicas e estratégias de trabalho que se joga a possibilidade de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. A combinação da mudança das práticas, com a redução do número de alunos e o maior ou menor ajustamento curricular feito às especificidades dos alunos reagrupados começam a emergir como variáveis cujo efeito interligado permitem o aumento do sucesso escolar. Não sendo a solução fácil ela é, contudo, possível.

Vamos então ver como operacionalizamos no Projeto TurmaMais a atenção enorme a fatores relacionados com a constituição dos grupos-turmas e a fatores que permitam uma substancial melhoria dos ambientes de trabalho na sala de aula para permitir mais e melhores aprendizagens.

A nossa experiência mostra-nos que a TurmaMais pode ser operacionalizada em qualquer ano de escolaridade desde o 1.º ano do 1.º ciclo até ao 12.º ano. Na prática isso está acontecendo hoje mesmo.

1. É criada uma turma a mais por cada 2 ou 3 turmas de origem.

2. Os docentes da TurmaMais são preferencialmente os mesmos das turmas de origem para acompanharem os alunos nas fases do seu progresso e, mais facilmente, coordenarem o acompanhamento dos conteúdos programáticos em todas as turmas. No 1º ciclo devido à monodocência como prática esmagadora cada turma, incluindo a TurmaMais, terá um professor diferente.

3. A TurmaMais será frequentada num calendário previamente definido prevendo a rotação de todos os alunos das turmas de origem de acordo com o seguinte esquema: dois grupos frequentarão a TurmaMais em cada um dos dois primeiros períodos. Um quinto grupo fará a sua frequência no decorrer de todo o 3.º período.

4. Porque são divididas as rotações dos grupos de trabalho desta forma? Porque se atendeu à generalizada cultura escolar que divide cada um dos primeiros períodos em duas partes distintas. Geralmente em cada período letivo são realizadas duas avaliações formais (testes ou trabalhos) e a meio de cada período é feita uma reunião intercalar de avaliação. Pretende-se assim acompanhar o que são as práticas habituais da escola e cada grupo de alunos deve sair da turma de origem para a TurmaMais por um período de cerca de seis a sete semanas por forma a iniciar, desenvolver, concluir e avaliar uma determinada unidade ou subunidade didática.

5. Como podem ser formados os grupos de alunos a frequentar a TurmaMais.

6. A constituição do grupo de alunos a integrar a TurmaMais, em qualquer dos momentos, pode obedecer a vários critérios:

a) Criação de grupos de alunos que saem temporariamente das turmas de origem de acordo com a proximidade dos seus resultados escolares desde que as suas competências relacionais permitam formar um bom ambiente de trabalho (Verdasca & Cruz, 2006; Magro-C, 2011);

b) Criação de grupos de alunos distribuídos entre as turmas de origem e

- a TurmaMais de acordo com os seus estilos de aprendizagem (Kolb, 1981);
- c) Criação de grupos de alunos distribuídos entre as turmas de origem e a TurmaMais (ou apenas na TurmaMais) com o objetivo de permitir tutorias entre pares na linha das propostas de Vigotsky (1978);
 - d) Criação de grupos de alunos distribuídos entre as turmas de origem e a TurmaMais (ou apenas na TurmaMais) de acordo com a sua atitude mental fixa ou progressiva na linha dos estudos realizados por Carol Dweck (2014);
 - e) Criação de grupos totalmente heterogéneos em todas as turmas de origem e na TurmaMais onde se privilegia a redução do número de alunos e as suas relações interpessoais positivas para a criação de um bom ambiente de trabalho em sala de aula.
 - f) Criação de grupos para permitir o desenvolvimento de algumas das múltiplas inteligências teorizadas por Gardner (1995) ou da inteligência emocional teorizada por Goleman (2009).

Concluindo: o que o projeto TurmaMais vem oferecendo há 12 anos, no sistema educativo nacional, é a possibilidade da equipa educativa de docentes ter um espaço e um tempo a mais (a TurmaMais) que lhe permita explorar com alguma profundidade o percurso individual de aprendizagem dos alunos, segundo critérios de agrupamento e reagrupamento de alunos que escolherá de acordo com o que considerar fundamental para cada momento.

O que o projeto TurmaMais vem oferecendo há 12 anos, no sistema educativo nacional, é um aumento do profissionalismo docente por forma as que as equipas educativas se apropriem dos conceitos que formam o ecossistema psicopedagógico TurmaMais e a organização escolar permita que os seus atores (neste caso os docentes e a direção da escola) aprofundem práticas de avaliação formativa, práticas de monitorização dos resultados alcançados focando-se no objetivo de cumprir a missão da escola (isto é certificar a esmagadora maioria dos alunos no tempo certo de cada ciclo de ensino);

O que o projeto TurmaMais vem permitindo há 12 anos, no sistema educativo nacional, é que os alunos, enquanto atores sociais, desenvolvam as suas capacidades de autorregulação atitudinal e aumentem a sua motivação pelas aprendizagens devido ao grande feedback proporcionado pelo carácter eminentemente formativo das propostas de trabalho realizadas de acordo com o ecossistema psicopedagógico TurmaMais.

Quais são os nossos propósitos daqui em diante? Continuarmos a aprofundar os conceitos envolvidos no ecossistema psicopedagógico TurmaMais para que seja possível:

Continuar a levar ao interior de cada escola formação contínua para as lideranças de topo e intermédias para que possam direcionar todas as suas ações e documentos estratégicos para a missão da escola;

Transformar o conceito de apoio educativo como uma prática exclusiva e excludente oferecida aos alunos com dificuldades de aprendizagem para tornar as suas aprendizagens “normalizáveis” para a ideia de normalidade da diferença dos percursos de aprendizagem dos alunos garantindo assim o direito de melhoria de todos. Neste sentido o apoio educativo é uma prática que deverá ser disponibilizada a todos os alunos de qualquer ano de escolaridade porque só ele permite a valorização do percurso individual das aprendizagens.

Ser uma ponte que permita a transferência do conhecimento produzido no meio académico e a sua aplicação prática na sala de aula e na organização escolar. O que nos dizem hoje os estudos provenientes de tantas áreas do conhecimento e que precisamos de integrar para uma prática pedagógica mais fundamentada na escola?

Estudos dos últimos anos do século XX, e de inícios do século XXI, no âmbito da Psicologia Positiva, ensinam-nos como desenvolver momentos de experiência ótima ou de *flow* nos alunos por forma a que a motivação para as aprendizagens seja grande, na linha dos trabalhos de Csikszentmihalyi (2002). A possibilidade dos nossos alunos e professores desenvolverem as suas forças de carácter predominantes, na linha dos

estudos de Peterson e Seligman (2004), é uma promissora área para potencializar na escola o florescimento pessoal, social, ético, espiritual, artístico e cognitivo de todos.

Como incorporar nas práticas pedagógicas o que os estudos da área das neurociências e da psicologia cognitiva nos mostram sobre o papel da emoção e da retenção da informação, da motivação e da aprendizagem, da atenção e percepção, da plasticidade cerebral e da memória? Constructos advindos das ciências sociais e humanas e das próprias ciências da educação tenderão a ser incorporados, em maior escala e profundidade, nos discursos e nas práticas da organização escolar e da sala de aula e sabemos que o projeto TurmaMais terá no futuro, como já teve até ao presente, um papel neste enriquecimento da vida das escolas.

A escola precisa que a tutela lhe permita a centração no seu grande objetivo: a do cumprimento da sua missão, precisa de meios continuados que permitam do 1º ao último ano do ensino obrigatório a possibilidade de privilegiar o percurso individual dos alunos. As lideranças de topo e intermédias da escola precisam de ser mais assertivas nas medidas a adotar para melhorar a disciplina e as aprendizagens dos alunos sendo imprescindível que possam dedicar a maior parte do seu tempo às questões de natureza pedagógica da escola e não tanto às administrativas. Os professores precisam de orientar melhor os processos de ensino aprendizagem e avaliação dos alunos baseando a sua ação nos constantes *feedbacks* de carácter formativo relativos aos processos e resultados das aprendizagens. Precisa ainda a escola de saber envolver os pais e encarregados de educação no acompanhamento da progressão dos seus educandos através de informação de qualidade e atempada que monitorize essa progressão. Os alunos precisam de ter espaços e tempos nos quais possam aprender e desenvolver-se humanamente em ambientes de trabalho desafiantes e seguros. O conhecimento produzido na universidade precisa de chegar à sala de aula. Estas são algumas das temáticas em que o Projeto TurmaMais capacita as escolas e seus profissionais. Sabemos hoje, em conjunto, muito mais sobre caminhos possíveis a percorrer do que

sabíamos no passado. O sucesso da escolaridade universal de 12 anos ou se faz no envolvimento coletivo de todos os atores sociais e organizações educativas ou será sempre um lugar que não existe. Conhecemos centenas e centenas de pessoas (alunos, pais, professores, técnicos da área da educação, investigadores e responsáveis políticos, cidadãos no legítimo uso da sua participação na esfera pública) dispostas a envolver-se nesta grande visão de uma pátria que assume a educação dos seus filhos como a sua única possibilidade de sobrevivência em dignidade. Este percurso tem vindo a ser construído no decorrer dos últimos 40 anos de vida em democracia e por causa de todas as continuidades, tensões e contradições parece que estamos hoje mais preparados para a prossecução dessa utopia. A de sermos melhor como povo e como nação pela ação conjugada do trabalho, do entusiasmo e do respeito pelas nossas diferenças. Já percebemos que ninguém isoladamente tem a chave mágica. Por isso que se abram espaços para os múltiplos caminhos e visões possíveis sendo o projeto TurmaMais apenas mais um.

Referências:

- Blatchford, P. (2009). *Psychology of classroom learning: an encyclopedia*. Detroit: Macmillan.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir. A psicologia da experiência ótima medidas para melhorar a qualidade de vida*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dobbelsteen, S., Jesse L. & Hessel O. (2002). *The causal effect of class size on scholastic achievement: Distinguishing the pure class size effect from the effect of changes in class composition*. Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 64, 17-38.
- Dweck, C. (2014). *Mindset. A atitude mental para o sucesso*. Amadora: Vogais.
- Finn, J. & Achilles, C. (1999). *Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 21, 97-109.
- Gamoran, A. & Berends, M. (1987). *The effects of stratification in secondary schools: Synthesis of survey and ethnographic research*. Review of Educational Research, 57, 415-435.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Glass, G., Cahan, L., Smith, M. & Filby, N. (1982). *School class size: research and policy*. Sage Publications: Beverly Hills, London, New Delhi.
- Goleman, D. (2009). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Hanushek, E. (1999). *Some findings from an independent investigation of the Tennessee STAR Experiment and from other investigations of class size effects*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 21, 143-163.
- Hoxby, C. (2000). *The effects of class size on student achievement: New evidence from population variation*. The Quarterly Journal of Economics, MIT Press, 115, 1239-1285.
- Ireson, J. & Hallam, S. (1999). *Raising standards: is ability grouping the answer?* Oxford Review of Education, 25(3), 343-358.
- Kolb, D. (1981). *Experiential Learning Theory and the Learning Style Inventory: A reply to Freedman and Stumpf*. Academy of Management Review, 6 (2): 289–296.
- Kulik, J. & Kulik, C-L. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36 (2), 73-77.
- Lopes, J. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitectura de um equívoco*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Magro-C., T. (2011). *Projeto TurmaMais: origem e descrição do modelo organizacional*. I. Fialho & H. Salgueiro (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia, 13-32.
- Peterson C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues*. New York: Oxford University Press.
- Slavin, R. (1986). *Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best evidence synthesis*. Review of Educational Research, 57 (3), 293-336.
- Verdasca, J. & Cruz, T. (2006). O Projeto TurmaMais: dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 5, 113-127.
- Vigotstky, L. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Manuela Sanches¹

Pensar e Planear o futuro dos alunos com NEE

1- Princípios orientadores da escolaridade obrigatória

1.1- A educação inclusiva não é apenas um fim, mas é também um meio para a inclusão social (em todos os domínios da vida)

Ao longo da última década muito se tem falado, no nosso País, em Escola Inclusiva para significar uma escola capaz de responder com sucesso à diversidade dos alunos que a frequentam. Tais propósitos são acompanhados e sustentados por diferentes documentos emanados de várias organizações internacionais, como por exemplo a Declaração de Salamanca (1994) ou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque, 2006).

A investigação, acompanhando – ou impulsionando – este movimento forneceu os necessários quadros de racionalidade ao princípio eticamente justificado de que a sala de aula do ensino regular é o cenário mais apropriado para educar todos os alunos. Nessa ótica, a intencionalidade da pesquisa centrou-se, de modo particular, no desenvolvimento de instrumentos, de descritores e de novas pragmáticas de intervenção onde se reconhecem influências provenientes dos modelos ecológicos, comportamentais, sociais e funcionais. Foram-se, então, produzindo corpos de saber que conferiram legitimidade científica a uma visão mais positiva e dignificante das condições de deficiência e de incapacidade.

¹ ESE-IPP

Para corporizar os princípios inclusivos, cada país produz legislações cujos pilares são o conhecimento científico produzido sobre práticas educativas eficazes e os valores inscritos nos diferentes documentos e convenções.

Portugal não foge à regra e dentro desta linha geral de pensamento tem produzido um conjunto de legislação (Decreto-Lei n.º3/2008¹ referente à provisão dos apoios especializados; Lei n.º 85/2009² – relativo ao alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos; Portaria n.º 275-A/2012³ e Portaria n.º 201-C/2015⁴ referentes ao processo de transição para a vida pós-escolar), cujo propósito é a mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial dos indivíduos em situação de incapacidade. Dito de outro modo, as legislações procuram legitimar processos que promovam a implementação de uma escola baseada na assunção do propósito ético de abolir a discriminação e de promover a solidariedade e a equidade, quer na escola quer na sociedade em geral.

É dentro deste princípio que os Planos Individuais de Transição (PIT) ganham relevo especial, como modo de estabelecer pontes entre a vida na escola e a vida na sociedade.

1.2- O fim último de um percurso educativo e formativo é “possibilitar o desempenho de papéis sociais que permitam experienciar situações de satisfação e de realização pessoal e profissional”.

A assunção acabada de enunciar implica que a transição para a vida adulta, especialmente no caso dos alunos com maior limitação funcional, tem de ser planeada desde que entram na escola, numa lógica de antecipação e não apenas de resposta aos desafios que se tornam por vezes, irremediavelmente, evidentes a partir dos 14-15 anos (época em

¹ <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2008/01/00400/0015400164.PDF>

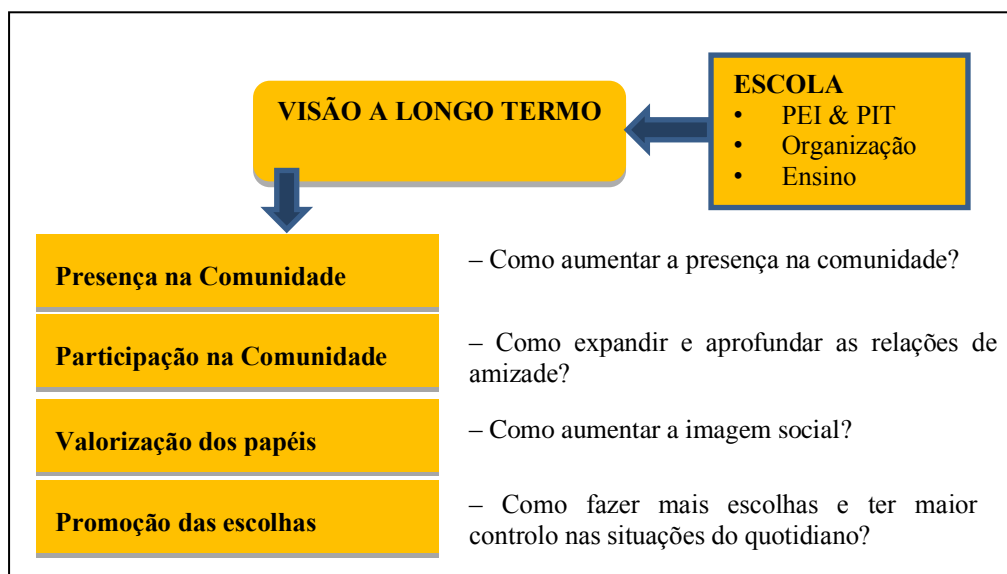
² http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/2009_1_85_27_08.pdf

³ <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/09/17601/0000200003.pdf>

⁴ http://www.spzn.pt/wp-content/uploads/Portaria_201-C2015.pdf

que pela proximidade do fim da escolaridade se impõe legalmente a formulação de um PIT). É com base nesta necessidade de um planeamento ao longo da vida, que serão descritas, de seguida, boas práticas que têm vindo a caracterizar escolas com sucesso na implementação dos Programas Educativos Individuais (PEI) e, mais especificamente dos PIT.

Figura 1. Visão a longo termo a ter no planeamento do PEI&PIT. Adaptação de uma revisão de 85 artigos publicados entre 2000-2007 (Stewart et al., 2009).



1-PEI&PIT

Como se pode observar na Figura 1, o que têm em comum estas escolas é apresentarem uma visão a longo termo no planeamento e no desenho dos programas educativos individuais dos alunos onde o primado de toda a intervenção é colocado na participação na comunidade como o fim último do processo educativo. Por essa razão, o PEI é desenhado de modo a que ao longo de toda a escolaridade sejam criadas oportunidades para realizar escolhas e aumentar da sua imagem pessoal e social. Inscritos na abordagem do Planeamento Centrado na Pessoa (O'Brien & O'Brien,

2000), o ensino baseia-se, então, no conhecimento e nas aprendizagens necessárias para uma vida socialmente ativa. Este cruzamento entre o aluno e a comunidade é feito através da metáfora avançada por Thompson et al.¹ (2009) para definir um plano de intervenção, como ponte entre “*o que é*” e “*o que pode ser*”, ou dito de outro modo, “*quais os apoios necessários para que o indivíduo participe plenamente nas atividades da sua comunidade?*”.

Assim, no quadro 1 podemos ver as competências transversais que fazem parte do currículo e que são necessárias para aumentar a participação social dos jovens na comunidade.

Quadro 1. Competências transversais de vida para a participação social na comunidade.

Componentes de autodeterminação	Definições Operacionais
Fazer escolhas	Fazer escolhas requer que o aluno indique ou comunique a sua preferência entre duas ou mais opções. Ensinar competências de <i>fazer escolhas</i> requer ensinar os alunos a identificar interesses e preferências e a selecionar apropriadamente uma opção com base nos seus interesses e preferências.
Resolução de Problemas	Um problema é uma tarefa, atividade ou situação para a qual a solução não é imediatamente conhecida ou atingida. Ensinar competências de resolução de problemas requer ensinar os alunos a identificar e definir um problema e a gerar soluções potenciais.
Tomar decisões	Tomar uma decisão é um processo que envolve selecionar ou concluir sobre qual, entre várias potenciais soluções, é a melhor. Ensinar competências de tomada de decisões também requer o ensino de competências de resolução de problemas.

¹ Thompson, J., V. Bradley, W. Buntinx, R. Schalock, K. Shogren, M. E. Snell, M. L. Wehmeyer et al. (2009). Conceptualizing Supports and the Support Needs of People with Intellectual Disability. *Intellectual and Development Disabilities*, 47(2), 135-146.

Estabelecer e atingir objetivos	Envolve ações que permitem ao aluno atingir um objetivo específico. Ensinar competências para estabelecer e atingir objetivos requer ensinar os alunos a definir um objetivo, identificar o estado atual em relação ao objetivo, desenvolver um plano de ação e avaliar o progresso para atingir o objetivo.
Autorregulação	A autorregulação refere-se a um sistema de resposta humana que permite ao indivíduo examinar os seus ambientes, o seu reportório de respostas e rever as suas estratégias conforme necessário. Ensinar competências de autorregulação inclui ensinar os alunos a resolver problemas e a empregar estratégias de autogestão (e.g. controlar a raiva).
Advocacia	Advocacia significa advogar em prol dos seus interesses, enquanto que as competências de liderança são as que o indivíduo necessita para liderar, guiar ou dirigir. Ensinar competências de advocacia e de liderança requer ensinar os alunos sobre os seus direitos e responsabilidades (conhecimento), como usar competências de advocacia e como se tornar um membro efetivo da equipa.

2- Organização e Ensino

Na mesma linha, e segundo vários autores (King et al., 2005; NASET, 2005; Stewart, 2009), nessas escolas é promovida uma cultura nas equipas educativas baseada numa filosofia que considera:

- A adoção de expectativas positivas sobre as experiências de vida de pessoas com incapacidades;
- O foco nos pontos fortes do aluno e no desenvolvimento de competências transversais de vida, sobretudo relacionadas com a autodeterminação dos jovens;
- A descrição de objetivos definidos de forma específica, clara e mensurável;
- Métodos de ensino flexíveis, pressupondo que os profissionais não tenham medo de correr riscos.

As escolas mais bem-sucedidas partilham ainda (quadro 2) um conjunto de rotinas¹ facilitadoras da implementação dos PEI e dos PIT dos alunos com necessidades adicionais de suporte para a vida pós-escola.

Quadro 2. Rotinas facilitadoras da implementação de PEI e PIT.

ORGANIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none">• Equipas de transição estáveis (i.e., que não são constituídas todos os anos mediante o surgimento de uma nova situação) formadas por professores, profissionais de saúde, elementos da comunidade e pais;• A designação de um líder responsável pela coordenação dos processos;• A designação de um facilitador na comunidade responsável pela articulação escola-comunidade – a preparação da transição não pode ser uma função apenas da escola, sob o risco de não produzir efeitos desejados. Por isso, é importante envolver instituições/agências da comunidade local dos jovens. No entanto, devemos olhar para estas parcerias, tal como para as restantes recomendações, com as lentes da continuidade.
ENSINO

¹ Levantamento de indicadores de boas práticas para o planeamento da transição da vida pós-escolar em documentos de referência neste domínio.

King, G. A., Baldwin, P. J., Currie, M., & Evans, J. (2005). Planning Successful Transitions From School to Adult Roles for Youth With Disabilities. *Children's Health Care*, 34(3), 195-216.

"The Best Journey to Adult Life" for Youth with Disabilities: An Evidence-based Model and Best Practice Guidelines for the Transition to Adulthood for Youth with Disabilities"

Ministry of Children and Family Development. Your Future Now: A transition planning and resource guide for youth with special needs and their families. Disponível em: www.mcf.gov.bc.ca/spec_needs/adulthood.htm.

NASET (National Alliance for Secondary Education and Transition) (2005). *National Standards & Quality Indicators: transition toolkit for systems improvement*. NASET, University of Minnesota, Minneapolis.

O'Brien, C. L. & O'Brien, J. (2000). The Origins of Person-Centered Planning: A Community of Practice Perspective. In S. Holburn & P. Vietze (Eds.), *Person-centered planning: research, practice, and future directions*. Baltimore: Paul H Brookes.

Stewart, D., Freeman, M., Law, M., Healy, H., Burke-Gaffney, J., Forhan, M., Young, N., & Guenther, S. (2009). "The Best Journey to Adult Life" for Youth with Disabilities: An Evidence-based Model and Best Practice Guidelines for the Transition to Adulthood for Youth with Disabilities. CanChild Centre for Childhood Disability Research.

- **Envolvimento da criança/jovem no planeamento da transição e outras estratégias para desenvolver a autodeterminação** – inclui envolver a criança/jovem no desenvolvimento e implementação do PEI, a sua participação nas reuniões e na monitorização do nível de alcance dos objetivos.
- **Envolvimento da família** – a família tem um papel fundamental no apoio ao jovem para desenvolver uma visão de futuro e para planear estratégias que lhe permitam alcançar esta visão. Os desejos, expectativas e aspetos culturais da família devem ser considerados na preparação da transição.
- **Planeamento individualizado da transição** – os serviços de transição devem ser planeados num processo que compreende as seguintes etapas sequenciais: 1) Identificar as experiências de vida desejáveis e objetivos; 2) Determinar os suportes necessários; 3) Desenvolver um Plano de Suporte Individual; 4) Monitorizar os progressos e; 5) Avaliar o Plano de Suporte Individual.
- **Ensino e experiências que preparem os jovens para o emprego** – a probabilidade de o jovem alcançar o objetivo de ter um emprego é maior se passar por experiências de treino de competências vocacionais ocupacionais e gerais e de emprego, preferencialmente em contextos reais.
- **Ensino e experiências que preparem os jovens para a vida independente** – pela natureza das suas dificuldades, os jovens podem experienciar limitações no comportamento adaptativo, designadamente nas competências sociais e práticas, relacionadas com as atividades da vida diária. O ensino destas competências em contextos reais da comunidade promove a generalização aos contextos naturais, expõe o jovem a novas experiências e oferece oportunidades para praticar competências sociais necessárias para a participação na comunidade.

Se quiséssemos fazer um resumo dos tópicos acabados de expor poderíamos dizer que as escolas avaliadas como bem-sucedidas são as que sabem o que fazer e como fazer, partilhando uma cultura comum e parecendo, por isso, ter facilidade em implementar os processos de transição.

O nosso conhecimento da realidade é de as escolas se encontrarem em níveis diferentes de maturidade em relação à implementação das práticas inclusivas. De facto, há escolas que se encontram num cumprimento formal das práticas inclusivas, outras num esforço de disseminar dentro da sua própria escola práticas inclusivas, outras já num processo de

sustentabilidade, isto é, de evidência de práticas inclusivas nas rotinas do cotidiano. O porquê destas diferenças, ou...

Porque são os presentes tão longos em educação?

Ser inclusivo, fazer inclusão, educação inclusiva são expressões quotidianamente usadas pela comunidade escolar e, na maior parte das vezes com propriedade, para designar um conjunto de práticas que fazem parte do quotidiano educativo. Contudo, também, não raramente, elas são usadas porque não fazem parte desse quotidiano educativo, i.e., ainda não constituem uma rotina procedimental.

Pedindo emprestado a imagem da pirâmide ao modelo *Three-Tiered Response-to-Intervention Model (RTI)*, poderemos representar as necessidades adicionais de suporte dos alunos com PIT também por uma pirâmide, onde há necessidades que são *comuns* a todos os alunos e outras que são únicas. Ora, é para as necessidades comuns que é imperativo criar e sustentar as rotinas e os procedimentos organizacionais nas escolas, por forma a responder quase de modo “automático” ao que é comum e, dessa forma, libertar espaço para as necessidades de suporte mais específico.

Mais tempo de escolaridade não é garantia de mais qualidade, de mais inclusão e de mais aprendizagem e participação. Por isso, um manual de boas práticas, com procedimentos e com indicadores de qualidade claros e de fácil uso – que as equipas educativas percebam os ganhos de eficácia com a sua utilização – poderia ser um bom suporte para as escolas que estão em mais dificuldade. Deste modo, evitaríamos as situações em que frequentar uma ou outra escola funciona como um “*jogo de sorte e azar*” que se vai refletir em oportunidades de aprendizagem e de participação muito desiguais.

Assim, o desafio que lanço é a criação de um *site* onde se descrevam de modo operacional as práticas no âmbito da transição para a vida pós-escolar. Sugiro, como possibilidade a matriz utilizada pelo projeto MHADIE ([Measuring Health and Disability in Europe], Hollenweger,

2010¹) (quadro 3) para compreender o funcionamento dos sistemas educativos e a forma como lidam com a incapacidade e posteriormente usada como referencial para desenvolver indicadores de participação pela European Agency for Special Needs and Inclusive Education², (2011).

Quadro 3. Matriz de análise do funcionamento dos sistemas educativos.

		Acesso	Participação	Resultados
Sistemas em Educação	Políticas	Fatores que facilitam ou dificultam o acesso dos alunos (Inclui o acesso aos sistemas de apoio e ao currículo comum).	Fatores que facilitam ou dificultam o sentimento de pertença, de competência e de autonomia do aluno. Participação é orientada para os objetivos relevantes para a vida em sociedade.	O que alcançou o aluno com a sua escolaridade? O que necessita depois de frequentar a escola?
	Escola			
	Sala de Aula			
Interação Pessoa vs Sistemas				
Pessoa		Não basear as opções em estereótipos sobre as pessoas com incapacidade. Encontrar novas possibilidades para cada pessoa, respondendo às suas necessidades, sonhos, desejos e experiências significativas		

Esta matriz, ao enquadrar as práticas em cada nível de educação – políticas, escola e sala de aula – e ao relacioná-las com a funcionalidade dos alunos constitui-se como uma ferramenta de trabalho e de orientação das escolas.

¹ Hollenweger, J. (2010). MHADIE's matrix to analyse the functioning of education systems. *Disability & Rehabilitation*, 32, S116-S124. Doi: 10.3109/09638288.2010.520809

² European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Espero, então, que este pequeno texto sirva de mote ao início da criação de uma plataforma comum de conhecimentos e práticas neste domínio de intervenção socioeducativa.

Painel

**DIFERENCIAÇÃO DE PERCURSOS, DE APRENDIZAGENS E
TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO**

Presidente da Mesa: José Alberto Rodrigues

Escolaridade obrigatória de 12 anos – dos pontos de partida aos pontos de chegada

1. Extensão da escolaridade no tempo e contaminações semânticas

- *A “obrigatoriedade” – um descritor ambíguo*

O conceito de obrigatoriedade associado às políticas de escolarização foi muito bem trabalhado por Eurico Lemos Pires num texto já antigo de 1989. Nesse texto (Lemos Pires, 1989), situado no período da extensão da escolaridade a 9 anos na sequência da Lei de Bases de 1986, Lemos Pires chama a atenção para a distinção entre *universalidade*, *gratuidade* e *obrigatoriedade* da escolaridade – conceitos indispensáveis para situar a questão. Na verdade a universalidade é por ele descrita como o conceito chave, radicado no reconhecimento de todos à educação; a gratuidade constitui um requisito de equidade quando as populações se encontram em patamares muito distintos de poder económico para fazer face aos custos da educação; e por fim a obrigatoriedade que se caracteriza como um recurso meramente instrumental da governação para poder evitar a fuga de parte dos destinatários da educação. Tal requisito normativo decorre diretamente do grau de distanciamento maior ou menor das sociedades face à escola e ao valor da educação, única razão para ser legitimado o poder do Estado de “obrigar” à frequência escolar.

De facto era esse o cenário em 1989, num país centralista com uma história longa de analfabetismo e de desvalorização da educação para todos, com uma economia ainda pré- moderna em muitos sectores – o que

¹ Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Portuguesa

explica a resistência à escolarização e a conseqüente necessidade de estabelecer a sua obrigatoriedade (Abreu e Roldão, 1989).

Num estudo extensivo sobre o futuro da educação em Portugal, coordenado por Roberto Carneiro e publicado em 2001, contextualiza-se Portugal por referência a níveis de escolaridade obrigatória noutros contextos, verificando-se que são os países em estádios de menor desenvolvimento educacional os mais prescritivos de escolaridades obrigatórias longas, ainda que raramente cumpridas. Nos países mais desenvolvidos educacionalmente, nomeadamente os nórdicos, a obrigatoriedade tem escassa visibilidade nos documentos legais e quando é referida resume-se geralmente a 7 ou 9 anos, para propósitos administrativos. Embora as taxas de frequência e conclusão da escolaridade até ao fim do secundário rondassem, nos países escandinavos, já nessa época e mais agora, os 90%.

Colocamos assim a questão em duas vias de análise: por um lado é certo que ainda precisamos, infelizmente, em Portugal, do instrumento jurídico da obrigatoriedade, necessidade que não é em si um bom indicador; por outro, a extensão do período obrigatório representa, na intencionalidade política, um desiderato positivo de desenvolvimento acrescido da educação e sua extensão a públicos cada vez mais alargados, que se acolhe como benéfico no plano político.

Quando se visa uma “sociedade mais educada e qualificada”, a obrigatoriedade pode ser um instrumento, que se deseja temporário, para a alcançar. Necessário mas nunca suficiente nem sequer central. O alargamento em causa (de 9 anos, atualmente perto de estar conseguido) tem trazido sistematicamente um aumento do insucesso associado, porque a escola alargou o tempo da escolarização mas ainda não aprofundou a qualidade e natureza dessa escolarização – currículo, organização, estratégias de ensino - face à novíssima realidade dos seus públicos, agora universais. (Roldão, 2002, 2014)

Por outro lado, importa lembrar que a aposta no reforço e extensão da escolarização das populações não pode fazer esquecer a inutilidade e mesmo prejuízo que decorrem de um “transbordamento” (Nóvoa, 2009) do currículo escolar, enchendo-o com tudo o que se tem por necessário mas caberia a outras agências sociais, embora sempre em parceria com a escola. Na perspectiva do mesmo autor, que subscrevemos, a melhoria educacional não se concretiza na hiper-escolarização, antes requer interação da escola com outras agências educativas, olhando a educação como um desiderato da sociedade e não apenas da escola, e situando nesta com clareza a sua missão definidora – a promoção das aprendizagens por parte dos cidadãos que são o seu público.

2. O imperativo de assegurar a distinção entre as finalidades curriculares do nível básico (comum e integrador) e do secundário (diferenciado e especializante)

A extensão da escolarização a 12 anos, servida pelo dispositivo da obrigatoriedade, não pode ser reduzida ao mecanismo de abertura do acesso que normalmente se torna central no início do processo de alargamento. Essa extensão, para ser significativa, exige a consideração da natureza e especificidade, educativa, social e curricular, dos diferentes passos da sequência formativa da educação.

Até ao passo anterior ao salto atual para 12 anos, o alargamento da escolaridade obrigatória - para 6 anos na Reforma Veiga Simão e para 9 anos na sequência da reforma Roberto Carneiro de 1989, apoiada na Lei de Bases de 1986 - vinha correspondendo à ampliação do que designamos por ensino básico, ou noutros sistemas, elementar. Isto é, havia uma correspondência temporal entre nível “obrigatório” de escolaridade e “currículo comum” no que respeita às finalidades do sistema de ensino. Ao estender a obrigatoriedade para os 12 anos, o que inclui o nível secundário ou pós-elementar, já fora das características de currículo comum universal, novas questões se colocam para a efetivação bem sucedida deste novo alargamento (Roldão, 2004). Acresce, nesta nova

fase, a necessidade de aprofundar as funções políticas e sociais do que é oferecido e exigido em cada um desses níveis educativos.

Importa assim distinguir claramente que, embora ambos se tornem obrigatórios, existe e reforça-se a especificidade do nível de aprendizagens comum a garantir a todos no currículo do ensino básico, e a necessidade de preservar a singularidade do nível de especialização e opcionalidade que caracteriza as finalidades curriculares do nível secundário em todos os sistemas.

Olhando o processo da extensão da escolaridade nesta perspetiva, importa, nesta reflexão, sublinhar alguns princípios que consideramos básicos:

a) - A **educação comum bem sucedida para todos** constitui o requisito maior da **subida geral do patamar da qualidade educativa**. Por alguma razão assistimos, na agenda das políticas educativas desta segunda década do século XXI, à emergência de novos formatos de organização do currículo e da respetiva estruturação dos processos de organização do trabalho de ensinar e aprender – como já é e neste momento o caso na Finlândia (Halinen, 2015) e seu currículo básico experimental a iniciar em 2015-16, e idêntica experiência em início de desenvolvimento em 8 colégios jesuítas da Catalunha. Trata-se de políticas que visam fazer um *upgrade* à qualidade e ao sucesso no nível comum (básico, elementar, ou outro) que garanta uma sustentação mais sólida dos níveis educativos globais da população no seu todo e permita a consolidação do sucesso e qualidade dos níveis de ensino subsequentes.

b) - A **qualidade** das vias pós-básico, necessariamente diferenciadas, deve obedecer a critérios de qualidade transversais; trata-se de um processo para ser desenvolvido em **paridade** - e não no modo arcaico de vias de 1ª e de 2ª, ou no modo remediação para alunos com menos sucesso.

c) – Importa afirmar a **recusa da regressão na qualidade** do nível **comum ou básico** – ainda longe de se poder considerar bem sucedido em

Portugal- e, pelo contrário, apostar na sua melhoria consubstanciada no crescimento de níveis de sucesso real para todos.

d) No que respeita ao nível do secundário, importa combater a sua situação persistente de patamar do ensino superior e estabelecer para esse nível do sistema **finalidades curriculares próprias**, com paridade entre as diferentes vias de especialização, abandonando a retrógrada ideia da menorização das vias profissionalizantes que são, pelo contrário, fatores relevantes de qualidade nos sistemas mais bem sucedidos (Azevedo, 2010).

Sublinha-se ainda que com a extensão da universalidade do ensino secundário importará trabalhar na introdução e reforço da tríade **ensino-pesquisa-competência**, que constitui a diferença qualitativa essencial deste nível curricular nos sistemas mais desenvolvidos.

3. A educação e a qualificação de uma sociedade como meta da escolaridade de 12 anos – dois pressupostos e uma dupla implicação

Em jeito de síntese, fechamos esta breve reflexão com dois pressupostos que consideramos referenciais para que a medida política de universalização da escolaridade a 12 anos se constitua de facto um fator de justiça e eficácia da educação:

a) Nenhum jovem deverá abandonar o ensino básico sem a validação de uma formação essencial nos campos todos do currículo comum – promovendo, por oposição à evidente inoperância das repetências, e à facilitação estatística da passagem com negativas, a consecução efetiva das aprendizagens previstas nas áreas do currículo básico (Roldão, 2004)

b) Nenhum cidadão deixará a escola sem se ter qualificado numa das formações do secundário – validação dos saberes e das competências que permitam o uso, o acesso, o sucesso, dos percursos de vida subseqüentes.

Das premissas anteriores decorre – por muito que tardemos em o reconhecer – (1) a necessidade de reconfigurar o trabalho de ensinar e aprender e a sua organização na escola, e (2) a reconstrução dos requisitos

da docência num quadro de profissionalidade plena (Roldão, 2001; 2014) – ambos cenários ainda longe de estarem concretizados.

Referências:

- ABREU, Isaura e ROLDÃO, Maria do Céu (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In Eurico Lemos Pires (coord) *O Ensino Básico em Portugal*, pp. 41-94. Porto: Edições ASA.
- AZEVEDO, Joaquim (2010). **Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos.** *Revista Formar* 72:7.
- CARNEIRO, Roberto (Coord.) (2001). *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva.* ME: DAPP. Comunidade Europeia. PRODEP.
- HALINEN, Irmeli (2015). *What is going on in Finland? – Curriculum Reform 2016.* Blog texto, Head of Curriculum Department, 25.3.2015.
- LEMONS PIRES, Eurico (1989) Coord. *O Ensino Básico em Portugal.* Porto: ASA.
- NÓVOA, António. (2009). *Professores – imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2001) A Mudança Anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura? In Isabel Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (2001), pp. 115-134. São Paulo: Artmed.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2002). Educação básica e currículo - Perspectivas para a sociedade do 3º Milénio. In José Duarte (org.) (2002) *Igualdade e Diferença numa Escola para Todos – contextos, controvérsias, perspectivas*, pp. 45-64. Lisboa: Universidade Lusófona.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2004). Escolaridade obrigatória, insucesso e abandono escolar: obrigatoriedade porquê? E insucesso de quem? In CNE, Seminários e Colóquios, *As Bases da Educação* (2004), pp.213-227; Junho 2004.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2014). *Professores – Dilemas de uma transformação.* In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.) (2014). *Educação para Todos: Igualdade, Diversidade e Autonomia* (pp. 57-68). Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/EscolaParaTodos_eBook.pdf

Orientação Vocacional e Alargamento da Escolaridade Obrigatória

Perspetiva histórica

Em Portugal, momentos chave do desenvolvimento da Orientação Vocacional (OV) estão relacionados com esforços para promover a qualificação das pessoas enquanto fator de bem-estar individual e de desenvolvimento social, económico e cultural. O primeiro destes momentos foi o da criação do Instituto de Orientação Profissional (IOP) em 1926. Momento chave porque abriu espaço a uma abordagem cientificamente fundamentada da orientação em Portugal. Recorde-se que o laboratório de psicologia, então constituído, era dos mais sofisticados em toda a Europa. A preocupação com o rigor científico sustentando a prática é evidenciada nas palavras de Faria de Vasconcelos num texto alusivo à fundação do IOP. Referia a propósito que “A orientação profissional realizada em condições de real eficiência científica é um dos métodos mais seguros de valorização moral, social e económica do indivíduo e, por conseguinte, uma das mais eficazes contribuições para o progresso da coletividade” (Vasconcelos, 1926, citado em Ferreira Marques 2009, p. 9). Noutro texto, onde se refere à natureza da orientação profissional, destaca o contributo destas práticas para a construção de carreira/vida dos indivíduos: “Portugal foi, se não erramos, o primeiro país onde a orientação profissional foi aplicada aos menores (...) desprovidos de amparo e de recursos para os quais somente uma boa educação e uma profissão bem escolhida constituem o mais fecundo e produtivo capital que a assistência pública lhes pode fornecer” (1928, citado de Ferreira Marques, 2009, p. 59).

¹ Universidade de Évora

Nesse tempo, as intervenções tinham carácter pontual, focavam-se na transição da escola para o mundo do trabalho e visavam ajustar as pessoas a uma profissão. Para concretizar este objetivo os profissionais da orientação tinham uma atuação que se organizava em três momentos. No primeiro, com recurso à psicotécnica, eram avaliadas as características pessoais para facilitar o conhecimento do indivíduo acerca de si. No segundo, o foco era na promoção do conhecimento sobre a realidade profissional. Finalmente, no terceiro momento, a ajuda centrava-se no apoio à tomada de decisão através da ajuda ao ajustamento entre as características individuais e o conhecimento das oportunidades profissionais (Caeiro, 1977/78/79). A importância da avaliação das características pessoais bem como do conhecimento das profissões, para apoiar a tomada de decisão vocacional, é bem evidenciada no investimento feito no laboratório de psicologia do IOP e no foco desta instituição em estudos sobre as profissões (Ferreira Marques, 2009). Esta perspectiva da orientação é clara nas palavras de Faria de Vasconcelos quando refere: “A orientação profissional coloca o homem que convém na ocupação que convém, realizando a máxima inglesa: *the right man in the right place*” (1926, citado de Ferreira Marques, 2009, p. 11).

Como é compreensível, nesse tempo fazia todo o sentido este tipo de intervenção pois o percurso dos indivíduos no papel profissional era pautado pela estabilidade e pela previsibilidade. Além disso, predominavam concepções não dinâmicas das características individuais para fundamentar a intervenção.

Outro momento chave para a expansão e desenvolvimento das atividades de OV foi, no início da década de 80 do século passado, o lançamento do Ensino Técnico e Profissional no âmbito do Ministério da Educação. Esta alteração na organização do sistema educativo visava responder às necessidades do País em termos de mão-de-obra qualificada, bem como a persecução de uma política de emprego para os jovens (Abreu, 2003). Para facilitar a concretização destes objetivos criaram-se experiências piloto de OV que, gradualmente, foram alargadas a grande número de escolas em

todo o país e, mais tarde, permitiram a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), regulamentados pelo Decreto-Lei nº 191, de 17 de maio de 1991, e pelo Decreto-Lei nº 300, de 31 de outubro de 1997.

A preocupação com a qualidade dos serviços prestados levou a que, inicialmente, as faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação das universidades do Porto, Lisboa e Coimbra ficassem incumbidas de supervisionar o trabalho dos técnicos que, nas escolas, apoiavam alunos, professores e outros agentes educativos na implementação das práticas de OV. Para garantir a qualidade dos serviços prestados, foi decisiva a ação dos professores Bártolo Paiva Campos, Ferreira Marques e Manuel Viegas de Abreu. Coube-lhes a responsabilidade de lançar as bases conceptuais, que fundamentaram metodologias de investigação e programas de intervenção ao nível do que de melhor se fazia na Europa e nos Estados Unidos da América, na segunda metade do século XX (Abreu, 2003). O grupo do Porto coordenado pelo Prof. Bártolo Paiva Campos adotou um modelo construtivista e contextualista do desenvolvimento humano, em geral, e do desenvolvimento vocacional, em particular. Por sua vez, o grupo de Lisboa, coordenado pelo Prof. Ferreira Marques inspirou a sua prática na perspetiva desenvolvimentista de Donald Super e colaboradores. Finalmente, o grupo de Coimbra, liderado pelo Prof. Manuel Viegas de Abreu, fundamentou o seu “modelo dinâmico e relacional” de OV na teoria relacional da motivação e do desenvolvimento da personalidade de Joseph Nuttin. Diferentes entre si, estas abordagens respondiam aos grandes objetivos dos SPO quanto à necessidade de promover o desenvolvimento das capacidades e da identidade dos alunos bem como favorecer o seu sucesso escolar e garantir a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, foram implementadas práticas de educação de carreira nas escolas portuguesas, que visavam a promoção de atitudes e comportamentos que facilitassem a gestão das diferentes transições ao longo do percurso escolar e profissional dos indivíduos. No entanto, os resultados da evolução das ciências humanas, em geral, e da psicologia vocacional, em particular, bem como a emergência de uma nova realidade

económica, social e política tornaram as práticas mais abrangentes, não restritas ao ajustamento do indivíduo à profissão. Os processos de tomada de decisão, o autoconceito, o estilo de vida, os valores, os tempos livres, a escolha livre e fundamentada, as diferenças individuais, a flexibilidade e capacidade para lidar com a mudança, foram os novos conceitos que permitiram operacionalizar práticas mais flexíveis e, por isso, também mais capazes de responder às exigências de uma realidade cada vez mais flexível e complexa (Herr & Cramer, 1996).

Nesse tempo, o contributo da OV para o sucesso da democratização do ensino também se fez através do apoio à decisão política sobre o desenho do sistema educativo. O desafio de então, e ainda atual, expressa-se na seguinte questão: "a cada nível escolar, como é que a organização do sistema educativo e os conteúdos educacionais ajudam ou dificultam o acesso dos alunos a níveis subsequentes de ensino e ao mundo do trabalho?" (Watts & Ferreira Marques, 1980, p. 215). Para responder a esta questão, Watts e Ferreira Marques (1978) elaboraram um relatório para a UNESCO onde fazem duas propostas para que a organização do sistema educativo garanta a igualdade de oportunidades nas escolhas da carreira. A primeira refere que o sistema educativo não deve confrontar os alunos com escolhas vocacionais precoces, decisivas da sua carreira. A segunda sugere que o sistema educativo deve facilitar a mobilidade entre as diferentes vias de estudos para reduzir as consequências negativas da reestruturação de projetos vocacionais.

Estas propostas fundamentam-se em teoria (Super, 1990; Gottfredson, 2002) e investigação (Borgen & Young, 1982; Jordaan & Heyde, 1979; Super & Overstreet, 1960) no âmbito da psicologia vocacional evidenciando que, antes dos 13-14 anos de idade, o autoconceito não está suficientemente clarificado e a maturidade vocacional suficientemente desenvolvida, para garantirem a agência pessoal necessária à minimização do efeito de influências sociais nas escolhas de carreira. No mesmo sentido, um estudo recente, realizado em Portugal com jovens dos 9º e 12º anos, permitiu resultados que evidenciam os riscos de decisões

vocacionais precoces (Cardoso, Janeiro & Duarte, submetido a publicação). Nesse estudo, procurávamos adequar à realidade portuguesa uma abordagem narrativa ao desenvolvimento de carreira de adolescentes portugueses. Os resultados obtidos, além de evidenciarem a eficácia destas práticas no contexto português, revelaram que os jovens do 9º ano, apesar de terem avaliado como muito útil a participação no programa, tinham significativamente mais dificuldades em explorar as suas experiências pessoais do que os participantes do 12º ano. Este resultado corrobora o obtido noutras investigações (Blustein & Nourmir, 1996; Habermas & Bluck, 2000), quanto a sugerir que o desenvolvimento das habilidades cognitivas, que permitem a clarificação do autoconceito, é um processo gradual. Assim, se ao nível do 9º ano ainda se revela este tipo de limitações à construção da identidade narrativa, então isso significa que escolhas vocacionais decisivas da carreira, antes deste nível de escolaridade, são um risco para o futuro escolar e profissional destas pessoas e para a persecução de uma política de emprego adequada às necessidades dos jovens e do país.

A OV e o alargamento da escolaridade obrigatória para os 12 anos ou 18 anos de idade

A globalização económica e o desenvolvimento tecnológico facilitaram a interdependência das economias e aceleraram as mudanças. Cada vez mais a competitividade das organizações foi-se submetendo à lógica de maior produtividade ao mais baixo custo (Pais, 2003). As organizações alteraram a sua estrutura, a natureza do trabalho mudou e, com isso, a relação das pessoas com as organizações e com o trabalho. Atualmente, a abertura de novas oportunidades convive com o aumento da precariedade de emprego ou a ausência dele.

A nova realidade colocou novos desafios. O alargamento da escolaridade obrigatória é uma das respostas possíveis pois atenta às necessidades de desenvolvimento económico, social e cultural do País, através da elevação dos níveis de qualificação dos portugueses. Tal como na década de oitenta, a promoção do sucesso escolar procura-se ao nível de modificações nas

características e funcionamento do sistema educativo e na organização dos apoios que garantam a equidade e a igualdade de oportunidades.

No que às modificações do sistema educativo diz respeito, o combate ao insucesso e ao abandono escolar envolve a diversificação da oferta formativa para satisfazer necessidades individuais e coletivas de mão-de-obra qualificada, nos mais variados sectores de atividade (e.g. agricultura, pescas, indústria, cultura, desporto). Além de diversificada, a formação deverá ser de qualidade, para atingir o prestígio que lhe permita ser encarada como alternativa válida para a construção de carreira. Formação de baixa qualidade não atrairá alunos, não responderá às necessidades de mão-de-obra qualificada e perpetuará baixos níveis de formação, com implicações na desigualdade de oportunidades no acesso ao emprego.

Ao nível dos apoios, a complexidade do combate ao insucesso e ao abandono escolar exige uma ação integrada e coordenada entre as diferentes entidades participantes. OV é uma das dimensões a considerar. De facto, a investigação evidencia que as práticas de OV permitem o desenvolvimento de atitudes e de comportamentos, que favorecem a gestão das múltiplas transições, que se colocam ao longo do desenvolvimento de carreira (Brown & Krane, 2000; Cardoso et al., submetido a publicação; Whiston & Rose, 2015) e que este tipo de ganhos confere intencionalidade ao que se está a estudar, com consequências no envolvimento com a escola (Moura, 2014; Frenette, Ford, Nicholson, Kwakye, et al., 2012), na promoção do sucesso académico (Lapan, Gysbers & Sun, 1997) e na redução do abandono escolar (Lopes, 2004; McCulloch, 2014; Quinn, 2013).

Uma perspetiva compreensiva de Orientação Vocacional

Para que a OV contribua para a concretização dos objetivos referidos, é importante fundamentar-se numa perspetiva compreensiva e integrada (Hooley, Marriott, Watts & Coiffait, 2012; Pinto, 2004), que situe a intervenção de desenvolvimento vocacional no projeto educativo da escola e do aluno. Deste modo, os serviços de psicologia e orientação serão

"compreendidos como uma proposta verdadeiramente educativa e não apenas como uma proposta administrativa, clínica ou remediativa e dependente" (Taveira, 2004, p. 225).

Um modelo compreensivo de intervenção implica que as práticas de OV se iniciem nos primeiros anos de escolaridade e acompanhem todo o processo de aprendizagem ao longo da vida. Trata-se de uma abordagem que se tem revelado vantajosa para preparar os indivíduos para a gestão das múltiplas transições da carreira (ELGPN, 2014).

A intervenção deverá ter por referência o projeto educativo da escola, de modo a integrar os objetivos de desenvolvimento vocacional nos objetivos relativos à aquisição de conhecimentos, competências, atitudes e comportamentos a desenvolver nos alunos em cada nível de ensino (Taveira, 2004). Ilustrativo deste tipo de práticas, são as sugeridas pelo European Life Long Guidance Network (2014) ou pelo Australian Blueprint (MCEECDYA, 2010). Nestas abordagens definem-se áreas de desenvolvimento tais como: autoconceito, interação, gestão da informação, gestão da mudança, decisão e transição para o mundo do trabalho. Para cada área de desenvolvimento definem-se competências a promover, em diferentes ciclos de estudos que vão da educação pré-escolar, ensinos básico e secundário e ensino superior, bem como em jovens e adultos que tenham ou não concluído a escolaridade obrigatória. Procura-se ajudar as pessoas a desenvolverem competências gerais (e.g. comunicação, matemática, domínio de línguas estrangeiras, tomada de decisão ou resolução de problemas) e competências específicas que lhes permitam o desempenho de uma grande diversidade de tarefas (Savickas et al., 2009). Daqui resulta uma intervenção mais focada na promoção da empregabilidade do que no emprego e, deste modo, contribuindo para a gestão das múltiplas transições ao longo do percurso escolar e profissional.

No trabalho direto com jovens e adultos mantém-se uma perspetiva holística da intervenção, que considera a interface dos problemas de carreira com dificuldades noutras dimensões da vida dos indivíduos. Para

implementar tais práticas é importante que os profissionais da OV integrem métodos oriundos de outras práticas psicológicas (e.g. técnicas narrativas, experienciais, genogramas), considerem o papel das emoções ou de padrões de funcionamento interpessoal, para entender e intervir nas dificuldades de construção de carreira (Cardoso, 2012). Nesta perspectiva, orientar é mais do que a simples aplicação de provas de avaliação psicológica, mais do que informar sobre o perfil individual de resultados e sobre as oportunidades escolares e profissionais. Apoiar o desenvolvimento vocacional é, fundamentalmente, uma forma de apoiar o desenvolvimento pessoal nos múltiplos papéis da vida.

A eficácia desta perspectiva compreensiva da OV depende, em larga medida, da capacidade de criar sinergias entre os diferentes agentes educativos (e.g. psicólogos, professores, familiares) e entre estes e a comunidade (e.g. empresas, autarquias, associações) (Cardoso, Taveira & Teixeira, 2014). A colaboração entre entidades com perfis e competências distintas mas complementares tem múltiplas vantagens. A primeira tem a ver com a atenuação do foco no indivíduo. A ênfase no indivíduo e na sua adaptação tende à sobrevalorização das dimensões psicológicas da construção de carreira relativamente às dimensões contextuais. As consequências podem ser várias: 1) levar à negação de fatores de exclusão social como a discriminação ou o classismo, 2) aceitar que todos escolhem livremente o que fazem; 3) deixar as pessoas ainda mais entregues a si, e 4) contribuir para práticas de OV que apenas promovem estratégias de sobrevivência e o individualismo (Blustein, McWhirter & Perry, 2005; Irving, 2010).

A segunda vantagem da ação colaborativa tem a ver com facilitar a transformação dos diferentes parceiros. O envolvimento da família e de outros agentes da comunidade no processo de orientação, especialmente necessário com populações em maior risco de exclusão social, permite introduzir modificações naqueles com quem o indivíduo interage e que têm responsabilidades na perpetuação da condição de desvantagem (Prilleltensky & Nelson, 2002). Deste modo, a ação colaborativa pode

contribuir para o fortalecimento das próprias entidades e organizações de parceria e, ao mesmo tempo, para a promoção da transformação social (Prilleltensky & Stead, 2011).

O modelo de emprego apoiado é um exemplo de prática colaborativa. O objetivo é criar oportunidades de formação e de emprego em populações em risco de exclusão social (Sousa, 2000). Parte-se da ideia que as dificuldades destes indivíduos, no acesso ao mercado de trabalho, resulta mais da falta de oportunidades e da inadequação ou inexistência de serviços de apoio do que das suas características. Para responder adequadamente às necessidades desta população, a intervenção procura ser abrangente, implicando várias instituições (escola, empresas, autarquias, serviços de emprego, família e outros agentes da comunidade), de modo a eliminar as barreiras estruturais e institucionais que dificultam a integração no mercado de trabalho. Num primeiro momento, procura-se aproximar as organizações que colaboram e fazer com que se sintam membros ativos no trabalho a desenvolver. Depois, o foco é na articulação do projeto educativo da população alvo com o plano de integração social e profissional. Por exemplo, essa articulação passa por adequar o currículo académico às exigências da integração profissional, ou pela elaboração de um currículo de formação complementar, a qual se foca no desenvolvimento de competências de autonomia pessoal, na utilização de equipamentos sociais e no conhecimento do mundo do trabalho, fundamental para preparar a inserção profissional da população alvo. Segue-se o trabalho focado na promoção da autodeterminação dos indivíduos, através da construção de um projeto vocacional. Finalmente, a fase de integração nas empresas, que implica o trabalho conjunto de professores, psicólogos, colaboradores das empresas e/ou autarquias. O objetivo é garantir os apoios necessários à integração e à adaptação às novas funções (para análise mais detalhada destas práticas ver Cardoso, Duarte & Sousa, em publicação).

Sobre a qualidade das práticas de OV

A implementação deste modelo compreensivo de atuação implica cuidados que garantam a qualidade das práticas de OV e evitem a distorção de estratégias e de processos. O tema da avaliação da qualidade dos serviços é vasto, no entanto, é dada ênfase ao tema da qualificação dos profissionais, por ser o alicerce que sustenta a qualidade do serviço prestado.

Em Portugal, um grande número de profissionais, quer da psicologia, quer de outras formações, atua em serviços que dão respostas no âmbito da OV. No entanto, um conjunto de fatores, como a insuficiência de unidades curriculares de psicologia vocacional, nos cursos de psicologia, a rara formação pós-graduada OV ou incapacidade das instituições para prestar a formação contínua aos seus técnicos, levou muitos profissionais a não terem preparação adequada para intervir neste âmbito. Daqui resulta o subaproveitamento do esforço de profissionais bem-intencionados, a resistência a práticas para as quais não há preparação, o recurso sistemático à transmissão de informação e, consequentemente, a práticas muito próximas de modelos tradicionais de orientação.

No centro da ação colaborativa, acima referida, devem estar profissionais com sólida formação em ciências psicológicas, no geral, e no âmbito da psicologia vocacional e do aconselhamento de carreira, em particular. Esta proposta fundamenta-se no facto da avaliação psicológica em OV, o aconselhamento de carreira ou a educação para a carreira exigirem conhecimento sobre a dinâmica do desenvolvimento vocacional, bem como sobre a interface dos problemas de carreira com outras dificuldades psicossociais. Corroborando o referido, temos que a generalidade da investigação em OV é publicada em revistas no âmbito da psicologia vocacional (e.g. *Journal of Vocational Behavior*, *Journal of Career Assessment*, *Journal of Career Development* ou *The Career Development Quarterly*).

Ao situar a formação em psicologia vocacional no centro de uma prática qualificada, um primeiro passo para garantir a adequada preparação dos profissionais é o alargamento da formação em psicologia vocacional a mais cursos de mestrado em psicologia educacional. Atualmente em Portugal, só 9 dos 30 cursos de psicologia incluem a psicologia vocacional na formação de psicólogos educacionais. Se considerarmos que os alunos de psicologia educacional não são mais de 30% dos restantes alunos de mestrado em psicologia, então é muito provável que nos serviços de emprego, escolas e outras instituições, onde são exigidas práticas de OV, só uma minoria terá formação de base específica para práticas de desenvolvimento vocacional.

Além das universidades, cabe às associações profissionais um papel complementar na formação contínua dos profissionais da orientação. Reconhecendo a necessidade de formação contínua neste âmbito, nos dois últimos anos a Direção Geral de Educação tem realizado um esforço para apoiar os profissionais que atuam no terreno. Dar continuidade a este esforço e evoluir para a certificação das competências dos profissionais é um percurso a realizar.

Para concluir e na linha do que foi referido, alerta-se para a necessidade de definir o ordenamento jurídico que estabelece as atribuições do psicólogo em contexto escolar (Coelho, 2014). Deste modo, será possível garantir o trabalho colaborativo de desenvolvimento vocacional onde os diferentes intervenientes têm uma ação complementar (Cardoso, Taveira & Teixeira, 2014) e não são chamados a desempenhar funções para as quais não têm perfil profissional.

Referências:

- Abreu, M. V. (2003). Principais marcos e linhas de evolução da Orientação Escolar e Profissional. In Saul Neves de Jesus (Org). *Psicologia em Portugal*. Coimbra: Quarteto.
- Blustein, D. L., McWhirter, E. H., & Perry, J. C. (2005). An emancipatory communitarian approach to vocational development theory, research, and practice. *The Counseling Psychologist*, 33, 141-179.

- Blustein, D. L., & Noumair, D.A. (1996). Self and identity in career development: Implications for theory and practice. *Journal of Counseling and Development*, 74, 433-441.
- Borgen, W. A., & Young, R. A. (1982). Career perceptions of children and adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 21, 37-49.
- Brown, S. D., & Krane, N. E. R. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In Steven D. Brown, & Robert W. Lent, *Handbook of counseling psychology*, (3th ed. pp. 740-765). New York: John Wiley.
- Caeiro, L. A. (1977/78/79). *Princípios para um aconselhamento vocacional desenvolvimentista*. *Revista portuguesa de Psicologia*, 14/15/16, 45-71.
- Cardoso, P. (2012). Maladaptive repetition and career construction. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 364-369.
- Cardoso, Duarte, & Sousa (em publicação). Desenvolvimento vocacional e aconselhamento de carreira: contributos para a justiça social. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*.
- Cardoso, P., Janeiro, I., & Duarte, M.E. (Submetido a publicação). My career story an outcome and process study. *The Counseling Psychologist*.
- Cardoso, P, Taveira, M. C., & Teixeira, M. O. (2014). *O papel dos professores no processo de orientação*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Coelho, V., (2014). *Perfil de atribuições do psicólogo em contexto escolar*. *Psis* 21. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- European Lifelong Guidance Policy Network (2014). *The evidence base on Lifelong Guidance: A guide to key findings for effective policy and practice*. Jyväskylä, Finland: ELGPN.
- Ferreira Marques (2009). *Obras completas de Faria de Vasconcelos*, Vol IV. Lisboa: Gulbenkian.
- Frenette, M., Ford, R., Nicholson, C., Kwakye, I., Hui, T. S., Hutchison, J., Dobrer, S., Smith Fowler, H., & Hébert, S. (2012). *Future to discover: Post-secondary impacts report*. Ottawa: Social Research and Demonstration Corporation.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748–769.
- Herr, E. L., & Cramer, H. C. (1996). *Career guidance and counseling through the life span* (5th ed). New York: Addison Wesley Longman.
- Hooley, T., Marriott, J., & Sampson, J.P. (2011). *Fostering college and career readiness: How career development activities in schools impact on graduation rates and student's life success*. Derby: International Centre of Guidance Studies, University of Derby.
- Irving, B. (2010). (Re)constructing career education as a socially just practice: An antipodean reflection. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10, 49-63.
- Jordaan, J. P., & Heyde, M. B. (1979). *Vocational maturity during the high school years*. New York: Teachers College Press.
- Lapan, R.T., Gysbers, N.C., & Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study. *Journal of Counseling and Development*, 75(4), 292-302.
- Lopes, A. (2004). Desenvolvimento vocacional na infância e prevenção do abandono escolar: contributos dos Serviços de Psicologia e Orientação. In M. C. Taveira (Coord.) *desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 191-196). Coimbra: Almedina.
- McCulloch, A. (2014). *Learning from futuretrack: Dropout from higher education*. London: BIS.
- MCEECDYA (2010). *The Australian Blueprint for Career Development*. Canberra: Miles Morgan Australia, Commonwealth of Australia (available at: www.blueprint.edu.au).
- Moura, H. (2014). Student's engagement in school and guidance activities. *AIOSP Conference*, Montpellier, September.
- Pais, J. M. (2003). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro* (2^a ed). Porto: Âmbar.
- Pinto, H. R. (2004). Orientação vocacional em Portugal: Temas para reflexão. *Psychologica*, 181-195.
- Prilleltensky, I., & Nelson, G. (2002). *Doing psychology critically: Making a difference in diverse settings*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Prilleltensky, I., & Stead, D. B. (2011). Critical psychology and career development: Unpacking the adjust-challenge dilemma. *Journal of Career Development*, 39, 321 -341.

- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups*. Brussels: DG Education and Culture, European Commission.
- Sousa, A. (2000). Emprego apoiado: uma primeira abordagem. *Psicologia, XIV*, 73-82.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. -P., Duarte, M., Guichard, J., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 239–250.
- Super, D. (1990). A Life-Span, Life-Space approach to career development. In L. Brown & D. Brooks, *Career choice and development*, (3th ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey Bass.
- Super, D. E., & Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of ninth grade boys*, New York, Teachers College Press.
- Taveira, M. C. (2004). Os serviços de desenvolvimento vocacional em Portugal: algumas notas-estímulo para reflexão. *Psychologica, 213-234*.
- Watts, A. G., & Ferreira Marques, J. (1978). *Guidance and school curriculum*. UNESCO (mimeo).
- Watts, A. G., & Ferreira Marques, J. H. (1980). The effects of traditional structures and programmes of schools on subsequent education and vocational careers. *International Journal for the Advancement of Counseling, 3*, 211-222.
- Whiston, S. C., & Rose, C. S. (2015). Career counseling process and outcome. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.) *APA Handbook of Career Intervention (Vol. 1)* (pp. 43-60). Washington, DC: APA Books.

Rui Trindade¹

Diferenciação pedagógica no Ensino Secundário: Contributo para um debate

Este é um texto através do qual se visa promover uma reflexão sobre a diferenciação pedagógica no Ensino Secundário a partir de uma questão nuclear em função da qual se pretende equacionar até que ponto a universalização das práticas de diferenciação pedagógica poderá constituir um contributo decisivo para o alargamento bem-sucedido da escolaridade obrigatória até ao Ensino Secundário.

É tendo este objetivo como finalidade do processo de reflexão a empreender que se começa por perguntar porque é tão importante discutir-se, hoje, a diferenciação curricular e pedagógica como eixo educativo transversal das práticas de formação que têm lugar no Ensino Secundário.

Trata-se de uma questão que nos conduz a defrontarmo-nos com duas respostas: (i) Uma dessas respostas irá destacar a relação entre o alargamento da escolaridade obrigatória e a heterogeneidade crescente dos novos públicos escolares que vão chegar ao Ensino Secundário. A outra resposta tenderá a afirmar, sobretudo, o vínculo entre a diferenciação pedagógica e os processos de construção do saber em que os estudantes se envolvem no âmbito dos processos de aprendizagem que lhes dizem respeito. Não sendo respostas que mutuamente se excluem são respostas que, contudo, poderão estar na origem quer de perspetivas diferentes acerca das práticas de diferenciação pedagógica quer anunciando implicações distintas quanto à natureza e implicações do processo de formação que tem os alunos como destinatários.

¹ FPCE/UP

Analisemos, por isso, os cenários que poderemos configurar em função das duas questões atrás propostas. Um **primeiro cenário** poderá ser aquele que se preocupa, sobretudo, com a afirmação da crescente heterogeneidade dos alunos que passam a frequentar o Ensino Secundário por via do alargamento deste nível de escolaridade. Trata-se de um cenário onde, de um modo geral, as práticas de diferenciação pedagógica tendem a ser circunscritas à gestão remediativa ou compensatória dos programas de ação educativa. Isto é, limita-se a diferenciação de atividades, de estratégias, de recursos e de tempos de trabalho quase que exclusivamente às respostas que visam superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. É o tipo de cenário pedagógico mais adequado ao “paradigma da instrução” (Trindade & Cosme, 2010), na medida em que salvaguarda a possibilidade dos professores continuarem a ser difusores de informações, procedimentos e atitudes e de assumirem uma maior eficácia neste propósito através da diferenciação das práticas de difusão destas informações, destes procedimentos e destas atitudes. O ato de ensinar continua a definir-se como uma atividade prescritiva só que é uma atividade prescritiva feita à medida dos alunos que não são capazes de responder às expectativas curriculares e pedagógicas dos professores.

No **segundo cenário** que se distingue do anterior por assumir outras preocupações concetuais e praxeológicas acerca dos atos de aprender e de ensinar, as práticas de diferenciação pedagógica nem poderão ficar circunscritas às respostas de carácter remediativo e compensatório que se promovem para responder às dificuldades de aprendizagem dos alunos nem visam salvaguardar de qualquer tipo de interpelação a racionalidade educativa de carácter instrutivo que sustenta os projetos de formação que se promovem no Ensino Secundário. A preocupação daqueles que se situam neste cenário não se explica tanto em função da necessidade de se responder à crescente heterogeneidade dos públicos que passarão a afluir ao Ensino Secundário por via do seu alargamento (ainda que não seja insensível a este facto) mas à necessidade de afirmação de uma outra racionalidade pedagógica decorrente de um outro modo de entender a

relação entre os sujeitos que aprendem e o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que, por se encontrarem culturalmente validados e por ser entendidos como socialmente necessários à vida nas sociedades contemporâneas, são os objetos da aprendizagem que os programas de estudo devem veicular. Ou seja, e ao contrário do que se costuma acusar aqueles que se situam no campo dito da inovação pedagógica, não são os programas que se recusam e os desafios e exigências intelectuais e culturais que estes suscitam, mas a relação de vassalagem quase que absoluta dos alunos face a esses programas. Parte-se do pressuposto que uma Escola que é indiferente ao modo como os alunos constroem e atribuem significados ao que fazem e ao que aprendem ou constroem é uma Escola que penaliza todos os seus alunos, ainda que, como se sabe, acabe por penalizar de forma irremediável mais uns do que outros. Neste caso, uma Escola que tente encontrar uma alternativa ao paradigma da instrução é uma Escola que passa a propor uma outra abordagem acerca das práticas de diferenciação curricular e pedagógica. Uma Escola que não invista, sobretudo, em atividades de natureza prescritiva cujo sentido, quantas vezes, escapa aos alunos como principais atores dessas atividades é uma Escola onde a diferenciação de atividades, de apoios, de recursos e de projetos corresponde ao investimento na construção de uma atitude, por parte dos alunos, marcada pela inteligência na relação com a informação e os instrumentos, mais os procedimentos, dos quais se deve apropriar, condição para o desenvolvimento de atitudes mais congruentes com o mundo em que vivemos. Sabendo-se que uma tal relação não pode ser desenvolvida de forma estandardizada, na medida em que os saberes, as competências e os interesses dos estudantes são distintos, sabe-se, também, que a diferenciação pedagógica, nesta perspetiva, mais do que ficar confinada às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, deve responder às suas singularidades como pessoas que, por se encontrarem a viver processos de aprendizagem formal bastante exigentes do ponto de vista pessoal, social e cultural, viverão tais processos de forma distinta e sujeitos a vicissitudes, por vezes, diversas.

É partindo desta reflexão sobre a diferenciação pedagógica que se compreende porque defendo que as possibilidades de sucesso do alargamento da escolaridade obrigatória até ao Ensino Secundário implicarão certamente o desenvolvimento de práticas de diferenciação curricular e pedagógica por parte dos professores deste ciclo de escolaridade, mas não serão estas que garantirão, só por si, o sucesso dos alunos. Tal como já defendemos neste trabalho, a diferenciação pedagógica não implica, de imediato, que o trabalho de aprendizagem dos alunos seja um trabalho significativo, ainda que saibamos que qualquer trabalho de aprendizagem significativo implique a possibilidade de se promover práticas de diferenciação pedagógica.

Em conclusão, mais importante do que discutir se a diferenciação pedagógica é condição de sucesso do alargamento da escolaridade obrigatória até ao Ensino Secundário parece-nos mais importante discutir o que se pretende do Ensino Secundário. Poderá continuar subordinado ao processo curricular de sequencialidade regressiva (Pires, 1993) que o transformou numa espécie de estudos menores do Ensino Superior (Alves, 1999) ou deverá adquirir autonomia como uma etapa fundamental do projeto de educação escolar dos jovens deste país? Como reabilitar a opção Cursos Tecnológicos sem a emparedar numa solução de natureza socialmente seletiva, a exemplo dos que algumas Escolas Profissionais mostraram ser possível? A relação entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior deverá continuar subordinada ao mecanismo da realização dos exames nacionais de acesso?

Sendo estas algumas das questões, entre outras, às quais teremos de responder, importa, para já, afirmar a importância das mesmas como sustentáculo de uma reflexão que pensamos ser urgente realizar, já que será em função desta reflexão que o debate quer sobre a importância da diferenciação pedagógica quer sobre o modo de a operacionalizar adquirirá sentido e pertinência como condição do sucesso do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano.

Bibliografia:

- Alves, José Matias (1999). *Crises e dilemas do Ensino Secundário*. Porto: Edições ASA.
- Pires, Eurico Lemos (1993). *Escolas básicas integradas como centros locais de Educação Básica*. Porto: SPCE.
- Trindade, Rui; Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Francisco Marques¹

Transição para o Mercado de Trabalho

A participação neste evento representa para a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino profissional, (ANQEP, IP), que tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, a possibilidade de exercer uma função de *accountability*, é uma hipótese que aproveita sempre que pode, não só porque considera ser seu dever, como sobretudo é uma oportunidade de mostrar as atividades que têm sido executadas pela Agência no âmbito do tema da transição para o mercado de trabalho.

Começando pelo início, para a ANQEP, a transição para o mercado de trabalho não é um momento, é um processo que começa muito antes de um indivíduo concluir uma determinada qualificação. É um processo que começa com a escolha de uma determinada oferta qualificante, e é tanto uma escolha da responsabilidade do sujeito, do jovem e da sua família, como das entidades responsáveis pelas ofertas formativas.

Mas qualificar com que objetivo?

O sistema atualmente divide-se entre cursos científico-humanísticos e as ofertas de ensino profissional. E se os primeiros são utilizados, nas palavras do Prof. Doutor David Justino, como “um ciclo preparatório do ensino superior”, conferindo o nível 3 do Quadro Nacional de Qualificações, já o Ensino Profissional, não impedindo naturalmente o

¹ ANQEP

acesso ao ensino superior, responde àqueles que pretendem ingressar no mercado de trabalho, conferindo-lhes uma certificação de nível 4.

O ensino profissional encontra-se assim intimamente relacionado com a economia e com as necessidades das empresas.

Ou seja, para a ANQEP ele deve responder apenas aos desejos e necessidades de dois atores: os indivíduos e as empresas.

Evidentemente que existe aqui um terceiro ator, que são as entidades que oferecem qualificações e dos quais se sente uma apreensão cada vez maior em função dos dados estatísticos, que revelam uma estrutura de oferta qualificante, cuja dimensão começa a demonstrar algum desajustamento face ao número de jovens que a ela irão recorrer. A ANQEP sente isso no “dia-a-dia” e sabe que é uma questão que se irá impor cada vez mais num futuro próximo, mas é também uma oportunidade para introduzir sistemas de análise e medição da qualidade que possibilitem que subsistam apenas aqueles operadores de qualificação que cumpram um conjunto de critérios definidos.

Mas esta atenção pelos dois atores que constituem a preocupação central de atuação da ANQEP, seguem uma preocupação patente na *Estratégia Europa 2020*, que recomenda a implementação de políticas articuladas entre os setores da educação e formação e o mercado de trabalho, tendo em vista a construção de uma Europa mais forte e competitiva. Neste quadro, as atividades de orientação ao longo da vida são vistas como um elemento-chave para fazer a ponte entre estes setores.

A Resolução do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, de 21 de novembro de 2008, recomenda o reforço do papel da orientação, aplicando os seguintes princípios orientadores:

- Favorecer a aquisição da capacidade de orientação dos cidadãos ao longo da vida;
- Facilitar o acesso de todos os cidadãos aos serviços de orientação;
- Desenvolver a garantia de qualidade dos serviços de orientação;

- Incentivar a coordenação e cooperação dos diversos intervenientes a nível nacional, regional e local.

Ao longo dos últimos anos Portugal tem promovido a procura de oportunidades de aprendizagem, qualificação e certificação por parte de jovens e adultos, com o objetivo de superar os défices de escolarização e o desajustamento da formação face às necessidades do mercado de emprego.

Assim, o reforço da qualificação requer a existência de uma coordenação entre todas as entidades participantes no sistema de formação, sendo essencial o papel de serviços de orientação que promovam a capacitação dos indivíduos para a construção e gestão da sua carreira.

A importância da Orientação ao Longo da Vida encontra-se demonstrada em inúmeros documentos estratégicos, como o *Compromisso Para o Crescimento, Competitividade e Emprego* ou o *Acordo de Parceria 2014-2020*.

Mas esta importância resulta de uma evidência concreta: devido às mudanças socioeconómicas dos últimos anos, é expectável que as pessoas necessitem de obter diversas qualificações para responderem às inúmeras ocupações que terão durante as suas vidas.

Assim, as atividades de orientação devem preparar jovens e adultos, em diversos contextos, para *serem capazes de enfrentar os desafios do mercado de trabalho, fazendo uma gestão eficaz das suas carreiras, incluindo as transições que ocorrerão durante a sua vida*, designadamente: entre escola e mercado de trabalho, o retorno ao sistema de ensino ou de formação, a transição entre emprego e desemprego, entre diferentes empregos e entre emprego e aposentação.

Estamos pois perante uma mudança de paradigma, deslocando o foco da orientação de uma intervenção de apoio à tomada de decisão sobre uma área de estudo ou uma formação profissional, *para uma intervenção ao longo da vida e focalizada no apoio às referidas transições*.

Do ponto de vista de quem escolhe há três momentos que consideramos essenciais.

Antes da escolha, em que o indivíduo tem de recolher informação sobre as ofertas existentes; durante aquilo que poderemos chamar de concretização da escolha e onde lhe compete obter o máximo de saberes e após a conclusão da formação, com a evidenciação das competências obtidas junto da entidade empregadora.

Mas também do ponto de vista de quem tem responsabilidade da criação e da regulação da oferta, relativamente ao momento antes da construção da oferta, com a necessidade de conhecer as necessidades presentes e futuras do tecido empresarial, durante a concretização da formação mediante a monitorização de uma oferta de qualificações de qualidade e após a conclusão da formação, na monitorização do percurso do indivíduo para a sua inserção.

A ANQEP tem tido a preocupação de incorporar todas estas fases nas ações que realiza. Consideramos que são essenciais três vertentes em que importa atuar: conhecer para escolher; orientar e encaminhar para o sucesso e promover para valorizar socialmente.

Relativamente ao conhecer para escolher são várias as ações que temos desenvolvido. Uma diz respeito ao Portal das Qualificações e onde se reuniram seis produtos, possibilitando informação relacionada com ofertas dos níveis, 2, 4 e 5 do Quadro Nacional de Qualificações.

Um dos produtos permite escolher a formação adequada ao perfil do cidadão e em especial ao perfil dos jovens, outro, o registo das formações já realizadas através da Caderneta Individual de Competências, sendo aqui o acesso realizado através de *password*, efetuando uma correspondência entre a qualificação disponível e o nível de escolaridade e esta correspondência está ligada a um sistema que a ANQEP criou, ao qual chamamos Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificação. O SANQ irá permitir orientações claras para a definição da rede de ofertas formativas, bem como para a atualização do Catálogo Nacional de

Qualificações, produzindo dois *outputs*, um relacionado com as necessidades de qualificação a nível nacional e outro ao nível das Comunidades Intermunicipais (CIM).

Este estudo está a ser feito como projeto-piloto em quatro CIM, mas o *output* que estamos a obter permite conhecer as necessidades de qualificação em termos de necessidades a nível nacional, pelo que será o documento utilizado conjuntamente com a Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares (DGEstE) na construção da rede de oferta de qualificações do próximo ano letivo.

Este Portal garante igualmente a possibilidade do cidadão encontrar o Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) mais próximo da sua área de residência e tem também a possibilidade de aceder aos referenciais de formação e perfil profissional da formação que for selecionada.

Pode ainda saber a correspondência entre o nível de qualificação nacional e o europeu da qualificação que deseja obter.

Ainda no que diz respeito aos instrumentos de orientação, uma outra ação que estamos a desenvolver pelo segundo ano consecutivo é o *Roadshow do Ensino e Formação Profissional*. O objetivo é levar aos jovens a informação sobre a oferta de qualificação disponível. Até agora tínhamos duas grandes feiras – a *Futurália* e a *Qualifica* – e sentimos que o resto de Portugal não estava abrangido, pelo que se decidiu, com recurso a um grande esforço dos recursos humanos da Agência, porque é uma organização muito pequena, realizar este *Roadshow* que tem como objetivo levar às capitais de distrito uma feira, onde estão presentes as escolas de ensino profissional que mostram os cursos que para cada região foram identificados como necessários para o respetivo tecido produtivo de uma região. O público-alvo destas feiras são os jovens que estão no nono ano de escolaridade, bem como as suas famílias.

Chama-se aqui a atenção para o facto da forma de comunicação da ANQEP ter de ser criativa, porque está-se a falar de orientar sobretudo

jovens, o que exige uma forma de comunicar que lhes leve a mensagem, o que não segue os conteúdos-padrão que seriam de esperar.

Têm sido vários os instrumentos e as mensagens que tentamos criar. E como somos uma agência pequena, é preciso apelar à criatividade e por isso mesmo criou-se uma mascote para o ensino profissional, o *e.TEQ*. A ideia é ter uma figura que seja apelativa e que comunique aos jovens a oferta que têm ao seu dispor. E para isso criou-se uma aplicação para telemóveis através da qual se pode ver um conjunto de ofertas qualificantes, a que está ligado um conjunto de filmes com várias saídas profissionais.

É uma aplicação que, sendo destinada sobretudo ao público jovem, tem uma linguagem própria que foi criada com o objetivo de lhes fazer chegar a mensagem, porque se não a tiver os jovens não vêm ter connosco. Estes filmes tiveram o apoio de vários profissionais da área da orientação tendo como objetivo criar conteúdos que não fossem “infantilizados”, mas que ao mesmo tempo captassem a atenção deste público-alvo.

Um outro projeto igualmente importante é o *Kit das Profissões*, um projeto que já existiu no passado, em 2009 e que integrava 100 profissões e que irá ser renovado com o objetivo de apoiar o técnico de orientação, para que conjuntamente com o jovem, consigam aperceber-se das qualificações que melhor se compatibilizam com os seus interesses e visualizar as saídas que pode a ter em cada uma das ofertas.

Relativamente à questão de orientar e encaminhar para o sucesso, temos os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, uma rede cuja criação decorre de um fenómeno mais polémico politicamente, uma vez que são os sucessores dos Centros de Novas Oportunidades (CNO).

De resto, há questões que se fosse possível deveriam estar constitucionalmente proibidas de serem utilizadas no campo político, como a educação, pois após os processos eleitorais quem perde sempre é o sistema educativo.

Em todo o caso esta rede de CQEP é mais reduzida que a dos CNO, embora tenha uma maior ambição nas suas missões e uma delas é exatamente a questão da orientação e encaminhamento de jovens e de adultos para as soluções de orientações disponíveis.

Na elencagem das suas competências importa, na área da orientação e do encaminhamento, referir que realiza a definição de critérios de estruturação da rede de oferta, o acompanhamento do desenvolvimento das referidas ofertas no âmbito do sistema de formação de dupla certificação, bem como a monitorização do percurso dos jovens e adultos e a identificação de oportunidades de concretização de formação em contexto real de trabalho.

Ainda sobre o papel da ANQEP, importa referir que é ainda uma das entidades responsáveis pela Garantia para a Juventude, fazendo a articulação entre as estruturas com responsabilidade ao nível da orientação.

A este nível vai-se começar um trabalho com o Instituto do Emprego e Formação Profissional e com a Direcção-Geral de Educação no sentido de reunir todos os atores que estão envolvidos nas questões de orientação.

De certa forma são três entidades que oferecem serviços algo semelhantes, os CQEP, SPOS e os Serviços de Informação e Orientação Profissional, sendo o objetivo criar mecanismos de articulação eficazes na resposta que se dá aos indivíduos sobre as suas necessidades de qualificação.

Para terminar, no que respeita ao promover para valorizar socialmente, temos a dimensão da garantia da qualidade.

A ANQEP é responsável em Portugal por promover, acompanhar e apoiar a implementação de sistemas de garantia da qualidade dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos alunos das escolas profissionais, e certificá-los como sistemas EQAVET.

Neste âmbito a Agência é responsável pelo EQAVET, o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e

Formação Profissionais e pela certificação dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos alunos das escolas profissionais como “sistemas EQAVET”.

O objetivo é criar um sistema de normalização da qualidade e aplicá-lo a todos os operadores de qualificação. Para tal será necessária a criação de uma rede de entidades certificadoras, já que pela sua dimensão, a ANQEP terá de ser a responsável pela criação dos referenciais de qualidade e monitorizar a sua aplicação.

Fez-se o desenho de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem e publicou-se o referencial de competências para o professor/formador do ensino profissional. Esta publicação corresponde a um estudo, encomendado pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, tendo em vista a organização do referido referencial, no contexto do redesenho das ofertas formativas, considerando aspetos como, por exemplo, os resultados das aprendizagens efetuadas e o contexto de exercício da função do professor/formador nas diferentes vias profissionalizantes.

Num primeiro momento, procede-se a uma análise de práticas internacionais, explorando modelos seguidos noutros países e outros propostos pela Organização Internacional do Trabalho e também pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.

Segue-se, uma análise das estratégias de qualificação inicial de professores das escolas públicas e profissionais, procurando caracterizar o perfil dos destinatários preferenciais do referencial a realizar.

Evolui posteriormente para uma abordagem centrada nos "desafios que se vêm colocando ao desenvolvimento dos sistemas de educação e formação profissional" e que justificam a necessidade de desenvolvimento de estratégias de qualificação pedagógica destes professores/formadores. São ainda apresentados os princípios organizativos da proposta de referencial, sucedendo-lhe o desenho geral do mesmo, com identificação de domínios de intervenção e unidades de competências associadas.

Por fim, é apresentado um modelo de referencial, organizado em cinco domínios, para a certificação de professores/formadores do ensino e formação profissional.

Como é normal e já foi referido, a missão da ANQEP está intimamente ligada ao tecido produtivo nacional e às necessidades das empresas e por isso tem estado envolvida no reforço da carga horária da formação em contexto de trabalho dos cursos profissionais, bem como na definição do papel dos intervenientes nos Conselhos Sectoriais para a Qualificação, onde estão os parceiros essenciais para a revisão do Catálogo Nacional de Qualificações, importando não esquecer o modelo aberto de consulta que é também outra forma de atualizar os referenciais do Catálogo.

O Dia do Ensino Profissional foi mais uma atividade de marketing e comunicação onde se reuniram no Estádio do Jamor mais de três mil jovens que estão a frequentar uma das ofertas de ensino profissional. A ideia é criar uma cultura, um espírito e uma imagem para todo o ensino profissional, afastando o estigma que estas ofertas tiveram no passado.

Claro que uma Agência é um organismo orientado para a ação e para a concretização das políticas públicas na área da qualificação que superiormente são definidas para o país.

Para a ANQEP a prova de que o caminho seguido tem dado bons resultados, são os 44.5% de jovens que se encontram no nível secundário a frequentar oferta de dupla certificação.

Painel

**NOVAS REALIDADES DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E
MOBILIZAÇÃO PARA O SUCESSO EDUCATIVO**

Presidente da Mesa: Fernando Almeida

O Agrupamento de Escolas de Benfica

Durante muitos anos, desde 1991, estive à frente dos destinos de uma Escola Secundária, a Escola Secundária José Gomes Ferreira, em Benfica, Lisboa, com 1200 alunos, do 7º ano de escolaridade ao 12º ano de escolaridade, com 120 professores, em que apenas uma percentagem muito pequena dos alunos não se encontrava a frequentar o ano de escolaridade, correspondente ao seu nível etário.

A partir do ano letivo 2012/2013, passei a ser responsável por um Agrupamento Vertical, o Agrupamento de Escolas de Benfica, um Agrupamento que faz parte da rede dos Agrupamentos TEIP (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), primeiro como Presidente da Comissão Administrativa Provisória e atualmente, como Diretor de um Agrupamento, que integra duas unidades orgânicas com Pré-escolar e 1º ciclo, uma com Pré-escolar, uma com 1º ciclo, uma com 2º ciclo e anos 7º 8º anos (unidades orgânicas que integravam o Agrupamento de Escolas Pedro de Santarém, considerado agrupamento TEIP) e uma outra unidade orgânica, a Escola sede do Agrupamento, a Escola Secundária José Gomes Ferreira, com o 9º ano de escolaridade e com todos os anos do Ensino Secundário. O Agrupamento de Escolas de Benfica tem uma população escolar de 2920 alunos, desde o Pré-escolar ao 12º ano de escolaridade, onde 6% dos alunos beneficiam das medidas pedagógicas previstas no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro e 30% dos alunos beneficiam do ASE. Atualmente, estão ao serviço no Agrupamento um total de 232 professores, sendo 87,5% docentes de carreira (cerca de 203), 61,2%, docentes de carreira providos no quadro do

¹ Agrupamento de Escolas de Benfica, Lisboa

Agrupamento (cerca de 142) e 13,8% de docentes em Regime de Contrato a Termo Resolutivo (cerca de 32).

O meio / território, onde se insere o Agrupamento de Escolas de Benfica e do qual provem os seus alunos, é constituído por parte da freguesia de Benfica, incluindo o Bairro da Boavista, o Bairro do Charquinho e o Bairro das Pedralvas.

Dada a diversidade urbana do meio que caracteriza a Freguesia de Benfica e onde o Agrupamento de Escolas de Benfica se insere, a sua população discente caracteriza-se por uma grande heterogeneidade de registos socioeconómicos, étnicos e culturais.

Nos últimos anos, esta diversidade tem vindo a aumentar, sobretudo, com a inclusão de alunos oriundos dos PALOP, do Brasil, dos países de Leste e Oriente, implicando uma maior exigência e adequação de respostas.

No que se refere a uma “franja” de alunos que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico, o 2º ciclo do Ensino Básico e também os 7º e 8º anos de escolaridade, cursos vocacionais e curso de Educação e Formação, para o ensino Básico, são oriundos do Bairro da Boavista, cuja população é tendencialmente envelhecida, de baixo nível socioeconómico e pouco alfabetizada.

Coexistem diversos estratos sociais e diferentes etnias, nomeadamente, a cigana e africana, esta oriunda dos PALOP. Esta realidade de grande heterogeneidade acarreta, naturalmente, várias problemáticas sociais, económicas, culturais, morais e habitacionais.

Existe uma variação etária muito afastada dos limites normais para os níveis de ensino que frequentam.

No que se refere aos alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade e o Ensino Secundário, trata-se de um corpo de alunos significativamente coeso, na sua caracterização socioeconómica, e esta não é, por si só, fomentadora de problemas, têm acesso a meios e recursos socioculturais, dentro de um padrão médio.

Verifica-se uma variação etária dentro dos limites normais para os níveis de ensino.

Os resultados escolares do Agrupamento, no que se refere às taxas de sucesso, verificadas na Avaliação Sumativa Interna, do 2º momento de avaliação, 2014/2015:

Ciclos de ensino	Ano de escolaridade	Taxa de sucesso %		Taxa de sucesso global %
		Português	Matemática	
1º	2º	78	82	80
	3º	88	82	85
	4º	92	77	84

Ciclos de ensino	Ano de escolaridade	Taxa de sucesso %	Taxa de sucesso global %
2º	5º	68	64
	6º	59	
3º	7º	64	65
	8º	63	
	9º	68	
Secundário	10º	84	86
	11º	78	
	12º	97	

A implementação da Lei 85/2009, de 27 de agosto – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória até ao 12º ano de escolaridade ou até aos 18 anos de idade, (idade em que a maioria dos nossos jovens já frequenta o

ensino superior ou outros) trouxe às nossas Escolas/Agrupamentos, um grande desafio na forma de organização escolar e algumas dificuldades de gestão, a nível dos recursos humanos, tornando as Escolas num espaço para todos, situação que partilho como Diretor de um Agrupamento de Escolas Públicas.

Não nos podemos esquecer que a sua implementação coincidiu com outro grande desafio a que a Escola ficou sujeita, refiro-me à criação dos Agrupamentos verticais, cujas Escolas agregadas possuem realidades completamente diferentes, no que se refere à sua população escolar e social, dificultando a elaboração dos Projetos Educativos, devido às várias identidades das unidades orgânicas das diferentes Escolas. Temos que pensar que a implementação da escolaridade obrigatória representa um grande desafio e responsabilidade para o nosso sistema educativo, traduzindo-se num sinal de progresso, para o qual todos temos de contribuir para o seu sucesso, na sua concretização. Neste sentido, as Escolas/Agrupamentos devem promover e desenvolver as competências necessárias, para que os nossos jovens possam dar resposta às exigências do mercado de trabalho e poderem competir com os jovens dos restantes países da Europa e do Mundo.

Aplicar o alargamento da escolaridade obrigatória será sempre um desafio, tanto para escolas, como para o Ministério da Educação e Ciência, e também uma medida que deveria ter sido melhor preparada: "Em Portugal, somos especialistas em cometer sempre os mesmos erros, refiro-me ao que conheço melhor, a área da Educação, mudar sem avaliar e deveríamos ter tido mais cuidado antes de avançar para o terreno. Não defendo de maneira nenhuma que se recue, defendo sim o que todos devemos fazer para que os nossos alunos todos tenham o direito a aprender, diagnosticar as causas do insucesso da medida e tentar fazer com que as mesmas passem a ter efeitos positivos no nosso Sistema Educativo.

A escolaridade obrigatória em alguns dos países da Europa:

Na maior parte dos países da União Europeia, a escolaridade obrigatória não é tão longa como será em Portugal. (média a Matemática no PISA 2012 – 487 pontos)

Espanha (média a Matemática no PISA 2012 – 484 pontos)

O ensino é obrigatório dos 6 aos 16 anos de idade e divide-se em duas etapas: a educação primária - três ciclos com a duração de dois anos cada um, equivalente ao nosso 1.º e 2.º ciclo - e a Educação Secundária obrigatória com quatro cursos - equivalente ao nosso 3.º ciclo e ensino secundário.

França (média a Matemática no PISA 2012 – 495 pontos)

O ensino é obrigatório para os alunos entre os 6 e os 16 anos e divide-se em três etapas: educação primária (6 a 11); educação secundária baixa (11 aos 15 anos, equivalente ao 3.º ciclo) e educação secundária alta (mais de 15 anos, equivalente ao secundário).

Alemanha (média a Matemática no PISA 2012 – 514 pontos)

O sistema de ensino alemão está organizado por educação a *full-time* e a *part-time*. A educação obrigatória em *full-time* abrange os jovens entre os 6 e os 15/16 anos, dependendo da zona. Para quem não ande numa escola a *full-time*, então a educação é obrigatória até aos 18 anos. O sistema está também dividido entre educação primária (6 aos 10 anos), equivalente ao nosso 1.º e 2.º ciclos; educação secundária baixa (10 aos 15/16), equivalente ao 3.º ciclo, e educação secundária elevada (15/16 aos 18/19,) equivalente ao secundário.

Inglaterra (média a Matemática no PISA 2012 – 494 pontos)

O ensino é obrigatório entre os 5 e os 16 anos e divide-se entre primário (5-11) e secundário (11 aos 16).

A maioria dos alunos vai diretamente do ensino primário para o ensino secundário mas em algumas zonas existem escolas “intermédias”, que têm alunos entre os 8 e os 13 anos.

Finlândia (média a Matemática no PISA 2012 – 519 pontos)

O ensino obrigatório começa quando as crianças têm 7 anos e dura nove anos. A educação é gratuita para todo o ensino básico.

Também vos quero dizer que dos países referidos, apenas a Espanha atingiu uma pontuação mais baixa (484 pontos), na Matemática, dados do PISA 2012.

De entre os 28 membros da UE, 12 países mantêm 9 anos de escolaridade obrigatória (entre eles a tão referida Finlândia) e somente 5 países possuem uma obrigatoriedade de frequência escolar até aos 18 anos. Países europeus com uma escolaridade obrigatória menos longa apresentam melhores resultados do que nós em termos de escolarização.

Constrangimentos no alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, nomeadamente, nos territórios educativos de intervenção prioritária

O alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos trouxe às Direções das Escolas/Agrupamentos, nomeadamente nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, vários problemas com os quais os professores se debatem no seu dia-a-dia, a saber:

- Alunos desmotivados na sala de aula;
- A Escola vista, pelos alunos, apenas como um local de convívio;
- Dificuldade no cumprimento das regras da Escola;
- Alunos na mesma sala de aula, com atitudes, interesses e objetivos completamente diferentes;
- Jovens institucionalizados e integrados, no ensino regular, aos quais a Escola não lhes diz absolutamente nada, juntos na mesma sala de aula, com outros jovens que querem aprender;
- Jovens com graves problemas psicológicos;
- Aumento da agressão verbal contra os professores;

- Professores cansados e alguns desmotivados;
- Famílias desinteressadas no acompanhamento escolar dos seus educandos (a pouca importância que é dada pelas mesmas, no que se refere à assiduidade e à pontualidade dos seus educandos);
- Dificuldade, por parte das famílias, em aceitar a integração dos seus educandos nos cursos vocacionais e profissionais;

Todos estes problemas contribuíram para um aumento da indisciplina e do insucesso escolar, nos Agrupamentos. Continuo a afirmar que uma das grandes causas do insucesso escolar, nas Escolas/Agrupamentos do nosso País, deve-se ao não saber estar na sala de aula, por parte dos jovens.

Como resolver estas situações?

Os Diretores o que devem fazer?

Que desafios são colocados aos Diretores?

- Repensar e reorganizar as Escolas/Agrupamentos de uma forma diferente

A formação das turmas em escolas onde as taxas de repetência, em alguns dos anos de escolaridade, 5º, 6º, 7º e 8º anos, são preocupantes, é outro dos grandes desafios a que a escola se viu envolvida. Turmas em que temos alunos com a idade que corresponde ao ano escolar que frequentam e outros alunos com idade em que já deveriam estar, a frequentar anos de escolaridade diferentes.

Os diretores vêm-se confrontados com o como organizar as turmas:

- pulverizar as turmas com alunos com diferenças de idades?
- criar turmas com idades mais próximas?

Para tomar uma decisão que seja considerada a mais pedagógica e no entender dos Diretores das escolas, a mais acertada, necessita de ter um quadro de professores estável (situação que não acontece nas Escolas mais problemáticas), para poder escolher o conselho de turma que vai ser

responsável pela turma, nos casos em que opta por criar turmas com alunos com o mesmo nível etário.

- Constituição de turmas com grupos de professores conhecedores dos interesses e objetivos daqueles alunos.
- Incentivar os professores a trabalharem em grupo e a partilharem as suas práticas pedagógicas;
- Reforçar o papel das estruturas intermédias, junto dos seus grupos de recrutamento, no combate à indisciplina e ao insucesso escolar, procurando saber o porquê do insucesso e ajudar a criar estratégias para que o mesmo venha a ser minorado;
- Trabalho de equipas de professores por níveis de ensino de escolaridade;
- Trabalho articulado entre equipas de professores quando ocorrem as mudanças de ciclo (1º ANO DO 1º CICLO, 5º, 7º e 10º ANO)

Na distribuição de serviço do pessoal docente:

- Conselhos de Turma de acordo com as constituições de turmas (perfis de professores adequados às características dos alunos de algumas turmas);
- Na seleção dos Diretores de Turma (professores assertivos na coordenação das turmas mais problemáticas) – aqui coloca-se a colocação tardia dos professores;
- Incentivar os professores no desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas e didáticas;
- Criação de cursos/ programas para dar resposta aos interesses e características dos alunos dos Agrupamentos/Escolas:
- No nosso Agrupamento, temos a funcionar o Programa Fénix, no 2º e 3º ano, do 1º ciclo de escolaridade, (Escola do 1º ciclo com Pré-escolar, Arquiteto Gonçalo Ribeiro Teles), 5º ano de escolaridade na Escola Pedro de Santarém-. Em ambas as escolas, nas disciplinas de português e de matemática;

- Criação de uma oficina de escrita criativa para todos os alunos do 9º ano de escolaridade;
- Criação de Workshops na disciplina de Inglês, para os alunos com maiores dificuldades (9º, 10º e 11º anos de escolaridade);
- Medidas pedagógicas na disciplina de Matemática, para os alunos com maiores dificuldades (8º, 9º e 10º anos de escolaridade);
- Medidas pedagógicas na disciplina de Física e Química A, para os alunos com maiores dificuldades no Ensino Secundário.
- Estabelecemos parcerias com várias entidades, no sentido de melhorarmos as aprendizagens dos nossos alunos, quer apostando na formação de professores do 1ºciclo, quer no trabalho a desenvolver em aula, interagindo com professores e alunos:
 - ESE Lisboa, Gulbenkian, Universidade Nova de Lisboa;
 - Estabelecemos também uma parceria com o Núcleo para a criatividade e desenvolvimento de Competências, com o projeto RE/Agir;
 - O objetivo é o aumento do desempenho escolar, o combate ao insucesso e abandono e inclusão social;
 - Promover o desenvolvimento de competências associadas a 3 eixos principais: saber-saber, saber-fazer, querer-fazer;
- Estabelecemos vários protocolos com a Junta de Freguesia de Benfica, sendo um deles o desenvolvimento de competências sociais no pré-escolar e 1º ciclo, em todas as escolas do Agrupamento;
- Dar continuidade às turmas com dificuldades, criando cursos vocacionais e profissionais, mas as famílias têm de acreditar nestes cursos;
- Levar os alunos a participar em projetos, tal como aconteceu no ano letivo 2014/2015, uma turma do 1º ano de um CEF – Eletricidade, em Parceria com a CML, "Curso Prático de Construção de uma Turbina

Eólica" com 2 monitores da Comunidade Europeia. Na realidade, este projeto foi de grande importância para os nossos jovens que vão continuar o seu percurso escolar, frequentando uma escola profissional, no domínio da eletricidade.

No que se refere aos Cursos Vocacionais aplicados ao Ensino Básico (Portaria n.º 292-A/2012 de 26 de setembro)

O encaminhamento dos alunos para os cursos vocacionais no ensino básico deve ser precedido de um processo de avaliação vocacional, a desenvolver pelos psicólogos escolares, que mostre ser esta a via adequada às necessidades de formação dos alunos.

Concluído o processo de avaliação vocacional previsto no número anterior, o encarregado de educação do aluno que vai ingressar no curso vocacional deve declarar por escrito, se aceita ou não, a frequência do curso vocacional e a realização da prática simulada pelo aluno, em documento a elaborar pela escola para este efeito, daí:

- A importância da existência de uma equipa dos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar, na ajuda em resolver problemas com alunos e famílias;
- Parcerias com grupos de psicólogos;
- Realização de reuniões com os alunos e famílias, solicitando a participação destas na vida da Escola.

No que diz respeito a algumas das famílias, as mais carenciadas inscrevem os filhos nas escolas, para poderem usufruir do Rendimento Social de Inserção (RSI), ou por imposição da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e depois, são raros os que acompanham o percurso escolar dos seus educandos, junto das Escolas ou em casa.

De facto, a Escola Pública deve garantir a equidade, a igualdade de oportunidades e a inclusão social, mas é necessário dar às Escolas Autonomia para que possam encontrar meios e técnicas diferentes, adaptadas a este tipo de alunos.

Com grande mágoa, tenho de dizer que:

O clima que se vive nas salas de aula, nas escolas do nosso país, penso que não será o melhor. Muitos dos alunos que frequentam as nossas escolas, principalmente os 2º e 3º ciclos do ensino básico, podem estar a ser altamente prejudicados e podem vir a ficar desmotivados, por outros que se encontram na mesma sala cujo interesse deles não é o aprender, mas sim o estar na escola até atingirem os 18 anos de idade. A escola para estes alunos já não lhes diz nada, tornando-se a Escola num simples espaço de convívio. Eles estão na Escola porque são obrigados, sendo os objetivos deles completamente diferentes dos que aqueles que a Escola pretende dar-lhes.

Temos que pensar seriamente no papel decisório que os Diretores das Escolas têm que ter, junto das famílias, no que se refere ao percurso escolar de alguns dos alunos que temos nas nossas escolas. O papel da Escola não pode continuar a ser apenas o de aconselhar, quando estamos em presença de alunos com vários anos de retenção. O Diretor, mediante determinados critérios pedagógicos e bastante claros para as famílias, não pode permitir que o aluno continue os seus estudos frequentando mais do mesmo, tem que encaminhar estes alunos para outras ofertas educativas, onde os jovens possam estar mais motivados e aprenderem a gostar da Escola.

Não podemos continuar a fazer de conta que as possíveis retenções dos alunos são pagas anualmente por todos nós contribuintes e que, ao longo dos anos, esta situação se torna insustentável para qualquer País.

Por que não substituir esta verba que se consome anualmente, sem qualquer tipo de resultados, por recursos humanos para estas escolas, com valências (tais como psicólogos, assistentes sociais, mediadores e outro tipo de técnicos), que possam vir a inverter a situação de insucesso, de alguns dos alunos que integram este grupo que referi já anteriormente.

No ano letivo 2012/2013, todos os alunos que ingressaram no 10º ano de escolaridade ficaram abrangidos pela escolaridade obrigatória de 12 anos,

situação que acontecia pela 1ª vez na história do nosso sistema educativo. Os alunos continuaram a fazer as suas escolhas como sempre fizeram, por vezes a frequentar cursos que nada têm a ver com as competências que adquiriram no ensino básico. A Escola continuou a assistir sem poder decidir que percursos escolares é que deveriam seguir, devido às lacunas que tinham em determinadas disciplinas que frequentaram em todo o seu Ensino Básico e que por vezes são as disciplinas fortes nos currículos dos cursos que escolheram, no Ensino Secundário.

O que defendo, para muitos não será politicamente correto, mas estou convencido de que as escolas têm de ter uma palavra decisiva sobre o percurso escolar dos seus alunos, sem estarem dependentes da vontade dos encarregados de educação, ainda muito presos ao estigma negativo que sentem sobre o ensino vocacional e profissional."

Admito que as retenções dos alunos nos ensinos básico e secundário são um "problema sério", até porque quando na mesma turma há alunos de dez e de 11 anos ao lado de colegas com 14 e 15, isso só revela "que há algo a não bater certo." E quando um psicólogo e professores traçam o perfil de um aluno que nunca se encaixou num currículo vocacional, a direção deve ter autoridade para propor um percurso escolar alternativo: "Se um adolescente não gosta das aulas, dificilmente poderá ser motivado, causando provavelmente perturbações na sua turma." Caberá portanto às escolas, resolver este problema e encontrar alternativas sem ficar "à mercê" das famílias.

Um estudo recente sobre as saídas previsíveis do Sistema de Educação e Formação para o mercado de trabalho, mostra que, em 100 alunos matriculados à entrada da escolaridade, apenas 49 atingirão o 6.º ano sem qualquer retenção, sendo que 10 alunos abandonarão o sistema de ensino e apenas 28 concluirão os 9 anos de escolaridade básica obrigatória sem qualquer retenção.

Todos temos que fazer com que alguns dos artigos, dos normativos que se encontram em vigor, tenham que ser alterados dentro da maior brevidade

possível, para que nas salas de aula das Escolas do nosso País, se aprenda e não tenhamos situações que em nada dignificam a Escola, nem o trabalho dos professores (Lei n.º 51/2012 de 5 de Setembro - Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Portaria n.º 292-A/2012 - Cursos Vocacionais; Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho e outros).

Temos que voltar a dar dignidade ao trabalho da nossa Escola e para isso:

- temos que ter professores preparados para darem resposta às exigências que a Educação do século XXI, nos impõe;
- temos que dar às nossas Escolas os recursos humanos necessários, com as valências que possam dar as respostas adequadas e atempadas aos alunos que as frequentam;
- temos que fazer com que as famílias respeitem a Escola e vejam nela o futuro dos seus filhos;

Concluindo, temos que sensibilizar os jovens que frequentam as nossas Escolas, que o saber estar, o saber ser e o saber fazer, são ferramentas fundamentais, no desenvolvimento de competências, para que estes jovens sejam ótimos Cidadãos do Mundo, responsáveis, autónomos, criativos e se sintam preparados para tomarem decisões, face a qualquer situação que lhes surja.

O Agrupamento de Escolas do Cerco

Nas últimas décadas, a Escola, como muitas outras instituições, tem vivenciado inúmeras mudanças. O que se esperava da escola há duas décadas é bem diferente do que se espera hoje. O alargamento do ensino obrigatório do 6.º para o 9.º e, agora, para o 12.º ano (ou 18 anos) é disso prova.

Esta profunda alteração, porque estrutural, implica uma nova abordagem das organizações escolares. O novo conceito de escolaridade obrigatória determina um grau de complexidade cada vez maior e mais exigente e as respostas requerem, naturalmente, uma diversificação no *modus operandi*. A escola hoje defronta e confronta-se designadamente com:

- Agrupamentos de escolas de média e grande dimensão em número de alunos, recursos humanos, instalações, etc.,
- Lógica de organização e gestão cada vez mais semelhante à empresarial,
- Paradigma da escola atual – é imperioso que todos frequentem a escola e que todos aprendam – o insucesso escolar é um critério da avaliação das escolas e dos seus atores,

Como consequência deste paradigma temos uma escola que integra uma diversidade sócio-económica-cultural.

Esta diversidade exige uma multiplicidade de soluções/estratégias estruturais e pedagógicas de forma minorar as desigualdades pré-existentes, tais como:

(i) Fomentar um serviço educativo de qualidade para **todos** e que abrange

¹ Agrupamento de Escolas do Cerco, Porto

desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário,

(ii) Dotar **todos** os alunos (as) de qualificações necessárias que lhes permitam a entrada no mundo do trabalho – mesmo noutros países, se necessário,

(iii) Ter atitudes/ações proactivas de inclusão e integração de minorias étnicas que promovam de forma satisfatória o sucesso educativo designadamente a comunidade cigana, etnias africanas, etc. e alunos(as) com necessidades educativas especiais,

(iv) Combater o abandono precoce da escolaridade e o insucesso escolar através de uma oferta educativa adequada aos contextos e diversidade dos alunos,

(v) Promover uma cultura pedagógica de constante autorreflexão (através, por exemplo da equipa de autoavaliação) que promova as melhorias e as adequações consideradas necessárias para a concretização do Projeto Educativo,

(vi) Articular e partilhar com as empresas/mundo empresarial de forma a potenciar respostas adequadas na formação dos alunos (as) às necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais exigente e diversificado.

Face a estas novas realidades as organizações escolares necessitam de se mobilizar para o sucesso educativo, nomeadamente:

- Trabalho cooperativo entre docentes – a escola como comunidade de aprendizagem docente - e que implica também a supervisão pedagógica entre pares não numa perspetiva de avaliação de desempenho, mas numa perspetiva de melhoria/adequação da prática pedagógica,
- Formação para pessoal docente e não docente de acordo com as necessidades diagnosticadas por cada organização,
- Existência e formação de mediadores (docentes, não docentes,

alunos, pais e encarregados de educação),

- Flexibilização dos currículos face à especificidade de alguns grupos-turma,
- Adequação dos cursos profissionais da rede educativa às necessidades do mercado, mas também às necessidades dos alunos/contexto social da organização,
- Disponibilização de recursos humanos aos projetos que visam implementar: sucesso educativo, integração dos alunos no meio educativo, o seu relacionamento interpessoal, o combate ao abandono precoce da escolaridade, etc.,
- Currículos alternativos que se adequem às características culturais/sociais de determinadas minorias étnicas visando a sua plena integração na escola com respeito da sua identidade própria, mas sem as “guetizar”,
- Contratualização e disponibilização dos apoios prestados pelos CRI, em termos de assegurar uma cobertura universal das necessidades,
- Estabilização das equipas para a qualidade das articulações e para o sucesso da sua intervenção,
- Dotar a Educação Especial de recursos humanos devidamente especializados que possam assegurar um apoio efetivo, continuado e adequado a cada situação/aluno(a) contribuindo assim para que crianças com Necessidades Educativas Especiais possam ver assegurado o direito a uma Educação com Sucesso e a uma integração plena na Sociedade da qual fazem parte,
- Participação dos Pais e Encarregados de Educação em todas as dinâmicas do desenvolvimento educativo dos alunos de forma intencional e estruturada,
- Participação das empresas, municípios e outras entidades de índole social e económica, através de parcerias, visando a adequação das

ofertas formativas aos contextos locais/regionais/nacionais e uma melhor articulação escola-mercado de trabalho.

O Agrupamento de Escolas do Cerco (AEC) procura responder à diversidade de interesses e de expectativas dos alunos com uma oferta educativa/formativa diversificada. A oferta é complementada com um conjunto de iniciativas/projetos que, a par da organização de visitas de estudo a empresas e locais de interesse cultural e histórico, permitem o envolvimento dos alunos em atividades culturais e artísticas com impacto na sua formação integral.

A articulação e a sequencialidade são asseguradas, principalmente, em sede dos grupos disciplinares, dada a dimensão dos departamentos. Assim, é a nível destas subestruturas, que se procede à gestão conjunta e articulada dos programas, à elaboração das planificações, à construção e partilha de materiais pedagógicos, à aferição dos instrumentos de avaliação, à análise dos resultados e à definição de estratégias.

O TEIP ajudou a instituir a prática da definição de metas quantificáveis por disciplina, o que facilita a avaliação do trabalho desenvolvido no sentido da consecução dos objetivos da organização. A nível da articulação interdepartamental, os coordenadores procuram uniformizar procedimentos, planificando atividades em conjunto, algumas delas com visibilidade na concretização de projetos e nas provas de aptidão profissional dos cursos profissionais.

Alguns projetos do Agrupamento de Escolas do Cerco (AEC) que contribuem para o sucesso educativo da organização:

Apoio à melhoria das aprendizagens:

Projeto *Incluir para Emergir* (no 1.º Ciclo), com a promoção, em contexto de sala de aula, de assessorias de docentes nas áreas curriculares de Português e Matemática;

Projeto *Turma Ninho* (no 2.º Ciclo), com a criação de grupos homogêneos de alunos com significativas dificuldades de aprendizagem,

nas duas disciplinas sujeitas a avaliação externa (Português e Matemática), com o objetivo de potencializar o sucesso educativo;

Projeto *Aula +* (no 3.º Ciclo) com a criação de grupos homogêneos de alunos, por níveis de aprendizagem, obrigatoriamente, nas duas disciplinas sujeitas a avaliação externa (Português e Matemática), e em outras disciplinas, com menor sucesso, com o objetivo de potencializar o sucesso educativo;

Projeto *Espaço de Preparação de Exames* (no 3.º Ciclo e Ensino Secundário), para reforço das disciplinas sujeitas a Exame Nacional (9.º, 11.º e 12.º anos), de frequência facultativa dos alunos;

Projeto *Ação Tutorial*, direcionada a todos os alunos do Agrupamento, com o objetivo de tutorar alunos sinalizados em significativo risco de abandono, elevado absentismo e comportamento disruptivo;

Ofertas formativas diversificadas - Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF), Cursos Vocacionais (CV), Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF) e Cursos Profissionais (CP) - que vão de encontro às necessidades educacionais e formativas dos alunos;

- Implementação de medidas educativas, promotoras do sucesso educativo, entre as quais:
- A coadjuvação, quando necessária, em disciplinas estruturantes do 1.º Ciclo, por professores do mesmo ou de outro ciclo ou nível de ensino;
- Coadjuvação das Expressões Artísticas ou Físico-Motoras no 1.º Ciclo;
- Apoio ao Estudo do 1.º e 2.º Ciclos;
- A coadjuvação em qualquer disciplina do 2.º e 3.º Ciclos.

Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina

Projeto *Ser Saudável no Cerco*, direcionado a todos os alunos do Agrupamento, fomentando, através da prática regular de atividades físicas e desportivas (Desporto Escolar e Programa do Combate à Obesidade) e de **Programas de Educação para a Saúde** (PRESS), a autoestima e o gosto pela frequência da Escola;

Projeto *Provedoria do Aluno*, que tem por finalidade a defesa e a promoção dos direitos e interesses legítimos dos alunos de todos os ciclos, do AEC, promovendo, simultaneamente, mecanismos de integração na comunidade escolar. Pretende constituir um apoio adicional para os alunos, relativamente aos direitos e garantias destes, na sua relação com os diversos órgãos e serviços, zelando pelo cumprimento das normas gerais de boa convivência.

Monitorização e autoavaliação

Avaliação e Monitorização, a realizar através de espaços/equipas (Observatório da Disciplina, Equipa Multidisciplinar, Equipa de Autoavaliação e outras, eventualmente, a criar) para a recolha de informação e aferição do desenvolvimento e impacto das diferentes ações, bem como a forma como estas se articulam para promover o sucesso dos alunos.

Melhorar a comunicação no Agrupamento para objetivar, através de diferentes meios (Equipas de Imagem e Promoção do AEC, *site* e *facebook*, Revista “Sem Amarras”), os aspetos relativos à comunicação e divulgação da informação interna, entre as várias estruturas do Agrupamento, e externa ao nível da comunidade educativa.

Relação Escola - Família – Comunidade e Parcerias

Projeto *Cercando uma Cultura Relacional e de Escola*, com o objetivo de fomentar a relação escola-família-comunidade e parcerias, consciencializando para a missão da escola enquanto instituição educativa de carácter obrigatório.

De acordo com a legislação, compete ao Conselho Geral “*Dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do Projeto Educativo*”. Este documento será reformulado anualmente, no início do ano letivo, tendo em conta as metas definidas em Conselho Pedagógico, as recomendações da avaliação externa e da equipa de autoavaliação.

Após a aprovação deste Projeto Educativo pelo Conselho Geral, a Equipa Diretiva garantirá que os intervenientes na avaliação encetarão as estratégias adequadas à sua concretização.

A análise da avaliação interna do AEC exige (re)pensar o seu objetivo principal, diria mesmo desígnio central, que é “melhorar a vida escolar dos seus alunos”. Isto é, que contributos podem ser sugeridos/recomendados aos docentes para melhorar as práticas pedagógicas e concomitantemente melhorar os indicadores de sucesso escolar dos alunos.

Assim, e porque em educação tudo precisa de um tempo de amadurecimento, pouco se consegue no imediato ou seja, no curto prazo, torna-se necessário pensar como cooperar e dialogar com os diferentes intervenientes no processo de escolarização dos alunos (docentes, não-docentes, alunos e pais e encarregados de educação) para que os resultados da autoavaliação possam efetivamente dar contributos positivos.

Para além dos processos burocráticos ou procedimentos normais, muitas vezes rotineiros, porque emanam da aplicação do articulado legislativo, como foi a apresentação dos resultados do relatório da avaliação externa do agrupamento ao Conselho Pedagógico e Conselho Geral, dever-se-á pensar, inovando nos processos e rotinas, como ajudar docentes e alunos a ultrapassar os constrangimentos, quase endémicos, no agrupamento - a não ser assim não resulta – do insucesso, absentismo e abandono escolares, da (in)disciplina, qualificações dos jovens e saídas profissionais entre outras questões do quotidiano.

Baseando-me nestes *handicaps*, quiçá estruturais, a aposta terá de efetivar-se em áreas de atuação que reforcem a cultura de escola e nos distinguem de todas as outras escolas e são, para as Comunidades Escolar e Educativa, motivo de superior orgulho e particular enfoque: Escola de Referência Desportiva no âmbito do Desporto Escolar – 19 modalidades, 21 grupos equipas e 543 alunos inscritos no Clube do Desporto Escolar do AEC – da qual emerge o “GimnoCerco” mais conhecido por Ginástica Acrobática do Cerco; a Orquestra Orff, projeto de Estímulo à Melhoria das Aprendizagens patrocinado pela Fundação Calouste Gulbenkian, atualmente transformada em Associação Orquestra Orff do Cerco (AOOC); o Ensino Articulado de Música nos 2º e 3º ciclos em parceria com a Escola de Música Silva Monteiro e a Câmara Municipal do Porto; a participação no Porto de Futuro, parceria promovida pela autarquia que envolve o Agrupamento e a empresa Sonae e a Provedoria do Aluno são, alguns, exemplos que dão visibilidade positiva na promoção e construção de identidade do agrupamento no exterior. A realização destas atividades e a promoção dos projetos corporiza nos alunos, professores, pais e encarregados de educação e pessoal não docente um sentimento de identidade cada vez mais forte.

A partir destas considerações apresento algumas linhas orientadoras ou ideias força no contexto educativo:

- (i) Melhorar o clima de escola, nomeadamente na promoção de atividades, anteriormente referidas, que apelam à coletividade e estimulam um sentimento de unidade e de pertença. Ainda neste domínio assume particular importância melhorar os comportamentos cívicos dos alunos dentro e fora da sala de aula. Estes serão potenciadores de melhores resultados escolares e de um melhor clima social e cultural da escola;
- (ii) Criar oportunidades para o sucesso dos alunos, aplicando os conteúdos escolares à realidade dos alunos;
- (iii) Apoiar o trabalho dos professores, nomeadamente a sua preparação para lidar com os desafios que lhes são colocados no agrupamento;

(iv) Valorizar o trabalho desenvolvido pelos funcionários numa relação estreita com alunos;

(v) Valorizar o papel dos pais e encarregados de educação sobre a transmissão de ideias positivas sobre o agrupamento e auxiliá-los a construir expectativas mais realistas sobre os seus educandos;

(vi) Reconhecer o sucesso quer dos alunos quer dos professores e funcionários.

Muito pouco se consegue sozinho pelo que o trabalho cooperativo é cada vez mais necessário para a concretização destes objetivos. As estruturas intermédias que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Diretor, no sentido de assegurar a articulação, coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente são, entre outras, os grupos disciplinares, os departamentos curriculares, os conselhos de turma, os diretores de turma, a secção de avaliação de desempenho do pessoal docente, a equipa multidisciplinar, a equipa de autoavaliação. A informação formal, proveniente destas estruturas, aliada a indicadores informais hauridos em conversas e perceções próprias, é extremamente preciosa. É essencial delegar e respeitar as lideranças intermédias. Acreditar nos docentes e nos alunos olhando, sempre mais, para os aspetos positivos e bons exemplos (como já mencionado). A partir destas considerações sugiro algumas pistas para intervir no contexto educativo:

(i) Incentivar e apoiar o corpo docente a dar continuidade às reflexões e propostas efetuadas através da apresentação de planos de intervenção dos grupos disciplinares/departamento e projetos/estratégias que deem resposta aos constrangimentos/fragilidades apresentadas,

(ii) Desenvolver estratégias, no início do ano letivo, comuns a todas as disciplinas que contribuam para a responsabilização do aluno e dos Pais e Encarregados de Educação relativamente ao seu comportamento na sala de aula e ao compromisso com o seu sucesso escolar,

(iii) Continuar os projetos com base em resultados, com metas mensuráveis, que contribuam para uma melhoria do sucesso académico dos alunos. Dever-se-á privilegiar os resultados académicos pois, por um lado esse é um dos pontos frágeis do Agrupamento e um dos que maior reflexão e análise carece, por outro estes resultados, por serem factuais, são “mais” fáceis de analisar,

(iv) Promover estratégias que consciencializem a comunidade escolar sobre a importância do processo de autoavaliação na promoção das boas práticas e no diagnóstico das dificuldades/fragilidades tendo em vista a melhoria da qualidade dos serviços prestados,

(v) Criar uma equipa/observatório que diagnostique e avalie os comportamentos desajustados dos alunos e intervenha nas recomendações relativas às medidas corretivas e sancionatórias,

(vi) Criar uma agenda de trabalhos para o Agrupamento.

As experiências que o Agrupamento vem acumulando, mas com quebras significativas ora porque os projetos continuam, mas alguns dos professores “chave” saem da Escola (aposentação, mobilidade, contratação); ora porque os professores ficam, mas não há horas alocadas aos projetos e assim a possibilidade de subsistência é menor, ora porque a política educativa muda e é necessário recomeçar. Apesar de a tutela criar, do ponto de vista institucional, alguma instabilidade, o Agrupamento continua a ver reconhecido pela comunidade, o trabalho educativo e formativo desenvolvido.

O ensino profissional configura-se como uma estratégia para concluir o ensino secundário ao mesmo tempo, que se procede uma qualificação profissional. A principal diferença entre os Cursos Profissionais e o ensino regular, é que os Cursos Profissionais organizam-se por módulos, o que permite, pelo menos teoricamente, uma maior flexibilidade e o respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem. Dizemos teoricamente, visto que na prática a estrutura modular não permite a desejada diferenciação

pedagógica. Esta, a acontecer, faz-se pela diferenciação dos “testes” de recuperação.

Os Cursos Profissionais foram “pensados” para quem concluiu o 9º ano de escolaridade ou formação equivalente (nomeadamente um Curso de Educação e Formação) e procura um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho, não excluindo, no entanto, a possibilidade de, mais tarde, prosseguir estudos. Idealmente, os Cursos Profissionais são percursos que cumprem vários objetivos:

- desenvolver competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão;
- privilegiar as ofertas formativas que correspondam às necessidades de trabalho locais e regionais;
- preparar para o acesso a formações pós-secundárias (nomeadamente CET) ou ao ensino superior (se bem que não seja esta a prioridade).

Os Cursos Profissionais foram / têm sido a solução encontrada por muitos jovens para completarem a sua formação e, em alguns casos, terminar um percurso escolar interrompido. Tendo em conta que, atualmente, o ensino obrigatório implica a conclusão do ensino secundário ou a frequência do sistema de ensino até aos dezoito anos, teremos cada vez mais alunos que procurarão o Ensino Profissional como uma resposta/alternativa possível a um percurso muitas vezes marcado pelo insucesso. Daí a importância de fazer com que, não descurando o rigor e a exigência, haja por parte de alunos e docentes motivação para ultrapassar as dificuldades iniciais.

- Urgente diversificar e dignificar a oferta curricular. Os Cursos Profissionais têm de ser entendidos como uma forma capaz de dar ferramentas profissionais e escolares. O que só se consegue com um maior rigor.
- O ensino Secundário precisa de deixar de ser a preparação para o Ensino Superior (os exames nacionais deviam deixar de ser Provas de Acesso, cada instituição deveria ter os seus próprios mecanismos de ingresso).

- Com o alargamento da escolaridade obrigatória é necessário introduzir alterações no formato das aulas. Agora, no 10.º ano, temos alunos que estão a “marcar passo” porque “isto” pouco lhes diz.
- Precisamos de uma escola mais inclusiva: os alunos com NEE não têm obrigatoriamente de prosseguir uma via profissionalizante.
- A orientação vocacional tem de implicar os encarregados de educação. No 9.º ano estão a ser projetados percursos de vida sendo necessário que o agregado familiar se implique nas decisões que forem ali tomadas.

Problemas do Agrupamento de Escolas do Cerco provavelmente partilhados por outros Agrupamentos:

a) A escola pública não pode selecionar os seus alunos. Os serviços de orientação profissional aconselham os alunos a candidatarem-se aos Cursos Profissionais quando estes apresentam uma história com retenções no básico ou quando revelam não ter hábitos de trabalho (académico), ou quando não preveem prosseguir estudos/formação;

Outras vezes, após uma retenção no 10.º ano, o Curso Profissional afigura-se como a saída “fácil”.

b) A escola pública não pode selecionar os professores que são colocados pelo Ministério da Educação e tem docentes mais antigos formados para um ensino tradicional que encaram por vezes o trabalho a realizar no ensino profissional com alguma reserva e que não compreendem a importância do ensino profissional, nem como deve ser feito na escola;

c) Os alunos não se inscrevem nos cursos com maior empregabilidade porque estes são desprestigiantes ou são considerados difíceis;

d) A escola pública ministra ao mesmo tempo todos os tipos de ensino o que dificulta o seu funcionamento, a sua coerência interna enquanto projeto e a sua eficácia formativa;

e) Os Cursos que abrem são, muitas vezes, fruto de imposições da tutela e alvo de forte concorrência com as escolas profissionais;

- f) O alargamento da escolaridade obrigatória “por decreto” vai aumentar, seguramente, o abandono escolar precoce;
- g) No caso do AEC, o alargamento da escolaridade obrigatória fez/faz com que muitos dos muitos alunos se mantenham na escola, apenas porque é um regime obrigatório, não atribuindo importância à escolarização.
- h) Para muitos alunos, principalmente os que não querem prosseguir estudos, o maior rigor (a aprovação obrigatória a todas as disciplinas e exames nacionais) faz com que fiquem até aos 18 anos, mas não concluem o ensino secundário (muitos ficam com disciplinas por fazer) e/ou abandonam ou procuram solução no Ensino Recorrente.
- i) Tendo em conta que o processo escolar é uma preparação para a vida pós-escolar, significa que a Escola tem que responder às necessidades da sociedade que é uma entidade dinâmica em evolução. Deste modo torna-se necessário perceber as novas realidades sociais e as características de um mercado de trabalho distinto em que o indivíduo constrói a sua empregabilidade e dele é exigida adaptabilidade a novas situações.
- j) Os percursos escolares de cada um não têm, nem devem ser uniformes, mas imbuídos de significado num projeto de vida/profissional em construção, que promova o envolvimento pessoal na aprendizagem.
- k) Desde cedo a preocupação com o conhecimento das profissões deve ser parte integrante dos currículos e constituir a base do significado para o investimento. Neste sentido a ligação com as empresas/instituições como recurso para conhecer essas realidades e proporcionar experiências é fundamental. Os interesses manifestados guiarão, então a opção pela diferenciação dos percursos de aprendizagem, distribuindo-se segundo as suas “vocações” por eventuais ofertas de cursos vocacionais.
- l) Isto é também válido para os alunos com necessidades educativas especiais, cujo projeto restringido pelas suas limitações terá que ser validado por experiências práticas. A sua empregabilidade, quando viável,

passa também pela constatação de um possível empregador do seu potencial produtivo, donde a importância das experiências / estágios em empresas.

m) Por outro lado, as aprendizagens terão por finalidade tornar o indivíduo competente para as tarefas que irá desempenhar posteriormente. Assim, o PIT deve ser delineado de modo a cumprir esta função.

n) O processo formal de orientação escolar e profissional serve a reflexão individual do jovem sobre as tomadas de decisão que devem ter em conta as características individuais e a projeção do indivíduo no futuro, que tem em conta a construção de conhecimento que foi realizando. Idealmente os encarregados de educação deveriam colaborar na “descoberta das profissões”, partilhando iniciativas para esse fim, ajudando na definição de uma opção e estimulando a concretização do projeto do seu educando.

O trabalho desenvolvido e a desenvolver no AEC tem como finalidade contribuir para o aperfeiçoamento de práticas e procedimentos com vista à melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Afinal, em busca de uma perfeição permanentemente imperfeita...

Alcides Sarmiento¹

O Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira

Não trouxe nenhum *powerpoint* e limitei-me a alinhar umas reflexões pessoais, procurando transmitir-vos aquilo que penso e o que me é dado viver no dia-a-dia da escola.

Tenho de confessar-vos que, para nós, as escolas do interior, o alargamento da escolaridade para os dezoito anos foi uma bênção! Tem feito com que as escolas não se esvaziem tão rapidamente.

Mas não me tomem por corporativista, muito menos por cínico. A bondade do pressuposto é indiscutível: o alargamento da escolaridade beneficia sempre os mais desfavorecidos e mais desprotegidos. Os outros, os mais favorecidos, ou simplesmente menos desfavorecidos, não carecem desta medida para frequentar a escola. Uma escolaridade obrigatória mais dilatada é socialmente mais justa, mais equitativa, tornando a escola uma instituição mais inclusiva e, conseqüentemente, menos extrativa, no sentido que os autores de *Porque Falham as Nações* dão a estes conceitos, isto é, uma instituição mais plural e menos elitista.

Como reconhecia o Prof. Joaquim de Azevedo há uns meses atrás no *Público*, não podemos nunca deixar de celebrar o ganho notável da escolarização de toda a população jovem que a democracia e a liberdade nos trouxeram. Trago esta afirmação à colação porque pretendo contrariar a ideia - populista e legitimatória de determinadas políticas de pretenso rigor - de que a escola não cumpre a sua missão, porque não ensina, apresentando como prova que os alunos não sabem como antigamente.

¹ Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira

Para isso assentemos em duas coisas:

A primeira é que – contrariamente ao que muitas vezes se afirma – os bons e muito bons alunos de hoje estão tão bem ou melhor preparados – digo preparados e não que sabem mais, porque o saber não é coisa que se meça com facilidade - que os do tempo dos seus pais ou dos seus avós; a segunda é que a escola hoje é - tem de ser - uma escola para todos.

Não vou discutir a primeira afirmação pois tomo-a por apodítica. Quanto à segunda, a que aqui me interessa, faz toda a diferença. Quando hoje se afirma que os alunos não saem da escola preparados, que “não sabem como antigamente”, esquece-se que falamos de realidades diferentes. Falam dos alunos e da escola como se fosse dos alunos e da escola do seu tempo. Era uma escola só para alguns e a sua missão era preparar esses, e só esses, para assumir determinadas funções na sociedade. Essa escola já não existe!

A escola hoje é para todos, ricos e pobres, ciganos e aldeanos (como se dizia antigamente na minha terra), os que têm facilidades de aprendizagem e os que têm dificuldades, inclusive os que carecem de um ensino especializado. Por outro lado, a sua missão não é formar este ou aquele para assumir determinada função na sociedade, mas formar cidadãos!

Isto não significa que não tenha de se preocupar em formar, em preparar jovens capazes para o desempenho futuro de funções exigentes. Não! Antes pelo contrário. Também tem de se preocupar com esses. E preocupa! Por isso continuo a afirmar que os bons e muito bons alunos são tão bons ou melhores que os da escola do passado. A diferença é que no passado só esses tinham direito à escola. Por isso é que eram todos bons e muito bons e quando não eram "chumbavam", com razão! Dessa escola não saíam maus alunos, mas não era por haver chumbos, era porque os maus alunos nem chegavam a entrar ou saíam quase imediatamente.

A questão agora é: numa escola para todos fará algum sentido chumbar da mesma forma? É óbvio que não! Aqui, o chumbo tem de ser excecional, cirúrgico, isto é, se houver a certeza de daí advir uma melhoria para o

aluno e para a evolução da sua aprendizagem e preparação. Numa escola para todos o que faz sentido não é o chumbo mas a diferenciação.

Este é a meu ver o desafio que o alargamento da escolaridade colocou e coloca às escolas.

Não basta garantir o acesso a todos, ou de outra forma, obrigar todos a frequentar a escola até aos 18 anos sem ter uma alternativa para lhes oferecer que não seja a mesma escola que antes só ia até aos 15.

Há uma grande diferença entre andar na escola aos 15 anos ou aos 18. Uma diferença que aumenta exponencialmente quando nem aos quinze, nem mesmo antes, se quer andar na escola.

Quando o limite obrigatório eram os 15 anos, foram criados os Cursos de Educação e Formação como forma de combater o insucesso e o abandono. Em Moimenta da Beira interpretamo-los como medida transitória e, quatro ou cinco anos depois, não tínhamos alunos que reunissem as condições para uma turma de CEF e tivemos que criar um PIEF, muito à custa dos alunos de etnia cigana.

O primeiro CEF data de 2005/2006 e em 2007/2008 dá-se a fusão da então S/3 com o Agrupamento. Julgo que mais do que a articulação entre ciclos e as medidas pedagógicas adotadas, pesaram o facto de haver um único projeto educativo, estruturas pedagógicas e uma gestão unificada, no sentido de interpretar e dar corpo a uma estratégia de excecionalidade da retenção.

O advento dos Cursos Vocacionais em experiência piloto alargada apanhou-nos de “calças nas mãos”: temos muitos alunos com perfil pedagógico - chamemos-lhe assim por falta de imaginação para melhor - mas poucos, mesmo muito poucos com o perfil administrativo - também aqui nos faz falta melhor designação - isto é, alunos com duas retenções no mesmo ciclo ou três em ciclos diferentes.

Meus amigos isto é uma barbaridade!

Permitir um percurso alternativo a um aluno só depois de enfrentar o fracasso desta forma é desumano. É dizer-lhe: primeiro tens de bater uma e outra vez contra o muro do fracasso; depois, podemos arranjar-te outro caminho em que talvez não batas no muro.

É minha convicção que a introdução dos exames com carácter eliminatório - eu gosto de chamar-lhe assim mas o mais correto talvez seja dizer com poder de retenção - nos 4º e 6º anos, isto é, tão precocemente, é um muro que pode vir a revelar-se intransponível para muitos dos nossos alunos.

No outro dia uma professora do 1º ciclo, daquelas mais velhas, que ainda foram professoras primárias, dizia-me - e reparem que os docentes do 1º ciclo são talvez, que me perdoem os outros como eu, aqueles que melhor praticam um ensino mais diferenciado e mais individualizado - que com os exames do 4º ano tal como estão vamos voltar a ter grandalhões como antigamente na 4ª classe.

Fomos convidados este ano pela administração educativa e pela equipa do projeto a aplicar no 1º ciclo o "Projeto TurmaMais" a que já havíamos aderido há uns anos no 3º ciclo e que temos adotado como metodologia também no 5º ano. Como nos foi concedido um só professor suplementar para a sua implementação, optamos por aplicar a metodologia somente a Português nas turmas do 1º ano e a matemática nas do 2º. À partida, está a gerar resultados e, de acordo com os docentes e coordenadora os resultados são mesmo óbvios nos alunos que apresentam algumas dificuldades neste ou naquele capítulo por um ou outro motivo; o mesmo não se passa com os alunos com muitas dificuldades. Para estes esta metodologia é manifestamente insuficiente e carecem de um ensino mais individualizado, com ritmos e tempos próprios adaptados a cada um.

Tal como reconhece a última recomendação desta casa em que nos encontramos e que organizou este seminário, sobre a Retenção Escolar, ou agimos precocemente ou dificilmente combatemos o insucesso e evitamos a retenção.

Eu acrescento: dificilmente evitaremos o muro.

Tenho para comigo que esta é a verdadeira questão: que fazer, não com os alunos que têm dificuldades, mas com os alunos que revelam muitas dificuldades e não são alunos enquadráveis na Educação Especial?

Este segmento exige uma outra resposta que esbarra numa cultura de escola ainda demasiado agarrada à ideia e práticas de unificação e homogeneidade que se traduzem numa excessiva rigidez dos percursos escolares, dos currículos, dos programas, dos exames e - porque não dizê-lo - dos professores, dos órgãos de gestão e das próprias famílias.

Insisto em que os cursos vocacionais tal como se nos apresentam agora não são solução.

Pelo contrário: a breve trecho converter-se-ão num grave problema ao criar grupos homogêneos de alunos com um percurso escolar caracterizado pelo fracasso permanente, normalmente associado ao insucesso e indisciplina, pela discriminação, pela aversão à escola cuja representação associam à discriminação, à repressão e ao fracasso.

A solução só pode passar por algo de que o sistema educativo - reflexo do que se passa na sociedade portuguesa - carece: confiança.

Confiança na escola, nos seus órgãos de gestão e nos seus profissionais.

Os exames precoces (4º e 6º anos) que pretendem tratar a todos por igual de forma cega - exceto para os alunos da educação especial - e com os mesmos efeitos também para todos, têm de ser repensados ou - como normalmente acontece às medidas populistas, porque ignorantes e falaciosas - conduzir-nos-ão a um retrocesso de mais de trinta anos, dos melhores trinta anos da nossa história em matéria de educação (apetece-me dizer: os nossos Trinta Gloriosos Anos), desviando-nos de um percurso que nos aproximou dos melhores indicadores europeus.

Confiança significa que tem de caber à escola e à família definir desde muito cedo o percurso do aluno, procurando soluções que evitem o confronto com o seu próprio fracasso.

Qual a vantagem de confrontar o aluno com um exame que à partida os que o acompanham e por ele são responsáveis sabem que não é capaz de realizar com sucesso? Nenhuma que não seja o gáudio daqueles que, demagogicamente, acham que é uma questão de rigor.

Não ponho em causa as virtualidades dos exames. Acho da maior razoabilidade - digo mais - benéfico para todos, que, no final do 9º ano, haja exames barreira para o prosseguimento de estudos nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário. Em contrapartida não faz nenhum sentido que um aluno do 9º ano não possa prosseguir um curso profissional sem realizar os exames. No entanto, se frequentar um CEF ou Vocacional pode não realizar os exames e prosseguir um curso profissional. Não tem qualquer sentido! Eis uma medida simples e que urge tomar. Tomá-la revelará não somente bom senso mas mesmo algum bom gosto pela coerência que introduz na arquitetura do sistema.

Confiança significa ainda que, sob determinadas condições, a escola - em conjunto com as famílias, como é óbvio - defina os percursos, mesmo relativamente aos exames, até ao 9º ano, que decida quando é que um aluno deve ou não entrar num percurso vocacional e em que condições, sem a rigidez da idade, do número de retenções e sem a obrigação da existência de uma turma específica de um curso vocacional. Pode e, em meu entender, é desejável que haja atividades vocacionais ou profissionalizantes - por assim dizer - sem que haja necessariamente uma turma específica constituída pelos mesmos alunos.

Confiança significa portanto menor rigidez nos percursos dos alunos e, não de menor importância, maior permeabilidade. No Básico como no Secundário.

Nos cursos profissionais de nível secundário tem de haver permeabilidade entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais e menor rigidez no currículo dos cursos profissionais. Os alunos devem poder, no final do 11º ou mesmo do 12º ano, alterar o seu percurso para um curso profissional com o mínimo de constrangimentos. Claro que já é possível

fazê-lo, mas importa simplificar de forma a que não somente seja possível como desejável.

Segunda medida: Menos carga curricular e menos tempo na escola e mais tempo nas empresas e na componente técnica. Os alunos dos cursos profissionais acabam por ter mais carga horária semanal na escola e mais dias por ano enquanto nela permanecem do que os alunos dos cursos científico-humanísticos.

Terceira medida: no caso do interior, mas possivelmente também do litoral e das escolas urbanas, é preciso quebrar a rigidez de uma turma um curso. Uma turma deve poder integrar vários cursos ou saídas profissionais. Porque no interior faltam os alunos e faltam as empresas para 24 alunos numa só área profissional.

Estas são algumas das questões que me preocupam e que me parecem fáceis de resolver. Não carecem de nenhuma revolução ou mesmo grande reforma. Muito menos de tentações ideológicas de um pretenso rigor que ninguém sabe o que é a não ser que se associa a um passado que é passado e nem sequer de boa memória.

Rigor é a escola cumprir escrupulosamente a missão que lhe é confiada e para que se encontra legitimada.

Mas confiada com sincera e verdadeira confiança e não a expressa na retórica legiferante dos decretos-lei e portarias em que a educação e os governos da República são pródigos.

A escola pública é digna dessa confiança porque a conquistou!

Processos de liderança pedagógica e reconfiguração organizacional – um desafio ao diretor escolar

Esta comunicação tem subjacente o tópico do alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos de idade. Esta medida política, ocorrendo num contexto caracterizado por fracos desempenhos escolares, por desigualdades nos resultados dos alunos e pela culpabilização de professores e diretores, concorre para o reforço da visibilidade da pressão, pelos resultados, que sobressai do debate público sobre a ‘qualidade da educação’ (Afonso & Costa, 2009, Costa & Afonso, 2009).

Neste quadro de prestação de contas e responsabilização pelos fracos desempenhos, torna-se difícil aos dirigentes escolares exercerem uma liderança pedagógica estratégica, proativa, efetivamente centrada nas aprendizagens dos alunos, na promoção do desenvolvimento profissional dos professores e numa cultura institucional de reflexão sobre as práticas de ensino. Tal preocupação tem sido refletida em diferentes documentos internacionais, entre os quais relatórios da OCDE:

“School leaders must master the new forms of pedagogy themselves and they must learn how to monitor and improve their teachers’ new practice. (...) they have to become leaders of learning responsible for building communities of professional practice. Methods of evaluation and professional development take more sophisticated application and principals must embed them into the fabric of the work day” (Pont et al., 2008: 26).

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Acresce que, salvo algumas experiências pedagógicas, de índole organizacional, que, nos últimos anos, vêm sendo praticadas, em Portugal (ver Alves & Azevedo, 2010; Fialho & Verdasca, 2012; Formosinho & Machado, 2009)¹, a organização pedagógica da Escola portuguesa continua a caracterizar-se pela estandardização e uniformização de normas, espaços, tempos, alunos, professores e saberes (Barroso, 1995, 2001); um modelo que elege a transmissão como modo principal de fazer pedagogia (Formosinho & Machado, 2009, pp. 24-25) e que se foca em torno de uma unidade coletiva imutável: a ‘turma’.

Um desafio que se coloca aos diretores é resgatar as escolas desta matriz rígida de organização pedagógica. O exercício da Liderança Pedagógica, não constituindo a panacea do combate ao insucesso e abandono escolares, pode ser importante para que se persiga tal desígnio, porque permite (i) a criação de metas de aprendizagem específicas, nas escolas, envolvendo os professores; (ii) a promoção da melhoria contínua na escola; (iii) o desenvolvimento de altas expectativas e uma cultura de escola baseada na inovação e na melhoria; (iv) a coordenação do currículo e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos; (v) o alinhamento das estratégias e das atividades com a missão da escola; (vi) a organização e monitorização das atividades destinadas a facilitar o desenvolvimento profissional dos professores e (vii) a modelação dos valores emergentes da cultura de escola (Hallinger, 2005: 1-12).

Esta discussão em torno da Liderança Pedagógica é hoje particularmente importante, no contexto da escola pública Portuguesa, porque desde a publicação do Decreto-Lei 75/2008, o diretor adquiriu uma nova centralidade organizacional, tornando-se o principal (único) responsável

¹ Referimo-nos aos projetos TurmaMais (Universidade de Évora), Fénix (Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto) e Tipologia Híbrida (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa), decorrentes do ‘Programa Mais Sucesso Escolar’ (PMSE/DGIDC), bem como ao modelo das “Equipas Educativas” (Universidade do Minho).

pela implementação dos objetivos da escola, ao mesmo tempo que assume a presidência do seu órgão de coordenação, de supervisão/orientação educativa de alunos e professores, o Conselho Pedagógico. Além disso, o diretor passou a estar investido do poder de selecionar os Coordenadores de Departamento – representantes das principais estruturas de coordenação/supervisão pedagógica – com assento no Conselho Pedagógico, o que acentua a dimensão pedagógica da sua função, à qual está subjacente uma também maior responsabilização pelos resultados alcançados.

Mas, o exercício da Liderança Pedagógica não é uma tarefa simples. Barroso e Carvalho (2009: 130) chamam à atenção para o facto de a chamada ‘crise da escola’ ser acima de tudo pedagógica e organizacional e influenciada pela interação do ambiente educacional/social e pelas opções políticas que regulam. Diversos estudos também salientam que os diretores têm um espaço reduzido de atuação quando se trata de concretizar suas próprias visões sobre o currículo e a educação, o que se estende ao processo de ensino e aprendizagem. Tal sucede por terem de lidar com pressões internas (e.g. diferentes perceções sobre currículo e a respeito do seu papel) (Day, 2005) e externas (classificações dos alunos, *rankings*, etc). Kadji-Beltran e colegas (2013) referem-se a pressões da comunidade educativa que limitam as ações dos diretores em criar uma visão coerente e global sobre a escola, em promover um ambiente positivo e uma cultura de desenvolvimento profissional. Efetivamente, o sucesso da melhoria da aprendizagem dos alunos depende de múltiplos fatores e constrangimentos que escapam aos diretores das escolas: as pressões externas a que estão sujeitos; as grandes expectativas quanto aos efeitos das suas ações; a definição de diferentes papéis (ex. político, de gestão) a desempenhar; os dilemas/tensões que os envolvem, etc. Depois, os diretores têm margens exíguas para instituir a sua visão sobre o currículo e o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que têm de lidar com constrangimentos internos (ex. diferentes pontos de vista sobre currículo e

percepções acerca do seu próprio papel) e com uma cultura profissional, de longa duração, de fechamento da sala de aula.

A liderança que se quer dispersa pela organização

Como anteriormente se expôs, o exercício da Liderança Pedagógica é uma incumbência dos diretores escolares, de quem se espera que intervenham na cultura organizacional, usando a organização e a cultura para transformar as dimensões didáticas e pedagógicas da escola e trabalhar para a promoção do desenvolvimento profissional dos seus professores (Leithwood *et al.*, 2006). Contudo, esta responsabilidade não é um exclusivo dos diretores, nem uma tarefa para uma única pessoa. Na realidade, são vários os estudos que evidenciam que as escolas que melhoram o desempenho dos alunos tendem a ter diretores que são fortes gestores organizacionais e ‘líderes sistémicos’, aptos a construir sistemas de apoio robustos (Hornig & Loeb, 2010: 66). E muitos autores defendem uma liderança distribuída (Bolívar, 2006, Gronn, 2000, Normand, 2013), que garanta um ambiente favorável para a mobilização das equipas, reforçando a ideia de que a liderança não existe apenas nos líderes de topo, mas que se distribui através da organização. É o caso da OCDE, quando salienta que “*authority to lead can be distributed among different people within school*” (Pont *et al.*, 2008:2).

Mas promover a liderança distribuída não é empresa fácil, pois implica o desenvolvimento de mecanismos de aprendizagem organizacional que promovam a (inter) relação entre os diferentes subsistemas que compõem a escola, os quais nem sempre se (inter) relacionam. Uma organização que aprende é aquela cujo desenho organizacional tem em vista criar, adquirir e transferir novos conhecimentos e modificar os seus comportamentos de modo a refletir sobre novos conhecimentos (Garvin, 1993), o que é visto por vários investigadores (López *et al.*, 2004, Lubit, 2001) como sendo a verdadeira fonte de vantagem competitiva para as organizações (Franco & Ferreira, 2007).

Elmore (2006) indica como condição para o êxito dos líderes escolares a sua capacidade para melhorar a qualidade das práticas institucionais. A dimensão organizacional da ação dos líderes intermédios é crucial, dado serem atores privilegiados, de interface, entre diferentes ‘ambientes’ e atores organizacionais. Quando adotam posturas integradoras, que potenciam a partilha de informação, de dúvidas e decisões, a sua ação revela-se essencial para estimular a aprendizagem coletiva. O seu trabalho assenta na capacidade de ouvir, de escutar, de atentar às necessidades do grupo, valorizando o seu contributo, fazendo-os sentir importantes na vida da organização. Também relevante é a capacidade de comunicação – assegurando que o outro compreende as decisões tomadas e que as mensagens fluem sem constrangimentos – e a capacidade organizativa – no sentido de estimular o grupo na definição de objetivos organizacionais, bem como a capacidade de autoavaliação, que se repercute na consciência das motivações por detrás das decisões e na atitude de aceitação/recusa perante as mesmas (Whithaker, 2000).

Atualmente, prevê-se que os Coordenadores de Departamento, responsáveis por fazerem a intermediação entre o Conselho Pedagógico e os professores das diferentes unidades orgânicas que compõem os Agrupamentos de Escolas, se assumam como líderes intermédios e se sintam impelidos a trabalhar nesta lógica reticular, por via de lideranças distribuídas.

Como desenvolver ações/processos organizacionais que promovam uma liderança distribuída, tendo em vista a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem é, pois, um desafio da Escola, hoje. Cuban (1988, in Bolívar, 2006, p.80) diz-nos que a melhoria das aprendizagens dos alunos se joga nas mudanças de primeira ordem (ensino-aprendizagem), destinadas a tornar mais efetiva a educação. Segundo o autor, o trabalho das equipas de direção joga-se nas mudanças de segunda ordem (nível organizativo), introduzindo novas estruturas e papéis que mudem os modos habituais de fazer as coisas. Porém, o autor adverte que não basta concentrarmo-nos nas mudanças a nível organizativo se estas não se

centrarem no ensino e nas aprendizagens dos alunos. Assim, as lógicas da mudança, nas escolas, e a reconfiguração das ações e dos processos organizacionais devem ser tributários das necessidades emergentes ao nível dos processos de ensino-aprendizagem e das práticas dos professores dentro da sala de aula. Trata-se, afinal, da necessidade de se criar condições que garantam que a escola está focada no ensino e na aprendizagem, o que se relaciona com a gestão do currículo e a cultura escolar e organizacional.

A propósito da organização do trabalho escolar, António Nóvoa (2004, pp. 5-6) refere um conjunto de aspetos que nos cumpre aqui evidenciar:

- “transição de uma escola composta por um somatório de salas de aula para modelos organizativos integrados (nova conceção dos ciclos de aprendizagem, diversificação dos percursos escolares, etc.);
- construção de uma escola do conhecimento, que não esteja unicamente centrada num currículo de disciplinas, mas que seja capaz de trabalhar saberes complexos a partir de uma identificação clara de objetivos de aprendizagem;
- passagem de uma pedagogia linear para modelos complexos de aprendizagem, que integrem as descobertas científicas mais recentes, designadamente no campo das neurociências;
- abandono de um ensino meramente transmissivo e adoção de uma pedagogia do trabalho, baseada em redes de aprendizagem, de cultura e de ciência, presenciais e a distância, dentro e fora da escola;
- definição do professor não apenas como um “agente de ensino”, mas sobretudo como alguém que mobiliza um alargado repertório profissional ao serviço de uma adequada organização do trabalho dos alunos;
- recusa de uma conceção puramente individual da ação do professor e valorização das equipas pedagógicas e de uma vivência coletiva, partilhada, da profissão docente.”

Pensar o tempo e o espaço como recursos educativos

Do que aqui ficou dito ressalta a importância do diretor escolar exercer uma liderança pedagógica coerente com o seu projeto educativo, a qual se estende a outros atores – líderes intermédios – de modo a chegar a todos e a todos envolver, com o objetivo de responder às necessidades dos alunos e potenciar a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. O desempenho destas lideranças torna indispensável que se repense a organização pedagógica da escola, mormente novas configurações na organização e no agrupamento de alunos (e professores), para facilitar a aprendizagem, o que se interliga com a forma como o tempo e o espaço escolares são pensados.

Para Maria Teresa González (2003), o tempo e o espaço são recursos educativos que devem ser utilizados para atingir os objetivos definidos por cada escola em particular. Tradicionalmente, o tratamento que se dá ao tempo aparenta ser o inverso à lógica: primeiro, define-se o tempo e depois sequenciam-se os conteúdos. Porém, as necessidades educativas atuais requerem que se adote uma conceção flexível do tempo escolar, que ganha em ser organizado de modo a permitir o desenvolvimento do ensino orientado a aprendizagem de processos complexos - como a compreensão e o questionamento da realidade, ou os hábitos de participação e cooperação. Esta autora (idem, p. 103) elenca um conjunto de critérios a que a planificação do tempo escolar devia atender: (a) variáveis escolares, relativas às características dos alunos (e.g. idade, maturidade, interesse na atividade, estilo de ensino, etc.); (b) variáveis inerentes às tarefas (diferentes processos cognitivos colocam diferentes exigências quanto ao tempo necessário para a ação e a aprendizagem); (c) variáveis legais e normativas (decorrentes das normas/regras determinadas pela Administração Central e pelo próprio Projeto Educativo). No que respeita o espaço, este ganha em ser também concebido como um recurso educacional maleável, que se adapta para responder às necessidades educativas dos alunos (López Yáñez, 2003). Enquanto meio privilegiado

que é para transmitir um conjunto de significados, a sua distribuição deve estar subordinada às necessidades dos alunos e não o contrário.

Conferir maleabilidade ao espaço e ao tempo escolares significa que se torna possível, durante períodos transitórios (os efetivamente necessários), garantir uma resposta aos alunos dentro da sala de aula e, assim, libertá-los da sobrecarga a que as aulas ‘extra’, apoios, e outras modalidades os sujeitam e que, salvo raras exceções, se revelam ineficazes. Essencialmente, a flexibilidade organizacional potencia o exercício de uma liderança pedagógica proativa (e não reativa), que permite planificar a escola a partir da sala de aula (e não o seu contrário), intervindo no processo de ensino-aprendizagem em tempo real e, assim, adequar o ensino às características e reais necessidades dos alunos.

A codocência é um exemplo de estratégia organizativa que se inscreve nesta conceção moldável do tempo e do espaço, constituindo uma modalidade organizacional em que dois ou mais professores, repartindo responsabilidades no ensino com uma turma, desenvolvem o trabalho na sala de aula, organizando os alunos em grupos de diferentes configurações e tamanhos (Cook & Friend, 1995). O trabalho em codocência permite contrariar a dimensão estandardizada da organização pedagógica da escola e atender à diversidade de alunos, aos problemas de aprendizagem, num contexto de inclusão, de que salientamos: (i) a redução do rácio professor/aluno; (ii) a maior capacidade de deteção das dificuldades específicas dos alunos; (iii) a definição de estratégias de atuação flexíveis, especificamente direcionadas para os diferentes casos - mormente possibilitando agrupar alunos com classificações idênticas, ou com problemas de aprendizagem análogos, ou com ritmos de trabalho semelhantes, etc.; (iv) a construção de materiais pedagógicos adaptados à realidade de cada um dos grupos de alunos e ao grupo-turma pelos professores envolvidos; (v) a motivação acrescida dos alunos, dado as

aulas serem mais dinâmicas e o *feedback* ser dado de forma mais imediata, o ensino é mais individualizado (Cook & Friend, 1995)¹.

Conclusão

Em síntese, parece-nos evidente a necessidade de se repensar a Escola do ponto de vista organizacional, a partir do exercício, pelos diretores escolares, de uma liderança pedagógica que permita redesenhar os contextos de trabalho e as relações profissionais (DuFour, 2002). Daqui decorre a necessidade de se problematizar a faceta homogeneizadora do ‘ensino de classe’ que caracteriza a nossa escola (Barroso, 1995, 2004). Tal intento implica que as medidas de natureza didática se façam acompanhar de soluções de índole organizativa (González, 2003), através da adoção de alterações organizacionais, quer ao nível das estruturas de gestão intermédia, quer na implementação de novos modos de se agrupar o(s) professor(es) e os alunos. Em última análise, é importante que se invista em novas formas de distribuição do serviço docente, horários construídos noutros moldes, na promoção de práticas indutoras de desenvolvimento profissional entre os professores (entre as quais a observação de aulas), intervindo ao nível da cultura e do clima de escola.

Referências bibliográficas

- Afonso, N., & Costa, E. (2011). A circulação e o uso do PISA em Portugal: o que dizem os políticos, pp. 107-125. In L.M. Carvalho (Org.). *O Espelho do Perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação- o caso do PISA*. Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M., & Azevedo, J. (2010). *Projecto Fénix - Mais Sucesso para Todos*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.

¹ Ver, a este propósito, Webinar da DGE realizado pela autora: <https://www.youtube.com/watch?v=8WGZT184CQ4>

- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian. (2 volumes).
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, *O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J., & Carvalho, L.M. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. In J. Gairín (coord.), *La Gestión de Centros de Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica* (pp. 125-137). S.l.: Redage.
- Bolívar, A. (2006). A Liderança educacional da direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Revista do Fórum de Administração Educacional*, 6, 77-93.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Costa, E., & Afonso, N. (2009). Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, 30(109), 1037-1055. Acessível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Cuban, L. (1988) *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Day, C. (2005). Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 8:4, 273-290, DOI: 10.1080/13603120500330485.
- DuFour, R. (2002, May). The Learning-centered Principal. *Educational Leadership*, 59(8), 12-15.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Fialho, I., & Verdasca, J. L. C. (2012). *Turma Mais e Sucesso Escolar: fragmentos de um percurso*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Garvin, D.A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78 - 91.
- González, M. T. (2003). Las Estructuras para el trabajo de los alunos: los agrupamentos, pp. 91-129. In Maria Teresa González (Coordinadora). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Madrid, España: Pearson Education

- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management, Administration Leadership*, 28(3), 317-338.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(1), 1-20.
- Hornig, E., & Loeb, S. (2010). New Thinking about Instructional Leadership, *Kappan*, 66-69.
- Kadji-Beltran, C., Zachariou, A., & Stevenson, R.B. (2013). Leading sustainable schools: exploring the role of primary school principals, *Environmental, Education Research*, 19:3, 303-323, DOI: 10.1080/13504622.2012.692770
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. National College of School Leadership, Nottingham.
- Lopez, S. P., Peon J. M., & Ordas, C. J. (2004). Managing knowledge: The link between culture and organizational learning. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 93-104.
- López Yáñez, J. (2003). Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, 332, 75-95
- Lubit, R. (2001). Tacit knowledge and knowledge management: the keys to sustainable competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 29(3), 164-178.
- Normand, R. (2013). Le chef d'établissement du second degré: vers un nouveau modèle professionnel? *Administration et Education* (12/2013). Acessível em <http://www.educationrevue-afae.fr/pagint/revue/articleLibre.php?ctype=contrib>
- Nóvoa, A. (2004). *A Educação Cívica de António Sérgio vista a partir da Escola da Ponte (ou vice-versa)*.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*, Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD. Acessível em <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Whithaker, P. (2000). *Gerir a mudança na escola*. Porto: Asa.

ENCERRAMENTO

Bravo Nico

Álvaro Santos

O alargamento da escolaridade obrigatória em Portugal: Realidades e desafios para a coesão social e territorial

Tivemos, hoje, neste Seminário, a oportunidade de visitar alguns dos grandes desafios que o alargamento da escolaridade obrigatória veio colocar ao sistema educativo e à sociedade portuguesa.

A reflexão em torno dos **impactos do alargamento da escolaridade obrigatória** é uma das cinco linhas de trabalho que têm vindo a ser desenvolvidas na segunda Comissão Especializada do Conselho Nacional de Educação «*Conhecimento Escolar, Organização Curricular e Avaliação das Aprendizagens*». As outras linhas de trabalho em curso são as seguintes:

- i) **A relação existente entre a educação e as neurociências**, que é uma fronteira cada vez mais interessante, no que respeita à informação que, constantemente, produz e às importantes implicações que esta tem na área educacional;
- ii) **A relação entre a aprendizagem, as tecnologias de informação e comunicação e as redes digitais**;
- iii) **A ausência, cada vez mais evidente, das culturas e línguas clássicas nos planos curriculares** dos ensinos básico e secundário;
- iv) **Os casos de sucesso no combate aos insucesso e abandono escolares** que são protagonizados por escolas, instituições da comunidade escolar, autarquias locais, organizações da sociedade civil, etc.

¹ Conselho Nacional de Educação

v) Os **casos de inovação curricular em curso**, a nível internacional, nomeadamente na Finlândia e na Catalunha.

A presente linha de trabalho sobre os impactos do alargamento da escolaridade obrigatória foi privilegiada, desde o início do funcionamento da segunda Comissão Especializada, e tem conhecido muita reflexão e debate, ao longo do tempo e teve, neste Seminário, um dos seus momentos mais importantes e significativos, pela oportunidade de debate que nos oferece.

Preparei uma pequena apresentação para balizar um pouco daquilo que foram a minha leitura e interpretação dos trabalhos que aqui ocorreram: Proponho-vos **4 tópicos para reflexão**, assumindo-os como a minha síntese do presente Seminário:

1. A síndrome da *selfie*!

É esta a imagem que me ocorre, quando, como foi o caso deste Seminário, somos confrontados com estudos internacionais, no âmbito da educação e formação, nos quais Portugal participa ou é referenciado. **Temos sempre aquela sensação, como foi aqui referido, que estamos atrás dos outros países. Aquelas fotografias *selfie*, em que estes estudos nos parecem colocar, suscitam-nos sempre uma representação negativa, que resulta da perceção da posição de Portugal atrás de muitos outros países.** Falta-nos, nestes exercícios, uma fotografia dinâmica que contenha o histórico, traduza a evolução e evidencie o percurso que percorremos, nomeadamente nos últimos 40 anos.

Esta visão dinâmica, que mostre esta história e que traduza o progresso que o nosso sistema educativo alcançou, através do trabalho de muita gente, é essencial para que nós relativizemos um pouco essa *síndrome da selfie*, que nos deixa sempre muito angustiados e descrentes das nossas capacidades. Estamos atrás de muitos, mas à frente de muitos outros. Mas, **o que importa é que já estivemos muito mais atrás do que estamos hoje, em termos relativos e absolutos e a nossa trajetória é no sentido**

da melhoria e não o inverso. Os portugueses têm hoje mais acesso a mais conhecimento e a uma rede de qualificação com mais oferta e mais presente na sua vida. Os profissionais que exercem funções no sistema de qualificação possuem mais qualificações e contam com mais recursos. **Temos hoje melhores resultados em todos os indicadores que medem a qualidade da qualificação do que aqueles que tínhamos no passado.**

A primeira grande evidência de que temos razões para abandonar a *síndrome da selfie* decorre, por exemplo, da constatação de que **nunca foi tão grande a quantidade de pessoas que têm acesso à educação.** Este é, na minha opinião, **o primeiro grande indicador de qualidade de qualquer sistema de qualificação: a quantidade de cidadãos que têm acesso a sistemas formais de educação e formação.** Se aqui estamos incomparavelmente melhores, também é evidente que a qualidade do serviço público de educação e formação que é disponibilizado à população tem vindo a melhorar, apesar de todas as dificuldades, hesitações e avanços e recuos políticos, que também aqui hoje foram referidos.

2. Os 13 anos de escolaridade!

A escolaridade obrigatória é, hoje, de 12 anos. Mas, do ponto de vista do acesso, este é garantido, de forma universal, ao longo de 13 anos, uma vez que está consagrada, em lei, a universalização do acesso à educação de infância, a partir dos 5 anos de idade. Por outras palavras, atualmente, o sistema educativo garante 13 anos de escolaridade, sendo que 12 deles são considerados de frequência obrigatória. No entanto, esta é uma realidade que está em evolução, não do ponto de vista legal, porque aqui parece estar consolidada, mas no respeito à sua concretização.

Existem, no entanto, três aspetos sistémicos, referidos ao longo dos nossos trabalhos, que considero essenciais e que decorrem do alargamento da escolaridade obrigatória:

- A necessidade de **garantir que o acesso é mesmo universal** e se concretiza, em condições de igualdade de oportunidades e de

equidade, independentemente das circunstâncias sociais e económicas das/os estudantes e das respetivas famílias;

- A necessidade de **garantir que todas/os as/os estudantes que terminam o 9.º ano de escolaridade transitarão para o ensino secundário e nele permanecerão com adequadas condições de frequência;**
- O **sucesso** é o terceiro patamar do triângulo (acesso/permanência/sucesso). **Só tendo acesso e frequentando com qualidade a escola é que os indivíduos têm, de facto, oportunidade de concretizar o ensino secundário, com sucesso.** Neste Seminário, apresentaram-se importantes contributos para esta reflexão, nomeadamente na mesa em que se apresentaram alguns dos projetos de combate ao insucesso escolar que têm vindo a fazer o seu caminho no sistema educativo. Projetos construídos em torno de inovações materializadas nos dispositivos didáticos e nas abordagens na gestão e organização das escolas e que têm dado bons resultados. No entanto, estas inovações são, ainda, uma realidade parcial e circunstancial no sistema educativo, realidade que as tornam frágeis, numa estrutura pesada, pouco aberta a dinâmicas de inovação e mudança e que, aqui e ali, foi ganhando resistências à inovação. Mas **o sistema educativo, nas suas *periferias decisórias*, ganhou esta interessante capacidade de pensar e construir novas soluções para problemas muito estruturais como é o caso do insucesso e abandono escolares.** O desafio que se coloca decorre da necessidade de o sistema dever apropriar-se destas soluções inovadoras, nomeadamente aquelas que já deram provas e evidenciaram sucesso no combate a problemas estruturais do nosso sistema. É o caso dos projetos TurmaMais, EPIS, FÉNIX e outros equivalentes, hoje referidos e que foram apoiados e certificados pelo Ministério da Educação e Ciência, que os

financia, promove e divulga, junto das escolas. Está, portanto, na hora de **estas inovações se tornarem dimensões estruturais do sistema educativo, sendo incorporados nas suas práticas e nas suas arquiteturas legal e conceptual.**

- A necessidade de trabalhar, a nível local, no sentido de, **em cada contexto territorial e comunitário, se construírem as condições necessárias ao exercício do direito à educação**, para todos os jovens em idade de frequentar a escolaridade obrigatória. Nesta dimensão, há muito trabalho a fazer: trabalho social junto das famílias, na rede local (envolvendo as autarquias locais, as IPSS e outras instituições da sociedade civil) e na articulação entre as políticas públicas, nacionais, regionais nas áreas da qualificação, da ação social, do emprego e do trabalho. Este trabalho pode e deve envolver os conselhos municipais de educação e de juventude, os conselhos locais de ação social e as associações empresariais, de juventude, de pais e encarregados de educação, entre outros atores territoriais.
- Outro ponto importante de reflexão que retiro destes trabalhos decorre da **dimensão vocacional das decisões dos jovens, das escolas e das famílias**: *quem decide, o quê, quando, como, com quem e quais as consequências dessas decisões, que afetam, como sabemos, de forma significativa, a vida das pessoas a partir do momento em que ocorrem?* Em minha opinião, nesta dimensão, acontece, frequentemente, que os jovens, quando podem tomar decisões acerca de si próprios, verificam que estas já não estão disponíveis, porque, entretanto, alguém já decidiu por eles. Nessas circunstâncias, as trajetórias determinadas por decisões tomadas à sua revelia induziram determinados corredores vocacionais e profissionais que poderão ter limitado o exercício de autodeterminação educacional e pessoal destas pessoas. Esta é uma realidade que acontece, hoje, a muitos jovens, sendo que, quanto mais

precoce for esta decisão, menor será a margem de liberdade e autonomia para estes decidirem a sua vida.

- Chegamos à «*interoperabilidade*» **das vias de qualificação ao longo de todo o percurso da escolaridade obrigatória**. Existe, aqui, outra dificuldade adicional, também hoje referida, e que nos remete, por analogia, para a, conhecida e frequentemente referida, «*interoperabilidade dos sistemas de transportes coletivos de Lisboa e do Porto*». A analogia do exemplo decorre do facto de os cidadãos daquelas duas zonas metropolitanas terem, à sua disposição, diferentes meios de transporte e diferentes redes em que os mesmos operam. Uma realidade inexistente no país do interior rural, como é o caso da minha terra (São Miguel de Machede), onde nunca se colocaram questões de «*interoperabilidade*», uma vez que apenas tínhamos (e temos) o autocarro. Esta «*interoperabilidade*» e **intercomunicação entre vias é uma realidade complexa nos transportes e, principalmente, na qualificação, uma vez que determinam percursos de aprendizagem não articulados e incoerentes que não conduzem, adequadamente, as pessoas na rede desarticulada com múltiplos operadores públicos, privados, demasiados pontos de descontinuidade e de conflito e, frequentes e irreversíveis, descontinuidades**. É assim, atualmente, o sistema de qualificação em Portugal. Se compaginarmos esta realidade com a dimensão vocacional das decisões de qualificação, facilmente verificaremos que existem muitos jovens que ficam em fileiras de formação que não escolheram e delas dificilmente conseguirão sair. Devemos considerar esta realidade, porque se todas as vias são legítimas, elas devem ser bem estruturadas, articuladas e satisfazer as necessidades e vocações das pessoas que as percorrem e tenham participado nas decisões que a elas conduziram, bem

como a estratégia de desenvolvimento humano, social e económico do país e das suas regiões.

3. O alargamento da escolaridade obrigatória no interior de Portugal

A apresentação que veio de Moimenta da Beira convoca-nos para outra, importante, reflexão que decorre da relação, no interior de Portugal, entre a geografia, a demografia e as redes de qualificação. Enquanto vos escutava, registei que alguns dos agrupamentos de escolas, cujos diretores aqui estão hoje presentes, têm cerca de 3200 pessoas, entre alunos, professores, funcionários e técnicos. Enquanto registava este número, pesquisei alguma informação no sítio eletrónico do INE (www.ine.pt) e, só para me circunscrever à minha região de origem (Alentejo), peço-vos que comparem aquele número com o número aproximado de habitantes de concelhos como Mourão (2600 pessoas), Alvito (2500) ou Barrancos (1800 pessoas). Facilmente, verificaremos que **alguns dos vossos agrupamentos têm mais pessoas que estes concelhos alentejanos** e quase o mesmo número, quando comparados com as populações dos concelhos de Alter do Chão, Castelo de Vide, Fronteira, Marvão e Monforte. Convido todas/os as/os que vêm do interior do país a replicarem este exercício, recorrendo à demografia das suas regiões de origem.

Vem esta questão, a propósito dos impactos do alargamento da escolaridade obrigatória em determinados territórios do interior, locais onde o cenário nos mostra um acentuado despovoamento. Um **despovoamento que é impulsionado pela incompatibilidade entre as qualificações dos jovens e a ausência de oportunidades de emprego**. Em muitos dos concelhos do interior do país, rapidamente será impossível constituir, sequer, uma única turma do ensino secundário. Nestas condições, a dimensão vocacional e o acesso a diferentes vias de qualificação é uma realidade inacessível.

Já vamos tarde na resposta a este constrangimento, pois o momento de pensarmos articuladamente as questões do território, da demografia, da

população e do povoamento e da economia local era, como se costuma dizer, ontem.

Pensar e concretizar o alargamento da escolaridade obrigatória sem convocar as variáveis da demografia, da geografia e da economia local, poderá ser um, profundo e perigoso, paradoxo, pois, sendo uma oportunidade que se cria para estes jovens que (ainda) residem no interior, é, concomitantemente, uma liberdade limitada e criará mais desigualdade no acesso e na qualidade de frequência da escola. Na realidade, muitos destes jovens, que têm percursos até ao final do ensino básico, só se fixam nas terras de onde são originários porque as suas qualificações de 9.º ano (ou inferiores) são as únicas compatíveis com o perfil dos empregos que existe nesses territórios. Ao alargarem-se as suas oportunidades de qualificação, cria-se um terrível paradoxo que decorre do facto de estes serem estimulados a sair dos seus territórios, para procurarem a concretização das suas vocações e a encontrarem um emprego à medida das mesmas. Estamos a falar de coesão social e territorial do país que hoje é um dos maiores desafios de Portugal, pelas desigualdades que está a provocar. **Temos que ser aqui inovadores e assumirmos plenamente os princípios da coesão social e territorial, da justiça social e da subsidiariedade, sob pena de a qualificação ser o decisivo impulso de despovoamento jovem e de exclusão dos territórios do interior do país.**

4. A articulação das políticas: a Política!

Como se viu, ao longo de todo o Seminário, é **vital a existência de coordenação das políticas públicas: das políticas do estado central; das políticas dos organismos do estado, a nível regional e distrital; das políticas das autarquias locais; das políticas públicas contratualizadas, promovidas e concretizadas por instituições locais da rede social, pelas associações de desenvolvimento local, pelas ONG, etc.** Estes pensamento e prática articulados devem presidir nas decisões políticas e nas decisões de financiamento das

mesmas. A título de exemplo, avanço com o caso do número mínimo de estudantes necessários para que determinadas ofertas formativas funcionem. Um critério igual em todo o território, onde demografia, economia e condições sociais são diversas, pode significar que toda a faixa do interior do país, excetuando as capitais de distrito, ficará excluída destas ofertas de qualificação, criando-se, politicamente, zonas de exclusão no que se refere ao direito de acesso, frequência e sucesso na educação.

Temos que ser criativos e, principalmente, inclusivos e justos. Não estou a falar de mais dinheiro, mas sim de inteligência e pragmatismo. **Temos que promover a autonomia suficiente para que quem vive e trabalha nestes territórios possa, muitas vezes com o mesmo dinheiro, decidir da forma que entende ser a mais adequada.** Talvez o processo de regionalização, aqui, pudesse ajudar, à semelhança do que aconteceu nas autonomias regionais das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

Devemos atender à dimensão da organização do nosso Estado e à forma como podemos evoluir, no sentido **de garantirmos a coesão do território, evitando que o sistema educativo não seja um fator de despovoamento e desigualdade, mas seja, como deve ser, um fator de coesão e de igualdade entre todos os portugueses.**

A intenção política e consequente decisão de promover o alargamento da escolaridade obrigatória foram materializadas num diploma legal (Lei n.º 85/2009, de 27/08). A transformação em realidade desta posição política é, no entanto, um exercício complexo e exigente e, como vimos, um dos maiores desafios atuais do sistema educativo.

Alargar a escolaridade obrigatória deverá significar maior acesso, maior qualidade na frequência e mais sucesso escolares, no sentido de uma verdadeira promoção da coesão social e territorial e do desenvolvimento humano, cultural, social e económico de Portugal e das/os portuguesas/es.

Álvaro Almeida dos Santos¹

O alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano ou até aos 18 anos de idade constitui uma etapa relativamente recente no sistema educativo português. A sua implementação tem suscitado um conjunto significativo de comentários e de preocupações, muitos dos quais tinham já sido assinalados em documentos e reflexões produzidos no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). O presente Seminário, no qual participaram especialistas de educação, teve como ponto de partida os seguintes problemas e desafios: a) equidade, sucesso e inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais; b) mobilização social para o sucesso educativo; c) diferenciação de percursos e aprendizagens; d) orientação escolar e profissional; e) organização escolar. Neste Seminário, as dimensões enunciadas foram percorridas por diferentes intervenientes, reconhecendo a sua coexistência, interação, sem que qualquer delas possa ser ignorada. O carácter sistémico da problemática sugere que não existem soluções únicas, mas sim caminhos, opções e cenários que merecem discussão aprofundada para que nos possamos focar na melhoria da educação e na universalização do cumprimento da escolaridade obrigatória.

Com base nas diferentes intervenções, é possível enunciar alguns dos aspetos que foram relevados:

1. As condições em que os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (doravante apenas designados por escolas) podem intervir carecem da identificação, com rigor, das causas que estão na origem do insucesso escolar, a fim de se proceder a uma intervenção informada.
2. Importa orientar a ação pedagógica para tecnologia intensiva (não extensiva, ao nível sistémico), de grande diversidade, a partir de sugestões

¹ Conselho Nacional de Educação

e necessidades suscitadas pelas escolas. Esta alteração do modelo de trabalho das escolas implica uma distribuição de recursos adequada à implementação das medidas necessárias, canalizando meios para a promoção do sucesso educativo.

3. Sugere-se a elaboração e apresentação de um guião de boas práticas orientadas para uma visão a longo prazo, considerando fases de construção, difusão e sustentabilidade. Ações emergentes de inclusão transformam-se, desta forma, em rotinas.

4. A articulação vertical entre níveis de ensino serve como pano de fundo à indispensável abertura da discussão sobre a organização dos ciclos de estudos e o seu ajustamento a novas exigências.

5. A partilha de responsabilidades dentro do sistema educativo, entre administração central, autarquias e escolas, não é isenta de tensões, problemas e dilemas, que têm sido pouco debatidos de forma sustentada e informada.

6. Constata-se a existência de progressos nas práticas das escolas. A recusa da regressão da qualidade do nível comum constitui um desafio, muito embora ela ainda esteja longe de se considerar bem-sucedida em Portugal. Contudo, assinala-se a importância de se proceder a uma reconfiguração do trabalho de ensinar e de aprender e a sua centralidade na organização do trabalho em cada escola.

7. A permeabilidade entre cursos de nível secundário constitui uma hipótese de garantia da qualidade do trabalho no sistema. A falta de identidade do ensino secundário, a sua minorização, quando entendido como corredor de passagem para o ensino superior, aliada ao desvanecimento das suas finalidades pelo domínio da função seletiva, carece de reflexão sobre o papel e o que se pretende deste ciclo de ensino. Qual é, neste contexto, a relação entre o ensino secundário e o ensino superior?

8. A diferenciação pedagógica apenas poderá ser discutida após o debate sobre as finalidades, identidade e organização do ensino secundário. Não obstante, haverá que romper com a lógica de orientação das ações de diferenciação exclusivamente como resposta a problemas de aprendizagem.

9. É necessário o desenvolvimento de novas lógicas de liderança pedagógica, que potenciem a interação das escolas com outras agências educativas. A educação constitui um desiderato da sociedade e não apenas das escolas. As diferenças das realidades territoriais deverão constituir um eixo essencial das decisões e medidas a implementar.

Ficou claramente demonstrada a necessidade de elevar o debate educativo para evitar que soluções avulsas comprometam a finalidade essencial sobre a qual todos estamos de acordo: a universalização da escolaridade obrigatória de doze anos. Para isso, todos precisamos de garantir que se outorgue maior confiança nos diferentes agentes de educação.

2ª COMISSÃO ESPECIALIZADA PERMANENTE

Conhecimento Escolar, Organização Curricular e Avaliação das
Aprendizagens

LINHA DE TRABALHO 1

ALARGAMENTO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA ATÉ AO
12.º ANO OU 18 ANOS DE IDADE

Bravo Nico¹

ALARGAMENTO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: CONTEXTOS E DESAFIOS

No âmbito do trabalho desenvolvido pela Comissão Especializada do Conselho Nacional de Educação «*Conhecimento educacional, organização curricular e avaliação*», a questão do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano ou aos 18 anos de idade foi assumida como uma linha de trabalho estruturante, em torno da qual esta comissão deveria produzir algum pensamento, após o devido trabalho de reflexão, auscultação e participação.

Na realidade, o alargamento da escolaridade obrigatória, sendo uma realidade recente no sistema educativo português, determinou um «*perímetro*» curricular, no interior do qual se destacam novos desafios que serviram de guião para a realização do Seminário a que esta publicação diz respeito: (i) as condições de universalização do acesso ao nível secundário; (ii) a necessidade de se melhorar a qualidade do ensino e da formação de nível secundário; (iii) o combate aos atrasos sistemáticos na escolaridade dos alunos; (iv) o reforço das aprendizagens, apostando em estratégias pedagógicas atempadas e diferenciadas em função das necessidades dos alunos; (v) a aposta na diversificação, flexibilidade e qualidade dos percursos de formação de modo a evitar o abandono escolar; (vi) a criação de plataformas territoriais, reguladoras das várias ofertas de ensino e formação existentes e a definição de uma política geral

¹ Conselho Nacional de Educação - Coordenador da 2ª Comissão Especializada Permanente *Conhecimento Escolar, Organização Curricular e Avaliação das Aprendizagens*

de orientação escolar e profissional; (vii) a (re)avaliação dos mecanismos formais e administrativos de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior.

O alargamento da escolaridade obrigatória é um dos maiores e mais complexos desafios que, atualmente, se colocam ao sistema educativo em Portugal, uma vez que, como é referido no documento de suporte à organização e divulgação do presente seminário:

A discussão em torno da problemática do alargamento da escolaridade cruza diferentes dimensões: humana, organizativa, pedagógico-didática, social e territorial/comunitária e convoca múltiplos atores, não se esgotando nas instituições de educação escolar. "Na realidade, criar oportunidades educativas de qualidade para todos e para cada um dos jovens responsabiliza os próprios jovens e as escolas e implica e compromete não só os decisores políticos, mas também as famílias, as autarquias e o conjunto dos atores sociais de cada território" (CNE, Recomendação n.º 3/2012). O Seminário pretende identificar e refletir sobre as dimensões que a problemática percorre e assinalar problemas e desafios que a ela poderão ser associados, designadamente: • Equidade e sucesso e inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais; • Mobilização social para o sucesso educativo; • Diferenciação de percursos e aprendizagens; • Orientação escolar e profissional/decisão; • Organização escolar.

Neste contexto, entendeu esta Comissão Especializada do CNE associar-se a este, estimulante e estruturante, debate, no propósito de o enriquecer com o contributo do pensamento enriquecido pela diversidade académica, profissional e institucional dos seus membros, o trabalho, metódico e sistemático, de recolha de informação da sua assessoria científica e técnica e a consideração e incorporação de informação e opinião oriundas de especialistas com trabalho reconhecido na área em questão.

Ao longo de cerca de dois anos, esta linha de trabalho foi sendo desenvolvida, num trabalho coordenado pelo Senhor Conselheiro Álvaro Almeida Santos. Durante este período, muito estudo foi realizado e muita reflexão foi produzida. O resultado de todo este processo – aberto, participado e sempre baseado em informação atual, objetiva e sistematizada – termina com esta publicação que incorpora todos os contributos recebidos.

Álvaro Almeida dos Santos¹

LINHA DE TRABALHO 1

ALARGAMENTO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA ATÉ AO 12.º ANO OU 18 ANOS DE IDADE

Introdução

O alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano ou aos 18 anos de idade constitui uma etapa relativamente recente no sistema educativo português. A sua implementação tem suscitado um conjunto significativo de comentários e preocupações, muitos das quais tinham já sido assinalados em documentos e reflexões produzidos no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), nos quais, apoiando o novo regime, se evidenciava a necessidade de ponderação das condições necessárias à sua implementação. As medidas cruzam diferentes dimensões de uma problemática que convoca múltiplos atores e, portanto, não se esgota nas instituições de educação escolar. A partir da apresentação e discussão, realizadas na sessão da 2.ª Comissão do Conselho Nacional de Educação, em 3 de julho de 2014, foi elaborado um documento que visava identificar dimensões que a problemática percorre, assinalar problemas e desafios que a ela poderão ser associados e sugerir aspetos para reflexão.

¹ Conselho Nacional de Educação - Coordenador da Linha de Trabalho 1 da 2ª Comissão Especializada Permanente

Neste contexto, **o Conselho Nacional de Educação organizou um Seminário, no dia 13 de abril de 2015, “Alargamento da Escolaridade Obrigatória – Contextos e Desafios”, no qual participaram especialistas de educação e diretores de agrupamentos e de escolas não agrupadas.**

Os problemas e desafios foram enunciados a partir de reflexões realizadas em sede da Comissão:

- a) equidade, sucesso e inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais;
- b) mobilização social para o sucesso educativo;
- c) diferenciação de percursos e aprendizagens;
- d) orientação escolar e profissional;
- e) organização escolar.

No Seminário, as dimensões enunciadas foram percorridas por diferentes intervenientes, reconhecendo a sua coexistência e interação, sem que qualquer delas possa ser ignorada. O carácter sistémico da problemática sugere que não existe uma solução única, mas sim itinerários, opções e cenários que devem ser discutidos para que nos possamos focar na melhoria da educação e na universalização do cumprimento da escolaridade obrigatória.

Dimensões em análise

Na discussão produzida assinalaram-se as dimensões humana, organizativa, pedagógico-didática, social e territorial/comunitária. Tal como era já referido no Parecer n.º 4/2004 do CNE sobre a abordagem das causas do não cumprimento da escolaridade obrigatória, *“Apesar de as causas do fenómeno não radicarem exclusivamente na escola, é possível e desejável interagir e intervir também a partir dela, considerando as restantes vertentes. O abandono é um problema de desenvolvimento, mas*

que em tudo diz respeito à escola e aos dispositivos de educação/formação que aqui desempenham um papel central. Exigindo atuação em muitos campos e níveis, trata-se de um problema em relação ao qual se podem encontrar algumas linhas estratégicas de intervenção a partir do contexto educativo. Não o fazer pôe em risco o cumprimento dos seus próprios fins. Ao fazê-lo dever-se-á ter em devida conta as condicionantes sociais que possibilitam ou dificultam o sucesso educativo, o que passará, nomeadamente, por reforçar a intervenção pela via do apoio económico e social aos alunos e suas famílias”.

Dimensão humana

No âmbito da dimensão humana, o perfil humano para o alargamento da escolaridade obrigatória, a igualdade de oportunidades e equidade e o perfil de respostas educativas, de acesso e sucesso, incluem **preocupações com as condições que garantam o acesso e acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais, de alunos em risco de abandono escolar precoce, de alunos com retenções sucessivas e respetivas consequências**. As principais dificuldades situam-se, em síntese, nas condições e na qualidade do sucesso, na adequação dos percursos às aspirações dos jovens e necessidades da sociedade¹. Salienta-se a importância da orientação vocacional como uma das formas de combate ao problema. Permanece uma percentagem elevada de alunos que abandonaram a escola sem terem concluído estudos de nível secundário, o que situa Portugal ainda longe das metas traçadas ao nível da União Europeia, não obstante se verificarem melhorias ao longo da última década, como é possível constatar na publicação “Estado da Educação

¹Azevedo, J.M., Cabral, I., Alves, J.M. & Melo, P. (2014), *Escolaridade Obrigatória*. Pensar a educação, Portugal 2015. Grupo Economia e Sociedade. Disponível em http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_Escolaridade%20Obrigatoria.pdf

2014” do CNE¹ e em indicadores recentes da OCDE². A obrigatoriedade surge, assim, como um instrumento conducente à universalização da escolaridade, visando a possibilidade de acesso a uma escolarização mais vasta e prolongada, bem como a modernização da sociedade pela valorização social e económica dos saberes.

A equidade íntegra, simultaneamente, um dos problemas e desafios marcantes da atualidade. **No contexto educativo, as taxas de insucesso, ainda elevadas, surgem como um bloqueio à equidade e à consecução da universalidade do cumprimento da escolaridade obrigatória.** A rutura com a “cultura de retenção” exige o estabelecimento de compromissos, diferenciação de conceitos de sucesso, através do reconhecimento de diversidade de práticas. Muito embora possa ser alegado que os problemas da dificuldade de ensinar não têm sido abordados de forma adequada por instituições de ensino superior, importa conhecer, com rigor, as causas que estão na origem do insucesso escolar, a fim de se poder proceder a uma intervenção informada. A escola, como agência central que trabalha necessariamente com a sociedade, tem vindo a evoluir para uma reorganização dos modelos de trabalho, anotando-se progressos nas práticas de inclusão, perante a necessidade de reconfigurar o trabalho de ensinar e de aprender.

A adoção de medidas de tecnologia intensiva (e não extensiva, ao nível sistémico), de grande diversidade, poderá integrar modos de ação sustentada, tornando atividades emergentes de inclusão, suscitadas pelas escolas, em rotinas, garantida que seja a distribuição de

¹Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-da-educacao/1048-estado-da-educacao-2014>.

²De entre os países da União Europeia, Portugal foi o que mais progrediu no combate ao abandono. A taxa de abandono escolar precoce diminuiu cerca de 21% entre 2005 e 2014. Em 2014, a dos homens ascendia a 20,7% e a das mulheres a 14,1%.

recursos em função de necessidades fundamentadas¹. Importa, pois, ponderar modos diversos de agrupamento de alunos, de afetação dos tempos escolares, de acordo com matrizes flexíveis. Alerta-se, contudo, para a necessidade de recusar tentativas recentes de regressão de qualidade de nível comum, ainda que esta se encontre aquém de se poder considerar totalmente conseguida em Portugal. A desvalorização das credenciais escolares, sob as perspetivas sociais e económicas, surge como uma ameaça significativa à concretização da universalização da escolaridade obrigatória de doze anos.

O sistema educativo tem deixado para trás milhares de jovens que não completaram a escolaridade obrigatória, em resultado da idade ou da impossibilidade de acesso. Existindo, atualmente, recursos disponíveis nas escolas da rede pública, a conclusão de estudos de nível secundário pela população adulta deverá ser incluída na estratégia de valorização das dimensões humana e social.

Dimensão organizativa

A articulação vertical entre níveis de ensino, incluindo a transição entre ciclos, as aprendizagens e os resultados, os diferentes percursos curriculares e respetiva permeabilidade, a clarificação do quadro curricular e a análise do quadro comparativo da avaliação de aprendizagens no ensino secundário constituem aspetos que se enquadram na dimensão organizativa. A sua análise implica a discussão sobre funções e finalidades da escola (designadamente as que se encontram definidas na Lei de Bases do Sistema Educativo²), com a clarificação ou atualização destas últimas.

¹A este propósito, ver “Programa Mais Sucesso Escolar”, “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)”, “EPIS – Empresários Pela Inclusão Social”, “Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência”, páginas 92 a 104 da publicação *Estado da Educação 2014* do CNE.

²Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

No âmbito da avaliação dos alunos, emerge a relevância da discussão e compreensão do peso da avaliação externa como fator condicionante de classificação da avaliação de aprendizagens nas escolas: ensinamos o que se valoriza ou valorizamos o que se ensina? A valorização excessiva dos exames nacionais tende a empobrecer o currículo. Por outro lado, importará compreender as consequências das pressões que se colocam hoje às escolas quando vão decidir sobre as classificações internas. Vindas do interior ou do exterior das organizações, seria necessário identificar agentes e compreender as suas motivações e até que ponto a sua ação direta e indireta podem provocar distorções, designadamente quando se trata de decisões que influenciam carreiras ou acessos (como é o caso do acesso ao ensino superior). Neste campo, anotam-se algumas discrepâncias ou omissões que colocam em dúvida a equidade na conclusão de estudos de ensino secundário e acesso ao ensino superior, como consequência do regime atual.

Tomando o exemplo o Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho, o artigo 29.º determina que a avaliação externa dos cursos científico-humanísticos e dos cursos profissionais se realiza nas disciplinas de Português (formação geral) e numa disciplina trienal da componente de formação específica dos cursos científico-humanísticos e, respetivamente, em duas (científico-humanísticos) e numa (profissionais) disciplina bienal da formação específica da matriz curricular dos cursos científico-humanísticos. Porém, são diminutos os casos em que se encontram nas matrizes curriculares dos cursos profissionais as disciplinas exigíveis no ponto 4 do artigo 29.º da componente de formação específica das quatro áreas de estudo dos cursos científico-humanísticos. Quando presentes, não contemplam a profundidade ou extensão daquelas que são lecionadas nos cursos científico-humanísticos. **Tal facto coloca dificuldades acrescidas aos alunos que pretendem concluir estudos de nível secundário e prosseguir estudos de nível superior. Frequentemente entendido como *estudos menores do ensino superior*, carece de clarificação o que se**

pretende do ensino secundário e como se opera (ou não) a relação entre este nível de ensino e o superior.

A diferenciação pedagógica não garante, por si só, a consecução de aprendizagens significativas. Entendidos, quase exclusivamente, como resposta a problemas de aprendizagem, no sentido de socialização para a conformidade, o ensino profissional e o ensino vocacional são, com frequência, encarados como vias desvalorizadas académica e socialmente. A diferenciação pedagógica apenas poderá ser discutida após a clarificação das finalidades, identidade e organização do ensino secundário. Nesta linha, ela passa também pela diversidade das realidades territoriais.

Dimensão pedagógico-didática

A “terceira margem do rio”, na metáfora de Ramos Rosa, convocada por António Nóvoa para salientar a relevância da pedagogia no processo educativo, integra a dimensão pedagógico-didática na qual se incluem aspetos de ordem vocacional, de motivação, que apelam à mobilização da diversificação didática e, uma vez mais, à inclusão de jovens com necessidades educativas especiais. Este campo sugere-nos que revisitemos a Recomendação n.º 1/2014 do CNE, na qual se salienta, entre outros aspetos, a necessidade de formação adequada de professores especializados em educação especial, o reforço da oferta educativa para estes alunos e um melhor ajustamento na transição para o mercado de trabalho.

São relevantes exemplos de práticas nas escolas portuguesas em programas de ação de promoção da qualidade das aprendizagens. A escola, entendida como um meio para a inclusão social, reconhece a essencialidade da dimensão humana como centro das decisões no seu interior. Fénix, Turma Mais e Programas da EPIS desenvolvem modelos de ação, nos quais as qualidades das aprendizagens, a valorização das lideranças intermédias, a liderança em sala de aula, o desenvolvimento de

competências cognitivas, comportamentais e atitudinais, a promoção de processos de autorregulação de aprendizagens, a reflexividade sobre as práticas, assim como a diferenciação no sucesso através da diversidade de processos, entre outros, constituem dispositivos que têm vindo a concorrer para o sucesso educativo.

A revisão da organização dos ciclos de estudo dos ensinos básico e secundário e a idade de encaminhamento de jovens para ofertas educativas profissionalizantes suscitam, também, a necessidade de debate aprofundado, considerando o contexto de alargamento da escolaridade obrigatória. São múltiplas as propostas. Importa, porém, conhecer, ajustar e sincronizar finalidades, estruturas e tecnologias para a definição dos ciclos, dos modos de organização e formas de articulação. Trata-se de um desafio que poderá ter o CNE como sede privilegiada de reflexão.

Dimensão social e territorial

A dimensão social, territorial e comunitária¹ é, também, assinalada nesta reflexão pelo carácter obrigatório e gratuito da escolaridade e do seu alargamento. Existe, por um lado, uma comparticipação familiar nas despesas, consoante o valor que atribuem à educação e formação. Os apoios sociais e os mecanismos de comparticipação dos custos, suportados pelas famílias, suscitam uma discussão que deverá ter em conta a identificação de pontos críticos na articulação entre diferentes organismos na atribuição de apoios. Por outro lado, **assinalam-se problemas ao nível**

¹Poderíamos optar pela separação em duas dimensões diferenciadas: social, por um lado, e territorial/comunitária, por outro. No caso presente, a opção justifica-se, em nosso entender, pela intervenção crescente das autarquias na organização e desenvolvimento da educação escolar, bem como na sua importância relativa às componentes de apoio às famílias.

das redes de qualificação, com dispersão de ofertas e incongruências entre necessidades, vocações e ofertas. Reconhece-se a centralidade das parcerias locais de sentido comunitário e o papel das empresas, designadamente na formação em contexto de trabalho, tanto das redes de cursos profissionais, como no sistema dual. Nesse mesmo sentido, adquirem significado as redes de suporte formativo não escolar, de âmbito cultural, recreativo, desportivo, religioso, entre outras. **Os Conselhos Municipais de Educação, como entidades territoriais de potencial importância, podem contribuir de forma relevante para a concretização da escolarização dos 5 aos 18 anos e aumento gradual da conclusão do ensino secundário por percentagens mais elevadas da população local, organizando e atuando aos níveis organizativo, social e comunitário.** A problemática da descentralização coloca em evidência tensões, problemas e dilemas, que têm merecido escasso debate informado. Será necessário compreender o modo de partilha de responsabilidades, perante a expectativa de participação das autarquias para além de critérios exclusivos de eficiência, garantindo que as escolas sejam dotadas de mais autonomia para poderem responder de forma eficaz aos desafios com que atualmente se confrontam.

Desafios

A adoção, pela União Europeia, de um modelo de desenvolvimento baseado na economia do conhecimento, tal como foi definido em março de 2000, suscita apreensão quanto aos riscos de uma dualização social entre os detentores de qualificações profissionais e/ou escolares reconhecidas e aqueles que ingressam no mercado de trabalho, escolar e profissionalmente desqualificados.

O carácter sistémico do fenómeno compreende quatro subsistemas: o **indivíduo**, a **família**, a **escola** e o **meio envolvente**. As causas que determinam o abandono escolar e as saídas antecipadas e precoces estão relacionadas com a qualidade e a intensidade das interações destes

subsistemas, com “características-tipo” que se entrecruzam. Funcionam, afinal, como constituintes de um sistema no qual interagem vários subsistemas.

Estes problemas e os aspetos anteriormente enunciados colocam desafios de carácter sistémico e interrogações de índole mais específica, como as que, a título de exemplo, enumeramos de seguida:

- que identidade de ciclo e articulação curricular existem e pretendemos?
- como poderemos ou deveremos garantir o acesso de jovens com necessidades educativas especiais a uma escolaridade obrigatória de 12 anos?
- que motivações possuem os nossos jovens relativamente à escolarização?
- que dificuldades/obstáculos é possível identificar na concretização plena da escolaridade de 12 anos?
- estará a atual organização dos ciclos de ensino não superior adequada à concretização da universalização da escolaridade obrigatória?
- a especialização precoce promove a universalização da escolaridade obrigatória, por um lado, e a equidade, por outro?
- está o ensino secundário refém do acesso ao ensino superior?
- o modelo de acesso ao ensino superior contribui para a distorção e desequilíbrios na formação de nível secundário?
- será necessário redefinir papéis no interior das organizações escolares, como, por exemplo, fortalecer simbólica e materialmente o papel do diretor de turma e de outras lideranças como orientadores educativos?