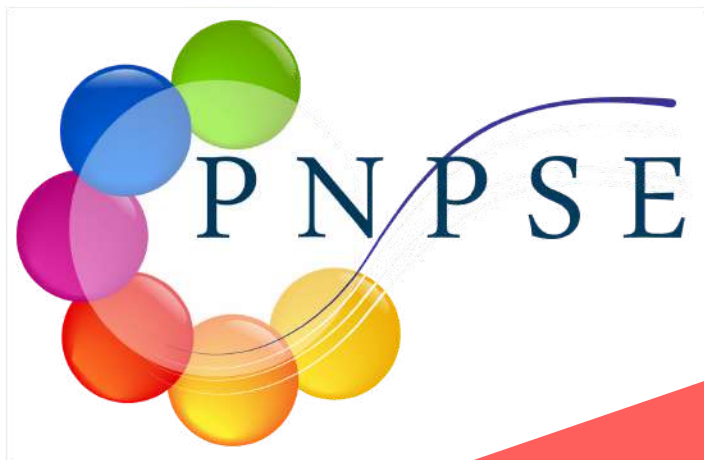


José Verdasca . Ana Maria Neves . Helena Fonseca
José Alberto Fateixa . Marta Procópio . Teodolinda Magro-C



A AÇÃO ESTRATÉGICA DAS 50 ESCOLAS QUE MAIS DIMINUÍRAM O INSUCESO NO ENSINO BÁSICO

Análise das fragilidades e das ações estratégicas
nos 2.º, 5.º e 7.º anos, entre 2016 e 2018

Coleção Estudos PNPSE

A Ação Estratégica das 50 Escolas que mais Diminuíram o Insucesso no Ensino Básico

Análise das fragilidades e das ações estratégicas declaradas pelos 50 Agrupamentos de Escolas que mais reduziram as taxas de retenção nos 2.º, 5.º e 7.º anos, entre 2016 e 2018, no âmbito do PNPSE

Ficha Técnica

Título

A Ação Estratégica das 50 Escolas que mais Diminuíram o Insucesso no Ensino Básico

Subtítulo

Análise das fragilidades e das ações estratégicas declaradas pelos 50 Agrupamentos de Escolas que mais reduziram as taxas de retenção nos 2.º, 5.º e 7.º anos, entre 2016 e 2018, no âmbito do PNPSE

Autores

José Verdasca, Ana Maria Neves, Helena Fonseca, José Alberto Fateixa, Marta Procópio e Teodolinda Magro-C

Editor

PNPSE/DGE

1.ª Edição

janeiro 2020

ISBN

978-972-742-435-1

© EM-PNPSE - Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

Morada: Av. 24 de julho, n.º 140, 1399-025 Lisboa

Telefone: (+351) 213 934 500

Endereço eletrónico: pnpse@pnpse.min-educ.pt

Sítio: pnpse.min-educ.pt

Índice

Sumário Executivo	1
I. Resultados obtidos.....	1
II. Fragilidades sociais, de desempenho académico e nas dinâmicas e processos de trabalho	1
III. Medidas organizacionais implementadas pelas 50 Escolas com maior redução das taxas de retenção.....	1
IV. Estratégias de ensino conducentes à aprendizagem implementadas pelas 50 Escolas com maior redução das taxas de retenção.....	2
V. Conclusões	2
1. Introdução.....	3
2. Método.....	5
3. Fragilidades sociais e de desempenho académico	8
3.1 Baixas taxas de sucesso e qualidade de sucesso e diferenças entre Classificação Interna Final e Classificação Externa nas áreas curriculares de Português e Matemática.....	8
3.2 Ciências Experimentais como lacuna e défice de articulação e flexibilidade curricular estimulando a apropriação de um currículo aberto e enriquecido.....	12
3.3 Problemas sociocomportamentais.....	14
4. Fragilidades nas dinâmicas e processos de trabalho	17
4.1 Práticas de Articulação Curricular e de Supervisão Pedagógica pouco frequentes entre os docentes	17
4.2 Pouca valorização do ensino formal por parte de alguns Encarregados de Educação e alunos.....	19
4.3 Dificuldade na aceitação de inovações nas práticas pedagógicas e processos de autoavaliação internos pouco consolidados	20
5. Medidas implementadas pelas 50 Escolas com maior redução das taxas de retenção	21
5.1 Tecnologias organizacionais adotadas	22
5.2 Estratégias de ensino e de trabalho docente conducentes à aprendizagem	25
<i>A aprendizagem enquanto fenómeno decorrente do significado dado pelo aprendente ao conhecimento.....</i>	<i>26</i>
<i>Aferição de múltiplas competências prévias à aprendizagem</i>	<i>28</i>
<i>A aprendizagem enquanto fenómeno decorrente dos processos intraculturais do aprendente</i>	<i>30</i>
5.2.2. Vínculo aos referentes culturais de pertença dos alunos	32
5.2.3 Articulação e sequencialização lógica dos conteúdos curriculares.....	33
<i>Articulação vertical.....</i>	<i>33</i>

<i>Articulação horizontal</i>	35
Experiências de currículo aberto e enriquecido.....	35
Incremento dos momentos de trabalho e dos procedimentos de monitorização e avaliação das Equipas Educativas.....	37
6. Conclusão	41
Referências Bibliográficas	44
Apêndices.....	46

Sumário Executivo

I. Resultados obtidos

1. As 50 Escolas que mais reduziram a retenção, em 2016-2018 face a 2014-2016, atingiram uma taxa de variação relativa média da retenção, aproximadamente:

- i. de -89% correspondendo a uma diminuição de retenção de 8% para 1%, no 2.º ano de escolaridade;
- ii. de -96% correspondendo a uma diminuição de retenção de 5,2% para 0,3%, no 5.º ano de escolaridade;
- iii. de -84% correspondendo a uma diminuição de retenção de 11% para 2%, no 7.º ano de escolaridade.

2. De entre estas 50 Escolas que aplicaram planos de ação estratégica, 12 registaram no biénio 2016-2018 taxas de retenção de 0%, no 2.º ano; mais de metade obtiveram taxas de retenção de 0% no 5.º ano e dez Escolas no 7.º ano também obtiveram taxas de retenção de 0%.

II. Fragilidades sociais, de desempenho académico e nas dinâmicas e processos de trabalho

Das 50 Escolas que mais reduziram a retenção:

- i. 47 no 2.º ano, 44 no 5.º ano e 39 no 7.º ano enumeraram fragilidades no desempenho académico dos seus alunos expressos em altas taxas de retenção e fraca qualidade do sucesso.
- ii. 38 no 2.º ano, 33 no 5.º ano e 17 no 7.º ano identificaram problemas na ação docente pela dificuldade de aceitação de medidas inovadoras e de dinâmicas e processos de trabalho possibilitadoras de melhor articulação curricular e práticas de supervisão a nível dos conselhos de turma (articulação horizontal) e entre os anos de escolaridade, ciclos e no interior da área disciplinar (articulação vertical).
- iii. 11 no 2.º ano, 27 no 5.º ano e 28 no 7.º ano expressaram constrangimentos sociocomportamentais dos alunos expressos em situações de indisciplina, absentismo e fraca participação nas atividades escolares.

III. Medidas organizacionais implementadas pelas 50 Escolas com maior redução das taxas de retenção

1. A criação de Grupos Temporários de Heterogeneidade Mitigada (GTHM) - tipologias TurmaMais, Fénix ou Híbridas- foi a opção escolhida por 50% das intervenções para melhoria das taxas de sucesso e da sua qualidade nas áreas de Português e Matemática, nos dois primeiros anos de escolaridade. No 5.º ano e 7.º ano a criação de GTHM foi implementada, respetivamente por 65% e 50% das ações de melhoria. No 2.º e 3.º ciclo registou-se uma incidência das intervenções em múltiplas disciplinas destacando-se Português, Matemática, Línguas Estrangeiras e Ciências Físicas e Naturais.

2. Cerca de 85% das tipologias organizacionais concebidas para melhorar as taxas de sucesso e de qualidade de sucesso previam, nos dois primeiros anos de escolaridade, o trabalho de dois docentes no reforço das aprendizagens dos alunos do grupo-turma, quer através da criação de GTHM, quer de coadjuvações não discriminadas. Deste modo, apenas 15% das intervenções centraram a sua ação na manutenção do funcionamento do total do grupo de alunos da turma com um só docente. Nos 5.º e 7.º

anos o recurso a dois docentes (através da criação de GTHM ou outras coadjuvações) ou ao desdobramento da turma com o mesmo docente foram as modalidades organizacionais escolhidas, respetivamente, por cerca de 97% e 90% das intervenções.

IV. Estratégias de ensino conducentes à aprendizagem implementadas pelas 50 Escolas com maior redução das taxas de retenção

Na proliferação de atividades que operacionalizam as medidas do Plano de Ação Estratégica tendentes a suplantarem as fragilidades declaradas infere-se um sentido estratégico de abordagem curricular e pedagógico assumido por estas Escolas, que apresenta como característica dominante o esforço intencional de dar sentido às aprendizagens a serem realizadas tornando os saberes curriculares relevantes para os alunos. Assim:

1. observa-se uma atenção ao percurso cognitivo do aluno pela opção de medidas cujas estratégias privilegiam:

- i. a avaliação diagnóstica realizada por equipas multidisciplinares de docentes e paraprofissionais em alunos do Ensino Pré-Escolar, do 1.º ciclo e dos 2.º e 3.º ciclos permitindo a ancoragem de novos conhecimentos em conhecimentos prévios e respeitando a complexidade progressiva na abordagem de novos conhecimentos e experiências;
- ii. os processos intraculturais (tutorias entre pares e relações com pais e professores) como garantes do valor social dado à aprendizagem e aos conteúdos curriculares.

2. Observa-se uma atenção aos referentes culturais do aluno como ponto de partida do seu processo de aprendizagem com o objetivo de serem alcançadas aprendizagens curriculares essenciais no ponto de chegada.

3. Observa-se uma atenção à articulação e sequencialização lógica dos conteúdos curriculares através:

- i. da observação do princípio da sequencialidade progressiva dos conhecimentos entre ciclos de ensino, sobretudo entre o 1.º ciclo e a Educação Pré-Escolar e o 2.º ciclo e o 1.º ciclo;
- ii. de uma articulação horizontal do currículo que estimula o funcionamento das Equipas Educativas centradas no Conselho de Ano e no Conselho de Turma passíveis de criar experiências de currículo aberto e enriquecido.

V. Conclusões

1. Prova-se o efeito elástico de que a atribuição de docentes adicionais às Escolas gerou uma redução da retenção, estimando-se no conjunto destas 50 Escolas, tanto no 2.º ano, quanto no 5.º e no 7.º anos que o aumento de 1% em recursos docentes no âmbito do PNPSE provocou uma redução de 13% na retenção, ou seja, um ganho educativo 13 vezes superior ao esforço acrescido despendido em recursos docentes.

2. Prova-se que a ação estratégica focada das Escolas é um excelente mecanismo de fomento de políticas educativas de *bottom-up* quando agrega à conceção de medidas tendentes a minorar as suas fragilidades um compromisso de vinculação moral sobre os resultados a alcançar, através do acréscimo de recursos adicionais intencionalmente solicitados e intencionalmente atribuídos.

1. Introdução

Os Agrupamentos de Escolas, doravante denominados Escolas, que integram o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) reduziram a taxa de retenção no ensino básico, e em cada um dos seus ciclos, em mais de 50% nos últimos quatro anos, ou seja, no período compreendido entre 2014/15 e 2018/19. Outro dado não menos relevante é que cerca de metade das Escolas registava no 1º ciclo do ensino básico taxas de retenção inferiores a 2% no final de 2018/19, quando em 2014/15 este valor era somente conseguido por pouco mais de 10% das Escolas; no 2º ciclo, foram cerca de 40% as Escolas que o conseguiram, ou seja, quatro vezes mais do que há quatro anos atrás; no 3º ciclo, foram cerca de 20% a consegui-lo em 2018/19, todavia em 2014/15, somente 2% das Escolas tinham registado taxas de retenção inferiores a 2%. A triangulação destes dados com outros dados estatísticos sobre a qualidade do sucesso no ensino básico, medida através da percentagem de alunos com níveis “positivos” a todas as disciplinas, revela também melhorias significativas neste indicador.

Quando se circunscreve a análise à comparação dos dois últimos biénios (2014-2016 e 2016-2018), verifica-se uma taxa de variação da retenção no 1º ciclo de -28%, no 2º ciclo de -31% e no 3º ciclo de -29%. Saliente-se que na comparação entre os biénios a diferença das taxas de retenção no caso do 2.º ano de escolaridade ultrapassa os dois pontos percentuais, sendo que no caso das 50 Escolas que mais reduziram a retenção nesse período os valores descem de cerca de 8% para 1%, traduzindo uma variação relativa média da retenção de aproximadamente -88,5%. No 5º ano de escolaridade, nas já referidas 50 Escolas, a retenção caiu de 5,2% para 0,3% traduzindo uma taxa de variação de -96%. No 7º ano, a taxa de variação foi de -84% e os valores da retenção na comparação entre os biénios reduziram nestas 50 Escolas de 11% para 2%, ou seja, uma taxa de variação de -84%. De sublinhar que destas 50 Escolas que aplicaram planos de ação estratégica (PAE), 12 registaram no biénio 2016-2018 taxas de retenção de 0% no 2º ano; no 5º ano, foram 31 as Escolas a conseguir taxas de retenção de 0% e no 7º ano uma dezena. A referir ainda o efeito elástico que a atribuição de docentes adicionais às Escolas gerou sobre a redução da retenção, estimando-se no conjunto destas 50 Escolas que o aumento de 1% em recursos docentes, no âmbito do PNPSE, provocou uma redução de cerca de 13% na retenção, ou seja, um ganho educativo aproximadamente 13 vezes superior ao esforço acrescido despendido em recursos docentes, revelando que a variação da retenção se mostrou bastante sensível a pequenas variações nos recursos adicionais atribuídos.

A análise de tendência e a projeção da evolução da taxa de retenção sugere que esta registará daqui a quatro/cinco anos letivos valores residuais na globalidade do ensino básico. Valores desta ordem de grandeza tendem a não ser compatíveis com soluções pedagógicas ‘standardizadas’ e que se revelaram nestes últimos anos decisivas na redução significativa e continuada das taxas de retenção nas escolas públicas em cada um dos três ciclos do ensino básico. Não significa isto que não continuem a ser necessárias para evitar retrocessos nos índices de retenção e, sobretudo, para continuar a ampliar significativamente a qualidade das aprendizagens e do sucesso escolar dos alunos. As respostas baseadas em programas-padrão estão associadas a contingências pré-determinadas e a categorizações enquadradas em diagnósticos; tendem a ser estruturadas mediativamente através da canalização de todas as dessemelhanças externas em categorias organizacionais e a ficar associadas aos profissionais especialistas de uma mesma função, sendo os seus modos de estruturação facilitados pela elevada formação dos educadores e professores, pela capacidade de

controlo sobre o seu próprio trabalho e pela escassa formalização dos comportamentos na região frontal do campo escolar (apud Verdasca, 2002).

Em boa verdade, grande parte das estratégias para o conseguir foram baseadas em respostas organizacionais de recomposição flexível e temporária de agrupamentos internos de alunos, organização de equipas docentes e estratégias de gestão do currículo ajustadas a tais composições. São respostas organizacionais que desarrumaram parcialmente a gramática escolar fazendo emergir o ciclo de ensino como uma nova unidade agregadora e organizativa plurianual de referência (Verdasca, 2011) e que viriam a constituir novos quadros de referência quer em trabalhos académicos e de investigação (Moreira, 2013; Magro-C, 2014), quer em estudos independentes de avaliação como boas práticas (Azevedo e Alves, 2010; Fialho e Salgueiro, 2011; Fialho e Verdasca, 2012, 2013; Barata et al, 2012; Justino e Batista, 2013; IGEC, 2015; Formosinho et al, 2016; Fernandes et al, 2019).

Impõe-se, pois, procurar entender o que acontece quando um campo do conhecimento, como é o caso da educação, gera tantos resultados de investigação que entretanto se torna difícil interpretar e em que sobre a mesma intervenção impendem apreciações de alguns que dizem que não funciona, de outros que pode ser prejudicial, de outros ainda que não lhe reconhecem sequer qualquer efeito transformador (apud Turner, 2017), ou ainda de outros que não podendo escamotear os efeitos transformadores e de melhoria significativa das aprendizagens e sucesso escolar dos alunos ainda assim os contornam nas suas lógicas de ação. A pergunta de John Hattie, “O que funciona?”, e a resposta sugerida, “O que de fato funciona são as ações pedagógicas (visible learning)” não poderia ter mais sentido, pelo menos no presente contexto. “O Estado precisa de saber o que a Nação sabe”, diria Mangez (2011, p. 198); uma imagem que espelha o objetivo e sentido de oportunidade do presente estudo complementar sobre o tipo de medidas constantes dos planos de ação estratégica das 50 Escolas que mais progressos fizeram na redução das suas taxas de retenção nos 2º, 5º e 7º anos de escolaridade entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018.

E porquê esta referência aos planos de ação estratégica como fonte de conhecimento? Em primeiro lugar, porque os diversos indicadores sugerem que as Escolas que aplicaram medidas específicas em determinados anos de escolaridade no âmbito dos seus planos de ação estratégica (medidas PAEki)¹ conseguiram realizar maiores progressos na redução da retenção, no aumento da percentagem de alunos com nível “positivo” em todas as disciplinas, no índice sintético de qualidade educativa de um dado ciclo de ensino²; em segundo lugar, porque sendo os planos de ação estratégica construções locais das próprias Escolas cujos processos de elaboração requerem exercícios participados e dinâmicas colaborativas em contextos formativos abertos na criação coletiva de respostas educativas contextualizadas e adequadas com vista à superação dos problemas educativos sinalizados; em terceiro lugar, porque, apesar do seu caráter não obrigatório, os planos de ação estratégica não estão circunscritos a meia dúzia de Escolas mas abrangem cerca de 82% do universo das Escolas públicas e 98% das Escolas públicas possíveis, ou seja, que os poderiam ter

¹ Medidas inscritas no plano de ação estratégica e aplicadas num determinado ano curricular ou de escolaridade dos ensinos básico e secundário. Ver Verdasca et al (2019), *Relatório PNPSE 2016-2018*.

² É um índice compósito que resulta da conjugação de dois indicadores com igual ponderação: a taxa coortial de conclusão de ciclo e a média dos resultados da Escola nas provas de avaliação externa.

submetido por não integrarem a rede de Escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

Na verdade, a nação escolar é ela própria detentora de um conhecimento educacional construído e recriado em contextos escolares de diversidades, de populações e de lugares, cuja gestão não pode ser somente perspetivada como recurso estratégico para informar centralmente os decisores políticos, mas é sobretudo, ele próprio instrumento local de governação e de (auto)regulação educacional e pedagógica. Os dispositivos de informação e monitorização sobre as medidas educativas e normas associadas a boas práticas são alguns desses instrumentos, desenvolvidos e mobilizados no quadro de linhas de orientação focadas no conhecimento e na promoção de culturas de cooperação e colaboração comprometidas territorialmente com prioridades estratégicas e compatíveis com políticas educacionais públicas de autonomia, auto e multirregulação e prestação de contas alinhadas na base de indicadores e alvos educacionais e que inspiram, de algum modo, relações de interdependências entre Escolas, centros de formação e de ciência, autarquias locais e outros atores sociais com responsabilidade e impacto educativo na comunidade.

Pela natureza do seu trabalho e, sobretudo, por um poder de competência que não é de natureza hierárquica mas de natureza profissional adquirido e aprofundado em contextos de formação e socialização prolongadas e de elevada especialização, os professores tomarão sempre decisões; tanto melhor se as tomarem suportadas em evidência, o que não parece assim tão difícil nem improvável, já que são profissionais relativamente autónomos com uma considerável latitude no planeamento, análise, avaliação e controlo do seu próprio trabalho e na conseqüente responsabilização pelos seus atos pedagógicos.

2. Método

A análise das medidas inscritas nos planos de ação estratégica das 50 Escolas que mais reduziram as suas taxas de retenção nos 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade foi feita através da consulta na Plataforma PNPSE (<http://area.dge.mec.pt/pnpse/default.aspx>).

A categorização das fragilidades e das medidas implementadas emergiu a partir da criação aberta de temáticas após leitura e agrupamento das dificuldades e estratégias pedagógicas (atividades a desenvolver) declaradas por cada unidade orgânica nos seus planos de ação estratégica. A identificação do plano de ação estratégica relativo a cada Escola será feita de acordo com a numeração que a mesma obteve na ordenação para cada ano de escolaridade (apêndices 1, 2 e 3) de acordo com a redução obtida nas taxas de retenção. Para maior esclarecimento, em cada parágrafo haverá referência ao ano curricular em análise. Os extratos que descreverão as fragilidades e/ou medidas serão identificados enquanto disponibilizados na Plataforma PNPSE, no PAE da Escola número 1 a 50, de acordo com a posição obtida no *ranking* de diminuição da taxa de retenção. Surgirá, deste modo, a seguinte identificação: Plataforma PNPSE, PAE Escola X. Para garantir maior legibilidade ao texto, sempre que várias pequenas citações relativas ao mesmo ano curricular forem apresentadas de modo continuado o número atribuído a cada PAE terá correspondência respetiva à enumeração de cada frase transcrita.

As Escolas identificaram como grandes áreas de ação estratégica duas esferas distintas, ainda que interdependentes, de problemáticas da *praxis* educativa. São elas: i) as ligadas ao desempenho académico e social dos discentes e ii) as ligadas aos procedimentos e processos de articulação interna do trabalho das equipas educativas por forma a melhorar a ação educativa (quadro I).

A primeira ideia a reter sobre o tipo de medidas das 50 Escolas que mais reduziram as taxas de retenção no 2.º ano de escolaridade, no biénio 2016-2018 face ao biénio 2014-2016, é que a ação estratégica sobre 1.º e 2.º anos de escolaridade incidiu, em cerca de 97% das medidas, em intervenções que assentam no trabalho direto com os alunos no reforço das suas aprendizagens e no trabalho articulado dos docentes e paradoscentes em espaço escolar com reflexo direto na melhoria das práticas de ensino conducentes à aprendizagem, como se observa no quadro I.

Quadro I: Categorização das fragilidades declaradas pelas 50 escolas com maior redução nas taxas de retenção no 2.º ano de escolaridade e número de ações/medidas de intervenção estratégica concebidas nos respetivos PAE

Fragilidades		N.º de ações/medidas	N.º ações/medidas com reflexo direto na melhoria das aprendizagens
Fragilidades sociais e de desempenho académico	Elevadas taxas de insucesso a Português e Matemática nos 1.º e 2.º anos	51	51
	Problemas sociocomportamentais	12	12
	Ciências Experimentais como lacuna no 1.º ciclo	8	8
	Défice de articulação e flexibilidade curricular estimulando a apropriação de um currículo aberto e enriquecido	6	6
	Baixa qualidade do sucesso nos 1.º e 2.º anos	3	3
	Disparidade entre CIF e CE	2	2
Fragilidades nas dinâmicas e processos de trabalho	Práticas de articulação articular deficitárias entre os docentes	17	17
	Práticas de supervisão pedagógica pouco frequentes	11	11
	Pouca valorização e envolvimento na Escola de alguns Encarregados de Educação	5	2
	Dificuldades em aceitar inovações nas práticas pedagógicas decorrentes das alterações nas orientações curriculares	2	2
	Deficiente envolvimento dos alunos nas atividades educativas	2	2
	Processos de autoavaliação pouco consolidados	1	1
Total	120	117	

Fonte: Plataforma PNPSE

As medidas tendentes a minorar as fragilidades sociais e de desempenho académico registam cerca de 68% do total das ações desenhadas pelas Escolas nos seus

planos de ação estratégica, sendo as fragilidades relacionadas com as dinâmicas e os processos de trabalho das equipas educativas alvo dos restantes 32% de medidas.

O foco das ações adotadas com vista a colmatar as fragilidades sociais e de desempenho académico reforça a aposta nas práticas didáticas, pedagógicas e curriculares almejando a melhoria da taxa de sucesso e da sua qualidade, o reforço das atividades de ciências experimentais e de currículo aberto e enriquecido e a diminuição entre classificações externas (CE) e classificações internas finais (CIF), com cerca de 58% do total das medidas adotadas. Cerca de 10% das intervenções são de caráter sociocomportamental tendo como propósito estimular condutas intrínsecas de motivação dos alunos por forma a garantir a melhoria dos ambientes de aprendizagem.

As ações adotadas com o desígnio de suprir as fragilidades encontradas nas dinâmicas e processos de trabalho das equipas educativas destas Escolas inscrevem-se numa acentuada tendência de apostar na melhoria das práticas de articulação vertical e horizontal e na supervisão pedagógica, com cerca de 24% das medidas delineadas. Destaca-se, neste âmbito, a preocupação das Escolas com as práticas de articulação curricular como resposta à fragilidade com o segundo maior registo declarado logo após as elevadas taxas de insucesso a Português e Matemática nos 1.º e 2.º anos.

À semelhança do ocorrido no 1.º ciclo, as Escolas identificaram como grandes áreas de ação estratégica nos 5.º e 7.º anos as mesmas duas áreas de intervenção prioritária relacionadas com as fragilidades sociais e de desempenho académico dos alunos e com os procedimentos e processos de articulação interna do trabalho das equipas educativas por forma a melhorar a ação educativa (quadro II).

Quadro II: Categorização das fragilidades declaradas pelas 50 escolas com maior redução nas taxas de retenção nos 5.º e 7.º anos de escolaridade e número de ações/medidas de intervenção estratégica concebidas nos respetivos PAE

Fragilidades		5.º ano	7.º ano
		N.º de ações/medidas	N.º de ações/medidas
Fragilidades sociais e de desempenho académico	Elevadas taxas de insucesso	62	54
	Problemas sociocomportamentais	27	28
	Baixa qualidade do sucesso	6	14
	Disparidade entre CIF e CE	2	7
	Lacunas na prática das Ciências Experimentais	8	6
	Défice de articulação e flexibilidade curricular estimulando a apropriação de um currículo aberto e enriquecido	5	7
Fragilidades nas dinâmicas e processos de trabalho	Práticas de articulação curricular deficitárias entre os docentes	26	11
	Práticas de supervisão pedagógica pouco frequentes	17	10
	Deficiente envolvimento dos alunos nas atividades educativas	2	5
	Pouca valorização e envolvimento na Escola de alguns Encarregados de Educação	5	2
Total		160	144

Fonte: Plataforma PNPSE

As medidas tendentes a minorar as fragilidades sociais e de desempenho académico registam no 5.º ano cerca de 69% do total das ações desenhadas pelas Escolas nos seus planos de ação estratégica (muito próximo dos 68% registadas no 2.º ano) observa-se, contudo, um aumento para mais de 80% deste tipo de medidas nas intervenções concebidas para o 7.º ano. As fragilidades relacionadas com as dinâmicas e os processos de trabalho das equipas educativas apresentam também valores próximos nos 2.º e 5.º anos (respetivamente 32% e 31%) diminuindo para pouco mais de 19% no 7.º ano.

As ações visando a melhoria da ação didática, com o objetivo de reduzir as taxas de insucesso, aumentar a qualidade das aprendizagens, reforçar práticas de ciências experimentais e de currículo aberto e enriquecido congregam mais de metade das medidas enunciadas rondando no 5.º ano e 7.º ano, respetivamente, cerca de 51% e 56%. Recorde-se que no 2.º ano estas medidas atingiam 58% do total.

Assiste-se a um maior número de fragilidades de carácter sociocomportamental referenciadas obrigando a um maior número de medidas enunciadas no transcorrer dos ciclos do ensino básico. No 2.º ano, o quadro I regista 10% deste tipo de medidas e o quadro II mostra 17% e 19% deste tipo de medidas adstritas, por esta ordem, aos 5.º e 7.º anos.

As ações relacionadas a suprir as fragilidades nas dinâmicas e processos de trabalho das equipas educativas destas Escolas elegem intervenções tendentes a melhorar as práticas de articulação vertical e horizontal e a incrementar os momentos de supervisão pedagógica, sobretudo nos 2.º e 5.º anos (com medidas que rondam, respetivamente os 24% e os 27%). Já o 7.º ano esboça apenas cerca de 15% deste tipo de medidas para melhoria da *praxis* educativa.

De modo diferente do que acontece nos 2.º e 5.º anos onde as Escolas elegem as medidas de práticas de articulação curricular como as mais importantes a seguir às tendentes a reduzir a taxa de retenção, no 7.º ano as segundas medidas em maior número escolhidas são as de carácter sociocomportamental (*vide* quadro I e quadro II).

3. Fragilidades sociais e de desempenho académico

3.1 Baixas taxas de sucesso e qualidade de sucesso e diferenças entre Classificação Interna Final e Classificação Externa nas áreas curriculares de Português e Matemática.

1.º Ciclo

Foram 43 as Escolas que evidenciaram como fragilidade a existência de taxas de retenção elevadas ao nível dos dois primeiros anos de escolaridade propondo um total de 51 medidas para intervir sobre esta vulnerabilidade. Três destas Escolas indicaram como debilidade nos dois primeiros anos de escolaridade a baixa qualidade do sucesso e duas a diferença entre os resultados internos e os resultados decorrentes de provas de avaliação externas. Uma das Escolas elencou fragilidades nestes três domínios. Destarte, 46 das 50 Escolas que mais reduziram as suas taxas de retenção no 2.º ano enumeraram estas áreas como fragilidades propondo um total de 56 medidas de melhoria a serem aplicadas a Português e Matemática nos 1.º e 2.º anos.

A forma como estas fragilidades é enunciada pelas Escolas varia entre a referência genérica às elevadas taxas de insucesso nas disciplinas de Português e Matemática nos dois primeiros anos de escolaridade e a menção a um fraco nível de proficiência nessas áreas. Algumas Escolas optam por objetivar as suas deficiências relatando fragilidades como se observa nesta redação:

(...) elevado número de alunos do 1º ano a revelarem falta de competências de leitura e escrita (22% com taxa de insucesso e 36% avaliados com a menção de suficiente), não superadas no 2º ano, comprometendo o sucesso nas outras áreas, culminando com retenção no 2º ano (taxa de retenção de 22%). (Plataforma PNPSE, PAE Escola 49)

Outra asseveração objetiva relata que *“10,8% (11 alunos do 1º ano), em 15/16 transitaram sem terem adquirido as aprendizagens essenciais - Ineficácia dos apoios educativos aos alunos do 1º ciclo, nos anos iniciais. Elevada percentagem de insucesso no 2º ano”*. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 26)

Muitas Escolas detalham as suas fragilidades assinalando dificuldades dos alunos: *i) ao nível da aquisição de competências de leitura e escrita; ii) da comunicação oral; iii) das literacias da leitura e informação; iv) da consciência fonológica pouco desenvolvida; v) dos domínios da Educação Literária, no âmbito das provas de avaliação externa e vi) no domínio dos conteúdos matemáticos, tais como: cálculo mental e capacidade de abstração, organização e tratamento de dados, interpretação/resolução de problemas e raciocínio matemático*. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 49, 25, 4, 13, 38, 25)

A descrição pormenorizada das fragilidades assumidas permite inferir a existência de práticas de monitorização e de reflexão aprofundadas no interior destas Escolas.

2.º e 3.º Ciclos

No 5.º ano foram 44 as Escolas que referiram como fragilidade as altas taxas de retenção optando por gizar 62 medidas para intervenção neste domínio. No 7.º ano são 39 as que elegem as altas taxas de retenção como sua principal fragilidade optando por desenhar 54 medidas destinadas a contrariar esta realidade. A fraca qualidade do sucesso é claramente apontada como um problema a resolver em 14 Escolas neste ano de escolaridade, enquanto que no 5.º ano são seis as Escolas que o assinalam. Sendo assim, problemáticas relacionadas com a redução das taxas de sucesso e qualidade do mesmo foram referidas por 45 das 50 Escolas analisadas, no 5.º ano. No 7.º ano, foram 43 as que elencaram problemas desta natureza. Em ambos os anos de escolaridade foram concebidas 68 ações para intervenção na melhoria da qualidade e das taxas de sucesso verificando-se um número maior que as 54 medidas desenhadas para intervir sobre estas mesmas fragilidades no 2.º ano. Refira-se, a propósito, que este tipo de intervenções corresponde, no 7.º ano, a cerca de 47% do total de medidas desenvolvidas. Saliente-se, ainda que, como seria de esperar, é no 3.º ciclo que surge com maior evidência preocupações de sete Escolas decorrentes da discrepância entre a classificação interna final e a classificação externa, reconhecendo-se, contudo, preocupação com este facto em duas Escolas, quer no 1.º ciclo, quer no 2.º ciclo.

Conclui-se que as 50 Escolas que mais reduziram as taxas de retenção no ensino básico mostraram claras preocupações com os resultados das aprendizagens dos seus alunos fosse na atenção à diminuição dos níveis inferiores a 3 (ou inferiores a Satisfaz no 1.º ciclo), na melhoria da qualidade das aprendizagens, logo na potenciação de desempenhos superiores a 3 e na aproximação dos resultados internos aos resultados das provas de exame nacional.

A enunciação das fragilidades relacionadas com as questões do sucesso escolar revela, mais uma vez e à semelhança do descrito face ao 1.º ciclo, profunda capacidade de análise das Escolas em reconhecerem os seus problemas com base em claras evidências recolhidas, descritas tendo elas mesmas sido capazes de impulsionar ações focadas e assertivas. Observe-se, a este propósito, as formulações encontradas relativamente à problemáticas das altas taxas de insucesso no 5.º ano:

Os resultados em português são muitos deficitários, o que revela a existência de dificuldades de aprendizagem nesta área do saber. Os resultados escolares dos últimos anos letivos situam-se abaixo dos intervalos de regulação internos do Agrupamento (...) o total das turmas (...) apresenta 40% dentro dos intervalos de regulação para a eficácia e 42% para a qualidade(...) (Plataforma PNPSE, PAE Escola 6)

Em todos os finais de período é apontada como justificação para o insucesso por parte de alguns alunos a desmotivação, a falta de atenção e a pouca participação nas aulas. Esta constatação deixa em aberto a questão sobre as metodologias utilizadas para atingir os objetivos de aprendizagem propostos e da necessidade, de cada vez mais, pensar estrategicamente e implementar processos inovadores. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 17)

A disciplina de Matemática é a que tem índices mais baixos de sucesso (...) 77% no 2º ciclo (...) paralelamente, há, ao longo do último triénio, uma redução da percentagem de alunos que, tendo usufruído de apoio educativo a Matemática, evidenciam melhoria dos resultados à disciplina. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 25)

(...) neste ano, a taxa de retenção nos 5.º (...) é (...) de 20,5% (...) o sucesso imperfeito atingiu 56,8% no 5.º ano (...). As disciplinas que contribuem mais negativamente para o sucesso imperfeito são ciências naturais, físico-química, geografia, história, inglês, matemática e português. O agrupamento não dispõe de respostas estruturadas e organizadas de apoio e acompanhamento de todos os alunos, incluindo os que apresentam sucesso, mas pretendem melhorá-lo. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 40)

Estas Escolas salientaram como problemáticas: i) a taxa de conclusão do 6º ano está abaixo dos valores esperados quando se compara com os resultados dos alunos de agrupamentos em contexto semelhante; ii) elevadas taxas de insucesso nas disciplinas com exigência de pré-requisitos -Matemática, Inglês, Físico-Química; iii) os alunos revelam um baixo nível de comunicação (Partilha de Informação), de resolução de problemas e espírito crítico, que se reflete no desenvolvimento de atividades práticas; iv) turmas muito heterogéneas; desigualdade de oportunidades, no acesso ao currículo das

diferentes disciplinas, por deficiente conhecimento e utilização do Português instrumental, que condiciona a aprendizagem dos alunos noutras disciplinas e dificultam o acesso ao currículo; v) níveis baixos de proficiência, no final do ano letivo, a nível da expressão escrita, leitura, expressão oral e compreensão oral, no 5º ano de escolaridade; vi) elevado número de níveis inferiores a 3 em matemática, no 5º ano (...) 31,9 %; vii) dificuldade em implementar a diferenciação pedagógica em grupos heterogéneos e viii) [dificuldade em] definir indicadores de referência para os sucessos pretendidos nas várias disciplinas (em geral) e naquelas que têm piores resultados em particular Português, Matemática, Inglês e C. Naturais -2º Ciclo (Plataforma PNPSE, PAE Escola 3, 5, 13, 14, 35, 38, 39, 48)

A descrição das fragilidades relativas às taxas de insucesso no 7.º ano de escolaridade revelam a mesma preocupação na apresentação dos dados dos problemas detetados: *i) as taxas de retenção no 3º ciclo, particularmente no 7º ano, são também elevadas: 7º ano, 15,0% em 2015 e 11,1 em 2016; ii) taxa de retenção de 25,58% no 7º ano (...) [almeja-se uma] melhoria nas aprendizagens dos alunos (redução em 20% dos níveis inferiores a 3; iii) dificuldades dos alunos nas transições de ciclo, em especial na Matemática e Português, de acordo com suportes documentais de avaliação interna e atas de conselhos de turma; iv) a taxa de alunos que se encontram em situação de desfasamento entre a idade e o ano de escolaridade é muito elevada no agrupamento; v) heterogeneidade na constituição das turmas que dificulta o apoio individualizado: % de alunos transitados com nível inferior a 3 a matemática, inglês, físico-química, ciências naturais; vi) a partir da análise dos resultados dos últimos três anos, verifica-se uma descida significativa nos resultados escolares, na transição do 6º para o 7º ano, essencialmente nas disciplinas de Português e Matemática (cerca de 15%); vii) problema: percentagem de insucesso a Matemática dos alunos que progridem com nível inferior a 3 (...) 7º ano -17,4%, 8º ano-25,8%, 9º ano-26,3%; viii) a dificuldade que muitos alunos sentem em cumprir com sucesso o percurso escolar, quando inseridos em turmas com as dimensões legalmente instituídas; ix) taxas de insucesso significativas para o contexto do agrupamento em Matemática: 7.º ano (22,7%), (...) em Físico-química: 7.º ano (10,1%); x) debilidades ao nível da aquisição, aplicação e mobilização de conhecimentos nas seguintes disciplinas: Português, Matemática, Inglês, Francês, Ciências Naturais, Geografia, História, Física e Química; xi) 3,7 % de insucesso no 3º ciclo identificados no Relatório de Avaliação Interna, registando-se 11,5% a Português e 24,8% a Matemática; xii) baixas taxas de sucesso nas disciplinas de Português e Matemática nos anos não terminais de ciclo; xiii) O insucesso escolar no 7º Ano é significativo: 76 (29,8%) alunos, (...) ficaram retidos em 2015-2016. Todos os anos 40 a 50 alunos em cada ano de escolaridade do ensino básico ficam retidos. Taxa de sucesso a Matemática: 43% no 7ºAno; xiv) o não conhecimento rigoroso dos fatores internos, designadamente ao nível das práticas de ensino, que ajudem a explicar o insucesso escolar; a não adoção de práticas efetivas de diferenciação pedagógica na sala de aula e a análise aprofundada da eficácia das medidas de apoio adotadas, visando a melhoria dos resultados dos alunos; xv) insucesso reiterado nos anos de escolaridade de transição de ciclo com particular incidência no 7.º ano de escolaridade (Plataforma PNPSE, PAE Escola 9, 13, 19, 22, 30, 32, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 48, 50). Não pode deixar de causar alguma perplexidade que as 50 Escolas que mais reduziram as taxas de retenção no 7.º ano de escolaridade apresentem, tão enfaticamente, a gravidade do que consideram ser os seus pontos de partida. Aqui se demonstra que estas organizações escolares enumeraram problemas que afligem a maioria das Escolas portuguesas tendo, contudo, conseguido estabelecer uma ação estratégica eficaz sobre estas fragilidades.*

A qualidade do sucesso nos 5.º e 7.º anos de escolaridade aparece também como uma fragilidade objetivamente identificada e, em alguns casos, verifica-se a criação de metas quantitativas para a melhoria desejada. Vejam-se alguns exemplos referentes ao 5.º ano:

(...) dificuldades na comunicação escrita e oral; dificuldades na utilização correta e eficaz da internet e das TIC na pesquisa e seleção de informação, bem como no processamento e apresentação da mesma. (...) Melhoria nas aprendizagens dos alunos (...) aumento em 10% dos níveis superior a 3. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 5)

Baixo nº de alunos que transitam/aprovados, sem nenhum nível negativo, principalmente no 3º ciclo (51,3% em média); Maior incidência de níveis 3 (tanto na avaliação interna em todos os anos de escolaridade, como na externa nos anos finais de ciclo), que nos traça um perfil de aluno médio, refletindo-se no nº de prémios de excelência anuais que está aquém do desejável. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 25)

Também no 7.º ano se verifica esta dupla identificação qualitativa e quantitativa das problemáticas da qualidade do sucesso. Repare-se:

Apesar das taxas de sucesso escolar nas disciplinas de Português e Inglês se situarem em valores razoáveis - 87% e 76% (7ºAno) - necessita-se de mais tempo para trabalhar a oralidade (que possui um peso específico de 30% na avaliação dos alunos) com os alunos na sala de aula. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 44)

Outras Escolas referem como problema a: *i) qualidade do sucesso de nível suficiente a Ciências Naturais (CN) e Físico-Química (FQ), no 3.º CEB; ii) baixa qualidade/eficácia na disciplina de matemática no ensino básico; iii) inconsistência da qualidade das aprendizagens – 7.º ano (...) [com] graves lacunas ao nível da interpretação e ulterior aplicação, sistematização e fundamentação das ideias; défice muito considerável na expressão escrita (ortografia; sintaxe; leque vocabular) e oral; iv) recuperação das dificuldades de aprendizagem de forma precoce e assertiva; v) qualidade das aprendizagens a Português na avaliação interna: 25% dos alunos obtiveram níveis superiores a 3.* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 5, 7, 31, 37, 44)

3.2 Ciências Experimentais como lacuna e défice de articulação e flexibilidade curricular estimulando a apropriação de um currículo aberto e enriquecido

1.º Ciclo

Referem oito das 50 Escolas que mais reduziram as suas taxas de insucesso no 2.º ano, a necessidade de incentivar o aprofundamento das atividades de Ciências Experimentais no 1.º ciclo. Afirmam existir: *i) uma fraca rentabilização dos recursos/materiais de laboratório; ii) um défice ao nível das práticas colaborativas no processo de ensino-aprendizagem, no que respeita às práticas experimentais nas*

Ciências; ou ainda a iii) *existência de práticas experimentais de forma pontual e pouco sistematizadas*, o que ocasiona iv) *a não generalização de metodologias experimentais no âmbito da aprendizagem das ciências*. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 4, 41, 31, 40)

São seis as Escolas que afirmam reconhecer um déficit nas suas práticas pedagógicas relacionado com uma deficiente articulação e flexibilidade curricular que estimule a apropriação de um currículo aberto e enriquecido, no 2.º ano. Enunciam, a este nível: i) *que a dificuldade no contacto com diversas formas ou expressões de Arte, sobretudo no primeiro ciclo, impede um conhecimento de mundo enriquecedor para as aprendizagens escolares*; ii) *reduzidas experiências nas áreas das artes e da cultura, que constroem o desenvolvimento do sentido crítico e estético e da criatividade*; iii) *insuficiente utilização e valorização das Tecnologias de Informação, Comunicação e Eletrónica (TICE), enquanto elemento integrador em contexto escolar* e iv) *práticas pedagógicas pouco consistentes na área das Expressões Artísticas (dramáticas)*. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 14, 34, 35, 44)

Estas 14 Escolas mostram uma clara necessidade de serem tomadas decisões de que impliquem uma reorganização meso e micro das abordagens curriculares para que onexo das aprendizagens seja potenciado aos alunos.

2.º e 3.º Ciclos

No 5.º ano foram também oito as Escolas que, à semelhança do 2.º ano, elegeram como lacuna as práticas nas Ciências Experimentais e relatam a existência de: i) *baixo desenvolvimento da literacia científica dos alunos. Dificuldade em realizar atividades laboratoriais/experimentais (...) tendo em conta (...) a ausência de desdobramento no 2.º ciclo*; ii) *insuficiente abordagem dos conteúdos a nível experimental*; iii) *desenvolvimento não sistematizado de atividades práticas, no âmbito (...) das ciências experimentais (...) no 2.º ciclo*. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 20, 27, 50)

No 7.º ano foram seis as Escolas que consideraram importante esta fragilidade por forma a criarem medidas para a minorar. Neste testemunho pode ficar resumido a totalidade dos argumentos por elas apresentados:

Os alunos têm dificuldades na apropriação do método científico e revelam falta de motivação e curiosidade científica dado que as aulas experimentais são em número insuficiente tendo em conta o previsto nas metas das disciplinas de (...) FQ e Ciências Naturais; Falta de materiais de laboratório para a realização de algumas experiências. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 42)

No 5.º ano cinco das Escolas mencionaram fragilidades no desenvolvimento de um currículo aberto e enriquecido. Esta dificuldade apareceu sempre relacionada com a apropriação de algumas aprendizagens e, deste modo, vinculada às taxas de sucesso ou da sua qualidade em certas disciplinas. As cinco fragilidades registadas no 5.º ano só conseguem ser identificadas como integrando esta categorização de estímulo a um currículo aberto e enriquecido pelas metodologias de trabalho que propõem, já que a sua descrição aponta como fragilidades: i) *resultados de insucesso na avaliação interna nas disciplinas de Matemática, HGP e Inglês*; ii) *alunos não possuem hábitos (...) que favoreçam a formação integral, enriqueçam o nível de literacia cultural, artística e*

tecnológica e promovam o desenvolvimento de competências que facilitam o sucesso escolar, bem como a iii) localização espaço-temporal; Leitura e interpretação de gráficos, mapas e documentos. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 19, 12, 50). Observe-se como este testemunho de uma fragilidade remetendo para problemáticas relacionadas com a falta de um currículo mais flexível e integrado valoriza fatores de motivação intrínseca e de resultados escolares:

Débil responsabilização dos alunos no processo de construção aprendizagens/ Diminuição do número de alunos com Sucesso Pleno. Fraca competência dos alunos: a) ao nível da autonomia, iniciativa, espírito crítico e criatividade; b) na capacidade de ouvir e respeitar opiniões, colocando-se no lugar do outro; c) em intervir/agir na resolução de problemas locais/globais. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 7)

As fragilidades referentes às dificuldades de articulação e flexibilidade curricular que estimulem a apropriação de um currículo aberto e enriquecido no 7.º ano estão sempre ligadas, quer às dificuldades de articulação curricular, quer à necessidade de melhoria nas práticas das ciências experimentais.

Em conclusão, é possível afirmar-se não parecer haver nos 2.º e 3.º ciclos, ao contrário do que acontece no 1.º ciclo, uma clara identificação de problemas na criação de um currículo aberto, flexível, articulado e enriquecido como problema a ser resolvido. Talvez tal aconteça, não tanto pelo desenvolvimento alargado destas práticas nestes ciclos, mas antes por se considerar como “normal” a compartimentação disciplinar nestes anos curriculares que, ao contrário do que acontece no 1.º ciclo, se caracteriza, historicamente, por uma acentuada pluridocência. Relativamente ao ensino experimental das ciências verifica-se que a ausência de recursos materiais e humanos dificultam o trabalho experimental, necessário à melhoria da literacia científica dos alunos.

3.3 Problemas sociocomportamentais

1.º Ciclo

Em 11 das 50 Escolas que mais reduziram a sua taxa de retenção no 2.º ano surgem medidas com o objetivo de solucionar problemas de índole sociocomportamental. Apesar de se estar perante crianças de cinco a sete anos, que frequentam o 1.º ciclo e a Educação pré-escolar são descritas dificuldades caracterizadas por: i) *número crescente de comportamentos disruptivos no pré-escolar e 1º ciclo*; ii) *níveis de indisciplina em sala de aula com comportamentos perturbadores do normal funcionamento das atividades letivas; elevados níveis de absentismo*; iii) *dificuldade de manutenção/controlo de um clima, em sala de aula, propício ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem*; iv) *indisciplina na sala de aula e no recinto escolar*; v) *elevado percentual de abandono escolar*; vi) *alguns alunos manifestam problemas recorrentes de indisciplina e insucesso e têm dificuldades em acompanhar os seus percursos curriculares*; vii) *comportamentos e trajetórias pautados pelas dificuldades de integração escolar*; viii) *dificuldades de autorregulação dos alunos e de motivação no desenvolvimento de atividades em contexto de sala de aula* e ix) *elevado número de*

alunos a revelarem fracos resultados escolares derivados da falta de atenção e concentração. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 12, 13, 16, 17, 22, 31, 48, 49, 9)

2.º e 3.º Ciclos

Foi anteriormente referido que fragilidades de índole sociocomportamental no 3.º ciclo são as mais referenciadas a seguir à problemática das altas taxas de retenção. Mais se observou que esta realidade diverge face ao 1.º e 2.º ciclos onde as dificuldades de articulação curricular são consideradas as mais importantes a seguir às problemáticas do insucesso. Assim sendo, entre as 50 Escolas que mais reduziram a retenção nos anos iniciais de cada ciclo, de 11 fragilidades identificadas nesta categoria no 1.º ciclo passa-se para 27 e 28, respetivamente, nos 2.º e 3.º ciclos. Este registo demonstra a dimensão do problema nestes últimos ciclos do ensino básico. Numa determinada Escola, inserida no *ranking* das 50 que mais reduziram as taxas de retenção no 5.º ano observa-se que:

Os processos disciplinares aumentaram 200% nos últimos 3 anos. Neste ano, 70% dos processos disciplinares foram instaurados a alunos dos 5.º e 7.º anos. Registou-se média de 1,17 participações disciplinares diárias. Os 5.º e 7.º anos de escolaridade são os mais problemáticos com taxas de participações disciplinares de, repetidamente, 19,7% e 19,9%. O comportamento dos alunos afeta o sucesso escolar. Os encarregados de educação deslocam-se à escola sobretudo quando solicitados. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 40)

Outras declarações caracterizam as dificuldades sentidas nesta área, no 2.º ciclo, nos seguintes modos:

Nas reuniões de conselho de turma de final de ano foi referida a existência de: Comunicação pouco assertiva entre os alunos; existência de agressividade verbal e física; dificuldades em dirigir e manter a atenção em situações de aprendizagem; dificuldades no cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula (Plataforma PNPSE, PAE Escola 17)

O 2.º ciclo tem um grupo significativo de alunos onde se conjugam dificuldades de aprendizagem e situações de indisciplina, evidenciando-se comportamentos disruptivos. Geram-se e constroem-se teias de relações interpessoais que têm estes alunos como centros negativos de interesses (no recreio e nas salas de aulas), levando a ambientes de lideranças negativas. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 19)

A preocupação com as dificuldades sociocomportamentais leva as Escolas que mais diminuíram a retenção no 5.º ano a aplicarem planos de ação estratégica nos quais claramente identificaram causas e consequências deste tipo de fragilidade: *i) fatores externos/contextos familiares e sociais como obstáculo à aprendizagem; ii) dificuldade de concentração, agitação generalizada e indisciplina na sala de aula; iii) não saber estar em contextos educativos, formais, informais ou não formais; iv) comunicação pouco assertiva entre os alunos; existência de agressividade verbal e física; dificuldades em*

dirigir e manter a atenção em situações de aprendizagem; dificuldades no cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula; v) reduzidas aspirações sociais e débeis regras de convivência; baixo rendimento escolar de um número significativo de alunos; vi) défice na qualidade das aprendizagens fruto de problemáticas comportamentais que surgem em contexto de sala de aula. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 4, 11, 14, 17, 24, 31)

Grande também é a preocupação expressa pelas Escolas que no 7.º ano mais reduziram as taxas de retenção com os fenómenos comportamentais dos alunos que dificultam as aprendizagens. Referem, a este propósito:

Uma elevada percentagem de docentes e assistentes operacionais sente dificuldades na gestão das atitudes e comportamentos dos alunos, quer em sala de aula, quer nos outros espaços escolares. Essas dificuldades condicionam o tempo útil dedicado às aprendizagens e contribuíram para a elevada taxa de retenção no 7º ano. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 13)

Os docentes gastam demasiado tempo na manutenção da ordem na sala de aula devido a comportamentos dos alunos que prejudicam o processo ensino/aprendizagem. Ainda é elevado o absentismo escolar manifestado nas faltas injustificadas, em todos os níveis de ensino. Estes fatores afetam negativamente o rendimento escolar, sendo forçoso criar condições propícias para a aprendizagem através do reforço positivo das boas práticas dos alunos/turmas. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 28)

Nível de perturbação e de casos problemáticos de indisciplina em algumas turmas do 3º ciclo identificado na Análise Swot constante do Projeto Educativo do Agrupamento: uma única turma com classificação de Bom comportamento e 5,2% de alunos registados em ata. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 41)

Para além deste tipo de comportamentos mais graves outra tipologia de registos refere a *persistência de comportamentos de indisciplina de menor intensidade, mas perturbadores do bom ambiente de sala de aula e da atividade* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 50).

Estes relatos que descrevem fragilidades objetivas da esfera comportamental dos alunos que frequentam as Escolas que nos 2.º, 5.º e 7.º anos mais reduziram as taxas de insucesso situam estas unidades orgânicas como vivendo contextos tão complexos como a maioria das Escolas do país. Mais de metade destas Escolas nos 2.º e 3.º ciclos, apesar dos resultados alcançados no biénio 2016-2018, mostraram fragilidades na esfera sociocomportamental dos seus discentes no biénio anterior.

Questões relacionadas com motivações intrínsecas díspares dos alunos face às aprendizagens formais revelam a crescente complexidade decorrente da heterogeneidade dos públicos escolares. Aqui ficaram espelhados desafios do sistema educativo no que se refere à inclusão e creditação de todos que, através de uma escolarização universal se procura que sejam integrados como participantes ativos na sociedade.

4. Fragilidades nas dinâmicas e processos de trabalho

4.1 Práticas de Articulação Curricular e de Supervisão Pedagógica pouco frequentes entre os docentes

1.º Ciclo

Foram 21 as Escolas, de entre as 50 que mais conseguiram reduzir as taxas de retenção no 2.º ano, que identificaram fragilidades na articulação curricular e na supervisão pedagógica do trabalho docente tendo delineado 28 medidas, correspondendo a cerca de 24% do total das medidas apresentadas.

É comum estas Escolas apontarem a monodocência como fator pouco estimulante de práticas de trabalho colaborativo tornando-se um *“obstáculo à flexibilização da gestão pedagógica”*, quer ao nível de cada ano de escolaridade, quer entre ciclos e anos de escolaridade. Daí ser enunciada a existência de *“trabalho de articulação curricular (intra e interciclos) pouco consolidado, assente em práticas não generalizadas de trabalho colaborativo e ausência de uma reflexão comum sistematizada que permita uma gestão articulada do currículo”*. Referem ainda uma insuficiente consolidação dos processos de supervisão pedagógica observando que o colmatar das *“debilidades na prática e nos processos de supervisão da prática letiva, em contexto de sala de aula, [podem-se tornar em] estratégias de desenvolvimento profissional e contributo para a melhoria das aprendizagens dos alunos”*. As atividades de supervisão pedagógica aparecem assim associadas à vontade de diminuir o *“número significativo de alunos que transitam com classificações de nível insuficiente ou inferior a três”*, o que obriga a solucionar um constrangimento chave relativo à *“inexistência de condições organizacionais para a realização de trabalho colaborativo entre professores e supervisão entre pares de modo a possibilitar a implementação das restantes medidas”* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 8, 40, 16, 11, 5)

2.º e 3.º Ciclos

Foram 34 as Escolas, de entre as 50 que mais conseguiram reduzir as taxas de retenção no 5.º ano, que identificaram fragilidades na articulação curricular e na supervisão pedagógica do trabalho docente tendo delineado 26 medidas, correspondendo a cerca de 27% do total das medidas apresentadas. Já no 7.º ano de escolaridade foram 19 as Escolas que nomearam este tipo de fragilidade tendo concebido 21 medidas para a mitigar, correspondendo a cerca de 15% do total das ações realizadas. Recorde-se que no 2.º ano o número relativo desta modalidade de intervenções foi de cerca de 24%.

No 5.º ano uma Escola declara como sua lacuna o facto de que o princípio da sequencialidade progressiva dos ciclos não está a ser cumprido uma vez que parece haver uma:

Utilização pouco sistemática de estratégias de gestão vertical do currículo, entre diferentes ciclos de ensino [já que as que existem] não revelam um trabalho de planeamento articulado do currículo que permita reforçar a ação educativa nos níveis anteriores e propiciar as aprendizagens nos ciclos subsequentes. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 1)

No 2.º ciclo, para além do princípio da sequencialidade progressiva dos ciclos não estar assegurada nas práticas de articulação curricular, são enumerados mais dois tipos de problemas referenciados nas práticas de articulação curricular. O primeiro de entre eles são as práticas de trabalho isolado dos docentes, como se observa nas seguintes descrições: *i) falta de tradição do trabalho colaborativo; ii) incipiente prática de trabalho colaborativo vertical e horizontal; iii) práticas de partilha pedagógica discrepantes entre as diversas áreas disciplinares (...) articulação horizontal pouco sedimentada; iv) insuficiência de mecanismos de colaboração docente (...) como forma de desenvolvimento profissional e organizacional.* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 12, 26, 36, 39) O segundo nível de problemas decorrentes das fragilidades referenciadas na articulação vertical e horizontal é observado no facto de que estas práticas, quando ocorrem, ficam restritas aos ambientes de trabalho de cada agrupamento não havendo partilha de práticas entre eles, por exemplo, ao nível do grupo de Escolas associadas a um determinado centro de formação. Vários agrupamentos referiram como negativo: *“o confinamento dos planeamentos de ação estratégica dos agrupamentos de escolas aos limites dos respetivos universos de cada unidade orgânica inviabiliza desejáveis e potenciais dinâmicas de articulação e concertação na melhoria práticas pedagógicas e da qualidade do serviço educativo.”* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 23, 31, 38)

As fragilidades detetadas ao nível da supervisão pedagógica no 5.º ano apontam para a *“dificuldade em encontrar um espaço e tempo”* e *“escassos mecanismos internos de supervisão da prática letiva”*. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 17, 50). Relacionam também as deficiências de práticas de supervisão com *um “défice de inovação didático-pedagógica que se reflete na qualidade das aprendizagens”* e com o *“número significativo de alunos que transitam com classificações de nível insuficiente ou inferior a três.”* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 31, 33) Anseiam por desenvolver atividades nesta área já que as relacionam com a possibilidade de contribuir para a *“melhoria do desempenho profissional e da prestação do serviço docente”*. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 20)

No 7.º ano de escolaridade são abordadas por estas Escolas dificuldades tanto na articulação vertical, quanto nas práticas de articulação horizontal, uma vez que há *“insuficiente prática de transversalidade do trabalho colaborativo essencialmente ao nível de: conselhos de turma, departamentos curriculares e entre os departamentos curriculares e a Educação especial.”* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 21) É ainda referida preocupante fragilidade devida à falta de articulação curricular ao nível das estruturas intermédias da Escola e entre os documentos orientadores desta, como se constata neste testemunho: *“insuficiente articulação entre as planificações das diferentes disciplinas/áreas curriculares, os Planos de Turma e os documentos orientadores do Agrupamento.”* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 36)

Também no 7.º ano há alusão à ideia de que os ciclos anteriores são responsáveis pela preparação dos alunos para o próximo ciclo de estudos, numa clara alusão ao princípio da sequencialidade regressiva entre ciclos, rejeitada pela Lei de Bases do Sistema Educativo, quando é descrita como fragilidade a *“existência de alunos que transitam para o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico com problemas de adaptação ao novo ciclo e ou que manifestem problemas de aprendizagem.”* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 2) Tal como o verificado no 2.º ciclo as fragilidades de articulação curricular detetadas são apontadas como uma das causas das dificuldades em assegurar a *“diferenciação pedagógica e a melhoria dos resultados escolares dos alunos”*

traduzindo-se, por exemplo, nas *“elevadas taxas de insucesso a Matemática (...) no 7º ano”*. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 9, 18) A melhoria do sucesso escolar e de práticas de diferenciação pedagógica apareceram assim fortemente relacionadas com a continuada *“necessidade de aprofundar o planeamento conjunto de atividades letivas na perspetiva da abordagem de conteúdos comuns”*, até porque os *“perfis elaborados por conteúdos, e experimentados no corrente ano necessitam de ser analisados procurando-se a inter-relação possível dos diversos programas curriculares, em termos de competências”*. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 29, 37)

As lacunas nas práticas de supervisão pedagógica são vistas, também no 7.º ano, como dificultando a *“melhoria do desempenho profissional e da prestação de serviço docente impedindo a finalidade de melhorar as práticas de ensino e aprendizagem.”* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 27, 26) É referido que tais lacunas se devem à *“inexistência de condições organizacionais para a realização de trabalho colaborativo”*, e que mesmo quando esta prática já começou a ser implementada observou-se que os *“mecanismos de supervisão pedagógica instituídos, revelaram-se pouco eficazes e eficientes.”* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 24, 2)

Patenteia-se na descrição destas fragilidades o claro reconhecimento da necessidade de ser feita uma intervenção concertada sobre a progressão lógica do conteúdo curricular e uma convergência metodológica que permita esta articulação tanto vertical, quanto horizontalmente. No reconhecimento destas fragilidades transparece a ideia de que estas Escolas sabem que o currículo só pode ser aprendido se houver uma construção que obriga a ação profissional dos docentes a mediar os processos de aprendizagem dos alunos, através de decisões relacionadas com as metodologias e as abordagens curriculares. Mais se infere que as práticas de supervisão pedagógica sendo escassas ou pouco eficientes emergem como consideradas essenciais na melhoria da prestação do serviço educativo, pela reflexão partilhada sobre a *praxis* pedagógico-didática que poderão propiciar.

4.2 Pouca valorização do ensino formal por parte de alguns Encarregados de Educação e alunos

1.º Ciclo

Fragilidades claramente enunciadas relativas ao envolvimento dos pais e alunos nos processos escolares são assinaladas por sete Escolas, no 2.º ano. Registam-se descrições pormenorizadas como esta:

o défice de acompanhamento e apoio dos alunos por parte dos encarregados de educação. Para além disso um número significativo de pais continua a revelar um baixo nível de expectativas em relação à educação dos seus educandos e de descrença no valor e importância da escola em termos de formação académica, profissional e de cidadania. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 38)

Surge ainda como dificuldade o fraco *“envolvimento dos alunos no planeamento e dinamização de atividades”* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 11) como uma das

condicionantes à melhoria das aprendizagens e consequente melhoria dos resultados escolares.

2.º e 3.º Ciclos

No 5.º ano o mesmo tipo de fragilidade sobre a participação de alguns dos pais na vida escolar foi registado como observado na declaração de que existe um *“baixo envolvimento dos Encarregados de Educação no percurso educativo e formativo dos educandos e na organização escolar, com reflexo direto nos resultados escolares e comportamento dos alunos”*. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 29, 31, 50) Esclarece-se, ainda, que existe uma *“reduzida integração na comunidade educativa por parte dos alunos/famílias dos alunos provenientes do estrangeiro”* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 27) Quanto à atitude dos alunos perante o trabalho escolar surgiram relatos de que se observou *“pouca disciplina mental e comportamental para concluir tarefas escolares; Falta de resiliência e de persistência face às dificuldades sentidas”* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 3).

Também no 7.º ano transpareceram relatos da dificuldade sentida com as *“famílias que valorizam pouco a escola”*. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 17) O deficiente envolvimento dos alunos nas atividades escolares motivou Escolas a recolherem informação através de questionário de perceções aos docentes sobre esta problemática. Os resultados obtidos levaram à conclusão de que *“no 3.º ciclo de ensino básico, já não é a indisciplina o maior obstáculo, mas sim a atitude face ao estudo e a falta de empenho dos alunos nas aulas (5,27 numa escala de 1 a 10).”* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 44)

Problemáticas relacionadas com a utilidade social percecionada da educação formal por parte de alguns alunos e encarregados de educação foram descritas como constrangimentos à melhoria das aprendizagens de todos e cada um dos discentes. A necessidade da Escola, através dos seus profissionais, conseguir que todos os sujeitos aprendentes reconheçam relevância às aprendizagens curriculares socialmente valorizadas constitui mais um desafio reconhecido que se lhes coloca.

4.3 Dificuldade na aceitação de inovações nas práticas pedagógicas e processos de autoavaliação internos pouco consolidados

1.º Ciclo

Foram três as Escolas que, no 2.º ano de escolaridade, expressaram preocupação com a fragilidade relacionada com a insuficiente consolidação dos seus procedimentos de monitorização interna e com a dificuldade de aceitação dos docentes das mudanças decorrentes das alterações nas orientações curriculares. Por isso, ao criarem os seus planos de ação estratégica, no final do ano letivo de 2015/16, relataram haver *“pouca inovação a nível da prática pedagógica em contexto de sala de aula”* e *“alheamento dos docentes face aos normativos legais em vigor. Resistência à mudança relativa aos modelos de avaliação das aprendizagens dos alunos”*. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 28, 29)

2.º e 3.º Ciclos

No 5.º ano foram apresentadas fragilidades relacionadas com a inovação pedagógica relacionadas com a “falta de equipamentos tecnológicos nas salas de aula ou equipamentos obsoletos/avariados” e com o “*cansaço e desmotivação dos professores, com reflexos diretos na relação pedagógica*”. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 3, 11) A problemática assinalada por outra Escola relacionou-se com o processo relativo à autoavaliação ser “*pouco valorizado e pouco consolidado, assim o tornando pouco sustentável*”. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 48)

No 7.º ano encontrou-se apenas um registo relacionado com as dificuldades dos professores relativas à inovação pedagógica causada pelo “*pouco conhecimento e experiência dos docentes no domínio das tecnologias*” já que esse facto dificultou a análise da “*informação produzida e acessível a todos, sem filtros, descontextualizada e bastante exaustiva [como] um dos elementos mais problemáticos ao processo de ensino aprendizagem*”. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 37)

Os processos de autoavaliação pouco consolidados no interior das Escolas decorrerão, possivelmente, do facto deste tipo de práticas ser relativamente recente no sistema educativo português. A atenção sobre dispositivos de autorregulação dos processos e resultados de cada unidade orgânica é um processo iniciado, na maioria dos casos, já no decurso do século XXI.

As dificuldades decorrentes da aceitação de inovação das práticas pedagógicas poderão, eventualmente, estar associadas a dois tipos de fatores. Um deles relaciona-se com o envelhecimento da classe docente em exercício no ensino básico e secundário, outro com a crescente diversidade dos alunos, decorrente da progressiva extensão da universalização de acesso, acrescida da absoluta necessidade de a Escola promover o sucesso escolar para todos e cada um dos alunos.

5. Medidas implementadas pelas 50 Escolas com maior redução das taxas de retenção

As fragilidades anteriormente enunciadas pelas Escolas são, de algum modo, comumente referidas como existentes num largo grupo de outras. Essa razão permite-nos conjecturar que, quer os alunos, quer as equipas de docentes e paradocentes que compõem o universo dos atores destas organizações escolares vivenciam contextos de ensino e aprendizagem próximos das demais Escolas do país. O que é natural, até porque ao longo dos últimos anos muitas foram as Escolas que foram criando aproximações e cumplicidades entre si por adesão voluntária a projetos pedagógicos nascidos e afirmados, em algumas delas, com o propósito de melhorar a qualidade do sucesso escolar, dando lugar a múltiplas redes informais e colaborativas de Escolas.

Observe-se então que dinâmicas promotoras das melhorias das aprendizagens foram encetadas por forma a que os seus alunos tenham conseguido desempenhos académicos tão diferenciadores nos 2.º, 5.º e 7.º anos.

5.1 Tecnologias organizacionais adotadas

Analisa-se agora o tipo de medidas de ação estratégica implementada pelas Escolas para superação das fragilidades por elas rastreadas.

1.º Ciclo

A necessidade de melhoria das taxas de sucesso a Português e Matemática nos anos iniciais de 1.º ciclo foi a fragilidade com maior peso apontada pelas 50 Escolas que mais reduziram as taxas de retenção no 2.º ano de escolaridade, no biénio 2016-2018, no âmbito do PNPSE.

Em 49 das Escolas assistiu-se à escolha de ações focadas nas áreas de Português e/ou Matemática nos 1.º e 2.º anos de escolaridade como forma de intervir sobre as fragilidades de desempenho académico e social detetadas.

Como se observa no quadro III a criação de Grupos Temporários de Heterogeneidade Mitigada (GTHM) é a tipologia organizacional prevalente nas opções de intervenção declaradas pelas Escolas (com 50%), seguida por 35% de declarações que optaram pela utilização de mais de um docente para trabalho com o grupo-turma em coadjuvação não discriminada com o professor titular sendo a manutenção da turma com um único docente explicitada por 15% das ações. Constatou-se a tendência maioritária das Escolas delinear as suas intervenções do decurso do 1.º e do 2.º ano de escolaridade abrangendo as áreas de Português e Matemática. Verifica-se que a totalidade das Escolas que declaram ter adotado as tipologias organizacionais TurmaMais e Fénix (10 ações) optaram pela simultaneidade destas intervenções nos dois primeiros anos de escolaridade e nas duas áreas disciplinares referidas.

Quadro III. Tipologias organizacionais declaradas pelas Escolas para intervenção em Português (P) e Matemática (M) nos 1.º e 2.º anos de escolaridade com o objetivo de melhorar as taxas de sucesso, a qualidade do mesmo e a diminuição da diferença entre CIF e CE

Anos de escolaridade/ Áreas Disciplinares	Grupos Temporários de Heterogeneidade Mitigada			Coadjuvação	Manutenção do funcionamento da turma com um só docente	Total
	Híbridos	TurmaMais	Fénix			
1.º e 2.º anos – P/M	10	5	5	9	5	34
1.º e 2.º anos – P	4			5	2	11
1.º e 2.º anos – P/M				1		
2.º ano – M				2		
Totais		24		17	7	48*
%		50%		35%	15%	100%

*Nota- Apenas uma Escola adota duas modalidades organizacionais diferentes

Fonte: Plataforma PNPSE

As Escolas que optaram pela adoção das tipologias organizacionais TurmaMais e Fénix mantiveram o número de horas semanais aconselhados por essas intervenções e as rotações entre todos os alunos da turma de acordo com as indicações dos modelos escolhidos. Quando escolhida a criação de um GTHM de natureza híbrida ou outras práticas de coadjuvação verificou-se haver um tempo de intervenção semanal declarada, por 15 Escolas, muito diferenciada e que se dispersa por ações semanais entre uma e oito horas para cada um dos dois primeiros anos de escolaridade e para cada uma das áreas: Matemática e Português. Surge, por vezes, nas enunciações das metodologias organizacionais tipo GTHM de natureza híbrida ou de coadjuvação a informação de que os grupos de alunos a serem criados para estas intervenções terão um número de alunos reduzido. Em nove destas Escolas há referência explícita ao número de alunos a integrar estes grupos de trabalho, variando entre três a oito. Seis

entre estas Escolas (das 41 que optam por atribuir mais de um docente para trabalho em parceria com o professor titular) registam que os grupos de alunos com os quais se irá trabalhar serão exclusivamente constituídos por aqueles que apresentam maiores dificuldades na consecução das suas aprendizagens.

2.º e 3.º Ciclos

A necessidade de melhoria das taxas de sucesso e da qualidade do mesmo foram as fragilidades com maior expressão relativa apontada pelas 50 Escolas que no 5.º ano mais reduziram as taxas de retenção, no biénio 2016-2018, no âmbito do PNPSE. Apuraram-se cerca de 42% do total de medidas para melhorias nestas áreas num total de intervenções em 44 Escolas (quadro IV).

Observa-se no quadro IV que, tal como no 2.º ano, também no 5.º ano a criação de Grupos Temporários de Heterogeneidade Mitigada (GTHM) é a tipologia organizacional prevalente nas opções de intervenção declaradas pelas Escolas (com 65%), seguida por 21% de declarações que optaram pela utilização de mais de um docente para trabalho com o grupo-turma em coadjuvação com o professor titular. A manutenção da turma com um único docente a trabalhar ao mesmo tempo com todos os alunos é explicitada por apenas 3% das ações. A novidade organizacional introduzida no 2.º ciclo, por comparação com as propostas para o 1.º e 2.º anos de escolaridade, é a criação de desdobramentos em turnos, que perfazem 11% do total das opções organizacionais. As tipologias organizacionais concebidas para melhorar a taxa de sucesso e a sua qualidade no 5.º ano privilegiam esmagadoramente o acréscimo de crédito letivo (97%), seja para o trabalho colaborativo entre pelo menos dois docentes (através da criação de GTHM ou coadjuvação não discriminadas, num total de 86% das tipologias organizacionais declaradas), seja através do desdobramento da turma em turnos, permitindo ao mesmo docente trabalhar com mais do que um grupo de alunos da turma, em momentos diferentes, criando grupos menores de alunos.

Quadro IV. Tipologias organizacionais declaradas pelas Escolas para intervenção no 5.º ano de escolaridade com o objetivo de melhorar as taxas de sucesso e a qualidade de sucesso

Incidência em Disciplinas	Grupos Temporários de Heterogeneidade Mitigada			Coadjuvação	Desdobramento da turma em turnos	Manutenção do funcionamento da turma com um só docente	Total
	Híbridos	TurmaMais	Fénix				
Múltiplas com destaque para Línguas, Matemática e Ciências	8	3		3	3		17
Matemática	4	3	2	1			10
Matemática e Português	1	1		1	1	1	5
Inglês	2			2			4
Totais		24		8	4	1	37
%		65%		21%	11%	3%	100%

Fonte: Plataforma PNPSE

Constata-se, no quadro IV, que as disciplinas escolhidas para intervenção são maioritariamente a agregação do Português com as Línguas Estrangeiras, a Matemática e as Ciências Físicas e Naturais. Este facto indicia uma clara preocupação destas Escolas quanto à consideração da importância de várias disciplinas no contributo para a

melhoria das aprendizagens não se focando de modo afinado apenas na relevância das disciplinas de Português e Matemática. A disciplina que recebe atenção preponderante na sua intervenção, sob o ponto de vista individual é a Matemática. Intervenções conjuntas apenas sobre Português e Matemática são a terceira opção escolhida entre as 50 Escolas que mais reduziram as taxas de insucesso no 5.º ano, ainda que tal agregação ocorra três vezes menos do que a ação sobre três ou mais disciplinas.

No 7.º ano de escolaridade cerca de 47% do total de medidas apresentadas foram destinadas à melhoria das taxas de sucesso e da qualidade do sucesso, observando-se aqui a maior distribuição relativa de medidas para intervenção nestas fragilidades comparativamente às destinadas aos 2.º e 5.º anos. O quadro V corrobora a tendência já verificada anteriormente de escolha de forma maioritária da formação de Grupos Temporários de Heterogeneidade Mitigada como modalidade organizacional na ação sobre a melhoria do sucesso escolar dos alunos, com 50% das intervenções.

Verifica-se, no 7.º ano, que 86% das intervenções privilegia o trabalho de equipa de dois docentes (GTHM e outras Coadjuvações) e 90% das medidas decide-se ou pela introdução de mais um professor na turma ou pela criação de turnos, através dos quais se diminui o número de alunos para acompanhamento docente. Apenas 10% das intervenções opta por metodologias de trabalho assentes em moldes organizacionais em que o docente titular trabalha com o total dos alunos da turma ao mesmo tempo.

Quadro V: Tipologias organizacionais declaradas pelas Escolas para intervenção no 7.º ano de escolaridade com o objetivo de melhorar as taxas de sucesso, a qualidade do mesmo e a diminuição da diferença entre CIF e CE

Incidência em Disciplinas	Grupos Temporários de Heterogeneidade Mitigada			Coadjuvação	Desdobramento da turma em turnos	Manutenção do funcionamento da turma com um só docente	Total
	Híbridos	TurmaMais	Fénix				
Múltiplas com destaque para Línguas, Matemática e Ciências	4	1	2	4	4	4	19
Matemática	5	4	2	3			14
Matemática e Português	1	5	1	4	1		12
Português				1	1	1	3
Inglês				1	1		2
Totais		25		13	7	5	50
%		50%		26%	14%	10%	100%

Fonte: Plataforma PNPSE

As intervenções concebidas sobre múltiplas disciplinas (Português, Línguas Estrangeiras, Matemática e Ciências Físicas e Naturais) continuam a registar o maior número de medidas gizadas para a melhoria do sucesso escolar. Destaca-se, no caso do 7.º ano, a grande importância dada à ação sobre a Matemática, seja inserida num leque mais amplo de intervenções conjuntas com outras disciplinas, seja isoladamente ou, finalmente associada à intervenção sobre a disciplina de Português.

Conclui-se que na dimensão da organização dos alunos e docentes a criação de GTHM foi a modalidade organizacional maioritariamente escolhida entre as escolas, sendo que no 5.º ano atingiu 65% da totalidade das modalidades organizacionais mencionadas. No ano inicial de 2.º e 3.º ciclos a criação de desdobramentos em turnos em várias disciplinas assegurados pelo professor titular foi a novidade organizacional

introduzida. Em qualquer dos casos a necessidade de redistribuir e aumentar o crédito letivo para implementação destas medidas de carácter organizacional é a tônica dominante, constatando-se que tal fenómeno ocorre em 85% das tipologias organizacionais escolhidas nos 1.º e 2.º anos, em 97% no 5.º ano e em 90% no 7.º ano.

No 2.º ano regista-se que 45 das intervenções declaradas em qualquer tipologia organizacional optou por uma intensidade de ação concentrada em medidas na área do Português. A totalidade das 50 Escolas apresentou medidas para o 1.º ciclo e apenas uma optou por fazer a primeira intervenção no 3.º ano de escolaridade tendo as restantes 49 concentrado a sua ação dos dois primeiros anos de escolaridade.

Nos 5.º e 7.º anos a maioria das intervenções didáticas e pedagógicas para melhoria do sucesso escolar realizou-se sobre um grupo alargado de disciplinas envolvendo as Línguas, a Matemática e as Ciências Naturais e Físico-Químicas. Observou-se, nestes dois anos de escolaridade a necessidade crescente de intervenção sobre a disciplina de Matemática verificando-se, no 7.º ano, que se transforma na disciplina mais citada ao nível de ações para reforço das aprendizagens levando a uma inversão face à realidade descrita para o 1.º e 2.º anos.

5.2 Estratégias de ensino e de trabalho docente conducentes à aprendizagem

A necessidade de a todos e cada um dos alunos serem garantidas as aprendizagens curriculares por forma a assegurar o desenvolvimento das suas potencialidades permitindo uma integração positiva e participante na sociedade exige que as metodologias educativas a adotar permitam que os discentes entendam como relevantes para si os conhecimentos escolares a aprender. Ora, os conteúdos curriculares só se tornam relevantes se tiverem importância contextual, social e pessoal para quem os adquire e se conseguirem ser utilizados numa plêiade diversa de circunstâncias futuras. É patente a importância dada às questões de relevância curricular pela opção das estratégias pedagógicas e curriculares escolhidas pelas Escolas que conseguiram reduzir em mais de 50% as taxas de retenção em qualquer dos anos analisados nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos. As opções estratégicas delineadas apontam para uma articulação clara de algumas variáveis significativas que condicionam a relevância do currículo (Roldão, 2013) e, conseqüentemente, das aprendizagens, nomeadamente, questões relacionadas com os percursos cognitivos pessoais de aprendizagem, os vínculos aos referentes culturais de pertença do aprendente e a absoluta centralidade do desenvolvimento de práticas de articulação e sequencialização lógica dos conteúdos curriculares.

5.2.1 Consideração pelo percurso cognitivo do aluno na realização de aprendizagens

A necessidade de a escola servir a heterogeneidade de públicos num compromisso com o sucesso de todos e cada um dos alunos levou os seus profissionais a enfrentar a difícil tarefa de criar formas de atribuir relevância ao *corpus* de conhecimento socialmente aceite que é o currículo a ensinar e a aprender.

A essência conteudinal das aprendizagens a realizar obriga as equipas docentes a uma atenção focada sobre as variáveis que condicionam, aos diversos públicos escolares, a apropriação da relevância das matérias alvo de aprendizagem.

Na observação das medidas estrategicamente delineadas pela Escola regista-se uma clara importância dada aos processos que permitem aos alunos dar significado às aprendizagens realizadas, sendo possível identificar, em algumas medidas, confluência com o pensamento teórico de Vigotstky e de Ausubel relativos aos processos centrais do desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

A aprendizagem enquanto fenómeno decorrente do significado dado pelo aprendente ao conhecimento

Perante a diversidade dos alunos nas salas de aula torna-se necessário uma operacionalização estratégica do desenvolvimento curricular através da diferenciação, adequação e gestão do currículo, ações estas planificadas intencionalmente e recorrendo a estratégias e atividades diversificadas para as quais é necessário alterar os processos, conteúdos, ambientes e recursos de ensino e aprendizagem adequando-os a todos e a cada um dos alunos (Tomlinson, 2003). Constata-se esta intencionalidade pedagógica bem como a estratégia de fundar as novas aprendizagens em conhecimento previamente consolidado pelo aprendente, numa óbvia referência ao conceito de aprendizagem significativa de Ausubel et al (1980). O valor dado à ancoragem do novo conhecimento em conhecimento prévio por parte de cada aluno, por forma a que se observe o seu ponto individual de partida e, a partir daí seja capaz de se apropriar dos novos significados, distanciando-se de aprendizagens rotineiras, e por isso geradoras de conhecimento inerte, pode ser observado na escolha específica das medidas que a seguir são citadas.

1.º Ciclo

No primeiro e segundo anos de escolaridade destacam-se medidas como: i) *elaboração de materiais pedagógicos facilitadores das aprendizagens, contextualizados às especificidades de cada aluno com instrumentos de registo*; ii) *personalização das atividades letivas e de apoio em função de cada aluno inserido no grupo*; iii) *diversificação e adequação, quer das estratégias, quer dos materiais para cada aluno*; iv) *elaboração [no âmbito das Ciências Experimentais] de planos individuais de trabalho, com indicação de técnicas de estudo e de instrumentos auxiliares da aprendizagem e de exercitação*; v) *conceção de um plano individual de trabalho semanal/mensal para treino de capacidades e estudo dos conteúdos que garantam a construção das competências curriculares essenciais e das respetivas metas de aprendizagem*; vi) *implementar progressivamente um Tempo de Estudo Autónomo, contratualizado entre os alunos e o respetivo professor, como estratégia de diferenciação das aprendizagens em contexto de sala de aula*; vii) *conceção e construção dos portfólios por aluno para colmatar dificuldades ou para desenvolvimento*; viii) *utilização de plataformas de trabalho online (Hypatiamat, Cidadanias, Edmodo, Moodle, etc.) que possibilitem a diversificação de metodologias de trabalho, o trabalho individualizado e uma melhor monitorização dos progressos realizados pelos alunos*; ix) *construção de um plano de trabalho para intervir junto dos alunos que revelam défices de aprendizagem ao nível da oralidade, da leitura e da escrita*; x) *desenvolvimento de estratégias de aprendizagem pela descoberta*

(Inquiry based learning e Flipped Classroom) e; xi) implementação de diversos métodos de ensino da leitura e da escrita. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 44, 8, 3, 33, 28, 28, 26, 38, 44, 38, 31)

2.º e 3.º Ciclos

No 5.º ano as medidas cuja característica se inscrevem na possibilidade de permitir ancorar novos conhecimentos em saberes anteriores, tendo em atenção os percursos individuais dos alunos e o acompanhamento ulterior dos processos e produtos das aprendizagens, apresentam as seguintes descrições: *i) apoio em contexto de sala de aula a alunos com mais dificuldades de aprendizagem; gerar aprendizagens de desenvolvimento para os alunos que revelem maior sucesso escolar ii) personalização das atividades letivas e de apoio em função de cada aluno inserido no grupo; iii) serão elaboradas as fichas de trabalho adequadas a cada grupo de proficiência [e os] indicadores de perfil, que constituirão o critério para a organização dos alunos em grupos de trabalho pedagógico diferenciado; iv) resolução de problemas com apoio pedagógico personalizado; v) diagnóstico periódico da velocidade e fluência de leitura e intervenção mais individualizada juntos dos casos mais problemáticos; vi) promover aprendizagens: Diferenciadas - que atendem aos problemas de cada um, Autónomas - que permitam aos alunos aprender a aprender sozinhos e Mútuas - que permitam que os alunos aprendam e ensinem outros; vii) cada grupo será avaliado com instrumentos de avaliação diferenciados e adequados ao grupo a que pertence; viii) referência dos valores, das expectativas e dos sonhos destes alunos ix) a aposta será privilegiar a diferenciação pedagógica de forma a responder às necessidades/dificuldades dos alunos; x) produzir enunciados escritos de acordo com o grau de dificuldades encontradas e faixa etária; xi) implementação de uma gestão flexível do currículo na turma, (...) implementando estratégias que promovam o potencial máximo de cada aluno, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem; xii) resolução de problemas e situações problemáticas significativas, valorizando o cálculo mental, em que a aplicação da Matemática seja feita a partir de problemas do quotidiano; xiii) definição e implementação de estratégias didático-pedagógicas, de acordo com as dificuldades/perfil dos alunos; xiv) utilização dos resultados emanados das provas de aferição para reorientação dos trajetos de estudo e xv) apoio educativo customizado em Português. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 2, 4, 6, 7, 12, 14, 19, 20, 24, 27, 29, 35, 43, 48, 30)*

No 7.º ano a mesma atenção a aprendizagens prévias e à diferenciação pedagógica é referenciada nos planos de ação estratégica das Escolas que mais reduziram as taxas de retenção. Examine-se a descrição pormenorizada do pensamento e ação de uma Escola a este propósito:

A primeira medida de recuperação é proceder à repetição do momento de aprendizagem, eventualmente com alguma alteração de estratégia; a segunda medida será a de apoio dentro da sala de aula, ou individualizado, ou mesmo com um professor extra; a terceira é retirar o aluno da sala, no momento curricular da disciplina, a fim de trabalhar com outro professor; a quarta medida será a divisão da turma nessa disciplina (formando-se dois grupos, claro que com dois professores diferentes); a quinta e última medida, é o apoio extracurricular, constituindo-se como mais uma hora no final das curriculares, embora esta seja a medida que se tem revelado como a menos aproveitada pelos alunos, desperdiçando-se cerca de 70% de horas (...) criação, em

cada ano do ensino básico, sempre que necessário, de turmas com alunos com dificuldades acrescidas, às quais é atribuído tempo e qualidade de ensino diferenciado, no sentido de melhor recuperar ou orientar as aprendizagens. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 37)

Ideias próximas a esta são defendidas por inúmeras Escolas ao intervirem com os alunos de 7.º ano relatando a intenção de: *i) personalizar atividades letivas e de apoio em função de cada aluno inserido no grupo; ii) elaborar o PTI (Plano de Trabalho Individual), para todos os alunos indicados para frequentar o Apoio ao Estudo; iii) utilização de instrumentos de avaliação diferenciados (trabalhos de projeto, apresentação de trabalhos de pesquisa ou outros, fichas de avaliação com consulta, portfólios;...) e de dificuldade gradual; aplicação mais frequente de instrumentos de avaliação, de forma a permitir o progresso por etapas; iv) promoção da diferenciação pedagógica necessária ao acompanhamento de grupos heterogêneos; v) implementação de tarefas específicas adequadas à superação das dificuldades individuais; vi) definição e implementação de estratégias didático-pedagógicas, de acordo com as dificuldades/ perfil dos alunos; vii) as planificações por sequência de aprendizagem devem identificar capacidades, interesses, vivências dos alunos e diferentes estilos de aprendizagem, bem com a viii) produção de materiais para apoio aos alunos, por três níveis de dificuldade/proficiência. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 6, 12, 17, 19, 25, 29, 36, 49)*

A atenção aos processos de conhecimento fundamentados no contínuo do conhecimento, na experiência individual e a imersão do aluno em patamares de desempenho de complexidade progressiva para criação de novas experiências e novos conhecimentos são opções assumidas nas medidas apresentadas. A diferenciação pedagógica contemplando diferentes características dos públicos emerge como estratégia curricular e pedagógica delineada.

Aferição de múltiplas competências prévias à aprendizagem

A opção por intervenções preventivas na promoção do sucesso escolar direcionou as Escolas para a indispensabilidade de procedimentos diagnósticos de deteção precoce das condições socioemocionais, motoras e cognitivas que garantam a aprendizagem e o sucesso educativo nos anos de escolaridade alvo deste estudo.

1.º Ciclo

Nos 1.º e 2.º anos foram delineadas medidas para: *i) avaliar as condições dos alunos em situação de matrícula condicional no 1.º ano, por forma a avaliar psicologicamente todos os alunos que fazem 5 anos após 15 de setembro e aferir das vantagens da matrícula no 1.º ano de escolaridade; ii) rastrear competências leitoras através da aplicação do teste TICL (Teste de Identificação de Competências Linguísticas) aos 5 e 6 anos, de provas de diagnóstico pelo técnico especializado em Psicologia a alunos que ingressam no 1.º ano (...) apostando, numa segunda fase, na avaliação de todas as crianças do ensino pré-escolar, bem como da aplicação de uma prova de fluência da leitura; iii) realizar reuniões no início do ano letivo entre os educadores de infância/professores titulares/diretores de turma dos anos terminais de ciclo e aqueles que asseguram os anos iniciais do ciclo subsequente, de forma a proceder-se à definição*

dos perfis/estilos de aprendizagem dos alunos, ao diagnóstico das dificuldades e/ou potencialidades detetadas, à análise de questões de gestão e controlo de sala de aula, com vista a garantir a gestão articulada do currículo; iv) fomento da avaliação diagnóstica a realizar no início de cada ano letivo com utilização de matriz comum em cada disciplina do 1.º ciclo, a ser construída por níveis de dificuldade, conhecimento ou competência. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 10, 27, 40, 29)

A atenção dada a crianças que apresentavam problemáticas relacionadas com as aprendizagens levou à enumeração de uma série de medidas que permitissem o despiste: i) de *situações cognitivas e sociais especiais/problemáticas, com técnicos especializados na área de psicologia, fisioterapia, terapia da fala, assistência social, entre outros*; ii) do *apoio psicológico e social (no caso de alunos/turmas com graves problemas ao nível das atitudes), para desenvolvimento de competências sociais*; iii) *até final de 1.º período dos alunos com défice de aprendizagem da leitura e da escrita e da matemática*; iv) *manipulação de materiais/jogos didáticos que conduzam ao exercício do poder de concentração.* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 50, 20, 10, 44)

2.º e 3.º Ciclos

No 5.º ano observa-se uma preocupação menor com a aplicação de medidas de aferição das competências prévias das aprendizagens face ao descrito relativamente aos 1.º e 2.º anos. Destaca-se, ainda assim, a necessidade de: i) *identificação dos alunos que chegam, em setembro de 2016/2017, com percursos escolares frágeis, com base na análise dos respetivos registos biográficos*; ii) *efetuar diagnóstico das necessidades dos alunos e a* iii) *aplicação de exercícios de aferição da autonomia.* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 6, 8, 49)

No 7.º ano de escolaridade verifica-se, também preocupação com o diagnóstico das competências e saberes dos alunos como ponto de partida para a estruturação das atividades de aprendizagem. A descrição minuciosa dos pontos de partida dos alunos assume alguma variedade de intervenções como, por exemplo: i) *atividade de acompanhamento individual e em pequeno grupo com a finalidade de mediar conflitos e trabalhar competências pessoais e sociais*; ii) *elaboração dos testes de diagnóstico e dos indicadores de perfil, que constituirão o critério para a organização dos alunos em grupos de trabalho pedagógico diferenciado*; iii) *diagnóstico minucioso das dificuldades apresentadas pelos alunos*; iv) *elaboração das fichas de avaliação diagnóstica, através de trabalho colaborativo, de docentes de diferentes grupos disciplinares, incidindo na avaliação das competências / conteúdos identificados como estruturantes das diferentes áreas curriculares*; v) *diagnose dos alunos para definição do seu nível de proficiência.* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 21, 22, 26, 36, 42)

A atenção dada à avaliação diagnóstica dos alunos nos escalões etários precoces insere as Escolas que mais reduziram as taxas de retenção nos 1.º e 2.º anos numa esfera de atuação intencional e sistemática em procedimentos de educação inclusiva que, sustentada em diagnósticos múltiplos, interrelacionando o saber profissional docente com conhecimentos da área da psicologia da educação, sustentaram ações pedagógicas imediatas e monitorizadas de carácter universal, seletivo ou adicional. É clara a diminuição de momentos de diagnóstico no início dos dois ciclos seguintes, como denota a escassez de exemplos referidos nos PAE. Mesmo entre as Escolas que mais reduziram as suas taxas de retenção nos 5.º e 7.º anos parece dar-se ainda diminuta importância às práticas de diagnóstico acurado.

A aprendizagem enquanto fenómeno decorrente dos processos intraculturais do aprendente

Vygotsky (2007) teoriza sobre a importância das interações do aprendente com os atores que o rodeiam atribuindo a estes processos sociais a capacidade do indivíduo interiorizar a construção das aprendizagens. O valor dado a medidas que estimulem o reforço dos processos intraculturais dos alunos por forma a que estes beneficiem da interação dos que lhes são próximos (os seus pares, familiares ou comunidade em que se inserem) é um caminho de intervenção intencionalmente assumido para interiorizar a construção dos conhecimentos curriculares.

1.º Ciclo

Inserem-se nesta perspetiva medidas inscritas para o 1.º e 2.º ano de escolaridade, que claramente definem como ações: i) *a articulação com a Biblioteca Escolar no trabalho de valorização e sistematização da leitura em contexto escolar e familiar*; ii) *a implementação da figura do Tutor para acompanhamento destes alunos*; iii) *a participação de autores, pais, alunos de outros ciclos e instituições culturais e recreativas, na realização de leituras, dramatizações e pequenos eventos*; iv) *envolver, por ano letivo, os pais e encarregados de educação na realização de atividades de promoção da leitura em contexto de sala de aula e em atividades de promoção da leitura- 'Os pais leem na escola' destinada às turmas do 1.º ciclo. (2 atividades por turma e por ano letivo)*; v) *atividades experimentais no pré-escolar e no 1º ciclo [com] Encarregados de Educação e/ou alunos do curso de Ciências e Tecnologias do ensino secundário*; vi) *desenvolvimento de estratégias de aprendizagem colaborativa*; vii) *utilização da plataforma informática 'TOK' (toca, organiza e cria) para a criação de histórias, projeto a realizar em parceria com a Universidade do Minho, no 1º ano*; viii) *apadrinhamento dos alunos do 1.º ano, por parte de alguns alunos do 2.º ano, de forma afetiva e responsável, com o intuito de melhorar a adaptação/integração dos mais novos ao contexto escolar*; ix) *elaboração do acordo de responsabilidade/compromisso entre o professor titular de turma/aluno/encarregado de educação*; x) *elaboração de contratos com alunos e Encarregados de Educação, criando compromissos de autorregulação de comportamentos. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 41, 46, 25, 38, 40, 8, 25, 50, 36, 16)*

2.º e 3.º Ciclos

No 5.º ano observa-se também uma clara importância dada a medidas que estimulem a aprendizagem pelo fomento das relações de parceria entre alunos ou entre estes e os adultos responsáveis pela sua formação em geral. Destacam-se as seguintes: i) *cada aluno, com o seu tablet e através da sala do futuro, [irá] aceder à internet, em simultâneo com os colegas, para realização de trabalho individual, em pares e em rede*; ii) *criação de um grupo de alunos mediadores com uma sessão mensal de formação e acompanhamento com o assistente social e psicólogo*; iii) *atividade "O filme sou eu!" – Visualização de "Curtas" onde cada aluno exporá a sua leitura, argumentando o seu ponto de vista num fórum online com outras turmas*; iv) *criação de momentos de intercâmbio e convívio com alunos doutras escolas*; v) *implementação de projetos: Parentalidade Sábia; Anos Incríveis; Parenting Wisely e Mais Família*; vi) *intercâmbios entre turmas (de diferentes ciclos de ensino) para partilha de saberes (...) exercícios de conversaçãõ via skype em modo tutoria, em que os alunos mais proficientes são tutores online de outros com mais dificuldades*; vii) *criação de grupos de liderança positiva que sirvam de modelo na turma (...) realização de sessões com jovens de referência local*:

saúde, desporto, pelo menos uma vez por período; viii) fomento da apresentação das leituras recreativas aos colegas; ix) solicitação dos pais e encarregados de educação a participar e a colaborar em atividades do PAA: Sessões de leitura; partilha de experiências, de saberes; x) fomento de intercâmbio físico com outras escolas e/ou intercâmbio virtual utilizando o e-twinning; xi) tutoria pelos pares (em sala de aula); xii) consolidação do Projeto “Os Padrinhos”; xiii) envolvimento dos Pais (...) na preparação e ou dinamização das atividades: (...) Mês Internacional das Bibliotecas Escolares; Feira de Outono; Primavera na Escola; Semana da Leitura; Dia da Europa; Tarde Cultural; Sarau Desportivo e Cultural; Visitas de estudo. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 2, 4, 7, 9, 10, 13, 19, 22, 29, 43, 46, 49, 50)

Também no 7.º ano o fomento de relações intraculturais com colegas e adultos surge com medidas propositivas como as que se seguem: i) criação do “Espaço Cidadania” da qual faz parte a equipa “Sei Estar” - Equipa de alunos, preferencialmente delegados e subdelegados das diversas turmas; ii) a partir da organização de Assembleias de turma centradas na promoção de competências sociais e emocionais, implementação de sessões teóricas e técnicas orientadas e dirigidas para o grupo turma; iii) realização de Assembleia de Alunos em que se debatem os problemas da turma e se propõem soluções, visando a melhoria dos resultados escolares e sociais; iv) organização da turma em grupos de alunos que apresentam dificuldade na aquisição/compreensão de determinado conceito orientados por um aluno com melhores resultados nesse conteúdo; v) gerar aprendizagem, motivação e empenho através do processo de replicação e mobilização de pares para o sucesso; vi) criação de um grupo de alunos designado de “Guardiões do Bom comportamento” (um grupo de alunos recebe formação em gestão/ mediação de conflitos, que os prepara para intervir junto dos seus pares); vii) criação da figura do Provedor do Aluno- a designar entre os Delegados de Turma; viii) dinamização de uma equipa educativa interdisciplinar de acolhimento (dimensão da equipa no máximo de 10 alunos). Cada aluna permanece com a equipa de acompanhamento um tempo variável de acordo com as suas necessidades e perfil; ix) desenvolvimento de atividades de trabalho cooperativo na aula, nas diferentes disciplinas, cumprindo um protocolo; x) alunos do 12º ano, (...) desempenharão individualmente, as funções de mentor de um aluno do 7º ano, orientando e acompanhando a aquisição de competências sociais e escolares em sessões de 90 minutos semanais; xi) alunos do 3º ciclo são tutores dos colegas de carteira (um aluno com mais facilidade com outro aluno com menos facilidade); xii) envolvimento e responsabilização dos alunos na promoção de um ambiente escolar positivo através da promoção de assembleias de delegados de turma e de assembleias de turma. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 4, 14, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 32, 34, 35, 50)

A necessidade de fomentar aprendizagens com sentido em todos e cada um dos alunos leva as Escolas a recorrerem a estratégias que permitiram criar conexões de significado entre as diferentes áreas do saber que constitui o *corpus* curricular e os processos de construção cognitiva dos aprendentes. Partindo do pressuposto de que os processos intraculturais permitem a interiorização e construção de conhecimentos as medidas enunciadas apelam à participação de encarregados de educação, alunos (na sua posição social de pares) e professores em atividades concretas de aprendizagem planeadas pela Escola com a intenção de fomentar o valor social percebido pelos alunos dos conhecimentos curriculares e a sua adesão à aprendizagem de carácter formal pelo facto de a mesma ser considerada importante por todos os que o rodeiam - os colegas, enquanto pares, pais e encarregados de educação e o professor enquanto tutor, diretor de turma ou organizador de uma determinada atividade.

5.2.2. Vínculo aos referentes culturais de pertença dos alunos

Sendo o currículo o depositário dos modelos culturais, científicos e tecnológicos dominantes (Bourdieu, 1974) a necessidade da Escola garantir uma escolaridade sucedida a todos e cada um dos alunos, no quadro de uma escolarização universal, obriga a que as abordagens curriculares consigam partir dos quadros de referência culturais distintos dos alunos de modo a garantir uma eficaz apropriação do saber comum, absolutamente necessário a uma plena integração social para exercício de uma real cidadania.

1.º Ciclo

É nesta perspetiva que surgem medidas, nos 1.º e 2.º ano de escolaridade, que claramente definem como ações: i) *a criação do dia da comunidade, promovendo diversas atividades culturais*; ii) *promover, por ano letivo e por cada turma, a realização de 1 atividade de promoção da leitura envolvendo (...) contadores de histórias*; iii) *a criação do dia da ementa cigana, envolvendo os pais*; iv) *a divulgação dos trabalhos dos alunos à comunidade – através de protocolos com a rádio e o jornal local*; v) *a criação de um Serviço de Mediação Cultural*; vi) *reuniões trimestrais entre a Direção/Coordenador de Estabelecimento e os Delegados e Subdelegados, com a ordem de trabalhos construída em conjunto. Os professores titulares de turma/diretores de turma recolhem previamente as propostas de questões a debater. A ordem de trabalhos da reunião é definida de acordo com este levantamento*; vii) *realização de Assembleia de Alunos em que se debatem os problemas da turma e se propõem soluções, visando a melhoria dos resultados escolares e sociais e a* viii) *participação dos alunos na monitorização do PAA, avaliando o interesse de cada atividade e o seu contributo para as aprendizagens.* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 34, 38, 46, 47, 46, 11, 11, 11)

2.º e 3.º Ciclos

A importância dos referentes culturais dos alunos como substrato integrador do currículo formal é também observada nas medidas desenhadas por estas Escolas no 5.º ano. Enunciam-se, seguidamente, alguns exemplos: i) *reuniões com EE, para envolvimento dos mesmos no processo e avaliação da medida*; ii) *criação da figura do representante da comunidade junto da Escola*; iii) *referenciação das figuras de proximidade e identificação positivas, a nível da escola, da família e da comunidade*; iv) *nomeação de um mediador intercultural e planificação de atividades indo de encontro à cultura das comunidades estrangeiras existentes no Agrupamento (...) jantar intercultural*; v) *implementação da atividade “Contos e Recontos Através das Gerações” em que um elemento da família de cada aluno poderá deslocar-se à escola, onde desenvolverá uma atividade relacionada com um conto, uma lenda, ou outro registo oral ou escrito*; vi) *promoção do «Dia da Turma» (no sentido de envolver os encarregados de educação)*; vii) *organizar o “Dia da Família”*; viii) *realização de reunião comum com Encarregados de Educação, a fim de dar informações sobre o funcionamento do projeto e envolver os mesmos em todo o processo*; ix) *envolvimento dos Pais (...) na preparação e ou dinamização das atividades: Mostra e Prova de Sabores da Época de São Martinho.* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 3, 9, 19, 27, 29, 32, 39, 43, 50)

Ao nível do 7.º ano observa-se uma diminuição na preocupação de integração de referentes culturais de pertença dos alunos nas medidas a desenvolver, ainda assim é

referida a necessidade de: i) *participação ativa dos EE em pelo menos 3 atividades/projetos da turma/agrupamento, de acordo com o PAPT, o PAAA e o PAA das Associações de Pais*; ii) *levantamento de níveis de envolvimento e constrangimentos dos pais*; iii) *estabelecer um contrato compromisso entre alunos, Encarregados de Educação, Associações desportivas e culturais e Escola*. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 17, 29, 45)

Tendo por base a ideia de que a aprendizagem só acontece quando organizada numa sequencialidade lógica curricular de complexidade crescente e de que os referentes culturais de cada aluno são essenciais ter em conta para a apropriação de novos conhecimentos, as medidas acima descritas integram os pressupostos de que o ponto de partida dos alunos não é um problema, mas uma oportunidade para ancorar aprendizagens nos patamares de dificuldade crescente. A atenção dada aos referentes culturais do aluno emerge como uma ação carregada de intenção do Conselho de Ano/Turma para ajudar o aprendiz a fazer o percurso da sua posição atual face ao conhecimento para, numa ótica de equidade, atingir a posição que se pretende que ele alcance. Os saberes e vivências mais próximos, mais práticos ou mais simples são convocados como ponto de partida e não como resignação face ao que é possível ser aprendido. Esta é uma resposta que permite assegurar a um público com tão grande diversidade social e cultural a aquisição de conhecimentos considerados socialmente relevantes.

5.2.3 Articulação e sequencialização lógica dos conteúdos curriculares

Sendo a articulação do trabalho docente identificada como fragilidade por cerca de um quarto das 50 Escolas que mais reduziram a retenção nos 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade importa analisar as medidas tomadas para contrariar esta realidade. Analisam-se agora as intervenções concretas encetadas para dotar a ação profissional docente de capacidades para, articuladamente, mediar a construção do conhecimento curricular a ser apropriado pelo aluno.

Articulação vertical

1.º Ciclo

A progressão lógica dos conteúdos a serem apreendidos de forma a ser respeitada a sua crescente complexidade, leva a um olhar atento de articulação vertical do currículo espelhado em medidas que descrevem intervenções como: i) *apoio de um docente do 1º CEB ao grupo dos 4 anos*; ii) *reunião de articulação entre os docentes da educação pré-escolar e os docentes que vão lecionar o 1.º ano de escolaridade*; iii) *articulação pedagógica entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo/1.º ano no início do ano letivo*; iv) *definição, pelo departamento de uma carteira de atividades experimentais a ser aplicada anualmente no pré-escolar e no 1.º ciclo*; v) *atividades experimentais no 1.º ciclo com coadjuvação de professores da área das ciências*; vi) *identificação dos docentes para iniciar o processo de observação partilhada da prática letiva. Constituição de pares pedagógicos de áreas/ciclos diferentes (ex: um professor do 5º ano partilha com um docente do 4º ano uma aula de matemática e vice-versa)*. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 10, 44, 17, 11, 31, 16)

2.º e 3.º Ciclos

No 5.º ano de escolaridade outras modalidades de articulação vertical são desenvolvidas em medidas que preconizam: *i) a ficha de avaliação diagnóstica de matemática do 5º ano é elaborada pela professora titular da turma do 4º ano e pelo professor de matemática do 5º ano ii) reuniões entre (...) docentes do 4º e 5º ano, dando continuidade e adaptando regras de organização/gestão da sala de aula; iii) articular e planificar, semanalmente, os conteúdos destes dois ciclos de ensino de forma a consolidar práticas pedagógicas (pressupõe um tempo comum no horário dos professores envolvidos); iv) planificação em conjunto (docentes dos vários ciclos e coordenador do projeto), das atividades laboratoriais/experimentais/de campo a desenvolver em cada período; v) reuniões de articulação entre docentes dos diferentes ciclos de ensino da área das ciências naturais; vi) aumento da articulação na mudança de ciclos; vii) consolidação do trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar (...) elaboração conjunta de planificações, instrumentos de avaliação, materiais pedagógicos, estratégias e discussão de casos. No (...) 2º ciclo, 1 hora por semana por docente. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 1, 10, 13, 15, 23, 29, 33)*

No 7.º ano as medidas de articulação curricular vertical merecem também atenção especial e aparecem descritas da seguinte forma: *i) partilha intra e interdepartamental; Manutenção do Projeto Interciclos (...) nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês; ii) seleção de atividades que fomentem a construção de mecanismos cognitivos que permitam aos alunos aprender de forma integrada e facilitadora da transição entre ciclos; iii) observação de aulas de matemática e de português (...), foco 1 [da supervisão] -articulação vertical do currículo e transição entre ciclos. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 2, 18, 49). Atividades descritas com maior detalhe apontam para a:*

Presença do diretor de turma do 6º ano nas reuniões de conselho de turma do 7º ano, no início do ano letivo. (...) Aplicação, na disciplina de Português, do último teste do 6º ano como teste de diagnóstico no 7º ano e análise comparativa dos resultados dos dois anos (a ser feita pelos professores intervenientes). (Plataforma PNPSE, PAE Escola 32)

Observa-se nas medidas de articulação vertical descritas uma atenção a práticas pedagógicas que podem reforçar a sequencialidade progressiva entre o 1.º ciclo e a Educação Pré-Escolar, entre o 2.º e o 1.º ciclo e entre o 3.º ciclo e o 2.º ciclo. As práticas curriculares generalizadas nas Escolas portuguesas, ao nível da articulação vertical, continuam a privilegiar a sequencialidade regressiva organizando-se cada ciclo de ensino para responder às necessidades dos tipos e níveis de aprendizagem exigidas nos ciclos seguintes (Pires, 2000). Infere-se nas medidas descritas que o conceito de sequencialidade progressiva introduzida na Lei de Bases do Sistema Educativo teve eco nas intervenções de articulação curricular vertical das Escolas que mais reduziram as taxas de retenção nos 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade. Encarado o ensino básico com uma unidade global o conceito de sequencialidade progressiva prevê a existência de práticas pedagógicas e de abordagens curriculares em que cada ciclo tenha como ação central “*completar, alargar e aprofundar*” o ciclo imediatamente anterior (n.º 2 do artigo 8º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Ainda assim, continua presente o princípio da sequencialidade regressiva entre os ciclos, através do qual o ciclo de estudos em que o aluno se encontra deverá ter como objetivo a preparação do ciclo seguinte. A medida

que se transcreve, retirada do PAE de uma das Escolas de 5.º ano afirma a necessidade de:

Caracterização dos erros ortográficos no 2.º ciclo e elaboração de propostas didáticas e metodológicas para a sua diminuição com início no 1.º ciclo; caracterização das dificuldades apresentadas pelos alunos em matemática no 2.º ciclo e elaboração de propostas didáticas e metodológicas para a sua resolução com início no 1.º ciclo.
(Plataforma PNPSE, PAE Escola 19)

Articulação horizontal

A necessidade de fazer convergir processos de trabalho docente capazes de gerar nexos entre as diferentes áreas de conhecimento curriculares por forma a dar o sentido de unidade e complexidade da realidade artificialmente estudada em diversos campos de conhecimento levou à enumeração de um conjunto de intervenções com o objetivo de promover práticas de articulação horizontal. Surgem assim medidas de articulação horizontal estimulando o reforço do papel das Equipas Educativas que poderão ser tipificadas em duas grandes áreas: a criação de experiências de currículo aberto e enriquecido, com o objetivo de levar o aluno a reconhecer a relação entre diferentes áreas do saber e o reforço do trabalho colaborativo sobre a programação curricular e práticas de monitorização e avaliação.

Experiências de currículo aberto e enriquecido

1.º Ciclo

As experiências de currículo aberto e enriquecido, com o objetivo de levar o aluno nos dois primeiros anos de escolaridade a reconhecer os nexos entre os diferentes campos do conhecimento curricular podem ser observadas em medidas como: i) *abordagens diferenciadas e partilhadas na leitura e escrita e, sempre que possível, em articulação com as áreas de expressão; ii) promoção da criatividade, imaginação e sentido estético através da consolidação do Programa da Educação Estética e Artística da DGE; iii) articulação com Centros de Ciência Viva (...) e utilização do Método do Modelo de Singapura, quando adequado; iv) participação em projetos / concursos externos como Ciência na Escola; Portugal, país de Excelência em Engenharia; Programa Eco-Escolas; Programação no 1º ciclo; v) realizar sessões de leitura no âmbito do projeto “Newton gostava de ler”, em parceria com a rede de bibliotecas escolares; vi) elaboração da planificação anual e da planificação das sequências didáticas relacionadas com a aprendizagem artística por uma equipa constituída por um professor do grupo 110 com variante de Educação Visual e Tecnológica ou do grupo 240 e professores do 1.º ciclo titulares das turmas envolvidas; vii) seleção das seis atividades artísticas que vão ser objeto de ensino-aprendizagem em cada ano letivo com base na articulação com os conteúdos programáticos dos níveis de ensino implicados; viii) desenvolvimento de atividades em contexto de sala de aula que promovam o desenvolvimento integrado do currículo do 1.º ciclo e envolvendo as expressões artísticas, nomeadamente, a dramatização de textos e contos; ix) reorganização dos espaços educativos, garantindo uma multiplicidade de ferramentas tecnológicas e a flexibilidade do mobiliário em função das atividades de aprendizagem; x) criação de um laboratório multiusos, favorável à implementação de metodologias STEAM, ao trabalho cooperativo e*

colaborativo, disciplinar e interdisciplinar; xi) atividades de aprendizagem em contexto, com recurso às ofertas da comunidade (e.g. investigação em técnicas de construção tradicional - parceria Oficinas do Convento, robótica - parceria Centro Juvenil); xii) oferta de atividades socioeducativas nas áreas artística (exemplo: criação de um grupo de teatro, um grupo de dança, um grupo coral) e tecnológica (exemplo: promoção de concursos de programação, de drones ou robôs); xiii) currículo local: dinamização do projeto “Pequenos Cantores de Modas”; xiv) atividades de reforço da leitura, compreensão e fruição de textos literários relacionando a expressão dramática com a interação da leitura e a filmagem de pitches de leitura. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 31, 40, 31, 33, 40, 14, 14, 34, 35, 35, 35, 13, 2, 12)

2.º e 3.º Ciclos

No 5.º ano registam-se atividades de articulação curricular promotoras de um currículo mais integrado, aberto e enriquecido em medidas como: *i) implementar o projeto “Co-Lab”: novas metodologias de ensino e de aprendizagem colaborativas inicialmente nas Ciências Experimentais e alargá-las a outras disciplinas; ii) atividades de articulação dos currículos com a utilização dos média para realizar trabalhos de pesquisa; iii) promover o enriquecimento do currículo, nomeadamente nos domínios da cidadania, do multiculturalismo, da educação artística e do domínio das tecnologias; iv) articulação dos conteúdos de HGP e Português com a realidade local e regional; v) as atividades experimentais/laboratoriais/de campo poderão conter (...) uma vertente pedagógica, fazendo a transversalidade com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, em diferentes disciplinas como, por exemplo, Português e Matemática, permitindo a sua verificação experimental; vi) participação nas atividades organizadas por centros de investigação e divulgação da ciência (Exemplos: Centros Ciência Viva, Semana Aberta da Escola de Ciências da Universidade do Minho, Participação em Olimpíadas); vii) promoção, nos alunos, do desenvolvimento de competências transversais socio-afetivas, através da realização de atividades e trabalhos multidisciplinares; viii) realização de trabalhos de pesquisa, no âmbito das diferentes disciplinas, em articulação com a BE; ix) implementação do “Projeto Go! Mobilidade na Educação” e “Percurso Georreferenciados” (...) do Centro de Competência Entre Mar e Serra; (Plataforma PNPSE, PAE Escola 4, 5, 12, 13, 15, 20, 29, 49, 50)*

No 7.º ano vivências de currículo aberto e enriquecido são também preconizadas em medidas como: *i) fórum “Ciência” (1 por ano letivo) - na Escola Sede - com apresentação dos trabalhos desenvolvidos (...) e a presença de um convidado externo - Parceria com o Centro Ciência Viva; ii) trabalho de projeto em cada Conselho Turma (...) o grupo turma define um tema que envolva diferentes áreas do saber. Esta atividade implica a pesquisa, seleção e mobilização de conhecimentos das diferentes disciplinas, visando o desenvolvimento de aprendizagens significativas; iii) consolidação do projeto “Ciências na Nossa Serra” (...) atividades experimentais no Parque Ambiental do Alambre (...) Respeitando os currículos nacionais, os docentes do agrupamento, em colaboração com os técnicos do Parque planificam atividades experimentais adaptadas ao contexto; iv) estabelecimento de protocolos com instituições no âmbito das ciências experimentais (Centro de Ciência Viva, Visionarium; v) participação em atividades/projetos do Parque Natural do Alvão e da fundação Ilídio Pinho; vii) MUVE - Educação pela Arte, dirigida a alunos de 7º ano- Implementação do projeto “Referencial de Educação para a Segurança, Defesa e a Paz”; vii) desenvolvimento de atividades em*

protocolo/parceria com o Centro de Ciência Viva de Guimarães/Universidade Minho, Câmara Municipal. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 4, 19, 33, 42, 45, 48, 50)

A realidade vivida pelos aprendentes tem sempre algum cunho de contextualização que dá sentido à sua compreensão do real. A Escola, enquanto instituição, usa a mais das vezes práticas metodológicas e curriculares descontextualizadas da vida que produziu e, de algum modo, deu valor a esse conhecimento. A compreensão da realidade donde esse conhecimento provém precisa assim de uma intencional integração dos saberes que só a ação de mediação do trabalho docente conseguirá realizar. É neste sentido que as medidas de currículo aberto e enriquecido, convocando vários domínios de articulação curricular, se tornam fundamentais enquanto propostas que permitam a sequencialidade e a integração dos saberes socialmente valorizados.

Incremento dos momentos de trabalho e dos procedimentos de monitorização e avaliação das Equipas Educativas

1.º Ciclo

Observa-se a criação de um maior número de momentos de articulação horizontal, bem como a multiplicação das equipas educativas para se estimular melhorias no desempenho profissional docente. As medidas claramente definidas para alcançar este intuito propõem: i) *criar equipas de docentes por ano de escolaridade para partilha de estratégias, metodologias e atividades*; ii) *reuniões periódicas dos conselhos de ano com os professores coadjuvantes*; iii) *reforço do trabalho colaborativo, em Team Up, entre docentes que lecionam o mesmo ano*; iv) *reforço da articulação horizontal em sede de Conselho de Ano*; v) *promoção de momentos de reflexão com vista à reformulação de práticas e estratégias, quer com os alunos, quer com os docentes*; vi) *elaboração conjunta de planificações, material pedagógico significativo e seleção de estratégias a adotar*; vii) *gerir de modo flexível o currículo*; viii) *identificação das principais estratégias, metodologias e atividades a desenvolver*; ix) *formação da Equipa de Acompanhamento Permanente aos Alunos*; x) *momentos de supervisão, integrados em projetos já existentes como no “âmbito do projeto De Par em Par, da FPUP/ FEUP, para operacionalização do conceito de Peer Observation of Teaching*; xi) *assistência a aulas entre pares ao longo do ano letivo*; xii) *promover o desenvolvimento de estratégias de supervisão pedagógica (observação de aula entre pares) com vista à promoção de estratégias de trabalho colaborativo*; xiii) *supervisão da prática em sala de aula, utilizando o sistema de coadjuvações em sala de aula, destinada a apoio mais individualizado e com maior regularidade para turmas que integrem alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento*; xiv) *consolidação da supervisão pedagógica: assistência mútua de aulas, para todos os professores, exigindo 3 horas trimestrais por docente (definição de foco de observação/ planificação conjunta de aula, observação e reflexão em pares). Análise e identificação de boas práticas. Sistematização e divulgação trimestral*; xv) *reflexão sobre a prática letiva dos momentos partilhados em sala de aula*; xvi) *implementar projetos que estimulem o uso de novas metodologias de ensino e de aprendizagem colaborativas em várias disciplinas*; xvii) *criação de momentos de articulação semanais, constantes dos horários dos professores que formam as equipas pedagógicas. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 12, 43, 33, 43, 35, 8, 16, 12, 31, 30, 33, 17, 38, 46, 11, 11, 30)*

2.º e 3.º Ciclos

No 5.º ano de escolaridade a necessidade de dar espaço, tempo e finalidades ao funcionamento das equipas educativas para articulação horizontal em sede de Conselho de Turma é visível através da implementação das seguintes medidas: *i) nos horários dos professores, da mesma escola e dos mesmos anos de escolaridade, marcar um bloco de 2h para trabalho conjunto colaborativo; ii) reflexão sobre práticas de diferenciação e inovação pedagógicas, nas reuniões do trabalho colaborativo, entre docentes que lecionam a mesma disciplina, no mesmo nível de ensino.; iii) promoção do desenvolvimento de projetos e atividades entre (...) conselhos de turma (1 projeto por ano letivo); iv) reforço da concertação de atitudes nos conselhos de turma; v) criação de equipas de docentes por ano de escolaridade.* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 6, 10, 19, 29, 36)

No 7.º ano surgem também atividades claramente preconizadas com o intuito de reforço das articulações curriculares horizontais. Apresentam-se algumas: *i) atribuição de tempos comuns nos horários dos docentes integrados nas estruturas pedagógicas intermédias (departamentos e conselhos de turma), por forma a possibilitar parcerias disciplinares fundamentais ao sucesso; ii) continuação da implementação do Projeto interno de Trabalho Colaborativo semanal [nos] Conselhos de Turma: diagnóstico, planificação, acompanhamento, avaliação, reformulação de ação por turma; elaboração articulada do Plano de Turma; iii) realização de 2 Conselhos de Turma por período para avaliação intermédia: reorganização dos grupos, definição de estratégias e atividades conjuntas; iv) elaboração do Plano de Turma em reuniões de Conselho de Turma (...) promovendo o desenvolvimento integrado dos conteúdos e a complementaridade dos saberes das diversas disciplinas; v) implementação de práticas regulares de trabalho colaborativo através de reuniões de trabalho por ano de escolaridade (pelo menos uma por mês) para troca de experiências, partilha de boas práticas e reflexão sobre sistema de avaliação comum; vi) definição, em Conselho de Turma, de cenários de aprendizagem interdisciplinares com recurso a aplicações e ferramentas web; vii) observação de aulas entre docentes do Conselho de Turma (foco 2 - articulação horizontal do currículo em (...) Conselho de Turma).* (Plataforma PNPSE, PAE Escola 6, 15, 30, 36, 42, 45, 49) A criação de perfis de competências ao nível disciplinar e interdisciplinar surge como objetivo claro de articulação horizontal no PAE da Escola 37, registado na Plataforma PNPSE:

(...) vamos constituir um grupo de trabalho com a representação de um elemento de cada grupo disciplinar e cujo objetivo é: - até final do mês de julho, ter que estar concluída a construção de perfis de competências por disciplina / ano / ciclo. No início do mês de setembro, este mesmo grupo inicial dever construir o perfil final de ano transversal, ou seja, encontrar 10 competências, no máximo, que correspondam ao que se desenvolve nas várias disciplinas no seu conjunto.

Verifica-se que uma das atividades relevantes das Equipas Educativas constituídas a partir do coletivo do Conselho de Ano relaciona-se com a reflexão, criação, implementação e avaliação de processos e instrumentos de avaliação pedagógica dos alunos, no 1.º ciclo. A criação de instrumentos de avaliação diversos com critérios comuns é uma das tarefas claramente referenciada como relevante. A este propósito destaca-se, nos dois primeiros anos de escolaridade: i) a criação *de critérios*

de avaliação, matrizes de planificações e dos instrumentos de avaliação ii) a aplicação de testes comuns com critérios de avaliação e correção partilhados pelos docentes que lecionam o mesmo ano/disciplina; iii) a elaboração e aplicação de instrumentos de avaliação comuns e ainda a necessidade de iv) articular, em cada período na reunião de CA, linguagem comum para os enunciados escritos. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 33, 46, 4, 37)

O desenvolvimento de claros procedimentos de avaliação formativa é outra das vertentes de trabalho a aprofundar através da articulação horizontal realizada no seio dos Conselhos de Ano. Entre as medidas mais referidas destacam-se: i) a construção (em grupo/ano disciplinar e em equipa formativa) de matrizes de suporte à produção de instrumentos de avaliação que reflitam a progressão das aprendizagens; ii) a análise crítica dos resultados das provas de aferição realizadas pelos alunos dos 2º e promoção da avaliação formativa iii) o incremento de práticas de avaliação formativa, numa lógica de ciclo; iv) a implementação de processos de avaliação contínuos e centrados na avaliação formativa, bem como a v) análise crítica dos resultados obtidos pelos alunos nos instrumentos de avaliação internos e seus reflexos nas práticas letivas, com enfoque na avaliação formativa; vi) a elaboração de quizzes e outros instrumentos promotores da autorregulação das aprendizagens [nas atividades de Ciências Experimentais]; vii) a produção de guiões com critérios de autoavaliação dos vários tipos de trabalho, a criação de viii) registos de avaliação contínua das aprendizagens e a ix) avaliação da realização das atividades e das aprendizagens dos alunos mediante dados recolhidos por observação direta e registo em grelha. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 33, 33, 12, 3, 33, 33, 29, 27, 14)

No 5.º ano há também reflexo de preocupação de que o trabalho de articulação curricular se preocupe com: i) partilhar experiências e práticas de ensino e de avaliação e refletir sobre as mesmas; ii) trabalho desenvolvido pelo grupo para uniformização/elaboração e monitorização de instrumentos de avaliação comuns; iii) reunião semanal de trabalho colaborativo dos docentes para (...) construção dos instrumentos de avaliação na ótica de “avaliar para aprender”. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 8, 16, 20)

A mesma preocupação transparece nas medidas dos PAE das Escolas que mais reduziram as taxas de retenção no 7.º ano ao conceberem atividades como: i) elaboração de planificações, de materiais pedagógicos e de instrumentos de avaliação; aferição de critérios de avaliação; reflexão sobre as práticas pedagógicas e os resultados alcançados; ii) trabalho colaborativo: grupos e departamentos (...) avaliação predominantemente; iii) reuniões de articulação entre os docentes da mesma disciplina/grupo de ano para a conceção de (...) instrumentos de avaliação, critério de avaliação e outros; iv) implementação de práticas regulares de trabalho colaborativo através de reuniões de trabalho por ano de escolaridade (pelo menos uma por mês) para troca de experiências (...) reflexão sobre sistema de avaliação comum. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 7, 15, 29, 42)

As equipas educativas docentes criadas viram ampliados os seus tempos de trabalho observando-se que uma das suas tarefas passou também pela monitorização da implementação e da eficácia das medidas delineadas. Isto mesmo se observa na descrição das seguintes ações: i) monitorização dos resultados dos alunos e dos processos de trabalho; ii) construção de instrumentos que permitam a monitorização das metodologias utilizadas e, ainda a iii) monitorização da evolução da medida ao longo do ano letivo (...) e divulgação dos resultados. (Plataforma PNPSE, PAE Escola 2, 44, 5)

As medidas enunciadas por estas Escolas tornam clara a ideia de que a construção de aprendizagens relevantes pelos alunos, a partir do currículo, obriga os profissionais de ensino a conjuntamente refletirem sobre as abordagens conceptuais e processuais dos conteúdos a ensinar discutindo as abordagens, estratégias pedagógicas curriculares e de monitorização e avaliação usadas. Estas atividades de reflexão partilhada levam as Escolas a aumentar e focar o trabalho ocorrido nos tempos semanais formais dedicados à articulação horizontal.

6. Conclusão

Entre os anos letivos de 2014/15 e 2018/19 as taxas de retenção diminuíram em mais de 50% em todos os ciclos do ensino básico. A redução das taxas de retenção entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018, nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, respetivamente em cerca de 28%, 31% e 29% levou a Estrutura de Missão do PNPSE a considerar estrategicamente relevante proceder a uma sistematização das medidas dos planos de ação estratégica das 50 Escolas que registaram as maiores taxas de redução da retenção, nos 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade.

Selecionadas estas Escolas (apêndices 1, 2 e 3) analisaram-se as fragilidades objetivamente enumeradas e documentadas, bem como as medidas delineadas nos respetivos PAE para a sua superação.

Da análise destacam-se dois aspetos essenciais: por um lado, a capacidade destas Escolas descreverem pormenorizadamente as suas fragilidades recorrendo a evidências; por outro lado, a intencionalidade das medidas delineadas e a implementar em resposta às fragilidades rastreadas.

No que concerne à identificação das fragilidades observou-se que a sua descrição teve por base dados precisos recolhidos previamente através de uma diversidade de fontes que sustentam os processos de monitorização interna das Escolas recolhendo informações, quer quanto às taxas de sucesso e qualidade do mesmo, quer quanto à caracterização dos fatores de indisciplina e às lacunas no desempenho da profissionalidade docente. Foram, deste modo, reconhecidas fragilidades firmadas em:

1. necessidade de melhorar intervenções a nível meso e micro da organização escolar por forma a serem redefinidas abordagens curriculares geradoras de nexos das aprendizagens a desenvolver nos alunos;
2. constrangimentos decorrentes da heterogeneidade do público escolar decorrente do alargamento da escolaridade até aos 18 anos e da aplicação de medidas promotoras de equidade e inclusão educativas;
3. práticas insuficientes de articulação curricular horizontal e vertical, bem como de supervisão entre os profissionais do ensino;
4. fraco envolvimento de alguns dos encarregados de educação e alunos nos processos de aprendizagens formal;
5. dificuldades observadas em alguns docentes em envolverem-se ativamente em práticas pedagógicas que garantam uma escolaridade obrigatória acedida e sucedida até aos 18 anos de todos e cada um dos alunos.

Apesar de todas as dificuldades assinaladas estas Escolas conseguiram reduzir as suas taxas de retenção de modo muito significativo. Verifica-se que também as medidas implementadas pelas 50 Escolas que mais reduziram as taxas de retenção nos 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade apresentam características confluentes que a seguir se destacam:

1. a importância dada a intervenções no reforço das atividades pedagógicas e curriculares de Português e Matemática nos dois primeiros anos de escolaridade, quer através da criação de Grupos Temporários de Heterogeneidade Mitigada

(tipologias organizacionais TurmaMais, Fénix ou Híbridas), quer de outros tipos de coadjuvação em atividades a ocorrer no horário letivo.

2. Nos 5.º e 7.º anos salienta-se o recurso a ações de promoção do sucesso escolar sobre as aprendizagens em múltiplas disciplinas agregando, preferencialmente, Português, Matemática, Inglês, Francês, Espanhol e as Ciências Físicas e Naturais. Também nestes ciclos se verifica o predomínio de tipologias organizacionais que necessitaram da disponibilização de maior número de recursos humanos, seja através da criação de GTHM (predominando no 5.º ano em 65% das soluções organizacionais e em 50% no 7.º ano), de coadjuvações não discriminadas ou do desdobramento da turma a lecionar pelo mesmo professor em horário docente dobrado. Nos dois anos iniciais do 2.º e 3.º ciclo o recurso a dois professores para a melhoria das intervenções didáticas e pedagógicas ou ao desdobramento da turma com o mesmo docente foram as modalidades organizacionais escolhidas, respetivamente por 97% e 90% das ações concebidas.
3. A atenção dada ao percurso cognitivo do aluno na apropriação das aprendizagens, foi também enfatizada através da criação de medidas que i) permitiram a ancoragem de novas experiências de aprendizagem em conhecimento prévio; ii) aferiram as múltiplas competências prévias às aprendizagens e monitorizam os procedimentos de intervenção delineados, atendendo aos pressupostos de uma educação inclusiva e iii) valorizaram o envolvimento dos atores sociais que rodeiam os alunos nos processos de aprendizagem destes (nomeadamente os seus pares, pais e professores).
4. Sobressai ainda a intencionalidade de inscrever ações que valorizam os vínculos aos referentes culturais de pertença dos alunos fazendo deles um ponto de partida para a integração dos novos conhecimentos num quadro de progressiva complexidade das aprendizagens a obter (através do delineamento de intervenções que permitiram a valorização da cultura das famílias em diálogo com os conteúdos formais do currículo).
5. Sublinha-se, também, o relevo dado a intervenções que permitiram o aprofundamento da articulação e sequencialização lógica do currículo, numa perspetiva vertical e horizontal. Destaca-se: i) uma tendência de inscrição de medidas passíveis de reforçar a sequencialidade progressiva entre o 1.º ciclo e a Educação Pré-Escolar, entre o 2.º e o 1.º ciclo sendo mais raras articulações deste tipo entre o 3.º e 2.º ciclo; ii) a atenção a experiências de currículo aberto e enriquecido dando sentido aos saberes integrados recorrendo ao iii) incremento dos momentos de trabalho de articulação horizontal ao nível dos Conselhos de Turma e a profundidade da ação dos mesmos na construção da relevância curricular e dos processos de monitorização, avaliação e metacognição. Verifica-se que as questões relacionadas com a articulação horizontal no 1.º ciclo são claramente enunciadas como uma fragilidade sendo gizadas medidas específicas para a sua superação. Já nos 2.º e 3.º ciclos é raro encontrar esta fragilidade claramente explicitada, certamente não porque ela deixe de existir, mas, provavelmente, por se aceitar com maior naturalidade a “disciplinarização” dos saberes curriculares. Observa-se, ainda assim, um esforço para trabalho articulado entre várias disciplinas no interior do Conselho de Turma envolvendo preferencialmente, ora conteúdos das Ciências Físicas e Naturais, ora das Expressões Artísticas e /ou Línguas.

Nestas Escolas é de destacar a capacidade demonstrada de através da sua “tecnoestrutura” (Mintzberg, 2010), nomeadamente a direção e as lideranças intermédias e, sobretudo, uma certa lógica organizativa escolar que, tomando a forma de constelações de trabalho, integrando grupos de professores que se debruçam e trabalham com elevado grau de profissionalismo nos limites das suas margens de autonomia sobre as questões curriculares e organizativas pedagógicas (Verdasca, 2010), pensaram e estruturaram estrategicamente os procedimentos a adotar e os processos do trabalho docente para melhorar os problemas detetados ao nível do desempenho dos resultados escolares dos alunos.

O conjunto de medidas tomadas e os resultados obtidos demonstram que estas Escolas ultrapassaram um modo de organização baseado na burocracia mecanicista (caracterizada por tornar o ensino e a aprendizagem refém de práticas automatizadas baseadas no fomento da comunicação formal e fortemente regulamentadas pela sua tecnoestrutura) para se situarem num nível organizacional de burocracia profissional (reconhecendo as competências do seu centro operacional, isto é, a totalidade dos seus docentes e paradocentes).

Estas Escolas assumem, em muitos momentos, características organizacionais próprias de uma *adhocracia*, ou seja, demonstram capacidade de apresentar ações caracterizadas como inovadoras (concebendo programas específicos para resolução de problemas internos), onde o papel de especialidade dos seus profissionais é valorizado, uma vez que atuando em equipas multidisciplinares atendem na resolução de problemas complexos, específicos e dinâmicos criando projetos para tais intervenções. De facto, as acentuadas diferenças entre os alunos e a necessidade de realização do princípio da universalidade escolar acedida e qualitativamente sucedida estimula soluções *adhocráticas* no interior das organizações educativas (Magro-C, 2014) como as que foram alvo desta análise, através das quais a Escola, por meio do seu centro operacional especializado, tanto como a sua tecnoestrutura, consegue repensar os modos de intervenção sobre as práticas pedagógicas e processuais, sobre o currículo e sobre a monitorização e avaliação dos procedimentos e dos resultados obtidos. Por último, as situações residuais de retenção escolar e os problemas que lhes estão associados são de outra natureza e requerem abordagens estruturadas adaptativamente e a criação de soluções adaptadas aos problemas individuais de cada aluno em vez de os tentar classificar numa das suas categorias já pré-existentes. Não obstante, face às tendências de evolução da retenção para níveis residuais a curto/médio prazos, os modelos-padrão servirão agora para evitar retrocessos na retenção e, sobretudo, para continuar a ampliar significativamente a qualidade das aprendizagens e do sucesso escolar dos alunos. Abrem-se, assim, muito provavelmente, novos desafios no acompanhamento individual de tipo tutorial e novas respostas e responsabilidades no âmbito da formação contínua e do acompanhamento e regulação em contexto escolar. Se numa primeira fase (a da diminuição significativa das taxas de retenção), se afirmaram como força motriz as redes colaborativas de escolas e constituíram um recurso inovador inesgotável na produção e partilha de conhecimento, nesta segunda fase (a da melhoria da qualidade do sucesso e da aproximação a taxas de retenção tendencialmente próximas de 0%) são ainda maiores, mais complexos e diferenciados os desafios a que os centros de formação e as suas escolas associadas terão de dar resposta.

Referências Bibliográficas

- Ausubel, D., Novak, J. & Nanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Azevedo, J. e Alves, J. M. (org.) (2010). *Projecto Fénix - Mais Sucesso Para Todos*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Barata, M., Calheiros, M. M., Patrício, J., Graça, J. e Lima, M.L. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência, Ministério da Educação e Ciência.
- Bourdieu, (1974). The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In J. Eggleston (Edt), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, pp. 32-46. London: Methuen.
- Fernandes, D., Neves, C., Tinoca, L., Viseu, S. e Henriques, S. (2019). *Políticas Educativas e Desempenho de Portugal no PISA (2000-2015)*. Relatório Final. Ministério da Educação.
- Fialho, I. e Salgueiro, H. (org.) (2011). *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP-Universidade de Évora
- Fialho, I. e Verdasca, J. (org.) (2012). *TurmaMais e sucesso escolar: fragmentos de um percurso*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora.
- Fialho, I. e Verdasca, J. (org.) (2013). *TurmaMais e Sucesso Escolar: trajetórias para uma nova cultura de escola*. Lisboa: Colibri.
- Formosinho, J., Alves, J. M. e Verdasca, J. (2016). *Nova Organização Pedagógica da Escola: caminhos de possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizagem Visível para Professores*. São Paulo: Penso.
- IGEC (2015). *Relatórios de Avaliação Externa das Escolas*.
- Justino, D. e Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Revista Temas e Problemas - A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, Ano 6, nº 12-13, pp.41-60.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Magro-C., T. (2014). *TurmaMais: um estudo de caso sobre o sucesso/insucesso escolar* (Tese de doutoramento). Évora: Universidade de Évora. Disponível em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/13035>
- Mangez (2011). Economia, Política e Regimes do Conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso, (org), *Políticas Educativas-mobilização de conhecimento e modos de regulação*, pp. 191-222. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Moreira, M. (2013). *Projeto Fénix? Sentidos de um projeto emergente na constituição de caminhos conducentes ao sucesso escolar* (tese de doutoramento). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

- Pires, E. (2000). *Nos meandros do labirinto escolar*. Oeiras: Celta Editora
- Roldão, M. (2013). O que é um currículo relevante? In Sousa, F; Alonso, L; Roldão, M. (Orgs). *Investigação para um Currículo Relevante*, pp.15-28. Lisboa: Almedina.
- Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Turner, H. (2017). Política e práticas baseadas em evidências: de onde vieram, para onde vão e por que são importantes: In Instituto Unibanco, *Caminhos para a Liberdade da Educação Pública: impactos e evidências*, pp. 114-127. São Paulo: Fundação Santillana.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes*. Évora: Universidade de Évora (Tese de doutoramento). Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11292>
- Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação: administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Verdasca, J. (2011). O ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola. In I. Fialho e H. Salgueiro (org.), *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, pp. 33-60.
- Verdasca, J.; Neves, A.; Fonseca, H.; Fateixa, J.; Procópio, M. & Magro-C, T. (2019). *Relatório PNPSE 2016-2018: Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências*. Disponível em: <https://pnpse.min-educ.pt/node/67>
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Apêndices

Apêndice 1

Lista das Escolas PNPSE que mais reduziram as taxas de retenção no 2.º ano de escolaridade (k2), entre 2016 e 2018, no âmbito do PNPSE

Ordem	Agrupamento	Retenção K2 2014-2016	Retenção K2 2016-2018	Variação Retenção K2
1	Escolas de Santo André, Barreiro	6,8%	0,0%	-100,0%
2	Escolas de Barrancos	8,0%	0,0%	-100,0%
3	Escolas de Arronches	2,9%	0,0%	-100,0%
4	Escolas de Mértola	2,6%	0,0%	-100,0%
5	Escolas de Vale de Ovil, Baião	10,8%	0,0%	-100,0%
6	Escolas Fernão de Magalhães, Chaves	13,7%	0,0%	-100,0%
7	Escolas de Canedo, Santa Maria da Feira	3,5%	0,0%	-100,0%
8	Escolas de Freixo, Ponte de Lima	9,4%	0,0%	-100,0%
9	Escolas Oliveira Júnior, São João da Madeira	0,7%	0,0%	-100,0%
10	Escolas de Pedrógão Grande	9,5%	0,0%	-100,0%
11	Escolas de Azeitão, Setúbal	4,3%	0,0%	-100,0%
12	Escolas de Alcanena	4,2%	0,0%	-100,0%
13	Escolas de Albergaria-a-Velha	11,7%	0,3%	-97,1%
14	Escolas de Vilela, Paredes	8,5%	0,3%	-96,4%
15	Escolas Poeta António Aleixo	12,4%	0,5%	-96,0%
16	Escolas de Esgueira, Aveiro	12,9%	0,9%	-93,2%
17	Escolas de Vila Pouca de Aguiar - Sul	8,3%	0,6%	-93,1%
18	Escolas Figueira Norte, Figueira da Foz	7,9%	0,6%	-92,3%
19	Escolas José Estêvão, Aveiro	7,3%	0,6%	-91,3%
20	Escolas Poeta Joaquim Serra, Montijo	4,4%	0,4%	-90,4%
21	Escolas da Quinta do Conde, Sesimbra	6,5%	0,6%	-90,3%
22	Escolas Boa Água, Sesimbra	4,2%	0,4%	-90,2%
23	Escolas Garcia de Orta, Porto	3,1%	0,3%	-89,6%
24	Escolas de Alvalade, Lisboa	3,2%	0,4%	-89,1%
25	Escolas Carlos Amarante, Braga	3,6%	0,4%	-88,1%
26	Escolas Carlos Gargaté, Charneca da Caparica, Almada	7,7%	1,0%	-87,6%
27	Escolas de Gafanha da Nazaré, Ílhavo	11,4%	1,5%	-87,2%
28	Escolas de Freamunde, Paços de Ferreira	5,5%	0,8%	-85,7%
29	Escolas do Bonfim, Portalegre	6,9%	1,0%	-85,0%
30	Escolas de Monserrate, Viana do Castelo	2,7%	0,4%	-84,7%
31	Escolas Santos Simões, Guimarães	3,1%	0,5%	-84,7%
32	Escolas de Ponte da Barca	8,0%	1,3%	-84,4%
33	Escolas n.º 1 de Gondomar	11,4%	1,9%	-83,6%
34	Escolas Sá de Miranda, Braga	5,6%	0,9%	-83,2%
35	Escolas de Montemor-o-Novo	10,0%	1,7%	-82,9%
36	Escolas Gonçalo Mendes da Maia, Maia	1,1%	0,2%	-82,5%
37	Escolas de Infias, Vizela	5,1%	0,9%	-82,1%
38	Escolas de Póvoa de Lanhoso	7,0%	1,3%	-81,6%
39	Escolas de Melgaço	11,9%	2,4%	-80,0%
40	Escolas da Azambuja	14,9%	3,1%	-79,0%
41	Escolas António Feijó, Ponte de Lima	2,9%	0,6%	-78,8%
42	Escolas de Massamá, Sintra	4,2%	0,9%	-78,8%
43	Escolas Ferreira de Castro, Oliveira de Azeméis	6,6%	1,4%	-78,7%
44	Escolas de Santa Comba Dão	15,0%	3,4%	-77,6%
45	Escolas da Sé, Lamego	9,1%	2,0%	-77,6%
46	Escolas de Miranda do Douro	5,6%	1,3%	-77,2%
47	Escolas n.º 2 de Elvas	11,1%	2,5%	-77,2%
48	Escolas de Vila Real de Santo António	15,5%	3,6%	-76,9%
49	Escolas Infante D. Pedro, Penela	18,7%	4,4%	-76,2%
50	Escolas de Redondo	19,1%	4,7%	-75,5%

Apêndice 2

Lista das Escolas PNPSE que mais reduziram as taxas de retenção no 5.º ano de escolaridade (k5), entre 2016 e 2018, no âmbito do PNPSE

Ordem	Agrupamento	Retenção K5 2014-2016	Retenção K5 2016-2018	Variação Retenção K5
1	Escolas de Barrancos	2,3%	0,0%	-100,0%
2	Escolas de Arronches	2,2%	0,0%	-100,0%
3	Escolas de Almodôvar	1,8%	0,0%	-100,0%
4	Escolas de Gavião	4,3%	0,0%	-100,0%
5	Escolas de Fazendas de Almeirim, Almeirim	3,6%	0,0%	-100,0%
6	Escolas Navegador Rodrigues Soromenho, Sesimbra	4,0%	0,0%	-100,0%
7	Escolas de Pedrógão Grande	11,9%	0,0%	-100,0%
8	Escolas de Vila Nova de Poiares	3,3%	0,0%	-100,0%
9	Escolas Águeda Sul	0,9%	0,0%	-100,0%
10	Escolas de Alvaiázere	2,4%	0,0%	-100,0%
11	Escolas do Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão, Ourém	1,5%	0,0%	-100,0%
12	Escolas da Brigada, Alenquer	3,7%	0,0%	-100,0%
13	Escolas de Vieira de Leiria, Marinha Grande	1,7%	0,0%	-100,0%
14	Escolas da Benedita, Alcobaca	5,6%	0,0%	-100,0%
15	Escolas de Tábua	6,5%	0,0%	-100,0%
16	Escolas de Manteigas	4,2%	0,0%	-100,0%
17	Escolas Dr. Bissaya Barreto, Castanheira de Pera	13,3%	0,0%	-100,0%
18	Escolas de Vale de Ovil, Baião	1,7%	0,0%	-100,0%
19	Escolas de Freixo, Ponte de Lima	4,3%	0,0%	-100,0%
20	Escolas de Vilela, Paredes	2,4%	0,0%	-100,0%
21	Escolas Carlos Amarante, Braga	0,7%	0,0%	-100,0%
22	Escolas António Feijó, Ponte de Lima	0,7%	0,0%	-100,0%
23	Escolas de Miranda do Douro	1,2%	0,0%	-100,0%
24	Escolas de Trigal de Santa Maria, Braga	3,0%	0,0%	-100,0%
25	Escolas de Mondim de Basto	6,2%	0,0%	-100,0%
26	Escolas de Arcozelo, Ponte de Lima	3,9%	0,0%	-100,0%
27	Escolas n.º 1 de Marco de Canaveses	9,6%	0,0%	-100,0%
28	Escolas de Alfândega da Fé	3,1%	0,0%	-100,0%
29	Escolas de Escariz, Arouca	0,8%	0,0%	-100,0%
30	Escolas Gil Vicente, Guimarães	6,2%	0,0%	-100,0%
31	Escolas Dr. Bento da Cruz, Montalegre	1,6%	0,0%	-100,0%
32	Escolas Fernando Pessoa, Santa Maria da Feira	3,4%	0,2%	-94,3%
33	Escolas de Azeitão, Setúbal	4,2%	0,3%	-93,8%
34	Escolas de Carnaxide, Oeiras	3,6%	0,2%	-93,6%
35	Escolas de Santo André, Barreiro	4,5%	0,4%	-92,1%
36	Escolas de Alcanena	5,2%	0,4%	-92,1%
37	Escolas de Vila Real de Santo António	12,5%	1,1%	-91,5%
38	Escolas de Celorico de Basto	7,5%	0,7%	-91,1%
39	Escolas de Figueiró dos Vinhos	11,9%	1,1%	-90,4%
40	Escolas de Vila Nova de Paiva	11,2%	1,1%	-89,8%
41	Escolas de Barroelas, Viana do Castelo	5,8%	0,6%	-89,5%
42	Escolas António Alves de Amorim, Santa Maria da Feira	8,9%	1,0%	-89,2%
43	Escolas de Mangualde	8,8%	1,0%	-89,0%
44	Escolas de Arganil	5,3%	0,6%	-88,4%
45	Escolas São Martinho do Porto, Alcobaca	10,0%	1,3%	-87,0%
46	Escolas de Arrifana, Santa Maria da Feira	8,9%	1,2%	-86,9%
47	Escolas Infante D. Pedro, Penela	10,4%	1,4%	-86,8%
48	Escolas de Alpendurada, Marco de Canaveses	2,2%	0,3%	-86,0%
49	Escolas de Ferreira do Zêzere	9,2%	1,3%	-85,6%
50	Escolas de Carrazeda de Ansiães	7,0%	1,0%	-85,6%

Apêndice 3

Lista das Escolas PNPSE que mais reduziram as taxas de retenção no 7.º ano de escolaridade (k7), entre 2016 e 2018, no âmbito do PNPSE

Ordem	Agrupamento	Retenção K7 2014-2016	Retenção K7 2016-2018	Varição Retenção K7
1	Escolas de Arronches	2,2%	0,0%	-100,0%
2	Escolas de Gavião	17,9%	0,0%	-100,0%
3	Escola Secundária de Moura	5,8%	0,0%	-100,0%
4	Escolas do Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão, Ourém	6,6%	0,0%	-100,0%
5	Escolas de Mortágua	2,6%	0,0%	-100,0%
6	Escolas de Freixo, Ponte de Lima	6,7%	0,0%	-100,0%
7	Escolas de Ponte da Barca	5,6%	0,0%	-100,0%
8	Escolas de Melgaço	4,8%	0,0%	-100,0%
9	Escolas de Briteiros, Guimarães	13,6%	0,0%	-100,0%
10	Escola Secundária Eça de Queirós, Póvoa de Varzim	1,8%	0,0%	-100,0%
11	Escolas de Santo André, Barreiro	11,5%	0,7%	-94,2%
12	Escolas Dr. Correia Mateus, Leiria	14,8%	0,9%	-94,0%
13	Escolas de Pedrógão Grande	24,0%	1,4%	-94,0%
14	Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, Cascais	9,0%	0,8%	-90,7%
15	Escolas de Arganil	12,6%	1,2%	-90,5%
16	Escolas de Azeitão, Setúbal	7,6%	0,8%	-89,3%
17	Escolas José Estêvão, Aveiro	9,0%	1,1%	-88,4%
18	Escolas n.º 3 de Elvas	18,7%	2,3%	-87,8%
19	Escolas de Sabugal	9,8%	1,2%	-87,7%
20	Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, Coimbra	3,1%	0,5%	-83,9%
21	Escolas de Monchique	21,6%	3,6%	-83,5%
22	Escolas de Vilela, Paredes	10,5%	1,9%	-81,5%
23	Escolas de Oliveirinha, Aveiro	9,4%	1,8%	-81,2%
24	Escolas Ferreira de Castro, Oliveira de Azeméis	9,3%	1,8%	-80,7%
25	Escolas de Santa Comba Dão	8,0%	1,6%	-80,5%
26	Escolas de Vale de Ovil, Baião	7,2%	1,4%	-80,1%
27	Escolas de Arcozelo, Ponte de Lima	11,3%	2,3%	-80,0%
28	Escola Secundária de Amarante	4,3%	0,9%	-78,4%
29	Escolas de Mangualde	27,1%	5,9%	-78,1%
30	Escolas Pintor José de Brito, Viana do Castelo	2,8%	0,6%	-78,0%
31	Escolas de Sertã	7,2%	1,6%	-78,0%
32	Escolas Prof. Carlos Teixeira, Fafe	5,9%	1,4%	-76,0%
33	Escolas D. Carlos I, Sintra	10,3%	2,5%	-75,8%
34	Escola Secundária da Boa Nova, Leça da Palmeira, Matosinhos	9,2%	2,3%	-75,4%
35	Escolas de Arrifana, Santa Maria da Feira	18,5%	4,6%	-75,0%
36	Escolas de Vila Nova da Barquinha	12,4%	3,1%	-74,8%
37	Escolas de Carcavelos, Cascais	0,9%	0,2%	-74,6%
38	Escola Secundária de Paredes	16,9%	4,3%	-74,5%
39	Escolas de São Martinho, Santo Tirso	11,0%	2,8%	-74,5%
40	Escolas de Barroselas, Viana do Castelo	8,2%	2,1%	-73,9%
41	Escolas Conde de Oeiras, Oeiras	7,6%	2,0%	-73,5%
42	Escolas Caranguejeira - Santa Catarina da Serra, Leiria	7,2%	1,9%	-73,5%
43	Escolas Braamcamp Freire - Pontinha, Odivelas	26,4%	7,1%	-73,1%
44	Escola Secundária D. João II, Setúbal	28,6%	7,8%	-72,6%
45	Escolas de Mondim de Basto	17,6%	4,9%	-72,4%
46	Escolas de Mira	9,9%	2,7%	-72,2%
47	Escolas de Monção	6,8%	1,9%	-72,0%
48	Escolas Escultor António Fernandes Sá, Vila Nova de Gaia	21,7%	6,1%	-71,8%
49	Escolas de Mosteiro e Cávado, Braga	13,9%	4,0%	-71,5%
50	Escolas Professor Abel Salazar, Guimarães	22,4%	6,5%	-71,0%