

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. MANUEL FERNANDES

PROJECTO DE INTERVENÇÃO

ALCINO JOSÉ BRÁS HERMÍNIO

Abrantes, Abril de 2010

INTRODUÇÃO

O projecto de intervenção no Agrupamento que a seguir se apresenta encontra-se dividido em duas partes, que se considera serem indissociáveis. Na primeira, referem-se as principais preocupações do candidato relativamente à Educação e os princípios que defende deverem orientar a acção. Por este motivo, não foram introduzidas alterações ao projecto apresentado há um ano atrás, aquando da primeira candidatura.

Na 2ª Parte, faz-se uma actualização da proposta então apresentada, procurando-se focar alguns problemas mais concretos e apresentar propostas de acção com vista à sua resolução. Esta 2ª Parte deve ser vista como um contributo pessoal, cujo objectivo não é identificar todas as situações que possam ser consideradas problemas pelos diversos actores educativos nem, muito menos, propostas para impor ao Agrupamento no caso deste Projecto de Intervenção vir a ser escolhido. Como propostas, são para colocar em debate, ao lado de todas as outras que surgirem.

1ª PARTE

O PROJECTO: algumas reflexões prévias

1 – O lugar da Escola

Cada qual é o que prova saber ser, através do esforço e da capacidade que demonstra, e não o que a sua origem – origem biológica, racial, familiar, cultural, nacional, de classe, etc. – o predestina a ser, segundo uma hierarquia de oportunidades que outros possam fixar. Neste sentido, a tarefa educativa é sempre revolta contra o destino, sublevação contra fatum: a educação é a antifatalidade, não a adaptação programada àquela... (Savater, 2006: 155).

Falar de educação é falar sobre a natureza do ser humano. Ao contrário dos outros animais o ser humano precisa de tempo, de muito tempo, e da relação com os outros seres humanos, para vir a sê-lo na sua plenitude. Pode assim falar-se de duas gestações, a primeira, no útero materno, e a segunda, através da educação, na matriz social em que o ser humano se cria. Este é um processo longo que só termina com a morte, no sentido em que o ser humano continua a aprender até ao fim dos seus dias (Savater, 2006).

Através da aprendizagem, não só pela própria experiência, mas sobretudo *com* os outros membros da nossa espécie, cria-se uma identidade pessoal única. Dito de outra maneira, mais do que os conhecimentos concretos que se transmitem é o facto de aprendermos com os outros, de sermos por eles ensinados, que é determinante para atingirmos a plenitude da nossa natureza humana (Savater, 2006).

Os outros são essenciais na medida em que o significado, forma mental que atribuímos às coisas para podermos relacionar-nos, depende deles. A educação terá assim como objectivo primordial tornar-nos conscientes dos outros, considerando-os enquanto sujeitos activos da sua e da nossa vida. Para esta tarefa concorrem diversos actores, mas pela sua interdependência e pela polémica sobre os seus papéis que desde há algum tempo os envolve, distinguem-se a família e a escola. À primeira costuma associar-se a responsabilidade pela chamada socialização primária, através da qual a criança deveria aprender aptidões básicas como falar, cuidar do seu aseo, respeitar os outros, distinguir o que está bem do que está mal, de acordo com os critérios da sua comunidade, etc. (Savater, 2006).

Havendo sucesso na socialização primária, a tarefa da escola terá uma base sólida para se desenvolver, podendo os professores ajudar os seus alunos a adquirir conhecimentos e competências mais especializados – socialização secundária (Savater, 2006). No entanto, é frequente ouvir os professores queixarem-se de que a família deixou de assegurar plenamente o seu papel na socialização dos alunos. Se a isto juntarmos a influência crescente dos meios de comunicação de massas e da publicidade que, frequentemente, neutralizam e contradizem o trabalho da escola, além da Internet, onde os jovens obtêm com toda a facilidade informação sobre tudo e mais alguma coisa, mas de forma desorganizada e acrítica, as expectativas em relação ao papel da escola, e muito especialmente dos professores, atingiram níveis de exigência que estranhamente pouca gente parece questionar.

A importância da família (aqui em sentido lato, abrangendo as suas diversas formas) torna-se ainda mais evidente quando verificamos a sua relação com o grave problema da desigualdade de oportunidades no sucesso (uma vez que a igualdade de oportunidades no acesso está em larga medida conseguida) que assume uma dimensão gravíssima, tal como o atestam múltiplos estudos, mas que, apesar disso é frequentemente ignorado ou subtilmente escamoteado. A título de exemplo, permitimo-me referir alguns desses estudos.

Partindo dos dados dos Censos 2001 e do Inquérito às Famílias no Portugal Contemporâneo foi possível chegar, entre outras, às seguintes conclusões (Almeida & Vieira, 2006): A – Tomando como referência o conjunto das crianças com 14 anos e as habilitações das suas mães, as taxas de insucesso e abandono precoce da escola são substancialmente mais altas entre as crianças filhas de mães com baixos níveis de escolaridade do que no caso das

mães com cursos superiores (quase 40% contra 5%); B – Os filhos únicos têm globalmente maiores níveis de sucesso (75%) do que as crianças que vivem em fratria, sobretudo quando têm dois ou mais irmãos (50%); C – Os filhos das mulheres com actividade profissional contínua têm maior sucesso do que aqueles cujas mães tiveram uma vida profissional com entradas e saídas frequentes do mercado de trabalho ou que nunca trabalharam. As percentagens foram, respectivamente, 71%, 60% e 51%; D – A classe social de pertença dos pais relaciona-se como os níveis de sucesso: da ordem dos 90-95% entre os filhos de «empresários e dirigentes» ou «profissionais intelectuais e científicos» e outros, e da ordem dos 48-56% entre as outras classes.

A questão da desvantagem sócio-cultural de algumas crianças, que as impede de adquirirem as competências necessárias ao sucesso escolar, tem na sua origem a produção de diversas vulnerabilidades, tais como disfunções cognitivas, carências ao nível psicoemocional, psicomotor e psicolinguístico, que condicionam o processo de aprendizagem. A integração escolar deve, assim, ser vista como um processo social e não como um mero problema individual, uma vez que não depende apenas do potencial inato de aprendizagem da criança (Delgado, 2006), resultando também do estilo educativo prevalecente na família (Almeida & Vieira, 2006).

Apesar de ser notório um grande aumento do sucesso escolar dos pais para os filhos, constata-se a manutenção intergeracional do estatuto educativo. A título de exemplo, verifica-se, com base em dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística e pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, que mais de 90% dos filhos de pais (progenitor do sexo masculino) com o 2º ciclo incompleto não terminam o ensino secundário, enquanto todos os filhos de pais com licenciatura concluem este nível de ensino (Carneiro, 2006). O autor deste estudo alerta ainda para a necessidade de reconhecer que o papel tradicional das políticas escolares é muito limitado, sendo essencial, para melhorar as hipóteses de sucesso das crianças desfavorecidas, intervir nas fases iniciais da sua vida, quando a influência da família é maior. Esta preocupação com a intervenção precoce é igualmente sublinhada num estudo do Conselho Nacional de Educação, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (2008), quando nas conclusões refere a necessidade da cobertura da faixa etária dos 0 aos 3 anos, com medidas dirigidas a: a) articulação entre tutelas; b) apoio à família; c) despiste atempado de situações de risco.

Talvez faça sentido a pergunta: devemos falar só de insucesso escolar ou também de insucesso dos programas sociais junto de determinados grupos? É só a escola que precisa de projectos de intervenção, ou é a sociedade no seu todo?

Antes de terminar a questão da desigualdade de oportunidades no sucesso, referimos ainda a situação específica dos diferentes tipos de cursos do ensino secundário, recorrendo para isso a um estudo do próprio Ministério da Educação, realizado pelo Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário, *Estudantes à Entrada do Nível Secundário de Ensino* (2007). Nele podemos encontrar as seguintes conclusões: A - Existe diferenciação social perante as opções vocacionais. Isto é, verifica-se que são os alunos dos cursos científico-humanísticos (vocacionados para o prosseguimento de estudos) que provêm em maior percentagem de categorias mais providas de recursos, caso dos “Profissionais Técnicos e de Enquadramento” (26,6%), enquanto os alunos que frequentam os cursos profissionalmente qualificantes provêm, em maior quantidade, de categorias com menores recursos - os “Empregados Executantes” (30,5%) e os “Operários” (13,6%); B - A distribuição dos alunos pelo nível de escolaridade dominante da sua família/responsáveis confirma esta diferenciação social: as famílias dos alunos dos cursos científico-humanísticos têm maior capital escolar do que as famílias dos alunos dos cursos profissionalmente qualificantes. Ou seja, 59,3% das famílias dos estudantes dos cursos científico-humanísticos tem escolaridade superior a escolaridade obrigatória, enquanto apenas 37,3% das famílias dos alunos das ofertas profissionalmente qualificantes tem essa escolaridade; C - o nível de escolaridade dominante dos familiares/responsáveis dos alunos dos cursos científico-humanísticos é o ensino superior (35,6%), enquanto no caso das vertentes profissionalmente qualificantes é o 2º ou 3º ciclo do ensino básico (45,4%).

Do que fica dito, podemos concluir que não é possível perceber “o que se passa dentro da escola, o que é a escola, sem compreender o que se passa fora dela – ou sem pelo menos pousar o olhar científico nas condições da infância que a escola acolhe e que constituem o objecto do seu empreendimento socializador” (Almeida & Vieira, 2006: 131). Parece-nos também óbvia a necessidade de reflectir sobre as responsabilidades que a escola pode/deve assumir, tendo presente que não pode /não deve assumir todas...

2 – A organização e funcionamento da escola

2.1-TRÊS DILEMAS

António Nóvoa, conhecido académico na área da educação, costuma falar de “transbordamento da escola” referindo-se ao problema de procurar na escola a solução para muitos dos problemas da sociedade actual, o que tem levado, em muitos casos, a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades e estratégias, como se tudo tivesse a mesma importância. Para este autor, estamos hoje perante três dilemas: 1º Escola centrada no aluno ou na aprendizagem?; 2º Escola como comunidade ou como sociedade?; 3º Escola como serviço ou como instituição? Atentemos nas suas opções (Nóvoa, 2007).

1º Escola centrada no aluno ou na aprendizagem?

Defendendo uma pedagogia centrada na aprendizagem, chama à atenção que ela não se faz sem conhecimentos e sem a aprendizagem desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber que são essenciais para a sociedade do conhecimento que se pretende construir. Sem aprendizagem de conhecimentos não há inclusão, e “a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar activamente” na sociedade (Nóvoa, 2007: 12).

Indo mais longe, defende uma separação entre o conceito de escola e o conceito de espaço público da educação, neste momento confundidos pelo assumir permanente de novas missões pela escola. No espaço público defende mais responsabilidade das famílias, das comunidades locais, das autarquias, dos grupos culturais, das empresas, das diversas igrejas, entidades científicas, etc. Porque só é possível defender uma escola centrada na aprendizagem, se existir um espaço público de educação onde se possa exercer algumas das actividades que se tem estado a atribuir às escolas e muito especialmente aos professores.

2ª Escola como comunidade ou como sociedade?

Apesar de ser um conceito com conotação positiva junto dos educadores, não deixa de ter alguns aspectos negativos. À ideia de comunidade está associado um certo fechamento, que passa pelo direito de impor os seus valores, as suas crenças, os seus princípios ao projecto educativo de uma escola, correndo-se o sério risco de criarmos escolas associadas a determinados grupos sociais. Ora, ensinar, educar é justamente ir além das fronteiras em que a criança vive, respeitando as suas origens, mas indo além delas. Defende, por isso, a escola muito mais como sociedade do que como comunidade. Citando outro autor, refere que “é preciso que as crianças se sintam suficientemente semelhantes para poderem falar umas com as outras e suficientemente diferentes para terem qualquer coisa a dizerem umas às outras” (Philippe Meirieu citado por Nóvoa, 2007: 11).

3ª Escola como serviço ou como instituição?

A terminar este conjunto de dilemas que se nos colocam, António Nóvoa refere a questão das políticas educativas que tendem a ver a escola mais como um serviço que se presta às famílias, às crianças, serviço de natureza comercial ou assistencial, e menos como uma instituição. A opção é, também aqui, clara, a escola tem que continuar a ser um lugar onde se institui a sociedade, a cultura, onde nos instituímos como pessoas, onde nos instituímos dos nossos direitos, para conseguirmos, a partir daí, criar uma palavra livre e autónoma. É pois, por isso, preciso recusar todas as tendências que apontam a escola como um serviço e afirmá-la como uma instituição.

2.2- A QUESTÃO DA LIDERANÇA

O Preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, afirma a determinada altura que um dos objectivos do novo regime de administração escolar é “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes”, importa pois clarificar o que se entende por tal. Recorro, para o efeito, ao conceito recente de *Liderança Sustentável*, simultaneamente título de um livro (Hargreaves & Fink, 2007). Partindo directamente da literatura sobre

sustentabilidade e desenvolvimento sustentável no mundo das empresas e no ambiental, bem como das suas investigações sobre mudança educativa, definem liderança educativa sustentável da seguinte forma:

A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro (2007: 31).

Dos sete princípios de sustentabilidade que os autores desenvolvem e em que a liderança sustentável se baseia, destacamos dois, que apresentamos de uma forma muito sucinta:

Princípio da amplitude – A liderança sustentável dissemina-se, sustenta a liderança dos outros e, simultaneamente, depende dela. Isto é, a liderança sustentável de uma escola não é sinónimo de liderança do seu director. A liderança estende-se a todos os actores educativos, e percorre os diferentes patamares organizacionais.

A distribuição da liderança numa escola, não ocorre apenas de forma planeada, ela emerge a partir de actores individuais ou de grupos que tomam a iniciativa de inspirar outros para que se aproveitem oportunidades ou se promovam inovações – liderança distribuída emergente. Apesar desta forma de liderança não depender directamente dos líderes formais, a liderança emergente depende, pelo menos em parte, destes líderes, sobretudo dos de topo. Por isso, o contributo mais importante que os líderes formais podem dar para o desenvolvimento da liderança distribuída emergente é trabalhar com as outras pessoas, apoiando-as e inspirando-as, facilitando a identificação e o tratamento dos problemas, e levando, no caso dos docentes, ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional, onde a entreaajuda e o trabalho em equipa quebrem o tradicional isolamento dos docentes. Será assim de esperar que com o tempo surjam, voluntária e espontaneamente, estruturas e grupos de trabalho temporários, sempre com o objectivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos e a capacidade para os ajudar a aprender. É importante referir que há estudos que mostram que é mais provável a melhoria dos resultados dos alunos quando as fontes de liderança são distribuídas por toda a comunidade educativa.

Princípio da profundidade – A liderança sustentável incide sobre questões importantes. Ela preserva, protege e promove uma aprendizagem profunda e ampla para todos, assente em relações de cuidado mútuo.

A sustentabilidade – na melhoria e na liderança - é também uma questão moral. O seu objectivo é desenvolver o que é importante e deve perdurar para benefício de todos. Isto é, a *aprendizagem profunda e ampla*, a que todas as crianças e jovens têm direito. Esta é uma aprendizagem que não pode ser apressada e que não melhora com a fixação de metas de curto prazo. A liderança escolar sustentável defende, por isso, a profundidade da aprendizagem contra a conveniência dos resultados imediatos. Sintetizando, a aprendizagem ampla e profunda têm as seguintes características, para quem ensina: A – Exigente, do ponto de vista intelectual; B – Ligada aos conhecimentos prévios dos alunos e ao mundo que os rodeia; C – Oferecida num ambiente e num processo de aprendizagem solidário; D – Orientada de forma a integrar as questões da diferença cultural.

A terminar a apresentação dos princípios da liderança educativa sustentável (apenas referimos dois dos sete), os autores (Hargreaves & Fink, 2007) recordam que os líderes sustentáveis são humanos, podendo desiludir as suas escolas e sentir-se desiludidos consigo próprios. Mas, se quisermos que a mudança seja significativa e perdure, então a liderança sustentável que envolva muitos líderes terá de constituir uma prioridade fundamental nas escolas.

2.3- A DEMOCRACIA

Confrontada com a ameaça da guerra, da violência e do agravamento dos fenómenos de exclusão social, a sociedade contemporânea tem na escola um lugar privilegiado para a concretização do ideal de humanidade construído em torno dos valores da democracia, da justiça, da paz e da solidariedade. Para isso, importa que a escola funcione, no seu todo, como um espaço de participação sensível e responsável. Claro, já sabemos, a democracia não é fácil e dá muito trabalho. Mas, sobretudo em educação, ela deve funcionar sempre como mais do que um meio. Enquanto procura incessante de regras de convívio cada vez mais justas, a democracia representa um fim em si mesmo (Baptista, 2005: 98).

A questão da liderança liga-se directamente à da democracia na escola e à da educação para a democracia e a cidadania. Como diz Edgar Morin (2002: 115), “os cidadãos produzem a democracia que produz os cidadãos”. Contudo, estes objectivos, só são realizáveis num quadro de autonomia e responsabilidade, individual e colectiva, de professores, de alunos, de pais e dos funcionários não docentes. Isto implica que, por mais relevantes que sejam, os princípios ou os grandes ideais não são suficientes. É necessário que haja uma tradução em compromissos concretos, que balizem a vida em comum na escola, e de instrumentos que, nos diferentes planos, ajudem a suportar o processo de aperfeiçoamento e de aprendizagem permanentes. Tal só será possível através de uma cultura de reflexão permanente, de uma atitude de busca e de questionamento do que se faz, utilizando uma abordagem informada por evidências e que não esqueça o chamado «currículo oculto», pela sua influência determinante no clima da escola e nos padrões de conduta dos vários actores (Baptista, 2005).

Na base do processo de decisão democrático está a *negociação*. Por negociação entende-se um esforço para elaborar a decisão com os actores, tão profundamente quanto possível, negociando quer a definição dos próprios problemas, quer a natureza e o ritmo das mudanças que é suposto trazerem respostas e progressos (Perrenoud, 2004).

A negociação pode passar só pelas estruturas de representação existentes em cada escola, mas pode surgir em grupos de trabalho que se criem com finalidades específicas. Em qualquer dos casos é necessário que os actores estabeleçam as regras do jogo, o seu

calendário e procedimentos que garantam o acesso à informação, a transparência dos debates, a continuidade das posições fundamentais de uns e de outros e o seu empenhamento em não sair do jogo e fazer jogos de bastidores ao menor revés (Perrenoud, 2004).

Permitindo a participação, a negociação não é um fim em si mesmo, mas apenas um meio mais eficaz de valorizar a diversidade de opiniões e manter as promessas do sistema educativo. Contudo, a decisão final pertencerá sempre aos órgãos representativos eleitos:

Se, usando uma bela imagem, a decisão formal for a pedra angular, a negociação constitui a abóbada. Sem ela, a decisão ficará suspensa no vácuo burocrático. Mas, sem uma decisão clara, a reforma não se manterá, tal como uma abóbada privada dos seus alicerces, dos quais tudo depende.

O direito de participar na negociação tem um preço: trabalho, respeito pelas regras do jogo, empenhamento em conseguir compromissos, solidariedade para com as decisões tomadas (Perrenoud, 2004: 149).

Para os alunos, a escola também pode funcionar como um laboratório de vida democrática. Democracia limitada, no sentido que os professores não são eleitos pelos alunos, que uma necessária autodisciplina colectiva não elimina a disciplina imposta e no sentido que a desigualdade de princípio entre os que sabem e os que aprendem não será abolida. Mas, porque a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital na aprendizagem democrática, as aulas devem ser o lugar de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias para a discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos processos de compreensão do pensamento dos demais e do respeito pelas vozes minoritárias e marginalizadas (Morin, 2002: 121).

2ª PARTE

A INTERVENÇÃO

Os problemas concretos que a seguir identificamos e as respectivas estratégias de abordagem serão apresentados em torno de quatro eixos, que denominamos de apostas:

- *Apostar na relação com os pais*
- *Apostar no espaço público de educação*
- *Apostar na democracia*
- *Apostar na aprendizagem para todos*

A - Apostar na relação com os pais

Vamos falar claro: há pais que se queixam dos professores (às vezes com razão), há professores que se queixam dos pais (às vezes com razão), e há os alunos que se queixam de uns e de outros (às vezes com razão).

Na nossa modesta opinião, pais e professores só têm a ganhar se aprenderem a comunicar melhor e a trabalhar de forma articulada, ultrapassando as desconfianças e os equívocos que os separam. Do outro lado, está um Ministério da Educação distante e centralizador que, por tradição, não facilita a ambos o trabalho.

Não são, é claro, de ignorar obstáculos como a dificuldade em conciliar os horários de trabalho dos pais com o acompanhamento dos seus educandos e a legislação que não facilita o contacto com a escola. Por outro lado, no horizonte, poderá estar um processo de transferência de competências para as autarquias, que acabe a reproduzir ao nível local os problemas da máquina burocrática e centralizadora actualmente existente, continuando os pais e os professores sem real capacidade de iniciativa.

Contudo, na situação actual, julgamos que há aspectos positivos que podem servir de ponto de apoio para o desenvolvimento de novas estratégias de melhoria, resumidamente: A - o educador de infância, o professor titular de turma e o Director de Turma são vistos pela grande maioria dos pais como um elemento da escola com capacidade para ajudar a resolver algum problema que surja com o seu educando, o que significa a existência de um canal de comunicação que vai funcionando; B – os professores valorizam a participação dos pais na escola e associam-na, entre outros aspectos, a uma melhoria da relação escola-pais e do desempenho escolar e social dos alunos; C – as áreas de consenso entre professores e pais, no que toca à participação destes na escola, são também aquelas em que se verifica maior consenso no interior dos dois grupos, e estão sobretudo relacionadas com o apoio e o acompanhamento dos alunos em casa (Sá, 2004).

Assim, propomos:

A1 – Estudar o funcionamento dos Gabinetes de Apoio à Família e ao Aluno existentes noutras escolas do concelho e, eventualmente, adaptar o modelo ao Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Fernandes;

A2 – Promover reuniões com carácter regular entre a direcção e as associações de pais do agrupamento;

A3 – Organizar, em conjunto com as associações de pais, e outros parceiros da comunidade, pequenos “cursos” para pais com três objectivos: - aproximar os pais das regras, modo de funcionamento das escolas do agrupamento e expectativas dos professores; – aproximar a escola do contexto de origem dos seus alunos; – ajudar as famílias a apoiar os seus educandos no estudo e discussão do trabalho realizado nas aulas, de modo a motivar e reforçar a auto-estima das crianças e jovens;

A4 – Criar, no 1º ciclo, (fase inicial do processo de adaptação de pais e crianças às regras da educação formal) instrumentos de apoio às famílias com o objectivo de estas poderem acompanhar a preparação dos seus educandos para as provas de avaliação periódica;

A5 – Utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação para promover um contacto mais estreito e mais rápido entre a escola e os pais. Estudar a possibilidade de implementação do “sumário digital” como um dos veículos possíveis.

B - Apostar no espaço público de educação

Pensamos já ter deixado claro que, no nosso entender, a escola não pode continuar desacompanhada quando enfrenta dificuldades que ultrapassam as suas capacidades e recursos. Sem deixar de reconhecer o trabalho meritório que já é desenvolvido actualmente por várias instituições do espaço público de educação, não será difícil concluir que é insuficiente e precisa de ser aprofundado, com o objectivo último de permitir à escola centrar o seu trabalho naquilo que é essencial: a aprendizagem de todos os seus alunos.

Assim, propomos:

B1 – Sensibilizar os parceiros do espaço público de educação, sobretudo a autarquia, para a necessidade de desenvolver as medidas de intervenção precoce na faixa dos 0 aos 3 anos, o que passará, necessariamente, pelo aumento dos recursos financeiros e humanos essenciais à criação de dinâmicas de despiste/intervenção imediata em situações de risco. Não nos esqueçamos que os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Se houver uma forte intervenção neste nível etário, estaremos, provavelmente, a reduzir a necessidade de medidas compensatórias ao longo da escolaridade, medidas, cujo custo e reduzida eficácia não são normalmente referidos;

B2 – Propor à autarquia e outros parceiros que, num prazo razoável, se procure assegurar que todas as crianças de 3 anos pertencentes a famílias de risco, integrem a Pré-Escola pelas razões atrás apontadas;

B3 - Propor à autarquia o reforço urgente das políticas sociais de prevenção do abandono e do insucesso escolar, bem como do risco de marginalidade juvenil;

B4 - Propor à autarquia a realização de uma campanha de valorização da profissão docente, da relação pais-professores e do esforço na aprendizagem;

B5 – Propor à autarquia e às associações de pais a realização de uma acção de sensibilização junto dos empresários do concelho, com dois objectivos: 1º a importância de, ao nível dos horários de trabalho, se conseguir conciliar a necessária rentabilidade, com o acompanhamento educativo dos filhos dos seus colaboradores e 2º a necessidade de valorizarem a educação, não admitindo jovens sem o 12º ano e promovendo a continuação dos estudos dos seus colaboradores;

B6 – Promover uma política de parceria com associações culturais, desportivas, empresariais, etc. com o objectivo de realizar iniciativas de interesse mútuo;

B7 – Procurar estabelecer ligações a Instituições do Ensino Superior e a Fundações ou Associações, com o objectivo de integrar o Agrupamento em projectos de investigação ou de intervenção, quer nas diversas áreas de ensino, quer no que diz respeito ao seu funcionamento enquanto organização educativa;

B8 – Debater com a comunidade, com a Câmara Municipal e, eventualmente, com a empresa Parque Escolar a utilização do antigo espaço agrícola da escola sede, conciliando, se possível diversas utilizações: instalação de equipamentos de energia solar ou eólica, disponibilização aos habitantes da cidade de pequenas parcelas para cultivo de hortas, etc.

C - Apostar na democracia

Neste terceiro eixo em que estruturámos a apresentação das propostas de intervenção, não nos vamos prolongar na defesa de algo cujo sentimento da necessidade de aprofundamento pensamos ser unânime, apesar dos obstáculos, como a disponibilidade de tempo e de espírito para assumir os conflitos de interesses que naturalmente surgem.

Assim, propomos:

C1 – Definição clara de canais e locais próprios para divulgar a informação pelos diversos parceiros educativos (alunos, pais e encarregados de educação, professores e pessoal não docente), valorizando o sítio do Agrupamento. A comunicação eficaz e a partilha de informação são fundamentais, revelando-se a sua falta uma causa de desmotivação e alheamento dos que poderiam vir a envolver-se mais na vida do agrupamento;

C2 – Apoiar, pelos meios possíveis e adequados, o debate de problemas ou preocupações dos parceiros educativos (alunos, pais e encarregados de educação, professores e pessoal não docente);

C3 – Valorizar, pelos meios possíveis e adequados, a contribuição que os professores e o pessoal não docente que têm obtido formação contínua ou académica acrescida, pensem poder dar à escola e aos alunos;

C4 – Promover reuniões entre professores dos 1º e 2º ciclos. Sendo o Agrupamento recente, parece-nos essencial melhorar a articulação a este nível. Com efeito, se nos restantes ciclos este problema se encontra resolvido pela existência de departamentos curriculares pluridisciplinares que abrangem vários ciclos (2º, 3º e Secundário), o mesmo não se verifica na ligação dos dois primeiros ciclos da escolaridade. Com esta medida pretende-se partilhar dificuldades, definir estratégias e medidas concretas;

C5 – Valorizar, numa estratégia global de envolvimento das pessoas, o papel do departamento curricular. Com efeito, esta estrutura assume uma importância fundamental, pelas oportunidades de debate e partilha de experiências que possibilita, mas também pela responsabilidade que lhe incumbe de assegurar a coerência entre a prática e os princípios, e de contribuir para o empenhamento no trabalho colaborativo de todos os docentes. Em consequência, e ponderado o quadro legal que se encontrar em vigor, os coordenadores de departamento serão nomeados após consulta aos docentes de cada departamento, através de votação pelo método do escrutínio secreto;

C6 – Preparar, no respeito pelas competências do Conselho Geral, a elaboração da proposta de orçamento do agrupamento, adoptando na medida do possível a metodologia do *Orçamento Participativo* - reuniões prévias com os vários parceiros (alunos, pais e encarregados de educação, professores e pessoal não docente);

C7 – Promover a criação de uma “Comissão Mista”, no âmbito do Conselho Pedagógico, constituída por professores, pais e alunos que terá por missão analisar e emitir um parecer, durante o 1º período, sobre a constituição das turmas e os horários dos alunos;

C8 – Elaborar, de acordo com a recomendação do Conselho de Prevenção da Corrupção, datada de 1 de Julho de 2009, o *Plano de gestão de riscos de corrupção e infracções conexas*.

Por último, não podemos deixar de referir o contributo negativo que os actuais processos de avaliação de desempenho estão a dar e poderão, infelizmente, continuar a dar (quer no caso dos professores, quer no caso do pessoal não docente), afastando as pessoas daquelas que deveriam ser as suas prioridades e minando o trabalho colaborativo. Com disse Perrenoud, premonitoriamente em 2004 (p. 84), “a obsessão pelos indicadores e pelos resultados está quase a por em risco a concepção e o desenvolvimento de sistemas subtis e cooperativos de acompanhamento de pessoas!”.

D - Apostar na aprendizagem para todos

A importância deste eixo é por demais evidente e é, por isso mesmo, aquele em que o número de propostas é maior. Abarca variáveis como a indisciplina, a elaboração dos horários, o apoio aos alunos com dificuldades, a orientação escolar, a auto-avaliação da escola, as instalações, etc., etc.

As medidas que propomos são as seguintes:

D1 – Tirar partido do debate que presentemente decorre na sociedade portuguesa sobre o problema da indisciplina e decidir uma estratégia coerente de actuação, aprofundando o

trabalho já desenvolvido nas escolas do agrupamento, nos seus órgãos e no grupo de trabalho sobre indisciplina que há dois anos elaborou uma proposta de *acção de melhoria*;

D2 - Criar no Pré-escolar e no 1º Ciclo, com a colaboração de outros parceiros do espaço público de educação, um dispositivo de detecção/intervenção imediata nos casos em que são detectadas dificuldades de aprendizagem ou de indisciplina. Este dispositivo começaria por de uma forma expedita estudar cada caso em concreto, mobilizando de imediato os mecanismos e recursos adequados a resolver ou atenuar o problema. É urgente investir mais, enquanto as crianças estão nos 10 primeiros anos de vida, e não deixar agravar os problemas até um ponto em que a única “solução” é condenar os alunos a currículos de “segunda classe” (CEF’s e PIEF’s), que, apesar de caros, resolvem apenas, quando resolvem, o problema da exclusão social mas não o da desigualdade de oportunidades de sucesso;

D3 – Repensar, no quadro legal que estiver em vigor, as modalidades e a organização das medidas de apoio aos alunos que manifestem sinais de não estarem a acompanhar os colegas, estudando, nomeadamente, os resultados e a viabilidade dos projectos que estão a ser implementados noutras escolas, atribuindo neste processo prioridade ao 2º ciclo;

D4 – Enquadrar legalmente e desenvolver as medidas de apoio aos alunos do ensino secundário, que muitos professores já implementam na componente não lectiva do seu horário, nas disciplinas e nos anos em que se realizam exames nacionais;

D5 – Reforçar o papel na aprendizagem, aproveitando melhor os seus recursos humanos e materiais, das Bibliotecas/Centros de Recursos do agrupamento;

D6 - Propor à autarquia que, no âmbito da negociação para a transferência de competências na área da educação, seja assegurado o número de funcionários adequado às necessidades de acompanhamento dos alunos e às características da organização espacial de cada uma das escolas do agrupamento. A leitura da Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de Setembro, não pode deixar de nos preocupar a todos;

D7 - Propor à autarquia que, no âmbito da negociação para a transferência de competências na área da educação, seja assegurada a possibilidade de constituição de uma bolsa concelhia

de professores que assegurem a substituição dos colegas em falta, quando não são possíveis permutas. A necessidade de assegurar esta tarefa, não pode, sem custos para a qualidade do desempenhado lectivo, continuar a ser feita à custa de tempo que deveria ser utilizado para trabalhar com os colegas na preparação das actividades lectivas e não lectivas;

D8 - Enquanto não for possível constituir a bolsa de professores atrás referida, e para os casos em que as permutas não são viáveis, repensar o sistema de substituições em vigor, tendo por referência outros modelos, nomeadamente a proposta de *Sala de Estudo*, apresentada em 2005 pelo professor Nuno Mil-Homens;

D9 - Valorizar as experiências de Actividades de Enriquecimento Curricular com origem na iniciativa dos pais (como a que decorre na Escola António Torrado com o apoio da autarquia), optimizando recursos próprios do agrupamento e de outros parceiros do espaço público de educação. Esta é uma área com diversos problemas, cuja solução deve passar por: assegurar uma adequada supervisão e avaliação; uma selecção de actividades de acordo com o Projecto Educativo do Agrupamento; uma organização horária das actividades tendo em conta a sua não obrigatoriedade e o direito da criança a brincar de forma não organizada (por adultos);

D10 – Criar, no âmbito do Projecto de Educação para a Saúde e em parceria com as Associações de Pais e Encarregados de Educação e com a Associação de Estudantes, um dispositivo de acompanhamento da qualidade alimentar do bufete e dos refeitórios;

D11 - Elaborar um guia com princípios (a discutir e aprovar nos órgãos próprios) e orientações de carácter técnico para o processo de elaboração dos horários das turmas e dos professores, a que se seguirá um pequeno curso para professores. Esta medida será articulada com a medida C7 e implementada com a colaboração dos colegas que possuem os conhecimentos necessários a esta tarefa, tendo por objectivo facilitar a constituição de diferentes equipas de horários e o seu trabalho;

D12 – Acompanhar as obras de renovação das instalações da escola sede, procurando que sejam salvaguardadas as preocupações oportunamente manifestadas pela comunidade escolar, na sequência da apresentação do projecto pela empresa Parque Escolar;

D13 – Acompanhar, em articulação com a Câmara Municipal e com a Junta de Freguesia, a construção do centro escolar de Rio de Moinhos;

D14 - Analisar a situação actual do processo de avaliação do Agrupamento e decidir a sua evolução futura, tendo em conta os seguintes princípios: avaliação como factor de melhoria da educação; modelo de avaliação que contemple as diferentes dimensões da vida escolar e que combine a avaliação interna com a externa; definição de metas exigentes, mas de forma consensualizada e a pensar no médio prazo; inclusão, logo que possível, do cálculo do chamado “valor acrescentado”; processo participativo por parte dos diferentes parceiros e que tenha em consideração os apoios que o Agrupamento teve, ou não, do espaço público de educação; garantia de que o uso dos dados não provoque danos para a escola e para os alunos, como salvaguarda contra estratégias de obtenção rápida de resultados sem que se avalie a natureza dos processos que a eles conduzem.

Finalmente, uma referência especial ao *Projecto Educativo*. Elaborá-lo não é tarefa fácil, se quisermos que não se limite a um documento acabado, obrigatório por lei, mas de cujo conteúdo nos esquecemos e que serve apenas para mostrar quando alguém o solicita. Para estar presente na nossa acção diária, tem que ser fruto do debate, do compromisso, da reflexão, da exigência, do conhecimento do contexto, enfim do questionamento equilibrado do projecto pela prática, bem como o seu inverso (Guerra, 2000). É pois, por natureza, um documento inacabado. Por isso, apesar do insuficiente debate a que foi sujeita a proposta apresentada para primeiro projecto educativo do agrupamento, e porque já se perdeu muito tempo, defendemos a sua rápida aprovação com as alterações sugeridas pelo Conselho Geral. Seguidamente, de forma gradual, e ao mesmo tempo que se for debatendo e chegando a acordo nas questões que emergirem da acção, proceder-se-á à sua actualização.

A terminar não resistimos a transcrever a parte final da intervenção de António Nóvoa, no *Debate Nacional sobre Educação* na Assembleia da República, em de Maio de 2006, quando a propósito da necessidade de melhorar a educação, afirma:

E isso não se fará sem um debate franco e aberto, um debate informado, que evite as armadilhas do pensamento óbvio. Não devemos ceder ao espírito do tempo, mais propício ao gesto fácil e ignorante do que à opinião justa e informada. Devemos, sim, obrigar-nos a um esforço de razão e de lucidez.

Seremos capazes? Seremos capazes de escapar às acusações inúteis de um “tempo detergente”, de passa-culpas e de lava-culpas, centrando-nos (concentrando-nos) num esforço concreto de transformação da realidade escolar?

Todos estamos convocados para o debate. Ninguém pode ser dispensado. Porque cada palavra, cada opinião, pode ajudar a construir o futuro presente, não o futuro distante, aquele que nunca chega, mas sim a acção presente, efectiva, concreta. É esta “acção” que deve sair do Debate que agora se inicia.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, Ana Nunes de e Vieira, Maria Manuel. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: ICS.

Azevedo, Joaquim. (Coord.). (2003). *Avaliação dos resultados escolares – Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Edições ASA.

Baptista, Isabel. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Carneiro, Pedro. (2006). *Equality of Opportunity and Educational Achievement in Portugal*. Comunicação apresentada na Conferência sobre o Desenvolvimento Económico em Portugal, organizada em 2006 pelo Banco de Portugal. Recuperado em 2007, Julho 30, de <<http://www.ucl.ac.uk/~uctppca/5.pdf>>.

Delgado, Paulo. (2006). *Os Direitos da Criança: da Participação à Responsabilidade*. Porto: Profedições.

Delors, Jacques. (Coord.). (2005). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA. (Trabalho original em inglês publicado em 1996).

Guerra, Miguel Ángel Santos. (2002). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA. (Trabalho original em espanhol publicado em 2000).

Hargreaves, Andy e Fink, Dean. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

Meirieu, Philippe. (2006). *Escolheremos a escola pública para as nossas crianças*. Porto: Edições ASA.

Morin, Edgar. (1999). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Nóvoa, António. (2006). *Debate Nacional sobre Educação*. Comunicação apresentada na Assembleia da República a 22 de Maio. Recuperado em 2009, Março 30, de http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14

Nóvoa, António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Recuperado em 2009, Março 30, de <http://www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>.

Perrenoud, Philippe. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação - Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.

Sá, Virgínio. (2004). *A participação dos pais na Escola Pública portuguesa*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Savater, Fernando. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Publicações D. Quixote. (Trabalho original em espanhol publicado em 1997).

PROGRAMAÇÃO DAS ACTIVIDADES

A programação a seguir apresentada distribui as medidas propostas, de acordo com o início previsto para a sua implementação. Uma vez que se trata ainda de propostas, algumas das quais dependem de parceiros do agrupamento, e que necessitam de ser sujeitas a debate e decisão final, não se apresenta uma previsão pormenorizada, optando-se por dividir as medidas em dois grupos: medidas a iniciar no 1º ano do mandato e medidas a iniciar no 2º ano.

Medidas	1º Ano	Anos seguintes
A1 – Gabinete de Apoio à Família	Durante o 2º período	
A2 – Reuniões periódicas com as APEE	Durante o 1º período	
A3 – Cursos para pais e encarregados de educação		Em 2011/12
A4 – Criação de instrumentos de apoio para pais, no 1º ciclo	Durante o 2º período	
A5 – TIC na comunicação escola-pais		Em 2011/12

B1, B2 e B3 – Prevenção de situações de risco, de abandono, insucesso e marginalidade	Durante o 1º ano	
B4 e B5 – Campanhas de valorização		Em 2011/12
B6 – Parcerias com associações locais	Durante o 2º período	
B7 – Parcerias com instituições de ensino superior		Em 2011/12
B8 – Valorização do espaço agrícola	Durante o 1º ano	
C1 – Definição dos canais e locais próprios para divulgação da informação	Durante o 1º período	
C2 – Apoiar o debate de problemas por parte dos parceiros educativos	Durante o 1º ano	
C3 – Valorizar a formação obtida pelo pessoal docente e não docente	Durante o 1º ano	
C4 – Promover a articulação entre o 1º e o 2º ciclo	Durante o 1º período	
C5 – Valorizar do papel do Departamento Curricular	Início do ano	

	lectivo	
C6 – Preparação da proposta de orçamento	Durante o 1º período	
C7 – Criação da “Comissão Mista”	Durante o 1º período	
C8 – Elaborar o <i>Plano de gestão de riscos de corrupção e infracções conexas</i>	Durante o 1º período	
D1 – Prevenção da Indisciplina	Durante o 1º ano	
D2 – Criação no 1º ciclo de um dispositivo de detecção/intervenção nas dificuldades de aprendizagem	Durante o 1º ano	
D3 – Medidas de apoio à aprendizagem dos alunos no 2º ciclo		Em 2011/12
D4 – Medidas de apoio à aprendizagem nos anos e nas disciplinas do ensino secundário com exame nacional	Durante o 1º ano	
D5 – Reforçar o papel na aprendizagem das Bibliotecas/Centros de Recursos do Agrupamento	Durante o 1º ano	
D6 – Assegurar o número adequado de pessoal não docente	Durante o 1º	

	ano	
D7 e D8 – Substituição de docentes	Durante o 1º ano	
D9 – Actividades de Enriquecimento Curricular		Em 2011/12
D10 – Qualidade alimentar do bufete e dos refeitórios	Durante o 1º ano	
D11 – Regras para a elaboração de horários	Durante o 1º ano	
D12 – Renovação das instalações da escola sede	Ao longo do processo	
D13 – Construção do Centro Escolar de Rio de Moinhos	Ao longo do processo	
D14 – Processo de auto-avaliação do Agrupamento	Durante o 1º ano	
PROJECTO EDUCATIVO	Ao longo de todo o mandato	