

TERRITORIALIZAR A UTOPIA, CAPACITAR A PESSOA – PRÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO NA ESCOLA SECUNDÁRIA/3 HENRIQUE MEDINA

*Fátima Braga**

João Furtado | Asdrúbal Santos

*Maria Rosa Quinta e Costa | Manuela Ferreira***

*Miguel Durães****

RESUMO: Explicitando a visão da Escola Secundária com 3.º Ciclo Henrique Medina (ESHM) sobre o contributo da educação para o desenvolvimento e coesão social, este texto apresenta um projeto de investigação-reflexão-ação que perspetiva a educação como uma utopia, entendida como *horizonte de possibilidade*. Nele se apresenta uma prática de investigação-reflexão-ação que analisa o contributo de algumas das ações levadas a cabo pela organização para o desenvolvimento do exercício da cidadania e para a promoção da equidade no acesso a oportunidades de bem-estar dos alunos do concelho de Esposende; isto é, para a materialização da missão da instituição, de prestação de um serviço de educação pública e universal de qualidade, focalizado na capacitação da pessoa.

PALAVRAS-CHAVE: utopia, capacitação, pessoa, projeto educativo.

* Consultora SAME-UCP e professora na Escola Secundária Henrique Medina (fatimabragaeshm@gmail.com).

** Direção da Escola Secundária Henrique Medina (orggest@eshm.edu.pt).

*** Psicólogo da Escola Secundária Henrique Medina (spo.jduraes@eshm.edu.pt).

INTRODUÇÃO – ESHM: UM LUGAR PARA A EDUCAÇÃO, NO DESENVOLVIMENTO DA COESÃO SOCIAL

Neste texto se apresentará a forma como a escola pode perspetivar o seu papel, enquanto instituição educativa de serviço público de qualidade e, simultaneamente, ser agente no quadro da coesão social. Para tal, centrar-nos-emos no projeto de ação educativa desenvolvido na Escola Secundária com 3.º ciclo Henrique Medina (ESHM), o qual segue uma metodologia de investigação-reflexão-ação (Estrela e Estrela, 2001).

Num primeiro momento – *“Disciplina e excelência PARA todos, numa escola POR todos” – porquê?* –, far-se-á uma reflexão sobre o modo como, na ESHM, se desenvolvem e caracterizam as questões de identidade da instituição e as culturas profissionais e organizacionais que a atravessam, utilizando o quadro conceptual definido por Bizarro e Braga (2004a) e Braga (2009). Aqui se explicita a forma como a instituição assume a centralidade do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, apostando na formação para valores comuns, para o desenvolvimento do exercício da cidadania e para a promoção da equidade no acesso a oportunidades de bem-estar aos alunos que a escolhem.

Num segundo momento – *“Disciplina e excelência PARA todos, numa escola POR todos” – como?* –, apresentar-se-ão três dos projetos que, orientados pela ideia da centralidade da pessoa humana (Bizarro e Braga, 2004b), são desenvolvidos com alunos, encarregados de educação, docentes e assistentes operacionais, e materializam a identidade da organização. Enquadrados no plano de melhoria da organização, para cada um destes projetos se explicitará o enquadramento teórico, o público-alvo, o objetivo da ação e o respetivo modelo de operacionalização, após o que se apresentarão resultados e conclusões relativos à monitorização da sua implementação.

1. “DISCIPLINA E EXCELÊNCIA PARA TODOS, NUMA ESCOLA POR TODOS” – PORQUÊ?

Assumir que as escolas são as principais instituições de educação para a vida pública é dizer que compete às escolas proporcionarem determinadas experiências culturais que permitam desenvolver e aprofundar, nos alunos, os imperativos democráticos do desenvolvimento e da coesão social. Como refere Silva (2002a), nesta ideia de ligação entre a educação e a sociedade, encontram-se presentes tensões e conflitos, designadamente os que decorrem

da tradicional distinção de perspectivas entre aquela que vê a educação como tarefa que reproduz e consolida a norma e a simbólica social vigente e aquela outra que aspira à produção de um trabalho capaz de transformar criticamente o mundo, em vez de apenas o servir e reproduzir.

O mesmo autor salienta ainda que, sem ceder aos critérios absolutos de uma utopia paralisante, *fazer escola* obriga a pensá-la como lugar de *possibilidades objetivas de ação*. Isto é, de construção concreta de experiências de *empowerment* ou de *capacitação cognitiva* e social das *subjetividades singulares* que povoam a vida das escolas. Poder-se-á, então, dizer que compete às escolas colocarem-se num *horizonte de possibilidade e de esperança*, sabendo que este é também um *horizonte de limites*, onde “nem tudo é possível fazer, mas também onde nada, à partida, está condenado a não ser feito” (Silva, 2002a: 155).

1.1. ESHM: uma escola que presta um serviço público, mas que se afirma como uma instituição

A Escola Secundária com 3.º ciclo Henrique Medina é uma escola pública com *Contrato de Autonomia* com o Ministério da Educação e Ciência e desenvolve-se em projeto de territorialização municipal, tal como consignado no *Projeto Educativo de Escolas em Rede* (PEER) do concelho de Esposende. De acordo com a visão construída e consensualizada entre os membros da comunidade educativa, é missão da ESHM prestar um serviço de educação pública universal de qualidade, promovendo a Disciplina e a Excelência *para Todos e por Todos*. Desta forma, a organização esclarece, interna e externamente, quem é, o que pretende e como o vem conseguindo, com base nos seus documentos de planeamento estratégico e organizacional.

Na verdade, na construção da sua visão, a escola identifica a educação com o processo consciente e livre de desenvolvimento das faculdades físicas e espirituais dos alunos, encarados como indivíduos, logo como seres únicos, vivendo em comunidades. Por isso, a escola assume-se como um *locus* social, com regras de vida em comum, que é necessário respeitar e regular através do diálogo; a sua identidade define-a como uma escola que não só presta um serviço às famílias e às crianças (é um serviço público), mas também como uma instituição, isto é, “um lugar onde se institui a sociedade e a cultura, onde nos instituímos como pessoas, onde nos instituímos dos nossos direitos próprios, e conseguimos, a partir daí, criar uma palavra livre, autónoma” (Nóvoa, 2006: 11). Só nesta simbiose é que

a noção de liberdade, tal como está exarado na *Constituição da República Portuguesa* – “liberdade de aprender e de ensinar” (artigo 43.º), sem que o Estado se atribua o direito de “programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (n.º 2 do artigo 42.º) –, se pode realizar. Tal não significa, porém, que se pretenda que a escola pública seja neutra. Como poderia conceber-se um projeto educativo e um contrato de autonomia neutros, quando eles são, por definição, meios de esclarecimento, para toda a comunidade, dos valores e das visões do mundo e da vida que, na organização, se praticam, documentos onde se equacionam as opções filosóficas, religiosas, culturais, ideológicas, políticas e estéticas de que é feita a vida e compromissos relativamente às opções feitas?

Assim, a Escola Secundária com 3.º ciclo Henrique Medina vê-se como uma escola que inclui, que encara a diversidade (de género, étnica, linguística, religiosa...) como um fator positivo. Nela se celebra a diversidade, encarada como fator de capacitação das aprendizagens, como uma mais-valia cultural e, logo, humana, que interessa entender e viabilizar na construção de um conhecimento recíproco de uns e de outros (Bizarro e Braga, 2005). É uma escola que acompanha os alunos na construção do seu projeto individual de crescimento, pelo que atua no sentido de proporcionar a todos condições para se conhecerem e respeitarem, para conhecerem e respeitarem o outro num convite ao diálogo cultural, sempre dentro do respeito pela dignidade humana, visando promover uma melhor compreensão das diversas práticas e visões do mundo, reforçar a cooperação, a participação e a liberdade de escolha e permitir o desenvolvimento e a adaptação dos indivíduos no quadro abrangente da tolerância e do respeito pelo outro. São estes os valores que, explicitados nos seus documentos de autonomia, prevalecem sobre o subjetivismo cultural de cada educador, sobre o pragmatismo tecnicista e económico, vazio de valores, e sobre uma filosofia educativa supostamente neutra.

1.2. ESHM: o desenvolvimento da coesão social através de uma educação capacitadora

Decorre do exposto que a ESHM é um lugar de aprendizagem dos saberes intelectuais e de experiências de vida, assumindo o seu contributo específico para o desenvolvimento da matriz cultural dos alunos que a escolhem. Por isso, a escola ancorou todo o processo educativo nos quatro pilares da educação celebrizados por Jacques Delors (1996): aprender a ser, aprender

a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos. Assim, participa no combate à exclusão social e à discriminação, desenvolvendo, em cada aluno e em cada um dos restantes atores, uma atitude reflexiva e crítica sobre si próprios e sobre o mundo. O mesmo é dizer que a organização assume que a educação deve ter uma função capacitadora e que a escola pública deve preencher elevados padrões de qualidade que a tornem recomendável para a generalidade dos portugueses. Esta assunção implica aceitar que a escola de qualidade se faz por ação de todos: “faz-se, por um lado, por aqueles que se encontram em situações problemáticas (através do desejo de quererem ultrapassar a situação em que se encontram, até ao ponto em que tal seja possível) e, por outro, por todos os que, não vivenciando essas situações, mantêm uma atitude de abertura e de disponibilidade” (Sanches e Teodoro, 2006, cit. por Bizarro e Braga, 2013). Deste modo, tenta-se que a liberdade de aprender e a liberdade de ensinar se articulem e se potenciem, como recíprocas e não conflituais, no pressuposto de que quem ensina também aprende, como ressalta da segunda parte deste texto. Na verdade, o desafio constante da ESHM assenta na procura de encontros entre a pessoa que exercita a sua liberdade de ensinar e a que exercita (se necessário, com o apoio das medidas que a segunda parte deste texto apresentará) a sua liberdade de aprender. É que, na verdade, se acredita que a liberdade de ensinar só ganha sentido em função da liberdade de aprender.

Para tal, e enquanto o *Contrato de Autonomia* assinado em papel não se traduz em mais autonomia vivida, ao nível da flexibilização dos *currícula*, dos tempos escolares, dos agrupamentos de alunos e das ofertas educativas, a Escola Secundária com 3.º ciclo Henrique Medina tem vindo a organizar-se, no âmbito da liberdade para ensinar de que dispõe, no sentido de ajustar as condições de operacionalização do projeto de desenvolvimento aqui enunciado.

A instituição insiste em intervir ativamente, em prol da igualdade social, da inclusividade e da coesão social. Por um lado, no contexto dos processos de desenvolvimento das aprendizagens, assegurando “condições de equidade para aprendizagens de qualidade” (Bizarro e Braga, 2013: 165), que perspetivem o conhecimento como uma construção social, definindo processos de desenvolvimento do currículo que ajudem os alunos a entendê-lo, vivenciando-o. Referimo-nos, por exemplo, à forma como na ESHM se asseguram as condições de frequência das atividades potenciadoras do sucesso académico e do crescimento relacional e ao modo como elas são reguladas, assegurando-se a direção de que desempenham o papel para que foram

criadas e consciencializando, não só a eficiência (a relação entre o esforço dispensado e os meios disponibilizados e a qualidade das iniciativas e dos processos) de cada uma, mas também a eficácia (a sua produtividade, em termos da obtenção dos resultados pretendidos) do conjunto das medidas implementadas, com vista à consecução dos fins pretendidos. Por outro lado, e porque, no combate à exclusão, as escolas devem estar atentas à presença de estereótipos que, consciencializados ou não, afetam as leituras do mundo e das relações sociais, dentro e fora das suas paredes, é com especial atenção que a Direção analisa o modo como os implícitos passam na cadeia de relações sociais e afetam o seu desenvolvimento (Braga, 2001). Em colaboração com o Serviço de Psicologia e Orientação, tem-se insistido na formação para valores positivos (de justiça, igualdade, liberdade, paz e cuidado), como um dos caminhos de desconstrução de estereótipos e de construção de competências de comunicação necessárias para uma efetiva interação com o *Outro* (Bizarro, 2007), em condições de segurança, ao mesmo tempo que se promove o desenvolvimento profissional (Silva, Braga e Cruz, 2011).

Trata-se de exercer uma educação que assenta em relações de personalização e de aconselhamento, materializadas na construção de uma atmosfera de confiança mútua que leve os alunos a reconhecerem a autoridade moral aos professores e a serem, em consequência, mais exigentes com eles próprios e, por isso, mais rigorosos e resilientes.

No fundo, o que aqui está em causa é a capacidade que diariamente se vai construindo de, no contexto do próprio processo de desenvolvimento, cada um se (re)pensar, equacionando o seu papel na construção de um tecido social que se quer autónomo, crítico e atuante. Assim se foi desenvolvendo uma constante reflexão, no contexto da autoavaliação da organização, em termos de consciencialização permanente sobre a forma como se conseguem garantir e otimizar os desempenhos e as aprendizagens dos discentes que procuram a Escola.

1.3. ESHM: o desafio da mudança de representações e de crenças
Porém, assumir que a escola deve atuar em prol da coesão social é abrir o caminho para uma educação inclusiva e intercultural, que mexa com as representações e as crenças vigentes (Braga, 2001). Implica compreender que os valores e perceções de cada um são filtrados através de “lentes culturais”, tomadas como sendo a “norma”, mas que não passam de construções culturalmente determinadas. Na verdade, as representações, enquanto sistemas de interpretação, regem a relação dos indivíduos com o mundo e com

os outros, orientam e conduzem os seus comportamentos e a forma como comunicam, intervêm não só na difusão e assimilação dos conhecimentos, mas também no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoal e social, na forma de expressão dos grupos e nas transformações sociais. Enquanto fenómenos cognitivos, vinculam o sentimento de pertença social do indivíduo, com as conseqüentes implicações afetivas e normativas, com a interiorização de experiências, práticas e modelos de conduta e de pensamento que lhes estão ligados. São também elas que permitem o ajustamento ao mundo, o seu domínio físico ou intelectual, e que tornam possível identificar e resolver os problemas que se colocam.

As representações são fenómenos complexos que agem na vida social; estão sempre ativas e integram saberes, ideologias, normas, crenças, valores, atitudes, opiniões; por isso são tão difíceis de mudar e, por vezes, criam obstáculos interiores ao trabalho que se tenta desenvolver. Tal não impede, porém, que as ações se implementem e frutifiquem, como a seguir se verá.

2. “DISCIPLINA E EXCELÊNCIA PARA TODOS, NUMA ESCOLA *POR* TODOS” – COMO?

Após a breve fundamentação da visão e da missão que define e orienta, na ESHM (<http://www.escolahenriquemedina.org/>), a construção de uma escola por todos, onde para todos são promovidas a disciplina e a excelência, é altura de apresentar uma prática de investigação-reflexão-ação desenvolvida pelo Observatório de Qualidade da Escola (OQE) (Braga, 2010; Furtado *et al.*, 2010) que, de forma sistemática, analisa o impacto das medidas implementadas pela organização, procurando monitorizar, a cada momento, de que forma a escola materializa a sua missão de prestação de um serviço de educação pública e universal de qualidade, focalizado na capacitação da pessoa.

2.1. Objetivos do estudo

Avaliado na sua eficiência e eficácia, e sucessivamente implementado, primeiro no ciclo 2009-10/2012-13 e depois no que agora decorre, de 2013-14/2016-17, o plano de melhoria da escola, de que partimos para a realização deste texto de reflexão, tem vindo a integrar diferentes medidas, das quais destacaremos três, pela sua estreita relação com o tema em apreço – o contributo da educação para o desenvolvimento e coesão social. Na verdade, estes três projetos são os únicos que foram inseridos de novo

no ciclo de melhoria iniciado em 2013-14, pois resultam de necessidades emergentes da organização, desde que foi confrontada, em 2012-13, com a existência de alunos de 10.º ano abrangidos pela escolaridade obrigatória de doze anos. Correspondem a uma *hipótese de trabalho que relaciona o desenvolvimento do exercício da cidadania e a promoção da equidade no acesso a oportunidades de bem-estar dos alunos com o seu sucesso, nomeadamente no que se refere a públicos menos disponíveis para uma escolaridade longa*, e que está traduzida no título deste artigo: *Territorializar a Utopia, Capacitar a Pessoa*. Referimo-nos aos projetos-piloto de tutoria interpares “Tutores Medina”, ao de educação parental “Pais Gestores Educacionais dos Seus Filhos” e ao de orientação escolar e profissional “Bússola – Agarra o teu futuro”.

A análise que agora se faz corresponde, assim, a um momento de monitorização destas ações de melhoria, orientado pela seguinte questão estruturante:

“Como e de que modo uma gestão integrada do currículo, que assenta numa dialogia entre o apoio aos alunos e o apoio aos pais, gestores educacionais, tem impacto ao nível do clima de escola e do sucesso educativo dos alunos, traduzindo-se num aumento da qualidade do serviço público prestado por este estabelecimento de ensino?”

Assim, são objetivos deste estudo:

- perceber a pertinência e a coerência dos três projetos-piloto, em termos de contributo para o reconhecimento social do papel da escola, materializado na assunção de um código de conduta dos alunos Medina e na redução das taxas de desistência e abandono a zero, até aos dezoito anos;
- perceber a eficiência e eficácia dos três projetos-piloto, em termos de melhoria dos resultados académicos e sociais dos alunos da escola.

2.2. Metodologia de recolha e tratamento dos dados

A metodologia seguida é a mesma que, anualmente, se realiza na ESHM, no que respeita à autoavaliação do plano de melhoria, desde 2009-10, com o objetivo de melhorarmos a avaliação externa de escola que, em 2008, foi avaliada em Suficiente nos domínios resultados, prestação do serviço educativo e capacidade de autorregulação e melhoria e Bom nos restantes.

Para a monitorização do impacto das três medidas, equacionaremos os dados relativos aos *resultados académicos*, os quais são sistematicamente obtidos através de um estudo comparativo – dados estatísticos caracterizadores da Escola antes da elaboração do plano de melhoria e nos sucessivos anos após a sua operacionalização; no que diz respeito aos projetos-piloto em análise, comparar-se-ão os dados anteriores e posteriores à sua implementação, uma vez que, de 2013-14 à atualidade, foram as únicas medidas de apoio acrescentadas ao plano de trabalho da escola.

Trabalharemos com os *resultados sociais*, que compreendem dados relativos à participação dos pais na vida da escola, ao cumprimento de regras e disciplina e ao impacto da escolaridade no percurso dos alunos. Será feito um estudo comparativo de dados estatísticos caracterizadores da escola, e de dados resultantes das análises de conteúdo dos incidentes críticos.

O *reconhecimento social do papel da escola* compreende os dados relativos ao grau de satisfação da comunidade educativa, à valorização do sucesso dos alunos e ao contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente (efeito escola). Será feita a monitorização do grau de satisfação da comunidade educativa relativamente às medidas implementadas, bem como do seu reflexo na melhoria do clima de escola e do seu impacto nas taxas de desistência e abandono. Uma vez que se pretende fazer o confronto diacrónico dos dados, o seu apuramento realiza-se sempre da mesma forma: por um lado, por entrevista (neste caso, a alunos envolvidos nos projetos e a encarregados de educação), sujeita a análise de conteúdo e, por outro, por amostragem. Neste caso, usa-se o inquérito por questionário de resposta objetiva, aplicado a amostras probabilísticas aleatórias estratificadas. No caso vertente, aplicou-se apenas a alunos e manteve-se a percentagem de 15% de alunos por estrato. Utiliza-se, ora uma escala com cinco níveis – 1, 2, 4 e 5 – em que o 3 corresponde à resposta “não tenho opinião”, remetendo para a indefinição avaliativa, ora uma escala dicotómica – sim / não – com explicitação de razões, em resposta aberta, sujeita a análise de conteúdo.

A monitorização do processo e a avaliação dos produtos obedecem, neste estudo, aos mesmos critérios e indicadores de desempenho que têm vindo a ser utilizados: pertinência (relação da medida com as necessidades e com os objetivos do PEE, grau de satisfação e oportunidade espaço-temporal), coerência (equilíbrio entre as medidas aplicadas e as ações que as originaram, articulação das diferentes variáveis e adequação dos objetivos da medida às necessidades), eficiência (qualidade dos processos técnicos

mobilizados, relação entre a qualidade dos meios e os custos e resposta às necessidades) e eficácia (verificação dos efeitos pretendidos, qualidade dos produtos e percentagem de participação).

Os dados utilizados neste estudo foram, pois, recolhidos, ao longo do ano letivo transato, pelo Observatório de Qualidade da Escola.

2.3. Justificação do estudo

Em 2008, quando o projeto de investigação-reflexão-ação que aqui apresentámos se iniciou, os dados de partida, reportados à avaliação institucional externa, eram os que a seguir se apresentam.

O *domínio resultados*, avaliado em Suficiente, apontava a necessidade de melhorar as taxas de transição e conclusão, que se situavam abaixo das médias nacionais, as taxas de retenção e abandono no 3.º Ciclo, superiores à média nacional, diminuir a taxa de desperdício (anulação de matrícula e abandono), quer no ensino básico, quer no ensino secundário; era necessário aumentar as médias nos exames do 12.º ano, pois era inferior à nacional, e elaborar um plano estratégico global para potenciar o “efeito escola” e aumentar a identificação dos alunos com a Escola. Em 2012, este mesmo domínio foi avaliado em Bom; porém, permaneciam alguns desafios: era preciso diminuir a percentagem de alunos que anulava a matrícula no 12.º ano, pois estava acima da média nacional; o desempenho dos alunos em exame nacional do fim do ensino secundário, em algumas disciplinas, mantinha-se inferior ao valor nacional; a taxa de conclusão do 9.º ano estava aquém do valor esperado, em função das características da Escola; permanecia frágil o envolvimento dos alunos na discussão dos documentos estruturantes da Escola.

O domínio *prestação de serviço educativo*, avaliado, em 2008, em Suficiente, evidenciava a inexistência de práticas regulares e sistemáticas de articulação curricular, de dispositivos que assegurassem a coerência entre as práticas de ensino e a avaliação e de reflexão sobre os resultados das aprendizagens e as suas repercussões na melhoria das práticas profissionais. Avaliado, em 2012, em Bom, para este domínio ficaram ainda os seguintes desafios: melhoria dos procedimentos de recolha e utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos; reforço da articulação curricular, melhoria do binómio esforço despendido *vs.* resultados obtidos, nos apoios prestados aos alunos.

Embora fora do âmbito deste estudo, mas porque se enquadra no intuito de, neste ponto, evidenciar o percurso de melhoria que a ESHM tem vindo

a fazer, importa referir que, em 2008, os domínios organização, gestão e liderança tinham sido avaliados em Bom e o domínio autorregulação e melhoria em Suficiente; contudo, na avaliação externa da escola de 2012, estes três domínios, que foram aglutinados num só, intitulado Liderança e Gestão, obtiveram a avaliação de Muito Bom.

Decorre do exposto que, no ciclo 2013-17, a escola apostou na manutenção das práticas relativas à gestão, à liderança e à autorregulação, tendo reforçado as medidas que se prendem com os dois domínios em análise e monitorização no estudo que aqui se apresenta – resultados e prestação de serviço educativo. Neste âmbito, foi decidido manter todas as medidas cujo impacto foi positivamente avaliado em 2012 e criar três novos projetos, aqueles cujo impacto, no segundo ano de aplicação, agora monitorizamos.

2.4. Enquadramento teórico dos projetos-piloto em monitorização

2.4.1. Projeto-piloto de tutoria interpares “Tutores Medina”

A investigação (Bloom, 1984, Cohen, Kulik e Kulik, 1982, Devin-Sheehan, Feldan e Allen, 1976, Levine, Glass e Meister, 1987, Rohrberk *et al.*, 1999, Sharpley e Sharpley, 1981, Topping e Ehly, 1998, Walberg e Haertal, 1997, *cit. por* Topping, 2000) mostra que a tutoria pode ser altamente eficaz e apresentar resultados positivos no processo de aprendizagem. Assim, assumiu-se a tutoria como um conjunto de atividades de apoio ao bom desenvolvimento do processo académico, com o objetivo de que os alunos, orientados e motivados, acabem por desenvolver autonomamente o seu processo (González e Páez, 1986). Por outras palavras, englobamos no conceito de *tutoria* “a organização das ajudas dadas a um indivíduo em formação” (Arénilla, Gossot, Rolland e Roussel, 2001: 453), de forma que o seu processo de aprendizagem se desenvolva de forma “interativa, significativa e sistemática” (Topping, 2000: 3), em consonância com os documentos identitários da Escola (Casanova, 2012).

Neste contexto, exige-se do tutor que ele observe os problemas dos estudantes e os ajude, prestando assistência de forma célere, eficaz e imediata (Casanova, 2012). A sua intervenção deverá alterar contextos potencialmente conflituosos ou dotar os alunos de competências que lhes permitam enfrentar com êxito situações de crise. Partindo destes pressupostos, um tutor é alguém que ajuda outra pessoa a superar as dificuldades que apresenta (Baudrit, 2009).

Quando o tutor é, ele próprio, um estudante, isso tem a vantagem de propiciar um contacto menos formal junto do aluno tutorado, para que a mensagem transmitida seja mais rapidamente compreendida e assimilada, o que facilita um acesso ao conhecimento que, numa relação demasiado formal, poderá ser dificultada ou mesmo impedida (Casanova, 2012).

2.4.2 Projeto-piloto de educação parental “Pais Gestores Educacionais dos Seus Filhos”

A educação parental, conceptualizada como uma intervenção que engloba serviços disponibilizados de natureza educativa e preventiva, ou como resposta a situações de crise, tem sido alvo de um interesse crescente, quer a nível internacional, quer no nosso país (Ribeiro, 2003). As recentes mudanças ocorridas na estrutura social e familiar têm vindo a constituir-se como fatores que incentivam o desenvolvimento de iniciativas de intervenção neste domínio, em virtude dos desafios que acarretam no desempenho das funções parentais nas sociedades modernas, cabendo à escola proporcionar uma diversidade de modalidades de envolvimento parental (Barros, Pereira, e Goes, 2007). Também os contributos teóricos da psicologia, concretamente nas áreas de estudo das relações precoces e dos estilos parentais, bem como a importância da família para o desenvolvimento e equilíbrio infante-juvenil, vêm encorajar o crescente investimento na área de intervenção da educação parental (Ribeiro, 2003).

Na literatura científica sobre esta temática, verifica-se que alguns autores mantêm a diferenciação entre as expressões *treino parental* (*parent training*) e *educação parental* (*parent education*), sendo que a primeira surge associada a intervenções que têm por finalidade a mudança das práticas parentais, no sentido da resolução de problemas de comportamento das crianças, ao passo que a segunda se refere a intervenções que se pautam, primordialmente, por objetivos de prevenção do desenvolvimento de comportamentos disfuncionais (Ribeiro, 2003). Neste tipo de enquadramento, o primeiro grupo de intervenções dirige-se mais frequentemente a pais que apresentam uma problemática específica (por exemplo, têm ao seu cuidado uma criança com necessidades especiais a nível emocional ou físico) ou manifestam um determinado tipo de comportamento (severo, punitivo, abusivo ou negligente); o segundo grupo de intervenções procura, geralmente, abranger todos os pais, independentemente das suas capacidades parentais (Dore e Lee, 1999, cit. por Fatemeh, Parvaneh e Katayoun, 2010). Cruzando as duas perspetivas, o trabalho aqui apresentado centra-se no

ofício da parentalidade (mãe/pai) em geral, procurando melhorar as capacidades educativas das figuras parentais e, nos casos mais graves, romper o círculo vicioso segundo o qual as famílias com problemas têm filhos com problemas que, por sua vez, virão no futuro a criar crianças e jovens perturbados (Pourtois, Desmet e Barras, 1994, cit. por Ribeiro, 2003).

A família, entendida como grupo socioafetivo, é encarada como instituição prioritariamente responsável por favorecer, inibir ou alterar o crescimento e o desenvolvimento das crianças, o que mostra a relevância da realização de ações integradas e pluridisciplinares, com o objetivo de avaliar as condições de rutura e de disfunção familiar e de desenvolver programas que neutralizem a atualização de fatores de risco (Machado e Morgado, 1992). Na verdade, diferentes estudos demonstram, de uma forma bastante consensual, a ideia de que a educação parental, ao disponibilizar aos pais formas alternativas, eficazes e positivas, para lidar com o comportamento dos seus filhos, pode ser útil para a prevenção e redução dos problemas de comportamento destes (Webster-Stratton, 2007, Webster-Stratton e Reid, 2006, cit. por Coutinho, Seabra-Santos e Gaspar, 2012), para a diminuição dos comportamentos antissociais e criminais (Hutchings *et al.*, 2006, cit. por Coutinho, Seabra-Santos e Gaspar, 2012) e para a prevenção do consumo de substâncias psicoativas (Kumpfer e Johnson, 2007, cit. por Coutinho, Seabra-Santos e Gaspar, 2012), assim como para a prevenção dos maus tratos (Barth, 2009, Barth e Haskins, 2009, Barth *et al.*, 2005, Britner e Reppucci, 1997, Jouriles *et al.*, 2010, Letarte, Normandeau e Allard, 2010, Whipple e Wilson, 1996, cit. por Coutinho, Seabra-Santos e Gaspar, 2012).

2.4.3. Projeto de orientação escolar e profissional “Bússola – Agarra o teu futuro”

Legalmente enquadrada, a orientação educativa surge como uma importante componente de todo o processo educativo, acompanhando o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino e de aprendizagem e facilitando, quer o desenvolvimento da identidade pessoal, quer a construção do projeto de vida dos jovens (Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro, e Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio).

Neste contexto, a avaliação da eficácia das intervenções é estudada há mais de duas décadas na literatura vocacional (Brown *et al.*, 2003, Oliver e Spokane, 1988, Whiston, Sexton e Lasoff, 1998, cit. por Königstedt e Taveira, 2010). Em Portugal, apesar do aumento significativo de estudos

com clientes reais da intervenção vocacional na última década (Silva, 2004, cit. por Königstedt e Taveira, 2010), é ainda escassa a investigação sobre a sua avaliação, contribuindo para esta situação a reduzida investigação científica levada a cabo por profissionais de psicologia a trabalhar no terreno. Pese embora a falta de tempo evocada pelos psicólogos (Whiston, 1996, cit. por Königstedt e Taveira, 2010), são de realçar a importância e os potenciais benefícios da ligação da prática psicológica aos resultados da investigação na Psicologia Vocacional, em virtude das consequências benéficas que podem ter, em termos de apoio ao processo de tomada de decisão pelos jovens e respetivas famílias (Pocinho, Correia, Carvalho e Silva, 2010).

A investigação sobre a tomada de decisão de carreira tem mobilizado esforços no sentido de uma melhor compreensão e clarificação do constructo da indecisão vocacional (Pocinho e Correia, 2009), proporcionando diferentes estratégias de intervenção aos Serviços de Psicologia e Orientação em contexto escolar, privilegiando as dimensões relacionais de alunos, pais e psicólogos (Abreu, 1996, Fuqua e Hartmann, 1983, cit. por Pocinho, Correia, Carvalho e Silva, 2010). Nas últimas duas décadas, o estudo da influência do aconselhamento parental na escolha da carreira sugere que a família influencia mais o desenvolvimento vocacional das crianças e adolescentes do que a escola ou o grupo de pares (Pinto e Soares, 2001, Hartung, Porfeli e Vondracek, 2005, Otto, 2000, cit. por Faria, Taveira e Pinto, 2007). O aconselhamento parental neste domínio é parte de um sistema multivariado da vida diária, denominado *influência do contexto familiar* (Bryant, Zvonkovic e Reynolds, 2006, cit. por Faria, Taveira e Pinto, 2007), no seio do qual os pais influenciam os filhos e vice-versa (Kuczynski, Lollis e Koguchi, 2003, cit. por Faria, Taveira e Pinto, 2007).

No programa de orientação escolar e profissional (OEP) da Escola Secundária com 3.º Ciclo Henrique Medina, desenvolveu-se, assim, o projeto-piloto “Bússola – Agarra o teu futuro”, no qual os pais dos alunos em orientação são incluídos em tarefas de desenvolvimento vocacional dos filhos, quer potenciando a comunicação entre pais e filhos (Pocinho, Correia e Silva, 2009), pelo tipo de atividades que são convidados a realizar em conjunto, quer pela explicitação das expectativas dos pais quanto à realização escolar e profissional dos seus filhos e pela verbalização da sua adesão a trajetórias de carreira saudáveis. Na verdade, ser capaz de refletir sobre a carreira de um modo mais aprofundado implica o desenvolvimento de uma consciência e a exploração do próprio e do meio circundante, sendo que as experiências que este tipo de exploração propiciam ajudam os jovens

a compreenderem o que é requerido para se interessarem por uma carreira ou domínio vocacional e concretizarem planos realistas (Taveira, 2005).

2.5. Públicos-alvo dos projetos-piloto em monitorização

2.5.1. Projeto-piloto de tutoria interpares “Tutores Medina”

O Projeto de tutoria interpares “Tutores Medina” é um projeto-piloto da ESHM que, tendo como principal objetivo o envolvimento de diversos intervenientes no processo educativo, através da realização de atividades conjuntas, como fator essencial de aprofundamento e reforço numa dimensão intergeracional, tem em conta o princípio de que a ação de tutoria se desenvolve com um trabalho colaborativo entre alunos finalistas (12.º ano de escolaridade) e alunos iniciantes na escola (7.º e 10.º anos do ensino regular e 1.º ano dos cursos profissionais), de forma a fomentar boas práticas e a minimizar problemas relacionados com questões escolares e educativas. Definido o perfil dos “Tutores Medina”, é identificado e referenciado um conjunto de alunos do 12.º ano de escolaridade que revelam os seguintes atributos: responsabilidade, liderança, capacidades de relacionamento, de comunicação e de execução de tarefas, interesse e aplicação, disciplina, assiduidade e pontualidade (Carvalho, 2009; Garcia Nieto *et al.*, 1990, cit. por Carvalho, 2009).

2.5.2. Projeto-piloto de educação parental

“Pais Gestores Educacionais dos Seus Filhos”

A ESHM implementa, com base numa tipologia desenvolvida por Joyce Epstein (1992, cit. por Barros, Pereira e Goes, 2007), este programa estruturado de educação parental, para ajudar as famílias e a escola a levar a cabo as suas responsabilidades partilhadas de educação e de desenvolvimento dos jovens, assente em seis modalidades: *i)* Promoção nos pais de competências de gestão educacional; *ii)* Promoção de uma comunicação eficaz com a família; *iii)* Promoção da participação da família em atividades no espaço escolar; *iv)* Promoção do envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa; *v)* Promoção da participação da família na gestão e tomada de decisão na escola; *vi)* Promoção da colaboração e intercâmbio com a comunidade (Barros, Pereira e Goes, 2007).

Para o efeito, e tendo em conta a diferenciação entre os conceitos de treino parental (que abrange grupos específicos de pais) e educação parental (que abrange todos os pais), desencadeiam-se ações de sensibilização

abrangentes para pais de alunos do 3.º Ciclo e ensino secundário e dinamizam-se *workshops* específicos, numa lógica de treino parental, para encarregados de educação que apresentam um dos três tipos de posturas/atitude problemáticas educacionais: modelos negativos, modelos negligentes (Camilo e Garrido, 2013) e modelos superprotetores ou sobre-envolvidos (Barros, Pereira e Goes, 2007). Este *workshop* acaba por ser depois replicado, numa lógica de educação parental, para todos os encarregados de educação que se queiram inscrever. No primeiro ano de implementação, este projeto abrangeu, na modalidade de ação de sensibilização, oitocentos encarregados de educação do 3.º Ciclo e do ensino secundário. No ano seguinte, além da replicação da ação de sensibilização para cerca de novecentos encarregados de educação do 3.º Ciclo e ensino secundário, foi desenvolvido um programa de treino parental específico com encarregados de educação com as problemáticas supramencionadas.

2.5.3. Projeto de orientação escolar e profissional “Bússola – Agarra o teu futuro”

Uma vez que o programa consiste no desenvolvimento de um conjunto de ações estruturadas para explorar e aprofundar os interesses e capacidades dos alunos, capacitando-os para uma tomada de decisão consciente, nomeadamente no fim do 3.º Ciclo de escolaridade, o projeto aplica-se à totalidade dos alunos de 9.º ano. Pontualmente, são também efetuadas sessões de OEP com alunos do ensino secundário que delas necessitam.

2.6. Objetivos de ação para cada projeto

2.6.1. Projeto-piloto de tutoria interpares “Tutores Medina”

Estudos de investigação em tutoria apresentam, de forma consistente, a eficácia da mesma (Cohen, Kulik e Kulik, 1982, Sharpley e Sharpley, 1981, Topping e Ehly, 1998, cit. por Topping, 2000), o que não significa que tal se verifique automaticamente, em qualquer lugar ou situação (Topping, 2000). Por conseguinte, aquando do desenho estratégico para a implementação deste projeto, decidiu-se que o mesmo deveria crescer de forma gradual e sustentada no tempo, tendo como objetivos: *i*) promover uma melhor integração escolar e nos grupos turma dos alunos iniciantes na ESHM; *ii*) desenvolver práticas de acolhimento institucional e de apresentação dos espaços, serviços e organismos da escola; *iii*) educar para a cidadania e para o cumprimento das normas e regras plasmadas nos documentos

estruturantes da escola; *iv*) promover o sentimento de pertença e a aquisição de valores, de acordo com a missão institucional da escola, em alunos do 7.º ano de escolaridade, do 10.º ano e do 1.º ano do ensino profissional; *v*) promover o sentimento de pertença institucional, responsabilidade e solidariedade em alunos do 12.º ano de escolaridade; *vi*) contribuir para o desenvolvimento dos alunos nas várias dimensões: pessoal, social e cultural.

2.6.2. Projeto-piloto de educação parental “Pais Gestores Educacionais dos Seus Filhos”

O programa foi desenhado estrategicamente para ser implementado de forma sistemática, gradativa e progressiva no tempo, com os seguintes objetivos: *i*) envolver os pais na vida escolar dos seus filhos, versando estilos e abordagens educacionais e apresentando algumas recomendações e propostas de estratégias em contexto familiar e escolar; *ii*) dotar os encarregados de educação de técnicas e estratégias eficazes para fazerem face aos vários tipos de problemas dos/com os seus filhos, como, por exemplo: rendimento e aproveitamento escolar, integração e abstenção escolar, comportamento e indisciplina, comportamentos desviantes e de risco, flutuações do humor e ansiedade, comportamentos alimentares, relações disruptivas com pais na adolescência e relacionamento com grupo de pares; *iii*) potenciar uma atuação informada e assertiva dos gestores educacionais.

2.6.3. Projeto de orientação escolar e profissional “Bússola – Agarra o teu futuro”

Trata-se de um programa estruturado, de base desenvolvimentista e com epistemologia eclética, integrativa e multiaxial, com o qual se pretende apoiar os alunos num importante momento do seu percurso escolar, numa ótica de responsabilização pelos seus projetos de vida.

2.7. Modelos de operacionalização

2.7.1. Projeto-piloto de tutoria interpares “Tutores Medina”

Desenvolvido o *draft* epistemológico e estratégico do projeto-piloto, tomaram-se decisões relativamente a: *i*) *profiling* (identificação do perfil/características dos alunos para serem tutores); *ii*) processo de seleção e recrutamento, a ser efetuado pelos diretores de turma; *iii*) fundamentação e identificação dos objetivos gerais e específicos do projeto-piloto; *iv*) elaboração do plano de atividades: procedimentos, etapas, logística,

espaços, instrumentos de registo/apoio e calendarização de atividades; v) preparação de um plano de formação e monitorização; vi) elaboração do plano/roteiro para o dia de acolhimento dos alunos (em data a coincidir com o primeiro dia de aulas do ano letivo).

Seguiram-se três sessões de preparação e formação pedagógica dos tutores.

2.7.2. Projeto-piloto de educação parental “Pais Gestores Educacionais dos Seus Filhos”

Durante as sessões – três sessões muito estruturadas, num pressuposto semanal – foram apresentados estudos atuais na área e foram efetuados treinos e simulações práticas, para habilitar os encarregados de educação como verdadeiros gestores da educação dos seus filhos. Identificaram-se os fatores psicossociais que influenciam a educação e os fatores psicossociais mais determinantes na educação do aluno, constatou-se a influência do comportamento dos pais na educação dos seus filhos e o papel destes na manutenção dos ciclos relacionais de coação, para se chegar à discussão de um código de conduta e disciplina.

A operacionalização decorreu do levantamento de necessidades efetuado através de um questionário personalizado, que possibilitou a categorização dos problemas identificados por cada sujeito com função de parentalidade.

2.7.3. Projeto de orientação escolar e profissional “Bússola – Agarra o teu futuro”

Este programa foi desenhado para ser gerido pelo próprio aluno, com envolvimento dos seus cuidadores informais significativos. Por conseguinte, está estruturado em sessões com objetivos bem definidos, em que o aluno assume o papel de gestor do seu próprio processo individual vocacional e o técnico especializado de psicologia assume um papel de orientador/mediador. As sessões estão estruturadas de modo a possibilitar aos alunos, com o apoio dos seus encarregados de educação e diretores de turma, ultrapassarem com sucesso as seguintes etapas concernentes à orientação escolar e profissional: a tomada de consciência da existência de um problema vocacional; o conhecimento de si mesmo; a exploração do eu; o planeamento escolar e profissional; o balanço final; a tomada de decisão final.

Está estruturado em dez sessões, destinadas a alunos do 9.º ano de escolaridade, organizados em turnos, com o máximo de quinze alunos nas primeiras cinco sessões, numa periodicidade semanal e duração de cinquenta

minutos cada, e sete alunos (máximo), em sessões de trinta minutos cada, num pressuposto semanal, nas últimas cinco semanas. São também realizadas duas sessões com os seus encarregados de educação e diretores de turma.

2.8. Discussão dos resultados

Conforme explicitado no ponto 2.3., quando fizemos a justificação deste estudo, a ESHM tem vindo a registar uma evolução significativa, quer em termos de resultados (académicos e sociais), quer no que diz respeito à prestação de serviço educativo.

Se, entre 2009 e 2012, foram diversas as medidas implementadas, o mesmo não foi opção da escola após 2013, tendo a organização optado por consolidar as ações que estavam, e continuam, no terreno, acrescentando apenas, ao seu plano de melhoria, as que agora se avaliam – os projetos-piloto de tutoria interpares “Tutores Medina”, de educação parental “Pais Gestores Educacionais dos Seus Filhos” e de orientação escolar e profissional “Bússola – Agarra o teu futuro” –, cuja pertinência, coerência, eficiência e eficácia não podem ser desligadas da avaliação global das medidas operacionalizadas pela escola, como a seguir se mostra.

2.8.1. Resultados académicos

Os dados estatísticos caracterizadores da escola, em termos de resultados académicos, analisados numa perspetiva diacrónica, permitem retirar conclusões relativamente ao sucesso, de forma a perceber a evolução registada, até ao momento, no ciclo iniciado em 2013-14.

Quando, em 2011-12, a tutela definiu as metas nacionais para cumprir até 2014-2015, foram estabelecidos níveis de 75% de sucesso a Português para o 3.º Ciclo do ensino básico (3.º CEB) e 55% a Matemática, para o mesmo ciclo; de 65% a Português para o ensino secundário e de 70% a Matemática. A ESHM assumiu-as, ainda que, nesse ano, tenha registado 69% e 46% de sucesso, respetivamente, a Português e a Matemática, no 3.º CEB, e 51% e 54% a Português e Matemática, no ensino secundário. A subida foi gradual, de modo a, em 2012-13, os valores registados a Matemática do ensino básico e Português do ensino secundário terem superado as metas definidas. No ano seguinte, apenas Português do ensino secundário o conseguiu e, em 2014-15, as metas relativas às quatro disciplinas foram ultrapassadas, com percentagens de 86% e 55% a Português e Matemática no 3.º Ciclo e 79% e 71% a Português e Matemática no secundário.

Naquele mesmo ano de 2011-12, as metas nacionais definidas para sucesso, no conjunto das disciplinas, impunha que, até final de 2014-15, não se excedesse, como percentagem de repetência, os 10% no ensino básico e os 12% no ensino secundário. Também estas foram assumidas pela escola e, no que diz respeito ao 3.º Ciclo, rapidamente as medidas implementadas situaram a escola abaixo daquele valor. No ensino secundário, porém, em 2013-14, a percentagem de reprovação, no ensino secundário, foi de 18,4% e, em 2014-15, de 13,5%, bastante inferior, mas ainda superior aos máximos a que a escola se comprometera. Neste último ano letivo, no 3.º CEB, a percentagem de repetência bateu o recorde de, apenas, 3,6%.

Em termos comparativos com os resultados nacionais, a ESHM tem obtido, desde 2012-13, taxas de sucesso superiores às nacionais. Mesmo assim, tem vindo a consolidar subidas graduais, que situam, em 2014-15, a percentagem de sucesso da escola nos 95% no 7.º ano, 96% no 8.º, 98% no 9.º, 91% no 10.º, 97% no 11.º e 70% no 12.º, 96% no 1.º ano dos cursos profissionais e 100% nos 2.º e 3.º anos.

Sem que se possa dizer que os dados aqui apresentados decorrem dos três projetos iniciados no ciclo 2013-17, legítimo é afirmar que eles se inscrevem numa lógica de consolidação dos resultados académicos da escola, que continuam a consolidar-se, apesar dos constrangimentos sociais que as escolas enfrentam.

2.8.2. Resultados sociais

2.8.2.1. Participação dos pais na vida da escola

Os dados relativos à presença dos pais e encarregados de educação na escola permitem constatar a elevada percentagem de deslocações, no ano em que o projeto de tutoria interpares “Tutores Medina” foi implementado pela primeira vez.

No que diz respeito à primeira deslocação, registada no dia de receção, em que os alunos dos 7.º e 10.º anos foram recebidos, em 2014-15, pelos “Tutores Medina”, a percentagem de frequência dos pais de alunos do 7.º ano foi de 99,1%, e a dos pais de alunos do 10.º ano de 93,44%; a dos pais de alunos do 1.º ano do ensino profissional foi, apenas, de 28,1%. Nas reuniões trimestrais, decorrentes dos momentos de formalização da avaliação, e realizadas em articulação com o projeto que se analisa, 100% dos pais de alunos do 7.º ano estiveram presentes, assim como 92,6% dos

pais dos de 10.º e 90,6% dos pais de alunos do 1.º ano do ensino profissional. De registar ainda que 38,6% dos pais dos alunos de 7.º ano vieram à escola, por sua iniciativa, para além dos momentos atrás referidos, assim como 40,6% dos de alunos do 10.º ano e 28,1% dos de alunos do 1.º ano. Legítimo é concluir que, em termos de reação da comunidade ao projeto, os dados indicam uma elevada adesão, não só no lançamento do ano escolar, mas também ao longo do mesmo.

2.8.2.2. Cumprimento de regras e disciplina

O cumprimento das regras da escola será analisado em termos da aplicação da medida corretiva de ordem de saída da sala de aula e da instauração de procedimentos disciplinares.

Com a afluência aos 10.º e 11.º anos do ensino regular e 1.º e 2.º anos de ensino profissional de públicos com necessidades e representações de escola diferentes das que os públicos tradicionais da ESHM traziam, devido à generalização da escolaridade obrigatória de doze anos para estes níveis de escolaridade, o número de alunos com ordem de saída da sala de aula aumentou, em 2013-14, para setenta casos, tendo sido aplicadas, no cômputo geral das medidas corretivas, oitenta e oito, no referido ano letivo. No mesmo período, registaram-se dezoito processos disciplinares.

Em 2014-15, foi implementado o projeto de tutoria interpares “Tutores Medina”, e o correspondente *Código de Conduta e Disciplina* dos Alunos Medina. Neste mesmo ano, as ordens de saída da sala de aula desceram para sessenta casos, tendo também descido para setenta e seis casos a totalidade das medidas corretivas aplicadas. A instauração de procedimentos disciplinares teve também uma descida, ainda que ténue (dezassete casos).

2.8.2.3. Impacto da escolaridade no percurso dos alunos

Ainda pouco estudamos o “efeito escola”. No entanto, esperamos que os projetos agora analisados possam, também ao nível da vinculação necessária para que os laços perdurem, vir a ter efeitos, num futuro próximo, de forma a permitir acompanhar o percurso dos alunos, depois de terminado o curso de nível secundário.

De momento, e relativamente ao ano transato, no que diz respeito aos alunos do ensino regular, mais de 85% dos alunos que apresentaram a sua candidatura foram colocados num curso superior, numa das fases de acesso; 42% dos colocados foram-no na sua primeira opção, 27% na segunda e 14% na terceira. As instituições do ensino superior que acolheram mais alunos

da ESHM foram, por ordem decrescente: as Universidades do Minho e do Porto, os institutos politécnicos do Cávado e Ave, de Viana do Castelo, do Porto e a Universidade de Coimbra. É elevada a percentagem de alunos colocados nos cursos de Gestão, Saúde, Engenharia, Solicitadoria, Direito, Psicologia, Fiscalidade e Arquitetura. Os dados mostram que a entrada nas universidades tem vindo a suplantar a entrada nos institutos politécnicos, que era a saída mais frequente para os alunos da ESHM.

No que diz respeito ao ensino profissional, os alunos têm sido acompanhados, após a sua certificação na escola, sendo possível concluir que, no que diz respeito aos noventa e dois que realizaram o curso no triénio 2011-2014 (em quatro cursos diferentes), vinte e quatro prosseguiram estudos, trinta estão empregados em Portugal e cinco emigraram. Vinte e quatro estão desempregados e perdeu-se o rasto a nove. Dos trinta e seis que realizaram o curso no triénio 2012-2015, doze prosseguiram estudos e o mesmo número corresponde aos que estão empregados. Um emigrou, de dois nada se sabe e nove estão desempregados.

2.8.3. Prestação de serviço educativo

2.8.3.1. Grau de satisfação da comunidade educativa

No sentido de auscultar as representações que os docentes da Escola têm sobre o impacto das atividades desenvolvidas pela organização nos resultados escolares, a direção realizou um inquérito por questionário a todos os docentes, no final do ano escolar 2014-15. O questionário foi aplicado *online*, através da ferramenta de formulários do *Google docs*, tendo respondido 77% dos docentes, 96% dos quais consideraram que as medidas que têm vindo a ser implementadas pela Escola, visando a promoção do sucesso educativo dos alunos, se têm revelado eficazes.

No que diz respeito, concretamente, aos projetos de tutoria interpares “Tutores Medina”, de educação parental “Pais Gestores Educacionais dos Seus Filhos” e de orientação escolar e profissional “Bússola – Agarra o teu futuro”, foram realizadas, no final do ano letivo transato, inquéritos por entrevista a alunos participantes e a encarregados de educação e foram aplicados inquéritos por questionário a uma amostra de alunos, construído da forma explicitada no ponto 2.2., dedicados à explicitação da metodologia de recolha e tratamento de dados.

Sobre o projeto de educação parental, decidiu-se fazer apenas algumas entrevistas e não avançar já para um questionário de satisfação, atendendo

à morosidade dos processos de consciencialização que o projeto exige. Nas entrevistas, alguns dos pais e encarregados de educação consideram que o projeto devia ser mais alargado, uma vez que, muitas vezes, não conhecem bem os filhos e não sabem ajudá-los nos seus problemas de adolescência, tendo referido, concretamente, a dificuldade em decidir os níveis de rigor e o tipo de linguagem a utilizar nas reprimendas.

No que diz respeito ao impacto dos projetos de tutoria interpares “Tutores Medina” e de orientação escolar e profissional “Bússola – Agarra o teu futuro”, será o mesmo apresentado nos dois subpontos seguintes, em termos de valorização do sucesso dos alunos, de melhoria do clima de escola e de impacto nas taxas de desistência e abandono.

2.8.3.2. Valorização do sucesso dos alunos

O projeto de orientação escolar e profissional “Bússola – Agarra o teu futuro” foi assumido como um contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente, por se acreditar que, tal como a revisão de literatura indica, ele permite atuar no sentido de promover uma melhor compreensão e clarificação do constructo da indecisão vocacional, privilegiando e fortalecendo as dimensões relacionais alunos-pais-psicólogo. Operacionalizado desde 2013-14, o seu impacto tem vindo a ser monitorizado através do número de alunos que, no início de cada ano escolar, solicita mudanças de curso, por estar desagrado com a opção feita anteriormente. Os dados mostram uma redução do número de casos, de vinte e um em 2013-14, para dezassete no ano seguinte (2014-15) e apenas nove no presente ano de escolaridade.

Outro indicador que com este poderá ser correlacionado, num estudo final de ciclo, é o do aumento de inscrições nos cursos profissionais e cursos regulares de humanidades, em vez da tradicional opção pelos cursos da área de ciências que, muitas vezes, os alunos acabavam por abandonar, por não corresponderem às suas necessidades.

Em termos de satisfação, o tratamento estatístico dos dados dos inquéritos por questionário mostra que 88% dos alunos envolvidos no projeto consideram que a sua frequência contribuiu para melhorarem o seu auto-conhecimento. De forma equilibrada, em termos de percentagem, um terço dos que consideraram ter beneficiado com a experiência diz que ela se fez sentir na vertente pessoal (34%); um número similar refere a vertente académica (36%) e os restantes salientam a área vocacional (30%). Os benefícios obtidos refletiram-se numa decisão mais consciente (86%) e no

incremento da reflexão em família (59%). Decorre do exposto que a ajuda do psicólogo (referida por 76% dos respondentes) se fez sentir mais na qualidade das relações familiares e no autoconhecimento do que na alteração das opções profissionais (apenas 12% dos respondentes dizem ter mudado as escolhas previamente feitas e 80% assumem estar a corresponder, nas suas opções, à expectativa dos pais).

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas confirma esta análise, uma vez que os alunos entrevistados dizem que obtiveram, nos encontros, informações (sobre cursos e instituições que os ministram) e os pais referem que as sessões do projeto permitiram um melhor autoconhecimento dos educandos e uma tomada de decisões mais informada e consciente.

2.8.3.3. Reflexo das medidas na melhoria do clima da escola

Os dados estatísticos relativos ao questionário de satisfação aplicado a uma amostra de alunos do 7.º e do 10.º anos do ensino regular e do 1.º ano dos cursos profissionais permitem concluir que todos os alunos do ensino básico que compõem a amostra e 96% dos de ensino secundário criaram laços afetivos na turma em que estão integrados e todos eles já fizeram novos amigos na escola. 81% dos respondentes do ensino básico e 88% dos do secundário consideram que a forma como foram recebidos na escola, pelos colegas mais velhos, foi benéfica para a sua integração. Os dois níveis etários divergem no que diz respeito à perceção que têm acerca dos benefícios que obtiveram com este projeto, uma vez que metade das respostas dos alunos do ensino básico se concentra no conhecimento do espaço (50%) e muito abaixo (com 17% de escolhas para cada aspeto), na melhor integração e no conhecimento das normas da escola. Em contrapartida, os respondentes do ensino secundário valorizam, em primeiro lugar, a integração (42%), depois o conhecimento das normas da escola (23%) e em terceiro lugar o conhecimento do espaço (19%). Esta diferença relativamente aos dois grupos de respondentes não é totalmente coerente com a identificação que fazem dos aspetos em que a receção feita pelos colegas mais os ajudou, uma vez que os alunos do ensino básico privilegiam (com 33%) a apresentação de espaços, serviços e organismos, escolhendo depois a criação de condições para o cumprimento de normas e de regras da escola (24%) e a perceção acerca do que a escola espera deles (24%); já os do secundário referem, com 50% das escolhas, a apresentação dos espaços, serviços e organismos, distribuindo a restante percentagem de respostas por três aspetos: perceber o que a escola pretende deles (18%),

criar condições para o cumprimento de normas e de regras da escola (16%) e perceber o que podem receber da escola e dos alunos mais velhos (17%). Este último aspeto tem igual percentagem nas respostas dos alunos do ensino básico, o que, relacionado com duas outras perguntas, permite apontar vetores de melhoria ao projeto. Na verdade, quando questionados sobre a pertinência de o projeto continuar, todos os respondentes foram favoráveis à sua continuação, tendo 19% dos alunos do ensino básico e 23% dos do ensino secundário apontado, como proposta de melhoria, a criação de canais mais fortes de ligação entre os tutores e os alunos recém-chegados à escola. Esta proposta foi ponderada pela direção e, brevemente, será inaugurado o “Gabinete de Tutoria”.

O questionário aplicado aos tutores revela a sua total satisfação com a experiência, quer relativamente à forma de captação dos tutores, quer à qualidade das sessões de preparação, quer ainda à planificação do dia do acolhimento. Afirmam terem-se voluntariado por quererem ajudar a integração dos mais novos (83%), tendo assinalado esta mesma opção quando questionados sobre a mais-valia que consideram que o projeto trouxe aos seus colegas recém-chegados à escola (50%). Especificam que pretenderam favorecer a integração dos novos alunos na turma e a criação de novos amigos, assim como facilitar o conhecimento dos espaços escolares. Revelam que a participação no projeto está a torná-los mais responsáveis e acham que foram selecionados por serem disciplinados, responsáveis e por terem capacidade de comunicação. Este é também o perfil que os colegas que por eles foram recebidos lhes atribuem: responsabilidade (20% e 25%, respetivamente, no ensino básico e no ensino secundário), capacidade de comunicação (22% e 24%), mas também capacidade de relacionamento (17% e 14%), interesse (17% e 11%), capacidade de execução de tarefas (13% e 15%) e liderança (10% e 11%).

Nas entrevistas, os alunos que foram recebidos na escola salientam a ajuda do projeto na perceção das rotinas da escola e dos espaços, assim como no conhecimento dos nomes dos funcionários que gerem cada serviço. Os encarregados de educação salientam a preocupação dos tutores e a forma como ajudaram os mais pequenos no processo de socialização, vencendo receios. Os tutores entrevistados reafirmam a sua vontade em promover nos mais novos as condições de integração na “escola dos grandes” que eles não tiveram.

2.8.3.4. Impacto nas taxas de desistência e abandono

Quando, em 2011-12, o Ministério da Educação definiu metas de desistência e abandono, para 2014-15, de 1% aos 14 anos, 2% aos 15 e 4% aos 16 anos, a ESHM tinha 0% aos 14, 2,3% aos 15 e 3,7% aos 16.

Com o incremento dos contactos com os pais, gestores educacionais, com uma correta orientação vocacional e, mais recentemente, com um especial cuidado na receção dos alunos que nesta escola iniciam o seu percurso escolar, desde 2013-14 que a taxa está fixada em 0% nas três faixas etárias.

Agora, e um ano decorrido desde que os primeiros alunos da escolaridade obrigatória de doze anos chegaram ao 12.º ano, um novo desafio foi definido pela escola: a análise e o controlo da taxa de desistência e abandono aos dezassete e aos dezoito anos de idade.

CONCLUSÃO – ESHM: UMA ÉTICA DA POSSIBILIDADE, DA (COR)RESPONSABILIDADE, DO COMPROMISSO E DO RECONHECIMENTO

Decorre do exposto que, assumindo a sua responsabilidade social, a Escola Secundária com 3.º Ciclo Henrique Medina valoriza a dignidade extraordinária e inalienável da pessoa como fundamento dos valores que integram o seu *Contrato de Autonomia* e assegura, nas suas práticas diárias, o direito fundamental dos jovens a uma educação pública de qualidade e à liberdade dessa mesma educação, promovendo nos diversos atores uma ética da possibilidade, da (cor)responsabilidade, do compromisso e do reconhecimento, capacitadora da cidadania ativa.

Numa expressão, fala-se aqui do desenvolvimento de um projeto educativo que faz a assunção de uma ética do cuidado (Silva, 2002b). Uma ética que procura dar expressão prática às relações difíceis entre aquilo que somos, o que podemos fazer e o que temos de realizar. Neste sentido, trata-se de, na ESHM, continuar a criar e a aperfeiçoar dispositivos de (auto)conhecimento, de tal modo que cada um fique capacitado para reconhecer a singularidade das vivências que são as suas com os outros. Este é, precisamente, o tipo de vivências que escapam à *intimidade do nosso eu imediato* e que, nesta medida, se tornam problemáticas e importa formar, de modo a “colocar a diversidade inter e intrapessoal – de vivências, de representações e de projetos – no cerne de todas as nossas interpretações e propostas” (Carvalho, 2007: 18). Trata-se de afirmar uma perspetiva

antropológica e educativa que potencia o horizonte ético da vida, aquele em que cada um desenvolve relações de autonomia que lhe permitam a expressão de um “*ethos* da liberdade como atenção aos outros, como escuta do outro cidadão, do familiar, da comunidade, do mestre” (Silva, 2003: 167). É que, numa sociedade marcadamente pautada pela pluralidade e diversidade, “na qual irrompe com inequívoca força o desafio para se (re) construir um *agora* em que todos se sintam iguais, permanecendo diferentes” (Bizarro, 2007: 7), a escola, a nossa escola, revê-se nesta demanda crítica que exige um cuidado exercício de autoconhecimento ou de autoavaliação como modo de melhor poder dar sentido de possibilidade e esperança concretas aos projetos e programas em desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- Arénilla, I.; Gossot, B.; Rolland, M. C.; e Roussel, M. P. (2001). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Barros, M. L.; Pereira, A.; e Goes, A. (2007). *Educar com Sucesso – Manual para técnicos e para pais*. Lisboa: EPIS.
- Baudrit, A. (2009). A tutoria em diferentes domínios: situação atual e pistas possíveis a explorar. In Ana Simão, Ana Caetano e Isabel Freire (org.). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa.
- Bizarro, R. (2007). Palavras prévias. In Rosa Bizarro (org.). *Eu e o Outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Bizarro, R. e Braga, F. (2004a). Culturas escolares e formação inicial de professores: um novo desafio para a FLUP. Maria de Fátima Marinho *et al.* (orgs.). *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, II série, vol. XXI, pp. 287-299. Porto: FLUP.
- Bizarro, R. e Braga, F. (2004b). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos (org.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*, pp. 57-69. Porto: FLUP.
- Bizarro, R. e Braga, F. (2005). Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos (org.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, pp. 823-835. Porto: FLUP.
- Bizarro, R. e Braga, F. (2013). A formação de professores de PLNМ na FLUP: questões interculturais e ensino inclusivo do Português Língua Segunda. In Rosa Bizarro,

- Maria Alfredo Moreira e Cristina Flores (coord.). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: LIDEL.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Braga, F. (2009). Avaliação do desempenho dos professores, culturas escolares e profissionalidade. *ELO 16 – Avaliação do desempenho docente*, pp. 159-166. Guimarães: CCFH.
- Braga, F. (2010). Avaliar para gerir e intervir: do conhecimento à decisão, da decisão ao sucesso. *ELO 17 – Autoavaliação das escolas e processos de automonitorização*, pp. 163-177. Guimarães: CCFH.
- Casanova, M. P. (2012). O papel da tutoria ao serviço do desenvolvimento curricular. Atas do XIX Congresso da AFIRSE *Revisitar os Estudos Curriculares: Onde Estamos e para Onde Vamos?*. Lisboa: EDUCA.
- Camilo, C. e Garrido, M. V. (2013). Desenho e avaliação de programas de desenvolvimento de competências parentais para pais negligentes: Uma revisão e reflexão. *Análise Psicológica*, 3 (XXXI), pp. 245-268.
- Carvalho, A. (2009). *Estudo Acompanhado e Tutoria: Representações de Pais e Professores do 1.º Ciclo* (tese policopiada). Aveiro: Universidade de Aveiro. In <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1068/1/2010000578.pdf> (acedido em junho de 2014).
- Carvalho, A. (2007). O outro como eu. In Rosa Bizarro (org.). *Eu e o Outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Coutinho, I.; Seabra-Santos, M. J.; e Gaspar, M. (2012). Educação parental com famílias maltratantes: Que potencialidades?. *Análise Psicológica*, 4 (XXX): 405-420.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Estrela, M. T. e Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, reflexão, ação e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Faria, L.; Taveira, M.; e Pinto, J. (2007). Família e aconselhamento parental: trajetórias de carreiras saudáveis. Atas do II Congresso Família, Saúde e Doença: *Modelos, Investigação e Prática em Diversos Contextos de Saúde*. Braga: IEP. In <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7442> (acedido em Junho de 2015).
- Fatemeh, N.; Parvaneh, M.; e Katayoun, K. (2010). Parent management training used in abusive parent – child interaction in children with ADHD. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, pp. 244-249.
- Furtado et al. (2010). Autoavaliação de escola – um projeto. In Jorge do Nascimento Silva (dir.). *ELO 17 – Autoavaliação das escolas e processos de automonitorização*, pp. 287-307. Guimarães: CCFH.
- González e Páez (1986). *El sistema Tutorial en Colombia*. Bogotá: Proyecto PNUD /16 UNESCO / ICFES.

- Königstedt, M. e Taveira, M. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, Vol. 20, n.º 47, pp. 303-312.
- Machado, M. e Morgado, R. B. (1992). A educação parental: Delineamentos para uma intervenção. *Análise Psicológica*, 1 (X), pp. 43-49.
- Nóvoa, A. (2006). *Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo*. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo.
- Pocinho, M.; Correia, A.; Carvalho, R.; e Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol. 11, n.º 2, pp. 201-212.
- Pocinho, M. e Correia, A. (2009). Causalidade (locus de controle) das dificuldades de tomada de decisão em alunos do ensino médio: Estudos de validação. Trabalho apresentado na *Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Campinas, SP.
- Pocinho, M.; Correia, A.; e Silva, J. T. (2009). Influência do capital escolar dos pais, diretor de turma e serviços de psicologia na tomada de decisão de carreira em alunos do ensino secundário. Trabalho apresentado no *Colóquio do Centro de Investigação em Educação*, Funchal, Portugal.
- Ribeiro, M. J. (2003). *Ser Família – Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Silva, A. J. A. (2002a). *Pedagogia Crítica e Contraeducação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva A. J. A. (2002b). Avaliação e cidadania ou o mito da transparência do olhar: para a crítica de um lugar-comum. *Teoria e Prática da Educação*, vol. 5, n.º 11, setembro, pp. 99-118.
- Silva, A. J. A. (2003). Práticas de avaliação e valores de cidadania: aberturas e confinamentos. In José Ferreira e Carlos Estêvão (org.). *A Construção de uma Escola Cidadã. Público e privado em educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Silva, A. J. A.; Braga, F.; e Cruz, I. (2011). Desenvolvimento profissional docente: identidades e trajetos. *ELO 18 – A cidadania e a democracia nas escolas*, pp. 367-382. Guimarães: CCFH.
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M. C. Taveira (coord.). *Psicologia Escolar: Uma proposta científico-pedagógica*, pp. 143-177. Coimbra: Quarteto.
- Topping, K. (2000). *Tutoria*. Bruxelas: Unesco – Departamento Internacional de Educação. In <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/praco5pt.pdf> (acedido em junho de 2014).

ABSTRACT: Meaning to be quite explicit on the viewpoint of HMSC (Henrique Medina secondary school) on the contribution of education for both the social development and cohesion, this text puts on view a research-reflexion- action project which conceives Education as utopia, understood as a new horizon of possibility. In the project, it is introduced a research-reflexion-action practice which analyses the contribution of some other actions already taken by the organization for the development of the practice of citizenship and for the promotion of equity in the access to the students' opportunities of well-being in the municipality of Esposende, that is, putting the mission of the institution into practice as well as rendering a service of public and universal education of quality, focused on the person's reasoning power.

KEYWORDS: utopia reasoning power, person, educational project.