



**PERCEÇÃO DA QUALIDADE E SUCESSO
NUM
TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO
PRIORITÁRIA**

estudo de caso

Isabel da Ascensão da Silva Pereira

**Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da
Professora Doutora Antónia Barreto**

Leiria, março de 2015

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
GESTÃO, AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLARES**



PERCEÇÃO DA QUALIDADE E SUCESSO NUM TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

Estudo de caso

Isabel da Ascensão da Silva Pereira

Dissertação de mestrado realizada sob a orientação da

Professora Doutora Antónia Barreto

Leiria, março de 2015

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
GESTÃO, AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLARES**

Agradecimentos

Quero expressar a minha sincera gratidão a todos aqueles que contribuíram para a realização deste meu projeto pessoal de complemento da minha formação académica e profissional:

À minha orientadora, Professora Doutora Antónia Barreto, pela sua disponibilidade e orientação científica ao longo das várias fases do trabalho de investigação.

Aos meus colegas do Curso de Mestrado em Ciências da Educação do Instituto Politécnico de Leiria, pela boa disposição e companheirismo.

Às minhas amigas de há longos anos do Agrupamento de Escolas de Marrazes, pelo seu apoio e encorajamento ao longo da concretização desta dissertação, bem como a todos os colegas que prontamente atenderam às minhas solicitações e comigo colaboraram nas entrevistas.

E por último, aos que têm um lugar especial no meu coração:

Ao meu marido, grande impulsionador da concretização deste mestrado, pela sua força, paciência e apoio constante sobretudo nos momentos de desânimo e frustração.

Aos meus queridos filhos André, Diogo e Mariana pelo seu suporte e compreensão nos momentos em que os privei da minha atenção e presença.

Resumo

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram criados em Portugal em 1996. Têm por base o princípio de discriminação positiva e inspiram-se na educação compensatória desenvolvida nos Estados Unidos, nas *Educational Priority Areas* britânicas e nas *Zones d'Education Prioritaires* em França.

Na sequência da descentralização e territorialização das políticas educativas, os TEIP possibilitam o reforço da autonomia das escolas interligando-a com mecanismos para a sua agilização.

Os Agrupamentos de escolas que, pelas características da sua população escolar e comunidade envolvente, foram incluídos ou se candidataram aos vários projetos TEIP, implementam desde então estratégias para combater o abandono escolar precoce, a indisciplina, a exclusão e o insucesso escolares. Favorece-se a orientação educativa e a qualificação para a vida ativa recorrendo a parcerias sociais e empresariais existentes na envolvente geográfica da escola. Privilegia-se a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Este estudo de caso visa perceber de que forma foram implementadas as políticas educativas ligadas ao programa TEIP num agrupamento de escolas da zona centro e constatar os seus efeitos práticos, em especial no que se refere à gestão organizacional e educativa e o seu contributo para a melhoria da qualidade do sucesso educativo.

Palavras-chave: TEIP; insucesso escolar; políticas educativas; qualidade dos sistemas educativos.

Abstract

The educational territories of priority intervention were created in Portugal in 1996. They are based on the principle of positive discrimination and are inspired in the compensatory education developed on the USA, in the British *Educational Priority Areas*, as well as the French *Zones d'Education Prioritaires*.

After the decentralisation and territoriality of the educational policies, the TEIP enables the reinforcement of the schools autonomy interlinking them with mechanisms for its streamlining.

The groups of schools that, from the characteristics of their school population, were included or applied to the several TEIP projects, have since been implementing strategies to mitigate premature school abandonment, lack of discipline and the exclusion and failure in the school. The educational orientation is favoured as well as the qualification for the active life resorting to partnerships existent in the geographical context of the school. It also privileges equality of opportunities in the access to and success in school.

The goal of this case study is to understand how the educational policies of TEIP were implemented in a group of schools from the central region identifying its practical effects, in particular on what pertains to the educational and organisational management as well as their contribution towards the improvement of the quality and success of education.

Keywords: TEIP; School Failure; Educational Policies; quality of education.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	II
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Índice de Mapas	VII
Índice de Quadros	VII
Índice de Abreviaturas	VIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
CAPÍTULO I – COMBATE AO INSUCESSO E ABANDONO ESCOLAR.....	4
1. A Educação prioritária nos Sistemas de Ensino	4
1.1. Combate ao insucesso e promoção da igualdade na educação.....	4
1.1.1. Nos Estados Unidos da América.....	4
1.1.2. Em Inglaterra	5
1.1.3. Em França.....	6
1.1.4. Em Portugal.....	7
2. A Massificação do Ensino	8
2.1. Territorialização do sistema de ensino português.....	10
2.2. Mudanças na gestão das instituições portuguesas	11
2.3. Sistema educativo e o sucesso escolar.....	13
2.3.1 Anos 80.....	15
2.3.2 Anos 90.....	17
2.4. Agrupamentos de escolas.....	19
3. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.....	22
3.1. Alterações nas políticas educativas.....	23
3.2. Programas TEIP de segunda e terceira geração	25
3.3. Papel do consultor externo	28
CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO E QUALIDADE EM EDUCAÇÃO.....	30
1. Avaliação e Qualidade no Ensino	30
1.1. Função da avaliação nas instituições.....	30
1.2. Qualidade no sistema de ensino	33
1.3. Insucesso escolar e abandono escolar precoce.....	36
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO: METODOLOGIAS E RESULTADOS.....	41
CAPÍTULO III – METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	42
1. A Problemática da Investigação e Pergunta de Partida	42
2. Metodologia de Investigação	43
2.1. Design da investigação	43

3. Técnicas de Recolha de Dados.....	45
3.1. A entrevista	45
3.2. Análise documental.....	46
4. Análise de Conteúdo	48
5. Contextualização do Estudo	49
CAPITULO IV - O AGRUPAMENTO EM ESTUDO.....	50
1. O Agrupamento de Marrazes	50
1.1. Caracterização sociogeográfica.....	50
1.2. Caracterização da população escolar.....	52
1.3. Caracterização do Corpo docente e não docente.....	54
CAPITULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMENTÁRIOS DOS DADOS.....	57
1. O Agrupamento TEIP de Marrazes.....	57
1.1. Razões para a implementação do TEIP	57
1.2. Objetivos.....	59
1.3. Equipa TEIP	60
1.4. Recursos humanos e financeiros.....	61
1.5. Mudança na gestão e organização.....	64
1.6. Medidas e estratégias	64
2. A implementação do Projeto.....	66
2.1. Constrangimentos.....	67
2.2. Vantagens do projeto.....	70
2.2.1. Parcerias	72
2.3. Contributo do consultor TEIP	74
2.3.1. A constituição da Microrede TEIP Centro.....	76
3. Qualidade e Sucesso Educativo	77
3.1. Desempenho do Agrupamento.....	77
3.2. (In)Sucesso escolar.....	78
3.3. Indisciplina e abandono	84
CONCLUSÕES	86
Limitações do Estudo	90
BIBLIOGRAFIA	92
LEGISLAÇÃO.....	95
ANEXOS	97
I - DOCUMENTOS AUXILIARES:	98
A - Relação entre Metas e Resultados.....	98
B - Recursos da Comunidade /Parcerias.....	100
II – RECOLHA DE DADOS: guiões das entrevistas.....	102
III – ANÁLISE DE CONTEÚDO:	108
A – Transcrição das entrevistas	108
B - grelhas de análise de conteúdo das entrevistas	134

Índice de Mapas

Mapa 1 - Área geográfica do Agrupamento

Índice de Quadros

Quadro 1 - Área de abrangência do Agrupamento

Quadro 2 - Alunos subsidiados

Quadro 3 - Evolução da população escolar do Agrupamento

Quadro 4 - Alunos com Português Língua Não Materna (PLNM)

Quadro 5 - Alunos NEEP do Agrupamento

Quadro 6 - Corpo docente do Agrupamento (quadro comparativo)

Quadro 7 - Taxas de sucesso (%) nas provas de aferição/exames - 4º ano

Quadro 8 - Taxas de sucesso (%) nas provas de aferição /exames – 6º ano

Quadro 9 - Taxas de sucesso (%) nos exames – 9º ano

Quadro 10 - Alunos com positiva a Matemática e Português (%)

Quadro 11 - Alunos com Planos (Acompanhamento/Recuperação) e taxa de sucesso

Quadro 12 - Análise comparativa do Sucesso Global (%)

Quadro 13 - Taxas de retenções (%)

Quadro 14 - Ocorrências disciplinares

Quadro 15 - Taxas de abandono

Índice de Abreviaturas

- 1º CEB – primeiro Ciclo do Ensino Básico
- 2º CEB – segundo Ciclo do Ensino Básico
- 3º CEB – terceiro Ciclo do Ensino Básico
- AMITEI – Associação de Solidariedade Social de Marrazes
- APA - Apoio Pedagógico Acrescido
- C.A.C.E. Faz – projeto Cultura, Animação, Cidadania e Educação
- C+S - Escola Preparatória e Secundária
- CEBI - Centros de Educação Básica Inicial
- CEF – Curso de Educação e Formação
- CENFIM - Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica
- CERCILEI – Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Leiria
- CNE - Conselho Nacional da Educação
- CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
- DGE – Direção Geral de Educação
- DGEstE - Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
- DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- RAI – Relatório de Avaliação Interna
- EAZ - Education Action Zones
- EPA - Educational Priority Areas
- EUA – Estados Unidos da América
- ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
- GAMED – Gabinete de Mediação
- GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional
- GQT - Gestão da Qualidade Total
- IAVE - Instituto de Avaliação Educativa
- IDT - Instituto da Droga e da Toxicodependência
- IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência
- IPJ – Instituto Português da Juventude
- IPL – Instituto Politécnico de Leiria

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
MIMO – Museu de Imagem em Movimento
MISI – Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação
NEEP – Necessidades Educativas Especiais
OIKOS – Associação de Defesa do Ambiente e do Património da Região de Leiria
PAA - Plano Anual de Atividades
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCA – Projeto Curricular Alternativo
PE – Projeto Educativo
PEPT 2000 - Programa Educação Para Todos
PIPSE - Programa Interministerial do Sucesso Educativo
PLN – Plano Nacional de Leitura
PLNM - Português Língua Não Materna
POPH – Programa Operacional do Potencial Humano
PSP – Polícia de Segurança Pública
REP - Réseaux d'Éducation Prioritaire
RI - Regulamento Interno
RSI - Rendimento Social de Inserção
RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SASE - Serviços de Ação Social Escolar
SPO – Serviço de Psicologia e Orientação
TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TEIP2 - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de segunda geração
TEIP3 - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração
UE – União Europeia
UEE – Unidade de Ensino Estruturado
ZEP - Zones d'Éducation Prioritaires

INTRODUÇÃO

O acesso a uma educação e formação de qualidade deve ter por base os princípios de igualdade, de respeito e de discriminação positiva.

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) são criados em 1996 para apoiar e promover o sucesso educativo dos alunos mais desfavorecidos em risco de exclusão social e escolar.

Os programas, TEIP de segunda geração - TEIP2 (2008) e de terceira geração - TEIP3 (2012), permitem a consecução de medidas que se pretendem geradoras de sucesso (acesso a mais recursos e infraestruturas, um corpo docente estável e maior autonomia dos órgãos dirigentes) visando maior qualidade dos resultados da instituição e dos seus alunos.

Esta investigação tem por objetivo perceber o impacto das dinâmicas organizacionais e pedagógicas associadas aos programas TEIP e as suas repercussões no quotidiano da ação educativa, nos seus atores, bem como no sucesso global obtido.

A motivação deste estudo reside no facto de lecionar no território TEIP em estudo e pretender, por isso, conhecer mais aprofundadamente as alterações decorrentes da aplicação dos programas TEIP e constatar se desencadearam potencialidades e práticas bem sucedidas a nível da gestão organizacional e resultados escolares. Procurou-se conhecer a dinâmica implementada num agrupamento de escolas da zona centro, o Agrupamento de Escolas de Marrazes, quanto à diferenciação pedagógica, à oferta formativa e à melhoria das práticas pedagógicas e organizacionais dos percursos formativos (percursos curriculares alternativos, cursos de educação e formação e vocacional). Visava-se constatar de que forma o programa TEIP ajudou (ou não) a ultrapassar os pontos fracos e permitiu (ou não) a melhoria da eficácia e qualidade do sucesso dos alunos e da instituição.

Este é um estudo de caso qualitativo baseado na análise documental e análise descritiva/interpretativa do conteúdo de entrevistas semiestruturadas aplicadas às lideranças de topo e intermédias do Agrupamento.

Destacam-se duas partes fundamentais: o enquadramento teórico e legal e o estudo empírico. Surgem antes o resumo, os índices de mapas, de quadros e de abreviaturas e a introdução. Nesta apresenta-se a temática que sustenta o trabalho de pesquisa, estabelecendo a ligação entre a constituição dos TEIP, a qualidade das instituições e os resultados escolares.

Na parte I, o capítulo I – Combate ao Insucesso e Abandono Escolar - apresenta uma

retrospectiva histórica das políticas educativas a nível internacional e nacional. Expõem-se as transformações decorrentes do fenómeno de massificação dos sistemas de ensino. Apontam-se os processos adotados internacionalmente para combater o insucesso e promover a igualdade de acesso à educação sobretudo no caso dos alunos oriundos de meios socioeconómicos mais desfavorecidos. Referem-se então aspetos relativos à evolução do sistema de ensino português, as alterações organizacionais verificadas em Portugal e incide-se finalmente na constituição dos TEIP, apontando os diferentes programas, seus intuitos e aspetos fundamentais. No final do capítulo alude-se ao papel do consultor externo num TEIP.

No capítulo II - Avaliação e Qualidade em Educação - destacam-se aspetos ligados à avaliação das instituições, à qualidade no sistema de ensino português e a questões como o insucesso e abandono escolares.

A parte II - Estudo Empírico: Metodologias e Resultados - é dedicada, no capítulo III, à metodologia, à definição da problemática da investigação e pergunta de partida, às técnicas de recolha de dados, à análise de conteúdo, à contextualização do estudo e apresentação das suas limitações. No capítulo IV caracteriza-se o contexto geográfico, sociocultural e económico o agrupamento em estudo: a população escolar, o corpo docente e não docente. No capítulo V procede-se à apresentação, análise e comentário dos dados subjacentes à criação e implementação do projeto TEIP no agrupamento. Apontam-se os objetivos, os elementos constituintes da equipa TEIP e os recursos. Mencionam-se, por um lado, as perceções dos entrevistados, mas também dados provenientes da documentação consultada. Partindo dos testemunhos dos entrevistados referem-se os efeitos das alterações funcionais e organizacionais decorrentes da implementação do programa TEIP no Agrupamento, as suas repercussões na qualidade dos serviços prestados e na qualidade dos resultados dos alunos. Salienta-se igualmente o contributo do consultor TEIP em todo o processo. Consideram-se os recursos e as parcerias estabelecidas, as vantagens e os constrangimentos sentidos na instituição aquando do combate a problemáticas como a indisciplina, o abandono ou o insucesso escolares. Considerando os dados recolhidos, comentam-se os resultados escolares dos alunos e apresentam-se, por último, as conclusões gerais do estudo.

Seguem-se a bibliografia, a legislação e os anexos subdivididos em Anexo I - documentos auxiliares de análise; Anexo II - recolha de dados - com os guiões das entrevistas semiestruturadas e o Anexo III – análise de conteúdo - com a transcrição das entrevistas e a apresentação das grelhas de análise do seu conteúdo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

CAPÍTULO I – COMBATE AO INSUCESSO E ABANDONO ESCOLAR

1. A Educação prioritária nos Sistemas de Ensino

1.1. Combate ao insucesso e promoção da igualdade na educação

Nos anos 60 emergem políticas educativas para combater o insucesso escolar de alunos oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos. Surge nos Estados Unidos da América (EUA) o princípio de “discriminação positiva”. Efetuam-se vários estudos sobre o problema das desigualdades sociais perante a educação. O Relatório Newsom (1963), intitulado “Metade do Nosso Futuro” (*Half our Future*) aponta para a necessidade de atrair professores de qualidade para as escolas localizadas em zonas carenciadas e de adoção de programas educativos especiais. (Smith, 1987, cit. in Lima, 2008, 275).

Surgem as investigações americanas e inglesas, o Relatório Coleman (1966), nos EUA e o Relatório Plowden (1967) em Inglaterra.

A Educação Compensatória não alcançou os seus objetivos oficiais, contudo demonstrou ser capaz de reduzir o insucesso académico dos alunos que frequentaram programas precoces.

1.1.1. Nos Estados Unidos da América

Nos EUA, nos finais dos anos 60, os programas de “guerra à pobreza” ou Políticas de Educação Compensatória incluem já medidas educativas de combate ao insucesso escolar baseadas no princípio da “discriminação positiva”. Pretendem a integração das minorias desfavorecidas e pouca escolarizadas e combater o insucesso escolar. Focam-se nas famílias e na criança, tendo a escola o dever de “compensar” o aluno que não apresenta condições semelhantes aos demais. Estes programas tiveram um crescimento exponencial devido à diversidade étnica do povo americano, aos projetos contra a pobreza e ao *great society* do Presidente Johnson. A educação compensatória propaga-se assim a outros países como a Austrália, a Nova Zelândia, o Canadá, Israel, o Reino Unido e França.

Os primeiros programas de Educação Compensatória dirigem-se à educação pré-escolar, mas posteriormente são elaborados tendo em conta as variáveis que influenciam o desenvolvimento da personalidade do aluno.

Encara-se a escola como um instrumento de promoção da igualdade de oportunidades, de aprendizagem e uma forma de combate à exclusão social e escolar.

1.1.2. Em Inglaterra

O Relatório Plowden, publicado em 1967 na Inglaterra, denuncia a existência de “handicaps sociais” entre as crianças do ensino primário em certas zonas geográficas e privilegia a atribuição de recursos às escolas dessas áreas. Defende-se então uma política de discriminação positiva centrada na distribuição dos recursos de modo a interromper o ciclo de desvantagem desses alunos. O relatório aponta ainda para a existência de zonas com elevada concentração de alunos em desvantagem social e propõe que essas escolas tenham acesso a mais bens consumíveis e à formação de turmas reduzidas. Devem ser atribuídas verbas para obras ou para a criação de novos edifícios escolares. Os professores devem ser mais experientes e competentes e receber incentivos salariais. Existem professores de apoio e estes estão em contacto com assistentes sociais colocados nas escolas para ajudar no aprofundamento das relações entre a escola e os centros de formação de professores. Efetuam-se parcerias entre a escola e as famílias, além da contratação de mais auxiliares educativos. Finalmente propõe ainda a fixação de objetivos de melhoria para elevar os padrões de desempenho relativamente à média nacional e progressivamente melhorar os resultados comparativamente às outras organizações escolares (Lima, 2008).

O governo inglês permite que cada autoridade educativa local defina as prioridades de apoio, mas nunca estabelece um método para identificar as áreas educativas prioritárias, ainda assim a política proposta por Plowden tem um bom acolhimento e provoca um forte investimento nas escolas das zonas prioritárias.

Em 1967, constituem-se em Inglaterra as *Educational Priority Areas* (EPA), áreas de educação prioritárias baseadas na noção de “discriminação positiva”. Surgem as *Education Action Zones* (EAZ), agrupamentos de escolas que estabelecem parcerias com a população local, outros organismos públicos e estabelecimentos de ensino. Estas EAZ pretendem a melhoria do desempenho dos alunos promovendo novas formas de combater o insucesso educativo. Prevêem a eventual alteração do currículo nacional e a contratação de docentes recorrendo a fundos disponibilizados por outros programas públicos (Lima, 2008, 278).

A introdução do conceito de “zona”, a elaboração de um projeto específico, a mobilização dos docentes e da população local relacionam então, pela primeira vez, a reforma educativa

com uma certa dinâmica local, construindo-se uma nova relação escola/meio.

Após 1972, o conceito de “prioridade educativa” deixou de ser utilizado, sendo substituído pelo conceito de “escolas socialmente prioritárias” (Smith, 1987, cit. in Lima, 2008, 278).

As políticas incidem então sobre estabelecimentos de ensino considerados isoladamente.

Apesar de conseguirem a redução do absentismo e a melhoria dos resultados no ensino primário, as EAZ não foram suficientemente inovadoras nem alcançaram resultados animadores noutros níveis do ensino. Mais tarde, em 2001, o governo inglês introduz o programa de apoio às áreas carenciadas *Excellence in Cities*. Mais uma vez canalizam-se recursos e aplicam-se estratégias de ensino/aprendizagem, comportamentais e de liderança.

1.1.3. Em França

Na década de 80, o governo francês vê-se obrigado a criar as *Zones d'Éducation Prioritaires* (ZEP), baseado no princípio da discriminação positiva e da territorialização das políticas educativas, pois o insucesso e o abandono escolar aumentaram drasticamente. Havia um elevado nível de desemprego entre os não qualificados e crescia a procura de mão-de-obra especializada. As ZEP localizam-se em bairros desfavorecidos social, económica e culturalmente. Bettencourt & Sousa (2000, 14) considera tratar-se de uma estratégia desigual para atingir a equidade, com investimento na construção de estratégias pedagógicas, reestruturação da vida escolar e da relação com o meio. O “local” é a base de estudo das dificuldades sociais e escolares e leva à elaboração de projetos educativos adaptados a essas dificuldades, estabelecendo-se um programa de ensino específico.

Cada zona define e apresenta um projeto educativo próprio efetuando parcerias locais. Prevê-se a redução das turmas, mais docentes e horas de ensino, a possibilidade de candidatura a meios suplementares, a adoção de um programa de ensino específico e uma política pedagógica adequada às necessidades dos alunos.

Segundo Canário et al. (2000), as ZEP passam de instrumento de promoção de igualdade a instrumento de pacificação social das zonas mais problemáticas, pois não se resolve a problemática das condições de vida que em alguns bairros se vão até agravando. A recuperação do atraso dessas escolas, prevista para ocorrer num prazo curto de quatro anos, não acontece. O programa vai sendo reforçado e alargado.

No final dos anos 90, as ZEP são relançadas com a criação de *Réseaux d'Éducation Prioritaire* – REP (Redes de Educação Prioritária). Estas escolas do ensino básico e liceus prestam especial atenção às dificuldades de aprendizagem. Celebram-se contratos de

sucesso entre os responsáveis de cada REP e as autoridades educativas. Governam por contrato e numa lógica de rede.

A partir de 2000, constituem-se “polos de excelência escolar” cujas escolas são incentivadas a estabelecer parcerias com outras instituições, seguindo a ideia inglesa, as *excellence clusters*.

1.1.4. Em Portugal

Em 1976, surge em Portugal a expressão “medidas de compensação”, depois alterada para “Apoio Pedagógico Acrescido” (APA). Estes serviços educativos pretendem o enriquecimento cultural e educacional e são dirigidos aos alunos com menos oportunidades ou com maior fracasso escolar.

Apesar das reformas, Portugal é um dos países da Europa onde se verifica uma forte centralização das políticas educativas. Contudo, na década de 80, passa-se do “Estado Educador” para uma “lógica comunitária” em que o Estado é regulador.

Nos finais dos anos 80, o governo português procura combater o insucesso através de programas como o “Programa Interministerial do Sucesso Educativo” (PIPSE), implementado em 1987 para reverter o problema, anulando as taxas de abandono e de desistência e reduzindo as reprovações e repetências. São criadas as “Escolas de Intervenção Prioritária” (Despacho nº 119/ME/88 de 15 de julho), em zonas degradadas, com um corpo docente instável e muitas crianças com dificuldades de aprendizagem e insucesso sistemático. Alarga-se a escolaridade básica para nove anos com a Lei de Bases do Sistema Educativo, nº 46/86 de 14 de outubro (LBSE); surge o “Programa Educação Para Todos” (PEPT 2000) (Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91 de 9 de agosto), visando a universalização do acesso à escolaridade básica e o alargamento dos níveis de escolaridade secundário e superior. A LBSE, no seu capítulo III, cria apoios diversos e complementos educativos específicos. Esta Lei levanta questões como a desconcentração e a territorialização da educação o que implica a delegação de poderes para a periferia ainda que persista o controlo do poder central.

Em 1996, O governo socialista português implementa os TEIP com o intuito de combater o insucesso escolar e prevenir o abandono precoce dos alunos das escolas em zonas geográficas com maior debilidade social, cultural e económica. Pretende-se combater a exclusão social e escolar, tendo por base uma política de discriminação positiva. Valoriza-se a constituição de parcerias para se criarem condições de igualdade de oportunidades e

impulsiona-se a interação entre as famílias e a escola (Barbieri, 2003, 43). A territorialização implicava um levantamento da situação da rede escolar e um reordenamento para criar áreas escolares ou agrupamentos de escolas. A descentralização permite maior autonomia, “A autonomia da escola constrói-se, em grande parte, no local, e com base na inovação organizacional” (Canário, 1995,165).

Formam-se territórios educativos, grupo de escolas com objetivos e projetos comuns, mas com identidades próprias que devem atender a critérios socioeducativos e não apenas geo-educativos. A escola é entendida como uma organização social situada num determinado local e não apenas um espaço físico. O território educativo, com outros parceiros e a comunidade, procura trocar ideias, discutir soluções e rentabilizar recursos para atenuar assimetrias de modo a ultrapassar os constrangimentos financeiros, materiais, organizacionais ou humanos com os quais se confronta no seu quotidiano. Toda a ação educativa é baseada num projeto educativo centrado nas especificidades do local envolvente.

Sarmiento e Ferreira (1995, 109) afirmam que os territórios educativos passam de “simples referente geográfico de agrupamento de escolas para a dimensão de espaços comunitários locais de interação curricular e sócio-educacional:”

2. A Massificação do Ensino

A massificação da educação obrigou à reorganização dos sistemas educativos segundo o princípio da igualdade e adotando um modelo de currículo e pedagogia padronizados. Havia contudo necessidade de olhar para cada aluno individualmente e de atender às suas especificidades. Gradualmente vão sendo consideradas, não só as competências individuais de cada aluno, mas também valorizadas a sua origem e cultura.

Segundo Canário (2005), a escola das “certezas” do princípio do século XX constitui “uma fábrica de produzir cidadãos” e funciona segundo um modelo elitista. Há harmonia interna e entre a escola e o contexto local, ainda que este seja ignorado pela instituição educativa. A escola concilia e assegura a ordem que leva à prosperidade económica.

Após a Segunda Guerra Mundial, verifica-se uma maior oferta educativa, a escola “das promessas”, além de uma maior procura. O processo de democratização do acesso à escola implica a passagem de um modelo elitista para uma escola de massas. Associa-se então desenvolvimento e crescimento económico.

Nos anos 60, o sistema organiza-se em vias de ensino alternativas e articuladas para que

todos tenham acesso aos vários níveis de escolaridade. A questão do “local” torna-se muito complexa. A meritocracia não estabelece uma correspondência entre investimento e sucesso escolar e leva ao desencanto. O Estado é obrigado a redefinir o seu papel e a delegar poderes ao local. O “local” é referido como um prolongamento ou um “agente do nacional”. O princípio de justiça uniforme e de igualdade de oportunidades deveria fazer com que a escola assegurasse a mobilidade social, apesar da diferença de origem dos indivíduos.

Em meados dos anos 70, surge a problemática do “local” ligada a transformações económicas e sociais internas e até ao próprio Estado. A sociologia desenvolve então estudos micros sociológicos, expõe e critica o efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais originado pela escola.

Entretanto, e em paralelo, para além de alterações políticas e económicas, assiste-se a um avanço tecnológico que leva ao desajuste profissional, a perturbações sociais e até à descaraterização da família. A escola deixa de ser garante de mobilidade social e de empregabilidade.

Nos anos 80/90, há várias correntes de investigação sobre o local e questiona-se a relação local-nacional. Os problemas sociais adensam-se e ganham relevância social, política, mediática e científica. Apela-se à autonomia, à participação e à gestão local da escola. As reformas educativas baseiam-se em princípios como a democratização, a modernização e o neoliberalismo. Procura-se a descentralização e a autonomia para reforçar a democracia participativa e permitir a «recentralização por controlo remoto» com maior autonomia a nível da gestão (Lima, 1995, cit. in Ferreira, 2005, 85).

Nos finais do século XX, as políticas educativas centram-se na dimensão local e territorial e na mobilização de outros intervenientes locais para a resolução dos problemas socioeducativos.

A valorização do local vai portanto ter fortes implicações na política e administração da educação, pois a territorialização das políticas educativas levam à redefinição a nível macro, meso e micro dos poderes e à sua partilha entre a administração central, local e as próprias instituições escolares.

Assim sendo verifica-se gradualmente o fracasso das mudanças tidas como inovadoras baseadas em grandes reformas educativas e isto leva progressivamente ao questionamento da centralização administrativa e à defesa de uma maior autonomia da escola sustentada pela necessidade local de coordenação das políticas sociais e educativas.

Consequentemente, transferem-se poderes e funções da esfera nacional e regional para a

administração local. A escola torna-se assim o centro da gestão e a comunidade envolvente em geral, mas por outro lado os pais dos alunos passam a ser um parceiro importante no processo de tomada de decisão. Segundo Barroso (1997) o processo da “descentralização” e da “desburocratização” e as medidas tomadas foram mistas e diversificadas.

Em 1986, a LBSE (Lei nº 46/86) inicia uma reforma do sistema educativo partindo de palavras-chave como autonomia e territorialização, inovação e qualidade. Pouco depois, o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro consagra a autonomia das escolas e tem reflexos nas práticas diferenciadas de autonomia em cada escola. Desenvolvem-se políticas de territorialização para obter soluções adequadas a problemas e contextos diferentes. O “programa de reforço da autonomia das escolas” (Barroso, 1996) está na origem do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio. Este dá às escolas do ensino básico e secundário o poder de exercer, através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, a gestão de currículos, programas e atividades educativos, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente. O Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio, já inclui nesta autonomia a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, tal como o Decreto-Lei nº 115-A/98.

A escola é considerada uma organização com órgãos próprios, capaz de formular projetos coletivos e consistentes e dotada de um suporte material e administrativo para a sua implementação.

Atualmente percebe-se a educação a nível local, nacional e também global, sobretudo no espaço europeu. Constata-se uma influência crescente das políticas supranacionais e a mundialização da economia o que se repercute nas políticas educativas nacionais.

2.1. Territorialização do sistema de ensino português

A temática da “territorialização” surge num contexto de transformações sociais profundas, entre as quais, segundo Barroso (1996), se destacam a crise do “Estado Educador”, a descentralização das políticas educativas e gestão administrativa, entre outras. A redistribuição de poderes pretende encontrar no local respostas mais rápidas e eficazes, devido à proximidade da comunidade, dos atores educativos, ainda que a legislação continue a estabelecer mecanismos de coordenação e controlo para contrabalançar os efeitos negativos da descentralização e manter a função reguladora da educação do Estado. Assim, o Estado procura “devolver” poderes ao “local” para que, através de compromissos,

o serviço público de educação funcione melhor e recupere a confiança política dos cidadãos. O estado aproxima-se das necessidades básicas da população local. Esta estratégia de devolução de poderes ao “local” parece assentar em três orientações de natureza política: a descentralização (deslocalização) vertical controlada; a desconcentração (delegação) horizontal de parte do poder da administração central para os serviços periféricos, reduzindo o pessoal e as despesas; a privatização/negociação de outra parte do poder do Estado, através de contratos-programa ou de outros tipos de contratualização da prestação local de certos serviços públicos com parcerias publico-privadas ou de partenariado. O Estado constitui-se como parceiro e colaborador das iniciativas da sociedade civil ainda que mantenha o papel de regulador das orientações básicas do sistema educativo e de garante dos recursos não se substituindo aos atores diretos e parceiros educativos. Deste modo, o Estado regulador redistribui competências, manda fazer e interage com uma diversidade de atores não estatais, a comunidade e o poder local.

Assim, o “local” resulta das interações estruturadas pelos atores sociais e da sua capacidade de produzir soluções mais adequadas e com maior hipótese de sucesso.

A territorialização das políticas educativas envolve a escola e o meio envolvente, a participação do “local” e a valorização das culturas regionais e locais.

Segundo (Barroso, 2005, 141), numa lógica de implicação passa-se de uma relação de autoridade de controlo vertical, monopolista do Estado, para uma relação negociada, contratual baseada na desmultiplicação dos controlos centrais e locais. Conciliam-se interesses públicos do serviço educativo com os interesses dos alunos e das suas famílias contextualizando adequadamente as políticas e a ação educativa.

O “partenariado constitui um “modelo de provisão” com uma lógica “top-down” e consiste na “cooperação contratual entre os múltiplos parceiros locais em torno de projetos comuns ou convergentes” (Nóvoa, 1992, 20). A concertação interinstitucional e o trabalho em rede constituem a principal característica do partenariado.

Concluindo, o “paradigma da territorialidade” implica a valorização e consideração pelas características do local, do formal e do informal e do papel do poder local, das redes locais e de uma identidade local e o estabelecimento de laços sociais através de parcerias.

2.2. Mudanças na gestão das instituições portuguesas

A constante e crescente procura de educação, a massificação do ensino, influenciada pelo

desenvolvimento económico, tecnológico, científico, cultural, social e político da sociedade do pós segunda guerra mundial, foi um fator determinante para a evolução da gestão educacional. A evolução do sistema de ensino em Portugal ocorre a par com outras mudanças nos restantes setores da vida nacional, nomeadamente de índole política, uma vez que o regime político em vigor em Portugal, entre 1933 e 1974, impedia mudanças.

Com o 25 de abril de 1974, a escola passa a estar sujeita a condicionamentos políticos. Os professores e estudantes passam a participar no processo educativo devido às múltiplas forças de pressão políticas e sociais. Pretendem maior poder e autonomia face ao poder central e aplicar novos modelos de gestão mais democrática. O regime democrático e parlamentar vai portanto influenciar as escolas relativamente à participação dos cidadãos na gestão da administração escolar.

O primeiro governo pós 25 de abril estabelece novas relações de poder e prioriza a normalização da educação. Regulamenta e “põe ordem” no sistema através de uma lei-quadro na qual define os princípios e estruturas de gestão das escolas compatíveis com a sua política.

O Decreto-lei nº 769-A/76 de 23 de outubro aprova então o regime de gestão dos estabelecimentos do ensino preparatório e secundário e, conforme consta no seu preâmbulo, lança a “gestão democrática” com o Ministro da Educação Sottomayor Cardia.

“É tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses colectivos. Todavia, não poderá esquecer-se que toda a organização se destina a permitir alcançar objectivos de ordem pedagógica, o que anteriormente não foi regulamentado e agora se considera fundamental.”

Os órgãos de topo da estrutura escolar são então o Conselho Diretivo, responsável pelo funcionamento e gestão corrente da escola, o Conselho Pedagógico, a quem cabe a orientação pedagógica da escola e o Conselho Administrativo, responsável pela gestão financeira e orçamental da escola.

Este Decreto limita todavia a representação dos alunos nomeadamente quanto à sua participação na vida da escola e na definição da política educativa. Barroso (1991,69) considera-o “uma prótese democrática numa administração democrática“ enquanto Afonso (1994,32) considera que este modelo de organização e administração escolar leva à “falta de autonomia da escola, limitada eficiência de gestão e de capacidade de liderança dos seus administradores eleitos pelos professores, alienação generalizada de muitos atores

relativamente à sua estrutura participativa”. Todavia, constata-se que a gestão que se pretende democrática e a cultura colegial dos professores transformam a escola numa organização sem liderança, sem uma visão estratégica sobre os objetivos pedagógicos ou uma missão de escola bem definidas.

2.3. Sistema educativo e o sucesso escolar

Na década de 70, verifica-se um alargamento da escolaridade obrigatória, um aumento do número de alunos, de estabelecimentos de ensino e de professores, ou seja, a massificação do ensino.

Subsequentemente, repensam-se as razões do insucesso escolar de alguns alunos e a probabilidade deste estar relacionado com o insucesso da instituição escolar por não se ajustar aos objetivos da sociedade envolvente. Torna-se portanto importante perceber o grau de eficácia e influência do sistema escolar para o sucesso ou insucesso dos alunos.

Os resultados dos estudos desenvolvidos por Coleman (1996) e Jencks (1972) colocam em causa as convicções predominantes que apontam para o facto da educação escolar atenuar eficazmente as desigualdades sociais. Procura-se então compreender qual a influência dos antecedentes dos alunos no seu sucesso e qual a responsabilidade da escola. Interessa interrelacionar as particularidades das instituições frequentadas por alunos com resultados escolares díspares, além de perceber o que as diferencia ou de que forma os procedimentos internos afetam os resultados académicos.

Os sistemas educativos já não são encarados como entidades rígidas com um comportamento invariável a nível nacional, mas como sistemas organizacionais dotados de especificidades e com repercussões na aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.

Reconhece-se que a escola constitui um local privilegiado para o desenvolvimento das relações interpessoais e assimilação de aprendizagens.

A procura de escolas mais eficazes tem nesses dias um forte impacto sobre as instituições escolares e leva a alterações no sistema educativo ao nível da planificação das políticas de intervenção educativa prioritária, da avaliação externa das escolas e da autoavaliação e melhoria das instituições.

Sammons, Hillman e Mortimore, (cit. in Lima, 2008) consideram as escolas eficazes organizações aprendentes, cujas lideranças e os docentes procuram aprender, atualizar-se e aprofundar os seus conhecimentos e competências. Essa aprendizagem é colaborativa, ocorre essencialmente na escola e acaba por abranger toda a instituição.

Uma escola eficaz é aquela cujos alunos progridem além do previsto, face às características que apresentam à entrada para o estabelecimento de ensino, aquela que acrescenta valor “extra” aos resultados dos seus alunos. A eficácia da instituição consiste no “valor acrescentado” aos antecedentes iniciais dos alunos. Estes têm antecedentes vários: familiares, sociais e culturais, além de características individuais que influenciam os seus conhecimentos e resultados escolares. A perceção do que consiste nesse “valor acrescentado” não basta para distinguir as instituições, mas permite caracterizar os melhores e piores desempenhos.

Em Portugal há falta de dados sobre o valor acrescentado pelas instituições, pelo que se agrupam tendo por base os indicadores sociais dos alunos residentes numa área potencial de recrutamento da escola ainda que reconhecendo que tal abordagem possa levar a resultados distorcidos.

Sammons, Hillman e Mortimore (cit. in Lima, 2008) identificaram fatores genéricos aplicáveis ao longo da escolaridade que distinguem as escolas que consideram o valor acrescentado dos seus alunos. Sugerem que o contexto seja considerado aquando da autoavaliação da escola.

Não existe todavia uma combinação ideal de fatores que torne a escola eficaz. Baseiam-se em características-chave de algumas dimensões da vida escolar, mais globais como a liderança, a gestão, o delinear de finalidades e as expectativas gerais. A qualidade do ensino e as expectativas são fatores decisivos para os bons resultados dos alunos.

A escola é por conseguinte uma unidade básica de formação e inovação onde se desenvolve uma aprendizagem organizativa e institucional baseada num trabalho cooperativo reflexivo sobre os procedimentos adotados e suas repercussões nos resultados finais. A colaboração entre docentes, a escuta e a partilha de experiências privilegiam portanto a comunidade de aprendizagem. Internamente, tanto alunos como professores aprendem originando-se uma cultura de aprendizagem.

Assim sendo, as organizações diferem umas das outras em função dos serviços que prestam e da forma como são dirigidas. Segundo Chiavenato (2003, 2) “Não há duas organizações iguais, assim como não existem duas pessoas idênticas. Cada organização tem seus objetivos, seu ramo de atividade, seus dirigentes e seu pessoal, seus problemas internos e externos, seu mercado, sua situação financeira, sua tecnologia, seus recursos básicos, sua ideologia e política de negócios etc.”. As organizações possuem características específicas, estruturas e tamanhos distintos, pessoal e dirigentes peculiares, problemas internos e externos únicos e objetivos diferentes.

O quadro conceptual e teórico, desenvolvido pelo modelo burocrático de organização, é um dos mais utilizados para a caracterização dos estabelecimentos de ensino. Este modelo organizacional é a forma mais racional e eficiente de organizar o trabalho. Consiste num sistema vertical de comunicação com uma hierarquia de autoridade e uma divisão do trabalho por especialização, regras, direitos e deveres e procedimentos para cada tarefa. Caracteriza-se pela sua racionalidade e eficiência.

Numa perspetiva técnica e de gestão, uma escola é um sistema organizacional com objetivos específicos, um sistema formal de controlo e integração de cada parte, visando finalidades da organização, onde as lideranças coordenam e definem procedimentos. Assim, ainda que tenha algumas especificidades organizativas próprias, a organização escolar imita os modelos de organização empresarial.

A “comunidade orgânica” escolar é constituída por pessoas com ligações naturais ou espontâneas, cujos objetivos comuns superam os interesses particulares. Procura-se mudar a estrutura tradicional do trabalho docente, o individualismo e o isolamento, promover as relações comunitárias e colegiais e aumentar a coesão e solidariedade no trabalho docente, ou seja, conseguir o progresso, através de formas comunitárias de participação e colaboração.

Segundo Vicente (2004) as escolas devem procurar garantir qualidade no caminho da excelência, ter a capacidade de satisfazer, antecipar e exceder as necessidades e expectativas de toda a comunidade escolar sem todavia esquecer a sua missão: garantir o acesso de todos ao saber e o sucesso dos seus alunos, assegurando uma liderança forte e esclarecida. Tendo por meta a excelência, poderão melhorar continuamente.

Segundo Lima (2008, 268), o estudo da eficácia da escola não se pode basear só em dados recolhidos num determinado ano ou ter por referência unicamente os alunos, já que as escolas estão em permanente transformação e que existe uma influência recíproca entre alunos e escola.

2.3.1 Anos 80

A partir dos anos 80, em Portugal, ocorre nova valorização da instituição de ensino, enquanto unidade principal de inovação e de mudança educativa, e pretende-se uma gestão mais descentralizada, além da elaboração de projetos educativos que consideram os contextos locais. O poder central passa a desempenhar uma função reguladora (macro-regulação) no âmbito das políticas de territorialização e valorizam-se os procedimentos de

micro-regulação.

Com o Decreto-Lei nº 46/85 de 22 de fevereiro criam-se as escolas preparatória e secundária, abreviadamente designadas por “C+S” sendo possível dispor, naquele tipo de escola, de um quadro de pessoal docente do ensino preparatório e de outro do ensino secundário. Pretende-se uma mais adequada fixação de pessoal docente profissionalmente habilitado nos estabelecimentos sem aumento de encargos orçamentais. Assim, e enquanto a rede escolar vai sendo alargada, o Ministério da Educação (ME) põe a funcionar o ensino secundário em instalações de escolas preparatórias. Pires (1993, 39) considera que a designação “C+S” comprometeu a realização de um ensino básico de três ciclos realmente integrado.

O Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90 de 6 de março impulsiona essa integração ao consagrar a "escola básica de nove anos" e a criação das primeiras "escolas básicas integradas". Estas constituem "uma mini-rede escolar", com direção própria, um "centro local de educação básica" que reúne "todas as modalidades da educação escolar e não escolar que potenciam a acção da escola básica integrada na sua missão de promover a elevação do nível educativo de toda a população [...]" (Pires, 1993, 38 e 55-56). A modalidade de integração vertical já fora admitida do ponto de vista normativo com o Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88 de 30 de junho. Este aponta para a possibilidade de um reordenamento da rede escolar através do "agrupamento horizontal de escolas do mesmo ciclo ou por combinação dos dois modelos".

À época, a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia em 1986 permite ao país uma nova projeção mundial e uma abertura internacional que conduz ao desenvolvimento e à modernização da sociedade portuguesa. As instituições educativas procuram então mobilizar recursos e superar as suas dificuldades.

A LBSE prevê, no seu artigo 40º, vários tipos de estabelecimentos de ensino e educação incluindo agrupamentos ou “grupos de estabelecimentos” (artigo 45º), com direção única assegurada por órgãos próprios.

Formosinho (1988, cit. por Lima, 2004, 12) afirma estar já prevista a possibilidade da constituição de escolas organizadas em agrupamentos, de modo a facilitar a coordenação regional e diminuir o número de órgãos diretivos. As escolas teriam uma direção e administração escolar mais descentralizadas e com maior autonomia. Elaboram-se então propostas sobre direção e gestão escolares e define-se um conjunto de pressupostos para um sistema educativo descentralizado com larga autonomia para as escolas básicas e secundárias.

Nos finais dos anos 80, impulsiona-se desenvolvimento de políticas de territorialização num programa de reforço da autonomia da escola. Cada estabelecimento passa a assumir a gestão do currículo, dos tempos letivos e a ocupação de espaços, bem como a organizar atividades de complemento curricular, de animação socioeducativa dos tempos livres ou de desporto escolar. Cada escola orienta ainda o crédito horário disponível para o exercício de cargos de gestão intermédia e o desenvolvimento de projetos pedagógicos além de recrutar pessoal auxiliar da ação educativa, gerir internamente as receitas ou estabelecer parcerias. A década de 80 marca o início, em Portugal, de um discurso legal de territorialização da educação e de autonomia das escolas que se veio a ampliar ao longo dos anos 90.

2.3.2 Anos 90

O Decreto-Lei n.º 43/89 estabelece um novo regime jurídico de autonomia das escolas, desenvolvido e consolidado, através do Decreto-Lei n.º 172/91, com um novo regime jurídico de direção, administração e gestão escolar. Este novo quadro normativo revaloriza a escola, dotando-a de um perfil mais interveniente e decisor no sistema. Confere-lhe mais autonomia cultural, pedagógica, administrativa e financeira.

O Decreto-Lei n.º 172/91 consagra um novo modelo de gestão das escolas, em regime experimental e apela à participação da comunidade na vida escolar. Centra-se na estabilidade e eficiência da gestão e administração referindo contudo, muito brevemente, a autonomia local.

O Decreto-Lei 133/93 de 26 de abril considera já estarem reunidas as condições indispensáveis ao processo de descentralização e desburocratização iniciado pelo Decreto-Lei n.º 3/87 de 3 de janeiro e poder efetuar-se uma adequada desconcentração e racionalização de funções. Os serviços centrais têm a responsabilidade da conceção e apoio à formulação das políticas educativas, sendo reforçadas contudo as funções executivas nos serviços regionais.

Os programas de intervenção e sistemas de incentivo à qualidade da educação criados e regulamentados pelos Despachos n.º 113/ME/93 de 1 de julho e o n.º 23/ME/95 de 3 de abril configuram igualmente diferentes modalidades de “associação” de estabelecimentos de ensino.

Toda esta lavra legislativa conduz ao lançamento de vários projetos, nomeadamente à associação de estabelecimentos de educação e de ensino para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária prevista no Despacho n.º147-B/ME/96, de 1 de agosto.

Ainda que se estabeleçam algumas das respostas aos problemas educativos das comunidades locais através de práticas de territorialização das políticas educativas, o Estado mantém a sua função reguladora e estruturante do sistema público nacional de educação.

O “Pacto Educativo para o Futuro” apresentado pelo ME em fevereiro de 1996, considera a escola o núcleo fundamental do processo educativo. Numa perspetiva de territorialização da educação transferem-se competências, recursos e meios para as escolas. Celebram-se então contratos de autonomia entre as escolas e o ME no intuito de reforçar os processos de autonomia das escolas.

Em 1997, o governo suspende a generalização do Decreto-Lei nº172/91 e elabora um estudo que levou à aprovação de uma nova legislação em 1998. Considera-se que as mudanças na educação devem ser graduais, dando assim mais poder à administração local na gestão da educação, descentralizando e reforçando a autonomia das escolas.

Segundo Barroso (1997), a autonomia das escolas deve ser gradual e descentralizada. O processo de autonomia e de constituição de agrupamentos deve processar-se em duas fases: primeiro associando-se os estabelecimentos do pré-escolar e do 1º ciclo aos outros ciclos de ensino e posteriormente, conforme a dimensão da escola, podem associar-se escolas para efeitos de gestão administrativa e financeira. Pretende-se a criação de uma rede de equipamentos com dimensão suficiente para formar uma unidade autónoma de gestão tanto a nível estratégico, como pedagógico e financeiro (Formosinho e Machado, 2000, 54).

À época constata-se alguns problemas do 1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB) como a escassez de recursos, o isolamento e dispersão das escolas mais pequenas, a grande mobilidade docente e o desajuste entre o meio rural e o meio urbano sendo portanto propostas soluções tais como a animação pedagógica e formação. Conclui-se igualmente que é fundamental proceder a mudanças organizacionais, criando unidades organizacionais de maior dimensão, mais direcionadas ao exercício da autonomia e à inovação pedagógica. São então criados os Centros de Educação Básica Inicial (CEBI) com um corpo docente e outros recursos humanos mais estáveis de modo a garantir a continuidade dos projetos e a melhoria das aprendizagens. Além disso procura-se a integração de valências sociais e educativas locais como complementos de horários, atividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres.

A formação e constituição de agrupamentos de escolas é prevista pela primeira vez no Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de junho. No seu ponto 1 determina que a

“administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário (...) devem, em articulação com as direcções regionais de educação, participar no processo de preparação das condições humanas, técnicas e materiais do novo regime de autonomia e gestão das escolas, designadamente no domínio do reordenamento da rede escolar, através da apresentação de propostas de associação ou agrupamentos de escolas, bem como do desenvolvimento dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos”.

Distinguem-se agrupamentos horizontais, que incluem o 1º CEB e estabelecimentos do pré-escolar, e agrupamentos verticais que, para além destes, incluem também os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (2º e 3º CEB). Estes últimos visam um maior grau de articulação sequencial desde a educação pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade.

No ano seguinte, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, consagra no art.º 5.º o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a constituição dos agrupamentos, define-lhes os objetivos, e, no art.º 6.º os princípios a que devem obedecer. Pretende-se favorecer percursos escolares sequenciais e articulados dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; superar situações de isolamento; reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos e o aproveitamento de recursos, valorizar e enquadrar experiências (artigo 5º). Define-se então um agrupamento de escolas como «uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis de ciclo de ensino, a partir de um projecto educativo comum». Neste Decreto a administração central apela ao associativismo das instituições escolares das periferias, propõe medidas generalistas e impõe o reordenamento escolar dentro de um prazo determinado: o final do ano letivo 1999-2000, pelo que é alvo de críticas. Além disso não se percebe qual o grau de autonomia que realmente os agrupamentos de escolas têm, pois ela é essencialmente técnica e processual, de execução e não de decisão. Refere que o agrupamento de escolas visa, nomeadamente, favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos dentro da escolaridade obrigatória e num dado contexto geográfico, acabar com o isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social.

2.4. Agrupamentos de escolas

O Despacho 147-B/ME/96 já visa promover a igualdade de acesso e de sucesso educativo

pelo que incentiva o relacionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico de modo a constituírem um “território educativo” e a ajustar “as condições espaciais da oferta educativa aos projectos das comunidades integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente a educação pré-escolar, bem como os serviços de psicologia e orientação, de acção social e de saúde”. Unem-se escolas mais pequenas com base em políticas de discriminação positiva de modo a que funcionem em “rede”.

O Despacho Normativo nº 27/97 impulsiona a perspectiva de escola-organização e permite a constituição de escolas enquanto unidades organizacionais maiores, dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, com capacidade de decisão e, portanto, maior autonomia.

O agrupamento de escolas baseia-se nesta conceção de escola enquanto organização, na “agregação” de estabelecimentos de todos os níveis dentro da escolaridade obrigatória, mais tarde alargada a 12 anos, para que o todo desenvolva um projeto educativo partindo de uma visão integrada de todo o território educativo.

A organização em “agrupamentos” surge em 1997 por se considerar que a melhoria efetiva dos serviços prestados implicava, por um lado, a organização de novas dinâmicas pedagógicas, bem como uma socialização colaborativa de combate ao isolamento e ao individualismo. Já com o Despacho 27/97, os agrupamentos de escolas, em regime de experiência, perspectivavam a progressiva descentralização da administração educativa para os níveis regional e local.

Este processo consagra regras comuns a todas as escolas, uma maior articulação entre os níveis de ensino e uma maior integração da escola com o meio envolvente.

A 29 de agosto de 2000 é publicado o Decreto Regulamentar nº 12/2000 que "fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, adiante designados por agrupamentos, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento". Valoriza-se a existência de projetos educativos comuns e reforça-se a iniciativa das escolas, além da participação das associações de pais e encarregados de educação e da intervenção dos municípios. Segundo o Decreto é necessária a obtenção de parecer favorável do município para a constituição de um agrupamento de escolas, cabendo a iniciativa à respetiva comunidade educativa. Todavia “no processo de constituição dos agrupamentos nem sempre participaram todos estes atores educativos” (Leite; Fernandes, 2007, 52).

Com o Despacho 13313/2003 de 8 de julho, que procura concluir o processo de

constituição de agrupamentos de escolas que deveria ter sido concluído com o Decreto-Lei 115-A/98 agrupando as escolas em unidades de gestão nomeadamente privilegiando os agrupamentos verticais e admitindo só excecionalmente os agrupamentos horizontais, surge nova polémica. O Despacho é muito contestado não só devido ao facto de menosprezar a ação dos intervenientes, os processos e dinâmicas fundamentais para a construção dos agrupamentos, mas também por espelhar uma política centralizada e autoritária da administração central. Segundo Lima (2004, 27) "Agrupar todas as escolas obrigatoriamente através de uma lógica imposta de "verticalização," sujeitando os agrupamentos horizontais à sua reconversão forçada, é insistir numa lógica de dominação e de imposição hierárquica de todo incompatível com os objectivos de democratização da educação e com a retórica da autonomia da escola". É portanto privilegiada a associação de escolas e agrupamentos horizontais integrando-os em agrupamentos verticais. Num curto espaço de tempo efetua-se a reorganização da rede escolar, unificam-se os serviços administrativos e transita-se para uma administração baseada nos agrupamentos ou unidades de gestão escolar.

A construção de um projeto comum como o projeto educativo numa comunidade educativa só é viável quando existe estabilidade do corpo docente assim como proximidade e vontade coletiva entre todos os estabelecimentos escolares agrupados.

Legalmente passa a existir um sistema de ensino básico composto por três ciclos sequenciais interligados. Sobrevaloriza-se a diversidade de culturas organizacionais e profissionais entre os níveis de ensino e envolvem-se ativamente os professores do 1º ciclo numa transformação positiva das práticas pedagógicas. Contudo, a administração central, adotando o processo de agrupamentos verticais como fórmula organizacional preferida, acaba por retirar às escolas competências que até então lhes cabiam.

Ao longo do século XX e na primeira década do século XXI o quotidiano escolar sofre diversas e sucessivas mudanças que apontam para uma melhoria e acréscimo de qualidade. Assim, no início do ano letivo 2004/2005, o processo de constituição de agrupamentos de escolas estava concluído, num processo que, segundo Leite e Fernandes (2007), nem sempre foi pacífico.

De acordo com as políticas educativas, a constituição de agrupamentos permite agilizar recursos e estruturas existentes na escola sede do agrupamento e a valorização das semelhanças institucionais existentes entre os vários níveis de ensino. Apela-se então à mudança de atitudes dos professores e promove-se a interdisciplinaridade.

3. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Segundo critérios pré-definidos pela administração central é lançada no ano letivo de 1996/97 uma nova experiência organizacional: os TEIP, regulamentados pelo Despacho 147-B/ME/96, completado depois pelo Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96 de 3 de setembro que define as escolas que, nesse ano letivo, integram o projeto. O primeiro consagra a possibilidade de associação entre escolas com vista à constituição de um TEIP para desenvolver projetos plurianuais focados na melhoria educativa e promoção da inovação. Os TEIP adotam um novo modelo de gestão que proporciona maior autonomia, descentralizando e partilhando poderes. O seu principal objetivo é a igualdade de acesso de todos e o sucesso educativo da população escolar do ensino básico recorrendo a uma rede interna e externa de estruturas escolares de diversos níveis. Cada escola constitui uma unidade autónoma. Os objetivos centrais dos TEIP são a “Melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens”; a “visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar”; a “criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa” e a “coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem”.

Escolas de níveis e ciclos diferentes agrupam-se territorialmente, formam redes, otimizam meios e recursos e procuram a intervenção de parceiros da comunidade local. À tutela cabe a regulação e a definição de competências das Direções Regionais para apoiar o desenvolvimento do projeto educativo na sua vertente pedagógica e financeira, enquanto o Departamento de Educação Básica é responsável pela coordenação e apoio técnico-científico e o Instituto de Inovação Educacional procede à avaliação formativa, externa e global da experiência.

A criação dos TEIP visa a desconcentração e descentralização da administração pública. A descentralização baseia-se no conceito de independência da autoridade local, na territorialização, face à administração central. A autoridade local procura soluções para os problemas educativos junto da comunidade envolvente.

O Decreto-Lei nº 43/89 consagra o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Define a autonomia da escola como “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (artº. 2º, nº 2). No seu preâmbulo refere que “a autonomia da escola exerce-se através de competências

próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira”.

O Decreto-Lei nº 115-A/98, “aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” e define autonomia como “o poder reconhecido pela administração educativa à escola para tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do projecto educativo da sua escola e em função das competências e dos meios que lhe são consignados” (artº 3º, nº 1). O projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades são os instrumentos base de autonomia. Através de uma maior autonomia podem gerir-se interdependências, reforçar o papel dos órgãos e atores locais e a escola pode elaborar o seu projeto educativo.

3.1. Alterações nas políticas educativas

A reforma educativa, iniciada a partir da LBSE, transforma a escola num núcleo centralizador das políticas educativas. A escola é incentivada a construir a sua autonomia tirando partido do contexto envolvente de modo a dar resposta aos desafios da mudança. Atribuindo mais autonomia, o Estado não desresponsabiliza a escola, reconhece-lhe capacidades de gestão de recursos ou do projeto educativo assim como capacidade para desenvolver, com maior qualidade, o seu papel. O seu poder de regulação garante a igualdade de oportunidades, mas também lhe possibilita suavizar as desigualdades. Ter autonomia implica uma cultura de responsabilidade partilhada por todos. A operacionalização da democracia ligada à participação da comunidade envolvente vai facilitar a integração daqueles que apresentam necessidades e interesses diferentes além de ajudar na implementação das políticas do Estado.

Segundo o Decreto-Lei nº 115-A/98, a autonomia consiste no “poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.” (art. 3º).

Os instrumentos do processo de autonomia das escolas são os seus documentos caracterizadores: o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de

Atividades (PAA).

O PE de um TEIP é um instrumento organizacional “que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (art.3º nº2 a)). Ele é uma ferramenta essencial à formação dos TEIP, pois contempla os valores partilhados, os objetivos pretendidos, as estratégias definidas sempre tendo em conta o contexto social envolvente, a otimização dos recursos e a articulação do contributo dos diversos intervenientes.

O RI consiste num “documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (art.3º nº2 b)).

O PAA reflete o “planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades, e que procede à identificação dos recursos envolvidos” (art.3º nº2 c)).

O Decreto-Lei nº 115-A/98 introduz a governação “por contrato” cujo conceito já surgira em Portugal em 1996 com a celebração do “Pacto Educativo”. No contrato constam as atribuições e competências a transferir e os meios especificamente afetados à realização dos determinados fins (artº 48, nº 2). A escola candidata-se ao desenvolvimento da sua autonomia apresentando uma proposta de contrato (artº 50º). A autonomia da escola “desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos”, correspondentes ao grau de capacidade da escola. Há um processo de negociação prévia entre a escola, o ME e a administração municipal (artº 47º). Numa primeira fase, a escola funciona de acordo com o diploma e posteriormente será sujeita à avaliação da administração educativa (artº 48º, nº 4).

Gradualmente são adotadas várias formas e modalidades contratuais: acordos, parcerias, protocolos, ou mesmo pactos entre a tutela e as escolas. Todas visam a atribuição de uma maior autonomia e a melhoria da qualidade educativa. Pressupõe-se que as escolas obtenham maior autonomia, pois a contratualização e autonomia são interligadas. “Contratualização e autonomia são problemáticas de tal modo interdependentes que o alcance e o conteúdo dos contratos dependem do grau de autonomia das partes contratantes

que resulta dos instrumentos de acção de que dispõem os agentes educativos para a organização e gestão dos processos de formação” (Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira, 2010, 34).

As políticas educativas passam gradualmente de uma lógica centralista para uma lógica de territorialização da educação assente unicamente em questões geográficas. A territorialização aposta na coordenação das escolas com as instituições locais, transfere responsabilidades no intuito de efetivar uma melhoria de qualidade. A interação entre as escolas, a comunidade local e a autarquia exige ações diferenciadas, contextualizadas. A escola, os professores e outros agentes educativos locais assumem novos papéis com a adequação e criação de estruturas que permitam uma ação educativa mais colaborativa, partilhada e responsável.

Até então, só a Escola da Ponte possuía um contrato de autonomia entre os anos letivos de 2004 e de 2007 (Formosinho et al., 2010, 36), um caso atípico sem qualquer seguimento imediato. No seu contrato (Contrato nº 511/2005) considerava-se “provada a capacidade da escola para agir, responsabilmente, em autonomia no quadro do seu projecto educativo, em claro benefício dos alunos e das suas famílias”. No preâmbulo do contrato refere-se que a administração educativa devia reconhecer a especificidade da escola e recompensar o seu mérito, facultando-lhe “um conjunto de instrumentos e garantias que lhe permitam tirar pleno proveito das potencialidades de um projecto e de um modelo organizacional que já se encontram suficientemente enraizados, testados e consolidados”.

Após a publicação do Decreto-Lei 115/A-98, debate-se em Portugal se a tão mencionada “autonomia” das escolas a nível legislativo e discursivo é concreta e logo se constata que, na verdade, não parece ter concretização real.

3.2. Programas TEIP de segunda e terceira geração

Em outubro de 2008, o programa TEIP é relançado (TEIP2) com o objetivo de promover o sucesso educativo dos alunos de meios particularmente desfavorecidos. As comunidades educativas particularmente desfavorecidas recebem recursos e orientam a sua ação para a reinserção escolar dos alunos. É dada prioridade a trinta e cinco escolas das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar. Beneficiam de medidas excepcionais para combater a indisciplina, a insegurança, o insucesso e o abandono escolares. Numa fase posterior são incluídos mais agrupamentos. Pretende-se alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas que,

integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para implementar projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento das realidades locais.

O Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro cria o segundo programa (TEIP2) e refere que, em territórios socioeconómicos degradados, o sucesso educativo é frequentemente mais reduzido do que a nível nacional. A degradação social manifesta-se através da violência, da indisciplina, do abandono, do insucesso escolar e do trabalho infantil. Além de estimular a apropriação de instrumentos e recursos que possibilitem a criação de condições geradoras de sucesso escolar e educativo, o despacho define as normas orientadoras e as regras de elaboração dos contratos-programa a outorgar entre os estabelecimentos de ensino e o ME para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projetos educativos. Os projetos educativos das escolas ou agrupamentos TEIP apresentam medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade sempre orientadas para a qualidade do percurso educativo e dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono e insucesso escolar; a criação de condições favoráveis à transição da escola para a vida ativa e intervenção da escola enquanto agente educativo e cultural na vida das comunidades envolventes. A implementação dos TEIP permite o desenvolvimento de atividades de educação permanente, a promoção de aprendizagem ao longo da vida e o acesso dos adultos ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Assim, a escola contribui para o desenvolvimento comunitário numa ação coordenada dos parceiros educativos com o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil presentes nas áreas geográficas problemáticas. A escola pública promove uma educação de qualidade para todos, orientada para a melhoria da dignidade humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social. Mais uma vez, assume-se como promotora de coesão social, de crescimento e modernização tecnológica contribuindo para a economia do conhecimento e para a sociedade de informação. Pretende-se a universalização de uma educação básica de qualidade, o sucesso educativo de todos os alunos, sobretudo dos que se encontram em risco de exclusão social e escolar.

O Despacho n.º 8065/ME/2009 de 20 de março identifica as escolas prioritárias para efeitos de atribuição de recursos no âmbito dos diversos projetos do ME. O Agrupamento de Escolas de Marrazes, alvo deste estudo de caso, é um deles. Posteriormente a Portaria n.º 365/2009 de 7 de abril regula o procedimento concursal de recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário para os quadros dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas legalmente definidos como prioritários.

Na sequência do TEIP2, o Despacho Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social. Define normas orientadoras para a constituição de TEIP3, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia. Pretende-se responder às necessidades e expectativas dos alunos e das suas famílias, tais como a escola a tempo inteiro, a educação especial e os apoios educativos previstos no Despacho Normativo n.º 50/2005 de 20 de outubro e diversificar a ofertas educativas e formativas. A escola deve apropriar-se de instrumentos e recursos que levem à criação de condições geradoras do sucesso escolar e educativo dos alunos. Ela assume uma dupla função: é responsável pela promoção do sucesso educativo conducente à equidade social e a instituição central do processo de desenvolvimento comunitário. Estabelecem-se parcerias para exercer estas funções, articulam-se espaços e recursos educativos melhorando a qualidade de vida das comunidades.

A partir do ano letivo de 2012-2013, o TEIP3 valoriza as ações escolares promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, assegurando maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados. Os seus objetivos são a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições favoráveis à orientação educativa e à transição qualificada da escola para a vida ativa e ainda à progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos TEIP. Este terceiro programa reforça a autonomia das escolas integradas em contextos carenciados.

Os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar que integram o TEIP3 são identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que se inserem. Implementam-se projetos fundamentados em evidências e no conhecimento do contexto envolvente. Concentram-se mais nas ações promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo para assegurar maior eficiência na gestão dos recursos e maior eficácia nos resultados obtidos. Os agrupamentos que integram o TEIP2 mantêm-se no âmbito do Programa TEIP3.

O Programa TEIP3 materializa-se na apresentação e desenvolvimento de planos de melhoria. O desenvolvimento destes planos visa a prossecução de objetivos gerais orientadores do TEIP3 tais como a melhoria da qualidade da aprendizagem visível no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do

sistema educativo; a criação de condições favoráveis à orientação educativa e à transição qualificada da escola para a vida ativa e a progressiva articulação da ação escolar com outras parcerias dos territórios educativos de intervenção prioritária. Estes objetivos convergem com os objetivos de realização pessoal e comunitária de cada indivíduo previstos no artigo 40.º da LBSE. Uma equipa multidisciplinar assegura a coordenação das várias intervenções e possibilita a articulação em rede.

Pouco a pouco verifica-se que os TEIP lutam essencialmente contra a exclusão social e que a escola fica mais atenta a fenómenos sociais que afetam as populações, tais como o desemprego ou a falta de recursos económicos. A aplicação das novas tecnologias no mundo do trabalho e a crise económica mundial provocam o desemprego das populações e o empobrecimento das famílias. Em todos os países existem zonas com problemas sociais mais gravosos. Ainda que haja atualmente um acesso mais democrático a níveis mais elevados de escolarização e um aumento de qualificações concomitantemente desvaloriza-se a formação e acentuam-se as desigualdades sociais.

Assim, a escola torna-se um centro de gestão no qual a comunidade local é parceira essencial na tomada de decisão. Para resolver os seus problemas, ela otimiza os seus meios humanos e materiais e coordena as intervenções de todos os elementos constituintes da comunidade educativa num PE que espelha uma visão comum dos seus problemas e objetivos.

3.3. Papel do consultor externo

O Despacho normativo 55/2008 veicula a ideia de autonomia dos TEIP, mas também mantém os gestores e professores condicionados pela tutela. No seu artigo 6º enfatiza a autonomia das escolas na conceção dos seus PE cujo acompanhamento deve ser feito pela Comissão de Coordenação Permanente, que integra especialistas e técnicos da administração central e regional e pelas escolas. A avaliação técnica do Projeto TEIP contempla ainda uma autoavaliação que servirá de base à elaboração dos relatórios semestrais e uma avaliação interna da responsabilidade da Comissão de Coordenação Permanente. Além disso prevê-se a nomeação de outro elemento, um consultor externo “um perito externo de acompanhamento ao projecto, designado pela comissão de coordenação permanente e pela direcção regional de educação competente” (artº 17).

M. Santos Guerra (1995, cit. in Leite C. 2002, 97) refere que “quando existem avaliadores externos eles têm de actuar como facilitadores do juízo dos protagonistas e não juízos

conselheiros que impedem a profissionalidade”. O consultor externo, também denominado “amigo crítico” dá apoio às escolas e aos seus professores no desenvolvimento e análise dos projetos da instituição escolar. Ajuda na descoberta do que deve ser feito. O papel (ou os papéis) do consultor externo será então o de transportar para a equipa TEIP e instituição escolar uma visão mais distanciada e ampla das situações, levando a um permanente questionamento. Pretende ser um facilitador da tomada de decisões e ajudar a escola e os seus agentes a refletir sobre as situações antes de tomarem decisões.

Todavia, o papel do consultor externo só pode ser adequadamente exercido se a escola e a comunidade o encararem como uma figura desejada, fiável que conhece adequadamente o contexto educativo e tem competências de trabalho cooperativo. Ele deve respeitar as pessoas com quem colabora e, simultaneamente, facilitar as intervenções de qualidade dos elementos da equipa. Só demonstrando um forte comprometimento na análise das diferentes situações e promovendo um trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos conseguirá contribuir para uma visão global da escola e das tarefas educativas e comprometer os professores na realização dos diversos projetos. No âmbito das suas funções, ele monitoriza o desenvolvimento desses projetos, estabelece um clima de partilha de ideias e experiências, clarificando-as, confrontando-as e finalmente negociando para concretizar o desenvolvimento cooperativo entre professores, escola e comunidade.

CAPÍTULO II — AVALIAÇÃO E QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

1. Avaliação e Qualidade no Ensino

O setor da educação é um dos fundamentais em termos sociais pelo que a procura de maior qualidade nas práticas das instituições é considerada essencial. A escola revela o que faz, como o faz e como pretende atingir os seus objetivos. Através da avaliação, informa a sociedade envolvente sobre o seu funcionamento, as suas finalidades e os resultados que alcançou. Internamente, a avaliação comunica à comunidade escolar a sua situação e informa sobre as suas perspetivas de alcance dos objetivos ou metas delineadas. Subsequentemente poderão ser repensadas estratégias, reformulados procedimentos adotados ou adotadas novas práticas sempre que se considere proveitoso para a escola e para os alunos ou passível de melhorar a qualidade da instituição de ensino.

A avaliação dos sistemas educativos é ainda hoje muito baseada nas considerações decorrentes da avaliação externa. Contudo denota-se simultaneamente uma progressiva consciencialização das instituições no sentido de proceder a uma avaliação interna mais detalhada e regular. Ela é assim uma prestação de contas junto da comunidade em geral, mas também da comunidade escolar em particular.

1.1. Função da avaliação nas instituições

A escola é uma organização diferente uma vez que pretende formar o ser humano e não, como a maior parte dos sistemas organizacionais, obter lucros. No entanto, tal como nas empresas, a avaliação da escola é fundamental, na busca da melhoria da sua eficácia, pois pode beneficiar a resolução de eventuais problemas. As metas ou objetivos da escola devem ser definidos a longo prazo relativamente a resultados desejados específicos e, a curto prazo, relativamente a determinados procedimentos.

A intenção principal do processo avaliativo é o desenvolvimento da instituição escolar segundo critérios de melhoria previamente estabelecidos. A relação escola/comunidade envolvente deve ser igualmente adequada e valorizada e toda a comunidade escolar deve estar empenhada no processo de avaliação e encará-lo como uma forma de melhorar e conseguir chegar à qualidade. O processo avaliativo constitui um meio de alcançar uma progressão eficaz da escola. Deve decorrer por vontade própria dos implicados no processo

assim como ser entendido pela comunidade escolar para realmente alcançar os seus propósitos. A participação de todos os elementos da comunidade escolar é vantajosa, pois permite um mais detalhado conhecimento da instituição, da sua história, das suas características, dos seus problemas e condicionalismos. O principal problema pode residir na falta de objetividade quanto à perceção dos problemas que podem afetar o funcionamento da escola, já que são os elementos da comunidade a fazer essa análise.

Segundo Guerra (2000) na avaliação devem ser considerados os processos e não apenas os resultados, dar voz aos participantes em condições de liberdade, focalizar-se na captação do valor educativo, utilizar métodos diversificados para reconstruir e analisar a realidade, estar comprometida com os valores sociais, fornecer os dados e critérios e não os juízos, utilizar uma linguagem sincera, ser da iniciativa da instituição escolar e ter como finalidade a obtenção de melhorias na prática educativa. Toda a comunidade educativa deve estar coordenada para que a mudança se torne parte integrante da estrutura educativa.

O respeito por estes pressupostos constitui uma mais-valia, um mecanismo para ajudar a escola a melhorar a sua qualidade recorrendo aos seus próprios recursos, avaliando a sua progressão e divulgando-a junto da comunidade envolvente.

Assim, a avaliação interna contribui para a procura da qualidade e completa o trabalho de organismos externos ligados à tutela nomeadamente a Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Segundo o Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro compete a IGEC acompanhar, controlar, auditar e avaliar, nas vertentes técnico-pedagógica e administrativo-financeira, as atividades das escolas e dos estabelecimentos de educação e ensino. Além disso deve propor e colaborar na preparação de medidas que visem a melhoria do sistema educativo; apoiar, pedagógica e administrativamente, os órgãos dos estabelecimentos de educação e ensino.

A aplicação do Decreto-lei n.º 115-A/98 já resultara na observação e avaliação da implementação do processo de autonomia e na análise das mudanças ocorridas na administração local, regional e central. Propõem-se então novas linhas de ação na constituição dos órgãos de gestão e estruturas administrativas das escolas dando cumprimento a três objetivos fundamentais: a articulação e sequencialidade curricular do ensino básico, uma gestão articulada de recursos e projetos e a descentralização e inserção territorial dos projetos educativos. A institucionalização da constituição e regulamentação dos agrupamentos de escolas veio implicar mudanças estruturais ligadas a uma organização e gestão mais autónomas e à territorialização das políticas educativas. A

função da avaliação externa é monitorizar e avaliar a forma como se concretiza o processo de autonomia.

Cada agrupamento TEIP é sistematicamente avaliado. Para dar a conhecer a execução do Programa TEIP na sua globalidade, o ME elabora relatórios TEIP anuais onde se apresentam resultados e orientações para o futuro que resultam da informação recolhida através dos relatórios de avaliação final dos agrupamentos, do acompanhamento e avaliação da equipa da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e da informação produzida pelos serviços do ME, o Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI) e o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) atual Instituto de Avaliação Educativa (IAVE).

Outro contributo para a avaliação externa do Programa TEIP2 foi em 2011 o estudo, o “Projeto Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária” que pretendeu aferir os resultados obtidos pelas principais estratégias e ações desenvolvidas no âmbito do Programa e compreender qual o envolvimento e grau de aceitação dos atores locais relativamente aos projetos educativos criados no quadro do TEIP. Nas conclusões do relatório são sistematizados os fatores críticos de sucesso, bem como apresentado um conjunto de recomendações estratégicas para a melhoria das políticas educativas em territórios socialmente desfavorecidos.

A avaliação é portanto um instrumento fundamental para constatar a qualidade do percurso percorrido pela instituição e ajuda a tomar consciência e melhorar os pontos fracos. Ela permite obter resultados práticos concretos se for aceite e resultar da participação de todos os atores da comunidade escolar. A autoavaliação permitirá à instituição perceber os seus pontos fortes ou a melhorar e conseqüentemente redefinir procedimentos em função dos objetivos a atingir. Segundo Schmelkes (1996, 1) “Esta avaliação pode ver-se como uma forma [da escola] medir a sua qualidade, ou como uma maneira de obter a informação necessária para que [a instituição] seja capaz de melhorar a qualidade da educação que oferece”.

Os resultados da avaliação dos alunos tanto a nível interno como externo espelham a qualidade das práticas pedagógicas e repercutem-se na avaliação interna e externa da instituição.

1.2. Qualidade no sistema de ensino

A definição de qualidade varia de acordo com as pessoas ou as organizações que a formulam. Podemos relacionar qualidade com o desempenho associado às expectativas do cliente; noutra definição podem evidenciar-se as necessidades do cliente ou ainda considerar a constante procura da melhoria e satisfação do cliente como o aspeto primordial.

Esta diversidade de definições demonstra a complexidade que é definir o conceito de qualidade, pois teremos de ter presente o setor de atividade a que se refere e também a perspetiva pela qual é observada. Na realidade não há concordância sobre no que consiste qualidade, uma vez que, num sentido mais amplo, ela pode ser um atributo dum produto a melhorar. Além disso há muitos e variados critérios que mudam continuamente o que dificulta a apresentação duma definição absoluta e universal. Segundo António & Teixeira (2007, 27), “a própria filosofia da qualidade adopta uma posição de não existência de absolutos, bem expressa na afirmação de Deming “há coisas que não são conhecidas, nem passíveis de ser conhecidas””. Cada pessoa define qualidade de acordo com a sua perspetiva. Todavia, existem obrigatoriamente pontos em comuns nas diferentes definições.

Qualquer que seja a atividade e perspetiva assumida, qualidade implica sempre alcançar ou exceder as expectativas; aplica-se a produtos, serviços, pessoas, processos e a ambientes e consiste numa permanente mudança. Melhores resultados só serão alcançados se estes aspetos forem plena e constantemente compreendidos. O esforço responsável e incondicional de todos os elementos duma organização permitirá compreender, corresponder e superar as expectativas dos clientes e conduzir a uma Gestão da Qualidade Total (GQT). Qualidade tem portanto que implicar todos os indivíduos envolvidos na estrutura organizacional para que todos percebam os esforços a evidenciar de modo a melhorar o produto ou serviço devendo até procurar superar as expectativas dos seus clientes.

Segundo Leandro (2002, 38) qualidade será então “satisfazer as necessidades atuais e potenciais de todas as partes relevantes interessadas na organização (...) o cliente é o árbitro final da qualidade do produto e do serviço” .

As escolas podem não procurar o lucro, mas não devem desperdiçar meios, pelo que é importante que se norteiem pela prestação de um serviço de qualidade. Assim sendo é

pertinente procurarem-se pontos comuns entre a gestão escolar e a gestão empresarial, no intuito de perceber como conseguir alcançar maior eficiência, eficácia e qualidade.

A definição de qualidade no ensino é igualmente difícil, pois refere-se a várias perspectivas e áreas disciplinares. Segundo Diaz (2003) inclui a performance profissional de cada docente atendendo às diversas funções desempenhadas no todo sistémico, além da importância dos resultados obtidos pelos alunos da instituição, quer seja uma escola, um agrupamento ou um mega-agrupamento de escolas. Uma outra perspectiva poderá incidir sobre o que o aluno aprende e a sua relevância e utilidade para a sociedade. Uma terceira poderá ter por referente a qualidade dos meios postos à disposição dos alunos para que desenvolvam a sua experiência educativa.

Qualidade no ensino deve portanto pressupor que os resultados dos alunos sejam os desejados ou que se situem até acima do esperado. Os resultados devem espelhar o esforço e eficácia do esforço desenvolvido pelos docentes, alunos e outros intervenientes no processo educativo. Parte-se do princípio de que estes atores têm as melhores condições para contribuir para a qualidade, tirando partido das condições físicas, dos equipamentos e tecnologias, das estratégias aplicadas e do eventual estabelecimento de parcerias ou protocolos com outros organismos para atingir os objetivos definidos.

A qualidade do ensino é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, influencia a sua estabilidade económica e social. Para garantir essa qualidade, ela deve ser definida, avaliada e monitorizada. Segundo Morgado (2004, 9), como qualquer organização, a escola deve pautar a sua prática na procura da excelência, pois “emerge como desígnio estruturante da evolução do sistema educativo a questão da qualidade”.

Para Vicente (2004), as escolas começam por não investir na promoção da qualidade essencialmente devido à falta de formação dos seus líderes na área da gestão, mas também devido à falta de autonomia e de recursos no exercício das funções de gestão e administração. Procuram a eficiência, mas descumem a visão humanista sempre relevante nas escolas. Estão submersos em burocracia e condicionados pela falta de flexibilidade organizativa das escolas.

Segundo Schmelkes (1996), a organização das escolas só terá real qualidade quando abarcar as competências formativas mais relevantes, quando conseguir oferecer aprendizagens reais e potenciais fundamentais para a vida presente e futura dos alunos, corresponder às necessidades atuais e futuras da comunidade que integram e, eventualmente, da sociedade em geral.

Uma escola é realmente de qualidade quando reconhecer a existência de diferentes tipos de alunos a frequentar um mesmo nível de ensino, mas efetuando diferentes percursos escolares. Ao reconhecer tais diferenças, a escola preocupa-se em oferecer vias e apoios diferenciados e em assegurar que os objetivos educativos se concretizem de forma equitativa para todos. A equidade ver-se-á assim refletida na eficácia.

A eficiência da organização escolar é perceptível quando, comparada com outras organizações do sistema, ela obtém resultados semelhantes ou melhores ou ainda maior qualidade recorrendo a menos recursos.

Para tal, as escolas devem livrar-se dos processos burocráticos, soltarem-se da lógica centralista da tutela e assumir riscos.

Os sistemas existem dentro de sistemas, constituindo subsistema e suprassistemas e formando um encadeamento infinito. O ME, um suprassistema, interrelaciona todos as organizações escolares, subsistemas, mas estas são, por sua vez, suprassistemas que englobam alunos, professores com diversas funções nos departamentos, turmas ou salas de aulas, outros sistemas. Por sua vez, estes inserem-se num meio constituído por outros sistemas com os quais efetuam trocas, interagem. Desta unidade resultam benefícios que demonstram que a totalidade é mais do que a união das partes.

Simultaneamente, as lideranças devem ter uma visão para além do presente, ser mais audaz e procurar aperfeiçoar continuamente a colaboração entre os atores e o seu modo de atuação. O bom funcionamento e a coesão interna de uma instituição, nomeadamente de ensino, depende do *feedback* de informação e de operações de regulação.

Devido à sua capacidade de autorregulação para manter a ordem, o sistema escolar tem a capacidade de mudar, de se adaptar às alterações e solicitações do meio exterior. Os alunos e o corpo docente mudam, mas os valores e metas definidas continuam válidas. São do conhecimento dos intervenientes internos e externos à escola.

O processo educativo assenta assim no controlo de diferentes variáveis, nomeadamente numa liderança determinada em fazer a diferença através de uma assertiva tomada de decisões. Existe todo um conjunto de pressões que atua sobre a escola, fazendo-a enfrentar novos desafios e a mudança na procura da inovação, da qualidade e da excelência.

O clima da escola é percecionado pelos intervenientes e condiciona-lhes a motivação, o desempenho e a satisfação com que desenvolvem o seu trabalho, reflete-se na sua assiduidade, no seu envolvimento nas atividades e no seu empenho.

A satisfação e motivação reforçam as atitudes positivas: interesse, participação e dedicação e, conjugadas com a capacidade de mobilização das lideranças de topo e de gestão intermédia, conseguem mais e melhor.

1.3. Insucesso escolar e abandono escolar precoce

Numa escola podemos encontrar diversos géneros de alunos: uns interessados na aquisição dos conhecimentos transmitidos e academicamente bem sucedidos, outros que não conseguem prosseguir os seus estudos ou obter a certificação final pretendida. Estes são, em termos administrativos, os que reprovam, ficam retidos e aumentam a taxa de insucesso escolar. Se as expectativas de conclusão da escolaridade obrigatória forem reduzidas, o empenho do aluno em ter sucesso será também menor. O insucesso leva então à interiorização da ideia de abandono e às retenções sucessivas.

Uma escola pretende o sucesso de todos os seus alunos e visa proporcionar-lhes conhecimento e instrução. Há, no entanto, motivos que podem explicar o insucesso escolar, nomeadamente o fator económico, ligado a dificuldades na aquisição de bens tão básicos como alimentação, vestuário, transporte ou material escolar. Além disso, o núcleo familiar pode, por outras razões, nomeadamente culturais, não valorizar a frequência da escola ou a educação e preferir que o aluno ajude em casa ou a outras atividades.

É igualmente de considerar o facto dos grupos sociais propiciarem uma educação informal, culturalmente divergente. A distinção social reproduz-se em diferenciação escolar e pode influenciar o sucesso escolar, pois os alunos vivem inseridos nos seus agregados familiares. Caso as famílias não valorizem a frequência da escola e não acompanhem com interesse as atividades escolares do seu educando, as aspirações sociais relativamente aos filhos refletem-se no interesse pelo seu sucesso escolar, influenciando por sua vez o aluno nas suas expectativas pessoais. A família é, por conseguinte, o principal agente educativo e exerce uma forte influência sobre ele.

Sempre que, no final de um ano letivo, o aluno não atinge um nível avaliativo que comprove ter atingido os conhecimentos essenciais, fica retido ou reprova de ano. Esta consequência do insucesso escolar, a retenção e repetência, pode originar o eventual desinteresse do aluno pelas atividades escolares em geral, levar ao abandono escolar ou ainda vir a desencadear futuros insucessos, pois existe uma tendência crescente para que estes reprovem mais frequentemente. A tendência é que quanto mais se reprova, maior é a probabilidade de se continuar a reprovar – atraso atrai atraso.

Bettencourt e Caeiro (2009) referem que os níveis de retenção se agravam sobretudo no primeiro ano de cada ciclo de escolaridade (5.º, 7.º e 10.º). Os alunos com resultados escolares mais baixos e com mais retenções são os mais vulneráveis, abdicando frequentemente do prosseguimento de quaisquer estudos. Trata-se, claramente, de um problema do sistema que se avoluma na transição para o ensino secundário, uma vez que as taxas de insucesso e de abandono registadas no 10.º ano de escolaridade são maiores.

No currículo defendemos hoje objetivos, ritmos de aprendizagem, estratégias, processos de avaliação e conteúdos diferentes, mas é difícil a implementação da diferenciação. Professores e alunos revelam características diferentes entre si. Assim sendo a escola deve apresentar alternativas e ajustar os conteúdos às necessidades dos alunos oferecendo um currículo flexível, opcional, mais aberto para fazer face à diversidade dos alunos.

O abandono escolar precoce, ou seja, a saída dos alunos do sistema de ensino antes de completarem o 9.º ano de escolaridade ou de perfazerem 15 anos de idade, (agora alargada até ao 12.º ano de escolaridade ou 18 anos de idade) pode advir do insucesso escolar.

A Lei nº 85/2009 de 27 de agosto estabelece a escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar, (entre os 6 e os 18 anos) e consagra a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir dos 5 anos de idade. Cabe ao encarregado de educação o dever de proceder à matrícula do seu educando em qualquer estabelecimento de ensino, determinando-se o dever de frequência para o aluno.

Alguns fatores como um elevado absentismo ou assiduidade irregular, interesses divergentes dos escolares, sentimentos de exclusão, desinteresse pelas atividades escolares em geral são, quando conjugados com outros que não são de somenos importância, fortes condicionadores da vida escolar do aluno e contribuem para o abandono escolar precoce. Salientam-se o baixo nível socioeconómico, o facto de pertencer a minorias culturais, a reduzida escolaridade dos pais, a inadequação dos conteúdos programáticos às competências exigidas no mundo do trabalho ou ainda a pouca valorização da escola pelas famílias e pelos alunos ou a reduzida valorização da via vocacional.

Em suma, para o insucesso e abandono escolar podem contribuir, entre outros fatores, as dificuldades económicas do agregado familiar, a sua baixa escolaridade, o facto de ser desestruturado ou simplesmente constituído por elementos com uma história de abandono escolar, não valorizando as aprendizagens escolares e as atividades educativas em geral.

A escola nem sempre deteta precocemente os casos de risco de abandono escolar. Ela aplica programas de apoio aos alunos com maiores dificuldades, mas existe uma oferta educativa e formativa pouco diversificada. Apesar das mudanças ocorridas, o

acompanhamento e apoio psicológico aos estudantes em risco, a relação entre a escola, a família e o meio, nem sempre são adequados na maioria das escolas públicas.

Segundo o Eurostat, no início da década de 2001, as taxas de abandono e de saída precoce do sistema de ensino português estavam então mais associada à idade do que ao ano de escolaridade e resultavam de insucessos repetidos ou da necessidade de ingresso precoce no mundo do trabalho. Segundo o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (2003), em 2003 a taxa de saída precoce em Portugal estaria nos 41.1%, registando-se uma descida face aos 45.5% registados em 2002.

Portugal é um dos países da Europa onde o abandono escolar constitui um problema social e económico, o que representa uma desvantagem para as pessoas e para o país. A população continua, ainda que se tenha verificado um progresso educativo marcante nas últimas décadas, a ter uma taxa de escolarização e qualificação profissional formal muito inferior à dos outros países europeus, o que tem repercussões na literacia.

Na verdade, a escola não transmite toda a cultura considerada socialmente útil, mas apenas a cultura considerada escolarmente digna. O currículo é portanto composto por diversas componentes umas mais académicas, técnicas ou artísticas e outras mais sociais ou morais que não são contudo valorizadas de forma igual. Essa diferenciação da valorização do currículo faz com que uns alunos estejam em melhores condições para alcançar o sucesso, porque vivem em ambientes familiares mais instruídos que valorizam o prosseguimento de estudos. Tal facto também condiciona o percurso de outros alunos e implica uma seleção escolar com repercussões sociais, pondo em causa a igualdade de oportunidades e o conceito de escola justa. No ensino secundário uns visam aceder ao ensino superior e outros a frequência das variantes mais técnicas.

O abandono escolar, na forma de uma interrupção prolongada da escolaridade ou a saída definitiva do sistema de ensino sem o ter concluído, perante a obrigatoriedade decretada pelo estado, constituem um ilícito, uma vez que a LBSE determinava o ensino obrigatório de nove anos. Alargou-se essa obrigatoriedade aos doze anos de ensino (Lei nº 85/2009), mas, em Portugal, as taxas de frequência do nível secundário são das mais baixas entre os países europeus. A desvalorização da frequência do ensino secundário pode dever-se às reduzidas expectativas de mobilização social ascendente e, portanto, baixo valor social que lhe é atribuído ou ainda ao baixo estatuto socioeconómico familiar. Verifica-se igualmente que, quando o desemprego jovem é mais elevado, há tendência para haver menos saídas precoces por não existirem tantas oportunidades de emprego. A sociedade oferece poucas oportunidades de aceder a um estatuto social mais elevado, a empregos mais estáveis

melhor remunerados, o que leva à não prossecução de estudos em consequência das baixas expectativas sociais.

A obrigatoriedade da escolaridade de nove anos não previa a articulação com o ingresso no mundo do trabalho, só permitido aos 16 anos, pelo que muitos alunos abandonavam o ensino nessa idade, quando frequentavam o 10º ano. Faziam-no sobretudo os que não pretendiam seguir estudos universitários e os que desvalorizavam os cursos tecnológicos devido à falta de colocação no mercado de trabalho. O ensino profissional veio colmatar esta falha no sistema, ainda que não a resolvesse.

Um estudo “Estado da educação 2011 – A qualificação dos Portugueses” do Conselho Nacional da Educação (CNE) em 2011 revela que as taxas de abandono escolar precoce têm vindo a melhorar, pois o Estado tem feito investimentos significativos nos ensinos básico e secundário com programas como o Programa Orçamental Iniciativa para o Investimento e o Emprego, o Programa de Modernização de Escolas com Ensino Secundário, o Plano Tecnológico da Educação, o Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar, entre outros. Verifica-se uma evolução positiva. Em 2010, a taxa de escolarização no 2º ciclo era de 93,8%, no 3º ciclo de 89,5% e, no ensino secundário, de 71,4%. (CNE, 2011, 101).

Porém, esse mesmo estudo revela que “o sistema continua a não estar preparado para responder às necessidades da população que acolhe, utilizando muitas vezes a repetência como meio de superação de dificuldades. Raramente esta solução resolve os problemas dos jovens implicados, pelo que uma primeira retenção é frequentemente geradora de outras e consequentemente de desmotivação e abandono” (CNE, 2011, 108).

No referido estudo, e considerando os dados do relatório do gabinete oficial de estatísticas da União Europeia (UE) referente a 2012, denota-se ainda que mais recentemente, em Portugal, os números do abandono escolar registam uma ligeira melhoria entre 2012 (20,8%) e 2013 (19,2%). Entre 2005 e 2011, a taxa de abandono reduz de 38,8% para 20,8%, mas no país a taxa de partida era a mais elevada entre os estados-membro. Entre 2011 e 2012, a redução (2,4%) é a mais alta entre os Estados-membros da UE. As metas da União Europeia para 2020 consistem em reduzir a saída escolar precoce em 10%. Para tentar alcançar esta meta, Portugal deverá definir estratégias mais eficazes e inovadoras de modo a aumentar os níveis de frequência e conclusão do ensino obrigatório, em idade ideal.

As estratégias encontradas a nível nacional, regional e local deverão incluir medidas adequadas aos grupos de maior risco de abandono escolar precoce. Existe uma

preocupação a nível europeu com esta problemática, uma vez que ela afeta vários países da Europa com consequências para o indivíduo, a família, a sociedade e o país. Algumas delas são o empobrecimento, o desemprego e a exclusão social. O insucesso escolar está ligado ao abandono escolar, pois normalmente um potencia o outro.

Constata-se por conseguinte que o sistema de ensino, tal como está estruturado, não promove o sucesso do aluno nem o integra. Evidenciam-se problemas de articulação entre ciclos e pouca prevenção do insucesso escolar.

Apesar de tudo, o sistema educativo demonstra continuar a não estar apto a responder à população que acolhe e parece utilizar frequentemente a retenção como meio de superação de dificuldades ainda que ela não resolva os problemas dos alunos e as retenções provoquem desmotivação e abandono nos alunos com maiores dificuldades em seguir com êxito o currículo dos vários níveis de ensino.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO: METODOLOGIAS E RESULTADOS

CAPITULO III – METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

1. A Problemática da Investigação e Pergunta de Partida

O CNE, em 2008, refere que o sistema de ensino não se adequara à democratização da educação e à diversificação da população escolar, uma vez que os níveis de insucesso e abandono escolares demonstram dificuldades em suprir os problemas que impedem o acesso de todos a um ensino de qualidade.

A análise documental permite perceber que a problemática que leva à constituição do agrupamento de Marrazes e à sua inclusão no Programa TEIP são nomeadamente o insucesso escolar, a indisciplina e o abandono escolar além de um contexto socioeconómico e cultural específico. São referidos problemas de comportamentos de risco tais como situações de indisciplina e violência, a existência de alunos de outros países e culturas ou ainda provenientes de um meio socioeconómico e cultural desfavorecido. Destaca-se a dimensão geográfica e abrangência do agrupamento, a distância entre algumas escolas entre si e relativamente à escola sede o que prejudica, devido à falta de transporte entre elas, uma mais frequente realização de atividades comuns. Verifica-se ainda uma acentuada degradação do equipamento escolar e a conseqüente influência na projeção da imagem da escola na comunidade. Toda esta problemática tem sido alvo da especial atenção do projeto TEIP.

Determinou-se a seguinte questão orientadora de todo o estudo:

Qual o contributo que a implementação dos programas TEIP2 e TEIP3 tiveram para a melhoria da qualidade educativa do Agrupamento de Marrazes e dos resultados alcançados pelos seus alunos.

Com esse propósito definiram-se objetivos. A saber:

- perceber como a instituição se (re)organiza com a implementação do programa TEIP;
- perceber como a instituição escolar em estudo foi minimizando problemáticas como o insucesso, o abandono escolar e o absentismo ou a indisciplina;
- analisar como o agrupamento interage com o meio envolvente, nomeadamente que parcerias mais significativas estabelece e quais as suas potencialidades;

- constatar que repercussões o TEIP tem na eficácia, melhoria e qualidade dos resultados alcançados.

2. Metodologia de Investigação

No presente estudo procura conhecer as repercussões da busca da melhoria baseada na aplicação de uma produção legislativa abundante.

Partindo dos testemunhos do consultor externo assim como das lideranças de topo e intermédias, atores escolares com uma visão mais abrangente e representativa que as vivenciaram, procura-se complementar a pesquisa aplicando entrevistas, depois interpretadas à luz da técnica da análise de dados e de conteúdo. Interessa perceber a pertinência (ou não) destas políticas educativas quando aplicadas num contexto concreto e específico com características próprias únicas. Todos os elementos contactados evidenciaram total abertura e disponibilidade, o que veio a ter um impacto crucial para a concretização deste trabalho de investigação.

Ainda que o presente estudo se desenvolva num campo de estudos conhecido, respeitou-se o mais possível uma distanciância e objetividade subjacentes a qualquer investigação.

2.1. Design da investigação

Após a compilação de bibliografia sobre a temática definida, de efetuar uma pesquisa documental e de estruturar as entrevistas aos atores educativos segundo os objetivos delineados para o estudo, estão reunidas as condições indispensáveis para o estudo qualitativo, completando os dados retirados das diversas fontes consultadas.

O estudo de caso constitui um formato metodológico que possibilita uma abordagem holística da organização.

“Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos” (Bassey, 1999, cit. in Afonso, 2005, 70-71).

Um estudo relacionado com formas de interação dentro de uma organização escolar deve basear-se numa metodologia de investigação e técnicas de recolha de dados de natureza qualitativa. Considerou-se por isso neste estudo que a investigação qualitativa seria a mais

adequada ao propósito de perceção da evolução do agrupamento após a implementação dos programas TEIP.

Na investigação qualitativa descrevem-se e analisam-se individualmente os elementos de informação. Procura-se gerar uma visão mais profunda das práticas educativas e das suas intenções relativamente à instituição e ao contexto envolvente. Esta estratégia de investigação permite não só que se reflita sobre a situação e o conceito, mas também sobre o estado atual da relação entre eles e o significado que podem ter interligados, interrelacionados. Os procedimentos metodológicos da investigação descritiva e qualitativa permitem relacionar logicamente conceitos com a informação retirada de diversas fontes de modo a servirem de orientação à investigação empírica baseada no raciocínio indutivo. Investigam-se os fenómenos em toda a sua complexidade, mas num contexto natural, particular, um agrupamento TEIP inserido numa zona com especificidades sociais e escolares particulares que levaram à sua inclusão nos diferentes programas TEIP.

Atendendo aos múltiplos dados retirados das várias fontes consultadas e exploradas numa perspetiva de investigação descritiva confirmam-se teorias, partindo da observação e estudo aprofundado de um contexto real e contemporâneo.

O estudo qualitativo/descritivo é o mais adequado à investigação em educação e delimita-se neste caso concreto essencialmente aos aspetos mais significativos da aplicação do programa TEIP, mais especificamente os TEIP2 e TEIP3, de modo a constatar as alterações organizacionais ocorridas, as práticas pedagógicas e os procedimentos implementados, os objetivos e metas visadas bem como o seu contributo para o concreto funcionamento da instituição.

O investigador deve considerar várias estratégias de abordagem e a análise complementar e comparativa entre métodos para obter informações mais autênticas e fiáveis. O leque abundante e diversificado de documentos consultados, nem sempre apresentava dados coerentes ou passíveis de serem comparados entre si ou de permitirem a sua análise numa perspetiva diacrónica. Assim sendo optou-se por um estudo mais centrado nos 2º e 3º ciclos da escola sede do Agrupamento, ainda que, sempre que possível, enquadrado numa visão mais abrangente referindo-se para tanto também à educação pré-escolar e ao 1º Ciclo, ou seja, a todo o universo do agrupamento.

3. Técnicas de Recolha de Dados

3.1. A entrevista

A entrevista e pesquisa documental foram consideradas as técnicas de recolha de dados mais pertinentes para a consecução dos objetivos deste estudo.

A entrevista consiste numa técnica privilegiada de apreensão do real pelo que se considerou ser a estrutura matricial ideal para recolher as percepções espontâneas das vivências dos entrevistados, dos acontecimentos e práticas em que participam.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003, 192), a técnica da entrevista caracteriza-se pelo “contacto direto entre o investigador e os interlocutores”, instaurando-se uma “verdadeira troca”.

A entrevista transcrita torna-se o seu “corpus” inteligível através da descrição e produção de inferências interpretativas. Para Bardin (1977, 95), a análise de conteúdo pode apresentar-se sob várias formas e partir de três etapas: a pré-análise, a exploração do material recolhido e o tratamento de dados com a sua inferência e interpretação.

Numa perspetiva de investigação descritiva e de estudo qualitativo, para além da análise documental, foram entrevistados cinco atores ligados ao Agrupamento, selecionados de acordo com a sua relevância para a implementação do TEIP ao longo dos anos.

A elaboração dos guiões das entrevistas norteou-se pelo rigor, objetividade e cuidado para manter a imparcialidade e não influir nas respostas. Procurou-se que não houvesse afastamento da questão central e dos objetivos definidos, de modo a facilitar a recolha e tratamento de dados. (ANEXO II)

Assim sendo, cada entrevista semiestruturada obedece a um guião, o instrumento de gestão da entrevista, constituído por questões e eixos de análise da investigação. A entrevista semiestruturada segue o modelo da entrevista não estruturada, mas tem temas mais específicos. Uma primeira versão experimental das entrevistas foi aplicada junto de outros colegas de modo a obter *feedback* quanto à coerência, clareza e pertinência das questões. Consideraram-se as opiniões recolhidas e procedeu-se à sua reformulação e reorganização sempre que necessário.

Após um contacto prévio com todos os elementos ligados às lideranças de topo do Agrupamento foram agendadas as entrevistas, segundo as conveniências dos entrevistados: o Diretor do Agrupamento (designado por E1), o Coordenador da Equipa TEIP (designado por E2) e a Consultora Externa do Projeto TEIP (designada por E3). De modo a ter acesso

a outras vivências e percepções pessoais mais abrangentes sobre o Agrupamento, optou-se ainda pelo alargamento das entrevistas à Coordenadora do 1º Ciclo (designada por E4) e à Coordenadora da Educação Pré-escolar (designada por E5). Cada transcrição das entrevistas foi identificada com um código composto pela letra E de entrevista e um número de ordem preestabelecido.

No decorrer da entrevista recorreu-se a diversas técnicas para manter o interesse pelo discurso e seu conteúdo e, sempre que pertinente e necessário, reforçou-se o guião prévio com outras questões complementares para aprofundar alguns aspetos ou tópicos abordados. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, fielmente transcritas e posteriormente reenviadas para retificação e validação do seu conteúdo por parte dos respetivos entrevistados. (ANEXO III - A)

A seleção dos entrevistados teve em consideração a relevância da sua função e do seu cargo para a aplicação do Programa TEIP, os diferentes níveis de ensino que o agrupamento engloba, a experiência profissional de cada um, as suas vivências e relação com a evolução do agrupamento, o seu tempo de serviço e conhecimento do mesmo. Considerou-se ainda pertinente obter o testemunho do consultor externo pelo conhecimento profundo e perspetiva diferente que, devido à especificidade da sua função, possui da realidade do Agrupamento. Foram entrevistados:

O Diretor do Agrupamento (E1) que exerce o cargo há 14 anos e tem uma carreira no ensino de 40 anos.

O Coordenador TEIP (E2) que desempenha essa função há 6 anos e tem 23 anos de tempo de serviço, 18 dos quais no agrupamento.

A Consultora Externa (E3) que é docente no Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (IPL/ESECS) há 29 anos e avaliadora externa desde 2009.

A Coordenadora do 1º ciclo (E4) que desempenha essa função há 2 anos e tem 27 anos de serviço, 9 dos quais no agrupamento.

A Coordenadora da Educação Pré-escolar (E5) que tem 32 anos de serviço, 18 dos quais no agrupamento. Já desempenhara anteriormente esta função durante o ano letivo 2009/10, voltando a exercê-la durante os dois últimos anos.

3.2. Análise documental

A pesquisa documental está interligada com a análise de conteúdo e consiste num método de recolha e verificação de dados escritos ou outros, oriundos de diversas fontes. No

quotidiano das escolas é produzida uma grande variedade de documentos. Consideraram-se mais relevantes para a presente investigação os documentos relacionados com a caracterização do agrupamento, a sua evolução organizacional e outros instrumentos estruturantes relacionados com o agrupamento e o projeto TEIP.

Assim sendo, foram principalmente consultados, entre outros, documentos relacionados com a implementação das diferentes fases do programa TEIP nomeadamente:

- Projeto de candidatura ao TEIP 2 “(Re)Construir Olhares” 2009/2011;
- PE do Agrupamento de Escolas de Marrazes 2009/2012 e 2012/2015;
- Documento Caraterizador AE Marrazes 2012/13;
- Relatórios do Projeto TEIP entre 2009/10 e 2013/14;
- Relatórios de Avaliação Interna entre 2009/10 e 2013/14.

Os documentos analisados, essencialmente em suporte digital, foram cedidos pela Direção do Agrupamento e pelo Coordenador da equipa TEIP ou consultados a partir da plataforma *Moodle* ou portal do Agrupamento. Foram ainda considerados outros elementos fornecidos pelos Serviços Administrativos ou Coordenadores de Departamentos. Procurou-se mencionar junto dos dados as suas fontes, nomeadamente nos quadros apresentados ao longo do estudo.

A análise interpretativa final pressupõe que se considerem documentos internos à instituição como os relatórios do Projeto TEIP, os PE além dos dados recolhidos junto dos entrevistados, trabalhando em paralelo toda a informação acumulada.

O PE, conforme o Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho, consiste num documento estruturante da vida na escola que “consagra a orientação educativa do agrupamento (...), elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”. Este pilar da estrutura escolar apresenta uma diversidade de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos que visam a redução do abandono e do insucesso escolar além de uma ágil e adequada transição de todos os seus alunos da escola para a vida ativa. A escola é, por isso, considerada o agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

Assim sendo, aquando da elaboração do PE ponderam-se as especificidades da comunidade envolvente e consideram-se os diferentes parceiros para a consecução dos objetivos delineados a nível de escola. Identificam-se situações-problema, estabelecem-se prioridades e apontam-se os impactos esperados nos resultados escolares dos alunos, na

organização do processo educativo e na comunidade local. Elabora-se uma proposta de intervenção com metodologias e estratégias a adotar e recursos humanos e técnico-pedagógicos a mobilizar para a concretização do projeto.

Devido à sua importância, o PE constitui igualmente a base de negociação do contrato-programa entre cada agrupamento e o ME. Nele o agrupamento assume a responsabilidade pela criação de condições de melhoria do contexto educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos e procura o sucesso escolar dos diferentes tipos de alunos, recorrendo à diversificação das ofertas formativas, apresentando, como suporte de um maior sucesso, o recurso a apoios pedagógicos, à coadjuvação, entre outras estratégias alternativas para garantir maior qualidade dos resultados internos e externos dos alunos e a sua transição da escola para a vida ativa.

4. Análise de Conteúdo

Procedeu-se à análise de conteúdo dos documentos oficiais públicos oriundos de instituições ligadas ao ME assim como a outros também oficiais, mas do contexto escolar em estudo, os PE, os Relatórios de Avaliação Interna, os Relatórios TEIP, o RI, entre outros, em articulação com o conteúdo das entrevistas, neste caso, as semiestruturadas.

Foram considerados em paralelo tanto o suporte legal ligado aos programas TEIP, como a percepção que os cinco entrevistados revelaram ter das consequências da implementação do Programa TEIP para o agrupamento enquanto instituição escolar que procura aperfeiçoar as suas práticas e e os alunos no que respeita às condições dadas pela instituição de forma a melhorar a qualidade dos resultados académicos subsequentes à implementação do TEIP.

Numa fase de pré-análise selecionam-se documentos, formulam-se hipóteses e estabelece-se a base da interpretação subsequente. Na exploração procede-se à codificação e enumeração segundo regras estabelecidas. A organização dos dados recolhidos por recorte, entre outras técnicas possíveis, permite a sua classificação e agregação segundo categorias. A categorização compreende uma fase de inventário, na qual se isolam os elementos e outra de classificação na qual se organiza o conteúdo da mensagem. (ANEXO III – B)

A análise de conteúdo visa assim compreender e interpretar os dados recolhidos, validando-os através da sua categorização. É uma análise inferencial baseada em categorias cujo objetivo é proceder a uma descrição objetiva e sistemática. O conteúdo é organizado e classificado progressivamente segundo categorias concetuais específicas e subcategorias

para facilitar a sua consulta e retenção da estrutura intertextual dos discursos de cada entrevistado. (Carmo e Ferreira, 1998, 255)

Após a seleção de dados, baseada na sua relevância interpretativa, interligam-se num texto interpretativo coerente e organizado apoiado no enquadramento teórico, no intuito de responder à questão fulcral que originou a pesquisa.

5. Contextualização do Estudo

Após ter integrado um primeiro projeto TEIP, a instituição considerou desde logo fundamental incrementar boas práticas e logo que lhe foi possível, numa perspetiva de mudança e renovação, o Agrupamento de Marrazes apresentou a sua candidatura ao TEIP2 baseando-se na legislação em vigor à época que considerava fundamental “garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso do processo educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar”. (Despacho Normativo nº55/2008).

Visando o sucesso de todos, pretendia-se melhorar práticas, obter e rentabilizar mais recursos para alargar competências tirando partido das sinergias entre a escola, a família e a comunidade envolvente.

A implementação dos programas de promoção do sucesso educativo como o programa TEIP pretende favorecer a relação entre a escola e o aluno para que este se torne um cidadão responsável, crítico e pró-ativo. Reconhece-se que o sucesso do aluno não depende só da sua origem, mas também de fatores intrínsecos à própria escola. Conforme Afonso e Neves (2000, 3) a “posse de regras de reconhecimento e de realização, para contextos específicos de aprendizagem, constitui um factor crucial para o sucesso dos alunos (...) a aquisição destas regras está associada a determinadas características da prática pedagógica da escola”. Por sua vez Santos (2003, 25) alega que se verifica uma melhoria das aprendizagens e maior sucesso com mudanças “nas formas como o aparelho escolar funciona na distribuição de conhecimentos”.

CAPITULO IV - O AGRUPAMENTO EM ESTUDO

1. O Agrupamento de Marrazes

1.1. Caracterização sociogeográfica

Na origem do atual Agrupamento de Escolas de Marrazes está a Escola Preparatória de Marrazes criada no ano letivo 1975/1976 devido ao crescimento demográfico verificado na freguesia onde existia, desde 1855, uma escola primária. Em 1996 foi criado, pela tutela, o Território TEIP de Marrazes. O Agrupamento Vertical de Marrazes, em 1999, abrangia já escolas do 1º Ciclo e Jardins-de-Infância. A área de influência pedagógica do atual Agrupamento engloba uma área geográfica que abarca as freguesias de Marrazes-Barosa, Regueira de Pontes e Amor, situando-se a escola sede do Agrupamento na freguesia de Marrazes. (Quadro 1).

Quadro 1 - Área de abrangência do Agrupamento

Freguesias	População (2011)	Densidade populacional (hab/km ²)	Área (km ²)
União das Freguesias de Marrazes e Barosa	Marrazes 22 528	752,6	19,13
	Barosa 2 156		13,67
	(TOTAL) 24 684		32,80
Regueira de Pontes	2 221	192,3	11,55
Amor	4 747	202,2	23,48

Fonte: Juntas de Freguesias

Na zona limítrofe a norte do concelho de Leiria, na margem direita do Rio Lis, predominam atividades económicas ligadas aos serviços, indústria e comércio, atualmente a ressentirem-se dos efeitos da crise económica nacional.(PE 2009/12, 11)

O Agrupamento de Marrazes foi sofrendo sucessivos alargamentos sendo atualmente constituído por 11 jardins de Infância, 13 escolas do 1º Ciclo e a Escola Básica nº2 de Marrazes, escola sede do Agrupamento.

Na área de abrangência do Agrupamento, com aproximadamente 55 km², destacam-se alguns aspetos socioeconómicos particulares tais como a existência de um Internato Distrital Masculino que alberga crianças retiradas às famílias por razões diversas que, na sua maioria, frequentam as escolas do Agrupamento. (Mapa 1)

1.2. Caracterização da população escolar

Devido ao elevado número de famílias socioeconomicamente mais desfavorecidas, ao longo dos anos, a percentagem de alunos do agrupamento apoiados pelos Serviços de Ação Social Escolar (SASE) situa-se próxima dos 25% do total de alunos. Os métodos de atribuição dos subsídios tem vindo a ser alterados e a ser mais rigorosos, o que justifica uma ligeira descida na percentagem de alunos subsidiados, mas contudo esta mantém-se elevada. Os SPO e a técnica de ação social prestam extrema atenção a estes casos e mantêm uma vigilância constante dos casos mais gravosos. Colaboram com o Hospital de Leiria, a CPCJ e a Segurança Social, entre outras entidades parceiras da escola. (Quadro 2)

Quadro 2 - Alunos subsidiados

	2009/2010		2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
Escalão	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
por escalão	148	101	162	100	127	99	132	98	119	82
total da escola sede	249		302		296		267		269	
total do Agrupamento	498		564		522		497		470	
%	23,5%		26,7%		25%		23,8%		23,2%	

Fonte: Serviços Administrativos e Relatórios Avaliação Interna (RAI).

Os alunos que frequentam a Escola Básica nº 2 de Marrazes, escola sede do Agrupamento, residem perto do estabelecimento de ensino. A maior parte é proveniente da freguesia de Marrazes-Barosa, com maior incidência para as localidades de Marrazes, Gândara dos Olivais, Marinheiros e Pinheiros, entre outras. Os Encarregados de Educação são sobretudo as mães sendo também elas que apresentam habilitações académicas mais elevadas.

O número de alunos do Agrupamento varia ligeiramente em cada ano letivo, concentrando-se porém sempre um maior número de alunos no 1º ciclo. (Quadro 3)

Quadro 3 - Evolução da população escolar do Agrupamento

Nível de ensino	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Pré-escolar	480	477	479	493	487
1º ciclo	1144	1085	1081	1083	1067
2º/ 3º ciclos	495	544	527	509	471
Total	2119	2106	2087	2085	2025

Fonte: Serviços Administrativos e Relatórios TEIP

Constata-se igualmente que pouco a pouco a freguesia onde se localiza a escola sede se tornou terra de acolhimento de muitos alunos oriundos de outros países e culturas. Provêm sobretudo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), do Norte de África e de países de Leste. Os países de origem mais significativos são Cabo Verde, Brasil, Marrocos e países do Leste Europeu (Roménia e Ucrânia). O Agrupamento desde sempre procurou apoiar os alunos estrangeiros e dedicou especial atenção aos que evidenciam problemas relacionados com questões linguísticas, culturais e pedagógicas. (Quadro 4)

Quadro 4 - Alunos com Português Língua Não Materna (PLNM)

Alunos PLNM	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
1º Ciclo	39	42	35	29	39
Escola sede	19	20	21	19	20
total do Agrupamento	58	62	56	48	59
%	2,7%	2,9%	2,7%	2,3%	2,9%

Fonte: Serviços Administrativos e Relatórios TEIP

Nos recursos humanos do Agrupamento há falta de professores com formação no ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM) e dificuldades na articulação curricular para o desenvolvimento de competências linguísticas e escolares desses alunos. A falta de recursos didáticos adequados e de materiais específicos para trabalhar com os alunos PLNM dificulta igualmente a ação dos docentes e compromete as aprendizagens e resultados dos alunos. Nem sempre são concedidas horas letivas aos docentes para apoiar estes alunos. Ainda assim, a escola utiliza e rentabiliza todos os recursos humanos e materiais e procura soluções adequadas. Sempre que possível estes alunos frequentam aulas específicas. Todavia as circunstâncias tendo sido alteradas pelo ME pelo que estes alunos frequentam atualmente apoios pedagógicos com outros que evidenciam maiores dificuldades em acompanhar os conteúdos lecionados nas diferentes disciplinas. Os coordenadores de Departamento procuram contudo obter ferramentas teóricas e práticas que transmitem aos docentes dos alunos em causa para lhes proporcionar uma mais rápida e bem-sucedida integração no Agrupamento e no sistema de ensino português. Conforme Sammons, Hillman e Mortimore (cit. In Lima, 2008), a escola procura atualizar-se através

do aprofundamento colaborativo dos seus conhecimentos e competências de modo a proporcionar a todos o acesso a um ensino equitativo e de qualidade.

Ao longo dos últimos anos letivos, verifica-se a saída de alunos nacionais e estrangeiros para acompanhar os pais e encarregados de educação pelo mundo à procura de melhores condições de vida ou por terem optado por regressar ao seu país de origem.

Nos vários níveis de ensino do Agrupamento regista-se a existência de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEP) que perfazem, segundo o Relatório TEIP 2013/2014 todos os anos letivos, aproximadamente 4,5 a 5% do número global de alunos. Existem atualmente duas Unidades de Ensino Estruturado (UEE) no Agrupamento que constituem uma resposta educativa especializada para o Apoio à Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: uma na Escola Básica nº1 e outra na Escola Básica nº 2 de Marrazes (escola sede), no âmbito das quais tem sido colocado um terapeuta da fala além de docentes de Educação Especial.

No Agrupamento desenvolvem-se periodicamente várias atividades e medidas educativas para promover a aprendizagem e a participação destes alunos, que envolvem docentes do ensino regular, do Departamento de Educação Especial, outros técnicos, pais e encarregados de educação e a comunidade escolar em geral. (Quadro 5)

Quadro 5 - Alunos NEEP do Agrupamento

2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
99	88	96	95	107
4,6%	4,1%	4,6%	4,5%	5,3%

Fonte: Projeto TEIP 2009/11; PE 2009/12 e Departamento de Ed. Especial

1.3. Caracterização do Corpo docente e não docente

Presentemente o corpo docente do Agrupamento é constituído por 209 docentes, sendo 12 professores de Educação Especial. Existe ainda um técnico do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e uma técnica de serviço social. O pessoal docente é maioritariamente do quadro, com experiência profissional. O número de docentes tem vindo a alterar-se devido a imposições legais nomeadamente no que respeita à constituição de turmas, mas também devido ao decréscimo da natalidade e conseqüente quebra no número de alunos, sobretudo no 1º ciclo, e ao aumento de pedidos de reformas de alguns docentes em final de carreira. (Quadro 6)

Quadro 6 – Corpo docente do Agrupamento (quadro comparativo)

Características		PE 2009/12		Ano Letivo 2012/15	
		Nº	%	Nº	%
sexo	Feminino	173	87,4	174	83,3
	Masculino	25	12,6	35	16,7
	total	198	100	209	100
Idade (anos)	25-35	47	23,7	48	22,9
	36-45	65	32,4	80	38,4
	46-55	76	38,4	59	28,2
	>55	10	5,1	22	10,5
Situação profissional	do quadro	164	82,8	197	94,3
	contratado	34	17,2	12	5,7
Habilitações	Bacharelato	11	5,6	7	3,3
	Licenciatura	181	91,4	188	90
	Mestrado	6	3,0	14	6,7

Fonte: PE 2009/12 e Serviços Administrativos

O conjunto do pessoal não docente é composto por 62 elementos, a maioria do sexo feminino (só há um elemento masculino). O seu nível de escolaridade é maioritariamente o 9º ano (28) ou 12º ano (22) havendo ainda duas auxiliares com licenciatura. O número de auxiliares decresceu nos últimos anos por imposição da tutela e é atualmente considerado, pela Direção, insuficiente, pois tal facto provoca problemas ao nível da organização das atividades e manutenção da segurança dentro do espaço escolar. O agrupamento recorre a Contratações de Emprego de Inserção anteriormente designados por Programas Ocupacionais de Emprego que são submetidas a apreciação e autorização prévia da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE).

A escola sede do Agrupamento, que engloba os 2º e 3º ciclos, debate-se igualmente, desde há muito, com problemas de falta de espaço, não sendo possível atribuir uma sala a cada turma. Dispõe de várias salas de função específica que, dependendo do ano letivo, se revelam frequentemente escassas para albergar as diferentes turmas. A deslocação das turmas entre blocos dificulta também a responsabilização dos alunos pela conservação e manutenção do espaço e material escolar, o que provoca uma aceleração da degradação das

instalações. O número de turmas em funcionamento oscila anualmente, embora ronde aproximadamente as 28 turmas subdivididas entre Ensino Regular, Cursos de Educação e Formação (CEF), Percurso Curricular Alternativo (PCA) ou, mais recentemente, o Curso Vocacional.

Os espaços exteriores na envolvência dos blocos necessita de melhorias condicionadas no entanto pela falta de verbas para o efeito. A gestão da escola tem procurado recorrer a várias parcerias e projetos para efetuar ligeiras beneficiações.

CAPITULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMENTÁRIOS DOS DADOS

1. O Agrupamento TEIP de Marrazes

O Agrupamento de Marrazes foi incluído pela tutela no programa TEIP em 1996 devido às características da sua população escolar e contexto envolvente. Após um período curto em que não incorporou o projeto, voltou a integrá-lo, de modo contínuo, desde o TEIP2. Assim, numa primeira fase, a inclusão no TEIP foi uma decisão da administração central, mas a reintegração posterior já resultou de um processo de candidatura.

“A primeira vez que integrámos o programa TEIP foi em 1996/97”

“aconteceu quase de forma inesperada. “

“Nós fomos contactados já com o assunto consumado”

“fazíamos parte de um lote de 25 escolas”

“em 2002. Interrompemos... não por iniciativa própria”

“Voltámos a integrar o TEIP 2 por nossa iniciativa, (...) depois foi aberta a possibilidade de nós nos candidatarmos ao projeto.” (E1)

“quando do surgimento do programa nacional TEIP (...) a nossa escola foi convidada a integrá-lo”

“Foi por convite e não por nós nos termos candidatado ... “

“A partir daí é que a nossa permanência já depende de resultados e depende do cumprimento das metas” (E2).

“início do TEIP, (...) foi devido aos meninos do Bairro Sá Carneiro. (...) Era também (...) dar resposta aos meninos do Internato, (...) ao longo do tempo (...) estavam a chegar populações oriundas da Comunidade Europeia”(E4).

“Marrazes entra neste projeto escolar por ter uma população escolar com características muito específicas “

“...alunos cujos familiares eram oriundos das ex-colónias...” (E5).

O programa TEIP2 foi apresentado essencialmente como um programa de intervenção social, "em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido..." (Despacho Normativo nº 55/2008). Uma escola ou agrupamento integrando num TEIP tem "um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar... (Artº 2º) e são identificados com base nos resultados escolares e nos "indicadores sociais dos territórios" (Artº 2º). Verifica-se que os entrevistados conhecem os antecedentes do Agrupamento e o da sua população tanto a nível escolar como social.

1.1. Razões para a implementação do TEIP

Nas entrevistas são referidas razões de ordem socioeconómica subjacentes à inclusão e implementação do projeto TEIP no Agrupamento. Todavia, existem igualmente problemas de indisciplina e violência, de absentismo e insucesso escolares, motivos que levam à

deteriorização da escola e do ambiente escolar. Os entrevistados referem percepções do projeto TEIP nas quais se destacam o benefício do reforço de recursos para reduzir preventivamente o insucesso e o abandono escolares.

“programa que se destinava a escolas com muitas dificuldades, inseridas em terrenos com características sociais, (...) difíceis, com alunos, com uma população escolar normalmente difícil”

“o projeto TEIP que começou em 1976 com 25 escolas (...) foi interrompido, recomeçou (...) e depois foi alargado sistematicamente.

“ não deixa de ser muito positivo aquilo que o programa nos atribui, porque, de facto, são mais professores, são mais técnicos e há outro tipo de atividades “ (E1)

“Tínhamos alunos, muitos alunos carenciados”

“estávamos inseridos num meio social desfavorecido (...) nossa proximidade aqui ao Bairro Social dos Marrazes”

“muitas famílias disfuncionais”(E2)

“decrécimo a nível do poder económico das pessoas.”

“a família está cada vez mais disfuncional. (...) domínio da família monoparental”

“o TEIP quando foi criado foi também com essa finalidade, de reduzir a indisciplina”

“o psicólogo e a técnica social fazem o que podem, só que realmente os casos são cada vez maiores, são muito mais e (...) não são respostas imediatas “(E4)

“os projetos TEIP da altura foram um pouco um ensaio para a formação dos agrupamentos “

“Em 2008 (...) apercebi-me que as razões de implementação do TEIP já eram completamente diferentes”. (E5)

No PE do triénio 2009/12 salienta-se que “Sendo a Escola o local privilegiado para o desenvolvimento das relações interpessoais e aprendizagens, (...) os alunos vão aprender a valorizar atitudes e comportamentos e a construir referências para o modo de interagir em sociedade. Desta forma, deverá a escola proporcionar actividades educativas diversificadas e espaços com qualidade que favoreçam a formação de cidadãos responsáveis, críticos e activos.” (PE 2009/12, 6)

Os TEIP, criados com o Despacho 147-B/ME/96 desde logo direccionaram a sua ação essencialmente para o combate a problemática como o abandono e insucesso escolares e garantir a igualdade de acesso e sucesso educativo dos alunos.

A partir do TEIP2 apresentam-se e desenvolvem-se projetos plurianuais que visam, sem prejuízo da autonomia de cada instituição, a consecução dos objetivos principais delineados a nível de escola tais como a melhoria da qualidade do sucesso educativo dos alunos; o combate ao absentismo e abandono escolar precoce, à indisciplina e violência no espaço escolar; fomentar a aceitação das diferenças e integração de todos; adequar o processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos; diversificar a oferta formativa e melhorar as condições de orientação escolar e profissional e transição qualificada para a vida ativa; melhorar o sentimento de pertença e a imagem do agrupamento; promover a relação entre escola/família e comunidade e coordenar a ação da

escola com outros parceiros locais, da comunidade, instituições públicas, empresas e a sociedade civil, entre outros. A escola procura disponibilizar recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, ao reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural. De acordo com os objetivos e finalidades prioritizadas são definidas então estratégias para alcançar as metas quantificáveis a atingir nos vários níveis de ensino.(PE, 2009/12, 46-57)

O Agrupamento está ciente de que a resolução de problemas como a indisciplina, o absentismo e o insucesso, depende da qualidade da relação com o meio e sobretudo com as famílias. Preocupa-se em criar alternativas pedagógicas internas que facilitem a implementação de processos de melhoria na escola, sendo para isso uma mais-valia importante o aumento dos recursos humanos disponibilizados.

1.2. Objetivos

De acordo com as características específicas do Agrupamento, e ainda que ao longo dos anos algumas circunstâncias tenham sido alteradas ou melhoradas, definem-se objetivos que são o cerne orientativo de toda a instituição e do percurso que tem seguido. Ora se destacam uns, ora outros, de acordo com os resultados alcançados.

Os objetivos referidos nos diferentes relatórios TEIP vão no sentido de:

- Reduzir o insucesso educativo;
- Promover a qualidade do sucesso;
- Minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar;
- Reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce;
- Fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos;
- Promover o desenvolvimento vocacional e orientação escolar e profissional dos alunos;
- Criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco;
- Promover a participação e colaboração dos pais e encarregados de educação e da comunidade educativa no desenvolvimento socioeducativo dos alunos;
- Enriquecer as opções formativas do Agrupamento;
- Criar respostas no âmbito da Educação e Formação para Adultos;
- Eliminar situações de insegurança na escola;
- Melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola;

- Criar mecanismos funcionais de informação e comunicação escola – família – comunidade, potenciando o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- Projetar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade;
- Melhorar a qualidade dos serviços prestados.

Segundo os entrevistados, numa escola que se pretende de qualidade, todos devem contribuir para o alcance das metas definidas e desenvolvem práticas e atividades que levem ao aumento do sucesso educativo.

“aquilo que se pretende, é que haja um melhor ambiente escolar e que as aprendizagens sejam mais conseguidas”(E1)

“melhorar os resultados” (E2)

1.3. Equipa TEIP

A Equipa TEIP é habitualmente composta por um titular do órgão de Direção Executiva do Agrupamento, que coordenaria a equipa, no entanto, o Diretor delegou no Coordenador TEIP essa função. Fazem ainda parte da equipa um psicólogo do SPO e diversos docentes, cujo número oscila conforme o assunto em causa, além da consultora externa. Assim, considera-se a presença constante da Coordenadora do 1º Ciclo e, pontualmente, da responsável do 1º Ciclo na Direção. A educação pré-escolar é representada pela Coordenadora de Departamento ou por uma assessora da Direção. Quanto aos restantes ciclos e áreas disciplinares, sempre que necessário, são representados pelos respetivos Coordenadores de Departamento. Todos têm assento no Conselho Pedagógico.

A equipa reúne em média uma vez por mês essencialmente para avaliar o cumprimento dos objetivos e metas definidas; constatar os resultados alcançados parciais e/ou gerais; reformular ou (re)ajustar, propor ou coordenar novas estratégias ou recursos; detetar pontos fracos ou fortes.

“resultados são divulgados desde logo através do nosso coordenador TEIP em reunião de Conselho Pedagógico”

“sendo divulgados no CP chega naturalmente a todo o universo de docentes” (E1)

“a equipa TEIP tem esta missão um pouco dura, mas consciente, de não podermos regredir,” (E2)

“O facto do coordenador TEIP ser uma pessoa com competências no âmbito das tecnologias informáticas muito boas, tem ajudado favoravelmente a encontrar soluções muito boas que facilitam o TEIP, nomeadamente o contacto com os pais, a disponibilização rápida de toda a informação, “

“O facto de existir um psicólogo com conhecimento muito grande das situações, também é outro elemento e portanto fazer parte da equipa do TEIP também facilita muito o crescimento do TEIP.”(E3)

A equipa procura assim respeitar e alcançar os critérios de permanência no Programa TEIP, nomeadamente no TEIP3, onde se define que a aprovação do Plano de Melhoria das Escolas TEIP ou agrupamentos de escolas aderentes ao programa antes do início do ano

letivo 2012/13 é condicionada pela contratualização de um conjunto de metas gerais distribuídas por quatro domínios: o sucesso escolar na avaliação externa e na avaliação interna, a interrupção precoce do percurso escolar e abandono escolar e a indisciplina. Para cada domínio, as Escolas TEIP definem um conjunto de metas condicionadas por valores mínimos fixados pela DGIDC. A classificação final de cada agrupamento advém da média das classificações nos vários domínios, mas, caso as Escolas TEIP não obtenham a classificação pretendida, poderá ser ponderada a sua permanência no Programa. Atendendo ao discurso dos entrevistados, tais regras são, por um lado, entendidas, mas, por outro, também questionadas pelos diferentes atores implicados no processo, pois a indefinição da permanência no Programa leva a algum sobressalto constante e condiciona a aplicação de projetos mais ambiciosos.

“Temos que apresentar relatórios semestrais. Esses relatórios são também submetidos à apreciação do nosso perito externo”

“avaliação pela equipa de técnicos da DGE (Direção Geral de Educação)”

“a DGE todos os anos nos pede um Plano de Melhoria que não tem que ser recorrentemente igual aos planos anteriores” (E1)

“Essa avaliação condiciona a atribuição de recursos, (...) a atribuição de financiamentos,”(E2)

A nível interno, a equipa TEIP tem igualmente a preocupação de divulgar junto da restante comunidade escolar os procedimentos adotados, os contrangimentos a ultrapassar, os pontos fortes e fracos com que se deparam e que são considerados nos Planos de Melhoria. Reforça-se o que se revelou positivo e ponderam-se novas estratégias.

“o Relatório de Avaliação Interna (...) divulgado internamente e externamente quando a escola precisa de falar das suas taxas de sucesso, de insucesso, de publicitar junto da comunidade”

“Os resultados são sempre, a nível interno, discutidos em Conselho Pedagógico”

“esses mesmos resultados são enviados aos coordenadores de Departamento”

“Temos menos recursos, mas não podemos piorar os resultados” (E2)

1.4. Recursos humanos e financeiros

A constituição dos TEIP pretendeu ser uma medida compensatória perante as desigualdades socioculturais, económicas ou familiares dos alunos de um determinado espaço geográfico, ligados a uma unidade educativa territorial prioritária. Conforme já fora experimentado noutros países, visa a igualdade de oportunidades adotando medidas de discriminação positiva.

A ação educativa centra-se na melhoria do ambiente educativo, da qualidade das aprendizagens e do sucesso dos alunos. Numa visão integrada e articulada da escolaridade favorece-se o desenvolvimento e a integração das várias dimensões educativas: a educação de adultos, a educação especial, o apoio psicopedagógico, a orientação escolar e

profissional, a ação social escolar e a saúde.

Assim sendo urgia criar condições favoráveis à ligação da escola à comunidade e à vida ativa e ajustar a oferta educativa aos contextos comunitários, implicando e co-responsabilizando todos no processo educativo.

Os entrevistados denunciam que, apesar da otimização de recursos materiais e humanos e da união de esforços através da sua gestão integrada, por vezes, se verificaram limitações do ponto de vista estrutural, pois nem sempre agruparam populações especialmente carenciadas ou respeitaram as relações e dinâmicas já existentes entre escolas.

“o nosso Agrupamento é um dos maiores em termos de dimensão. (...) ao nível do 1º ciclo, somos 13 escolas e a nível de dimensão geográfica, de raio, são 12 quilómetros.”(E4)

“A formação geográfica do Agrupamento não atendeu a ... foi só uma questão da reorganização da rede” (E5)

Mencionam ainda que, embora já existissem projetos de adoção de “boas práticas” em vigor na escola para ajudarem na resolução de determinadas problemáticas, o apoio de outros recursos humanos e técnicos como psicólogos, assistentes sociais, animadoras culturais eram encarados como desejáveis e até imprescindíveis para incutir outro dinamismo ao agrupamento. Consideram que os recursos associados à implementação do projeto TEIP permitem alcançar os objetivos e metas definidos e influenciam os resultados finais.

Todos referem que uma das mais notáveis alterações foi o acréscimo positivo de recursos financeiros e sobretudo humanos ao integrar o projeto. Destacam a existência de psicólogos, de mais docentes ou de animadoras culturais. A escola dá especial atenção às características socioculturais da população abrangida pelo território, às suas famílias, às necessidades especiais permanentes de alguns alunos e coloca em prática ações que visam o sucesso de todos.

“no TEIP 1(...), foram-nos imediatamente colocados aqui dois psicólogos (...). As primeiras escolas a terem psicólogos foram as TEIP,”

“no que diz respeito ao TEIP2, esses recursos não foram só recursos humanos, foram também recursos materiais e financeiros” (E1)

“Passámos, a partir do momento em que fomos TEIP, a ter mais recursos humanos, docentes para reforço às aprendizagens”

“No TEIP 3 é que tivemos o máximo de recursos porque tivemos duas animadoras culturais, uma técnica de serviço social e quatro docentes para apoio no primeiro ciclo, para reforço às aprendizagens de Matemática e Português e uma docente, (...), para reforço às aprendizagens de Matemática no 2º e 3º ciclos”

“sistematicamente avaliamos (...) de forma a verificar se os recursos estão a ser rentáveis, se os recursos deviam ser aplicados noutras dificuldades” (E2)

“A inclusão das animadoras socioculturais, a inclusão da técnica social, o facto de haver professores de coadjuvação, é uma grande mais-valia”
“duas professoras (...) vão dar apoio nas escolas do 1º ciclo às turmas que foram sinalizadas”

“haver professores de coadjuvação, é uma grande mais-valia que a nível do 1º ciclo (...) foi uma grande aposta”
“(...) é um grande recurso (...) o TEIP tem dado recursos para apetrechar a biblioteca.”
“as vossas colegas (professores do 2º e 3º ciclo) (...) vão fazer nessa altura as Ciências divertidas (1º ciclo). É uma mais valia, mas não chega. “
“O TEIP foi muito bom, a nível de recursos humanos” (E4)

“... educação pré-escolar e do 1º ciclo nós tínhamos acesso a outras atividades oferecidas pela escola sede: clube de informática, educação física e outras” (E5)

Haveria ainda necessidade de mais recursos para melhorar o que já se procura fazer bem, mas o que se constata é que, contrariamente ao espetável, esses recursos foram sendo alterados, condicionados ou até retirados.

“Houve uma diminuição nos recursos que nos foram atribuídos.”
“TEIP3 as coisas são diferentes. Já não há recursos financeiros acrescidos. Há recursos humanos acrescidos,” (E1)

“desde o ano passado (...) temos menos um recurso de um técnico especializado, ou seja, temos menos uma animadora cultural”
“Mantemos a técnica de serviço social e temos menos horas atribuídas aos recursos humanos docentes” (E2)

Ainda que sejam uma mais-valia relevante para a persecução dos objetivos, a escola constata que não pode depender totalmente dos recursos atribuídos e deve capacitar-se, assim como os seus docentes, para enfrentar de forma mais autónoma o futuro. Os docentes do Agrupamento com mais formação, sobretudo em áreas ligadas às Ciências da Educação ou Tecnologias da Informação, são, por isso, incentivados pela liderança de topo e equipa TEIP a proporcionar mais formação aos outros docentes, colocando ao serviço de todos a sua formação e possibilitando-lhes maior qualidade nos seus desempenhos profissionais. Acreditam que tal proveito se refletirá nos resultados dos alunos, na eficácia e eficiência da escola e na sua imagem exterior.

“não deixa de ser muito positivo aquilo que o programa nos atribui, porque, de facto, são mais professores, são mais técnicos e há outro tipo de atividades “ (E1)

“outra decisão (...) consensual na equipa TEIP é que a escola rentabilizasse os recursos formativos internos em processos de formação colaborativa. “
“o atual desafio é que a formação surja. As necessidades de formação são internas e devem ser resolvidas internamente por quem tem todas as condições para ajudar a resolver os problemas internos”
“o TEIP conseguir rentabilizar os recursos internos,”
“perante a ausência de dinheiro, ele não deixará de funcionar porque (...) está num processo de valorização daquilo que são os recursos internos.” (E3)

“o corpo docente desta escola são pessoas muito empenhadas “
“nós temos tão bons recursos humanos” (E4)

1.5. Mudança na gestão e organização

Ciente da sua missão, o agrupamento procura garantir, satisfazer e até exceder as expectativas da comunidade escolar de modo a garantir o acesso ao saber e o sucesso de todos os alunos. Uma liderança forte e esclarecida desencadeou mudanças que foram gradualmente aperfeiçoando as metodologias e as rotinas e permitindo a consciencialização das suas vantagens para o Agrupamento. A elaboração de relatórios semestrais e o programa de avaliação tipo enviado pela DGE para todos os TEIP ou ainda de planos de melhoria fazem com que todos os atores tomem consciência das vantagens do rigor da avaliação ligada à implementação do projeto.

“uma consciência de avaliação (...) isto já está enraizado na nossa escola, já faz parte da nossa cultura”
“nós sabemos sempre como é que estamos em relação àquilo que nos propomos fazer.

No passado, não se fazia de uma forma tão sistematizada”

“uma das grandes alterações que o TEIP nos trouxe: esta obrigação de refletir de forma constante e coerente, sobre o cumprimento das metas do projeto”

“ter uma consciência muito clara daquilo que são as nossas metas e a importância de as atingir” (E2)

“O rigor do contrato, a assinatura entre a escola e o Ministério, O plano de melhoria... (...) é melhoria porque obriga compulsivamente a entrar no rigor (...) é uma ajuda” (E3)

As lideranças de topo delegam competências, colaboram com equipas constituídas para dinamizar, coordenar e avaliar as atividades o que permite a partilha de responsabilidades e de toda uma cultura de avaliação interna. Conforme Guerra (2000) o processo avaliativo não engloba só os resultados alcançados, mas também resulta da participação de todos na sua construção.

1.6. Medidas e estratégias

As escolas são organizações onde os profissionais partilham valores, metas e responsabilidades. Promove-se a sua transformação em organizações colaborativas com uma cultura propícia à mudança educativa.

Para combater problemas como a indisciplina e o insucesso e promover a igualdade de oportunidades, o sucesso educativo e a democratização do ensino adotam-se medidas que visam prevenir a exclusão social e escolar. Criam-se portanto equipas de trabalho e, colaborativamente, “apresentam-se propostas e lançam-se alertas para determinadas situações que urge modificar” (E2).

“no passado nós tínhamos graves situações de indisciplina”

“A equipa de avaliação interna trabalha os dados por exemplo da indisciplina, os dados do insucesso educativo a partir daquilo que a equipa TEIP lhe fornece.” (E2)

“Há a procura de soluções a nível transversal e a nível vertical implicando todos. Há uma preocupação muito grande com a monitorização.”(E3)

O Agrupamento reforçou precocemente a atenção dada primeiro ao 1º ciclo com o apoio de outros professores nas disciplinas em geral, mas sobretudo nas disciplinas de Português e Matemática e depois ao Pré-escolar. Disponibiliza recursos tecnológicos a esses níveis iniciais, sempre que possível.

“outra estratégia foi realmente uma atuação precoce no que diz respeito à resolução dos problemas, por isso o enfoque ser dado no 1º ciclo.”

“(As professoras coadjuvantes) vão estar mais a nível do Português e vão incidir mais no 2º ano para colmatar as dificuldades dos alunos atempadamente, (...) pretende-se uma intervenção precoce.”

“A nível da Matemática, também a aposta é no segundo e terceiro anos. (...) entendeu-se, e os resultados também nos ajudam, que um trabalho prévio no segundo e terceiro ano vai-nos levar a ter melhores resultados no quarto ano.”

“no primeiro ciclo há um grande enfoque nos resultados de Português e de Matemática” (E2)

“o Agrupamento passou da remediação para a previsão”

“definiu-se como um dos objetivos (...) o insucesso a nível da competência da leitura e da escrita no âmbito de um final de 1º ciclo... Atualmente, as dinâmicas (...) implementadas são da sensibilização para a leitura e para a escrita (...) ao longo do pré-escolar de forma a que sejam prevenidas situações e não apenas remediadas.” (E3)

“as professoras de Música, de Ciências, de Expressão Dramática, de Educação Física e Motora, (...) estas quatro áreas (...) dar aulas no 1º ciclo, (...) vão levar um pouco da imagem do 2º ciclo”

“No 1º ciclo, aposta-se também nas novas tecnologias” (E4)

“Estávamos todos juntos: Educadores de Infância, professores do 1º ciclo, do 2º e 3º (...) era uma dinâmica que não existia e que teve um impacto muito forte “

“...as medidas são muito canalizadas para o Português e a Matemática pelo menos ao nível do 1º ciclo” (E5)

Surge assim um leque de estratégias cujos enfoques são o mais diversos possíveis. Todos os intervenientes implicados pretendem que os seus resultados venham a ser proveitosos a longo prazo e perceptíveis nos subseqüentes níveis de ensino do agrupamento. Assim sendo, a concretização de uns objetivos leva ao surgimento de outros cuja abrangência é cada vez mais ambiciosa. A qualidade dos resultados não é esquecida nem a necessidade de proporcionar formação aos docentes.

“fazer o reforço às aprendizagens e temos o maior número de docentes alocados ao 1º ciclo para reforçar as aprendizagens a Português e Matemática”

“já estamos a pensar ainda ir um pouco mais atrás, ou seja, começar a atuar já no pré-escolar, (...) junto dos cinco anos, pode haver já um período propedêutico para a entrada no 1º ciclo ser mais suave e mais proveitosa”

“Estamos a pensar justamente capacitar as educadoras para esse tipo de ações”(E2)

“o Agrupamento passou da remediação para a previsão”

“definiu-se como um dos objetivos (...) o insucesso a nível da competência da leitura e da escrita no âmbito de um final de 1º ciclo... Atualmente, as dinâmicas (...) implementadas são da sensibilização para a leitura e para a escrita (...) ao longo do pré-escolar de forma a que sejam prevenidas situações e não apenas remediadas.”

“a ligação entre âmbitos como o do pré-escolar, que não está absolutamente consignado com o TEIP, mas que, de uma forma sistémica acaba claramente por estar envolvido.”(E3).

2. A implementação do Projeto

A equipa TEIP, os órgãos de gestão e administrativos, além de entidades externas, avaliam regularmente a implementação do Projeto TEIP, a articulação das ações e tomadas de decisão, determinando pontos fortes e fracos. Procede-se igualmente a uma avaliação interna regular dos efeitos das ações desenvolvidas.

“resultados são divulgados desde logo através do nosso coordenador TEIP em reunião de Conselho Pedagógico”

“sendo divulgados no Conselho Pedagógico chega naturalmente a todo o universo de docentes”

“faço a divulgação dos resultados (...) O Conselho Geral tem representantes não só do corpo docente, mas também do corpo não docente do Agrupamento, pais e até de elementos da comunidade”

“eu não sei se este projeto continua a ser tão sustentável como foi até agora.” (E1)

“internamente através do Relatório TEIP, que é feita pela equipa TEIP em função das metas”

“o Relatório de Avaliação Interna (...) divulgado internamente e externamente quando a escola precisa de falar das suas taxas de sucesso, de insucesso, de publicitar junto da comunidade”

“relatórios semestrais minuciosos que são apresentados pela coordenação TEIP” (E2)

“A linguagem, os procedimentos etc, são no sentido de a problemática da autoavaliação se difundir largamente no Agrupamento.”

“há um esforço manifesto para ultrapassar os pontos fracos”

“Não se podem desperdiçar recursos, então o acompanhamento é sistemático”(E3)

A avaliação externa é da responsabilidade de uma entidade externa e independente, contratada pela DGIC, que avalia o Programa na sua globalidade.

“avaliação da coordenação nacional TEIP que é muito importante para nós porque situa a escola no *cluster* a que ela realmente pertence, ou seja, nós somos comparados entre iguais. (...) cuja equipa pertence à DGE”

“Essa avaliação condiciona a atribuição de recursos, (...) a atribuição de financiamentos,” (E2)

Quando eu comecei a trabalhar com o TEIP encontrei uma situação em que as pessoas procuravam, até nos relatórios TEIP (...) apresentar justificação (...) para aspetos menos atingidos. (...) procuravam “embrulhar” alguns aspetos mais críticos numa linguagem, que consideravam (...) mais bonita”(E3)

“Para se construir uma imagem leva-se tempo” (E4)

A avaliação e monitorização do projeto tem o acompanhamento de uma perita externa, conforme previsto no artº 17 do Despacho Normativo nº 55/2008, para regularizar as práticas, planear e refletir sobre o impacto do projeto.

“é importante ouvir o perito externo, (...) para chegar a determinadas conclusões”(E1)

“papel do perito externo: aconselhar, orientar e sobretudo fazer uma coisa que é ... educar para a sustentabilidade do projeto “(E2)

“a avaliação tem sido um dos campos em que o TEIP mais cresceu.”

“o sentir a avaliação e a necessidade da avaliação, o TEIP avançou quilómetros... e penso que isto é um espírito que está a ser instalado no Agrupamento” (E3)

A cultura de escola vai no sentido de uma maior exigência e rentabilização para obter maior eficácia e impacto, contudo não deixam de surgir críticas a alguns procedimentos, nomeadamente pelo facto dos líderes frequentemente delegarem, no entender de alguns entrevistados em demasia, as suas atribuições de orientação e liderança a outros elementos, perdendo assim a relevância e eficiência desejadas. Segundo a entrevistada E5, esta forma de atuação é um aspeto a alterar.

“Este projeto é um projeto magnífico que deu muito aos Marrazes”
“notam-se resultados, mas ainda está muito aquém” (E4)

“Há melhorias a fazer. Tem a ver com a assunção da Direção relativamente a certos assuntos. Há muita coisa que está demasiadamente “delegada”
“não é só ser TEIP, é também a forma como se é TEIP e aí acho que há coisas a fazer.” (E5)

2.1. Constrangimentos

Os condicionalismos e restrições na contratação docente impedem a continuidade de projetos internos como o desdobramento do ensino das línguas estrangeiras de modo a valorizar a oralidade e permitir um ensino mais individualizado em sala de aula. Condiciona-se ainda o apoio individualizado a alunos com determinadas características e maior insucesso, ficando estas necessidades, involuntariamente, relegadas para segundo plano.

“há uma diminuição de recursos adicionais”
“algumas alterações introduzidas pela tutela, designadamente no que diz respeito à intervenção do corpo docente, poderá vir a prejudicar aquilo que são os resultados das aprendizagens,”
“os professores de Português e de Matemática estão a ser causticados com esta história da sua atividade não letiva ter que ser aplicada em apoios”
“a quantidade dos apoios (...) está a diminuir(...) os apoios adicionais este ano são menos como pelo facto da tal componente não letiva dos professores estar, (...), absolutamente consagrada a outras tarefas e (...) talvez aí os resultados possam (...) não ser tão bons”
“estamos inseridos numa zona suburbana (...) com (...) muitos meninos que infelizmente pertencem (...) a muitas famílias pouco estruturadas (...) não são tão apoiados em casa como nós gostaríamos”(E1)

“Nesta estrutura termos um psicólogo é lamentável”
“o psicólogo e a técnica social fazem o que podem,”(E4)

Devido a mudanças relacionadas com as condições de inclusão e permanência no programa TEIP, os atores educativos entrevistados referem que as suas expectativas foram desfraudadas e que as escolas se sentem desvalorizadas. As escolas inseridas no Programa TEIP passaram a estar sujeitas a certas condicionantes ligadas à contratação e seleção de docentes que se tornaram desajustadas perante as características específicas de tais territórios. As suas finalidades essenciais foram ultrapassadas por determinações legais e, na opinião dos entrevistados, tornaram-se desajustadas e opressivas para o sucesso

educativo, além de condicionar mais o grau de autonomia da instituição.

“em termos legislativos, achamos que é perfeitamente absurdo que as escolas que não são TEIP possam reconduzir os seus professores contratados e os TEIP não possam!”

“Este é um constrangimento que tem sido anualmente relatado (...) e que não há maneira de ser resolvido.”

“há, (...) constrangimentos porque temos uma população nada fácil, mas também constrangimentos legais”.

“eu não sei se este projeto continua a ser tão sustentável como foi até agora.”(E1)

O corpo docente diminui, mas também outros recursos humanos. O número reduzido de funcionários ou a sua falta de preparação condicionam o desenvolvimento de diversos projetos nomeadamente alguns relacionados com a Educação Especial, a segurança e o controlo de situações de maior indisciplina ou violência. Apesar de todo o trabalho, segundo os entrevistados, reconhecidamente positivo, do Agrupamento nos últimos anos e das melhorias significativas, mantêm-se outros problemas e estes podem, nas condições atuais, pôr em causa o “bom trabalho” desenvolvido. Além disso, a degradação das instalações interiores e exteriores do espaço escolar foi, dentro do possível, controlada, mas não completamente resolvida.

“nosso pessoal auxiliar que é cada vez menos, pouco qualificado, e que, (...), cria dificuldades enormes ao funcionamento normal da escola”

“importa focalizarmo-nos, enquanto projeto TEIP, também no espaço físico (...). Uma escola bonita, bem equipada é seguramente uma escola com melhores condições para ter melhores resultados ainda, portanto era isso que eu melhorava.” (E2)

Os condicionalismos legais e as imposições da tutela são atualmente considerados “travões” perante a ambição genuína de continuar a lutar por uma efetiva autoridade e autonomia a nível decisório e organizativo.

“a escola não tem conseguido, não tem tido autoridade, autorização, enquadramento legal para manter muitos dos bons profissionais (...) que se enquadram exatamente naquilo que é o espírito do TEIP, na dinâmica que se quer apresentar e criar”

“se nós tivéssemos podido escolher efetivamente com quem ficávamos, nós hoje tínhamos ainda melhores resultados.”(E2)

Além disso, o tempo para o trabalho colaborativo, para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas e os seus resultados foi retirado às escolas e aos seus atores o que faz com que a concretização das metas e objetivos acabam por se ressentir disso.

“algumas alterações introduzidas pela tutela, designadamente no que diz respeito à intervenção do corpo docente, está..., poderá vir a prejudicar aquilo que são os resultados das aprendizagens,” (E1)

“Não temos muito o hábito de refletir porque custa e não nos dão condições para isso. Infelizmente, tem de haver mudança aí.”(E4)

Perante o desânimo da redução de recursos humanos, os entrevistados reafirmam a sua convicção de que se persistirá determinantemente num percurso ascendente, pois as repercussões do desempenho positivo do Agrupamento não pode ser desprezado.

Verifica-se atualmente um decréscimo do número de alunos no Agrupamento, sobretudo no primeiro ciclo, não só devido às baixas taxas de natalidade de que padece o país, ao fluxo migratório da população e à saída de alguns alunos estrangeiros, mas também devido à concorrência, que consideram desleal, de outros estabelecimentos de ensino corporativos ou particulares, à degradação do espaço físico e à falta de recursos humanos e materiais.

“O espaço físico da escola é potenciador das situações de agressão, de agressividade, porque é um espaço físico feio, agressivo com muito poucos equipamentos”
“situações de indisciplina. Vejo com alguma preocupação esses números, não a voltarem à expressão que tinham no passado, mas com tendência a aumentar” (E2)

“Estamos a perder muitos alunos”

“os colégios tentam captar dando facilidades aos pais que a nossa escola não pode dar por falta de capacidade financeira.”

“as equipas que têm estado no ministério têm afrontado a imagem do professor.”

“constrangimentos da colocação dos professores, o que não se percebe, (...) já deviam estar definidas, não se percebe (...) estes constrangimentos a nível dos recursos humanos.”

“os meninos a irem para fora, para países da comunidade europeia e para fora da comunidade e o facto dos colégios os chamarem” (E4)

A distância entre as diferentes escolas que formam o Agrupamento e o facto de existir outra oferta educativa mais próxima levam os alunos a optar por outros estabelecimentos de ensino para prosseguir os seus estudos ainda que tanto as famílias como os alunos reconheçam o valor do corpo docente do agrupamento e conheçam os bons resultados do Agrupamento nos exames externos dos 4º, 6º e 9º anos. Segundo a entrevistada E5, alguma obsessão pelos resultados finais, pela busca do sucesso fez com que os intuitos do Programa TEIP fossem de algum modo deturpados e descaracterizados.

“... localidades cujas escolas e jardins fazem parte do Agrupamento de escolas de Marrazes, os meninos já não vêm para aqui .”

“Não há facilidade de transportes dentro do Agrupamento, não há esses recursos.”

“O projeto TEIP deixou de ter as características que estavam na sua génese (...). Antes tinha a ver com a inclusão de alunos (...) com problemas disciplinares, mas atualmente está, até demasiadamente centrado nas questões do sucesso, dos resultados.” (E5)

De acordo com o que a entrevistada (E3) afirma, estes constrangimentos não serão tão graves como os existentes noutros territórios TEIP onde não se consegue atingir um clima de trabalho colaborativo que possa motivar os docentes e levá-los a combater em conjunto problemáticas como o insucesso, o abandono ou a indisciplina.

“Um dos objetivos do TEIP é evitar o abandono. (...) é conseguir o sucesso e, muitas vezes, por mais esforços, por mais empenho, por mais medidas que se criem não se consegue no TEIP obter os resultados previstos porque o sistema escolar não é um sistema isolado, interage com outros sistemas,

nomeadamente o sistema cultural e esses outros sistemas impõem-se ao sistema escolar. E por mais esforços que quem está dentro das escolas faça, não consegue ultrapassar estas dificuldades.”(E3)

Conforme se constata as condições de permanência nos diferentes programas vão sofrendo alterações, implicando ajustes nos recursos humanos e financeiros previstos, o que condiciona as estratégias definidas para os projetos e até, por vezes, a sua continuidade. A tutela vai sobrecarregando os docentes com outras funções, alterando as suas cargas horárias da componente letiva e não letiva de tal modo que os apoios pedagógicos e outras atividades se encontram fortemente condicionados ou deixam de existir. Os elementos entrevistados consideram que os resultados dos alunos poderão vir a refletir estes condicionalismos.

2.2. Vantagens do projeto

Enquanto TEIP, a escola interage mais com a comunidade. Todos os atores educativos se envolvem colaborativamente na concretização de projetos, numa melhor utilização dos recursos físicos, ainda que os considerem degradados e inadequados, e na melhor rentabilização dos recursos humanos disponíveis. Desenvolvem-se boas práticas que ajudam a criar uma representação positiva do Agrupamento.

“A nível da educação pré-escolar e do 1º ciclo nós tínhamos acesso a outras atividades oferecidas pela escola sede”(E5)

“desde que voltámos a integrar o projeto TEIP há coisas que têm uma projeção e uma diferença assinalável”

“a escola tem sofrido uma diferença positiva em termos de imagem”

“o reforço das aprendizagens aos mais variados níveis em áreas que consideramos sensíveis. No 1º ciclo na Matemática e no Português”

“posso contar com o profissionalismo de todos os nossos professores”

“um dos eixos que é tratado neste projeto TEIP é o da aproximação à comunidade”

“os recursos que temos tido são, de facto, a mais-valia do projeto” (E1)

“esta cultura de avaliação que já está perfeitamente enraizada”

“Uma escola TEIP, com um projeto TEIP, com um contrato ... (atenção que o contrato é muito importante, vincula), (...) é uma escola potencialmente mais orientada.” (E2)

As diferentes atividades do PAA visam contribuir para a concretização do PE e para a consecução das metas definidas. Instituíram-se hábitos regulares de avaliação, nomeadamente através de questionários on-line tanto por parte dos docentes como dos alunos, funcionários ou famílias. A abertura à comunidade foi um ponto fundamental para o sucesso dessas atividades.

“é integrar mais a escola na comunidade, abri-la à comunidade, interagir com a comunidade e beneficiar disso, porque nós não podemos isolar-nos do meio onde estamos inseridos” (E2)

“Há ali uma aproximação grande. Aquelas atividades que vocês fazem (...), o dia Aberto, em que aquela gente vai lá e almoçar. Isso são atividades que os fazem sentir bem na escola” (E3)

“A nível do 1º ciclo nós temos uma ligação muito grande com a família, com a comunidade”
“o envolvimento dos pais, (...) foram motivados e eles dão resposta e envolvem-se com a escola e isso é uma medida de sucesso” (E4)

O PAA privilegia atividades e temas que permitam diversificar ou completar conhecimentos escolares transversais e aumentar o sucesso educativo, além de alargar o leque de experiências e vivências dos alunos. Interligam-se diversas vertentes do conhecimento, nomeadamente as artes e as ciências, a multiculturalidade ou os diversos interesses dos alunos e o Plano Nacional de Leitura (PNL) evidenciando igualmente aspetos de cidadania. Dinamizam-se atividades que vão valorizar e estreitar a relação escola/comunidade e escola/família tais como o Dia Aberto e o Sarau do Agrupamento. Nas escolas do Pré-escolar e 1º ciclo, os docentes dinamizam variadíssimas atividades nas quais a colaboração dos pais e o contributo dos parceiros são fundamentais e intensos. Também os docentes do 2º e 3º ciclos dinamizam clubes, projetos e colaboram com as animadoras culturais, elementos nos quais a equipa TEIP apostou fortemente com sucesso. No entanto, este recurso e mais-valia também sofreu alterações e ficou reduzida atualmente a um só elemento.

“excelente aposta naquilo que é, por exemplo, a animação cultural no nosso Agrupamento”
“Ficámos com menos uma animadora cultural” (E2)

“Temos muitas atividades do PAA”
“no Facebook do Agrupamento deveriam estar lá os nossos Blogs. Este é um trabalho que (...) teria se calhar muito bons resultados, (...) se divulgado junto das famílias, alargava-se à comunidade.” (E4)

A articulação intradepartamental e interdepartamental, as metas priorizadas no PE e Projeto TEIP levam igualmente ao desenvolvimento de atividades entre ciclos. Estas articulam-se também com outras entidades externas parceiras do Agrupamento tais como a Polícia de Segurança Pública de Marrazes (PSP) /Escola Segura, o Centro de Saúde, o Clube Desportivo Sport Leiria e Marrazes, a Junta de Freguesia de Marrazes e/ou outras entidades locais. Nos departamentos e subdepartamentos, além de se articularem estratégias e conteúdos curriculares numa perspetiva vertical e transversal, organizam-se e participa-se noutras atividades a nível da instituição ou a nível nacional.

“efetuámos reuniões de articulação no sentido de aferir as nossas metodologias(...) para se programarem as coisas.”
“já fui contactada para uma reunião com o Departamento de Matemática para haver essa articulação” (E4).

O Departamento de Educação Especial realiza projetos ligados à aprendizagem das línguas estrangeiras, ao desporto, à leitura ou à arte como “Words”, “Salut”, “A nossa Arte”, “Nós e a água”, “Boccia”, “Aprender com a Biblioteca” entre outros, dedicados a todos, mas mais especialmente aos alunos apoiados direta ou indiretamente pela UEE.

As práticas de articulação entre os diferentes níveis de educação/ensino e/ou outras entidades são frequentes e diversas, sendo favoráveis à consecução das metas definidas. Quando necessário e pertinente, os projetos são remodelados e reestruturados em função dos resultados do processo de avaliação a que são sujeitos, de modo a serem aperfeiçoados e a manterem-se aliciantes para os alunos.

2.2.1. Parcerias

Várias atividades e projetos pretendem a persecução das metas definidas no PE, envolvendo a organização do Agrupamento e a comunidade tais como o Dia Aberto e o Sarau.

Neles valoriza-se a criação de clubes ou dinamização de projetos de natureza diversa e a cooperação com outras entidades. Disponibiliza-se igualmente o acesso, por parte de entidades externas, ao espaço escolar para o desenvolvimento de atividades lúdicas, desportivas e pedagógicas. Tudo vai sendo feito para alterar atitudes, diversificar interesses, favorecer as relações interpessoais e facilitar a cooperação entre todos num ambiente de partilha e tolerância. (ANEXO I - A)

“Dia Aberto, que é realmente um dia que pretende fazer a soma de tudo isto, que é abrir a escola à comunidade”

“No fundo o que se pretende é trazer a comunidade para a escola.” (E2)

“o Dia Aberto e só o Sarau, (...) São duas grandes manifestações socioculturais a que os pais aderem e (...) que cativam os pais e a comunidade.” (E4)

Quaisquer que sejam as ações desenvolvidas, elas visam combater o insucesso, a indisciplina e o absentismo e promover o sentimento de pertença e valorização da escolarização tanto pelos alunos como pelas suas famílias.

A colaboração com entidades externas constitui uma mais-valia preciosa e essencial para o sucesso de muitas iniciativas destinadas aos alunos do percurso escolar regular ou alternativo ou ainda da Educação Especial, aos seus Pais/Encarregados de Educação, docentes ou outros elementos da comunidade escolar e comunidade envolvente.

As parcerias abarcam domínios como a segurança e disciplina (Policia e Escola Segura; Instituto de Mediação da Universidade Lusófona Porto), a prática desportiva e atividades

culturais (Câmara de Leiria; Junta de Freguesia de Marrazes; Bombeiros; Piscina Municipal de Leiria; Clube Desportivo; Instituto Português da Juventude (IPJ)), a saúde (Centro de Saúde; Instituto da Droga e da Toxicod dependência (IDT), a relação escola/família/comunidade (CPCJ), um Centro de Dia da Associação de Solidariedade Social de Marrazes (AMITEI)), entre outros. (ANEXO I – B)

“parcerias, (...) há umas que são institucionais (...) com as autarquias, com a câmara, com as três juntas”

“são parcerias importantes porque também nos conferem alguns recursos”

“há todo um conjunto de parcerias que são quase naturais: com a Escola Superior de Educação, com as associações de pais, com os clubes aqui da região”

“todo este tipo de parcerias são importantes e benéficas”(E1)

“uma parceria com instituições de Ensino Superior tem-se tornado uma mais-valia”

“AMITEI, uma parceria com os idosos que vêm à nossa sala de informática”

“com os Bombeiros Voluntários, que é uma parceria já de longa data, para ações de sensibilização, ações de saúde e ações de prevenção.”

“com o Centro de Saúde, o Centro de Saúde aqui dos Marrazes, com a Junta de Freguesia e com a Filarmónica dos Marrazes, (...) as aulas de música da comunidade são dadas na escola, aqui, aos sábados, o que é muito importante para potenciar o espaço.”

“com a Polícia de Segurança Pública (...), através da Escola Segura, em ações de sensibilização”(E2)

“outra área de intervenção com que tenho insistido com os TEIP que é a visibilidade dos TEIP nos contextos locais e nos contextos regionais”(E3)

“as parcerias com a AMITEI, com o Centro de Saúde, com o Museu Escolar, com a Junta de Freguesia”

“A escola nº 1 de Marrazes (...) beneficia mais dessas parcerias. É uma escola rica. As outras escolas localmente encontram alternativas.” (E4)

“As educadoras é que servem de elo de ligação aqui com o agrupamento. Outras parcerias eram tratadas por nós por estarmos mais próximos.” (E5)

As parcerias induzem-nos a um “modelo de acção”, permitem a valorização da iniciativa local, e consistem, segundo Canário (1995, 153-154), num movimento de renovação das formas de participação dos cidadãos na vida social.

À escola cabe não só a promoção do sucesso educativo, mas também o desenvolvimento da comunidade com a qual interage. Numa perspetiva de incremento da relação da instituição com o meio desenvolveram-se ao longo dos anos várias parcerias permanentes ou esporádicas, com a comunidade envolvente, com entidades públicas e privadas que contribuíram de forma fundamental para a consecução das atividades, ações e outras iniciativas desenvolvidas pelo Agrupamento na busca de uma maior qualidade. De facto, segundo o Despacho Normativo nº 55/2008 “Qualquer das funções, (...), apenas se concretiza convenientemente por via do estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais. Essas parcerias concorrem para a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos educativos, ao mesmo tempo

que potenciam o papel educativo e formativo da escola nos processos de desenvolvimento comunitário”.

“às vezes, parcerias tão singelas (...) dão um jeitão danado a quem tem que encontrar soluções para proporcionar atividades” (E1)

“Temos também parcerias locais, (...) que, no fundo, fazem aquilo que é importante fazer no Agrupamento: projetar a sua imagem positiva, atuante junto da comunidade. “

“há outras pequenas parcerias (...) poderíamos ainda estabelecer mais parcerias” (E2)

“pequenas escolas ficam muito mais ricas com essas parcerias do que nós que estamos aqui perto da cidade de Leiria. (...), estabelecem muita colaboração entre a Junta de Freguesia, os Centros de Idosos, as farmácias”(E4)

A colaboração entre todos ajuda a concretizar atividades do PAA e projetos diversos nomeadamente os ligados aos alunos NEEP como a prática de Boccia ou a adaptação ao meio aquático com idas regulares à Piscina Municipal. Dinamizam-se ações destinadas a públicos diversos e sobre temáticas muito abrangentes. Prevêem-se comportamentos de risco com sessões de sensibilização sobre toxicod dependência, segurança rodoviária, saúde, internet, *bullying* ou alterar hábitos relacionados com a alimentação, a higiene, a adolescência, entre outros. Outras ações visam sensibilizar para a aceitação e compreensão da diferença com ações relacionadas com a diabetes, a epilepsia, a hiperatividade, a dislexia ou o défice de atenção.

Algumas empresas colaboram com a escola permitindo aos alunos dos cursos CEF efetuarem estágios curriculares e integrarem programas de transição para a vida ativa. Estabelecem-se protocolos com umas enquanto com outras são parcerias breves e pontuais, espontâneas, sobretudo ao nível das escolas do pré-escolar e do 1º ciclo e por iniciativa dos seus educadores, docentes ou Pais/Encarregados de Educação. Quaisquer que sejam, todas as parcerias são igualmente preciosas e enriquecedoras.

Assim, além de se propiciar uma visão diferente do espaço escolar aos alunos, melhora-se a relação escola/família/comunidade. As entidades parceiras do Agrupamento permitem também que se diversifique e enriqueça a oferta formativa criando percursos complementares e/ou alternativos que favoreçam a inserção profissional ou aquisição de melhores qualificações e competências profissionais pelos alunos que os frequentam.

2.3. Contributo do consultor TEIP

A avaliação do desenvolvimento dos projetos TEIP tem uma vertente técnica que compreende: uma autoavaliação, base da elaboração dos relatórios semestrais e uma vertente interna, da responsabilidade da comissão de coordenação permanente do programa

TEIP. Essa comissão, criada no âmbito da DGIDC, apoia ainda a elaboração dos projetos sobretudo no que respeita à identificação das necessidades e definição de objetivos e metas. Analisa e seleciona as escolas candidatas ao Programa e define os termos dos contratos-programa. Acompanha igualmente as candidaturas ao financiamento pelo Programa Operacional do Potencial Humano (POPH).

Prevê-se ainda o acompanhamento da implementação do programa TEIP por um perito externo, o “amigo crítico”. No caso do Agrupamento em estudo, desde logo se estabeleceu uma relação proveitosa entre esta figura externa e todos os outros elementos implicados no projeto TEIP.

Os entrevistados são unânimes em afirmar que o perito externo do Agrupamento TEIP de Marrazes tem dado um acompanhamento regular em várias áreas, nomeadamente no que respeita ao apoio à reflexão relativamente à prática pedagógica, à gestão organizacional, ao desempenho das lideranças intermédias ou à gestão do currículo.

“nós estamos muito satisfeitos com as pessoas com quem temos trabalhado”
“ são pessoas que nos são próximas e conhecem bem a nossa realidade”
“nos dão um apoio muito grande”
“é importante ouvir o perito externo, (...) para chegar a determinadas conclusões” (E1)

“é uma voz que não está imersa neste nevoeiro informacional que às vezes existe dentro da escola”
“É alguém que vem de fora, cujo distanciamento lhe dá, por um lado, clareza de análise e por outro lado, dá-lhe a possibilidade de mudar algumas coisas”
“papel do perito externo: aconselhar, orientar e sobretudo fazer uma coisa que é ... educar para a sustentabilidade do projeto”
“potencia a discussão” (E2)

“o amigo crítico, (...) Acho muito importante”
“Ela tem o conhecimento dos outros agrupamentos e tanto nos serve para confortar como (...) para nos dar na cabeça”
ela disse-nos “auto-capacitem-se”!! (...) Deveríamos puxar um bocadinho pela prata da casa. (...) é uma mais valia”
“ partilhando enriquecemos e somos um agrupamento, temos de partilhar conhecimento uns com os outros,” (E4)

“... acho importante a existência do consultor externo”
“... é sempre o olhar de alguém que está de fora e que te faz olhar para aquela questão de uma forma diferente ...”
“... é uma defensora da integração da educação pré-escolar neste modelo de TEIP, (...) acha que é exatamente aí que se deve começar a fazer o trabalho.”
“... seria importante mudar para que esse olhar não se vicie”
“Devia ter-se em atenção a alternância...” (E5)

No ano letivo 2009/2010, o coordenador TEIP convidou um consultor externo a colaborar com o agrupamento.

“relação já muito antiga com alguns dos professores do TEIP dos Marrazes, quer os professores que estão atualmente na Direção, quer com o Coordenador TEIP,”
“Eu iniciei (...) no início do TEIP2.”
“naquele momento em que eu estava a entrar (...) coincidiu com a altura em que entrei também para o projeto TEIP de uma das escolas de Coimbra”

“deve ter sido em 2009/2010”
“Eu não participei na candidatura,”
“há uma relação para além de práticas pedagógicas” (E3)

Desde então tem dado apoio ao aperfeiçoamento do modelo de monitorização e avaliação e colaborado no processo de criação da Microrede TEIP Centro.

“ser consultora em mais dois agrupamentos ajuda a trocar experiências (...) e o ano passado decidi propor a criação de uma rede entre os três TEIP (...) e depois por associação outro TEIP que é aqui perto, que é o da Marinha Grande,”

“ resultou uma mais-valia para os agrupamentos (...) porque vão utilizando experiências diferentes e beneficiam muitas das informações uns para os outros. (...) as reuniões da rede se tornaram uma necessidade.”

“Os meus colegas contam dificuldades de entrar na escola, (...) de reunião, situações em que não lhes são facultados documentos, situações em que não eram marcadas reuniões. Eu relato sempre situações no outro âmbito: não há mais reuniões porque as pessoas acabam por não ter tempo para mais reuniões. Não me colocam mais dentro dos Conselhos Pedagógicos porque eu também não tenho disponibilidade para ir a todos... Portanto é o processo todo ao contrário.”

“os TEIP estão em diferentes momentos, em diferentes situações da sua evolução e o TEIP dos Marrazes é claramente considerado um TEIP de sucesso.”(E3)

O consultor externo, com a sua vasta experiência, alerta para constrangimentos sentidos e vivenciados noutros territórios.

“tenho ajudado a escola a refletir sobre si própria, sobre aquilo que faz.”

“é fundamental na minha função que é ajudar a escola a crescer (...) Na melhoria da qualidade... e um dos aspetos fundamentais na qualidade é a identificação dos seus problemas, (...) de soluções e a avaliação das situações e a readaptação dessas situações”

“dinâmica evolutiva sendo cada vez mais exigente com o que faz.”

“a minha colaboração, tem ajudado a melhorar a reflexão interna e a evoluir nas exigências da qualidade.”

“eu procuro (...) ajudar a criar segurança (...) ajudo a criar confiança e a lutar um bocado contra o sentimento de frustração”

“ um outro papel tem sido o de alertar que as pessoas devem fazer os esforços, devem ser exigentes,”

“o consultor também (...) é (...) ponte (...) com o sistema central” (E3)

2.3.1. A constituição da Microrede TEIP Centro

Esta iniciativa da constituição de uma rede entre instituições TEIP visa proporcionar a troca de experiências e evitar a adoção de procedimentos adotados anteriormente e tidos como contraproducentes e condicionadores de uma evolução positiva. Os agrupamentos colaboram entre si na esperança de alcançar maior prestígio e sucesso a nível local e nacional.

A Microrede TEIP Centro resulta da junção dos Agrupamentos de Escolas de Marrazes, de Escolas Marinha Grande Poente, de Escolas Rainha Santa Isabel e Escola Secundária com 3º CEB de D. Dinis, podendo vir a englobar outras instituições. Pertencendo a uma rede, os atores dos agrupamentos adquirem maior confiança em si próprios e na qualidade do seu desempenho profissional.

A primeira reunião de trabalho da Microrede foi promovida pelo Agrupamento de

Marrazes em fevereiro de 2014. Estiveram presentes a perita externa do TEIP de Marrazes e vinte docentes e técnicos dos diferentes estabelecimentos. No encontro da Microrede TEIP Centro foi efetuada, entre outros, uma breve apresentação de cada TEIP, o registo das principais dificuldades sentidas, as soluções encontradas e a partilha de projeto(s) relevante(s) em curso em cada Escola/Agrupamento da Microrede.

Posteriormente, a Microrede TEIP Centro pretende debater a evolução dos projetos em curso e partilhar a experiência da escola anfitriã (Escola Sede do Agrupamento Marinha Grande Poente) na implementação de novas saídas profissionais, entre outros.

No Agrupamento em estudo, a consultora externa ou “amiga crítica” tem-se revelado fundamental tanto para obter um melhor desempenho a nível do Agrupamento, como também a nível da constituição da rede. A partilha da sua experiência e de resoluções encontradas noutros agrupamentos permite uma mais ágil adoção de procedimentos adequados e a obtenção de resultados mais dinâmicos e efetivos, sem contudo deixar de considerar as especificidades de cada território, população escolar ou comunidade local envolvente.

3. Qualidade e Sucesso Educativo

3.1. Desempenho do Agrupamento

A implementação do Projeto TEIP no Agrupamento tem ajudado na reorganização de espaços como o da Biblioteca, para os tornar mais funcionais e desenvolver competências de leitura e literacia articulando, por exemplo, os seus recursos na escola sede com um serviço itinerante pelas escolas mais distantes do agrupamento. Uma maior funcionalidade de espaços como as salas de informática ou a Biblioteca na escola sede permitem a dinamização regular de projetos, concursos e outras ações em colaboração com os departamentos curriculares, os alunos e outros parceiros. Com frequência, reavaliam-se alguns recursos humanos, redistribuindo-os, quando necessário, para obter maior rentabilização das suas competências e valências numa perspetiva de alcance de maior e melhor qualidade no desempenho global da instituição.

“Conseguiu-se um conjunto de apoios que tem dado resultados”
“objetivos do projeto estão a ser conseguidos.”
“Nós estamos na linha da frente em termos de resultados” (E1)

“feedback muito positivo da coordenação nacional TEIP”
“Fomos considerados um Território Educativo de Intervenção Prioritária de excelência”
“têm a ver com um corpo docente estável, muito competente, com um hábito já bastante enraizado de avaliação e de qualidade no que diz respeito ao sucesso educativo dos alunos” (E2)

3.2. (In)Sucesso escolar

Tendo por base os domínios definidos como indicadores principais para avaliar as repercussões da implementação do projeto TEIP nos agrupamentos nos Relatórios TEIP, recorreu-se aos dados referentes a essa evolução e procedeu-se à sua comparação considerando-os a nível interno e externo nomeadamente quanto aos resultados dos exames nacionais ou provas de aferição essencialmente no que respeita ao desempenho nas disciplinas de Português e Matemática.

“Tudo aquilo que foi colocado na nossa candidatura inicial e depois nos vários planos de melhoria que temos feito anualmente, todas elas têm vindo a resultar.” (E1)

“o TEIP dos Marrazes vem cumprindo os objetivos. (...) É um TEIP claramente de sucesso. Esta assunção tem vindo a criar uma respeitabilidade em relação ao TEIP dos Marrazes” “os TEIP trouxeram benefícios (aqueles que funcionam) para o sistema de ensino, nomeadamente a diminuição ou o desaparecimento do abandono, a melhoria dos resultados escolares, uma maior inserção na comunidade, uma melhor relação com a comunidade, uma atenção a domínios culturais, de animação, de organização dos tempos dentro da escola e fora da escola que são possíveis pela existência de recursos por um lado e também emergiram das tais reflexões e de construção de projetos TEIP.”(E3)

“O sucesso está relacionado com as questões de disciplina e indisciplina, com o equilíbrio das famílias, com as condições de alimentação das crianças, com a ocupação das crianças fora da escola. Portanto há toda uma rede de fatores que interfere no sucesso educativo.”

“a intervenção tem que ser uma intervenção muito alargada com imensos parceiros em várias frentes de forma a que se obtenha os resultados”(E3)

Uma das primeiras conclusões detetada é uma notória evolução e melhoria do sucesso dos alunos ao longo dos anos após a implementação do programa TEIP.

“O ano passado fomos mesmo o sexto Agrupamento em termos de resultados”

“Os nossos níveis, as nossas médias estão acima das médias nacionais (...) no 4º ano, no 6º ano, no 9º ano em termos de exame, portanto de avaliação externa” (E1)

“Os resultados dos meninos a nível do 4º ano têm sido meritórios”

“a nível nacional estamos bem.”

“Nós queremos melhorar.” (E4)

O estudo comparativo das taxas de sucesso escolar obtidas na avaliação externa, nomeadamente nos resultados finais das provas de aferição/exames nacionais do 4º ano, a nível do agrupamento e a nível nacional, revela que os alunos têm obtido tanto a Português como a Matemática resultados acima ou muito próximos dos resultados nacionais.

No ano letivo 2011/2012, os resultados obtidos pelo agrupamento ficaram contudo abaixo dos nacionais tanto a Português como a Matemática. A partir desse mesmo ano, denota-se igualmente uma descida nos resultados a nível nacional sobretudo a Matemática, sendo então os resultados obtidos bastante inferiores aos habituais (43%). Todavia, nos anos subsequentes no agrupamento verifica-se uma recuperação enquanto se manteve a quebra

nos resultados nacionais. Não houve estagnação, mas sim uma contínua e constante preocupação em recuperar e melhorar, o que tem vindo a suceder.(Quadro 7)

Quadro 7 - Taxas de sucesso (%) nas provas de aferição/exames - 4º ano

	2009/10		2010/11		2011/12		2012/13		2013/14	
	Agru	Nac.	Agru	Nac.	Agru	Nac.	Agru	Nac.	Agru	Nac.
Português	96	92	84	87	72	80	58	53	80	81
Matemática	88	89	84	80	43	57	74	64	68	64

Fonte: Relatórios TEIP

Os resultados obtidos nos últimos anos nos exames de 6º ano equiparam-se ou são mesmo superiores aos resultados nacionais com exceção dos resultados alcançados a Português no ano letivo de 2011/2012 e 2013/2014, anos em que as percentagens estão um pouco abaixo dos resultados nacionais.(Quadro 8)

Quadro 8 – Taxas de sucesso (%) nas provas de aferição /exames – 6º ano

	2009/10		2010/11		2011/12		2012/13		2013/14	
	Agru	Nac.	Agru	Nac.	Agru	Nac.	Agru	Nac.	Agru	Nac.
Português	91	88	84	82	73	75	57	56	70	75
Matemática	81	77	72	61	57	54	49	49	48	46

Fonte: Relatórios TEIP

Nos últimos anos os resultados dos exames nacionais no final do 3º ciclo, o 9º ano de escolaridade, situam-se acima dos nacionais tanto a Português como a Matemática com exceção do ano letivo de 2010/2011, ano em que os resultados nacionais foram também muito inferiores ao habitual no Agrupamento. Enquanto se regista um decréscimo global na qualidade dos resultados nacionais a Matemática nos últimos anos, no Agrupamento verifica-se uma recuperação às duas disciplinas, destacando-se contudo uma melhoria a Português. (Quadro 9)

Quadro 9 – Taxas de sucesso (%) nos exames – 9º ano

	2009/10		2010/11		2011/12		2012/13		2013/14	
	Agru.	Nac.	Agru.	Nac.	Agru.	Nac.	Agru.	Nac.	Agru.	Nac.
Português	80	70	47	56	83	65	69	50	90	69
Matemática	67	51	34	41	72	56	40	39	61	53

Fonte: Relatórios AI e Relatórios TEIP

“os nossos resultados comparados com o universo TEIP e comparados com o universo nacional têm sido bons,”(E1)

“termos tido resultados, em muitos casos, embora sejamos TEIP, melhores do que as escolas que não são TEIP” (E2)

“na realidade o sucesso é sempre um sucesso relativo e há consciência disso.”(E3)

O estudo comparativo do sucesso numa perspectiva de análise diacrónica a nível da avaliação interna centrado nas percentagens de positivas a Matemática e Português na escola sede permite perceber que houve uma quebra no ano letivo 2010/2011 a Português no 9º ano, mas também uma grande recuperação no ano seguinte. Quanto à Matemática verifica-se no ano seguinte um decréscimo na percentagem de positivas no 9º ano, sendo contudo mais significativo no ano letivo de 2013/2014 tanto no 6º como no 9º ano.

Verifica-se que os resultados internos vão sendo corroborados pelos resultados externos nos exames de Português e Matemática o que levou à classificação do Agrupamento como território TEIP de excelência. Nos últimos anos, os resultados obtidos nos exames sobretudo de 9º ano situam o agrupamento acima ou na média nacional. No final do ano letivo 2013/2014, o Agrupamento situava-se em primeiro lugar no *ranking* distrital de escolas, enquanto escola pública. (Quadro 10)

Quadro 10 - Alunos com positiva a Matemática e Português (%)

Ano letivo	□ de positivas a Português		% de positivas a Matemática	
	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano
2009/2010	91,3	80,3	81,8	82
2010/2011	79	76,5	80	85
2011/2012	84,5	91,8	80,8	71,4
2012/2013	78,1	84,3	78,1	54,9
2013/2014	69,8	90,2	48,3	60,9

□□□□: Relatórios TEIP

Ultimamente, certos condicionalismos para a elaboração dos horários docentes têm determinado a atribuição de menos horas para APA. A escola sempre procurou garantir aos alunos a frequência de aulas de apoio tanto às disciplinas de Português e Matemática, mas também às de Inglês, Francês, Físico-Química e, quando possível, disponibiliza apoio a outras disciplinas. Há atualmente portanto menos docentes com disponibilidade de horário para apoiar os alunos pelo que a escola se viu obrigada a reformular os moldes em que se realizavam os apoios. Como alternativa, concentram-se os alunos em grupos de trabalho maiores ainda que provenientes de turmas com ritmos diferentes. O ensino mais individualizado de que, eventualmente, alunos com maiores dificuldades de atenção/concentração ou falta de pré-requisitos necessitariam ficou condicionado. No ano letivo de 2013/2014, algumas turmas não puderam ter APA nomeadamente a Matemática, o que se veio a refletir na taxa de sucesso final. Se assim não fosse poder-se-iam atingir certamente melhores resultados finais e melhores taxas de sucesso.

Os apoios individuais são fundamentais para os alunos com maior dificuldade de aquisição de conhecimentos, mas também para aqueles que apresentam falta de pré-requisitos, de hábitos de trabalho regular e sobretudo no caso dos alunos que são provenientes de outras escolas nacionais ou outros países onde não frequentaram certas disciplinas ou onde programas curriculares muito diferentes. Os APA podem atenuar os níveis de insucesso e ajudar a controlar o absentismo e o abandono. (Quadro 11)

Quadro 11 – Alunos com Planos (Acompanhamento/Recuperação) e taxa de sucesso

Ano letivo	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Total 2º e 3º ciclo	186	227	204	139	197
%	36,8%	42,7%	40%	30%	42%
Transição com sucesso	151	162	144	103	106
%	81,2%	72,4%	71%	74,1%	48,4%

Fonte: Relatórios TEIP e relatórios AI

“O Projeto TEIP, por uma obrigação que nos ultrapassa, tem sido muito focalizado no cumprimento de metas no que diz respeito ao Português e à Matemática e a escola (...) alargou esta cultura de avaliação e cumprimento de metas a todas as áreas disciplinares, a todas as disciplinas”(E2)

Enquanto Agrupamento que se pretende de qualidade, adotam-se medidas de discriminação positiva promotoras de justiça e equidade e reconhecem-se as diferenças culturais, cognitivas ou outras. Os entrevistados são de opinião que a eficiência se reflete nos resultados.

Ainda que o desempenho dos alunos sofra muitas oscilações de ano para ano, os resultados a Matemática tanto no 2º como no 3º ciclo são globalmente inferiores aos registados a Português. Uma análise comparativa global numa perspetiva diacrónica permite perceber que os resultados a Português rondam os 82,5%, enquanto a Matemática rondam os 72,3%. Uma análise comparativa do sucesso global baseada nos resultados dos alunos sem níveis inferiores a três e os com níveis inferiores a três numa perspetiva diacrónica permite perceber que os docentes de todos os ciclos de ensino procuram contribuir o mais possível para o sucesso dos alunos e sobretudo que este seja de qualidade. Dentro da percentagem global predomina a dos alunos que transita sem qualquer nível inferior a três. A percentagem de alunos que transita ao abrigo de condições especiais (artº 54º do Despacho Normativo 1/2005 de 5 de janeiro e Artº 4 do Despacho Normativo 50/2005 revogado pelo artº 12ºb do Despacho Normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro) é muito baixa e raramente chega próximo dos 2%.

Estes dados revelam que, além do investimento no aprofundamento das competências nas disciplinas de Português e Matemática, se procede também a um reforço nas aquisições relativas à generalidade das áreas curriculares. Nos departamentos e noutras equipas de trabalho elaboram-se relatórios referentes aos resultados obtidos em diferentes momentos do ano, reflete-se sobre os resultados obtidos nos testes comuns, em cada final de período e procuram-se novas estratégias que permitam ultrapassar eventuais constrangimentos de modo a atingir as metas e, sempre que possível, a ultrapassá-las.

Verifica-se que, conforme Schmelkes (1996), a escola considera o conceito de eficácia ao procurar corresponder e até superar as expectativas, nomeadamente no que respeita às taxas de sucesso. (Quadro 12)

Quadro 12 - Análise comparativa do Sucesso Global (%)

Ano letivo	Situação	2º ciclo			3º ciclo			Total / ciclo	Total de escola
		5º	6º	Total / ciclo	7º	8º	9º		
2009/10	sem níveis inferiores a três	70,9	68,1	94,2	60	33,8	68	91,2	92,7
	com níveis inferiores a três	19,4	22,9		17,3	55	30		
	TOTAL	94,5	93,7		81,3	94,4	98		
2010/11	sem níveis inferiores a três	70	65,8	88,4	60,5	55,9	40,4	86,6	87,8
	com níveis inferiores a três	17,9	21,9		23,5	30,5	42,6		
	TOTAL	88,9	87,7		87,7	88,1	83		
2011/12	sem níveis inferiores a três	67,4	64,1	88,9	49,1	50,8	42	81	86,1
	com níveis inferiores a três	14,9	25,6		17,5	27,7	44		
	TOTAL	87,9	89,7		73,7	83,1	86		
2012/13	sem níveis inferiores a três	70,1	65	91,3	59,3	63,3	43,9	89,3	90,5
	com níveis inferiores a três	17,9	28		25,9	24,5	45,6		
	TOTAL	89,5	93		87,7	91,8	89,5		
2013/14	sem níveis inferiores a três	---	---	89,4	---	---	---	84	86,7
	com níveis inferiores a três	---	---		---	---	---		
	TOTAL	89,8	89		83,8	78,5	89,8		

Fonte: Relatórios de AI/Relatórios de Diretores de Turma

“temos tido também a sorte de ter excelentes profissionais”

“é diferente acabar com noventa por cento de alunos (...) com nível três ou acabar com mais de cinquenta por cento com nível quatro. Significa que a escola que o conseguiu tem uma melhor qualidade de sucesso educativo”

“o desempenho do Agrupamento ao longo do ano, é observável que essas metas estão a ser atingidas e, nalguns casos, ultrapassadas. temos conseguido superar, às vezes por largos pontos, as metas que nos propomos atingir “(E2)

“veem-se resultados apesar dos constrangimentos financeiros”

“sem dinheiro ainda se fazem algumas coisas graças à carolice dos professores”

“as metas do 1º ciclo é para manter aqueles resultados (...) Claro que queremos melhorar”

Para além de termos bons resultados a Português e Matemática, os resultados das outras disciplinas são também francamente bons.” (E4)

Tal como Sammons, Hillman e Mortimore (cit. in Lima, 2008) os entrevistados são de opinião que a melhoria dos resultados implica uma especial atenção aos procedimentos internos de cada instituição mas também conhecer a história e o contexto específico em que cada uma se situa. Consideram os resultados escolares importantes para a melhoria das escolas, todavia previnem relativamente à sua utilização de forma mecânica e não tendo em conta o seu contexto.

Nem sempre se alcança o sucesso pretendido e alguns alunos ficam retidos. Conforme Justino (2010), quanto mais se avança no nível de escolaridade, maior será a probabilidade do aluno ficar retido. No agrupamento em estudo sabe-se que é fundamental perceber as causas das elevadas taxas de retenção que caracterizam o ensino em Portugal nos diferentes anos de escolaridade, em paralelo com as estratégias da escola e do sistema para alterar a situação.

Em média, o insucesso dos alunos nos 2º e 3º ciclo tem rondado uma percentagem de 12 a 15%. Conforme acontece noutras instituições, as taxas de retenções acentuam-se ao longo da escolaridade e são maiores no final do 3º ciclo. Certamente que associados a problemas de aquisição das aprendizagens, estão outros de instabilidade socioeconómica e familiar, da existência de interesses divergentes dos escolares, de assiduidade irregular, mas no Agrupamento em estudo não parecem levar a um agravamento da taxa de abandono. (Quadro 13)

Quadro 13 - Taxas de retenções (%)

Ano letivo	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
2011/2012	5,2	14,4	20,8
2012/1013	4,2	12,5	11,5
2013/2014	4,9	10,5	13,8

Fonte: Relatórios AI 2013/14

3.3. Indisciplina e abandono

O insucesso escolar, que tem sido uma das grandes preocupações do Agrupamento, relaciona-se com o abandono, a indisciplina e o insucesso escolares, aspetos que foram determinantes para a inserção do Agrupamento no projeto TEIP e continuam, apesar das melhorias, a ser considerados aquando da definição das metas e objetivos do PE e Projeto TEIP.

Em todos os níveis de ensino do Agrupamento desenvolvem-se atividades e estratégias que pretendem evitar tais situações e/ou minimizá-las o mais possível. Atendendo às metas, desenvolvem-se atividades, ações de sensibilização ou formação ora para os alunos, ora para os funcionários e docentes, participa-se em projetos locais, nacionais ou internacionais. Deste modo e atendendo às características do Agrupamento e da comunidade escolar e social envolvente, dinamiza-se também a escola o mais possível.

No que respeita à indisciplina, o Gabinete de Mediação GAMED, o SPO e toda a comunidade escolar procura coordenar esforços para evitar situações de maior violência dentro e fora da sala de aula. Existem alunos e professores com formação em mediação de conflitos que efetuam frequentemente mediações formais e informais. Incentivam-se os alunos a recorrer a este serviço. Efetuam-se com regularidade ações de sensibilização junto dos funcionários e novos alunos além de workshops com os mediadores para reforçar e lhes relembrar o papel preponderante que desempenham neste domínio.

O RI aponta regras e normas para manter a disciplina bem como medidas corretivas ou sancionatórias caso se observem ocorrências disciplinares mais graves. Nos últimos anos, considerando o número total de alunos do Agrupamento, verifica-se ao nível da escola sede que a percentagem de alunos envolvidos em incidentes disciplinares tem vindo a reduzir significativamente e que as ocorrências são essencialmente corretivas. (Quadro 14)

Quadro 14 - Ocorrências disciplinares

Ano letivo	Total de alunos do agrupamento	Ocorrências corretivas /sancionatórias		Total de alunos envolvidos	% de alunos envolvidos
2011/2012	2087	257	10	126	6,0%
2012/2013	2085	149	13	65	3,1%
2013/2014	2025	121	5	46	2,3%

Fonte: Relatório AI 2013/2014

Segundo o entrevistado (E4), o alargamento das atividades e ações desenvolvidas pelo Gabinete de Mediação (GAMED) ao longo do ano e em momentos específicos na escola sede seriam bem vistas noutros ciclos de ensino e considerado um suporte à ação dos docentes do 1º Ciclo quanto ao controlo da disciplina.

“acho muito interessante o Gabinete de Mediação (...). Esta metodologia de trabalho, de apoio aos alunos, nós no 1º ciclo deveríamos arranjar uma espécie de Gabinete também de mediação ao aluno e à família” (E4)

Problemas de indisciplina e retenções sucessivas podem levar ao abandono da escola antes de completar o ensino obrigatório. Outra via frequente é a procura de percursos alternativos, vocacionais ou profissionalizantes, devido ao manifesto desinteresse pelo currículo regular, ao acumular de falta de pré-requisitos e dificuldades de aprendizagens ou ao desnível de idades. No agrupamento, preocupados em oferecer alternativas, criaram-se cursos CEF, turmas de PCA e mais recentemente de ensino vocacional. A taxa de retenções associa-se, na sua maioria, não tanto à falta de capacidades cognitivas e inteligência dos alunos, mas sobretudo ao desinteresse pelos conteúdos escolares, à falta de acompanhamento das famílias, de assiduidade regular. Os Diretores de Turma do agrupamento procuram atuar junto de alunos e familiares, contactando-os regularmente recorrendo a meios mais expeditos tais como os SMS e mensagens de correio electrónico. Em casos pontuais atuam também em paralelo com o SPO e técnica de serviço social.

A taxa de abandono no Agrupamento tem sido residual e tem mesmo vindo a diminuir ao longo dos últimos anos. (Quadro 15)

Quadro 15 - Taxas de abandono

Ano escolar	1ºCiclo	2º ciclo	3º ciclo
2011/2012	2	1	0
2012/2013	0	1	0
2013/2014	0	0	0

Fonte: Relatório AI 2013/2014

Todos os entrevistados apontam para a ideia de que uma gestão escolar que atue em colaboração com um corpo docente dedicado, estável e conhecedor do meio envolvente, se estiver atenta a todos os dados provenientes do seu espaço interior e contexto exterior consegue formar os seus discentes de forma mais integral, oferecer-lhes aprendizagens reais, capacitar os seus alunos para uma melhor integração social e enfrentar vias tão diversas como a prossecução de estudos numa via mais geral ou profissionalizante.

CONCLUSÕES

O agrupamento em estudo, ciente de que a escola tem uma função social que se interrelaciona com ideais, normas, valores, comportamentos e atitudes a atingir e que, conforme Pires (1987, 12), deve ter a capacidade de promover junto das novas gerações uma socialização adequada procura não se limitar a instruir ou transmitir conhecimentos.

A escola nem sempre tem conseguido ou sabido cumprir adequadamente o seu papel e responder às exigências da sociedade atual. Os resultados escolares, as taxas de abandono e de indisciplina são provas disso. Essas problemáticas dependem da qualidade da relação com o meio e sobretudo com as famílias pelo que o agrupamento se preocupou em apresentar alternativas pedagógicas para as quais os recursos humanos são uma mais-valia importante.

Os fatores sociais e escolares são frequentemente elencados para explicar o insucesso, pois aspetos externos à escola tais como “Os altos, médios ou baixos níveis de instrução das famílias estão geralmente (mas nem sempre) correlacionados com o seu nível económico, também a zona geográfica onde se vive não é independente destes factores” (Formosinho, 1987, 20-21). Por outro lado mencionam-se outros aspetos como a existência de turmas numerosas, as metodologias adotadas ou a estrutura do currículo escolar, o “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987), igual para todos, com um mesmo ritmo, conteúdos ou duração, esquecendo as características distintivas das escolas, dos docentes e dos alunos. Como alternativa apareceu outro modelo curricular com finalidades próprias, definido a nível central e ajustado a nível local de acordo com as necessidades dos alunos. A otimização de recursos materiais e humanos e a sua gestão integrada não impede a existência de limitações estruturais, pois muitos agrupamentos formaram-se sem respeitar as relações e dinâmicas já existentes entre escolas.

Segundo Lima (2008, 7) “Saber o que é uma boa escola, como identificá-la e como fazer com que outras adquiram características semelhantes (...) apaixonou pais, professores, decisores políticos e investigadores. Actualmente, a qualidade das instituições de ensino transformou-se na questão central do debate político-pedagógico”. Nos territórios TEIP, uma das mais notáveis alterações foi o acréscimo positivo de recursos financeiros e humanos. Neles, a escola dá maior atenção às características socioculturais da sua população e das suas famílias, às necessidades especiais permanentes de alguns alunos e opta por práticas que visam o sucesso de todos.

Mas em que consistirá uma “boa escola”, uma escola eficaz? Será aquela que promove a equidade, a justiça na educação e o sucesso educativo combatendo a exclusão, o abandono escolar ou apoiando as famílias e os alunos mais desfavorecidos?

Foram propostas várias alterações e percursos alternativos, desafios constantes para quem “está no terreno” e conhece a realidade local, o contexto específico de algumas comunidades, as infraestruturas físicas e os recursos disponíveis.

O docente do século XXI, colocado nas diferentes escolas dos centros urbanos, das zonas limítrofes ou do interior depara-se com o aluno “real”, frequentemente oriundo de um meio social desfavorecido, de uma família disfuncional, com dificuldades de aprendizagem, desinteresse pela escola, pela sua formação escolar e profissional. O profissional do ensino depressa aprende que o conceito do “aluno ideal” é inexistente e ilusório, sobretudo nalguns contextos.

Nas últimas décadas, fizeram-se esforços para promover a igualdade de oportunidades, reestruturar as escolas, investir na qualidade formativa dos professores, adotar novas práticas e metodologias e reforçar a autonomia das escolas ainda que ela se mantenha na realidade muito condicionada). Pretendia-se maior autonomia na coordenação das políticas sociais e educativas, pois as reformas educativas implementadas pela Administração numa perspectiva *top-down* tinham fracassado.

Estas novas políticas educativas descentralizam e atribuem uma dimensão local à educação, na qual os atores educativos e da comunidade envolvente têm um papel fundamental. A colaboração entre a tutela e a gestão local levou à constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, os TEIP.

Às escolas são então atribuídas competências de reorganização pedagógica, de gestão de docentes e de currículos, de avaliação, de orientação dos alunos, entre outros. Os condicionalismos legais e as imposições da tutela são contudo considerados, pelos entrevistados, impedimentos à ambição genuína de continuar a lutar por uma efetiva autoridade e autonomia a nível decisório e organizativo.

O Agrupamento de Marrazes, enquanto TEIP, assumiu com esforço e determinação o compromisso da busca da qualidade e de combate à exclusão. Alterou procedimentos, aprendeu a refletir sobre si próprio, a melhorar os seus pontos fracos e, colaborando com a comunidade social e económica, desenvolveu projetos. Contudo é a classificação final de cada agrupamento que determina a sua permanência no Programa TEIP. Atendendo ao discurso dos entrevistados, estas regras são, por vezes, incompreendidas, pois condicionam em demasia a permanência no Programa e, desta forma, a concretização de projetos com

prazos mais alongados.

Os agrupamentos de escolas procuram o sucesso dos seus alunos enquanto reflexo do seu próprio sucesso. Na busca da melhoria e maior eficácia das aprendizagens interrelacionam-se aspetos como a organização e gestão da instituição, o desenvolvimento profissional dos professores e a aplicação de pedagogias diferenciadas, a diversificação formativa, a adoção de novos recursos e estratégias. Além da aquisição de novas aprendizagens em contexto escolar, valorizam-se outros conhecimentos e competências dos alunos de modo a permitir-lhes uma transição e ingresso na vida ativa mais adequado às suas expectativas, às das suas famílias e às da comunidade envolvente. Estas alterações foram progressivamente incrementadas. Não se tratou todavia de um percurso fácil ou pacífico.

Este estudo pretendeu perceber e demonstrar, como o percurso pode ser difícil, mas também profícuo se a instituição souber reestruturar-se, apoiar-se em bons profissionais e conseguir modificar-se atendendo às especificidades de cada aluno, de cada família e da comunidade empresarial local, parceiros indispensáveis neste processo.

Em resposta à pergunta de partida subjacente a este estudo e partindo da análise dos dados recolhidos, constata-se que as metas e objetivos definidos nos documentos estruturantes do Agrupamento têm sido bem sucedidos, mas também que, sendo o sucesso relativo e os alunos sempre diferentes, os atores educativos persistem na procura constante de soluções, de alternativas e de novos recursos. Há uma regular redefinição de objetivos, metas e critérios gerais de atuação enumerados nos Relatórios TEIP e PE.

Segundo os entrevistados, a definição de competências e estratégias, de critérios de avaliação e o desenvolvimento de atividades de APA ou a articulação entre ciclos são já assumidas como fazendo parte da “cultura de exigência do Agrupamento” e apesar de bem sucedidas não deixam de ser alvo de algumas críticas. Apontam para a necessidade de persistir na busca de outras alternativas mais satisfatórias.

Ainda que considerando a implementação e integração no programa TEIP como extremamente benéfica para a organização, pois todos reconhecem os resultados positivos que acarretou, alguns dos entrevistados questionam a excessiva repartição das funções de liderança, o que as enfraquece, assim como alguns procedimentos de articulação entre ciclos que não funcionam devidamente e a atual falta de recursos. Destacam a qualidade do trabalho desenvolvido por algumas equipas da escola sede mas julgam que este deveria ser mais amplamente divulgado e participado, envolvendo mais docentes.

Apesar de algumas oscilações pontuais nos resultados finais, o Agrupamento é classificado como “de excelência”, um bom exemplo dentro do universo TEIP, por ter alcançado a maioria dos seus objetivos e contribuído para o sucesso. Os entrevistados apontam contudo alguma obsessão pelos resultados finais, pela busca do sucesso e consideram que isso fez com que os intuitos do Programa TEIP se deturpassem, fossem de certa forma descaracterizados. Ainda assim, os impactos positivos parecem ser bem superiores aos negativos, sendo estes residuais. Observa-se uma redução gradual das taxas de abandono e melhoria dos resultados internos e externos. Porém as exigências com que as escolas se confrontam não param e o alargamento da escolaridade obrigatória, a crise económica e social implicarão certamente o surgimento de novos desafios e exigências bem como a definição de novos objetivos e metas.

Os docentes do Agrupamento com formação em áreas como as Ciências da Educação ou as Tecnologias da Informação sentem que deveriam ser mais valorizados e incentivados pela liderança e equipa TEIP a colaborar na formação de outros docentes do Agrupamento. Acreditam que assim contribuiriam também para a eficácia e eficiência da escola e para os resultados dos alunos.

Uma escola aprendente é aquela que está atenta e é capaz de identificar os seus pontos fracos, sendo também capaz de melhorar ainda mais os fortes. Procura assegurar um mais equitativo acesso a novas oportunidades formativas e alcançar uma maior qualidade das aprendizagens. Os entrevistados lamentam que o tempo para o trabalho colaborativo e para a reflexão sobre as práticas e os seus resultados seja cada vez mais limitado.

A implementação do Projeto TEIP permite alterar a imagem que a comunidade tem da instituição, atualmente um espaço mais seguro e que propicia a aquisição de aprendizagens mais consistentes. Ainda assim continuam a existir os contextos familiares desestruturados, situações de violência que influem no comportamento e aproveitamento escolar dos alunos. Os TEIP têm efeitos positivos essencialmente no que se refere a um maior e melhor apetrechamento das escolas e à conseqüente capacitação para estimular o desempenho escolar dos alunos, envolvendo a comunidade e outros agentes externos. Contudo a participação dos pais, das famílias nas escolas ainda é, na sua globalidade, ténue.

Na génese de um agrupamento bem sucedido está certamente um território específico, mas sobretudo um PE coeso com estratégias consolidadas, um corpo docente empenhado e estável, uma liderança eficaz, parcerias fortes e uma cultura de avaliação e eficácia inovadora e rigorosa.

Apesar da conjuntura socioeconómica atual e de alguma desilusão ou insatisfação profissional, os atores educativos integrados em territórios TEIP trabalham e lutam persistentemente.

Os elementos entrevistados mostram ter aderido ao programa TEIP, mas sentem que todo o seu esforço individual e colaborativo nem sempre é devidamente respeitado. Parece considerar-se que a situação atual do ensino, os cortes sucessivos nos recursos financeiros e humanos e a sobrecarga de funções poderá levar à desilusão e até ao eventual retrocesso dos agrupamentos TEIP, designadamente dos bem sucedidos. Conforme o entrevistado (E1) refere “algumas alterações introduzidas pela tutela, designadamente no que diz respeito à intervenção do corpo docente, está..., poderá vir a prejudicar aquilo que são os resultados das aprendizagens,” .

Limitações do Estudo

No decorrer do estudo foram encontradas algumas possíveis limitações relacionadas com o contexto e com os atores. O facto do investigador desempenhar funções docentes na escola sede do Agrupamento em estudo, de ter desempenhado funções de liderança intermédia e participar em diversas equipas de trabalho poderia eventualmente condicionar a livre expressão e levar à inibição das reais opiniões e perspetivas dos entrevistados. Procurou-se contudo garantir que tal não sucedesse, incutindo-lhes confiança e mantendo uma postura de imparcialidade e objetividade.

Devido ao leque temporal que a implementação do programa TEIP já representa no Agrupamento em estudo e embora se procurasse dar uma perspetiva diacrónica da sua evolução, isso obrigou a que se fizessem opções. Deste modo delimitaram-se dados aquando da sua análise e interpretação para tornar o estudo mais exequível dentro do tempo disponível para a sua concretização.

As conclusões auferidas a partir deste estudo de caso não poderão ser consideradas universais uma vez que foram obtidas atendendo a um contexto social e geográfico perfeitamente delimitado e por serem referentes a um período temporal específico, além de se basearem na análise interpretativa de documentos específicos de um agrupamento escolar e de perceções, experiências e vivências individuais de um conjunto de atores educativos selecionado.

Este estudo de caso poderá levar a outros partindo de perspetivas diferentes, pois a seleção de um outro conjunto de elementos tais como os pais e encarregados de educação de alunos de diferentes níveis de ensino do Agrupamento, dos alunos ou dos docentes poderia

permitir perceber o território TEIP em outra forma. Outras perspectivas de estudo passíveis de serem seguidas poderiam ser a avaliação da pertinência e concreta eficácia das redes de agrupamentos TEIP, percebendo de que forma elas poderão significar mudança, evolução e maior autonomia na gestão curricular e organizacional das instituições. Outro estudo que julgo interessante seria efetuar um estudo comparativo entre territórios TEIP averiguando o grau de satisfação profissional dos seus docentes.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, M. & Neves, I. P. (2000). *Influência da prática pedagógica na mudança conceptual em ciências: Um estudo sociológico*. Revista Portuguesa de Educação, 13 (1).
http://essa.fc.ul.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2000_influenciadapraticapedagogica.pdf consultado em 05/10/2014

Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia Prático e Crítico*. Porto: Edições ASA.

António, N. & Teixeira, A. (2007) *Gestão da Qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Barbieri, H. (2003), “Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, Porto, 43-75.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (L.Reto, A. Pinheiro, Trad.)

Barroso, J. (1991). “*Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma evolução* “. Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional, vol. 4, nº2 e 3, 55-86.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bettencourt, A. & Caeiro, T. (2009). *Percursos através de Percursos de Alunos: Aprender na Escola. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Bettencourt, A. & Sousa, M. (2000), O conceito de ensino básico e as práticas de integração educativa, in *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*”, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 13-43.

Canário, M. B. (1995). *Partenariado Local e Mudança Educativa*. Inovação, nº8, Lisboa, 151-166.

Canário, R. (2005), *O que é a Escola? Um ‘olhar’ sociológico*, Porto, Porto Editora.

Canário, R.; Alves, N. & Rolo, C. (2000), Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a ‘igualdade de oportunidades’ e a ‘luta contra a exclusão’, in *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção “ecológica” da Acção Educativa*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 139-170.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto – aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.

Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 7ª Ed. São Paulo: Elsevier Editora Ltda.

Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Editorial do ME.

http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao_2011.pdf

consultado em 24/10/15

Costa, J. & Ventura, A. (2001) “Programa de Avaliação Integrada das Escolas: A Opinião dos Gestores Escolares face à Intervenção das Equipas Inspectivas”, in Bento D. S. e Almeida L. (Orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 759-773.

Díaz, A. (2003) *Avaliação da Qualidade da Escola*. Porto: Edições ASA.

Ferreira, F. I. (2005). *O Local em Educação: Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (1987). *A educação informal da família*, in AAVV (1987). O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, 17-22.

Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, H. C. (Eds.) (2010). *A Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

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

Guerra, M. (2000) *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA.

Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Relógio d’Água Editores.

Leandro, E. (2002) *Guião para Auto-avaliação de Desempenho – Parte I*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.

Leite, C. (2002) A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes, in *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação*, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Leite, C. & Fernandes, P.(2007) A organização das escolas por agrupamentos – de uma autonomia prometida a uma prática comprometida. In: Leite, C.; Lopes, A.. *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA: 51-72.

Lima, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (2004). *O Agrupamento de Escolas como Novo Escalão da Administração Desconcentrada*. Revista Portuguesa de Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Morgado, J. (2004) *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

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

Pires, E. L. (1987). *Não há um, mas vários insucessos*, in AAVV.(1987) O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, 11-15.

Pires, E. L. (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar
(www.europa.eu.int/comm/eurostat/). In host.spzn.pt/mig/PN_AbandEsc_II_Diagnost.pdf
consultado em 10/01/2015

Projeto Educativo do Agrupamento
http://eb23marrazes-m.ccems.pt/file.php/1/Projeto_Educativo_Final_2013.pdf consultado em
17/09/2014

Regulamento Interno do Agrupamento
http://eb23marrazes-m.ccems.pt/file.php/1/Regulamento_Interno_2013.pdf consultado em
17/09/2014

Relatórios TEIP 2009/10 e 2010/11
<http://www.dgicd.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=41> consultado em 17/09/2014

Santos, L. (2003). *Bernstein e o Campo Educacional: Relevância, Influências e Incompreensões*.
Cadernos de Pesquisa, nº 120, 15-49.
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120.pdf>. consultado em 11/11/2014

Sarmento, M. & Ferreira, (1995). *A Construção Social das Comunidades Educativas*. Revista
Portuguesa de Educação nº 8.

Schmelkes, S. (1996) “*La Evaluación de los Centros Escolares*”. CINVESTAV – IPN, s.no.
Cidade do México: Departamento de Investigaciones Educativas.
<http://www.campus-oei.org/calidad/sylvia.htm> consultado em 27/12/2014

Vicente, N. (2004) *Guia do Gestor Escolar*. Porto: Edições ASA.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 6ª Edição,
Lisboa: Gradiva.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de outubro. Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário;

Decreto-Lei 46/85 de 22 de fevereiro. Criação das Escolas C+S;

Lei 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo (alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de setembro);

Decreto-Lei n.º 3/87 de 3 de janeiro. Inicia o processo de descentralização e desburocratização;

Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88 de 30 de junho. Reordena a rede escolar;

Despacho 119/ME/88 de 15 de julho. Define os requisitos para classificação de uma escola de intervenção prioritária;

Decreto-Lei 43/89 de 3 de fevereiro. Regime Jurídico da Autonomia das Escolas;

Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90 de 6 de março – reforço do Decreto-Lei nº 46/85 de 22 de fevereiro;

Decreto-Lei 172/91 de 10 de maio. Novo regime jurídico de direção, administração e gestão escolar;

Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91 de 9 de agosto. Universalização do acesso à escolaridade.

Decreto-Lei 133/93 de 26 de abril. Descentralização e desburocratização de funções;

Despacho 113/ME/93 de 1 de julho. Modalidades de “associação” de estabelecimentos de ensino; criação do sistema de Incentivos à Qualidade da Educação;

Despacho 23/ME/95 de 3 de abril. Regulação do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação;

Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto. (TEIP) Territórios Educativos de Intervenção Prioritária como experiência pedagógica;

Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96 de 3 de setembro. Define as escolas que integram o projeto TEIP a partir do ano letivo 1996/1997;

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

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio. Define o regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário, bem como dos respetivos Agrupamentos;

Decreto Regulamentar 12/2000 de 29 de agosto. Formação de Agrupamentos de escolas;

Despacho 13313/2003 de 8 de julho. Conclui o processo de constituição de Agrupamentos;

Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de janeiro. Avaliação dos alunos do Ensino Básico;

Despacho Normativo nº 50/2005 de 20 de outubro. Define princípios, normas orientadoras para

implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção para o sucesso educativo;

Despacho Normativo 55/2008 de 23 de outubro. Relança o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Programa TEIP2;

Despacho nº 8065/ME/2009 de 20 de março. Alargamento do princípio da discriminação positiva das escolas TEIP. Estabelece as escolas prioritárias;

Lei nº 85/2009 de 27 de agosto. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens em idade escolar; Escolaridade obrigatória entre os 6 e os 18 anos;

Portaria nº 365/2009 de 7 de abril. Procedimento concursal de recrutamento do pessoal docente para os TEIP;

Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro define as competências da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC);

Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho, segunda alteração ao Decreto_Lei nº 75/2008, de 22 de abril. (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos). Nova constituição do conselho pedagógico;

Despacho Normativo 20/2012 de 3 de outubro - Programa TEIP3;

Despacho Normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro, Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, do ensino público, particular e cooperativa e as medidas de promoção do sucesso escolar a adotar no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos;

ANEXOS

I - DOCUMENTOS AUXILIARES:

A - Relação entre Metas e Resultados

METAS PE do Agrupamento	RESULTADOS (ANO LETIVO 2012/2013)
1 – COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR/ MELHORIA DA QUALIDADE DO SUCESSO	Avaliação interna: 1º CEB: maioria das metas atingidas 2º CEB: metas superadas em todas as disciplinas, exceto a Português e Inglês. 3º CEB: metas superadas em todas as disciplinas, exceto a Técnicas de Informação. Avaliação externa: 1º CEB: taxa de sucesso superior à nacional. 2º CEB: taxa de sucesso ligeiramente inferior à nacional. 3º CEB: taxa de sucesso a Português superior à nacional e 0,4% inferior a Matemática. <u>Projetos/atividades que contribuíram para a consecução desta meta:</u> As atividades/ações desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino.
2 – RELAÇÃO ESCOLA/ FAMÍLIA/ COMUNIDADE	Divulgação dos documentos estruturantes e projetos junto dos Pais/Encarregados de Educação. Recurso à caderneta do aluno, serviço SMS Express, e-mail e contactos telefónicos. Maior participação dos parceiros externos, Encarregados de Educação e comunidade no Dia Aberto e Sarau do Agrupamento. <u>Projetos/atividades que contribuíram para a consecução desta meta:</u> “Alternar para Comunicar”; “Brinca Comigo”; “Ciclo da Terra”; “Projeto Comenius”; “Biblioteca ... Um Espaço de Letras”; “Eco- Escolas”; “Promover a reciclagem”; “aLeR+”; “Semana da Leitura”; “Histórias com a Família”; “Jardins de água”, entre outros.
3 – RELAÇÕES INTER- CULTURAIS E MULTI- CULTURAIS	Desenvolvimento de projetos multiculturais locais, nacionais e internacionais. Elevada taxa de participação, satisfação e consecução. <u>Projetos/atividades que contribuíram para a consecução desta meta:</u> GAMED; “Daqui e d’ali – Construindo Saberes”; “A nossa Arte”; “BOCCIA”; “Words”; “Salut”; “Brinca Comigo”; “Nós e a água”; “Alternar para Comunicar”; “Biblioteca... Um espaço de letras”; “Todos de mãos dadas vamos construir um mundo melhor” ; Sarau do Agrupamento; projeto “C.A.C.E Faz... – Cultura, Animação, Cidadania e Educação”; (Com) Viver, Aprender a ser, C.A.C.E. Faz... a Festa na Escola; projeto “C.A.C.E. Faz... as tuas férias (Natal, Páscoa, Verão)” .
4 - ENRIQUECIMENT O CURRICULAR E OFERTA FORMATIVA	Criação de alternativas curriculares. Maior relevo dado à orientação escolar e vocacional, mediação e ocupação dos tempos letivos dos alunos (criação de clubes). Aspetos negativos: conservação/embelezamento dos espaços (espaços ajardinados e casas de banho) pouco satisfatório. Défice de recursos humanos na Escola sede. <u>Projetos/atividades que contribuíram para a consecução desta meta:</u> O GAMED com ações/atividades de sensibilização e divulgação: “Árvore da Mediação (divulgação/sensibilização do GAMED)”; “Ação de sensibilização/formação de alunos mediadores”; Realização de mediações (formais e informais); Participação no Ebook sobre o Primeiro Encontro de Mediadores Escolares; Ateliê das tranças (Dia Aberto) e Tranças na Educação para a Cidadania; clubes temáticos: Clube Jardins d’Água, Pequenos Molières (Projeto Clube de Teatro), Clube Cientistas das Artes, Clube de Jornalismo e o “C.A.C.E. Faz... as tuas férias”.

<p>5 - PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA</p>	<p>Aumento de alunos mediadores e das mediações formais efetuadas. Registo de ocorrências na plataforma de Gestão Disciplinar. <u>Projetos/atividades que contribuíram para a consecução desta meta:</u> GAMED (diversas atividades); projetos promovidos pelo “C.A.C.E Faz...” ao longo do ano; ação de formação para professores “Prevenir a violência nas Escolas”; Registos na Plataforma de Gestão Digital; SMS Express – sistema de comunicação com os pais e Encarregados de educação; ação de prevenção da indisciplina “Comportamento e disciplina em contexto de sala de aula” do programa de acompanhamento da IGEC (turma de PCA); TOP Turmas</p>
<p>6 – PROMOÇÃO DA IMAGEM DO AGRUPAMENTO NA COMUNIDADE</p>	<p>Desenvolvimento de projetos nacionais e internacionais. (“Eco-escolas”; “Comenius”). Participação em atividades do PAA e organizadas pelos Departamentos, nomeadamente Dia Aberto e Sarau. Projeção da imagem de uma escola ativa, dinâmica e positiva. <u>Projetos/atividades que contribuíram para a consecução desta meta:</u> Momento comum do Agrupamento (Natal); eventos agregadores como C.A.C.E. Faz... a Festa na Escola (Dia Aberto) e o IV Sarau do Agrupamento de Escolas de Marrazes; Projeto Top-Turmas; Boccia (alunos NEEP); Projeto de articulação “Da Educação Pré-escolar ao 3º CEB – Olhares”; Projeto “Mais Biblioteca para todos”; projeto “Livros e arte a desafiarte” (inserido no Projeto aLeR+) com as atividades: Comemoração do dia da Poesia, Tertúlias, Leituras partilhadas, Bookcrossing, Mês da Biblioteca Escolar, Semana da Leitura e Dia internacional do livro; meios de difusão das atividades desenvolvidas pela BE/CR: blogue, plataforma Moodle e redes sociais: Facebook e Twitter.</p>
<p>7 - TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</p>	<p>Ampla utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nos vários níveis de Educação e Ensino. Constrangimentos a nível do hardware e software disponíveis na Educação Pré-escolar e 1 CEB. Realização de formações relativas ao tema. <u>Projetos/atividades que contribuíram para a consecução desta meta:</u> Projeto Comenius; “Aprender e crescer com a Biblioteca”; promoção de Ações de Formação (parceria com o Centro de Formação LeiriMar): “Ações de Formação Inter-Escolas - As plataformas LMS e o trabalho de equipa na Escola”; “Aplicações pedagógicas das plataformas LMS (Moodle)”; “Aplicações Pedagógicas dos Quadros Interativos Multimédia”; “A Folha de Cálculo e a Prática Docente – Iniciação”; “Aplicações Pedagógicas da Multimédia – Módulo I (Imagem Digital e Áudio Digital)”</p>
<p>8 - PROMOÇÃO DA SAÚDE</p>	<p>Desenvolvimento de parcerias (Centro de Saude, IPJ, IDT e entidades privadas) e de projetos/ações diversas para consecução da meta. <u>Projetos/atividades que contribuíram para a consecução desta meta:</u> Promoção de formação creditada para docentes da Educação Pré-escolar “Educação artística - Contributos para a Educação para a Sustentabilidade, Ambiente e reutilização Criativa”; ações de formação: “Educação Sexual em meio escolar: metodologias abordagem/intervenção” e “A Voz: técnicas de expressão oral no ato educativo e comunicativo”; projeto “Jardins d’Água”.</p>
<p>9 - MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE SEGURANÇA</p>	<p>Melhoria das condições de segurança, de saída e entradas na escola (cartão magnético); normas de evacuação; plano de emergência da Escola (revisão anual). <u>Projetos/atividades que contribuíram para a consecução desta meta:</u> participação da PSP e Escola Segura no Dia Aberto; colocação de câmaras de vigilância; GAMED.</p>

Fonte: Relatório de Avaliação Interna 2012/2013

B - Recursos da Comunidade /Parcerias

IDENTIFICAÇÃO DO RECURSO/PARCERIA	PE 2009/12	PE 2012/15
A.IMIGRANTE	X	X
ACIDI- Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural	X	X
AMITEI		X
Associação Portuguesa de Paralesia Cerebral - APPC de Leiria	X	X
Associação 20 de Junho - Marinheiros	X	X
Associação Desportiva e Cultural do Bairro dos Anjos	X	X
Associação Desportiva e Juvenil de Capoeira Ginga Camará	X	X
Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Leiria	X	X
Associação Lar Emanuel	X	X
Associações de Pais e Encarregados de Educação	X	X
Atlético Clube de Sismaria	X	X
Câmara Municipal de Leiria	X	X
Casa do Povo de Amor	X	X
CENFIM – Marinha Grande	X	X
Centro de Formação de Leiria do IEFP	X	X
Centro de Saúde Arnaldo Sampaio	X	X
Centro Paroquial de Regueira de Pontes	X	X
Centro Social, Pastoral e Cultural de Pinheiros	X	X
CERCILEI	X	X
CPCJ	X	X
Cruz Vermelha Portuguesa – Leiria	X	X
ECO - Associação Cultural de Leiria	X	X
Escola Profissional de Leiria	X	X
Escola Profissional de Ourém	X	X
Escola Profissional e Artística da Marinha Grande	X	X
Escola Secundária Afonso Lopes Vieira	X	X
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do IPL	X	X
Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico Leiria	X	X
Filarmónica das Chãs	X	X
FUN SCIENCE	X	X
Fundação Casa Museu Mário Botas	X	X
Grupo Desportivo Casal Novo	X	X
Grupo Desportivo Recreativo e Cultural Os Unidos de Casal dos Claros e Coucinheira	X	X
HES-Sistemas Informáticos, Lda	X	X
Hospital de santo André - Leiria	X	X
IEGARI – Soluções em Telecom e Informática, Lda	X	X
InCentea Tecnologia de Gestão	X	X
Instituto Português da Juventude	X	X
Juntas de Freguesia de Marrazes, Amor e Regueira de Pontes	X	X
Leiritrónica	X	X
Mathnasium	X	X
MIMO – Museu de Imagem em Movimento	X	X
Núcleo de Desportos Motorizados de Leiria	X	X
OIKOS – Associação de Defesa do Ambiente e do Património da	X	X

Região de Leiria		
Orfeão de Leiria	X	X
Os Malmequeres – Centro de Actividade Ocupacional	X	X
PSP - Escola Segura	X	X
SAMP – Sociedade Artística e Musical dos Pousos	X	X
Serviço de Pediatria do Hospital de Sto André	X	X
Sport Clube Leiria e Marrazes	X	X
Unidade de Saúde Familiar de Santiago	X	X
Zooleiria		X

Fonte: Relatórios de Avaliação Interna

II – RECOLHA DE DADOS: guiões das entrevistas

Identificação do entrevistado	Código atribuído
Diretor do Agrupamento de Escolas	E1
Coordenador da Equipa TEIP do Agrupamento	E2
Consultora Externa do Agrupamento	E3
Coordenadora do 1º Ciclo do Agrupamento	E4
Coordenadora da Educação Pré-escolar do Agrupamento	E5

1 - Destinatários: Diretor do Agrupamento (designado por E1) Coordenador da Equipa TEIP (designado por E2)

- Esta entrevista visa a obtenção de dados quanto à percepção individual do entrevistado relativamente à implementação do Projeto TEIP no Agrupamento em estudo.
- Agradeço a sua participação e disponibilidade.
- A confidencialidade da sua identidade e das informações fornecidas será assegurada com a atribuição de uma designação alternativa para cada entrevistado. Solicito a sua autorização para proceder à gravação da entrevista de modo a obter um registo fidedigno, sendo o seu conteúdo posteriormente fielmente transcrito e submetido à sua validação.

Dados pessoais do entrevistado

Nome: _____

Idade: _____ Formação Académica: _____

Situação profissional: _____ Tempo de serviço: _____

Grupo de Recrutamento: _____ Tempo de serviço no Agrupamento: _____

Função(ões) Desempenhada(s): _____

Período de tempo de desempenho dessa (s) função(ões) _____ (____ anos)

Data da entrevista: _____ Duração da entrevista: _____

OBJETIVOS

QUESTÕES

CATEGORIAS

Conhecer as razões que levaram à integração da escola no Programa TEIP	1. Como e quando aconteceu a inclusão deste Agrupamento no Programa TEIP?	Criação do Agrupamento TEIP
	2. Quais foram as razões subjacentes à criação e implementação do Projeto TEIP no Agrupamento?	
Conhecer as mudanças decorrentes da implementação do Projeto TEIP no Agrupamento	3. Que mudanças organizacionais e recursos humanos e financeiros decorreram da implementação do TEIP2 e posteriormente do TEIP 3 nesta instituição?	Funcionamento organização
	4. Enumere as medidas e estratégias adotadas no Agrupamento que mais contribuíram para atingir os objetivos delineados no Projeto TEIP?	Funcionamento Procedimentos
identificar estratégias	4.1 Quem avalia a implementação e os resultados do projeto TEIP?	
Perceber o funcionamento do Agrupamento	4.2 Em que moldes é efetuado esse processo de avaliação?	
	4.3 Como são divulgados os resultados alcançados a nível interno e junto da comunidade educativa em geral?	Qualidade
	5. Atendendo à sua função no Agrupamento, considera que os objetivos e metas definidas no Projeto TEIP já foram alcançados? Justifique.	Funcionamento qualidade
Conhecer a opinião das lideranças relativamente aos efeitos do projeto TEIP	<i>A escola interage e estabelece protocolos com outras instituições/parcerias da comunidade envolvente.</i>	Parcerias Articulação com a comunidade
	6. Enumere as instituições/parcerias que têm sido mais benéficas para a melhoria do sucesso educativo e da qualidade da instituição.	
Conhecer as vantagens das parcerias estabelecidas	6. 1. Quais as vantagens decorrentes dessas parcerias relativamente ao Projeto TEIP ?	qualidade
	7. Considera haver áreas de melhoria para que sejam atingidas as metas do TEIP?	Funcionamento organização
Conhecer	8. Indique os constrangimentos com que o Agrupamento se tem confrontado desde que	

constrangimentos e potencialidades do Projeto TEIP no Agrupamento	é TEIP.	
	9. Destaque as mais significativas potencialidades que considera existir no Projeto TEIP.	
Perceber a importância de uma estrutura de apoio decorrente do Projeto TEIP	10. Considera importante existir o apoio de um consultor TEIP? Justifique.	Funcionamento Apoio Externo
	Estamos prestes a concluir esta entrevista. 11. Deseja acrescentar algum aspeto que considere relevante e que não tenha sido focado?	

Agradeço a sua disponibilidade para a realização desta entrevista.

2 - Destinatário: Consultor Externo do Projeto TEIP (designado por E3)

- Esta entrevista visa a obtenção de dados quanto à percepção individual do entrevistado relativamente à implementação do Projeto TEIP na escola sede do Agrupamento em estudo.
- A confidencialidade da sua identidade e das informações fornecidas será assegurada com a atribuição de uma designação alternativa para cada entrevistado. Solicito a sua autorização para proceder à gravação da entrevista de modo a obter um registo fidedigno, sendo o seu conteúdo posteriormente fielmente transcrito e submetido à sua validação.

▪ **Dados pessoais do entrevistado**

Nome: _____

Idade: _____ Formação Académica: _____

Situação profissional: _____ Tempo de serviço: _____

Função(ões) Desempenhada(s): _____

Período de tempo de desempenho dessa (s) função(ões) _____ (____ anos)

Data da entrevista: _____ Duração da entrevista: _____

OBJETIVOS	QUESTÕES	CATEGORIAS
Conhecer os motivos do envolvimento do consultor TEIP no Agrupamento	1. Em que circunstâncias iniciou a sua colaboração com o Agrupamento?	Colaboração com o Agrupamento
Perceber a experiência do consultor	2. Que experiência possuía como consultora TEIP?	Experiência
Conhecer as condições processuais do exercício das funções de consultor	3. Em que consiste a sua função?	Âmbito da intervenção
	4. Quem colabora consigo? Em que moldes?	
	5. Destaque dificuldades ou constrangimentos internos ou externos com que se depara no exercício das suas funções?	Funcionamento do Agrupamento
	6. Como se processa a avaliação da implementação do Programa TEIP no Agrupamento. 6.1 Que repercussões tem essa avaliação no funcionamento do Agrupamento?	Implementação do Projeto

Perceber a evolução qualitativa do Agrupamento	7. Destaque melhorias que considere mais relevantes a nível da organização/ gestão, procedimentos adotados e resultados do Agrupamento.	Evolução do Agrupamento
Conhecer as vantagens do Projeto TEIP no Agrupamento	8. Quais as vantagens que destacaria para o Agrupamento (e seus parceiros) decorrentes da implementação do Projeto no Agrupamento?	
Perceber as perspectivas futuras do Programa TEIP	9. Qual considera ser o futuro dos TEIP no sistema educativo Português? Especifique.	Futuro do Programa TEIP
	Estamos prestes a concluir esta entrevista. 10. Deseja acrescentar algum aspeto que considere pertinente e que não tenha sido focado?	

Agradeço a sua disponibilidade para a realização desta entrevista.

**3 - Destinatários: Coordenadora do Departamento do 1º CEB do Agrupamento (designado por E4)
Coordenadora do Departamento de Educação Pré-escolar do**

Agrupamento (designado por E5)

- Esta entrevista visa a obtenção de dados quanto à percepção individual do entrevistado relativamente à implementação do Projeto TEIP na escola sede do Agrupamento em estudo.
- Agradeço a sua participação e disponibilidade.
- A confidencialidade da sua identidade e das informações fornecidas será assegurada com a atribuição de uma designação alternativa para cada entrevistado. Solicito a sua autorização para proceder à gravação da entrevista de modo a obter um registo fidedigno, sendo o seu conteúdo posteriormente fielmente transcrito e submetido à sua validação.

Dados pessoais do entrevistado

Nome: _____
Idade: _____ Formação Académica: _____
Situação profissional: _____ Tempo de serviço: _____
Grupo de Recrutamento: _____ Tempo de serviço no Agrupamento: _____
Função(ões) Desempenhada(s): _____
Período de tempo de desempenho dessa (s) função(ões) _____ (____ anos)
Data da entrevista: _____ Duração da entrevista: _____

OBJETIVOS	QUESTÕES	CATEGORIAS
Identificar as razões que levaram à integração do Agrupamento no Programa TEIP	1. Quais foram as razões para a criação do Agrupamento TEIP dos Marrazes?	Criação do Agrupamento TEIP
	2. Que mudanças e recursos decorreram da implementação do TEIP no Agrupamento?	Funcionamento organização
Conhecer as mudanças decorrentes da implementação do Projeto TEIP no Agrupamento Perceber o funcionamento do Agrupamento	3. Enumere as medidas e estratégias adotadas no Agrupamento que permitem atingir os objetivos e metas delineados no Projeto TEIP.	Funcionamento Procedimentos
	<i>A escola interage e estabelece protocolos com outras instituições/parcerias da comunidade envolvente.</i>	parcerias
	4. Refira parcerias e protocolos estabelecidos com a comunidade envolvente que lhe pareçam mais	

Conhecer as vantagens das parcerias estabelecidas	vantajosos para a melhoria da qualidade do sucesso no Agrupamento.	
	5. Destaque as maiores potencialidades que considera existir no Projeto TEIP.	Qualidade do Agrupamento
Conhecer potencialidades do Projeto TEIP para o Agrupamento	6. Considera importante a existência do apoio de um consultor externo TEIP no Agrupamento.	Funcionamento Apoio externo
Perceber a importância de uma estrutura de apoio decorrente do Projeto TEIP		
	Estamos prestes a concluir esta entrevista. 7. Deseja acrescentar algum aspeto que considere relevante e que não tenha sido focado?	

Agradeço a sua disponibilidade para a realização desta entrevista.

III – ANÁLISE DE CONTEÚDO:

A – Transcrição das entrevistas

1. Transcrição da entrevista semiestruturada ao Diretor do Agrupamento TEIP (E1)

Como e quando aconteceu a inclusão deste Agrupamento no Programa TEIP?

A primeira vez que integrámos o programa TEIP foi em 1996/97 e aconteceu, nessa altura, aconteceu quase de forma inesperada. Nós fomos contactados já com o assunto consumado. Portanto fomos informados que íamos integrar este programa nessa altura. Portanto foi a primeira vez que houve TEIP no país.

Quais foram as razões subjacentes à criação e implementação do Projeto TEIP no Agrupamento?

Também nessa altura, aquilo que nos foi explicado é que nós fazíamos parte de um lote de 25 escolas. Da primeira vez, o programa TEIP 1, da primeira vez, portanto, incluía só 25 escolas em todo o país e o que fomos informado era de que se tratava de um programa que se destinava a escolas com muitas dificuldades, inseridas em terrenos com características sociais, em territórios com características sociais difíceis, com alunos, com uma população escolar normalmente difícil e portanto que iria sofrer medidas adequadas à possibilidade de ultrapassar, de algum modo, este tipo de problemas.

Que mudanças organizacionais e recursos humanos e financeiros decorreram da implementação do TEIP2 e posteriormente do TEIP 3 nesta instituição?

Isto aqui já é uma questão diferente... Nós interrompemos o programa, o TEIP 1, em 2002. Interrompemos... não por iniciativa própria, mas saímos do programa nessa altura... Voltámos a integrar o TEIP 2 por nossa iniciativa, portanto, depois foi aberta a possibilidade de nós nos candidarmos ao projeto. Foi o que foi feito e portanto, porquê? Mudanças organizacionais!? Há todo um conjunto de recursos adicionais que são importantes para o desenvolvimento de determinadas tarefas que de outra maneira não poderiam ser postas em prática e, no que diz respeito ao TEIP2, esses recursos não foram só recursos humanos, foram também recursos materiais e financeiros que, enfim..., que deram muito jeito na ..., depois na prossecução de alguns subprojetos que foram projetados, lá está, no sentido de chegarmos aquilo que ..., no final é aquilo que se pretende, que é que haja um melhor ambiente escolar e que as aprendizagens sejam mais conseguidas. Agora, com o TEIP3 as coisas são diferentes. Já não há recursos financeiros acrescidos. Há recursos humanos acrescidos, o que não deixa de ser bastante bom! Este ano tivemos também, constatámos também que as coisas estão também aí a sofrer cortes e portanto... Houve uma diminuição nos recursos que nos foram atribuídos. Ainda assim não deixa de ser muito positivo aquilo que o programa nos atribui, porque, de facto, são mais professores, são mais técnicos e há outro tipo de atividades que de outra maneira não podiam ser desenvolvidos.

Enumere as medidas e estratégias adotadas no Agrupamento que mais contribuíram para atingir os objetivos delineados no Projeto TEIP?

Eu acho que todas resultaram, de uma maneira ou de outra todas as medidas resultaram. Tudo aquilo que foi colocado na nossa candidatura inicial e depois nos vários planos de melhoria que temos feito anualmente, todas elas têm vindo a resultar. A verdade é que, desde que voltámos a integrar o projeto TEIP há coisas que têm uma projeção e uma diferença assinalável relativamente àquilo que éramos sem ..., o facto de termos alguns técnicos, por exemplo, no que diz respeito à aproximação à comunidade, atividades que nos levem a aproximar da comunidade... se não tivéssemos as animadoras culturais, isto não era possível, não é? E a escola tem sofrido uma diferença positiva em termos de imagem por força daquilo que o TEIP nos veio contratar por essa via, não é? Depois, o reforço das aprendizagens aos mais variados níveis em áreas que consideramos sensíveis. No 1º ciclo na Matemática e no Português, aqui, na escola sede também no que diz respeito à Matemática especialmente no 3º ciclo. Conseguiu-se um conjunto de apoios que tem dado resultados. Porque a verdade é que, se nos considerarmos um universo TEIP nacional que neste momento é composto por 150 escolas, à volta disso...Nós estamos na linha da frente em termos de resultados. O ano passado fomos mesmo o sexto Agrupamento em termos de resultados, o que é francamente significativo. Mas se retirarmos a questão de pertencermos ao universo TEIP e nos compararmos com todas as escolas do país, os resultados também melhoraram bastante. Os nossos níveis, as nossas médias estão acima das médias nacionais em quaisquer dos setores que forem perspetivados: no 4º ano, no 6º ano, no 9º ano em termos de exame, portanto de avaliação externa e portanto, dá para perceber que tudo aquilo que foi projetado e todas as estratégias que foram delineadas no que diz respeito aos objetivos do projeto estão a ser conseguidos.

Quem avalia a implementação e os resultados do projeto TEIP?

Nós temos uma equipa TEIP a funcionar internamente que, em primeira análise, faz essa avaliação. Temos que apresentar relatórios semestrais. Esses relatórios são também submetidos à apreciação do nosso perito externo e portanto, numa primeira análise é feita uma autoavaliação se bem que esta autoavaliação corresponda a um, ... a uma ficha tipo, um programa de avaliação tipo para todos os TEIP que nos é enviada

pela DGE, pela Direção Geral da Educação e a que nós temos que responder. E depois numa segunda análise é feita uma avaliação pela equipa de técnicos da DGE que faz toda uma comparação de resultados sobre todos os aspetos que lhes são enviados e por aí, é por isso que eu há bocado fiz aquelas afirmações. Temos conhecimento dos resultados ao nível dos TEIP e também dos resultados que obtemos quando comparados com todo o universo de escolas do país. E isso é resultado, como é que eu hei de dizer!?! ... diverge do facto dos nossos relatórios serem tão apertados e termos que apresenta-los com tanta frequência e com tanto rigor.

Em que moldes é efetuado esse processo de avaliação?

Pronto, no fundo respondi à pergunta com as considerações anteriores.

Como são divulgados os resultados alcançados a nível interno e junto da comunidade educativa em geral?

Estes resultados são divulgados desde logo através do nosso coordenador TEIP em reunião de Conselho Pedagógico (CP), sendo divulgados no CP chega naturalmente a todo o universo de docentes. Depois em Conselho Geral, eu também faço a divulgação dos resultados e aqui os universos são diferentes. O Conselho Geral tem representantes não só do corpo docente, mas também do corpo não docente do Agrupamento, pais e até de elementos da comunidade que são convidados a fazer parte do Conselho Geral. Portanto, eu diria que através destes dois órgãos de gestão essa comunicação chega a todo o lado.

Atendendo à sua função no Agrupamento, considera que os objetivos e metas definidas no Projeto TEIP já foram alcançados? Justifique.

Eu acho que sim, agora também acho..., acabei de dizer, há duas perguntas atrás que, de facto, os nossos resultados comparados com o universo TEIP e comparados com o universo nacional têm sido bons, estão a ser conseguidos. Agora, se é possível fazer melhor!?! Claro que é! É nesse sentido que trabalhamos todos os dias... vamos ver se os conseguimos alcançar. Há sempre alguns constrangimentos. Este ano, como disse, há uma diminuição de recursos adicionais. Depois há todo um outro conjunto de fatores que derivam da nossa situação política atual. Eu quando falo política refiro-me a política educativa. É verdade que temos vindo a constatar que algumas alterações introduzidas pela tutela, designadamente no que diz respeito à intervenção do corpo docente, está..., poderá vir a prejudicar aquilo que são os resultados das aprendizagens, porque eu acho que, designadamente os professores de Matemática e de Português, que são disciplinas onde incidem fundamentalmente os holofotes do que se consegue e não consegue em cada escola, eu acho que os professores de Português e de Matemática estão a ser causticados com esta história da sua atividade não letiva ter que ser aplicada em apoios, que no fundo é atividade letiva também. Eu não sei até que ponto a meio do ano, não vai começar por aqui a haver algum tipo de cansaço, que nos outros anos já era visível, mas que agora se pode avolumar. Eu tenho essa preocupação e não me importo nada de deixar aqui patente mesmo sabendo que posso contar com o profissionalismo de todos os nossos professores, mas é uma coisa que pode vir a acontecer. Por outro lado, essas alterações, ... estou a falar, ... falei daquilo que está a acontecer ao nível da capacidade que os professores têm demonstrado, mas que podem não ter a partir de agora para continuar a demonstrar. Por outro lado, eu tenho, eu tenho que ... temos que revelar que de facto, a quantidade dos apoios que temos proporcionado está a diminuir, não só pelo que referi no que diz aos apoios adicionais que este ano são menos como pelo facto da tal componente não letiva dos professores estar, como é que eu hei de dizer!?! , absolutamente consagrada a outras tarefas e portanto, não vai ser fácil conseguir tantos apoios e talvez aí os resultados possam, possam, como é que eu hei de dizer!?! Possam não ser tão bons e se possam ressentir.

Enumere as instituições/parcerias que têm sido mais benéficas para a melhoria do sucesso educativo e da qualidade da instituição.

Eu acho que são todas benéficas à sua maneira. Eu dividiria esta história das parcerias, para já há umas que são institucionais desde logo, aqueles que fazemos com as autarquias, com a câmara, com as três juntas com quem trabalhamos. Essas são incontornáveis, mas são parcerias e são parcerias importantes porque também nos conferem alguns recursos. Não tantos como aqueles que gostaríamos, porque também, lá vem outra vez a situação política e financeira do país. As autarquias também estão como estão e não vale a pena nós pensarmos que eles nos podem apoiar tanto como apoiaram há uns anos atrás. Depois há todo um conjunto de parcerias que são quase naturais: com a Escola Superior de Educação, com as associações de pais, com os clubes aqui da região que, de uma maneira ou outra, participam, direta ou indiretamente, participam de uma forma significativa, de maneira a que possamos obter outro tipo de resultados.

Quais as vantagens decorrentes dessas parcerias relativamente ao Projeto TEIP ?

Há coisas que nós não poderíamos fazer... Há coisas pequenas como: um empréstimo de uma carrinha por parte de... sem qualquer custo para a escola, por parte de um clube aqui da região, proporciona-nos a possibilidade de alguns alunos desta escola terem aulas de natação, que de outra maneira não teriam, outros alunos terem pequenas viagens de estudo, visitas   comunidade, que de outra maneira não teriam, entre outras coisas. Portanto, às vezes, parcerias tão singelas como esta dão um jeitão danado a quem tem que encontrar soluçoes para proporcionar atividades deste tipo. E depois há todo um outro conjunto de parcerias que eu diria pontuais, não são sistemáticas, pontuais, mas que também ajudam bastante. Estou-me a lembrar, por exemplo, do Dia Aberto. No Dia Aberto, nós temos aqui um conjunto de institui oes representadas durante um dia inteiro que são uma parceria importante, porque, lá está, um dos eixos que   tratado neste projeto TEIP   o da aproxima o   comunidade. Nós, naquele dia, trazemos aqui gente da comunidade, não só da nossa comunidade mais próxima como de outros lados, que de outra maneira provavelmente não poderiam..., não poderiam estar connosco, não poderiam divulgar as suas, aquilo que fazem e portanto, todo este tipo de parcerias são importantes e...eu gostaria que de facto..., agora são   diferentes. Umhas são de todos os dias e outras são c  vêm uma vez ou duas por ano, mas todas elas são importantes e benéficas, naturalmente.

Considera haver áreas de melhoria para que sejam atingidas as metas do TEIP?

Isso também   uma coisa que decorre daquilo que vamos analisando no dia a dia e depois nos nossos relatórios finais, da nossa análise final. Há coisas que correm muito bem nuns anos e noutros anos menos bem e ,   por isso que a DGE todos os anos nos pede um Plano de Melhoria que não tem que ser recorrentemente igual aos planos anteriores. Depende daquilo que nós constatamos que correu melhor ou pior para podermos, como dizer, apostar mais, nos anos seguintes, em matérias que, se calhar, não foram tão conseguidas e portanto, a coisa vai por aí.

Indique os constrangimentos com que o Agrupamento se tem confrontado desde que   TEIP.

Não   por sermos TEIP que temos mais constrangimentos do que já tínhamos. São os constrangimentos normais,   verdade que...,   verdade que nós não somos uma comunidade fácil, mas também... Quando digo comunidade estou a referir-me   tipifica o dos nossos alunos.   verdade que estamos inseridos numa zona suburbana com alguns bairros sociais aqui   volta, com meninos que..., muitos meninos que infelizmente pertencem a família ..., a muitas famílias pouco estruturadas ..., que dão pouco apoio l  em casa..., mas também   por isso que somos TEIP. Mas , estava eu a dizer que..., este   um constrangimento com que nós contamos desde que somos escola, não   desde que somos TEIP, porque sempre estivemos inseridos nesta região. Mas se calhar   o principal,   o principal... Agora essas dificuldades se calhar são mais sentidas ainda em TEIP de outras localidades do país que têm situa oes muito mais difíceis, eu também, eu não me estou a queixar com isto, são estou que, se quisermos tipificar a nossa popula o escolar, ela   diferente daquela que constitui as escolas do centro da cidade, sem duvida nenhuma, certo!? Traz alguns constrangimentos? Traz! Principalmente porque os meninos não são tão apoiados em casa como nós gostaríamos que fossem, pronto. Agora, há outro tipo de constrangimentos, por exemplo, em termos legislativos, eu acho, eu acho que isso está a modificar agora embora com muitos percalços que nos conhecemos, mas em termos legislativos, achamos que   perfeitamente absurdo que as escolas que não são TEIP possam reconduzir os seus professores contratados e os TEIP não possam. Isto não faz sentido nenhum! Então se nós temos características que eu diria especiais, se precisamos um bocadinho mais do que os outros de determinados tipo de apoio, se reconhecemos que temos colegas aqui que estão perfeitamente inseridos, que já têm pelo menos um ano de experiência e que nós gostávamos que continuassem, porque   que não!? E porque   que as outras que não têm dificuldades podem fazê-lo!? Este   um constrangimento que tem sido anualmente relatado aos nossos superiores e que não há maneira de ser resolvido. Vamos ver se com esta história da bolsa de... , BCE, bolsa de contrata o, quando ela estiver afinada... Eu acredito que ela venha a ser..., que ela venha a resultar bem melhor do que o que aconteceu até aqui, porque até aqui tem sido mau. Acredito que este tipo de constrangimento se ultrapasse, mas até lá, nós Diretores das escolas TEIP vamos continuar a lutar por uma coisa que   de facto absurda, não vou caracterizá-la de outra maneira, pronto! Portanto há, como eu diria, constrangimentos porque temos uma popula o nada fácil, mas também constrangimentos legais desta natureza que francamente não deviam existir.

Destaque as mais significativas potencialidades que considera existir no Projeto TEIP.

O facto de termos acesso a recursos que de outra maneira não teríamos. Repara, eu há bocado quando falei no TEIP 1, não teria dito que na altura, foram-nos imediatamente colocados aqui dois psicólogos exatamente por sermos TEIP. As primeiras escolas a terem psicólogos foram as TEIP, as outras não tinham. A coisa agora já não é tanto assim! E agora os recursos que temos tido são, de facto, a mais-valia do projeto. Não tenho dúvidas nenhuma. E é pena que não possam ser mais, porque as coisas estão como estão..., ainda que, e isto deve ser referido também, o projeto TEIP seja valioso, nesse aspeto para as escolas que o compõem, que o constituem, mas também seja muito vantajoso para o próprio governo... Não é por acaso que o projeto TEIP não acaba eu agora vou falar um bocadinho de política, mas continua a ser política educativa. Não tem nada a ver com política partidária. Mas isto também é evidente. Não é por acaso que o projeto TEIP que começou em 1976 com 25 escolas e que depois até foi interrompido, recomeçou a partir de 2007 com um determinado número de escolas e depois foi alargado sistematicamente. Foi alargado anualmente e, neste momento, são já 150 os agrupamentos que o compõem. É bom que se diga que em 96 falava-se de escolas e agora são agrupamentos, portanto a população que é abrangida por este projeto e os docentes que trabalham neste tipo de projetos, isto é, deste tipo de projeto, sim, é muito maior do que era quando o projeto começou. Bom, eu estava a dizer que isto também dá muito jeito ao estado, porquê? Porque quem está a pagar todo o projeto é o Fundo Social Europeu, não é!? Os técnicos que são colocados nas escolas e os professores contratados são totalmente pagos através do POPH, certo!? E ainda bem! Acho muito bem que ..o governo tire partido disto, mas é assim, não é inocente o facto de..., então mas porque é que havia 25 e agora há 150 e ainda por cima as 150 são muito maiores que os outros 25!? Também tem a ver com isto! Portanto há aqui ... eu posso dizer claramente, portanto eu este ano não tenho contas feitas, mas o ano passado, entre vencimentos e aquilo que foi atribuído à escola para o projeto TEIP foi qualquer coisa como um milhão e meio de euros. Se multiplicares isto por 150, isto é muito dinheiro que o Estado poupa! Ainda bem!! Eu acho muito bem!! Porque o Fundo Social Europeu serve para, exatamente, para apoiar projetos desta natureza... Tenho algum receio que com o novo quadro comunitário de apoio, que começa esta ano e vai até 2020 creio...Tenho algum receio que a educação deixe de ter tanto apoio a esse nível. Eu acho que se vai apoiar muito mais em outras áreas da economia portuguesa e que a educação provavelmente não vai ser tão apoiada como foi até agora. E, se for assim, eu não sei se este projeto continua a ser tão sustentável como foi até agora.

Considera importante existir o apoio de um consultor TEIP? Justifique.

Considero, claro que sim! O que pode ser de alguma maneira alterado, o que pode ser de alguma maneira alterado é o tipo de apoio que ele nos confere, não é!? E nós estamos a falar aqui..., nós estamos muito satisfeitos com as pessoas com quem temos trabalhado neste aspeto, até porque são pessoas que nos são próximas e conhecem bem a nossa realidade e de facto nos dão um apoio muito grande e significativo em alturas sensíveis. Quando nos temos aqui que fazer os tais relatórios, é importante ouvir o perito externo, e o perito externo para chegar a determinadas conclusões não pode vir cá só no dia da feitura do relatório, tem que conhecer a nossa realidade e portanto todos esses contactos anteriores são bastante importantes, considero que sim.

Deseja acrescentar algum aspeto que considere relevante e que não tenha sido focado?

Não acho que está tudo dito..., estamos cá disponíveis para o que for necessário...

2. Transcrição da entrevista semiestruturada ao Coordenador TEIP (E2)

Como e quando aconteceu a inclusão deste Agrupamento no Programa TEIP?

Ora bem, ... a nossa escola, quando do surgimento do programa nacional TEIP, não posso não consigo precisar-te o ano, mas posso dar-te essa data com mais precisão, a nossa escola foi convidada a integrá-lo. E foi convidada por... nós tínhamos um enquadramento aqui estratégico que indicava sermos um potencial candidato. Tínhamos alunos, muitos alunos carenciados, aliás tínhamos muitos alunos de escalão A ao nível de subsídio, tínhamos um meio social, estávamos inseridos num meio social desfavorecido... esta nossa

proximidade aqui ao Bairro Social dos Marrazes e então surge esse convite , portanto, que nós abraçamos logo desde essa altura, e passamos então a fazer parte do.. do... TEIP, eu penso que ...eu até consigo ver aqui no meu computador o TEIP inicial quando é que ocorreu...mas entretanto eu lembro-me já. ... estamos a falar do TEIP 1, portanto 2008/2009, portanto se de 2009/2010 foi TEIP 2, portanto 2008/2009... foi quando começámos a ser TEIP.

Quais foram as razões subjacentes à criação e implementação do Projeto TEIP no Agrupamento?

Pois realmente, como disse é, é, tem mesmo a ver com o facto de nós estarmos inseridos num meio socioeconómico muito desfavorecido com, na altura, tínhamos relatos de muitas famílias disfuncionais e muitos miúdos carenciados visto o número de alunos subsidiados, portanto isso tipificava a inclusão da nossa escola nesse programa. Foi por convite e não por nós nos termos candidatado a... A partir daí é que a nossa permanência já depende de resultados e depende do cumprimento das metas que nós estabelecemos.

Que mudanças organizacionais e recursos humanos e financeiros decorreram da implementação do TEIP2 e posteriormente do TEIP 3 nesta instituição?

Muito bem!... portanto, nós já vamos no TEIP 5, sempre com uma alteração em relação ao período antes de sermos TEIP, há aqui uma alteração substancial. A primeira tem a ver com a atribuição de recursos, portanto recursos docentes e técnicos, Passámos, a partir do momento em que fomos TEIP, a ter mais recursos humanos, docentes para reforço às aprendizagens que culminou no TEIP 4 que findou agora no passado ano letivo com o máximo de recursos que nos foi atribuído, ... Não corrijo! No TEIP 3 é que tivemos o máximo de recursos porque tivemos duas animadoras culturais, uma técnica de serviço social e quatro docentes para apoio no primeiro ciclo, para reforço às aprendizagens de Matemática e Português e uma docente, a nossa colega Maria João, para reforço às aprendizagens de Matemática no 2º e 3º ciclos. Fruto dos cortes que o país tem aplicado à educação e não só, mas... no caso da educação, o que nos aconteceu a nós foi ficarmos com menos um recurso do técnico especializado, ou seja, atualmente e desde o ano passado, desde o TEIP 4 e mantem-se no TEIP 5, temos menos um recurso de um técnico especializado, ou seja, temos menos uma animadora cultural. Mantemos a técnica de serviço social e temos menos horas atribuídas aos recursos humanos docentes, ou seja, o ano passado, tínhamos dois horários para reforço às aprendizagens de Português no 1º ciclo e dois horários para reforço às aprendizagens no 1º ciclo a Matemática. Atualmente só temos um horário e meio e portanto isso cria um problema adicional que a escola tem que resolver...e está a resolver!

Enumere as medidas e estratégias adotadas no Agrupamento que mais contribuíram para atingir os objetivos delineados no Projeto TEIP?

As estratégias implementadas no Agrupamento, não é !? e medidas.. Eu penso que ..., e como coordenador TEIP, o que eu sinto que foi a grande medida ou a grande estratégia que nos levou a ter uma consciência muito clara daquilo que são as nossas metas e a importância de as atingir é a avaliação, uma consciência de avaliação que nos temos vindo, ao longo destes anos, todos, e isto já está enraizado na nossa escola, já faz parte da nossa cultura, nós fazemos esta avaliação, a avaliação do cumprimento das metas, ou seja, como é que estamos sempre..., nós sabemos sempre como é que estamos em relação àquilo que nos propomos fazer e isso é uma coisa que no passado, não se fazia de uma forma tão sistematizada... e isso foi uma das grandes alterações que o TEIP nos trouxe: esta obrigação de refletir sobre... ,de refletir de forma constante e coerente, sobre o cumprimento das metas do projeto, das diferentes metas. Portanto essa foi a grande alteração. Fala-se aí também..., perguntas sobre as estratégias ??? Medidas e estratégias?? Portanto, outra estratégia foi realmente uma atuação precoce no que diz respeito à resolução dos problemas, por isso o enfoque ser dado no 1º ciclo. Quando estamos a fazer o reforço às aprendizagens e temos o maior número de docentes alocados ao 1º ciclo para reforçar as aprendizagens a Português e Matemática há um objetivo claro com isso. É que, a médio e longo prazo, isso se venha a refletir depois nos outros ciclos e que venha a melhorar os resultados, o que efetivamente já começa a acontecer. Portanto, esta preocupação, nesta fase do projeto e depois de refletirmos sobre ela, já estamos a pensar ainda ir um pouco mais atrás, ou seja, começar atuar já no pré-escolar, sobretudo junto das crianças de cinco anos para as sensibilizar para a leitura e para a escrita. Não é escolarizar..., temos tido este esforço de explicar às educadoras que não é isso que se pretende... não é escolarizar as crianças do pré-escolar. As crianças do pré-escolar têm que brincar, têm que fazer tudo aquilo que têm que fazer. No entanto, junto dos cinco anos, pode haver já um período propedêutico para a entrada no 1º ciclo ser mais suave e mais proveitosa e os miúdos levarem já outra embalagem. Estamos a pensar justamente capacitar as educadoras para esse tipo de ações já este ano letivo com este TEIP 5.

Quem avalia a implementação e os resultados do projeto TEIP?

Há duas formas de avaliação. Temos uma primeira que é feita internamente através do Relatório TEIP, que é feita pela equipa TEIP em função das metas que estão assinadas e que estão comprometidas, porque é sempre assinado um contrato. Há um contrato TEIP onde fica contratualizado que, para termos estes recursos e este financiamento, temos que ter este resultado e portanto esta primeira avaliação é interna: dois relatórios semestrais minuciosos que são apresentados pela coordenação TEIP. Depois temos uma segunda avaliação que é a avaliação da coordenação nacional TEIP que é muito importante para nós porque situa a escola no *cluster* a que ela realmente pertence, ou seja, nós somos comparados entre iguais. A coordenação nacional TEIP, cuja equipa pertence à DGE, faz..., recebe os nossos relatórios, faz uma compilação de todas as escolas TEIP e depois posiciona-nos em relação ao cumprimento ou incumprimento das metas e devolve-nos essa avaliação. Essa avaliação condiciona a atribuição de recursos, condiciona a atribuição de financiamentos, portanto importa ter uma boa avaliação porque ela é feita de uma forma muito séria e muito, muito rigorosa. Todos os dados são cruzados, todos sem exceção. Basta dizer por exemplo que nos tínhamos um diferencial de 24 alunos entre os alunos inscritos e os alunos avaliados e foi pedido à equipa que justificasse porque é que esses 24 alunos não apareciam. É um pormenor, mas é um pormenor que dá a indicação do rigor e essa explicação ocorreu porque nós temos alunos que efetivamente são avaliados qualitativamente, são os alunos CEI, e esses alunos não estavam a entrar na nossa estatística porque não temos como os enquadrar no nível 2,3, 4 ou 5. Eles são avaliados por alíneas e portanto dava-nos esse diferencial e esse diferencial foi detetado em Lisboa, que havia um diferencial de 24 alunos. Significa que estes resultados são analisados de uma forma muito séria. Tivemos que fazer uma exposição, uma explicação do porquê deste diferencial e as coisas estão realmente, neste momento, perfeitamente explicadas, e provavelmente, em futuro relatório já haverá um campo para considerar esses alunos porque a gente não tem como os pôr em lado nenhum, porque eles não têm uma avaliação quantitativa, logo não entram nas nossas metas.

Em que moldes é efetuado esse processo de avaliação?

Poderemos considerar que está respondido. É sintetizado em dois relatórios semestrais e num Relatório Nacional TEIP. E aí há uma coisa importantíssima que eu falei e que tem a ver com o *cluster*. O *cluster* TEIP é uma forma de nos colocar entre iguais e portanto não há aquela desculpa: - Pois, pois, mas nós somos TEIP, eles não são!!!... Assim todas as escolas que são alvo desta avaliação têm exatamente o mesmo tipo de condições para funcionar, de acordo com os seus projetos e com as suas metas e..., depois, é muito mais fácil de nos posicionarmos entre iguais e, portanto esse é o modo em que é efetuado o modo de avaliação.

Como são divulgados os resultados alcançados a nível interno e junto da comunidade educativa em geral?

Os resultados são sempre, a nível interno, discutidos em Conselho Pedagógico (CP). Eu, enquanto coordenador TEIP e elemento do Conselho Pedagógico faço essa apresentação dos resultados. Discute-se o cumprimento e incumprimento das metas. Nessa ocasião apresentam-se propostas e lançam-se alertas para determinadas situações que urge modificar. Depois esses mesmos resultados são enviados aos coordenadores de Departamento que estão presentes no CP e portanto é feita ..., é feita a divulgação interna por essa via. Os resultados TEIP são ainda, e aqui será a ponte para a divulgação externa, são ainda divulgados à equipa do Observatório de Qualidade, portanto à equipa de avaliação interna. A equipa de avaliação interna trabalha os dados por exemplo da indisciplina, os dados do insucesso educativo a partir daquilo que a equipa TEIP lhe fornece. Obviamente que o Relatório de Avaliação Interna também é depois divulgado internamente e externamente quando a escola precisa de falar das suas taxas de sucesso, de insucesso, de publicitar junto da comunidade sobretudo o que está a fazer bem, vai buscar esse relatório. É dessa forma que é feita a divulgação...

Atendendo à sua função no Agrupamento, considera que os objetivos e metas definidas no Projeto TEIP já foram alcançados? Justifique.

Sim, de uma forma geral, considero que as metas estão a ser alcançadas. Vou clarificar. Primeiro estão a ser alcançadas, porque, quando fazemos o relato que é o nosso desempenho, o desempenho do Agrupamento ao longo do ano, é observável que essas metas estão a ser atingidas e, nalguns casos, ultrapassadas. Portanto, a prova disso é que continuamos a receber um feedback muito positivo da coordenação nacional TEIP. Fomos considerados um Território Educativo de Intervenção Prioritária de excelência, o que significa que temos

conseguido superar, às vezes por largos pontos, as metas que nos propomos atingir. Isso também se deve muito a outras condições que **têm a ver com** um corpo docente estável, muito competente, com um hábito já bastante enraizado de avaliação e de qualidade no que diz respeito ao sucesso educativo dos alunos. Quando fazemos o encontro nacional de escolas TEIP e nós podemos ouvir uma ponderação sobre os diferentes aspetos que correm melhor e correm pior nas escolas TEIP, conseguimos fazer também uma análise e sair de lá sempre muito contentes por sermos apontados como um exemplo do cumprimento das metas, porque... Há o seguinte: quando as escolas cumprem as metas têm os mesmos recursos, ou mais recursos ainda. Parece uma contradição. Cumpriu as metas, superou as metas, tem mais recursos. É uma espécie de valorização de um trabalho que está a ser bem feito. Quando as escolas cumprem menos de cinquenta por cento das metas veem os seus recursos bastantes diminuídos. As escolas que cumprem um terço das suas metas têm sempre a intervenção da Inspeção Geral de Educação no sentido de vir ajudar a resolver os problemas porque se as escolas não conseguem cumprir aquilo que se propõem cumprir, portanto a inspeção vem à escola e depois faz..., ajuda a refletir sobre o porquê e a superar as metas. Há muitos TEIP que estão sobre a intervenção da Inspeção. Outros veem os seus recursos muito diminuídos. Por exemplo, basta dizer que já são poucos os Agrupamentos TEIP que têm animadoras culturais. Nós continuamos a manter justamente porque temos feito uma excelente aposta, e temos tido também a sorte de ter excelentes profissionais a trabalhar, uma excelente aposta naquilo que é, por exemplo, a animação cultural no nosso Agrupamento. Não é uma animação de pátio, de entreter os alunos. É uma animação de trazer cultura, de criar pontes com a Biblioteca, com toda a organização da escola, fomentar atividades culturais, dinamizar o grupo de teatro, etc. Portanto tudo isso é uma mais-valia mensurável e é facilmente defensável quando vamos discutir que recursos é que temos. Todos estes recursos são negociados numa reunião tida com a coordenação nacional TEIP onde têm à frente todos os nossos resultados. E é depois com base nos nossos resultados que a gente tem ou não tem esses recursos, como já disse há pouco. E é defensável quando, os nossos técnicos, quando os nossos resultados, por exemplo a Português e a Matemática no 1º ciclo melhoraram fase ao período anterior e isso dá-nos força para continuar a pedir., não é?! E se temos menos este ano é por força de contingência a nível nacional, não é por desempenho.

Enumere as instituições/parcerias que têm sido mais benéficas para a melhoria do sucesso educativo e da qualidade da instituição.

Ora bem, as parcerias..., vou falar então das parcerias TEIP. As parcerias são importantes e são fundamentais para a afirmação do nosso Agrupamento na comunidade. Elas têm importâncias a vários níveis. Vamos focalizarmo-nos por exemplo a nível académico. Ao nível académico, uma parceria com instituições de Ensino Superior tem se tornado uma mais-valia para o Agrupamento. Porquê? Porque nos facilitam o acesso a informação e a formação privilegiados. No caso, por exemplo, nós temos uma proposta do IPL de ações de capacitação para capacitar os nossos docentes em áreas específicas. Portanto isso decorre de uma parceria. Temos o acompanhamento, desde que foi criada a figura do perito externo, da Professora Doutora Antónia Barreto, que é um elemento ativo de uma instituição de ensino Superior, que transporta essa parceria, no fundo que é o elo de comunicação entre a escola e a instituição que representa. Portanto, e que nos obriga também a esta reflexão a um outro nível e com um outro ângulo de visão. Temos também parcerias locais, parcerias locais que, no fundo, fazem aquilo que é importante fazer no Agrupamento: projetar a sua imagem positiva, atuante junto da comunidade. Podemos falar por exemplo da Amitei, uma parceria com os idosos que vêm à nossa sala de informática, por exemplo, ter aulas de informática, que, no ano passado, foi dada já por um técnico da Amitei, um animador, mas que em anos subsequentes até foi dada por mim nesta parceria. É muito importante potenciar este contacto dos idosos com a escola justamente porque acontecem aqui depois este encontro de gerações. Quando eles vinham à escola aproveitou-se na Biblioteca para eles virem contar histórias à Biblioteca. A animadora cultural do Agrupamento aproveitou-os neste sentido, de eles virem partilhar com os mais novos experiências de vida, contar histórias, falar de profissões, etc. Temos a parceria com os Bombeiros Voluntários, que é uma parceria já de longa data, para ações de sensibilização, ações de saúde e ações de prevenção. Temos uma parceria com o Centro de Saúde, o Centro de Saúde aqui dos Marrazes, uma parceria que tem sido também muito, muito interessante e que foi dinamizada por algumas colegas nossas que entretanto se reformaram e que agarraram este projeto para se manterem ocupadas, mas que ao mesmo tempo tem a ver realmente com o apoio a idosos e que a escola facilitou as suas instalações, facilitou os seus técnicos para dinamizarem ações pontuais desse projeto. Temos a parceria, por exemplo, com a Junta de Freguesia e com a Filarmónica dos Marrazes, uma instituição local que vem, por exemplo ensaiar as aulas de música da comunidade são dadas na escola, aqui, aos sábados, o que é muito importante para potenciar o espaço. No fundo o que se pretende é trazer a comunidade para a escola. Depois temos o Dia Aberto, que é realmente um dia que pretende fazer a soma de tudo isto, que é abrir a escola à comunidade. Portanto em termos das instituições e das parcerias penso que falei das mais importantes... depois há outras pequenas parcerias... Temos também a parceria com a Polícia de Segurança

Pública que também se situa aqui nos Marrazes, através da Escola Segura, em ações de sensibilização, mas são essas as parcerias institucionais melhores.

Quais as vantagens decorrentes dessas parcerias relativamente ao Projeto TEIP ?

A primeira grande vantagem é integrar mais a escola na comunidade, abri-la à comunidade, interagir com a comunidade e beneficiar disso, porque nós não podemos isolar-nos do meio onde estamos inseridos e, numa altura em que os projetos têm de ter sustentabilidade, onde tem de haver alguma imaginação para os levar a cabo, se houver realmente uma política de parcerias onde a escola é muitas vezes beneficiária, outras vezes é ela a própria agente dessa parceria, por exemplo aqui o caso da Filarmónica, o facto de nós facilitarmos as nossas salas para haver o ensino da música ao sábado é uma mais-valia muito grande para a comunidade e que a montante nós vamos beneficiar. Vamos ter alunos mais sensibilizados para a cultura, mais preparados para o ensino e para a aprendizagem da música, etc. Penso eu que poderíamos ainda estabelecer mais parcerias, envolver até..., parcerias que envolvessem até mais os pais e que os trouxessem à escola noutros contextos.. Facilitar as nossas instalações, o nosso ginásio, por exemplo às mães que até são mais dedicadas a essas coisas, para terem atividades de ginástica, de treino físico, os campos de futebol para os pais virem jogar futebol, porque, se nós fizéssemos isso, os pais depois naturalmente vinham mais à escola. O vir à escola tem de ser desmistificado de tal forma que vir à escola seja completamente banal. Essa seria uma mais-valia das parcerias que podemos estabelecer com a comunidade e com o meio envolvente.

Considera haver áreas de melhoria para que sejam atingidas as metas do TEIP.

Considero, claro que considero! O Projeto TEIP, por uma obrigação que nos ultrapassa, tem sido muito focalizado no cumprimento de metas no que diz respeito ao Português e à Matemática e a escola tem uma coisa que, a meu ver é bastante positiva, que é alargou esta cultura de avaliação e cumprimento de metas a todas as áreas disciplinares, a todas as disciplinas. Isso é muito porque deixou de se focalizar só no ensino do Português e da Matemática. Portanto um aspeto positivo... Um aspeto a melhorar em termo de projeto será termos a possibilidade, que ainda não temos, de ter recursos para melhorar também outras áreas, porque nós temos a consciência de que, nalgumas situações, que estão perfeitamente identificadas, nós precisamos de ter reforço para depois melhorar os resultados. Temos por exemplo algumas situações atípicas no que diz respeito às Ciências, mas não temos um professor de Ciências para reforçar esse tipo de aprendizagens. Em termos de TEIP temos de melhorar o desempenho do nosso pessoal auxiliar que é cada vez menos, pouco qualificado, e que, por vezes, e por falta dessa qualificação, e por ser cada vez menos em termos de número, cria dificuldades enormes ao funcionamento normal da escola. Portanto um projeto TEIP que se queira afirmar de uma forma mais global não pode focalizar-se exclusivamente nestes dados estatísticos e tem de pensar muito no lado humano da escola. É claro que isso passará também pela Direção e pela sensibilidade que tem para esta questão, mas importa focalizarmo-nos, enquanto projeto TEIP, também no espaço físico onde as coisas acontecem. Uma escola bonita, bem equipada é seguramente uma escola com melhores condições para ter melhores resultados ainda, portanto era isso que eu melhorava.

Indique os constrangimentos com que o Agrupamento se tem confrontado desde que é TEIP.

Eu chamaria... lembrei-me agora de uma outra que tem a ver com alguma estigmatização que está associada à palavra TEIP. Tem funcionado nalguns casos, mais no passado do que no presente, também é verdade, tem acontecido que ser TEIP significa logo ser uma escola menor. Era assim que era visto: - É pá, tu és TEIP! Ah, a tua escola é TEIP! Ou seja, pronto, é um caso quase perdido. Não é assim que hoje as coisas são vistas. Também tem a ver com o facto de termos tido resultados, em muitos casos, embora sejamos TEIP, melhores do que as escolas que não são TEIP e isso ajuda também ajuda a dizer assim: - Ah afinal nas escolas TEIP também se tem bons alunos, também se tem qualidade no sucesso educativo e portanto, este constrangimento inicial, que muitas vezes afastava até bons profissionais de concorrer para a nossa escola, para o nosso Agrupamento (Eh pá aquilo é um TEIP, não concorro para lá!) Hoje em dia praticamente não existe, pode existir, mas será um comportamento residual. Portanto esse será assim o constrangimento maior. Tem a ver com o cumprimento mesmo do projeto com que o Agrupamento se tem confrontado desde que é TEIP, não é!? Sim, portanto este que eu disse é transversal o outro tem a ver com a continuidade dos técnicos e do pessoal docente. Embora todos saibamos que há condições de concurso especiais e ,de certa forma diferentes, dos concursos nacionais, diferentes para os TEIP do que para as outras escolas. Na verdade, a escola não tem conseguido, não tem tido autoridade, autorização, enquadramento legal para manter muitos dos bons profissionais que por cá têm passado e que se enquadram exatamente naquilo que é o espírito do TEIP, na dinâmica que se quer apresentar e criar dentro do nosso Agrupamento. Porquê? Porque chegam ao fim do contrato, chegam ao fim do ano, nós continuamos a ser TEIP, mas com novas pessoas, muitas delas

sem experiência TEIP, com um envolvimento e uma dedicação diferentes. Portanto, tenho a certeza absoluta que, se este constrangimento, desde o princípio, tivesse sido acautelado, ou seja, se nós tivéssemos podido escolher efetivamente com quem ficávamos, nós hoje tínhamos ainda melhores resultados. Dizíamos, há muitas situações, por exemplo, de colegas, que estão a fazer um excelente trabalho e que depois, no ano a seguir até o colega que os substitui estar a produzir e estar portanto com o envolvimento que era desejado já decorreu dois terços do ano. E portanto isso é um constrangimento muito grande.

Destaque as mais significativas potencialidades que considera existir no Projeto TEIP.

A mais significativa potencialidade do nosso projeto TEIP é a visão de conjunto, a visão de projeto, porque é uma escola que está sempre a ser muito avaliada, embora seja verdade, mas é uma escola que está sempre, a sua atuação está sempre subjacente a uma linha de ação muito clara e muito determinada e portanto esta é uma potencialidade. Como é que se transforma numa potencialidade? O facto de todos sabermos, e de haver esta cultura de avaliação que já está perfeitamente enraizada, de todos sabermos onde temos de chegar faz com que não nos percamos em situações menores, ou seja, nós temos de caminhar neste sentido, temos de aplicar esta e estas ações para atingir estes fins e isso não nos dispersa. É esta a palavra que eu acho que é importante. Há muito menos dispersão. Uma escola TEIP, com um projeto TEIP, com um contrato ... (atenção que o contrato é muito importante, vincula), com um contrato TEIP é uma escola potencialmente mais orientada. Eu tenho visto isto ao longo dos anos em que tenho sido coordenador. Eu próprio tenho sentido muito mais orientação, até mesmo a nível nacional, orientação do sítio para onde se quer caminhar e há uma melhor e uma maior preocupação com a melhoria dos resultados, e já não estamos só na fase da melhoria dos resultados, estamos na qualidade dos resultados. Interessa saber, por exemplo, no final do ano, uma escola que acabe com noventa por cento dos seus alunos com sucesso é diferente de uma outra escola que acaba também com noventa por cento dos seus alunos com sucesso, porquê? Porque é diferente acabar com noventa por cento de alunos, por exemplo, com todos com nível três ou acabar com mais de cinquenta por cento com nível quatro. Significa que a escola que o conseguiu tem uma melhor qualidade de sucesso educativo que promoveu e isto é cada vez mais objeto de análise e cada vez mais mensurável. Portanto este rigor na avaliação tornou-nos a todos nós, profissionais da educação, melhores, porque nos torna mais conscientes, mesmo em áreas e em disciplinas onde realmente essa avaliação era sempre mais secundarizada. Portanto eu acho que aí estamos bem.

Considera importante existir o apoio de um consultor TEIP? Justifique.

Ah sim, acho fundamental! A ideia do consultor externo, do consultor TEIP, outro nome interessante, que acho e gosto particularmente, do amigo crítico, é importante. Porquê? Primeiro, porque é uma voz exterior, é uma voz que não está imersa neste nevoeiro informacional que às vezes existe dentro da escola. É alguém que vem de fora, cujo distanciamento lhe dá, por um lado, clareza de análise e por outro lado, dá-lhe a possibilidade de mudar algumas coisas e a gente sabe que os santos da casa não fazem milagres, mas às vezes vindo um santo de fora, nós conseguimos pedir-lhe que sensibilize, que alerte, e como é uma voz nova, diferente pelo menos, é ouvida com outro sentido. Lembro-me no outro dia, a propósito, de um episódio, por exemplo estávamos aqui reunidos, com a nossa perita externa, a equipa TEIP e a perita externa, e por coincidência discutíamos um assunto que implicava esta atuação precoce no pré-escolar e lembrei-me: – Olha, por acaso hoje até estão aqui reunidas todas as educadoras do Agrupamento. Desafiei a nossa perita externa a ir a essa reunião de surpresa. Pedi licença à colega que era a coordenadora. Achou a ideia engraçada. E o que é verdade é que aqueles quinze minutos, vinte minutos em que o perito externo foi lá, partilhou aquilo que era a visão da equipa TEIP, aquilo que era uma possibilidade de fazermos uma atuação mais propedêutica no que diz respeito ao pré-escolar e no que diz respeito também àquilo que eu disse à pouco, à sensibilização para a leitura e para a escrita e depois de um bocadinho de debate, ficou muito claro e, o argumento da autoridade que tem o perito externo, num projeto como o nosso, é importante. É uma mais-valia considerável. Portanto eu vejo esse o papel do perito externo: aconselhar, orientar e sobretudo fazer uma coisa que é ... educar para a sustentabilidade do projeto. O que é que eu quero dizer com isto? Estas reflexões que nos temos em termos de equipa com a presença do perito externo, que são mais ou menos mensais, têm um propósito, que é: a escola não pode estar dependente de um projeto TEIP, de uma coisa nacional, de um financiamento, dos recursos que tem, não pode estar exclusivamente dependente disso para criar sustentabilidade futura. A escola tem que encontrar cá dentro, solução para a grande parte dos seus problemas, porque senão, se fica sempre à espera de um subsídio, de um reforço extra etc..., não consegue fazer nada e isto tem sido o grande desafio e o trabalho que temos desenvolvido com o perito externo. Um exemplo prático: por exemplo, a escola este ano, como disse há pouco, tem menos recursos como resposta às aprendizagens do 1º ciclo. Tem menos meio horário para os professores de Matemática, só têm um horário e meio, e menos meio horário para os professores de Português. Portanto tínhamos duas soluções: uma -

entender que ter meio horário, menos reforços à aprendizagens, vamos ter obviamente piores resultados. Era lícito e lógico pensar assim, ou então: o que é que vamos fazer para compensar aquele meio horário, para conseguir dar às escolas do 1º ciclo, neste caso e dando continuidade àquilo que era a nossa aposta, dar-lhes a possibilidade delas terem esse reforço às aprendizagens à mesma com dois horários completos. Como é que vamos arranjar à mesma meio horário de Português e meio horário de Matemática? Ora bem, nesse caso, a equipa TEIP, na presença da perita externa, chama a responsável da Direção pelo 1º ciclo e conjuntamente tentamos encontrar uma solução. O que é que faz o perito externo aqui? E porque é que é uma mais-valia? Porque potencia a discussão: Então e agora? Então e agora como é que fazemos? E então os resultados? O que é que se prevê? Portanto, nunca podemos, e a equipa TEIP tem esta missão um pouco dura, mas consciente, de não podermos regredir, ou seja, é uma espécie de uma cunha que não nos deixa andar para trás. Temos menos recursos, mas não podemos piorar os resultados, não podemos dizer que só tínhamos, só temos bons resultados porque a determinada altura nos deram qualquer coisa, portanto é esta sustentabilidade. As coisas têm que...E já se arranjou solução para o 1º ciclo. Ficámos com menos uma animadora cultural... é verdade que uma pessoa não pode fazer o trabalho de duas, mas não deixámos aquilo que eram as ações chave da animação cultural que nós pretendíamos e depois tiveram impacto no que diz respeito à diminuição da disciplina, das situações de indisciplina, etc. O número de atividades essenciais de promoção cultural mantiveram-se. Pronto, houve coisas que não pudemos fazer obviamente, mas não deixámos de fazer. A ideia é sempre esta: dar continuidade.

Deseja acrescentar algum aspeto que considere relevante e que não tenha sido focado?

No que diz respeito ao TEIP, eu... há um aspeto que eu não foquei e que tem a ver com a melhoria do espaço físico, exterior da escola que é, do meu ponto de vista enquanto professor desta escola e enquanto coordenador TEIP, tenho trabalhado muito estes números... O espaço físico da escola é potenciador das situações de agressão, de agressividade, porque é um espaço físico feio, agressivo com muito poucos equipamentos, para não dizer nenhuns para os alunos se entreterem com coisas positivas: estou a falar de mesas de pingue-pongue, campos bem marcados e com equipamentos para eles poderem jogar, facilidade em requisitar uma bola, em fazerem coisas para os manter ocupados. Nós, em termos de equipa TEIP, temos realmente de avaliar as situações de indisciplina, e no passado nós tínhamos graves situações de indisciplina. Vejo com alguma preocupação esses números, não a voltarem à expressão que tinham no passado, mas com tendência a aumentar. E acho que, e este aspeto eu não foquei, acho que o TEIP tem que ter uma preocupação excecional com essa questão, porque, até aqui, havia no horizonte o espectro de podermos ter um centro escolar, de esta escola ser demolida, de ser convertida, reestruturada, etc. Como essa situação já ficou esclarecida que não vai acontecer. Portanto só temos uma solução, é mesmo é melhorar o que temos. E isso que eu não foquei e eu acho que isso que é fundamental., porque só assim é que conseguimos melhores resultados .

3. Transcrição de entrevista semiestruturada à Consultora Externa (E3)

Em que circunstâncias iniciou a sua colaboração com o Agrupamento?

A minha colaboração com o TEIP dos Marrazes resultou de um convite que me foi feito pelo Coordenador TEIP para o desempenho dessa função, ou seja, o Jorge Edgar convidou-me se estaria disponível para ser consultora TEIP por trás desta circunstância está uma relação já muito antiga com alguns dos professores do

TEIP dos Marrazes quer os professores que estão atualmente na Direção, quer com o Coordenador TEIP, uma relação muito antiga que vem de projetos antigos e de colaborações antigas...

E iniciou quando, já agora??

Eu iniciei...

Portanto em 2008 provavelmente ou depois disso, no decorrer do TEIP 2, se calhar!?

No decorrer do TEIP2... no início do TEIP2. Aliás, eu não sei se no TEIP1 havia a figura do consultor. Portanto isto para lhe Isabel que, anteriormente, não havia ... ou seja, “que experiência possuía como consultora TEIP?”, nesta situação específica não tinha porque naquele momento em que eu estava a entrar para o projeto TEIP, que coincidiu com a altura em que entrei também para o projeto TEIP de uma das escolas de Coimbra, a de Santa Isabel.

Que experiência possuía como consultora TEIP?

Então quer dizer que antes não tinha já desempenhado estas mesmas funções com outro?

Estava a tentar lembrar-me... portanto eu já estive agora com o Jorge Edgar, com o Jordão e com o Jorge Edgar anteriormente... atualmente, a gente está no 2014/2015, isto a gente ignora! Com que datas é que começou o TEIP2?

Portanto, nós começámos com o TEIP1, que foi imposto em 96, depois saímos e tal..., acabou o projeto e retomou em 2008 e aí foi uma candidatura que a escola fez e deve ter sido ...

Eu deve ter sido em 2009/2010 ou coisa que o valha!

Eu não participei na candidatura, mas deve ter sido quando souberam que foram aceites que o Jorge Edgar me veio cá convidar se eu queria participar...

Porque entretanto deve de se ter criado a figura do amigo crítico...

Sim, do consultor e aí o Jorge Edgar me convidou, agora deve ter sido... portanto foi no início do TEIP2.

Se calhar também já havia alguma colaboração noutra sentido... com o IPL!?

Não. Havia muita colaboração do Jorge Edgar connosco desde os cursos de complemento que eu fui buscar o Jorge Edgar para dar aulas, estava o Jorge Edgar no CAE, para os projetos que eu tinha aqui na escola. Fui sempre implicando o Jorge Edgar e convidando... O Jorge Edgar foi aqui professor nos cursos de complemento durante *n* anos. Depois, o Violante fez aqui a formação, Há ali uma série de gente, para além dos que fizeram a formação inicial, há ali ... metade dessa gente da escola, desde a Helena Berenguer, dessa gente fez o curso de formação aqui! Com cursos nos quais eu era coordenadora ou era professora ou coisa que o valha! Na formação do Zé Violante, eu era a coordenadora dos cursos... Portanto todas essas situações daí há uma relação para além de práticas pedagógicas, em termos de mais institucionais, mas mesmo nas relações com nomes de pessoas... há anos que caminho ali para a escola! Portanto daí essa situação!

No caso da escola de Coimbra (fui convidada na mesma altura) o convite decorreu do meu trabalho enquanto avaliadora externa das escolas. Aliás, soube mais tarde, que tinha sido sugerida ao Agrupamento por um inspetor com quem habitualmente eu fazia o trabalho de avaliação externa das escolas da zona centro, porque eu não tinha relação especial com os Agrupamentos de Coimbra, não é!? Além de ter feito esse trabalho de avaliação. Quando o Diretor do Agrupamento me telefonou, perguntei porque é que se está a lembrar de mim? E disse-me que foi o senhor inspetor que sugeriu e pronto, ele era a pessoa com quem habitualmente eu trabalhava.

Em que consiste a sua função?

Na qualidade de consultora eu tenho ajudado a escola a refletir sobre si própria, sobre aquilo que faz .É isto que eu considero que é fundamental na minha função que é ajudar a escola a crescer. E crescer em que sentido!? Na melhoria da qualidade... e um dos aspetos fundamentais na qualidade é a identificação dos seus problemas, a identificação de soluções e a avaliação das situações e a readaptação dessas situações, portanto a escola a ter uma determinada dinâmica evolutiva sendo cada vez mais exigente com o que faz.

Quem colabora consigo? Em que moldes?

No âmbito do TEIP dos Marrazes, no quem colabora consigo ..., eu hoje considero que tenho um grupo alargado na escola, no Agrupamento dos Marrazes, de longe apenas trabalho apenas com a equipa TEIP. Tenho desde colaboração com a Direção, colaboração com o Conselho Pedagógico, colaboração com os Departamentos e os seus coordenadores. Participo em reuniões destes órgãos, das estruturas de gestão de topo e de gestão intermédia das escolas. Estou muito longe de situações formais e muito longe de situações de trabalho restrito apenas com a equipa TEIP. Os moldes.. depende! Participo em reuniões destes vários órgãos, temos reuniões também mais restritas da equipa. Com frequência se convidam, para participar nas reuniões da equipa, elementos que estejam a fazer falta a nível da resolução de situações ou na identificação de problemas. Portanto é numa forma muito flexível e de acordo com as circunstâncias.

Destaque dificuldades ou constrangimentos internos ou externos com que se depara no exercício das suas funções?

Devido ao facto de haver um conhecimento mútuo há muitos anos, não senti quaisquer constrangimentos internos ou externos no desempenho das funções, ou seja, há uma comunicação muito fácil e muito franca e sinto que ao longo do tempo há uma evolução positiva na qualidade desta colaboração. Nunca houve entre nós muitas esquisitices em relação a delicadeza de situações ou eu sentir-me mal ou coisa que o valha... antes pelo contrário! E a progressão tem sido numa atitude de muita confiança, de muito à vontade, de se dizer as coisas com muita clareza, sem qualquer rodeio, de se assumir coisas boas e coisas más... Portanto, não existiram constrangimentos da escola. Não houve qualquer constrangimento interno a nível de acompanhamento do TEIP. Externo também não houve qualquer impedimento, ou seja, adaptaram-se horários de reuniões sempre que foi possível. A ordem de trabalhos das reuniões é sempre discutida prioritariamente para responder às necessidades do TEIP.

Por parte da minha instituição, há todo o interesse e toda a abertura. Até reforço o interesse porque é uma das manifestações de colaboração da escola na região onde está inserida e que portanto tem todo o interesse nessa colaboração.

(Mas essa colaboração não se limita por exemplo à elaboração do relatório semestral...?)

De longe, de longe..., a colaboração situa-se na identificação dos problemas, na avaliação, na mudança de estratégias, até numa relação mais específica com alguns núcleos de professores e, portanto, há aspetos por parte da direção do TEIP ou da escola que me dizem ser mais interessante ser eu a dialogar com os professores nesse sentido, que teria um outro impacto quer junto dos Departamentos, quer junto do Conselho Pedagógico, seria..., na perspetiva do Diretor da escola e do Diretor do TEIP, teria um impacto diferente se fosse eu a alertar as pessoas para determinados problemas ou para a conveniência de determinadas situações e as pessoas pedem-me que eu desempenhe esse papel, planificamos e eu desempenho com muito gosto esse papel.

Como se processa a avaliação da implementação do Programa TEIP no Agrupamento.

A avaliação de implementação do programa... Ciclicamente decorrente quer do próprio programa TEIP, quer da preocupação da escola que tem que estar muito vigilante em relação às medidas que toma, desenvolvemos processos de avaliação. Por exemplo, há tutorias... sistematicamente avaliamos o impacto dessas tutorias de forma a verificar se os recursos estão a ser rentáveis, se os recursos deviam ser aplicados noutras dificuldades e considero que essa preocupação com a avaliação tem sido um dos campos em que o TEIP mais cresceu .

(Não se limita só a ser imposta... já começa a ser ...!?)

Não , não , não, de longe... Quando eu comecei a trabalhar com o TEIP encontrei uma situação em que as pessoas procuravam, até nos relatórios TEIP a enviar ao Ministério, apresentar justificação para coisas menos atingidas, para aspetos menos atingidos. Por outro lado também procuravam “embrulhar” alguns aspetos mais críticos numa linguagem, que consideravam as pessoas, que era mais bonita de se ler. Mas claramente, o TEIP, as pessoas que estavam envolvidas com o TEIP que aquilo não era a solução e que, portanto, que o que valorizaria o TEIP era a identificação mais rigorosamente possível dentro das competências que nós tínhamos em cada circunstância para avaliar e evidenciar essa procura da avaliação o mais rigorosamente possível e que, não desprezando os percursos positivos, que os relatórios não desprezando não incidissem nisso, mas incidissem ainda numa consciência dos pontos fracos e que há um esforço manifesto para

ultrapassar os pontos fracos. Hoje, o TEIP, perante a avaliação, avançou quilómetros... Durante o sentir a avaliação e a necessidade da avaliação, o TEIP avançou quilómetros... e penso que isto é um espírito que está a ser instalado no Agrupamento e, de longe, não apenas nas pessoas que estão a participar mais diretamente no TEIP, que têm mais responsabilidades no TEIP. A linguagem, os procedimentos etc, são no sentido de a problemática da autoavaliação se difundir largamente no Agrupamento.

Que repercussões tem essa avaliação no funcionamento do Agrupamento?

Que repercussões tem essa avaliação no funcionamento do Agrupamento? Uma melhoria na qualidade do trabalho e na qualidade dos objetivos definidos e uma melhoria na qualidade das exigências internas e ao mesmo tempo, sinto que as “peças do puzzle” se encaixam melhor umas nas outras e têm um significado pelo seu conjunto entre si. Vou lhe dar um exemplo de que agora me estou a lembrar. Há anos que a biblioteca se vinha autoavaliando, que por fazer parte das bibliotecas escolares, a biblioteca e os serviços da biblioteca se vinham avaliando. O salto que foi dado foi a da avaliação da biblioteca de forma não isolada, mas integrada num percurso TEIP. Passou a ser avaliada de que forma a biblioteca, pelo seu desempenho, contribui para a obtenção dos objetivos que o TEIP definiu como sendo prioritários e, portanto, aquela avaliação passou a ter um outro significado. Foi dada uma outra coerência ao trabalho do bibliotecário e das pessoas que colaboram com a bibliotecária, porque passaram, no seu desempenho, a ter muito claros os objetivos definidos para o TEIP, e portanto a avaliação passa por aí... De que forma é que a biblioteca contribui para a obtenção dos objetivos do TEIP?

(E não lhe parece que antes poderia haver só a intenção de melhorar resultados em finais de ciclo, que agora também já se tem uma visão diferente?)

Claramente! A um outro nível, as pessoas, o Agrupamento passou da remediação para a previsão e está a dar um salto qualitativo neste sentido nomeadamente, por exemplo, neste ano definiu-se como um dos objetivos, para prever o insucesso a nível da competência da leitura e da escrita no âmbito de um final de 1º ciclo... Atualmente, as dinâmicas que estão implementadas são da sensibilização para a leitura e para a escrita no final do pré-escolar... Não é no final, é ao longo do pré-escolar de forma a que sejam prevenidas situações e não apenas remediadas. Daí a ligação entre âmbitos como o do pré-escolar, que não está absolutamente consignado com o TEIP, mas que, de uma forma sistémica acaba claramente por estar envolvido.

Uma outra decisão que foi consensual na equipa TEIP é que a escola rentabilizasse os recursos formativos internos em processos de formação colaborativa. Em vez do TEIP recorrer para a obtenção destes objetivos a formação, de certa forma externa ao TEIP... , que recorre-se a formação já creditada pelo centro de formação mas externa ao Agrupamento, o atual desafio é que a formação surja. As necessidades de formação são internas e devem ser resolvidas internamente por quem tem todas as condições para ajudar a resolver os problemas internos porque está plenamente dentro das dificuldades do Agrupamento.

Destaque melhorias que considere mais relevantes a nível da organização/ gestão, procedimentos adotados e resultados do Agrupamento.

Destaque melhorias, na organização, gestão... Aqui posso colocar a questão a dois níveis. Da minha parte, a minha colaboração, tem ajudado a melhorar a reflexão interna e a evoluir nas exigências da qualidade. Há aqui um outro aspeto engraçado que se prende também com a minha atividade como consultora. O facto de eu ser consultora em mais dois agrupamentos ajuda a trocar experiências e essa troca vinha sendo feita há algum tempo e o ano passado decidi propor a criação de uma rede entre os três TEIP dos quais eu era consultora e depois por associação outro TEIP que é aqui perto, que é o da Marinha Grande, e claramente disto resultou uma mais-valia para os agrupamentos em questão porque vão utilizando experiências diferentes e beneficiam muitas das informações uns para os outros. De tal forma que as reuniões da rede se tornaram uma necessidade. Este ano já temos uma agendada, porque os agrupamentos sentem necessidade dessa ajuda entre eles. É importante!

(Ainda que sendo TEIP e estando em comunidades um pouco diferentes!?)

É verdade! Mas são TEIP e aproveitam as experiências uns dos outros! Ficam momentos de troca de experiências muitíssimos interessantes.

Há aqui um outro aspeto que penso que a minha colaboração, penso que tem ajudado... que é o da rentabilização das minhas atividades na área da avaliação externa das escolas. Eu mobilizo para as reuniões dos agrupamentos, os problemas, os contextos, as soluções que encontro nos vários agrupamentos nos quais tenho andado como avaliadora externa no âmbito da atividade da Inspeção Geral da Educação e soluções encontradas noutros sítios, etc.

Outra situação tem sido a produção de informação, no âmbito dos mestrados, que mobilizo também para os agrupamentos. Os mestrados estudam vários projetos que se desenrolam em muitos sítios do país e são experiências que eu trago também para os agrupamentos de forma que as pessoas verifiquem que não é a solução A, mas poderia ser a B, C ou D.

Não considerando a minha atividade de consultoria, mas o percurso dos agrupamentos, não posso ..., e cada um deles tem particularidades bastante específicas..., mas por exemplo, no âmbito do Agrupamento dos Marrazes, eu ressaltaria as plataformas... Há uma qualidade... A tecnologia tem ajudado muitíssimo a evolução na qualidade do TEIP. O facto do coordenador do TEIP ser uma pessoa com competências no âmbito das tecnologias informáticas muito boas, tem ajudado favoravelmente a encontrar soluções muito boas que facilitam o TEIP, nomeadamente o contacto com os pais, a disponibilização rápida de toda a informação, o que permite fazer pontos de situação muito próximos... O facto de existir um psicólogo com conhecimento muito grande das situações, também é outro elemento e portanto fazer parte da equipa do TEIP também facilita muito o crescimento do TEIP.

Existem TEIP com situações muito problemáticas, nomeadamente na gestão interna do TEIP, na relação entre o coordenador TEIP e a Direção da escola, na relação entre o consultor e a coordenação TEIP, o consultor e a Direção da escola. Nas reuniões que as equipas TEIP têm vindo a ter nestes anos, aquilo que eu constato e aquilo que é ressaltado nas reuniões é que o TEIP dos Marrazes vem cumprindo os objetivos. É um TEIP de sucesso. É um TEIP claramente de sucesso. Esta assunção tem vindo a criar uma respeitabilidade em relação ao TEIP dos Marrazes que cada ano sinto como evidente.

Foi-se construindo uma relação como o sistema central no sentido muito positivo porque tem as condições para o cumprimento dos objetivos TEIP. Vê-se que há uma progressão e que o TEIP encontrou o seu caminho. Vê-se que o Agrupamento de Marrazes entrou no projeto TEIP, encontrou o seu caminho e há um desenvolvimento até de autonomia. E muitas vezes vem ao de cima a percepção de que, quando deixar de haver financiamentos para TEIP, o Agrupamento de Marrazes continuará. Não é por aí que o mal virá ao mundo. Tem autonomia para prosseguir o seu caminho.

A questão da falta de recursos, (foi a discussão na última reunião) na medida em que o TEIP conseguir rentabilizar os recursos internos, valorizar os recursos internos. Há aqui um trabalho grande de valorização e depois é que é o de rentabilização. Será um processo de crescimento. Evidentemente, cada agrupamento gosta de ter mais recursos, precisa de mais dinheiro, etc. , mas, perante a ausência de dinheiro, ele não deixará de funcionar porque já tem competências internas e está num processo de valorização daquilo que são os recursos internos.

(Em termos de autonomia, não acha que poderia haver, assim como acontece noutras escolas, uma hipótese de seleção de recursos humanos que têm sido impedidos de fazer?)

Já houve um tempo, quando eu entrei no processo TEIP em que as escolas TEIP podiam selecionar os seus recursos e isso dava uma maleabilidade de funcionamento à gestão que ia mais ao encontro dos objetivos do TEIP. Portanto, o recurso a técnicos, a autonomia na gestão dos técnicos de que o TEIP precisa..., já se viveram melhores tempos. Tem-se passado um período de instabilidade, de muita dependência do sistema central. Em reuniões centrais constatou-se que as escolas, que os agrupamentos viviam mal com essa instabilidade, com a atribuição de recursos por períodos muito curtos e que isso estava a constituir um entrave. Portanto, quem presidia às reuniões induziu-nos um pouco na ideia que se voltaria aos tempos antigos, em que a contratação dos recursos técnicos para o TEIP teriam outra durabilidade e não um tempo tão curto como tinham e portanto haveria a possibilidade de contratar técnicos e docentes por mais tempo, o que não se veio a verificar, e que, tal como antigamente, o Diretor poderia contratar diretamente os recursos que entendesse dentro de certos condicionalismos. Tal não se verificou. Todos os TEIP referem esses aspetos. O sistema central tem consciência disso e fazia-lhes sentir que as coisas iam mudar. Haverá outros fatores que dificultam e não só ... Enquanto que há gente que considera pertinente a contratação por parte dos Diretores das escolas, há outras forças que consideram que o Diretor das escolas nunca pode. E

consideram que as contratações têm de ser para um sistema central... e portanto estamos neste medir de forças e o Ministério pelo meio.

Quais as vantagens que destacaria para o Agrupamento (e seus parceiros) decorrentes da implementação do Projeto no Agrupamento?

Uma das vantagens fundamentais é dispor de mais recursos tendo em atenção a caracterização, o ponto em que está ... As escolas TEIP são escolas em situações específicas, como sabemos, e portanto, a atribuição de mais recursos em vários âmbitos tem toda a sua principal vantagem.

As melhorias mais relevantes é o desaparecimento do abandono... Claramente os TEIP trouxeram benefícios (aqueles que funcionam) para o sistema de ensino, nomeadamente a diminuição ou o desaparecimento do abandono, a melhoria dos resultados escolares, uma maior inserção na comunidade, uma melhor relação com a comunidade, uma atenção a domínios culturais, de animação, de organização dos tempos dentro da escola e fora da escola que são possíveis pela existência de recursos por um lado e também emergiram das tais reflexões e de construção de projetos TEIP.

Esta reflexão tem levado à procura das razões para a indisciplina, por exemplo e como solucionar a indisciplina. A indisciplina está assumida como uma das causas do insucesso ou do abandono, o que desencadeia ações, o que fazer dentro da escola para o entendimento do que é disciplina e indisciplina ou minorar a indisciplina, etc, etc, portanto voltamos novamente à qualidade nas escolas e à exigência e à melhoria do trabalho nas escolas. Fica-se com uma ideia de que o sucesso tem ramos enormes, tem uma ramificação enorme. O sucesso está relacionado com as questões de disciplina e indisciplina, com o equilíbrio das famílias, com as condições de alimentação das crianças, com a ocupação das crianças fora da escola. Portanto há toda uma rede de fatores que interfere no sucesso educativo.

Se o TEIP existe para melhorar o sucesso educativo tem que interferir em inúmeros fatores porque, de outras formas, só está a remediar e não a prevenir. Voltamos novamente à situação... Portanto a intervenção tem que ser uma intervenção muito alargada com imensos parceiros em várias frentes de forma a que se obtenha os resultados. Agora, claramente, o TEIP dos Marrazes, como aliás verifico nos outros dois que acompanho, ou as situações nunca foram tão complexas como em outros TEIP... Estou a referir –me por exemplo a situações de indisciplina nunca foram tão graves como eu oigo contar a outros colegas que são consultores TEIP. Nunca senti que houvesse por parte do corpo docente, (não me refiro aos funcionários porque não trabalho com os funcionários), mas desde que comecei a trabalhar com os TEIP senti sempre uma adesão enorme em relação ao TEIP, uma adesão enorme em relação ao consultor enquanto que nas reuniões gerais da equipa, os meus colegas contam problemas por que passaram, porque o corpo docente não queria aderir ao TEIP ou os funcionários não queriam aderir ao TEIP (*por causa do estigma de ser TEIP?!?*) Porque já tinham muito trabalho!!! Portanto fazer mais coisas para o TEIP etc, que não eram pagos para isso e já... estavam sobrecarregados.. (*Ali até já há a preocupação com os auxiliares de ação educativa*) Ali no Agrupamento de Marrazes há um trabalho de conjunto. Os meus colegas contam dificuldades de entrar na escola, dificuldades de reunião, situações em que não lhes são facultados documentos, situações em que não eram marcadas reuniões. Eu relato sempre situações no outro âmbito: não há mais reuniões porque as pessoas acabam por não ter tempo para mais reuniões. Não me colocam mais dentro dos Conselhos Pedagógicos porque eu também não tenho disponibilidade para ir a todos... Portanto é o processo todo ao contrário. Tenho a informação toda de que disponho... Eu calculo que os TEIP estão em diferentes momentos, em diferentes situações da sua evolução e o TEIP dos Marrazes é claramente considerado um TEIP de sucesso.

As pessoas contam-me coisas... que têm dificuldade em passar do portão de entrada, tal é a violência, me escolas em Lisboa. O ano passado numa reunião que tivemos em Lisboa, a pessoa do Ministério disse-nos que os Diretores contavam que não podiam sequer chegar a problemas como o aproveitamento tão grandes eram os problemas de indisciplina. Continuavam nas questões quentes da indisciplina.

Qual considera ser o futuro dos TEIP no sistema educativo Português? Especifique.

Quando olhamos para a experiência dos outros países, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária têm-se mantido há largos anos no sistema nesses países como é o caso da França.. Aqui, possivelmente, os

TEIP vão acompanhar a evolução do sistema educativo público e, com o desenvolvimento da autonomia das escolas, os TEIP tenderão a desaparecer. Mas se os TEIP conseguirem recursos e a autonomia para encontrarem e implementar as soluções, então temos o assunto resolvido.

Penso que se houver autonomia, se o dinheiro não vier pelo POPH, mas vem por outra via... (*acha que virá financiamento por exemplo neste TEIP havendo sucesso ou ele pode ser afastado e ficarem só esses casos mais gravosos?*) Eu penso que não, porque na realidade o sucesso é sempre um sucesso relativo e há consciência disso. E aqui situa-se um problema...é interessante falar nele.

Um dos objetivos do TEIP é evitar o abandono. Outro objetivo é conseguir o sucesso e, muitas vezes, por mais esforços, por mais empenho, por mais medidas que se criem não se consegue no TEIP obter os resultados previstos porque o sistema escolar não é um sistema isolado, interage com outros sistemas, nomeadamente o sistema cultural e esses outros sistemas impõem-se ao sistema escolar. E por mais esforços que quem está dentro das escolas faça, não consegue ultrapassar estas dificuldades.

Aquilo que eu procuro nos TEIP que acompanho é ajudar a criar segurança. Acho que aqui o consultor também tem um papel fundamental. Por um lado, e não o referi mais acima e tem sido uma colaboração minha... Com a passagem, o contar do que se passa noutras situações, ajudo a criar confiança e a lutar um bocado contra o sentimento de frustração e tudo isso. Já me tenho visto nesse papel de ajudar contra a frustração e outros sentimentos que se instalam. Por outro lado, também um outro papel tem sido o de alertar que as pessoas devem fazer os esforços, devem ser exigentes, mas que os milagres não acontecem e portanto... Há fatores com os quais a gente luta, mas a gente não resolve as coisas por milagre e daí esse ajudar a tomar consciência dos problemas.

Deve-se ter expectativas e deve-se ter utopias, mas há situações que não se resolvem a curto prazo. Há situações que demoram mais tempo a resolver-se.

Vou dar um exemplo que não se passa no TEIP de Marrazes, mas passa-se no TEIP de Coimbra de Pedrulha. Está instalado no meio de uma comunidade cigana e é o confronto, o diálogo entre a escola e a cultura cigana. De forma que a luta contra o abandono assume uma dimensão que é uma dimensão muito específica e que está longe de se resumir aos números, tem que se integrar numa discussão bem mais complexa e a análise dos resultados obtidos, quer do abandono, quer do sucesso, tem de ser vista à luz destas situações específicas. Portanto é nesta linha que eu ajudo a reforçar o sentimento positivo de quem está no TEIP. Por outro lado há aqui uma outra área de intervenção com que tenho insistido com os TEIP que é a visibilidade dos TEIP nos contextos locais e nos contextos regionais, que considero também importante neste âmbito. Um outro aspeto que penso que aqui o consultor também tem... é na ponte que estabelece com o sistema central, ou seja, ao longo deste funcionamento dos TEIP tivemos quer reuniões de sistematização no tempo da Direções Regionais onde trocávamos experiências e fazíamos pontos de situação e fui sempre confrontada com uma situação positiva por parte das Direções Regionais no sentido de ouvir as minhas opiniões e, às vezes, até de mudarem de opinião pela minha. No último ano, com o desaparecimento das Direções Regionais, as reuniões foram por áreas do país diretamente com o Ministério, com o sistema central. As reuniões destinavam-se à troca de experiências. Pude situar-me no contexto, no ambiente geral dos TEIP, naqueles que eu acompanhava, e encontrei também muita receptividade e consideração por aquilo que eu pensava por parte de quem coordena a nível nacional os TEIP. O leque de população escolar abrangida pelos TEIP é bem maior. Embora haja uma complexidade maior em quem pertence aos TEIP e quais são os fatores que determinam a regulação. Temos TEIP como os Marrazes que são TEIP grandes, mas temos TEIP com 250 alunos. Há uma dualidade. Não abrangem todos os níveis de ensino, nem isso, só o secundário, nem é agrupamento. Um dos meus TEIP é a escola D. Dinis, é a escola secundária, 10º, 11º e 12º (*Não acha que faz falta o ir atrás!? Porque a população quando chega ao secundário já traz características...*) Ou seja é, mas as situações são mais complexas do que isso...ou seja, porque são TEIP não se criaram agrupamentos e portanto temos dois TEIP um ao lado do outro., ou seja tem sido a solução da rede. Foi isso que me levou a propor a tal rede. A lei clarificou que os TEIP não avançavam para Mega-agrupamentos e as escolas mantêm-se assim.

(*O facto dos TEIP estarem sempre dependentes de uma aprovação anual...*)Primeiro não era uma aprovação anual. É um constrangimento, quando aqui falámos no 5, destaque dificuldades ou constrangimentos, não é um constrangimento meu, como eu lhe disse não tenho nada a ver com isso, mas é um constrangimento do TEIP que tem dificuldade em se planificar. A planificação a curto prazo é muito restrita para tratar estas problemáticas. Anteriormente, nos primeiros TEIP, nos primeiros exemplos deste tipo de projeto, o TEIP não

era anual. Portanto havia um prazo que permitia a tal contratação das pessoas a mais de um ano, etc, etc. A periodicidade do TEIP não era anual.

(O rigor do contrato, a assinatura entre a escola e o Ministério, O plano de melhoria... é melhoria realmente, é vantagem??) No meu entender isso é melhoria porque obriga compulsivamente a entrar no rigor. No meu entender isso é uma ajuda porque, por um lado é chato o preenchimento daquela documentação na plataforma, aquilo no TEIP dos Marrazes funciona muito bem, é muito fácil dadas as competências de um técnico como o Jorge Edgar. Se fosse eu, ficava a olhar para aquilo, tinha imensa dificuldade, ficava danada. Com aquilo tudo.. Por outro lado aquilo obriga a justificações, obriga a pensar de forma objetiva nas coisas. *(e este Agrupamento tem conseguido...??)* Ai tem!! A evolução que eu vejo nesse âmbito é absolutamente enorme. Portanto, eu encontrei as pessoas a identificarem aspetos menos negativos, objetivos não atingidos por justificações socioculturais, desestruturas familiares, todas essas ferramentas que a gente utiliza para justificar o insucesso e o Agrupamento cresceu no sentido de encontrar dentro daquilo que é a sua área de trabalho, afinal que implicações teve ou não teve, e de uma forma muito crítica e deixando-se de floreios. Mas a questão é que no Agrupamento dos Marrazes, eu tenho a percepção de que toda a gente aderiu ao TEIP, toda a gente está interessada no TEIP e a viver intensamente o TEIP. Enquanto que, às vezes, os colegas consultores contam-me que há duas escolas dentro de uma escola. Há o TEIP e há o resto da escola. Há outras situações aqui não se verifica isso... O TEIP foi alargando, alargando e é vivido enquanto isso. Há a perspectiva de prevenir, ir ao fundo da questão, começar a intervenção o mais cedo possível, prevenir e não lá na ponta final remediar apenas. Há a procura de soluções a nível transversal e a nível vertical implicando todos. Há uma preocupação muito grande com a monitorização. Não se podem desperdiçar recursos, então o acompanhamento é sistemático, não se espera pelo final do período. Se se tem que rentabilizar os recursos, então acompanha-se sistematicamente. Responsabiliza-se o coordenador de Departamento ou o coordenador de ano, implica-se, porque se tem que rentabilizar o que se faz. Priorizar e ajustar o perfil às funções que são mais necessárias. Nestes técnicos há uma avaliação do trabalho dos técnicos e verifica-se se o perfil é mais interessante para este papel do que este e que a pessoa faz falta ali, mas se calhar faz mais falta noutra lado... que isto é um desperdício..., há uma percepção. Isto assenta numa parceria muito boa com a Direção da escola e com o Diretor e com as parcerias como a Junta de Freguesia, os Bombeiros, alguns clubes. Há ali uma aproximação grande. Aquelas atividades que vocês fazem do Dia da Escola, o dia Aberto, em que aquela gente vai lá e almoçar. Isso são atividades que os fazem sentir bem na escola, sim, sim...

4. Transcrição da entrevista semiestruturada à Coordenadora do 1º ciclo (E4)

Quais foram as razões para a criação do Agrupamento TEIP dos Marrazes?

Do tempo do início do TEIP, ele foi devido aos meninos do Bairro Sá Carneiro. Era também uma hipótese de dar resposta aos meninos do Internato, depois ao longo do tempo foi-se vendo que estavam a chegar populações oriundas da Comunidade Europeia e que se tinha de dar resposta a essas crianças. Como fazemos parte da zona periférica de Leiria, somos uma zona muito grande com muita população e essa população, noto e cada vez é mais evidente, está cada vez mais desempregada. As pessoas estão cada vez mais desempregadas. A nível socioeconómico está a haver um decréscimo a nível do poder económico das pessoas. A nível familiar, a família está cada vez mais disfuncional. Está a haver um domínio da família monoparental e isso tem consequentemente consequências a nível dos resultados escolares das crianças. Além do Bairro, o nosso Agrupamento é um dos maiores em termos de dimensão. Então ao nível do 1º ciclo, somos 13 escolas e a nível de dimensão geográfica, de raio, são 12 quilómetros. Já fiz o périplo pelas escolas e realmente temos escolas perto da Marinha Grande. Portanto temos uma área geográfica muito grande neste Agrupamento, neste TEIP.

Que mudanças e recursos decorreram da implementação do programa TEIP no Agrupamento?

O TEIP foi muito bom, a nível de recursos humanos principalmente. A inclusão das animadoras socioculturais, a inclusão da técnica social, o facto de haver professores de coadjuvação, é uma grande mais-valia que a nível do 1º ciclo está a nível do rendimento escolar foi uma grande aposta, pois temos duas professoras do grupo 220 e temos duas professoras do grupo 230, portanto Português Matemática e que vão dar apoio nas escolas do 1º ciclo às turmas que foram sinalizadas como necessitando mais. Elas vão dar apoio . este ano elas vão estar mais a nível do Português e vão incidir mais no 2º ano porque fizemos uma avaliação o ano passado e verificamos que , de acordo com os resultados, a grande aposta para este ano letivo 2014/15 seria o segundo ano para o Português. Ou seja, os meninos entram no 1º ano e devido à legislação, os meninos passam. Ao passarem, não há nenhuma “tragem” e os meninos, uns passam com umas competências e outros passam com outras. Então, este enfoque no segundo ano é para colmatar as dificuldades dos alunos atempadamente, ou seja, pretende-se uma intervenção precoce. A nível da Matemática, também a aposta é no segundo e terceiro anos. Antigamente era mais no quarto ano, por causa da preparação para os exames, mas agora entendeu-se, e os resultados também nos ajudam, que um trabalho prévio no segundo e terceiro ano vai-nos a ter melhores resultados no quarto ano. Mas isto a avaliação não deve ser feita de ano para ano. Acho que deveríamos dar um período mais longo, dois anos, para verificarmos se as coisas correram bem, se é preciso reformular as coisas e onde é que devemos apostar apesar dos públicos serem diferentes de ano para ano, não é!?

Quanto a recursos financeiros, não sei... tenho conhecimento da verba, mas a Direção é que se ocupa desta parte financeira.

Enumere medidas e estratégias adotadas no Agrupamento que permitem atingir os objetivos e metas delineados no Projeto TEIP.

Quanto a medidas e estratégias, pronto, a grande aposta é nos recursos humanos através do CACE, através do psicólogo, o que é pouco para um agrupamento tão grande. Nesta estrutura termos um psicólogo é lamentável, mas pronto são os nossos constrangimentos...

A nível de estratégias de trabalho no primeiro ciclo há um grande enfoque nos resultados de Português e de Matemática. A nível disciplinar também o TEIP quando foi criado foi também com essa finalidade, de reduzir a indisciplina. A nível do pré e do 1º ciclo, não é significativo, é mais significativo aqui no 2º e 3º ciclo. Mas, já se vê, nota-se cada vez mais, devido ao contexto socioeconómico que os meninos, como não têm as estruturas deles bem definidas, quando chegam à escola, eles extrapolam os seus sentimentos, a sua agressividade e cria-se então um mau ambiente e é preciso agir. A nível da indisciplina, nas escolas do 1º ciclo, estas questões resolvem-se essencialmente devido ao investimento dos professores. Temos o estatuto e a ética do aluno, mas nota-se, quem for ler bem o normativo, nota-se que há um maior enfoque nos alunos mais velhos, esquecendo-se da camada mais nova e, pela nossa sociedade, estamos a ver que, se não vamos atuar logo no princípio, quando eles chegarem ao 2º e 3º ciclo já é difícil atuar como deve ser. Noto que, eu como coordenadora do 1º ciclo acho muito interessante o Gabinete de Mediação que é feito aqui no 2º e 3º ciclo. Esta metodologia de trabalho, de apoio aos alunos, nós no 1º ciclo deveríamos arranjar uma espécie de

Gabinete também de mediação ao aluno e à família porque este é mais para o 2º e 3º ciclo. O 1º ciclo não vem cá. Tem de se pensar... o psicólogo e a técnica social fazem o que podem, só que realmente os casos são cada vez maiores, são muito mais e a nível de respostas não são respostas imediatas e as pessoas infelizmente querem logo respostas como se fossem casos únicos. Há muitos constrangimentos no terreno.

Fazemos algumas reuniões, mas a nível do horário de trabalho as colegas estão cada vez mais sobrecarregadas. O horário delas aumentou significativamente e as pessoas têm de ter predisposição para ir para uma reunião. Têm de ter motivação para... e eu noto a nível do regime interno, por exemplo, as colegas, a sua indicação do Departamento foi para uma diminuição de reuniões do Departamento e isso, ao fim e ao cabo, o nosso contacto que tínhamos mensalmente está-se a perder, porque era naquele contacto mensal que nos podíamos abrir-nos e falar dos problemas. Apesar do meu grupo ser setenta e tal pessoas. É um grupo que, devido a toda a sua dimensão humana, se torna um bocadinho difícil trabalhar com eles, apesar de nós trabalharmos em núcleos de primeiro, segundo, terceiro e quarto ano e depois nos juntarmos todos para afinarmos as nossas conclusões. Noto que faz falta, mas também não quero sobrecarregar os meus colegas. É impensável. Nós queremos melhorar. Noto vontade em cada escola, que cada escola faz o melhor possível, mas não há condições para as pessoas poderem debater estes assuntos com pés e cabeça. Isto não é só uma sessão, uma sessão de esclarecimento. Tem de ser um trabalho de um ano. Pontualmente falarmos destes assuntos e refletir. Faz falta refletir. Não temos muito o hábito de refletir porque custa e não nos dão condições para isso. Infelizmente tem de haver mudança aí.

Refira parcerias e protocolos estabelecidos com a comunidade envolvente que lhe pareçam mais vantajosos para a melhoria da qualidade do sucesso no Agrupamento.

A nível das parcerias estabelecidas noto, por exemplo aqui a nível do Agrupamento as parcerias com a AMITEI, com o Centro de Saúde, com o Museu Escolar, com a Junta de Freguesia e a nível do pequeno comércio não noto... não é perceptível.. eu acho que faz falta esta ligação apesar de também sabermos que estamos a atravessar uma crise financeira e que as pessoas demitem-se um pouco desse papel de ajudar a escola, não é!? A escola nº 1 dos Marrazes devido à proximidade do Agrupamento, da escola sede beneficia mais dessas parcerias. É uma escola rica. As outras escolas localmente encontram alternativas. Por exemplo, eu estive a visitar as escolas do 1º ciclo. Por exemplo Amor, aquela franja ali perto da Marinha Grande/ Monte Real, eles aproveitam as instituições locais para estabelecer parcerias. Noto que aquelas pequenas escolas ficam muito mais ricas com essas parcerias do que nós que estamos aqui perto da cidade de Leiria. Não temos tanto acesso. Elas não, estabelecem muita colaboração entre a Junta de Freguesia, os Centros de Idosos, as farmácias. As associações de pais são muito mais... aqui a nível da associação de pais do 2º e 3º ciclo não tem visibilidade. Eu própria já procurei, já estive com o senhor porque gostava de pertencer à associação de pais para saber dos assuntos e o senhor disse-me que não havia elementos, enquanto que no 1º ciclo há um esforço. Eu acho que até mais no pré. Os pais estão mais envolvidos no pré. À medida que os filhos vão crescendo noto um desinvestimento, mas no 1º ainda se mantém alguma coisa. Noto maior interesse da parte dos pais do 1º ano. Estão ali a chegar e então abraçam a causa de pertencer à associação de pais e à medida que os filhos vão crescendo, pronto já estão grandes... estão bem, trabalharam, veem-se resultados apesar dos constrangimentos financeiros e das lutas. Sei que muitas associações de pais quando reúnem, quando abraçam esta causa vão com ideias, ideias de mudar. Depois, quando chegam ao terreno há constrangimentos por causa da Câmara de Leiria e muitas vezes institucionais e eles desmoralizam um bocadinho, porque pensam que é fácil mudar... Temos 7 associações de pais, o que é muito bom em 13 escolas. Quem está mais em contacto connosco e está nas associações de pais apercebe-se das dificuldades do nosso trabalho e muitas vezes são eles que passam a mensagem aos outros pais. No sentido que nós professores estamos a tentar dar o nosso melhor, passam essa imagem que é muito positiva do trabalho dos professores. A nível do 1º ciclo nós temos uma ligação muito grande com a família, com a comunidade. O facto de nós fazermos as comemorações festivas... algumas das escolas apostam muito nisso para chamar a família à escola e isso a nível de imagem do 1º ciclo do Agrupamento é gratificante. Vê-se nos Blogs das escolas. Quando se vê as percepções dos pais, o envolvimento dos pais, vê-se que eles foram motivados e eles dão resposta e envolvem-se com a escola e isso é uma medida de sucesso para os meninos. Na verdade é uma pena aqui só ser o Dia Aberto e só o Sarau, mas estamos dependentes de muita coisa. São duas grandes manifestações socioculturais a que os pais aderem e que se vê que cativam os pais e a comunidade. Fala-se

muito ... ainda agora estive na Escola dos Marinheiros por causa do Projeto Cativar e um dos meninos quando eu estava a falar desta escola, e eu estava a falar desta escola para quê? Para eles se lembrarem quando saírem do 4º ano para virem para aqui, para chamar os meninos para esta escola. Estamos a perder muitos alunos. Eu estava a falar-lhe da biblioteca, que é um grande recurso desta Agrupamento. Acho que o TEIP tem dado recursos para apetrechar a biblioteca. E eles lembravam-se, porque vieram cá com os irmãos ou vieram ao Dia Aberto e ao Sarau. Isto fica. Parece que não. Os professores dão a sua ajuda, o seu apoio, as suas horas livres. Empenham-se nestas atividades e depois pensam assim: Ah se calhar não valeu a pena! Mas mais tarde vêem-se os frutos!

Para se construir uma imagem leva-se tempo e eu acho que aquele ideia muito ligada à indisciplina, aos meninos do Bairro Sá Carneiro, eu acho que isso está completamente ultrapassado. Mas também faz falta que a escola sede invista porque nós estamos rodeados de colégios e eles estão a chamar os nossos alunos do 1º ciclo. É uma luta inglória, pois por muito que nós os professores do 1º ciclo, devido à nossa ligação afetiva ao Agrupamento, gostássemos de ver os nossos meninos aqui nesta escola e fazemos todo o tipo de “publicidade” para eles virem para aqui, os colégios tentam captar dando facilidades aos pais que a nossa escola não pode dar por falta de capacidade financeira. Eu agora que estou mais aqui noto que o corpo docente desta escola são pessoas muito empenhadas apesar dos constrangimentos, apesar das diretivas do Ministério, conseguem contrariar diariamente e conseguem ir à luta. Portanto o que é que falta? Falta o dinheirinho para nós podermos fazer mais. Mesmo assim sem dinheiro ainda se fazem algumas coisas graças à carolice dos professores. Mais uma vez, eu acho que a escola só existe porque os professores estão empenhados para que ela continue a existir e dão o seu tempo e mais o tempo da família, muitas vezes em mérito dos alunos. As pessoas não têm essa perceção. A comunidade não tem essa perceção. Nós não conseguimos desligar da escola. Ainda ontem estava eu a preparar o trabalho para hoje e estava uma colega a ligar-me na net para eu atualizar o Projeto Educativo e a minha família chamou-me a atenção e eu disse-lhe que realmente um professor não tem horário, não é como um simples empregado das tantas às tantas, não! Nós levamos trabalho para casa porque só no sossego da casa é que conseguimos fazer e as pessoas não têm essa perceção pensam que os professores só trabalham x horas, têm férias com fatura e também passa muito pela mentalidade. A equipa ministerial, as equipas que têm estado no ministério têm afrontado a imagem do professor. Há aspetos a melhorar!

Relativamente ao Projeto TEIP, ao nível do reforço, do ensino do Português e da Matemática que é a grande aposta deste governo apesar de achar que as expressões que foram quase banidas, a nível do 1º ciclo não se vê por causa das AECs, graças a Deus há as AECs, mas este ano com os constrangimentos da colocação dos professores, o que não se percebe, mas pronto... as colocações dos professores já deviam estar definidas, não se percebe porque há estes constrangimentos a nível dos recursos humanos. Sabemos que é para reduzir os encargos económicos, sabemos todos nós...para reduzir a despesa do Ministério da Educação.

Destaque as maiores potencialidades que considera existir no Projeto TEIP.

O nosso projeto TEIP tem muitas potencialidades. Tem pernas para andar, só que está sempre dependente. Estamos já com receio, porque vai haver eleições. Quem é o próximo governo? Vai apostar? Já estão a dizer que a nível do orçamento vai haver um corte na educação, ou seja, andamos sempre com o coração nas mãos. Este projeto é um projeto magnífico que deu muito aos Marrazes, deu muito...mas pelos constrangimento ministeriais, das pessoas que estão sentadas nas suas cadeirinhas lá nos seus gabinetes penso que podem pôr em causa este projeto. Tenho pena que a nível da Comunidade Europeia, todos aqueles fundos que deram para a educação são visíveis, notam-se resultados, mas ainda está muito aquém. Penso que a situação é muito preocupante. Tenho medo que numa primeira fase as pessoas baixem os braços, porque estão fartas, não é!?, mas também sei que há um grupo bom de pessoas que tanto ligados ao pré como ao 1º, ao 2º, como ao 3º ciclo depois do impacto são capazes de arregaçar as mangas e vamos lutar e vamos à procura de respostas para o nosso Agrupamento.

Considera importante a existência do apoio de um consultor externo TEIP no Agrupamento?

Sim, o amigo crítico, é a Doutora Antónia...Acho muito importante. Ela tem uma missão. Ela tem o conhecimento dos outros agrupamentos e tanto nos serve para confortar como serve para nos dar na cabeça.

A mim tem sido com fartura!! Diz que eu sou muito corporativista, ou seja, ponho muito a mão na cabecinha dos meus colegas, porque vou de escola em escola conheço as realidades e vejo o esforço. Os resultados dos meninos a nível do 4º ano têm sido meritórios. Mas têm sido meritórios porquê? Claro que têm tido a ajuda da coadjuvação, mas se não houver um trabalho coerente da parte dos professores, se não houver uma equipa, eles a trabalharem em equipa e houver coesão nessa equipa com todos a trabalhar com o professor titular de turma, não há resultados. As nossas indicações para as metas do 1º ciclo é para manter aqueles resultados enquanto vocês a nível dos outros anos é para alterar para superior, nós é para mantermos porque a nível nacional estamos bem. Claro que queremos melhorar, é sempre esta a nossa perspetiva, mas o que vale é depois a Doutora Antónia dizer, quando nos queixamos disto ou daquilo, é ela dizer: Alto lá meninos, não se podem queixar porque a minha visão é esta. Mas também capaz de me “puxar as orelhas” e dizer: Emília, tem de haver uma aposta mais a nível da formação de professores. A nossa aposta este ano vai outra vez para o reforço da Matemática e do Português. Já temos , a adjunta do Diretor já fez o contacto a nível da Matemática e temos duas colegas aqui a nível do Agrupamento que fazem a formação do Português. Enquanto a Português são as colegas que dão voluntariamente o seu trabalho, a de Matemática tem de ser comparticipada, mas a colega leva o mínimo. É a carolice dos professores! A formadora de Matemática vem de fora do Agrupamento apesar de haver pessoas com Mestrados no âmbito da Matemática e que poderiam ser formadoras. É o que eu acho, aqui no nosso Agrupamento temos pessoas com muita formação, que se empenharam no decurso da sua carreira em apostar na sua formação e noto que elas não são chamadas a dar formação. A Doutora Antónia já chamou a atenção para este aspeto dizendo que nós temos aqui muito boa gente, porque ela conhece, e ela disse-nos “auto-capacitem-se”!! eu acho que é isso! Deveríamos puxar um bocadinho pela prata da casa. Eu acho que é uma mais valia, apesar de haver a ideia de que vindo de fora é outro colega, o de dentro é assim, o dentro é assado! Mas não tem de haver uma aposta nisso! Temos de nos deixar dessas coisas porque partilhando enriquecemos e somos um agrupamento temos de partilhar conhecimento uns com os outros, somos uma família.

Para além de termos bons resultados a Português e Matemática, os resultados das outras disciplinas são também francamente bons. Nas ciências experimentais há por exemplo as vossas colegas que são da parte de ciências que vão fazer as AEC (Atividades Complementares) vão fazer nessa altura as Ciências divertidas. É uma mais valia, mas não chega.

Não há abandono no 1º ciclo e o Inglês, na minha perspetiva acho que quanto mais cedo melhor. Estamos inseridos num mundo onde é a língua mais usada e eu acho que desde pequeninhos os meninos ..., porque não no pré? Porque só no 1º ciclo. Mas noto também que o trabalho feito nas AEC a nível do Inglês não se torna muito visível quando os meninos chegam cá no 2º ciclo. Embora não seja obrigatório a grande maioria vai porque os pais encaram as AEC como um prolongamento da escola ou seja, é mais do mesmo! Não devia ser, a ideia não era essa! Acho portanto uma boa aposta o Inglês no 1º ciclo, mas o professor deveria ter formação de 1º e 2º ciclo. Para quê? Para primeiro trabalhar o 1º e 2º ano e depois o 4º ano, mas já mais virado para o 2º ciclo. Isto tinha que ser uma outra aposta, não assim.. acho que assim são remendos! É tentar fazer muito com pouco, com pouca qualidade. Há contudo exemplos de muita qualidade, mas o facto de ser intermitente a nível de colocação de professores, de os professores serem tão mal pagos que as pessoas não dão a relevância que deviam dar às disciplinas: Ah é as AEC!! Nem sabem o bem que têm! Não sabem valorizar o bem que têm!

Como coordenadora, o ano passado, com as minhas colegas, e por proposta da Doutora Antónia, efetuámos reuniões de articulação. Comecei com o Departamento de Línguas. Houve uma reunião de professoras do 3º e 4º ano porque é aquele grupo etário que possivelmente faz a transição para o quinto ano aqui para a escola e então as professoras do 3º e 4º ano juntámo-nos com as do 5º e tivemos uma reunião no sentido de aferir as nossas metodologias. Foi uma reunião de conhecimento, para se programarem as coisas. Este ano já fui contactada para uma reunião com o Departamento de Matemática para haver essa articulação.

Temos muitas atividades do PAA. Quando havia dinheiro, lembro-me que havia autocarros que iam buscar os meninos às escolas e os traziam aqui e faziam imensas atividades. Era uma escola viva. Agora como é que podemos chamar os meninos?!? Tirando o Sarau ou o Dia Aberto ?! Será que podemos levar esta escola até eles? O facto de, a nível das AEC ,as professoras de Música, de Ciências, de Expressão Dramática, de Educação Física e Motora, se não me engano são estas quatro áreas que alguns colegas vão daqui e vão dar aulas no 1º ciclo, eu acho que já vão levar um pouco da imagem do 2º ciclo, mas seria muito bom...

Estamos prestes a acabar esta entrevista.

Deseja acrescentar algum aspeto que considere relevante e que não tenha sido focado?

No 1º ciclo, aposta-se também nas novas tecnologias, mas perde-se muito! Por exemplo, no Facebook do Agrupamento deveriam estar lá os nossos Blogs. Este é um trabalho que ainda tem que ser muito bem pensado, mas que teria se calhar muito bons resultados, sobretudo se divulgando junto das famílias alargava-se à comunidade. Esta é uma hipótese a ser muito bem pensada, porque vocês estão a perder população. No 1º ciclo, os meninos que não estão na escola foi porque foram com os pais para outros países, não por abandono, mas por constrangimentos económicos os pais tiveram de abandonar Portugal à procura de melhor vida, por isso é que estamos a diminuir e aqui é isso, os meninos a irem para fora, para países da comunidade europeia e para fora da comunidade e o facto dos colégios os chamarem. Dois colégios que estão aqui... Quando eu vou a Amor, à Coucinheira, ao Casal Novo, eles vão logo automaticamente para Amor. Vou ali para as Chãs, Regueira de Pontes vão para o Colégio dos Milagres, mas eles têm ao longo do ano muitas atividades que cativam os pais. É uma aposta deles. E nós temos tão bons recursos humanos. Acho que está preocupante e aqui têm de começar a mexer, porque caso contrário ficam sem público.

5. Transcrição de entrevista com a coordenadora da Educação Pré-escolar: (E5)

Quais foram as razões para a criação do Agrupamento TEIP dos Marrazes?

Eu sou do tempo do primeiro TEIP, de 96 e portanto na altura não havia agrupamentos. Os jardins de Infância e as escolas do 1º ciclo funcionavam por si. Marrazes entra neste projeto escolar por ter uma população escolar com características muito específicas. Na altura, havia muitos alunos cujos familiares eram oriundos das ex-colónias e portanto fazia uma escola um bocadinho diferente. Nesta altura eu trabalhava no JI de Marrazes 1 e eu acho (e já falei com muita gente sobre isto) que os projetos TEIP da altura foram um pouco um ensaio para a formação dos agrupamentos. Eram uma inovação fantástica, porque, para além de nós termos acesso à escola sede, o que até ai nunca acontecia... isto permitiu a aproximação não só das pessoas como dos conceitos, permitiu a mudança de olhares.

Eu era muito sensível a esta dinâmica toda, até porque, na altura, eram de facto desenvolvidas atividades muito inovadoras. A nível da educação pré-escolar e do 1º ciclo nós tínhamos acesso a outras atividades oferecidas pela escola sede: clube de informática, educação física e outras. Não havia computadores nos jardins...isto era completamente à frente. Havia uma oferta de recursos! Também me lembro de que aqui na escola sede havia outras dinâmicas... o Observatório de Qualidade surge nessa altura, lembro-me de fazer parte de equipas com pessoal que vinha de Coimbra que fazia a monitorização do TEIP. Estávamos todos juntos: Educadores de Infância, professores do 1º ciclo, do 2º e 3º e portanto era uma dinâmica que não existia e que teve um impacto muito forte em nós.

Acho portanto que as razões tinham a ver com questões pedagógicas, o que já não acontece neste momento. Não tem nada a ver.

Que mudanças e recursos decorreram da implementação do programa TEIP no Agrupamento?

Em 2008 eu não estava aqui na escola. Estava na Direção Regional e só voltei em 2010. Os cinco anos em que estive de fora permitiram-me acompanhar isto de outra forma. Cheguei a vir cá fazer uma reunião da parte da Direção Regional e apercebi-me que as razões de implementação do TEIP já eram completamente diferentes. havia razões financeiras também , entravam verbas do POPH e, nesta altura, pelo menos a Educação pré-escolar estava um bocadinho posta de parte. Aliás lembro-me que, durante algum tempo, não te sei precisar quanto, a Educação Pré-escolar não integrava o TEIP. Era esta a informação que passava para as educadoras.

O ano passado fiz parte da equipa TEIP... ainda continuo a fazer, não estou é tão disponível porque o ano passado estava ao abrigo do artigo 79 e portanto não tinha componente letiva. A mais valia dos recursos, passa não só pela animadora e pela técnica social como por outros professores que são colocados para fazerem reforço das aprendizagens ao nível do 1º ciclo em Matemática e Português.

Toda a dinâmica que se cria na escola através da Patrícia, a animadora, de facto é mais evidente aqui na escola sede. Só quem cá está é que tem essa noção. Eu tenho a vantagem de ter estado cá o ano passado e de ter feito parte da equipa, de ter reunido também com a Patrícia e depois fazer a ponte também entre a Patrícia e as colegas da educação Pré-escolar. Este ano estou no Jardim, portanto já estou a ver a coisa um pouco do lado de fora, apesar de saber como é que funciona.

Enumere medidas e estratégias adotadas no Agrupamento que permitem atingir os objetivos e metas delineados no Projeto TEIP.

Quanto a objetivos do projeto TEIP, acho que são essencialmente de medição do sucesso e as medidas são muito canalizadas para o Português e a Matemática pelo menos ao nível do 1º ciclo. Uma estratégia interessante, e que integrasse a educação pré-escolar era irmos medir a quantidade de reprovações no segundo ano do 1º ciclo, pois é a primeira vez que os miúdos reprovam. Na altura lembrei-me de fazer essa relação e podermos eventualmente estudá-la, que era de perceber o número de crianças que entram para o 1º ciclo com cinco anos ainda, ou seja, antes da idade de escolaridade obrigatória, que são as crianças que fazem os seis anos depois de quinze de setembro. Há meninos a entrar para o 1º ciclo, a fazerem seis anos em dezembro por exemplo, e nalgumas crianças isso conta muito em termos de maturidade. A verdade é que fiz esta pesquisa sem ser muito aprofundada e apercebemo-nos que havia um número considerável de reprovações no segundo ano de miúdos exatamente desta faixa etária.

A ideia seria, com o apoio do psicólogo, reforçar junto dos pais, que algumas crianças correm riscos por entrarem no 1.º ciclo mais cedo.

Há metas e objetivos que já foram alcançados, sem dúvida nenhuma. A dinâmica de ir avaliando o trabalho que se está a fazer no âmbito das medidas ou estratégias TEIP já é alcançar alguns objetivos. Por exemplo, o ano passado participei numa reunião , uma reflexão com as colegas que estão cá, do 2º ciclo, mas que foram trabalhar para o 1º ciclo. Aquilo foi muito complicado no princípio. Havia receio, rejeição. Achavam que era quase uma despromoção. Houve uma colega que foi muito resistente. Eu até lhe disse para ver isso como uma mais-valia para o seu trabalho, porque ao voltar a trabalhar com o 2º ciclo a experiência vai trazer-lhe uma vantagem enorme por ter trabalhado com crianças mais pequenas. Se calhar percebe-as muito melhor. Quando voltamos a reunir mais tarde, elas estavam a gostar muito. Estava a ser uma experiência muito engraçada. Perceberam que não deixavam de ser do grupo que eram e estavam a ser uma mais-valia até para as colegas do 1º ciclo. Este tipo de trabalho, quando é refletido, já é alcançar objetivos, pelas novas experiências, pelo espírito da rentabilização de recursos.

Refira parcerias e protocolos estabelecidos com a comunidade envolvente que lhe pareçam mais vantajosos para a melhoria da qualidade do sucesso no Agrupamento.

Há jardins de Infância em Coucinheira, em Regueira de Pontes, pelo que as pessoas estão muito isoladas. Quando o TEIP surgiu, um dos objetivos era também a sequencialidade educativa. Havia crianças que iam fazer a sua escolaridade toda aqui. Iriam frequentar o jardim de infância, o 1º ciclo e depois viriam para aqui. O objetivo era que eles se integrassem na escola de uma forma muito articulada. Este trabalho era feito entre professores e educadores. A partir do momento em que os agrupamentos se foram organizando, esta questão deixa de ser principal. Na Coucinheira, em Amor ou nos Barreiros, que são localidades cujas escolas e jardins fazem parte do Agrupamento de escolas de Marrazes, os meninos já não vêm para aqui. Vão ou para o colégio de Amor ou para outro lado que não aqui. A formação geográfica do Agrupamento não atendeu a ... foi só uma questão da reorganização da rede, como agora os Mega-agrupamentos. São questões administrativas e financeiras, claro! Eu nunca vim à biblioteca enquanto estive nos Barreiros e estive lá muitos anos, estive lá dez... Não tinha como vir e depois não sei que sentido faria vir a esta biblioteca desta escola quando os miúdos não tinham nenhuma ligação com isto. Preferia mostrar-lhes outras coisas. Havia um baú que circulava. Esse trabalho fazia-se. Interessava-me que entrasse gente de fora no jardim, porque estávamos muito isoladas. Durante alguns anos, a Patrícia e a Mara fizeram essa ligação. Iam ao jardim contar as histórias. Mas a verdade é que não é fácil. Não há facilidade de transportes dentro do Agrupamento, não há esses recursos.

Enquanto estive nos Barreiros trabalhava muito com a junta de freguesia. As educadoras é que servem de elo de ligação aqui com o agrupamento. Outras parcerias eram tratadas por nós por estarmos mais próximos.

Destaque as maiores potencialidades que considera existir no Projeto TEIP.

O projeto TEIP deixou de ter as características que estavam na sua génese. A intervenção hoje é diferente. Antes tinha a ver com a inclusão de alunos que eram de outras etnias, tinha a ver com problemas disciplinares, mas atualmente está, até demasiadamente centrado nas questões do sucesso, dos resultados. Acho que se perdeu muito a questão pedagógica, apesar da tentativa de se fazerem clubes, de se criarem espaços onde os alunos sejam motivados... depois o que se vai mesmo fazer é avaliar e analisar, percebes?? Há coisas que deixam de ter a ver connosco que estamos no terreno. Enchem –nos com uma carga horária completamente absurda e mesmo que queiras fazer ou que pensasses num projeto ou em articular trabalho com alguém, por exemplo eu adoraria trabalhar com a escola sede a nível das Ciências. Poderíamos fazer experiências muito interessantes, mas não há disponibilidade e também noto uma carga maior. Estamos a gerir um estabelecimento de ensino, com tudo o que isso implica. Não nos limitamos ao trabalho com um grupo de meninos, a articular com pais, com colegas, gerimos um estabelecimento de ensino com um regimento próprio, um funcionamento próprio e autónomo. Uma educadora para além da componente letiva tem a seu cargo toda uma gestão administrativa.. Toda esta dinâmica consome muito tempo.

A mais-valia de podermos recorrer a técnicos que não teríamos se isto não fosse TEIP, de poder integrar atividades que se pretende que sejam comuns a todos os ciclos de ensino como sejam o Sarau, o Dia Aberto. Participamos também nas atividades da biblioteca.

Considera importante a existência do apoio de um consultor externo TEIP no Agrupamento?

Eu acho importante a existência do consultor externo, do amigo crítico, até porque é sempre o olhar de alguém que está de fora e que te faz olhar para aquela questão de uma forma diferente. É um ponto de vista que tu não tens, porque quando estamos muito dentro, estamos muito próximos. Este olhar é importante sim. Também é verdade que esta amigo crítico é amigo crítico de há muitos anos, percebes o que quero dizer!? É sempre o mesmo. Eu acho que também seria importante mudar para que esse olhar não se vicia. Também tem que mudar. Devia ter-se em atenção a alternância, porque o olhar também se vicia. Chega a um certo ponto já conhece tanto e tão bem que distanciar-se torna-se mais difícil. Sei que a Doutora Antónia é uma defensora da integração da educação pré-escolar neste modelo de TEIP, porque ela também acha que é exatamente aí que se deve começar a fazer o trabalho.

Deseja acrescentar algum aspeto que considere relevante e que não tenha sido focado?

Em termos de TEIP eu sou suspeita e de certo modo privilegiada, não só porque tenho uma relação privilegiada com o Edgar e sempre tive e portanto nunca me senti excluída, mas tenho colegas que se sentem...por isso é que foi importante para mim o ano passado, enquanto coordenadora do pré-escolar, esclarecer e termos alterado o nome para contrato TEIP, pois as pessoas não se sentiam parte do TEIP. Diziam que não pertenciam. Eu nunca me senti nem como educadora nem como docente deste agrupamento excluída do TEIP. O que eu percebi é que havia áreas muito específicas deste contrato TEIP nas quais a educação pré-escolar não entra, mas eu percebo porquê. O que me preocupou foi esclarecer as educadoras que não estão aqui todos os dias e dizer-lhes que somos todos TEIP. Ainda que dentro das especificidades do contrato TEIP, das metas, do que está contratualizado.

Ao nível do que usufruímos, pois já não é tanto como num primeiro ciclo,. O ano passado, no âmbito do projeto de articulação ,do pré-escolar ao terceiro ciclo, consegui que fossem comprados materiais mas o público alvo era sobretudo o 1º ciclo. Conheço, no entanto, Direções de agrupamentos que fazem este acompanhamento do programa TEIP de uma forma muito próxima do coordenador TEIP e que têm o cuidado de integrar toda a gente. São talvez agrupamentos mais pequenos, que têm menos escolas... talvez com uma sensibilidade especial e diferentes prioridades, não sei...

Não chega só haver uma equipa TEIP. Há melhorias a fazer. Tem a ver com a assunção da Direção relativamente a certos assuntos. Há muita coisa que está demasiadamente “delegada” , o que provoca um distanciamento e também por isso é que um Projeto Educativo de uma escola TEIP nunca pode estar desligado de um programa TEIP ou de um contrato TEIP, como lhe quiserem chamar. Um Projeto educativo de um agrupamento é um compromisso muito forte principalmente da Direção. Legitima-a e fá-la ganhar! A Direção, por isso não se pode desligar nunca do que está a acontecer. E aí se calhar há muita melhoria a fazer... É verdade que há razões para se confiar. Os docentes são pessoas em quem se pode confiar, eu acho. Mas uma coisa é confiar e outra é desligar-se! Eu tive a vantagem de sair e de voltar a entrar no Agrupamento. Isso é importantíssimo, porque passei a ver a escola de forma completamente diferente, numa outra perspetiva e não estive a ver só esta, estive a ver várias. Portanto, quando chegas à escola, vens com outra perceção da escola por ter contactado com várias escolas com várias direções. Percebemos que não é só ser TEIP, é também a forma como se é TEIP.. e aí acho que há coisas a fazer

B - grelhas de análise de conteúdo das entrevistas

Análise de conteúdo da entrevista com o Diretor (E1)		
Categoria de análise	subcategorias	Unidades de registo /contexto
Criação e implementação do Programa TEIP no Agrupamento	Criação do projeto TEIP no Agrupamento	<p>“A primeira vez que integrámos o programa TEIP foi em 1996/97”</p> <p>“aconteceu quase de forma inesperada. “</p> <p>“Nós fomos contactados já com o assunto consumado”</p> <p>“fazíamos parte de um lote de 25 escolas”</p> <p>“em 2002. Interrompemos... não por iniciativa própria”</p> <p>“Voltámos a integrar o TEIP 2 por nossa iniciativa, (...) depois foi aberta a possibilidade de nós nos candidatarmos ao projeto.”</p>
	Indicadores para a implementação do TEIP	<p>“ programa que se destinava a escolas com muitas dificuldades, inseridas em terrenos com características sociais, (...) difíceis, com alunos, com uma população escolar normalmente difícil”</p> <p>“o projeto TEIP que começou em 1976 com 25 escolas (...) foi interrompido, recomeçou a partir de 2007 (...) e depois foi alargado sistematicamente (...) , neste momento, são já 150 os agrupamentos que o compõem”</p>
Desenvolvimento do projeto TEIP	Mudança na gestão e organização decorrentes da implementação do TEIP	<p>“relatórios semestrais.”</p> <p>“um programa de avaliação tipo para todos os TEIP que nos é enviada pela DGE”</p> <p>“planos de melhoria que temos feito anualmente”</p>
	Medidas e estratégias	<p>“Tudo aquilo que foi colocado na nossa candidatura inicial e depois nos vários planos de melhoria que temos feito anualmente, todas elas têm vindo a resultar.”</p>
	Objetivos	<p>“aquilo que se pretende, é que haja um melhor ambiente escolar e que as aprendizagens sejam mais conseguidas”</p>
Implementação do projeto	Docentes intervenientes equipa TEIP	<p>“uma equipa TEIP”</p> <p>“coordenador TEIP”</p> <p>“Conselho Geral”</p> <p>“Conselho Pedagógico”</p> <p>“perito externo”</p>
	recursos humanos e	<p>“conjunto de recursos adicionais que são importantes para o desenvolvimento de determinadas tarefas”</p>

	financeiros	<p>“no que diz respeito ao TEIP2, esses recursos não foram só recursos humanos, foram também recursos materiais e financeiros”</p> <p>“Houve uma diminuição nos recursos que nos foram atribuídos. “</p> <p>“TEIP3 as coisas são diferentes. Já não há recursos financeiros acrescidos. Há recursos humanos acrescidos,”</p> <p>“animadoras culturais”</p> <p>“ não deixa de ser muito positivo aquilo que o programa nos atribui, porque, de facto, são mais professores, são mais técnicos e há outro tipo de atividades “</p> <p>“o reforço das aprendizagens (...) No 1º ciclo na Matemática e no Português”</p> <p>“no TEIP 1, (...), foram-nos imediatamente colocados aqui dois psicólogos (...). As primeiras escolas a terem psicólogos foram as TEIP,”</p>
	avaliação do projeto	<p>“uma equipa TEIP a funcionar internamente (...) faz essa avaliação. Temos que apresentar relatórios semestrais. Esses relatórios são também submetidos à apreciação do nosso perito externo”</p> <p>“avaliação pela equipa de técnicos da DGE”</p> <p>“resultados são divulgados desde logo através do nosso coordenador TEIP em reunião de Conselho Pedagógico”</p> <p>“sendo divulgados no CP chega naturalmente a todo o universo de docentes”</p> <p>“faço a divulgação dos resultados (...) O Conselho Geral tem representantes não só do corpo docente, mas também do corpo não docente do Agrupamento, pais e até de elementos da comunidade”</p> <p>“a DGE todos os anos nos pede um Plano de Melhoria que não tem que ser recorrentemente igual aos planos anteriores”</p> <p>“eu não sei se este projeto continua a ser tão sustentável como foi até agora.”</p>
	Constrangimentos	<p>“há uma diminuição de recursos adicionais”</p> <p>“algumas alterações introduzidas pela tutela, designadamente no que diz respeito à intervenção do corpo docente, está..., poderá vir a prejudicar aquilo que são os resultados das aprendizagens,”</p> <p>“os professores de Português e de Matemática estão a ser causticados com esta história da sua atividade não letiva ter que ser aplicada em apoios”</p> <p>“a quantidade dos apoios (...) está a diminuir(...) os apoios adicionais que este ano são menos como pelo facto da tal componente não letiva dos professores estar, (...), absolutamente consagrada a outras tarefas e (...) talvez aí os resultados possam (...) não ser tão bons”</p> <p>“estamos inseridos numa zona suburbana com alguns bairros sociais aqui à volta, com (...) muitos meninos que infelizmente pertencem (...) a muitas famílias pouco estruturadas”</p> <p>“os meninos não são tão apoiados em casa como nós gostaríamos”</p> <p>“em termos legislativos, achamos que é perfeitamente absurdo que as escolas que não são TEIP possam reconduzir os seus professores contratados e os TEIP não possam. Isto não faz sentido nenhum!”</p> <p>“Este é um constrangimento que tem sido anualmente relatado aos nossos superiores e que não há maneira de ser resolvido.”</p> <p>“há, (...) constrangimentos porque temos uma população nada fácil, mas também constrangimentos legais”</p>

	vantagens do projeto	<p>“desde que voltámos a integrar o projeto TEIP há coisas que têm uma projeção e uma diferença assinalável”</p> <p>“aproximação à comunidade”</p> <p>“a escola tem sofrido uma diferença positiva em termos de imagem”</p> <p>“o reforço das aprendizagens aos mais variados níveis em áreas que consideramos sensíveis. No 1º ciclo na Matemática e no Português”</p> <p>“posso contar com o profissionalismo de todos os nossos professores”</p> <p>“um dos eixos que é tratado neste projeto TEIP é o da aproximação à comunidade”</p> <p>“os recursos que temos tido são, de facto, a mais-valia do projeto”</p>
	parcerias	<p>“parcerias, (...) há umas que são institucionais (...) com as autarquias, com a câmara, com as três juntas”</p> <p>“são parcerias importantes porque também nos conferem alguns recursos”</p> <p>“há todo um conjunto de parcerias que são quase naturais: com a Escola Superior de Educação, com as associações de pais, com os clubes aqui da região”</p> <p>“às vezes, parcerias tão singelas (...) dão um jeitão danado a quem tem que encontrar soluções para proporcionar atividades”</p> <p>“todo este tipo de parcerias são importantes e benéficas”</p>
Qualidade do sucesso	Desempenho do Agrupamento resultados	<p>“Conseguiu-se um conjunto de apoios que tem dado resultados”</p> <p>“Nós estamos na linha da frente em termos de resultados”</p> <p>“O ano passado fomos mesmo o sexto Agrupamento em termos de resultados”</p> <p>“Os nossos níveis, as nossas médias estão acima das médias nacionais (...) no 4º ano, no 6º ano, no 9º ano em termos de exame, portanto de avaliação externa”</p> <p>“objetivos do projeto estão a ser conseguidos.”</p> <p>“os nossos resultados comparados com o universo TEIP e comparados com o universo nacional têm sido bons,”</p>
Consultor TEIP	O papel do amigo crítico	<p>“o que pode ser de alguma maneira alterado é o tipo de apoio que ele nos confere”</p> <p>“ nós estamos muito satisfeitos com as pessoas com quem temos trabalhado”</p> <p>“ são pessoas que nos são próximas e conhecem bem a nossa realidade”</p> <p>“ nos dão um apoio muito grande”</p> <p>“é importante ouvir o perito externo, (...) para chegar a determinadas conclusões”</p>

Análise de conteúdo da entrevista com o Coordenador TEIP (E2)		
Categoria de análise	subcategorias	Unidades de registo /contexto
Criação e implementação do Programa TEIP no Agrupamento	Criação do projeto TEIP no Agrupamento	<p>“quando do surgimento do programa nacional TEIP”</p> <p>“a nossa escola foi convidada a integrá-lo”</p> <p>“Foi por convite e não por nós nos termos candidatado a...”</p> <p>“A partir daí é que a nossa permanência já depende de resultados e depende do cumprimento das metas”</p>
	Indicadores para a implementação do TEIP	<p>“Tínhamos alunos, muitos alunos carenciados”</p> <p>“estávamos inseridos num meio social desfavorecido”</p> <p>“nossa proximidade aqui ao Bairro Social dos Marrazes”</p> <p>“muitas famílias disfuncionais”</p>
Desenvolvimento do projeto TEIP	Mudança na gestão e organização decorrentes da implementação do TEIP	<p>“uma consciência de avaliação (...) isto já está enraizado na nossa escola, já faz parte da nossa cultura”</p> <p>“nós sabemos sempre como é que estamos em relação àquilo que nos propomos fazer no passado, não se fazia de uma forma tão sistematizada”</p> <p>“uma das grandes alterações que o TEIP nos trouxe: esta obrigação de refletir sobre... ,de refletir de forma constante e coerente, sobre o cumprimento das metas do projeto”</p> <p>“ter uma consciência muito clara daquilo que são as nossas metas e a importância de as atingir”</p>
	Medidas e estratégias	<p>“apresentam-se propostas e lançam-se alertas para determinadas situações que urge modificar”</p> <p>“outra estratégia foi realmente uma atuação precoce no que diz respeito à resolução dos problemas, por isso o enfoque ser dado no 1º ciclo.”</p> <p>“A equipa de avaliação interna trabalha os dados por exemplo da indisciplina, os dados do insucesso educativo a partir daquilo que a equipa TEIP lhe fornece.”</p>
	Objetivos	<p>“melhorar os resultados”</p> <p>“fazer o reforço às aprendizagens e temos o maior número de docentes alocados ao 1º ciclo para reforçar as aprendizagens a Português e Matemática”</p> <p>“já estamos a pensar ainda ir um pouco mais atrás, ou seja, começar atuar já no pré-escolar, (...) junto dos cinco anos, pode haver já um período propedêutico para a entrada no 1º ciclo ser mais suave e mais proveitosa”</p> <p>“Estamos a pensar justamente capacitar as educadoras para esse tipo de ações”</p> <p>“no passado nós tínhamos graves situações de indisciplina”</p>
implementação do projeto	docentes intervenientes equipa TEIP	<p>“A equipa de avaliação interna”</p> <p>“Conselho Pedagógico”</p> <p>“Departamento”</p> <p>“A equipa TEIP”</p>
	recursos humanos e	<p>“em relação ao período antes de sermos TEIP, há aqui uma alteração substancial. A primeira tem</p>

	financeiros	<p>a ver com a atribuição de recursos,”</p> <p>“Passámos, a partir do momento em que fomos TEIP, a ter mais recursos humanos, docentes para reforço às aprendizagens”</p> <p>“No TEIP 3 é que tivemos o máximo de recursos porque tivemos duas animadoras culturais, uma técnica de serviço social e quatro docentes para apoio no primeiro ciclo, para reforço às aprendizagens de Matemática e Português e uma docente, (...), para reforço às aprendizagens de Matemática no 2º e 3º ciclos”</p> <p>“desde o ano passado (...)temos menos um recurso de um técnico especializado, ou seja, temos menos uma animadora cultural”</p> <p>“Mantemos a técnica de serviço social e temos menos horas atribuídas aos recursos humanos docentes”</p>
	avaliação do projeto	<p>“internamente através do Relatório TEIP, que é feita pela equipa TEIP em função das metas”</p> <p>“relatórios semestrais minuciosos que são apresentados pela coordenação TEIP”</p> <p>“avaliação da coordenação nacional TEIP que é muito importante para nós porque situa a escola no <i>cluster</i> a que ela realmente pertence, ou seja, nós somos comparados entre iguais. (...) cuja equipa pertence à DGE”</p> <p>“o Relatório de Avaliação Interna (...) divulgado internamente e externamente quando a escola precisa de falar das suas taxas de sucesso, de insucesso, de publicitar junto da comunidade”</p> <p>“Essa avaliação condiciona a atribuição de recursos, (...) a atribuição de financiamentos,”</p>
	Constrangimentos	<p>“termos a possibilidade, que ainda não temos, de ter recursos para melhorar também outras áreas”</p> <p>“nosso pessoal auxiliar que é cada vez menos, pouco qualificado, e que, (...), cria dificuldades enormes ao funcionamento normal da escola”</p> <p>“importa focalizarmo-nos, enquanto projeto TEIP, também no espaço físico (...). Uma escola bonita, bem equipada é seguramente uma escola com melhores condições para ter melhores resultados ainda, portanto era isso que eu melhorava.”</p> <p>“ser TEIP significa logo ser uma escola menor”</p> <p>“a escola não tem conseguido, não tem tido autoridade, autorização, enquadramento legal para manter muitos dos bons profissionais (...) que se enquadram exatamente naquilo que é o espírito do TEIP, na dinâmica que se quer apresentar e criar”</p> <p>“se nós tivéssemos podido escolher efetivamente com quem ficávamos, nós hoje tínhamos ainda melhores resultados.”</p> <p>“Ficámos com menos uma animadora cultural”</p> <p>“O espaço físico da escola é potenciador das situações de agressão, de agressividade, porque é um espaço físico feio, agressivo com muito poucos equipamentos”</p> <p>“situações de indisciplina. Vejo com alguma preocupação esses números, não a voltarem à expressão que tinham no passado, mas com tendência a aumentar”</p>
	vantagens do projeto	<p>“Dia Aberto, que é realmente um dia que pretende fazer a soma de tudo isto, que é abrir a escola à comunidade”</p>

		<p>“No fundo o que se pretende é trazer a comunidade para a escola.”</p> <p>“é integrar mais a escola na comunidade, abri-la à comunidade, interagir com a comunidade e beneficiar disso, porque nós não podemos isolar-nos do meio onde estamos inseridos”</p> <p>“esta cultura de avaliação que já está perfeitamente enraizada”</p> <p>“excelente aposta naquilo que é, por exemplo, a animação cultural no nosso Agrupamento”</p> <p>“Uma escola TEIP, com um projeto TEIP, com um contrato ... (atenção que o contrato é muito importante, vincula), (...) é uma escola potencialmente mais orientada.”</p> <p>“a equipa TEIP tem esta missão um pouco dura, mas consciente, de não podermos regredir,”</p>
	parcerias	<p>“uma parceria com instituições de Ensino Superior tem se tornado uma mais-valia”</p> <p>“Temos também parcerias locais, (...) que, no fundo, fazem aquilo que é importante fazer no Agrupamento: projetar a sua imagem positiva, atuante junto da comunidade. “</p> <p>“Amitei, uma parceria com os idosos que vêm à nossa sala de informática”</p> <p>“com os Bombeiros Voluntários, que é uma parceria já de longa data, para ações de sensibilização, ações de saúde e ações de prevenção.”</p> <p>“com o Centro de Saúde, o Centro de Saúde aqui dos Marrazes,”</p> <p>“com a Junta de Freguesia e com a Filarmónica dos Marrazes, (...) as aulas de música da comunidade são dadas na escola, aqui, aos sábados, o que é muito importante para potenciar o espaço.”</p> <p>“com a Polícia de Segurança Pública que também se situa aqui nos Marrazes, através da Escola Segura, em ações de sensibilização”</p> <p>“há outras pequenas parcerias”</p> <p>“poderíamos ainda estabelecer mais parcerias”</p>
Qualidade do sucesso	Desempenho do Agrupamento resultados	<p>“feedback muito positivo da coordenação nacional TEIP”</p> <p>“Fomos considerados um Território Educativo de Intervenção Prioritária de excelência”</p> <p>“têm a ver com um corpo docente estável, muito competente, com um hábito já bastante enraizado de avaliação e de qualidade no que diz respeito ao sucesso educativo dos alunos”</p> <p>temos tido também a sorte de ter excelentes profissionais</p> <p>“O Projeto TEIP, por uma obrigação que nos ultrapassa, tem sido muito focalizado no cumprimento de metas no que diz respeito ao Português e à Matemática e a escola (...) alargou esta cultura de avaliação e cumprimento de metas a todas as áreas disciplinares, a todas as disciplinas”</p> <p>“é diferente acabar com noventa por cento de alunos (...) com nível três ou acabar com mais de cinquenta por cento com nível quatro. Significa que a escola que o conseguiu tem uma melhor qualidade de sucesso educativo”</p> <p>“o desempenho do Agrupamento ao longo do ano, é observável que essas metas estão a ser atingidas e, nalguns casos, ultrapassadas. temos conseguido superar, às vezes por largos pontos, as metas que nos propomos atingir “</p> <p>“Os resultados são sempre, a nível interno, discutidos em Conselho Pedagógico”</p>

		<p>“esses mesmos resultados são enviados aos coordenadores de Departamento”</p> <p>“termos tido resultados, em muitos casos, embora sejamos TEIP, melhores do que as escolas que não são TEIP”</p> <p>“Temos menos recursos, mas não podemos piorar os resultados”</p>
Consultor TEIP	O papel do amigo crítico	<p>“é uma voz que não está imersa neste nevoeiro informacional que às vezes existe dentro da escola”</p> <p>“É alguém que vem de fora, cujo distanciamento lhe dá, por um lado, clareza de análise e por outro lado, dá-lhe a possibilidade de mudar algumas coisas”</p> <p>“papel do perito externo: aconselhar, orientar e sobretudo fazer uma coisa que é ... educar para a sustentabilidade do projeto “</p> <p>“potencia a discussão”</p>

Análise de conteúdo da entrevista com a Consultora Externa (E3)		
Categoria de análise	subcategorias	Unidades de registo /contexto
Colaboração com o Agrupamento TEIP	Circunstâncias iniciais	<p>“convite que me foi feito pelo Coordenador TEIP”</p> <p>“relação já muito antiga com alguns dos professores do TEIP dos Marrazes quer os professores que estão atualmente na Direção, quer com o Coordenador TEIP,”</p> <p>“Eu iniciei (...) no início do TEIP2.”</p> <p>“naquele momento em que eu estava a entrar (...) coincidiu com a altura em que entrei também para o projeto TEIP de uma das escolas de Coimbra”</p> <p>“deve ter sido em 2009/2010”</p> <p>“Eu não participei na candidatura,”</p> <p>“há uma relação para além de práticas pedagógicas”</p>
	função de consultor externo	<p>“tenho ajudado a escola a refletir sobre si própria, sobre aquilo que faz.”</p> <p>“é fundamental na minha função que é ajudar a escola a crescer (...) Na melhoria da qualidade... e em dos aspetos fundamentais na qualidade é a identificação dos seus problemas, (...) de soluções e a avaliação das situações e a readaptação dessas situações”</p> <p>“dinâmica evolutiva sendo cada vez mais exigente com o que faz.”</p> <p>“a minha colaboração, tem ajudado a melhorar a reflexão interna e a evoluir nas exigências da qualidade.”</p> <p>“eu procuro (...) ajudar a criar segurança”</p> <p>“ajudo a criar confiança e a lutar um bocado contra o sentimento de frustração”</p> <p>“um outro papel tem sido o de alertar que as pessoas devem fazer os esforços, devem ser exigentes,”</p> <p>“o consultor também (...) é (...) ponte (...) com o sistema central”</p>
	Contexto colaborativo	<p>“tenho um grupo alargado na escola, no Agrupamento dos Marrazes, de longe apenas trabalho apenas com a equipa TEIP. (...) com a Direção, colaboração com o Conselho Pedagógico, colaboração com os Departamentos e os seus coordenadores. Participo em reuniões destes órgãos, das estruturas de gestão de topo e de gestão intermédia das escolas.”</p> <p>“temos reuniões também mais restritas da equipa. Com frequência se convidam, (...) elementos que estejam a fazer falta a nível da resolução de situações ou na identificação de problemas”</p> <p>“a colaboração situa-se na identificação dos problemas, na avaliação, na mudança de estratégias, até numa relação mais específica com alguns núcleos de professores”</p> <p>“rentabilização das minhas atividades na área da avaliação externa das escolas. Eu mobilizo para as reuniões dos agrupamentos, os problemas, os contextos, as soluções que encontro nos vários (...) e soluções encontradas noutros sítios”</p> <p>“a produção de informação, no âmbito dos mestrados, que mobilizo também para os agrupamentos. (...) são experiências que eu trago também para os agrupamentos”</p> <p>“no Agrupamento de Marrazes há um trabalho de conjunto”</p>

		<p>“no Agrupamento dos Marrazes, eu tenho a perceção de que toda a gente aderiu ao TEIP, toda a gente está interessada no TEIP e a viver intensamente o TEIP”</p> <p>“numa parceria muito boa com a Direção da escola e com o Diretor e com as parcerias como a Junta de Freguesia, os Bombeiros, alguns clubes.”</p>
	Constrangimentos da função	<p>“não senti quaisquer constrangimentos internos ou externos no desempenho das funções, ou seja, há uma comunicação muito fácil e muito franca (...) há uma evolução positiva na qualidade desta colaboração”</p> <p>“Não houve qualquer constrangimento interno a nível de acompanhamento do TEIP. Externo também não...”</p> <p>“adaptaram-se horários de reuniões (...). A ordem de trabalhos das reuniões é sempre discutida prioritariamente para responder às necessidades do TEIP.”</p> <p>“Por parte da minha instituição, há todo o interesse e toda a abertura. Até reforço o interesse porque é uma das manifestações de colaboração da escola na região onde está inserida”</p> <p>“senti sempre uma adesão enorme em relação ao TEIP, uma adesão enorme em relação ao consultor”</p> <p>“encontrei também muita receptividade e consideração por aquilo que eu pensava por parte de quem coordena a nível nacional os TEIP.”</p>
funcionamento do projeto	avaliação do projeto	<p>“Ciclicamente decorrente quer do próprio programa TEIP, quer da preocupação da escola (...) em relação às medidas que toma,”</p> <p>“sistematicamente avaliamos o impacto dessas tutorias de forma a verificar se os recursos estão a ser rentáveis, se os recursos deviam ser aplicados noutras dificuldades”</p> <p>Quando eu comecei a trabalhar com o TEIP encontrei uma situação em que as pessoas procuravam, até nos relatórios TEIP (...) apresentar justificação (...) para aspetos menos atingidos. (...) procuravam “embrulhar” alguns aspetos mais críticos numa linguagem, que consideravam (...) mais bonita”</p> <p>“há um esforço manifesto para ultrapassar os pontos fracos”</p> <p>“A linguagem, os procedimentos etc, são no sentido de a problemática da autoavaliação se difundir largamente no Agrupamento.”</p> <p>“Não se podem desperdiçar recursos, então o acompanhamento é sistemático”</p>
Evolução do Agrupamento	Melhorias ... Na organização/gestão	<p>“melhoria na qualidade do trabalho e na qualidade dos objetivos definidos e uma melhoria na qualidade das exigências internas”</p> <p>“A tecnologia tem ajudado muitíssimo a evolução na qualidade do TEIP.”</p> <p>“há um desenvolvimento até de autonomia. (...) quando deixar de haver financiamentos para TEIP, o Agrupamento de Marrazes continuará”</p> <p>“as escolas TEIP podiam seleccionar os seus recursos e isso dava uma maleabilidade de funcionamento à gestão “</p> <p>“a autonomia na gestão dos técnicos de que o TEIP precisa(...). Tem-se passado um período de instabilidade, de muita dependência do sistema central.”</p>

		<p>“Em reuniões centrais constatou-se (...) que os agrupamentos viviam mal com essa instabilidade, com a atribuição de recursos por períodos muito curtos (...) estava a constituir um entrave. “</p> <p>“induziu-nos (...) na ideia que (...) a contratação dos recursos técnicos para o TEIP teriam outra durabilidade e (...) haveria a possibilidade de contratar técnicos e docentes por mais tempo, o que não se veio a verificar, (...), o Diretor poderia contratar diretamente os recursos que entendesse dentro de certos condicionalismos.”</p> <p>“é um constrangimento do TEIP (...) A planificação a curto prazo é muito restrita para tratar estas problemáticas. Anteriormente, nos primeiros TEIP, nos primeiros exemplos deste tipo de projeto, o TEIP não era anual. (...) havia um prazo que permitia a tal contratação das pessoas a mais de um ano”</p>
	Procedimentos	<p>“Foi dada uma outra coerência ao trabalho do bibliotecário e das pessoas que colaboram com a bibliotecária, porque passaram, (...) a ter muito claros os objetivos definidos para o TEIP”</p> <p>“o Agrupamento passou da remediação para a previsão”</p> <p>“definiu-se como um dos objetivos(...) o insucesso a nível da competência da leitura e da escrita no âmbito de um final de 1º ciclo... Atualmente, as dinâmicas (...) implementadas são da sensibilização para a leitura e para a escrita (...) ao longo do pré-escolar de forma a que sejam prevenidas situações e não apenas remediadas.”</p> <p>“a ligação entre âmbitos como o do pré-escolar , que não está absolutamente consignado com o TEIP, mas que, de uma forma sistémica acaba claramente por estar envolvido.”</p> <p>“ser consultora em mais dois agrupamentos ajuda a trocar experiências (...) e o ano passado decidi propor a criação de uma rede entre os três TEIP (...) e depois por associação outro TEIP que é aqui perto, que é o da Marinha Grande,”</p> <p>“ resultou uma mais-valia para os agrupamentos (...) porque vão utilizando experiências diferentes e beneficiam muitas das informações uns para os outros. (...) as reuniões da rede se tornaram uma necessidade.”</p> <p>“<i>O rigor do contrato, a assinatura entre a escola e o Ministério, O plano de melhoria... (...) é melhoria porque obriga compulsivamente a entrar no rigor(...) é uma ajuda</i>”</p> <p>“Há a procura de soluções a nível transversal e a nível vertical implicando todos. Há uma preocupação muito grande com a monotorização.”</p>
	recursos humanos e financeiros	<p>“outra decisão (...) consensual na equipa TEIP é que a escola rentabilizasse os recursos formativos internos em processos de formação colaborativa. “</p> <p>“o atual desafio é que a formação surja. As necessidades de formação são internas e devem ser resolvidas internamente por quem tem todas as condições para ajudar a resolver os problemas internos”</p> <p>“O facto do coordenador do TEIP ser uma pessoa com competências no âmbito das tecnologias informáticas muito boas, tem ajudado favoravelmente a encontrar soluções muito boas que facilitam o TEIP, nomeadamente o contacto com os pais, a disponibilização rápida de toda a informação, “</p> <p>“O facto de existir um psicólogo com conhecimento muito grande das situações, também é outro elemento e portanto fazer parte da equipa do TEIP também facilita muito o crescimento do TEIP.”</p>

		<p>“o TEIP conseguir rentabilizar os recursos internos,”</p> <p>“perante a ausência de dinheiro, ele não deixará de funcionar porque (...) está num processo de valorização daquilo que são os recursos internos.”</p>
	resultados	<p>“o TEIP dos Marrazes vem cumprindo os objetivos. (...) É um TEIP claramente de sucesso. Esta assunção tem vindo a criar uma respeitabilidade em relação ao TEIP dos Marrazes” “os TEIP trouxeram benefícios (aqueles que funcionam) para o sistema de ensino, nomeadamente a diminuição ou o desaparecimento do abandono, a melhoria dos resultados escolares, uma maior inserção na comunidade, uma melhor relação com a comunidade, uma atenção a domínios culturais, de animação, de organização dos tempos dentro da escola e fora da escola que são possíveis pela existência de recursos por um lado e também emergiram das tais reflexões e de construção de projetos TEIP.”</p> <p>“O sucesso está relacionado com as questões de disciplina e indisciplina, com o equilíbrio das famílias, com as condições de alimentação das crianças, com a ocupação das crianças fora da escola. Portanto há toda uma rede de fatores que interfere no sucesso educativo.”</p> <p>“a intervenção tem que ser uma intervenção muito alargada com imensos parceiros em várias frentes de forma a que se obtenha os resultados”</p> <p>“na realidade o sucesso é sempre um sucesso relativo e há consciência disso.”</p>
	Vantagens da implementação do Projeto no Agrupamento	<p>“a avaliação tem sido um dos campos em que o TEIP mais cresceu.”</p> <p>“o sentir a avaliação e a necessidade da avaliação, o TEIP avançou quilómetros... e penso que isto é um espírito que está a ser instalado no Agrupamento”</p> <p>“Os meus colegas contam dificuldades de entrar na escola, (...) de reunião, situações em que não lhes são facultados documentos, situações em que não eram marcadas reuniões. Eu relato sempre situações no outro âmbito: não há mais reuniões porque as pessoas acabam por não ter tempo para mais reuniões. Não me colocam mais dentro dos Conselhos Pedagógicos porque eu também não tenho disponibilidade para ir a todos... Portanto é o processo todo ao contrário.”</p> <p>“os TEIP estão em diferentes momentos, em diferentes situações da sua evolução e o TEIP dos Marrazes é claramente considerado um TEIP de sucesso.”</p> <p>“Um dos objetivos do TEIP é evitar o abandono. (...) é conseguir o sucesso e, muitas vezes, por mais esforços, por mais empenho, por mais medidas que se criem não se consegue no TEIP obter os resultados previstos porque o sistema escolar não é um sistema isolado, interage com outros sistemas, nomeadamente o sistema cultural e esses outros sistemas impõem-se ao sistema escolar. E por mais esforços que quem está dentro das escolas faça, não consegue ultrapassar estas dificuldades.”</p> <p>“outra área de intervenção com que tenho insistido com os TEIP que é a visibilidade dos TEIP nos contextos locais e nos contextos regionais”</p>

		“Há ali uma aproximação grande. Aquelas atividades que vocês fazem (...), o dia Aberto, em que aquela gente vai lá e almoçar. Isso são atividades que os fazem sentir bem na escola”
Programa TEIP	Perspetivas futuras	<p>“os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária têm-se mantido há largos anos no sistema (...) como é o caso da França.. Aqui, possivelmente, os TEIP vão acompanhar a evolução do sistema educativo público e, com o desenvolvimento da autonomia das escolas, os TEIP tenderão a desaparecer.”</p> <p>“se os TEIP conseguirem recursos e a autonomia para encontrarem e implementar as soluções, então temos o assunto resolvido.”</p>

Análise de conteúdo da entrevista com a coordenadora do 1º ciclo (E4)		
Categoria de análise	subcategorias	Unidades de registo /contexto
Criação e implementação do Programa TEIP no Agrupamento	Criação do projeto TEIP no Agrupamento	<p>“início do TEIP, (...) foi devido aos meninos do Bairro Sá Carneiro.”</p> <p>“Era também (...) dar resposta aos meninos do Internato, (...) ao longo do tempo (...) estavam a chegar populações oriundas da Comunidade Europeia”</p>
	Indicadores para a implementação do TEIP	<p>“zona muito grande com muita população e essa população, (...) está cada vez mais desempregada”</p> <p>“decrécimo a nível do poder económico das pessoas.”</p> <p>“a família está cada vez mais disfuncional. (...) domínio da família monoparental”</p> <p>“o nosso Agrupamento é um dos maiores em termos de dimensão. (...) ao nível do 1º ciclo, somos 13 escolas e a nível de dimensão geográfica, de raio, são 12 quilómetros.”</p> <p>“temos uma área geográfica muito grande”</p> <p>“o TEIP quando foi criado foi também com essa finalidade, de reduzir a indisciplina”</p>
Desenvolvimento do projeto TEIP na organização	Mudança na gestão e organização decorrentes da implementação do TEIP	
	Medidas e estratégias	<p>“(As professoras coadjuvantes) vão estar mais a nível do Português e vão incidir mais no 2º ano”</p> <p>“este enfoque no segundo ano é para colmatar as dificuldades dos alunos atempadamente, (...) pretende-se uma intervenção precoce.”</p> <p>“A nível da Matemática, também a aposta é no segundo e terceiro anos. (...) entendeu-se, e os resultados também nos ajudam, que um trabalho prévio no segundo e terceiro ano vai-nos a ter melhores resultados no quarto ano.”</p> <p>“no primeiro ciclo há um grande enfoque nos resultados de Português e de Matemática”</p> <p>“Temos 7 associações de pais, (...) em 13 escolas. Quem está (...) nas associações de pais apercebe-se das dificuldades do nosso trabalho e muitas vezes são eles que passam a mensagem aos outros pais”</p> <p>“ Temos muitas atividades do PAA”</p> <p>“as professoras de Música, de Ciências, de Expressão Dramática, de Educação Física e Motora, (...) estas quatro áreas (...) dar aulas no 1º ciclo, (...) vão levar um pouco da imagem do 2º ciclo”</p> <p>“No 1º ciclo, aposta-se também nas novas tecnologias”</p> <p>“ no Facebook do Agrupamento deveriam estar lá os nossos Blogs. Este é um trabalho que (...) teria se calhar muito bons resultados, (...) se divulgado junto das famílias, alargava-se à comunidade.”</p>
	equipa TEIP	

funcionamento do projeto	avaliação do projeto	<p>“Este projeto é um projeto magnífico que deu muito aos Marrazes”</p> <p>“notam-se resultados, mas ainda está muito aquém”</p>
	recursos humanos e financeiros	<p>“O TEIP foi muito bom, a nível de recursos humanos”</p> <p>“A inclusão das animadoras socioculturais, a inclusão da técnica social, o facto de haver professores de coadjuvação, é uma grande mais-valia”</p> <p>“duas professoras do grupo 220 e (...) duas professoras do grupo 230, portanto Português Matemática (...) vão dar apoio nas escolas do 1º ciclo às turmas que foram sinalizadas”</p> <p>“o corpo docente desta escola são pessoas muito empenhadas “</p> <p>“nós temos tão bons recursos humanos”</p>
	Constrangimentos	<p>“Nesta estrutura termos um psicólogo é lamentável”</p> <p>“há um maior enfoque nos alunos mais velhos, esquecendo-se da camada mais nova”</p> <p>“o psicólogo e a técnica social fazem o que podem, só que realmente os casos são cada vez maiores, são muito mais e (...) não são respostas imediatas “</p> <p>“Não temos muito o hábito de refletir porque custa e não nos dão condições para isso. Infelizmente tem de haver mudança aí.”</p> <p>“Estamos a perder muitos alunos”</p> <p>“Para se construir uma imagem leva-se tempo”</p> <p>“ faz falta que a escola sede invista porque nós estamos rodeados de colégios e eles estão a chamar os nossos alunos do 1º ciclo.”</p> <p>“os colégios tentam captar dando facilidades aos pais que a nossa escola não pode dar por falta de capacidade financeira.”</p> <p>“as equipas que têm estado no ministério têm afrontado a imagem do professor.”</p> <p>“constrangimentos da colocação dos professores, o que não se percebe, (...)já deviam estar definidas, não se percebe (...) estes constrangimentos a nível dos recursos humanos.”</p> <p>“no nosso Agrupamento temos pessoas com muita formação, que se empenharam no decurso da sua carreira em apostar na sua formação (...) elas não são chamadas a dar formação”</p> <p>“os meninos a irem para fora, para países da comunidade europeia e para fora da comunidade e o facto dos colégios os chamarem”</p>
	vantagens do projeto	<p>“haver professores de coadjuvação, é uma grande mais-valia que a nível do 1º ciclo está a nível do rendimento escolar foi uma grande aposta”</p> <p>“acho muito interessante o Gabinete de Mediação (...). Esta metodologia de trabalho, de apoio aos alunos, nós no 1º ciclo deveríamos arranjar uma espécie de Gabinete também de mediação ao aluno e à família”</p> <p>“A nível do 1º ciclo nós temos uma ligação muito grande com a família, com a comunidade”</p> <p>“o envolvimento dos pais, (...) foram motivados e eles dão resposta e envolvem-se com a escola e isso é uma medida de sucesso”</p> <p>“o Dia Aberto e só o Sarau, (...) São duas grandes manifestações socioculturais a que os pais aderem e (...) que cativam os pais e a comunidade.”</p>

		<p>“biblioteca, que é um grande recurso desta Agrupamento. (...) o TEIP tem dado recursos para apetrechar a biblioteca.”</p> <p>“as vossas colegas (professores do 2º e 3º ciclo) (...) vão fazer nessa altura as Ciências divertidas (1º ciclo). É uma mais valia, mas não chega.</p> <p>“efetuámos reuniões de articulação no sentido de aferir as nossas metodologias(...) para se programarem as coisas.”</p> <p>“ já fui contactada para uma reunião com o Departamento de Matemática para haver essa articulação”</p>
	parcerias	<p>“as parcerias com a AMITEI, com o Centro de Saúde, com o Museu Escolar, com a Junta de Freguesia”</p> <p>“A escola nº 1 dos Marrazes devido à proximidade do Agrupamento, da escola sede beneficia mais dessas parcerias. É uma escola rica. As outras escolas localmente encontram alternativas.”</p> <p>“pequenas escolas ficam muito mais ricas com essas parcerias do que nós que estamos aqui perto da cidade de Leiria. (...), estabelecem muita colaboração entre a Junta de Freguesia, os Centros de Idosos, as farmácias”</p>
Qualidade do sucesso	Sucesso interno /externo	<p>“Os resultados dos meninos a nível do 4º ano têm sido meritórios”</p> <p>“a nível nacional estamos bem.”</p> <p>“Nós queremos melhorar.”</p>
	Abandono Indisciplina	<p>“Não há abandono no 1º ciclo”</p> <p>“No 1º ciclo, os meninos que não estão na escola foi porque foram com os pais para outros países, não por abandono, mas por constrangimentos económicos”</p> <p>“A nível da indisciplina, nas escolas do 1º ciclo, estas questões resolvem-se essencialmente devido ao investimento dos professores”</p>
	Resultados finais	<p>“veem-se resultados apesar dos constrangimentos financeiros”</p> <p>“sem dinheiro ainda se fazem algumas coisas graças à carolice dos professores”</p> <p>“as metas do 1º ciclo é para manter aqueles resultados”</p> <p>“Claro que queremos melhorar”</p> <p>Para além de termos bons resultados a Português e Matemática, os resultados das outras disciplinas são também francamente bons.”</p>
Consultor TEIP	O papel do amigo crítico	<p>“o amigo crítico, (...) Acho muito importante”</p> <p>“Ela tem o conhecimento dos outros agrupamentos e tanto nos serve para confortar como (...) para nos dar na cabeça”</p> <p>ela disse-nos “auto-capacitem-se”!! (...) Deveríamos puxar um bocadinho pela prata da casa. (...) é uma mais valia”</p> <p>“ partilhando enriquecemos e somos um agrupamento, temos de partilhar conhecimento uns com os outros,”</p>

Análise de conteúdo da entrevista com a coordenadora da Educação Pré-escolar (E5)		
Categoria de análise	subcategorias	Unidades de registo /contexto
Criação e implementação do Programa TEIP no Agrupamento	Criação do projeto TEIP no Agrupamento	“Marrazes entra neste projeto escolar por ter uma população escolar com características muito específicas “ “...alunos cujos familiares eram oriundos das ex-colónias...”
	Indicadores para a implementação do TEIP	“ os projetos TEIP da altura foram um pouco um ensaio para a formação dos agrupamentos “ “A formação geográfica do Agrupamento não atendeu a ... foi só uma questão da reorganização da rede” “Em 2008 (...) apercebi-me que as razões de implementação do TEIP já eram completamente diferentes”
Desenvolvimento do projeto TEIP na organização	Mudança na gestão e organização decorrentes da implementação do TEIP	“A nível da educação pré-escolar e do 1º ciclo nós tínhamos acesso a outras atividades oferecidas pela escola sede”
	Medidas e estratégias	“Estávamos todos juntos: Educadores de Infância, professores do 1º ciclo, do 2º e 3º (...) era uma dinâmica que não existia e que teve um impacto muito forte “ “...as medidas são muito canalizadas para o Português e a Matemática pelo menos ao nível do 1º ciclo”
funcionamento do projeto	equipa TEIP	“fiz parte da equipa TEIP... ainda continuo a fazer,”
	avaliação do projeto	“Há melhorias a fazer. Tem a ver com a assunção da Direção relativamente a certos assuntos. Há muita coisa que está demasiadamente “delegada” “ “não é só ser TEIP, é também a forma como se é TEIP.. e aí acho que há coisas a fazer.”
	recursos humanos e financeiros	“... educação pré-escolar e do 1º ciclo nós tínhamos acesso a outras atividades oferecidas pela escola sede: clube de informática, educação física e outras” “oferta de recursos “ “A mais valia dos recursos, passa não só pela animadora e pela técnica social como por outros professores (...) para fazerem reforço das aprendizagens ao nível do 1º ciclo em Matemática e Português...”
	Constrangimentos	“... localidades cujas escolas e jardins fazem parte do Agrupamento de escolas de Marrazes, os meninos já não vêm para aqui .“ “Não há facilidade de transportes dentro do Agrupamento, não há esses recursos.”

		<p>“O projeto TEIP deixou de ter as características que estavam na sua génese (...). Antes tinha a ver com a inclusão de alunos (...) com problemas disciplinares, mas atualmente está, até demasiadamente centrado nas questões do sucesso, dos resultados.”</p> <p>“... as pessoas não se sentiam parte do TEIP (...) havia áreas muito específicas deste contrato TEIP nas quais a educação pré-escolar não entra...”</p>
	vantagens do projeto	<p>“Este tipo de trabalho, quando é refletido, já é alcançar objetivos, pelas novas experiências, pelo espírito da rentabilização de recursos.”</p> <p>“A mais-valia de podermos recorrer a técnicos que não teríamos se isto não fosse TEIP, poder integrar atividades que se pretende que sejam comuns a todos os ciclos de ensino como sejam o Sarau, o Dia Aberto.”</p> <p>“Participamos também nas atividades da biblioteca.”</p> <p>“... o apoio do psicólogo”</p>
	parcerias	<p>“... trabalhava muito com a junta de freguesia.”</p> <p>“As educadoras é que servem de elo de ligação aqui com o agrupamento. Outras parcerias eram tratadas por nós por estarmos mais próximos.”</p>
Qualidade do sucesso	Sucesso interno /externo Abandono / Indisciplina Resultados finais	“Há metas e objetivos que já foram alcançados”
Consultor TEIP	O papel do amigo crítico	<p>“... acho importante a existência do consultor externo”</p> <p>“... é sempre o olhar de alguém que está de fora e que te faz olhar para aquela questão de uma forma diferente ... “</p> <p>“... é uma defensora da integração da educação pré-escolar neste modelo de TEIP, (...) acha que é exatamente aí que se deve começar a fazer o trabalho.”</p> <p>“... seria importante mudar para que esse olhar não se viciie “</p> <p>“Devia ter-se em atenção a alternância...”</p>

