



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS NUNO
GONÇALVES
PROJETO EDUCATIVO**

Avaliado em maio de 2016

INDÍCE

| | |
|---|-----------|
| INDÍCE | 2 |
| INTRODUÇÃO | 4 |
| 1. A NOSSA IDENTIDADE | 5 |
| <i>1.1 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA</i> | <i>5</i> |
| 1.1.1 Perfil da população escolar | 9 |
| 2. MISSÃO | 13 |
| 2.1. <i>A NOSSA MISSÃO – A razão da nossa existência</i> | <i>13</i> |
| 2.2. <i>OS NOSSOS VALORES – Aquilo em que acreditamos</i> | <i>13</i> |
| 3. VISÃO ESTRATÉGICA | 13 |
| 4. ANÁLISE SWOT- DIAGNÓSTICO DO AMBIENTE ESTRATÉGICO | 14 |
| 5. LINHAS DE ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA E LINHAS DE ACÇÃO | 17 |
| <i>5.1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES</i> | <i>17</i> |
| 5.1.1. Educação para todos em termos de acesso e sucesso | 17 |
| 5.1.2. Exigência conceptual | 18 |
| 5.1.3. Diferentes saberes e culturas | 18 |
| 5.1.4. Partilha | 19 |
| <i>5.2. FUNDAMENTAÇÃO DAS LINHAS DE ACÇÃO ESTRATÉGICA</i> | <i>19</i> |
| 5.2.1. Ensino-aprendizagem | 19 |
| 5.2.2. A educação não formal | 21 |
| 5.2.3. Dimensão organizativa | 22 |
| 6. METAS E OBJECTIVOS A ATINGIR | 23 |
| 7. MAPA ESTRATÉGICO – BALANCED SCORCARD | 24 |
| 8. AVALIAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO | 26 |
| 8.1. <i>INDICADORES</i> | <i>26</i> |
| 8.2. <i>RECOLHA DE DADOS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE</i> | <i>26</i> |
| 8.3. <i>DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO DO PEA</i> | <i>27</i> |
| 9. DISPOSIÇÕES FINAIS | 27 |
| 9.1. <i>DIVULGAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO</i> | <i>27</i> |
| BIBLIOGRAFIA | 28 |
| PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO AVALIAÇÃO | 31 |

| | |
|---|----|
| Quadro I - Número de alunos estrangeiros do ensino regular por naturalidade | 9 |
| Quadro II - Habilitações literárias das famílias..... | 10 |
| Quadro III - Classificação socioprofissional | 10 |
| Quadro IV- Média de idade por ano de escolaridade | 11 |
| Quadro V – Número de alunos por ano de escolaridade e ano de nascimento | 12 |
| Quadro VI - Matriz BCG | 14 |
| Quadro VII - Matriz de análise SWOT..... | 15 |
| Quadro VIII – Diagrama SWOT | 16 |
| Quadro IX - Balanced Scorcard | 24 |

INDÍCE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Áreas de residência da população discente | 11 |
| Figura 2 - Dimensões que contribuem para a exigência conceptual | 18 |
| Figura 3 - Características de uma pedagogia mista | 21 |

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a sociedade portuguesa viveu grandes transformações políticas, sociais, económicas e culturais. Estas mudanças alteraram os nossos hábitos, a nossa maneira de pensar e de nos relacionarmos uns com os outros. Mas não mudámos sozinhos. Os países da Europa e do mundo em geral sofreram igualmente profundas alterações. Partilhamos as crises económicas e financeiras, os fluxos migratórios, as alterações nas tecnologias de informação e de comunicação, as problemáticas sociais e, de modo particular, as convulsões no cumprimento da missão da escola enquanto instituição.

Este facto, associado ao desenvolvimento e à aceleração histórica característica do nosso tempo confere grande importância ao projecto educativo com que estamos comprometidos e, simultaneamente, provoca crises e constrangimentos diversos - de financiamento, de gestão, de rentabilidade social, de qualidade pedagógica e científica.

Neste contexto tornou-se, ainda, mais premente, a necessidade de reforçar os compromissos com os diferentes parceiros sobre o sentido das acções educativas e, por isso, de uma procura colectiva de respostas aos desafios que a sociedade actual nos coloca. Assim, o presente projecto educativo assume-se como um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa em torno dos seus princípios e metas.

Adequado às características da comunidade que serve e, de acordo com as orientações nacionais, o projecto educativo do Agrupamento irá enunciar a resposta educativa global, definindo princípios e metas a atingir, dando continuidade à política educativa subjacente à dinâmica do Agrupamento Nuno Gonçalves.

Nesta perspectiva, continuaremos a valorizar a educação para todos em termos de acesso e sucesso, onde os destinatários não sejam meros receptores de informação mas, sim, agentes produtores do conhecimento, construído em situações de vivência social que tornem a aprendizagem significativa e funcional. Continuaremos a investir no incremento da qualidade dos níveis de desempenho cognitivo e artístico, onde todos tenham oportunidade de desenvolver competências várias, que não se esgotem nas disciplinas que constituem os currícula.

1. A NOSSA IDENTIDADE

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na acção-reflexão.
Paulo Freire

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA

O Agrupamento Nuno Gonçalves, situado na zona centro-oriental e antiga da cidade de Lisboa, foi constituído por decisão ministerial, abrangendo alunos oriundos de freguesias tão diversas como as dos Anjos, da Graça, da Pena e da Penha de França.

É formado pelos seguintes estabelecimentos de ensino: Jardim de Infância da Pena, EB1 nº 1 Pena, ambos na Pena, EB1 dos Anjos nos Anjos, EB1 Natália Correia na Graça, EB1 Victor Palla e EB 2.3 de Nuno Gonçalves, esta última Escola Sede, ambas na freguesia da Penha de França.

A rede escolar deste agrupamento caracteriza-se por uma grande diversidade de experiências pedagógicas e realidades sociais que desde 2004 vêm construindo uma identidade própria que se alicerçou nos princípios e metas definidas no primeiro Projecto Educativo de Agrupamento (2007-2010).

Com uma Oferta Educativa que contempla o Pré-Escolar, o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e a Educação e Formação de Adultos, o Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves na sua acção tem melhorado a qualidade e a eficácia das aprendizagens, promovido a igualdade, o respeito pelo outro e a cidadania activa, incentivando a criatividade, o espírito empreendedor e a aprendizagem ao longo da vida. Esta convergência de acção, tem vindo a ser encarada com rigor e exigência, não perdendo de vista, como anteriormente se referiu, a diversidade dos contextos em que se desenvolve.

A Educação Pré-Escolar desenvolve-se no único Jardim de Infância que integra o Agrupamento, o Jardim de Infância da Pena, situado na Rua do Saco na freguesia que o designa.

O seu novo edifício localizado, agora, entre a Escola Básica Nº 1 de Lisboa e a Junta de Freguesia foi inaugurado a 4 de Outubro de 2010, pelo Sr. Presidente da Câmara de Lisboa, Dr. António Costa. Este novo edifício, antiga “Casa de Função” que servia de residência a professores, foi totalmente reconstruído no seu interior conservando, contudo, a traça exterior da época de construção (1875). O novo edifício está disposto em 3 andares, situando-se no andar térreo as instalações da cozinha e um refeitório comum ao JI e à EB1 nº1; no 1º andar o Jardim de Infância, estando o sótão esconso reservado às instalações e tubagens de renovação de ar e caldeira.

O espaço de recreio entre os edifícios da EB1 e o JI da Pena, partilhado pelos alunos do Pré-Escolar e do 1º Ciclo, também foi também alvo de melhorias registando-se, ainda, a criação de um novo espaço exterior onde foram instalados diversos equipamentos lúdicos e um campo de jogos.

Assim, este ano lectivo, o Agrupamento aumentou a resposta à educação Pré-Escolar, dando oportunidade de acesso a 73 crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Para enquadramento destas crianças o Agrupamento dispõe de 3 educadoras e 3 assistentes operacionais de acção educativa, sendo uma do quadro da CML e as 2 restantes colocadas através de contratos de emprego e inserção igualmente através da CML.

A EB1 nº1 fica situada no coração da freguesia da Pena. Primeira escola masculina, construída de raiz, no reinado de D. Luís I, em 1875, por proposta do vereador da Instrução da edilidade Elias Garcia. O núcleo escolar é composto pela escola, pela casa de função – onde viviam os professores que leccionavam na escola nos séculos XIX/XX e agora com uma das fracções destinada ao desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular e componente de apoio à família, pela biblioteca – que posteriormente foi absorvendo parte da escola e se tornou autónoma, pertencendo no presente à rede de Bibliotecas Municipais - e pelo ginásio – actualmente em uso e em gestão pela Junta de Freguesia da Pena, também utilizado pela escola.

No século XX foi construída a cantina escolar, que chegou a ter veículo próprio (carroça e respectivo burro) para efectuar os abastecimentos necessários a alimentar centenas de alunos.

Com 96 alunos no ano lectivo 2010/2011, distribuídos por quatro turmas que funcionam em horário normal, provenientes de uma população muito heterogénea tanto pela diversidade cultural, como pela mobilidade, a EB1 nº1 quer a nível da empregabilidade que os serviços aqui existentes trazem, quer pelas suas características arquitectónicas, quer pelo seu mobiliário e espólio documental, é reconhecida, não apenas no meio envolvente,

como “ Escola-Museu”. Assim se concilia na EB1 nº1, a modernidade das práticas pedagógicas e dos espaços educativos, com a tradição de um equipamento educativo centenário. Para o enquadramento educativo dos seus alunos conta com 5 professores e 2 assistentes operacionais de acção educativa em exercício de funções.

A EB1 dos Anjos situa-se na freguesia dos Anjos e foi inaugurada em 1947, tendo sido construída em socalcos ao longo da encosta do Monte Agudo. O edifício, construído de raiz para este fim, tem as salas bem dimensionadas, arejadas e iluminadas, dispendo de três pátios interiores e um campo de jogos no pátio exterior. Tal como nas restantes escolas básicas de 1º ciclo a população escolar da EB1 dos Anjos é bastante diversificada, onde a principal ocupação económica dos residentes se centra nos serviços, no comércio e na restauração e, onde os pais na generalidade se interessam bastante pelo desempenho académico dos seus filhos e pelas suas dificuldades. Nela integram-se os descendentes dos migrantes oriundos do Minho e das Beiras, dos imigrantes vindos das ex-colónias e, na última década, com um crescimento acentuado no último triénio, da China, da Índia e de países de Leste. A este propósito refira-se que a EB1 dos Anjos cede as suas instalações ao sábado à comunidade chinesa, albergando a Escola Chinesa que, de Setembro a Julho, proporciona a cerca de quatrocentas crianças, actividades no âmbito da língua e cultura chinesa. A EB1 dos Anjos é frequentada por 187 alunos, tendo 11 professores e 4 assistentes operacionais de acção educativa em exercício de funções.

A escola EB1 Natália Correia funciona num edifício que pertence à freguesia da Graça. Depois do terramoto de 1755 formou-se esta freguesia integrando as freguesias de Santo André e de Santa Marinha. O edifício onde funciona a escola é de 1868, sem identificação específica, com 3 andares, 4 salas de aula, um refeitório e um pequeno pátio. Não existem espaços cobertos para o recreio, onde as crianças se possam abrigar da chuva. Recuperada pela Câmara Municipal de Lisboa em 2009, a EB1 Natália Correia é frequentada por 100 alunos, tendo 4 professores no seu quadro e 2 assistentes operacionais de acção educativa em exercício de funções. Mercê das suas características arquitectónicas percebe-se na EB1 Natália Correia um clima familiar, partilhado por toda a comunidade escolar.

A escola EB1 Victor Palla, conhecida antigamente como “Escola do Vale Escuro” ou “Escola 143”, situa-se na freguesia da Penha de França. Foi desenhada pelos arquitectos Victor Palla e Bento de Almeida e inaugurada em 1956, sendo reconhecida a nível nacional e internacional pelas suas particularidades arquitectónicas. Como se sabe, nesta época, rapazes e raparigas aprendiam em bancos separados. Existem pois dois andares distintos, cuja ligação interior se pode apenas fazer por uma pequena escada que liga as duas cozinhas. O exterior é composto por dois pátios alcatroados e por um jardim arborizado, que confere às linhas direitas do edifício uma agradável harmonia.

O nível socioeconómico e cultural da população que é abrangida pela escola é bastante heterogéneo. Atenta às carências socioculturais que muitos dos seus alunos apresentam, a EB1 Victor Palla diversifica o quadro de experiências dos seus alunos, numa relação pedagógica capaz de inculcar valores de cooperação e respeito, ao mesmo tempo que se implica no desenvolvimento de capacidades como o espírito de iniciativa, autonomia e curiosidade pelo saber. É frequentada por 292 alunos, tendo 15 professores e 3 assistentes operacionais de acção educativa em exercício de funções.

A EB 2,3 de Nuno Gonçalves, é a Escola Sede do Agrupamento, ministrando o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. Está situada na freguesia da Penha de França e o terreno onde se situa a escola foi indicado pela C.M.L. e aprovado pelos ministros da Educação Nacional e das Obras Públicas. Confronta a poente com a Av. General Roçadas e forma um quadrilátero com aproximadamente um hectare de área. A Escola, construída há mais de 50 anos, tem como patrono o pintor quinhentista Nuno Gonçalves. Inaugurada em 1951/52, a Nuno Gonçalves começou por ministrar um ensino técnico elementar à população escolar, que até então, ocupava as antigas instalações do liceu Gil Vicente. No ano lectivo de 52/53, já dotada de um quadro próprio de pessoal, recebeu os seus primeiros alunos.

Passou a ser uma escola mista quando se iniciou o ciclo preparatório, com a reforma Veiga Simão, tendo aumentado então o seu número de alunos.

Desde sempre esta escola viveu uma cultura de rigor, que nasceu das sementes lançadas pelo primeiro director da Escola Nuno Gonçalves, Dr. Francisco Xavier Roberto, um ilustre humanista, poeta e pedagogo que conseguiu transmitir aos colegas, durante cerca de duas décadas, as suas convicções pedagógicas e um grande empenhamento pessoal na educação e formação de milhares de alunos que foram passando pela escola. Sucedem a este primeiro director ilustre, outros directores e presidentes de conselhos directivos e executivos igualmente notáveis. De grande categoria intelectual, todos eles conseguiram ter uma postura solidária, capaz de integrar críticas e sugestões, valorizando contributos de todos os sectores. Esforçaram-se por manter uma escola de qualidade, com um bom nível de ensino, apesar das várias crises sociais e das profundas reformas que agitaram nas últimas décadas o sistema de ensino em Portugal.

A escola recolheu e recolhe, ainda, muitos frutos desta cultura de rigor científico e pedagógico que se foi desenvolvendo nos seus 60 anos de existência.

Em 1969/70 a escola foi um pólo de formação de docentes, com a criação de núcleos de estágio pedagógico. Inicialmente, nas áreas das línguas, estes núcleos de estágio foram-se alargando a outras áreas e disciplinas. Todas as escolas com estágios pedagógicos a funcionar, de um modo contínuo, com os seus seminários e as suas experiências didáticas conseguiam criar um dinamismo contagiante a outras turmas e a outros docentes. A nossa escola não fugiu à regra, mostrando-se sempre muito receptiva à inovação e à experimentação. Ao longo dos anos, a estrutura e o funcionamento dos estágios sofreram alterações, tendo a Nuno Gonçalves sido sempre solicitada para apoiar alunos em formação de diferentes escolas, do ensino público e privado.

Em 1972/73 foi apontada, a nível nacional, como um exemplo de consciência profissional na classe docente, em resultado do empenho dos seus professores na criação do primeiro Estatuto do Professor, respondendo aos apelos dos chamados Grupos de Estudo do Pessoal Docente. Esta organização, proibida a nível governamental, dinamizou, após o 25 de Abril, a formação dos primeiros sindicatos dos professores.

Em 1974/75 também aqui se viveram dias de grande euforia e de enormes expectativas. Multiplicaram-se acções de formação para pessoal docente e não docente e encarregados de educação. Músicos, actores, profissionais de diferentes sectores eram convidados e vinham à escola participar em actividades de complemento curricular. O 1º Conselho Pedagógico, antecipando a legislação oficial, começou a funcionar logo no princípio do ano. Criaram-se as primeiras actividades de ocupação dos tempos livres para os alunos.

Nos finais da década de 80, a escola cultural foi adoptada como uma "moda". Propuseram-se projectos enriquecedores e inovadores, que surgiram como desafio às rotinas e convite à criatividade: clube de xadrez, clube de banda desenhada, clube de jornal escolar, clube da rádio difundindo música e notícias nos intervalos, clube de expressão dramática, entre outros. Os alunos aderiram em grande número. Realizaram-se iniciativas envolvendo encarregados de educação e a comunidade. Mais tarde, este dinamismo é enquadrado oficialmente pela Área Escola, tendo-se consubstanciado em diversos eventos, entre outros, os jogos olímpicos da Nuno e os festejos de Carnaval com desfile de gigantones.

No ano lectivo de 1990/91, recebeu as primeiras turmas do 3º ciclo e tornou-se uma escola básica 2,3, leccionando sempre, a partir daí, turmas dos dois ciclos.

Nos últimos anos da década de 90, começaram a chegar à escola filhos de imigrantes, sem qualquer conhecimento da língua portuguesa. Integrados nas turmas, revelaram rapidamente grandes problemas de adaptação, devido ao desconhecimento da língua. A escola tentou dar resposta às suas necessidades, proporcionando-lhes aulas semanais, de Apoio Pedagógico Acrescido (APA).

Como o número de imigrantes continuou a aumentar, em 2002/03, o Departamento de Língua Portuguesa dinamizou, pela primeira vez, uma Oficina de Língua Portuguesa dirigida especificamente a alunos estrangeiros.

Em 2004/05 a heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística da população escolar do Agrupamento levou a que fosse implementado pela primeira vez na Nuno Gonçalves o curso intensivo de Português Língua Não Materna (PLNM) para alunos estrangeiros – nível elementar (A1/A2), concebido segundo a metodologia da abordagem comunicativa e adequado aos princípios do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. A Nuno Gonçalves tornou-se, assim, uma escola pioneira e inovadora, relativamente a esta área, pois a legislação oficial só entrou em vigor no ano seguinte. Devido à eficácia da sua intervenção foi seleccionada como um dos centros de Exame para a realização da prova de Língua Portuguesa para aquisição da Nacionalidade.

Com uma opção estratégica que visa facilitar a inclusão de todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, sociais e linguísticas, de forma a propiciar a igualdade de oportunidades e o aumento do sucesso educativo através das expressões, a EB 2,3 de Nuno Gonçalves desde 2003-2004 orienta a sua dinâmica educativa rentabilizando estrategicamente, os Grupos de Educação Física e Educação Musical.

O primeiro motivara e mobilizara já, nas últimas décadas, muitas turmas e muitos alunos, levando-os a participar em inúmeros jogos e campeonatos, a nível regional e nacional, com especial destaque para a modalidade de voleibol, quer pelos lugares obtidos nas diferentes competições, quer pelo elevado grau de civismo evidenciado pelos alunos. Mais recentemente, mercê do incremento do Desporto Escolar, o Badmington, a Natação, a Ginástica, as Danças (Sociais e Regionais) e o Atletismo também se distinguiram.

Desde 2003 a Educação Musical consegue que um grande número de alunos exteriorize a sua veia artística, surpreendendo e encantando colegas, professores, funcionários da escola, encarregados de educação e a comunidade envolvente, com espectáculos de teatro musical e concertos.

Assim, desenvolvendo linguagens específicas, capacidades e articulando processos cognitivos e emocionais facilitadores e enriquecedores do processo de ensino e aprendizagem, a EB 2,3 de Nuno Gonçalves tem optimizado e aprofundado a riqueza da acção educativa que tem alimentado uma vivência educativa colectiva.

No presente ano lectivo a Nuno Gonçalves é frequentada por 396 alunos do 2º ciclo e 229 do 3º ciclo, oriundos das diversas freguesias que integram os estabelecimentos de ensino do 1º CEB do agrupamento, 73

formandos nos Cursos EFA e de Alfabetização e 351 formandos estrangeiros que frequentam os Cursos de Português Para Todos. Tem 80 professores, 23 assistentes operacionais de acção educativa e 7 assistentes técnicos de serviços administrativos em exercício de funções

Na dependência administrativa do Agrupamento Nuno Gonçalves, encontram-se ainda, os seguintes estabelecimentos de ensino particular e cooperativo: Associação Pró-Infância Santo António de Lisboa, Cooperativa Escola N^a S^a da Penha de França, Colégio Sá de Miranda, Escola “A Voz do Operário”, Externato Portugália, Escola Sebastião da Gama, Escola Selecta Prof. Doutor Amadeu Andrés, Associação Médicos do Mundo e a Unidade de Vida Protegida – Residência Gira (Fórum Sócio-Ocupacional).

1.1.1 Perfil da população escolar

O presente perfil foi desenhado com base nos dados disponibilizados pelo MISI - Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação. Assim, apresentam-se algumas das principais características e tendências da população escolar do Agrupamento. De modo a evitar listagens de dados e tabelas com números de reduzido interesse para o leitor comum, procurou-se associar a cada um dos tópicos sugestões operacionais e deste modo, tornando deste modo esta caracterização mais útil e com mais significado.

Uma escola que acolhe o mundo

Quadro I - Número de alunos estrangeiros do ensino regular por naturalidade

A combinação de fluxos urbanos e migrações de massas torna o Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves e, no geral, a zona da cidade em que ele se insere, numa realidade profundamente multicultural.

Em 2010/2011, estão representados 31 países no Agrupamento sendo que 16,5% do efectivo escolar não nasceu em Portugal.

Este elevado número de crianças e jovens entre os 3 e os 17 anos, denota também que se trata de migrações muito recentes. Em termos de nacionalidades, podemos ver que estes imigrantes provêm, na sua larga maioria, de outros continentes, tendo realizado migrações de longo curso.

Nos imigrantes dos países de língua oficial portuguesa destaca-se, com um contingente significativo, o número de alunos brasileiros correspondente a 68% do universo de alunos estrangeiros do ensino regular (ver Quadro I).

Desta realidade resulta a afirmação da riqueza da diversidade, onde a miscigenação cultural se tem afirmado como desafio para todos os elementos de uma comunidade, onde a cada dia, se tem o Mundo a entrar pelos portões da Escola.

| País de origem | | Nº de alunos |
|----------------|-----------------|--------------|
| Europa | Grã-Bretanha | 2 |
| | Alemanha | 2 |
| | Grécia | 1 |
| | França | 2 |
| | Bulgária | 1 |
| | Holanda | 2 |
| | Suíça | 1 |
| | Itália | 2 |
| | Moldávia | 5 |
| | Rússia | 2 |
| | Ucrânia | 6 |
| | Roménia | 6 |
| | Subtotal | 32 |
| África | Angola | 16 |
| | Cabo Verde | 10 |
| | Guiné-Bissau | 15 |
| | Moçambique | 6 |
| | Nigéria | 1 |
| | S.Tomé Príncipe | 3 |
| | Senegal | 2 |
| | Subtotal | 53 |
| Ásia | Afeganistão | 1 |
| | Bangladesh | 7 |
| | Cazaquistão | 3 |
| | China | 11 |
| | Índia | 9 |
| | Macau | 1 |
| | Nepal | 1 |
| | Paquistão | 3 |
| Subtotal | 36 | |
| América | Brasil | 103 |
| | Venezuela | 1 |
| | Subtotal | 104 |
| Total | | 225 |

Composição social

Apesar de se verificar uma evolução positiva neste indicador, quando o comparamos com os dados recolhidos em 2006-2007, continuamos a verificar que o Agrupamento serve uma população que apresenta, maioritariamente, baixas qualificações escolares e profissionais. Apenas 11,3% dos pais tem habilitações de nível superior e 27,3% tem o ensino secundário, o que significa que a maioria dos pais tem qualificações que não foram além do ensino básico, à época da sua formação. É de relevar que um número ainda significativo de pais apenas frequentou a antiga escola primária, actual 1º CEB (ver Quadro II - Total).

Quadro II - Habilitações literárias das famílias

| | Habilitação literária | | | | | | | | | | | | TOTAL |
|--------------|-----------------------|----------|--------------|-------------|---------------|------------|------------|------------|------------|------------------|-----------------------|----------|-------------|
| | Doutoramento | Mestrado | Licenciatura | Bacharelato | Pós-graduação | Secundário | 3º Ciclo | 2º Ciclo | 1º Ciclo | Sem habilitações | Formação desconhecida | Outra | |
| | n | n | n | n | n | n | n | n | n | n | n | n | |
| Mãe | 2 | 4 | 123 | 36 | 2 | 375 | 314 | 138 | 130 | 24 | 122 | 2 | 1276 |
| Pai | 4 | 1 | 90 | 19 | 3 | 299 | 272 | 150 | 129 | 23 | 189 | 7 | 1186 |
| TOTAL | 6 | 5 | 213 | 55 | 5 | 674 | 586 | 288 | 259 | 47 | 311 | 9 | 2462 |
| % | 11,3 | | | 27,3 | | | 46 | | | 15,4 | | | 100 |

Em termos socioprofissionais, regista-se igualmente alguma evolução, embora apenas 8,6% das famílias pertença à classe dos Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (2% em 2006-07), e apenas 9,5% integrem a classe dos Profissionais Técnicos e de Enquadramento (10% em 2006/07), categorias que, no senso comum, se designam por classe alta e média-alta. Cerca de um quarto das famílias é composta por Empregados Executantes 24,3% (43% em 2006/07), ou seja, funcionários por conta de outrem na área dos serviços, existindo um contingente significativo de Operários 23,3% (30% em 2006-07), ou seja, trabalhadores no sector industrial e cerca de um terço, 34,3%, de pais cuja classe profissional desconhecemos por se integrar em "Outras", indiciando, contudo, precariedade no tipo de profissão/emprego que actualmente têm, sendo este aspecto mais significativo nas mães.

Podemos ainda assim inferir que a grande maioria das famílias segue um modelo tradicional, em que ambos os pais trabalham.

Quadro III - Classificação socioprofissional

| | Classificação sócio-profissional | | | | | TOTAL |
|--------------|--|---|--|------------|------------|-------------|
| | Empresários, Dirigentes Profissionais Liberais | Profissionais Técnicos e de Enquadramento | Empregados executantes (Área dos serviços) | Operários | Outros | |
| | n | n | n | n | n | |
| Mãe | 106 | 127 | 376 | 145 | 522 | 1276 |
| Pai | 105 | 106 | 223 | 429 | 323 | 1186 |
| TOTAL | 211 | 233 | 599 | 574 | 845 | 2462 |
| % | 8,6 | 9,5 | 24,3 | 23,3 | 34,3 | 100 |

Distribuição geográfica

O levantamento das áreas de residência da população discente mostra uma dispersão grande pela cidade, não se limitando às freguesias onde se encontram instalados os estabelecimentos de educação e ensino do Agrupamento. Ainda assim, podemos notar que 35% dos alunos vivem na freguesia da Penha de França e 18% nos Anjos, o que perfaz mais de 53% da população escolar. São João (9%), Graça e Pena (6%) cada e S. Jorge de Arroios (7%) são também áreas limítrofes onde residem segmentos significativos da população. Um aspecto interessante é que 37% desta população não habita em freguesias da área de intervenção do Agrupamento.

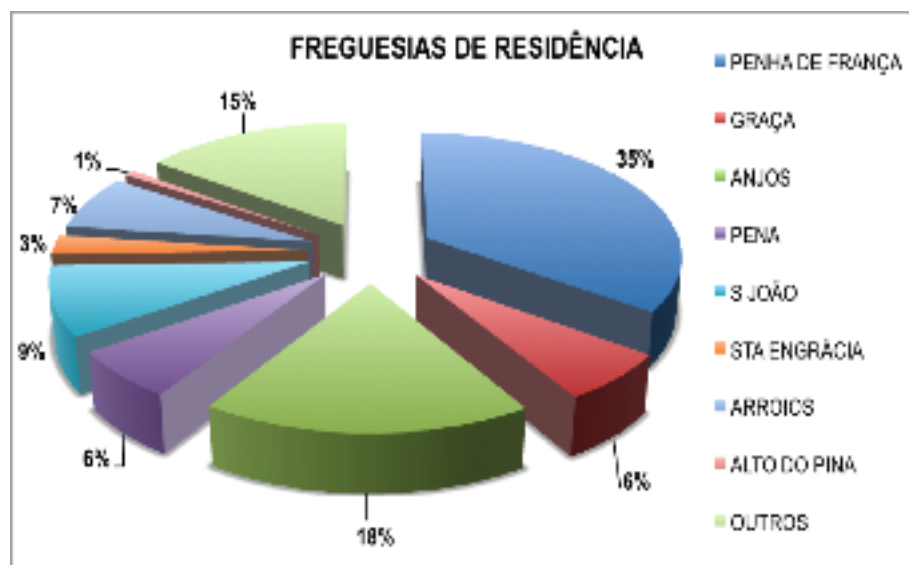


Figura 1 - Áreas de residência da população discente

Ao analisarmos os dados dos vários estabelecimentos, em separado, podemos notar que a EB 2,3 de Nuno Gonçalves é aquela em que essa dispersão é mais notória, sendo que apenas 33% dos alunos vivem na Freguesia da Penha de França. As escolas do 1º CEB surgem muito mais associadas a territórios específicos, apresentando mais de 50% de alunos oriundos da freguesia onde se encontram instaladas.

Taxas de sucesso/insucesso

O cruzamento do ano de nascimento dos alunos com o ano de escolaridade que frequentam permite ter um indicador importante de percursos de escolaridade que estão a decorrer no tempo previsto. Se começarmos por analisar a idade média dos alunos do ensino básico verificamos que é no 4º, no 6º e no 8º ano que se verificam os valores que mais se afastam da idade esperada para aqueles anos de escolaridade. Se nos dois primeiros anos tal se atribui ao facto de no ano terminal de ciclo ocorrerem mais reprovações, no 8º ano considera-se significativo o impacto do desenvolvimento dos alunos no início da adolescência.

Quadro IV- Média de idade por ano de escolaridade

| Ano de escolaridade | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º | 9º |
|---------------------|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|
| Média de idades | 6.2 | 7.1 | 8.2 | 9.6 | 10.3 | 11.6 | 12.4 | 13.7 | 14.2 |

Se, por outro lado, analisarmos a data de nascimento dos alunos e o ano de escolaridade que frequentam, é ainda significativo que, no ensino básico, cerca de um oitavo dos alunos (13,6%, menos 19,4% que em 2007) se encontra, pelo menos, com um ano de atraso face ao percurso de escolaridade esperado. Mais preocupante ainda é a situação de 9% dos alunos que se encontram já com pelo menos 2 anos de atraso, sendo a sua recuperação cada vez mais difícil (menos 4% que em 2007).

Quadro V – Número de alunos por ano de escolaridade e ano de nascimento

| Ciclo / Ano de escolaridade | | Ano de Nascimento | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|--------|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | | 2004 | 2003 | 2002 | 2001 | 2000 | 1999 | 1998 | 1997 | 1996 | 1995 | 1994 | 1993 |
| 1º CEB | 1º ano | 161 | 14 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 2º ano | 1 | 136 | 16 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 3º ano | 0 | 1 | 134 | 12 | 12 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | 4º ano | 0 | 0 | 0 | 106 | 45 | 15 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 2º CEB | 5º ano | 0 | 0 | 0 | 0 | 144 | 35 | 16 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | 6º ano | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 141 | 34 | 18 | 12 | 4 | 2 | 0 |
| 3º CEB | 7º ano | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 67 | 9 | 8 | 4 | 2 | 0 |
| | 8º ano | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 42 | 12 | 8 | 4 | 2 |
| | 9º ano | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 60 | 13 | 5 | 3 |

Recursos tecnológicos

Por fim, analisando os recursos tecnológicos que os alunos têm disponíveis em sua casa, podemos concluir que 70% dos alunos têm computador e desses pelo menos 86% tem acesso à Internet no seu domicílio. Assim, verificou-se uma grande evolução neste indicador visto que apenas cerca de um terço dos alunos tem unicamente acesso à Internet na escola, deixando de haver uma correlação forte entre a posse de computador e a Internet e a pertença a uma família de classe favorecida, com qualificações académicas e empregos prestigiados. Esta relação foi constatada no último estudo, realizado em 2006-2007, onde os valores se encontravam invertidos (apenas um terço dos alunos tinham computador e internet em casa).

No Agrupamento também se verificou uma grande evolução ao nível da quantidade de recursos existentes postos à disposição de alunos, docentes e não docentes, nomeadamente, na Escola Sede, que conta agora com mais 173 terminais. Todas as salas de aula dispõem de um terminal ligado à rede, sendo possível criar mais uma sala TIC para turmas reduzidas (20 alunos) e equipar a BE/CRE com doze terminais. Relativamente às EB1 e Pré-escolar o enriquecimento dos recursos tecnológicos foi resultante da deslocação de alguns equipamentos pertencentes à Escola Sede para aqueles estabelecimentos de ensino.

2. MISSÃO

A educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tão pouco a sociedade muda.
Paulo Freire

A plena consciência da nossa missão e dos nossos valores é fundamental para que a acção do dia-a-dia faça com que o Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves se afirme como instituição educativa de referência na comunidade e no Sistema Educativo Português.

2.1. A NOSSA MISSÃO – A razão da nossa existência

O Agrupamento Nuno Gonçalves tem como missão contrariar a réplica da ordem social e cultural, defendida pelas teorias de reprodução cultural (ex. Bourdieu e Passeron). Assim, se procurará que a Escola não ratifique, nem reproduza as desigualdades como espelho da sociedade, mas que se afirme como Escola de qualidade, democrática e universal, que acredita na transformação social.

2.2. OS NOSSOS VALORES – Aquilo em que acreditamos

Existem no Agrupamento um conjunto de valores que resultam de crenças e atitudes que ao longo da constituição do Agrupamento se têm (re)afirmado. Esse conjunto de valores constitui a matriz de diferenciação relativamente a outras instituições educativas e estruturando o nosso património educativo.

Destacamos como valores fundamentais da acção educativa do Agrupamento os seguintes: **RESPEITO, RESPONSABILIDADE, AUTONOMIA, COMPETÊNCIA, RIGOR/EXIGÊNCIA, QUALIDADE, PERSEVERANÇA E COOPERAÇÃO/INTERAJUDA.**

3. VISÃO ESTRATÉGICA

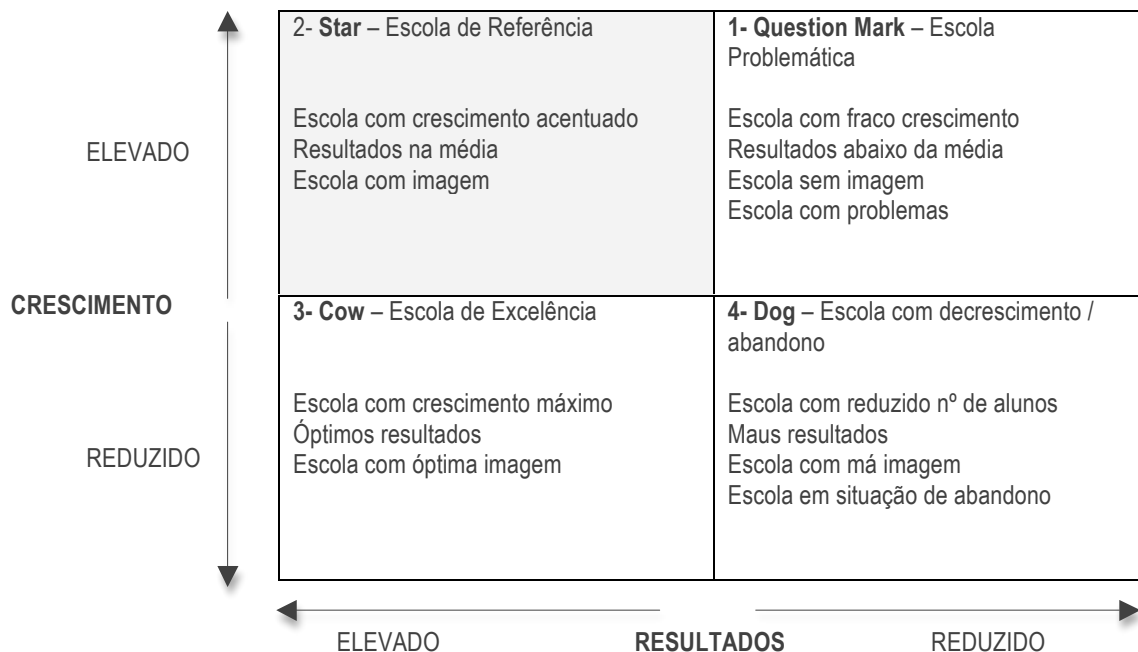
Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.

Boaventura de Sousa Santos

Com o objectivo de permitir que todos os esforços que o Agrupamento realiza, em qualquer área - administrativa, pedagógica, de gestão, de relações com os pais e com a comunidade, de infra-estruturas - tenha unidade e seja coerente com o objectivo de obter um desempenho superior procedemos primeiramente à classificação da actividade desenvolvida, recorrendo para tal à Matriz de BCG (Baston Consulting Group, da Mckinsey&Co.) (Ambrósio, 2005).

Assim, expressaremos o conhecimento que temos do Agrupamento, dos seus êxitos, dos seus fracassos, das suas potencialidades, das suas limitações, das suas certezas no momento actual, e se dará forma e direcção ao futuro do Agrupamento no próximo triénio.

Quadro VI - Matriz BCG



O modelo BCG parte de dois itens de classificação: taxa de crescimento e resultados sendo que para cada área em causa, poderá ser elevado ou reduzido.

Sendo o Agrupamento Nuno Gonçalves constituído por escolas com credibilidade no meio educativo e na comunidade e com resultados escolares, em todos os anos de escolaridade, acima da média dos registados no Concelho, mas abaixo da média nacional, tem-se tornado um Agrupamento de Escolas atractivo cuja procura, por parte dos pais e encarregados de educação, tem sido notória. Assim, e de acordo com a Matriz BCG, consideramos que se enquadra na área 2, sendo, por isso, necessários fortes investimentos para manter e reforçar a sua posição.

4. ANÁLISE SWOT- DIAGNÓSTICO DO AMBIENTE ESTRATÉGICO

Leve é o trabalho quando repartido por todos.
Homero

Segundo Ambrósio (2005), a análise SWOT, (*Strengths* -forças, *Weaknesses* -fraquezas, *Opportunities* -oportunidades e *Threats* -ameaças) que se segue permite verificar os principais aspectos que caracterizam a posição estratégica do Agrupamento, tanto a nível interno como externo.

Acresce referir que a presente análise SWOT é feita e interpretada de forma integrada, conjugando os elementos da avaliação/análise interna e externa.





Quadro VII - Matriz de análise SWOT

| FACTORES | PESO (-5a +5) | RELEVÂNCIA (0 a +10) | IMPACTO (P x R) | RESULTADO |
|---|------------------|-------------------------|--------------------|-------------|
| INTERNOS | | | | |
| RECURSOS FINANCEIROS | | | 19,5 | Ponto fraco |
| Orçamento geral do estado | 1 | 3 | 3 | Ponto fraco |
| Receitas próprias | 4 | 9 | 36 | Ponto forte |
| RECURSOS MATERIAIS | | | 29,3 | Ponto forte |
| Material didáctico | 4 | 9 | 36 | Ponto forte |
| Recursos educativos (Tecnológicos e BE) | 4 | 8 | 32 | Ponto forte |
| Instalações | -1 | 9 | -9 | Ponto fraco |
| ACTIVIDADE | | | 32,1 | Ponto forte |
| Oferta educativa (formal e não formal) | 4 | 10 | 40 | Ponto forte |
| Sucesso académico | 3 | 10 | 30 | Ponto forte |
| Desenvolvimento cívico/Disciplina | 4 | 10 | 40 | Ponto forte |
| Articulação e sequencialidade | 2 | 9 | 18 | Ponto fraco |
| Acompanhamento da prática lectiva | 3 | 8 | 24 | Ponto fraco |
| Diferenciação e apoios | 4 | 10 | 40 | Ponto forte |
| Estratégias para a melhoria | 4 | 9 | 36 | Ponto forte |
| Organização e gestão escolar | 4 | 10 | 40 | Ponto forte |
| Protocolos e parcerias | 4 | 8 | 32 | Ponto forte |
| Imagem | 3 | 10 | 30 | Ponto forte |
| Regulação | 3 | 8 | 24 | Ponto fraco |
| RECURSOS HUMANOS | | | 36,6 | Ponto forte |
| Ambiente | 4 | 10 | 40 | Ponto forte |
| Lideranças de topo | 4 | 10 | 40 | Ponto forte |
| Lideranças intermédias | 3 | 10 | 30 | Ponto forte |
| EXTERNOS | | | | |
| ALUNOS E O SEU AMBIENTE FAMILIAR | 3 | 9 | 27 | Ponto forte |
| FORNECEDORES | | | - 20,6 | Ponto fraco |
| DRELV/Rede Escolar | -1 | 8 | -8 | Ponto fraco |
| Parque Escolar | 4 | 10 | 40 | Ponto forte |
| Câmara Municipal de Lisboa | -3 | 9 | -27 | Ponto fraco |
| CAP1 | -3 | 9 | -27 | Ponto fraco |
| LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA | 5 | 8 | 40 | Ponto forte |
| AMBIENTES SOCIAIS | 2 | 7 | 14 | Ponto fraco |

Na matriz para análise SWOT considerou-se pertinente subdividir alguns factores críticos para melhor

objectivar a análise de ambiente e, assim, se perceber o posicionamento estratégico do Agrupamento através das suas Forças (**S**trengths), Fraquezas (**W**eaknesses), Oportunidades (**O**portunities) e Ameaças (**T**hreats), Quadro VIII.

Quadro VIII – Diagrama SWOT

| | | Na conquista do objectivo | |
|------------------|---------------------------------|---|--|
| | | Ajuda | Dificulta |
| Origem do factor | INTERNA (organização) | Receitas próprias Material Didáctico Recursos Educativos Oferta Educativa Sucesso Académico Desenvolvimento cívico Diferenciação e apoios Estratégias para a melhoria Organização e Gestão Escolar Protocolos e parcerias Ambiente Lideranças de topo Lideranças intermédias Imagem  | Orçamento geral de Estado Instalações Articulação e sequencialidade Acompanhamento da prática lectiva Regulação  |
| | EXTERNA (ambiente) | Localização geográfica Parque Escolar Alunos e seu ambiente familiar  | DRELVT/Rede escolar Câmara Municipal de Lisboa Ambientes Sociais  |

Face a esta análise importa que o Agrupamento se concentre nos pontos fortes e os incremente, reconheça as fraquezas como oportunidades de melhoria, agarre as oportunidades e as aproveite melhor enquanto perduram e se proteja das ameaças através da definição de estratégias que as neutralizem.

5. LINHAS DE ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA E LINHAS DE ACÇÃO

Torne o seu aluno atento aos fenómenos da natureza [...]. Coloque os problemas ao seu alcance e deixe ser ele a resolvê-los. [...] se alguma vez substituir, no seu espírito, a razão pela autoridade, ele deixará de raciocinar.
J. Rousseau

5.1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Como se pode constatar pela caracterização da comunidade escolar deste Agrupamento, a população discente é muito heterogénea, nomeadamente no que concerne ao nível sócioeconómico e cultural do agregado familiar. Muitas famílias ainda não possuem a escolaridade obrigatória o que, acrescido da precariedade dos seus empregos limita fortemente a sua assistência às crianças e jovens. Esta realidade reflecte-se na escola de diferentes modos, sendo no contexto da sala de aula e nos níveis de aprendizagem que ela assume maior expressão.

Apesar de a Escola ser uma instituição que, como é defendido pelas teorias de reprodução cultural (Bourdieu e Passeron), replica a ordem social, este Agrupamento entende que ela pode e deve subverter essa ordem. No entanto, para isso, ela terá de permitir o acesso dos alunos a contextos diversificados de educação formal e não formal, capazes de proporcionarem vastas aprendizagens.

Partindo desta preocupação ideológica, o Agrupamento, após reflexão partilhada, seleccionou vários princípios pedagógicos que, em conjunto com os princípios veiculados no Currículo Nacional, serão determinantes no alcance desta ambição. Nesta concepção foram seleccionados os seguintes princípios:

1. **Educação para todos em termos de acesso e sucesso**
2. **Exigência conceptual**
3. **Diferentes saberes e culturas**
4. **Partilha**

5.1.1. Educação para todos em termos de acesso e sucesso

A educação para todos é um princípio que faz parte do discurso pedagógico oficial, desde a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46 de 1986), embora este discurso apele sobretudo à educação para *todos* em termos de acesso. A preocupação com a qualidade das aprendizagens, como factor de integração e de inclusão, não tem sido valorizada, apesar de estar subjacente a alguns princípios da própria LBSE, como este, “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista (...) formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (ponto 5 do artigo 2º da LBSE). De acordo com este princípio parece haver uma efectiva preocupação com a qualidade das aprendizagens, pois só uma educação exigente, promotora de conhecimentos e competências diversificados, poderá contribuir para este perfil. Contudo, vários estudos (Alves, 2007; Calado, 2007; Ferreira, 2007; Silva, 2010) têm mostrado que o discurso pedagógico oficial não é coerente. Por exemplo, em algumas disciplinas/áreas disciplinares, quando se passa do documento das *Competências Essenciais* para os *Programas/Orientações Curriculares*, verifica-se, entre outros aspectos, uma recontextualização do nível de complexidade dos conhecimentos e competências a desenvolver nos alunos. Esta recontextualização ocorre no sentido de uma diminuição da qualidade das aprendizagens, o que evidencia que o discurso pedagógico oficial é não só incoerente, como não valoriza de igual modo o acesso à educação e a qualidade da mesma.

O nosso Agrupamento, no entanto, entende que a educação prestada deve valorizar de igual modo o acesso e o sucesso, representando este um nível de desempenho elevado de *todos* os alunos a nível sócio-afectivo e cognitivo. Uma educação que valorize a qualidade das aprendizagens, a nível destas duas dimensões, terá potencial para formar indivíduos informados, interventivos e com espírito crítico, contribuindo para uma verdadeira inclusão e para a alteração da ordem social instalada. Os alunos socialmente mais desfavorecidos encontrarão,

deste modo, uma socialização secundária capaz de os ajudar, no futuro, a enfrentar dificuldades que de outro modo seria difícil. Porém, o desfasamento entre os valores da família e aqueles que são legitimados pela escola constitui um profundo obstáculo para os alunos e para a própria instituição, estando o Agrupamento consciente disso, mas determinado a enfrentar este desafio.

5.1.2. Exigência conceptual

Uma educação para *todos* que não seja apenas em termos de acesso, mas também de verdadeiro sucesso, implica aprendizagens diversificadas e conceptualmente exigentes. A exigência conceptual aqui defendida não se refere ao aumento do número de conhecimentos que os alunos devem adquirir, nem à inflexibilidade do professor perante os alunos. Trata-se, antes, de promover aprendizagens integradas em que os conhecimentos surjam contextualizados e organizados em torno de ideias estruturalmente organizadas. Para o efeito, estão implicados os conhecimentos (*O Que*) e a prática do professor (*O Como*), o que significa que só se obtêm níveis elevados de exigência conceptual se formos capazes de conciliar estas duas dimensões. Nesta abordagem, devemos ter presente que o *QUE* do ensino e da aprendizagem influencia e é influenciado pelo modo como é pensado e concretizado o *COMO*.

O esquema da Figura 1 pretende mostrar de que modo os conhecimentos (*o que*) e a prática do professor (*o como*) podem criar, efectivamente, contextos favoráveis a uma aprendizagem conceptualmente exigente. De acordo com este esquema, e no que concerne ao *Que* do ensino-aprendizagem, as competências gerais são as do Currículo Nacional, sendo todas as disciplinas e áreas não disciplinares responsáveis pelo seu desenvolvimento. Os conhecimentos e capacidades específicas da disciplina correspondem às Competências Essenciais, preconizadas igualmente no Currículo Nacional, mas associadas às diferentes disciplinas/áreas disciplinares. Em relação ao *Como* do ensino-aprendizagem, a intradisciplinaridade e a interdisciplinaridade dizem respeito à relação entre discursos. Para que estes dois aspectos da prática concorram para uma verdadeira exigência conceptual é necessário que haja uma forte inter-relação entre os conhecimentos da própria disciplina (intradisciplinaridade) e entre os conhecimentos de diferentes disciplinas (interdisciplinaridade). A relação escola/comunidade, ao nível da prática de sala de aula, pode ser perspectivada, neste modelo, pela forte relação entre o conhecimento académico e o conhecimento do quotidiano dos alunos. O nível de exigência conceptual aumenta quando o professor utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, resultantes das suas vivências, para tornar mais inteligível o conhecimento académico. Isto não significa que o professor se limite a ouvir os alunos acerca das suas experiências de vida, mas sim a recorrer a estes conhecimentos para explicar o conhecimento académico, estabelecendo uma forte relação entre ambos.

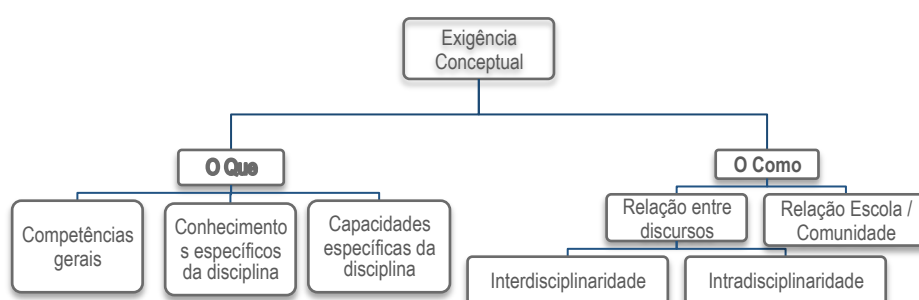


Figura 2 - Dimensões que contribuem para a exigência conceptual

5.1.3. Diferentes saberes e culturas

A comunidade escolar, como se pode verificar na caracterização do Agrupamento, é heterogénea, não só do ponto de vista social, mas também cultural. Temos uma percentagem considerável de alunos provenientes de outros países, portadores de valores e culturas distintas da nossa. Não se pretende ignorar estes valores, mas sim respeitá-los, divulgando-os/partilhando-os junto dos outros membros da comunidade educativa. O respeito e a compreensão entre indivíduos, independentemente da sua cultura de origem, constituem uma orientação que norteia a acção educativa deste Agrupamento. No entanto, para que estas crianças e jovens se integrem na nossa

sociedade, será essencial conhecerem também os valores da nossa cultura. Só poderá haver, em nosso entender, uma verdadeira integração se a Escola for capaz de promover, em simultâneo com a aprendizagem do conhecimento académico (mais ou menos idêntico nos diferentes países), a aquisição de competências sociais e valores legitimados na cultura dominante da nossa sociedade. Rejeita-se a ideia de excluir os valores culturais dos alunos, mas considera-se fundamental que todas as crianças e jovens, provenientes de outras culturas, tomem conhecimento dos nossos próprios valores, hábitos, etc. Esta será uma via para promover o respeito. Contudo, estamos conscientes das dificuldades que esta integração acarreta, representando uma das prioridades do presente Projecto.

5.1.4. Partilha

A partilha entre todos os membros da comunidade educativa constitui igualmente um factor crucial para a concretização da missão da Escola. Esta partilha deve ser entre pares e entre grupos diferenciados, assumindo, no entanto, a partilha entre os professores um papel estratégico. Admite-se que pessoas diferentes, com experiências diferentes, podem encarar a mesma realidade de forma distinta, com repercussões a nível do conhecimento construído.

A partilha entre os professores é aqui entendida como uma forma de alcançar a autonomia colectiva. De acordo com esta autonomia, o professor, embora preserve um espaço de manobra individual, deve actuar com um sentido colectivo, de negociação e a partir de interesses e pontos de vista distintos do seu. Esta via pode conduzir a consensos fundamentais para a adopção de estruturas de trabalho em equipa. Admite-se que uma transformação e consolidação das relações interpessoais poderão levar a uma comunidade educativa verdadeiramente dinâmica. Contudo, temos a noção de que as práticas colaborativas ainda estão pouco generalizadas e o individualismo, como refere Hargreaves (1998), é um fenómeno social e cultural que teima sempre em persistir.

O trabalho colaborativo é fundamental não só entre professores, mas também entre professores e alunos e entre professores e demais membros da comunidade escolar. Centrando-nos no binómio professor-aluno, o trabalho colaborativo entre estes dois agentes deve constituir uma prioridade. Para que o professor desenvolva um trabalho adequado às características individuais dos alunos terá de haver, necessariamente, um envolvimento de *todos* (professor e alunos) no processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento do aluno a nível psicológico, social e dos seus conhecimentos prévios torna-se indispensável para a criação de estratégias/actividades promotoras de uma aprendizagem significativa e do desenvolvimento integral do aluno, sendo, neste caso, forçosa a sua intervenção activa.

Referimos ainda que quando se consideram outros parceiros da comunidade educativa, como os pais e encarregados de educação, o trabalho colaborativo volta a ser considerado imprescindível. O desconhecimento, por parte das famílias, de princípios e regras fundamentais da Escola, assim como de formas de ajudar os seus educandos na vida escolar, mostra a necessidade de um reforço do trabalho colaborativo entre a Escola e a Família.

5.2. FUNDAMENTAÇÃO DAS LINHAS DE ACÇÃO ESTRATÉGICA

Tendo presente os princípios e as metas definidos para nortear a acção educativa do Agrupamento, definimos uma linha orientadora que incide em três dimensões. Uma delas é sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem, a desenvolver pelos professores, no contexto de educação formal; outra é sobre a educação não formal a desencadear, em complementaridade com a educação formal, e a outra é sobre a organização e gestão de recursos.

5.2.1. Ensino-aprendizagem

Relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, sem se pretender impor um modelo pedagógico, apela-se ao construtivismo social, como corrente pedagógica a privilegiar. Entende-se que o ensino-aprendizagem deve ser orientado no sentido de ajudar o aluno a aprender a pensar e a raciocinar de modo fundamentado e, portanto, a aprendizagem deve ser activa e internamente construída pelo aluno e não completamente explicada pelo professor. Para o efeito, segundo esta perspectiva, é fundamental os professores, ao planificarem as suas actividades, recolherem dados sobre o nível do aluno, por exemplo, através de uma avaliação diagnóstica, para que deste modo possam criar desafios que vão para além desse nível. A criação destas situações de aprendizagem deve ainda contemplar a realização de tarefas em grupo de composição heterogénea. A defesa destes procedimentos radica na ideia de que “o ensino deve ser constantemente exigente com os alunos, pondo-os perante

situações que os obriguem a implicar-se num esforço de compreensão e actuação (...), esta exigência deve ser acompanhada de apoios e reforços de todo o tipo e dos meios, quer intelectuais, quer emocionais, que levem os alunos a superar essas exigências e desafios (Onrubia, 2001, p. 122). Subjacente a esta fundamentação está o conceito de desenvolvimento proximal proposto por Vygotsky (Construtivista social) que seguidamente se apresenta para uma melhor compreensão da importância dos procedimentos sugeridos.

Para este autor, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados, embora não se desenvolvam de igual forma. Para explicar como a aprendizagem escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, Vygotsky introduziu este conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, chamando a atenção para que, se efectivamente queremos descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, temos de determinar, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o nível de desenvolvimento real e o segundo é o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro diz respeito ao nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, estabelecidas como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, e pode ser determinado a partir da resolução de problemas pela criança de forma independente. O segundo diz respeito ao nível de desenvolvimento que a criança atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa mais apta. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial constitui o que Vygotsky definiu como *zona de desenvolvimento proximal*.

O nível de desenvolvimento real corresponde às funções que já amadureceram, ou seja, representa os produtos finais do desenvolvimento, caracterizando retrospectivamente o desenvolvimento mental. Se, efectivamente, a criança consegue resolver um problema sozinha, sem a ajuda de outra pessoa, é porque as funções necessárias à sua resolução já amadureceram. Contrariamente, o nível de desenvolvimento potencial corresponde às funções ainda não amadurecidas, mas em processo de maturação, caracterizando, prospectivamente, o desenvolvimento mental. A zona de desenvolvimento proximal permite o acesso não só às funções já atingidas, como também às que estão em processo de maturação. É de salientar que aquilo que a criança consegue fazer acompanhada, num dado momento, pode passar depois a fazer sozinha, ou seja, aquilo que, num dado momento, constitui o nível de desenvolvimento potencial será mais tarde o nível de desenvolvimento real.

Para o professor criar uma zona de desenvolvimento proximal deve dar particular atenção à organização das actividades. Se forem organizadas actividades que reflectam um baixo nível de exigência conceptual a sua eficácia pode ser nula no que respeita ao desenvolvimento global da criança, uma vez que podem estar orientadas para níveis de desenvolvimento já atingidos. Uma boa aprendizagem é “somente aquela que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky, 1998, p. 117). No que respeita aos alunos com dificuldades de aprendizagem e aos de níveis sócio-económico-culturais desfavorecidos, muitas vezes os professores diminuem drasticamente o nível de exigência conceptual, reduzindo as actividades destes alunos a tarefas concretas do tipo observar e fazer. Uma aprendizagem baseada apenas no concreto não promove a abstracção e não ajuda estas crianças a superar as suas dificuldades. Pelo contrário, ela contribuirá para acentuar as dificuldades, visto habituar as crianças a um tipo de pensamento exclusivamente concreto, atrofiando possíveis rudimentos de pensamento abstracto que possuam. Vygotsky diz que estas crianças “quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstracto [...] a escola deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nessa direcção [pensamento abstracto], para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1998, p. 116). Conseguir organizar formas de aprendizagem que criem uma zona de desenvolvimento proximal será fundamental para o desenvolvimento psicológico destas crianças e para as aproximar das outras crianças.

Embora a perspectiva sócio-construtivista esteja mais em sintonia com uma prática pedagógica dita progressista, será mais vantajoso optarmos pelo desenvolvimento, no contexto de sala de aula, de uma prática mista. Esta prática possui algumas características centradas no aluno e outras centradas no professor e tem-se revelado, de acordo com vários estudos (Morais & Neves, 2001; Moraes, Neves & Pires, 2004), favorável à aprendizagem de todos os alunos, nomeadamente dos mais desfavorecidos. De acordo com estes estudos, esta prática apresenta as seguintes especificidades: (1) um controlo limitado dos alunos na *selecção* e *sequência* da sua aprendizagem; (2) um ritmo de aprendizagem que vá ao encontro das necessidades dos alunos; (3) uma forte explicitação dos conhecimentos/competências, assente no diálogo e na discussão; (4) uma forte inter-relação dos conhecimentos da própria disciplina (intradisciplinaridade) e dos conhecimentos de disciplinas diferentes (interdisciplinaridade); (5) relações sociais de comunicação entre professor e alunos de natureza inter-pessoal; (6) um enfraquecimento das fronteiras entre os espaços dos vários alunos e entre o espaço dos alunos e o espaço do professor. A Figura 2 representa as várias características de uma pedagogia mista.

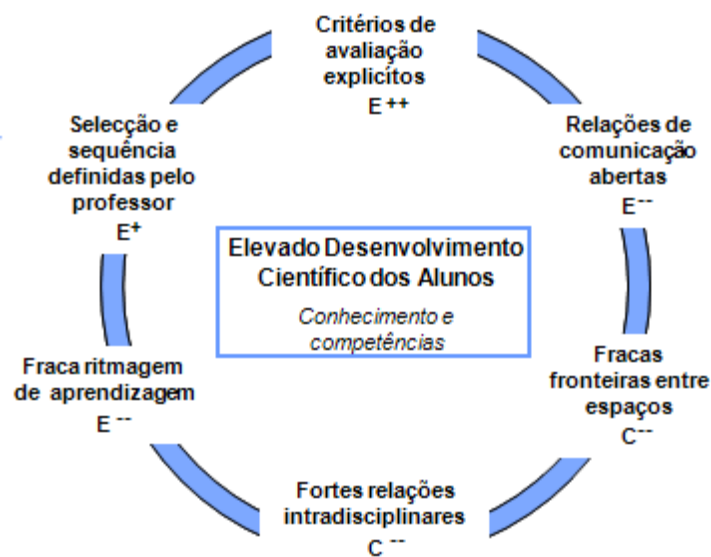


Figura 3 - Características de uma pedagogia mista

Esta prática diferencia-se de uma pedagogia progressista no que diz respeito à selecção e sequência das aprendizagens e também ao grau de explicitação dos conhecimentos/competências. Enquanto na prática progressista todos estes aspectos estão centrados no aluno, na pedagogia mista eles estão mais centrados no professor, nomeadamente a explicitação. Segundo vários estudos, o facto de estas características serem determinadas pelo professor revelou-se benéfico para a aprendizagem dos alunos, nomeadamente dos mais desfavorecidos, por tornar mais claro o que é, efectivamente, importante na aprendizagem. Para os alunos de meios mais favorecidos que estão habituados, em casa, a um discurso idêntico ao da escola é quase indiferente uma prática progressista ou mista. No entanto, para os alunos provenientes de meios em que as regras e valores da família de distanciam do que é legitimado pela escola, a explicitação dos conhecimentos, procedimentos e critérios de avaliação tem-se revelado decisiva no sucesso destes alunos. Se estes aspectos ficarem implícitos os alunos não lhes atribuem a devida importância. Como a comunidade escolar deste Agrupamento é maioritariamente proveniente de um meio sócioeconómico e cultural baixo, pelas razões atrás expostas, considera-se mais vantajoso o desenvolvimento de práticas tendencialmente mistas.

5.2.2. A educação não formal

Apesar das diferenças de entendimento quanto ao significado preciso de educação não formal, adoptou-se a definição proposta pela UNESCO que vem desde 1997. De acordo com esta organização, a educação não formal corresponde a toda a actividade educativa organizada e contínua que não se enquadre na definição de ensino formal. Pode ocorrer dentro ou fora de uma instituição educativa e destina-se a pessoas de todas as idades.

De acordo com Praia (2006), a educação não formal permite que as aprendizagens ocorram de acordo com o ritmo do aluno e em função das suas necessidades e das suas possibilidades. É uma educação não directiva, exploratória, voluntária e pessoal e, provavelmente devido a essas características, motiva os alunos, alguns dos quais com fracos desempenhos no contexto da educação formal.

Atendendo às potencialidades deste tipo de educação, o Agrupamento deverá continuar a reinventar novas formas de educação não formal. Esta servirá de complemento à educação formal e, em algumas situações, constituirá uma via de aquisição de competências sociais fundamentais para o contexto de educação formal. Além disso, será nestes espaços de educação não formal que os alunos, provenientes de outros países com valores culturais distintos do nosso, poderão ver reconhecidas e valorizadas as suas culturas de origem e será também aqui que podem tomar contacto, de um modo mais efectivo, com a nossa própria cultura. Contudo, estas actividades de educação não formal devem ser, sempre que possível, integradas para que possam ter uma maior eficácia.

5.2.3. Dimensão organizativa

Nas duas últimas décadas assistiu-se a dois fortes movimentos relacionados com o que se conhece sobre o ambiente escolar: o movimento da *Escola Eficaz* e o movimento da *Melhoria na Escola*.

Ambos os movimentos tiveram grande importância na identificação de factores associados à qualidade da educação em geral, e das escolas em particular. O termo “eficácia” não é neutro e muito menos consensual (Firestone, 1991). A definição da eficácia de uma escola está vinculada à escolha de valores e critérios, muitas vezes competitivos e sujeitos ao debate político.

Uma definição possível de escola eficaz, talvez a mais simples, é apresentada por Mortimore (1991). Segundo esse autor, a escola eficaz é aquela onde o progresso do aluno vai além do que seria esperado levando em consideração as suas características ao ingressar na escola. Assim, a **escola eficaz adiciona valor** (*value added*) ao resultado escolar do aluno, comparativamente ao que ele teria noutra escola.

Partilha-se da ideia implícita nesta definição de escola eficaz, a ideia de que a escola tem parte da responsabilidade nos resultados escolares atingidos pelos alunos, não esquecendo, contudo, que a contribuição da escola está condicionada às características de carácter socioeconómico e cultural da família e ao ambiente quotidiano do aluno.

Defende-se que as crianças em desvantagem social devem ter igualdade de oportunidades para aprender e que o sucesso do aluno não pode ser definido somente em termos absolutos, mas sim em termos do valor acrescentado pela escola ao “capital” que o aluno trouxe para o ambiente educativo.

Associada às características de uma escola eficaz entende-se a necessidade do envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projecto educativo. O conhecimento que temos do percurso feito pelo Agrupamento Nuno Gonçalves leva-nos a afirmar que as suas condicionantes internas – comunhão de valores, lideranças, processos de desenvolvimento – têm desempenhado um papel fundamental no seu desenvolvimento organizativo e consequentemente no incremento da melhoria da qualidade educativa.

Entende-se necessário dar continuidade à implicação dos professores no trabalho de análise reflexiva sobre as suas práticas visando a apropriação cada vez maior de uma cultura inovadora construída pelos intervenientes mais directos do processo. Considera-se assim, que a construção da qualidade se encontra associada ao conceito de “organização aprendente” ou seja de “organização inteligente” no sentido em que, para além dos procedimentos de reflexão e de análise, é capaz de conceber e desenvolver um projecto, adequado aos contextos em que se situa, aos recursos de que dispõe e em que “a aprendizagem dos docentes se torna completamente ligada à aprendizagem daqueles a quem ensinam” (Fullan e Hargreaves, 2000: XII).

A procura da qualidade passa, e terá de continuar a passar com maior incidência, pela construção de planos de acção que permitam o cumprimento do princípio de uma escola para todos e com todos. Uma escola onde cada um e todos têm oportunidades de desenvolver competências várias no domínio das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e onde se privilegiam aspectos de uma positiva formação pessoal e social.

Entendemos como fundamental que a escola se identifique como “organização curricularmente inteligente” que, continuamente, se pense a si própria, e se confronte com o desenrolar da sua actividade num processo avaliativo e formativo identificando, na sua acção, pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades.

A acção participativa pretendida deverá integrar na sua prática comportamentos eticamente correctos, solidários e onde a equidade e o compromisso estejam sempre presentes.

A **ética** deverá ser explicitada através de numa acção orientada pelo respeito ao ser humano, às instituições sociais e aos elevados valores necessários ao desenvolvimento da sociedade com qualidade de vida, e traduzida nas acções de cada um. De acordo com esse valor, a acção participativa será orientada pelo cuidado e atenção aos interesses humanos e sociais.

A **solidariedade** aqui entendida pelo reconhecimento do valor inerente a cada pessoa e o sentido de que os seres humanos se desenvolvem em condições de troca e reciprocidade, deverá proporcionar o desenvolvimento de redes abertas de apoio recíproco.

A **equidade** é representada pelo reconhecimento de que pessoas e grupos em situações desfavoráveis necessitam de atenção e condições especiais, para se igualarem aos seus semelhantes no processo de desenvolvimento. Importa, assim, que os benefícios da atenção sejam distribuídos de forma diferente, de modo a possibilitar aos que apresentam maior dificuldade de participação condições favoráveis para superar essa dificuldade.

Por fim o **compromisso** que aqui se traduz na acção dos envolvidos no processo pedagógico, focada e identificada com a missão, valores, princípios, acções estratégicas de desenvolvimento, metas e objectivos, pressupõe o entendimento pleno dessas questões e o empenho de todos pela sua realização, traduzindo-se em

melhor aprendizagem pelos alunos.

6. METAS E OBJECTIVOS A ATINGIR

Os passos não conduzem, apenas, a uma meta; cada passo é já, em si, uma meta.
Émile-Auguste Chartier

Tendo presente as características da comunidade escolar, os problemas diagnosticados e os princípios privilegiados, foram definidas quatro grandes metas e respectivos objectivos:

- **Elevados níveis de desempenho cognitivo, artístico e desportivo, respeitando o desenvolvimento individual do aluno;**
- **Saber estar em diferentes contextos;**
- **Elevados níveis de integração de alunos;**
- **Partilha e convívio entre todos os elementos da comunidade, pautado pelo respeito mútuo.**

Quadro IX – Metas e Objectivos

| METAS | OBJECTIVOS |
|--|--|
| Elevados níveis de desempenho cognitivo, artístico e desportivo, respeitando o desenvolvimento individual do aluno | <ol style="list-style-type: none"> 1. Reduzir as taxas de repetência por ano de escolaridade no triénio 2011-2014 para: 0% no 1º ano, 4% no 2º ano, 3% no 3º ano, 4% no 4º ano, 3% no 5º ano; 10% no 6º ano, 14% no 7º ano, 6,5% no 8º ano e 5 % no 9º ano. 2. Aumentar o desempenho dos alunos em CC, situando a média destas competências, em testes de avaliação, no valor mínimo de 45%. 3. Realizar no mínimo 4 eventos com impacto na comunidade. |
| Saber estar em diferentes contextos | <ol style="list-style-type: none"> 1. Reduzir os níveis de indisciplina no mínimo em: 5% no 2º Ciclo e em 2% no 3º Ciclo. 2. Atingir em média o grau 3 nas Competências Sociais em todas as turmas. 3. Alcançar, no mínimo, uma participação de 50% de alunos de cada turma em actividades do contexto não formal. |
| Elevados níveis de integração de alunos | <ol style="list-style-type: none"> 1. Alcançar um grau elevado de aceitação e respeito mútuo pelos valores e hábitos culturais de cada aluno. 2. Alcançar um grau elevado de integração de todos os alunos com NEE de forma que se sintam aceites pelos seus pares e respeitados na sua individualidade. |
| Partilha e convívio entre todos os elementos da comunidade, pautado pelo respeito mútuo | <ol style="list-style-type: none"> 1. Obter um grau elevado de satisfação dos diferentes elementos da comunidade escolar relativamente a partilha e convívio. |