



Universidade de Évora

Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Gestão Educacional

Projeto Educativo como Instrumento de Autonomia e Gestão

Relato Reflexivo de um percurso Profissional (Vol.I)

Relatório Profissional

Isabel Maria Silvestre Pires Gomes

Orientadora: Professora Doutora **Madalena Melo**

Este trabalho não inclui as observações e críticas feitas pelo júri.

ÉVORA - 2013



Universidade de Évora

Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Gestão Educacional

Projeto Educativo como Instrumento de Autonomia e Gestão

Relato Reflexivo de um percurso Profissional (Vol.I)

Relatório Profissional

Isabel Maria Silvestre Pires Gomes

Orientadora: Professora Doutora **Madalena Melo**

Este trabalho não inclui as observações e críticas feitas pelo júri.

ÉVORA – 2013

ÍNDICE GERAL

	Pág.
(Vol. I)	
1- INTRODUÇÃO	1
2- SÍNTESE DAS ACTIVIDADES/PERCURSO PROFISSIONAL	3
3- PROJETO EDUCATIVO	18
4- GESTÃO e LIDERANÇA	25
5- GESTÃO e PROJETO EDUCATIVO	32
5.1- Autoavaliação	37
5.2 - Resultados Académicos	41
5.2.1 – Avaliação externa	42
5.2.2 – Avaliação interna	43
5.2.3 – Interrupção precoce do percurso escolar	44
5.2.4 – Indisciplina	44
5.3 - Resultados da inclusão social	45
5.4 - Prestação do serviço educativo	47
6- REFLEXÃO CRÍTICA	53
7- CONCLUSÃO	56
8- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXOS:	
1- Projeto Educativo TEIP	64
2- Avaliação de desempenho	115
3- Avaliação Externa	118
4- Apreciação do mandato	129
5- Contrato de Autonomia	142
6- Avaliação do Plano de Melhoria	157

Projeto Educativo como Instrumento de Autonomia e Gestão

Relato Reflexivo de um percurso Profissional (Vol.II) – *Curriculum vitae*.

Projeto Educativo como Instrumento de Autonomia e Gest3o

Relato Reflexivo de um percurso Profissional (Vol.I)

RESUMO

Projeto Educativo como Instrumento de Autonomia e Gest3o: Relato Reflexivo de um percurso Profissional, representa o relat3rio da atividade profissional referido no 3mbito do programa Vale a Pena Ser Mestre (Despacho n3 40/2011). Ap3s uma breve introdu33o, onde destaca a lideran3a como fator decisivo no envolvimento e responsabiliza33o de todos os atores educativos, apresenta uma s3ntese das principais atividades desenvolvidas ao longo do seu percurso profissional, com particular destaque nas 3reas de Gest3o e Administra33o Educativas. Posteriormente atribui ao Projeto Educativo um relevo especial, enquanto instrumento estrat3gico de autonomia e gest3o escolar. Esta tem3tica 3 ainda refor3ada pela import3ncia de uma gest3o e lideran3a profissional adequada. Seguidamente apresenta uma reflex3o cr3tica tendo por base a conjugac3o da sua experi3ncia profissional com teorias publicadas. Por 3ltimo, na conclus3o identifica alguns fatores que contribu3ram para o seu desenvolvimento profissional ao longo do seu percurso.

Palavras-chave: lideran3a, gest3o, projeto educativo

The Educative Project as an Instrument of Autonomy and Management: a reflective report of a professional trajectory.

ABSTRACT

The Educative Project as an Instrument of Autonomy and Management: a reflective report of a professional trajectory represents the report of de professional activity which is referred to under the program “word being master” (Des. nº40/2011).

After a brief introduction, were leadership is emphasized as a decisive factor in the involvement and accountability of all educational actors, it is shown a summary of the main activities developed during the professional career, with a particular emphasis in the areas of management and educational administration.

Later, assigns to the Educative Project special importance as an instrument for strategic autonomy and school management. This theme is further reinforced by the importance of a proper management and professional leadership. Then, presents a critical reflection based on a combination of the professional experience and the published theories.

Finally, in the conclusion identifies some factors that have contributed to the professional development throughout her career.

Key words: leadership, management, educative project

1- INTRODUÇÃO

A elaboração de relatório profissional justifica-se pela intensa carreira já percorrida, nomeadamente trinta anos ao serviço da Educação e, especificamente, os últimos dezasseis em funções na administração e gestão escolar.

Esta última etapa foi percorrida em duas fases diferentes. A primeira, como adjunta da diretora executiva e vice presidente, respetivamente de uma equipa diretiva da área escolar da Sé e do agrupamento horizontal de escolas, sediados na escola do Ensino Básico de Primeiro Ciclo (escola EB1) da Cruz da Picada, em Évora; a segunda, como presidente e diretora de um agrupamento vertical de escolas, sediado na escola de Ensino Básico Integrado com Jardim de Infância da Malagueira (EBI/JI da Malagueira), igualmente em Évora. Como denominador comum às duas unidades orgânicas referidas, destaca uma população escolar caracterizada por elevada heterogeneidade, nomeadamente de âmbito social, cultural e económico. Este aspeto colocou-se-lhe, desde de início, como um desafio em que a grande missão seria a de garantir a igualdade de oportunidades em todo o percurso da escolaridade obrigatória dos alunos, independentemente das suas condições de origem (físicas, mentais, sociais, culturais ou económicas), tal como garante a Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo Português - LBSE). Tornou-se, assim, uma tarefa muito árdua e ao mesmo tempo muito aliciante, pela convicção crescente de que tal missão poderia significar um desafio possível de concretizar. Partilha da opinião de Sergiovanni (2004) quando afirma que “entre as organizações sociais, as escolas têm funções particularmente importantes a desempenhar”. A este respeito Clímaco (2005) sublinha que, quer pelos seus objetivos quer pelo modo como se estruturam, as escolas são o tipo de organizações onde, entre liderança e desenvolvimento, deve existir grande ligação. Ainda o mesmo autor acrescenta que, actualmente, dos profissionais que exercem cargos de direção nas escolas se esperam competências nas técnicas de gestão e outras ainda mais específicas, tal como mobilizar as suas comunidades profissionais, em especial os seus colaboradores mais diretos e os docentes.

Para tal, seria necessária uma forte liderança, capaz de envolver e responsabilizar todos os atores educativos, incluindo os próprios alunos, em torno

da elaboração e implementação de um projeto eficiente (projeto educativo) que garantisse o sucesso escolar e educativo, diminuindo ou até eliminando situações de indisciplina e de abandono escolar.

Neste contexto, concorda-se com González (2003) ao mencionar que a Escola é uma organização muito complexa, constituída por pessoas que naturalmente se relacionam de formas diversas. Importa ainda referir que Lima (1992, p.42) chegou mesmo a afirmar “que será difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”, acrescentando Costa (1996) que atualmente são os próprios teóricos situados nas áreas empresariais que começaram a integrar nas suas investigações também as organizações escolares.

A elaboração de relatório profissional tem como grande objectivo, proporcionar-lhe por um lado, uma reflexão crítica sobre a sua actividade profissional e consequentemente permitir-lhe reajustar a sua “visão” e “estratégia” no que concluir por necessário, se for caso disso. Por outro lado, a divulgação do referido relatório poderá contribuir para reflexão alargada e para a melhoria de práticas de gestão e administração escolar.

Por último, refira-se que a elaboração do relatório sobre o seu percurso profissional segue uma estrutura que se inicia com uma breve introdução, seguida de uma síntese das actividades e percurso profissional para posteriormente se centrar na importância do Projeto Educativo, assim como no fator liderança e na relação entre estes, terminando com uma reflexão crítica e respetiva conclusão. Convém referir-se ainda que o “Projeto Educativo” pretende centrar-se no fator determinante deste documento, enquanto instrumento estratégico indissociável da atividade de gestão escolar e, em particular, na melhoria da qualidade do serviço público prestado pelos estabelecimentos de educação e ensino que dirige. Todavia, no que diz respeito à “liderança” irá focar o quão importante tem sido esta vertente da sua atividade profissional para o sucesso/eficácia na melhoria da qualidade e, consequentemente, dos resultados globais da escola enquanto organização e da respetiva atividade escolar. Em relação à metodologia a utilizar irá recorrer a pesquisas bibliográficas, no sentido de enquadrar teoricamente o seu percurso e experiência profissional que, porventura, lhe servirão para uma reflexão crítica mais profunda e profícua.

2- SÍNTESE DAS ATIVIDADES/PERCURSO PROFISSIONAL

Numa primeira fase da sua carreira e como educadora de infância desenvolveu actividade lectiva com grupos de crianças, dos três aos seis anos, em diferentes regiões do país (desde do Baixo Alentejo até à Beira Alta), em distintos contextos (urbano e rural) e em jardins-de-infância públicos e privados. Como corolário, foi-lhe possível vivenciar realidades bastante heterogéneas, permitindo-lhe assim fortalecer e consolidar a sua formação inicial.

Posteriormente, exerceu funções como docente de apoio educativo a crianças portadoras de deficiências, nomeadamente distúrbios do espectro do autismo e paralisia cerebral, em jardins-de-infância da rede pública. Esta experiência profissional levou-a a tomar consciência de que é no respeito pela diferença que deve assentar toda e qualquer atividade escolar (do projeto educativo, planificação à execução e avaliação das actividades ou dos processos). Sentiu no trabalho direto que desenvolveu, sobretudo, com estas crianças o alcance de princípios gerais e organizativos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, tais como; “ Todos os portugueses têm direito à educação...” sendo “... da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.”. Consequentemente, percebeu, também, a necessidade urgente de intervenção adequada por parte de todos os agentes educativos, central, regional e localmente (nas escolas), no âmbito da implementação de uma cultura escolar inclusiva e, quiçá progressivamente, na própria sociedade portuguesa. O próprio Ministério da Educação (ME), através da sua Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2011:7) reafirma que “ A escola inclusiva tem como princípio fundamental que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças. As escolas devem responder às diversas necessidades dos seus alunos... através de um currículo apropriado e de modificações organizacionais”. Também Blanchard (2007) destaca que tal como não se deve tratar de forma desigual pessoas desiguais, não existe nada tão desigual como tratar de forma igual pessoas desiguais.

É de salientar, que esta experiência profissional marcou-a profundamente e de tal forma que acaba por ser uma das suas actividades marcadamente fortes ao longo

do seu percurso profissional, a par de formação realizada na área. No entanto, apesar de ser para si um setor profissional em educação que particularmente a sensibiliza e motiva para acções de intervenção, reconheceu não ter o perfil adequado para continuar a desenvolver trabalho direto e continuado com estas crianças, pois acabou por se sentir emocionalmente bastante desgastada.

Este constrangimento explica a razão pela qual não investiu, tal como tivera previsto, em formação especializada na área de educação especial, contudo decidiu realizar, posteriormente, formação intensiva e de bastante qualidade, na mesma área, mas na perspetiva da importância da gestão no âmbito da educação especial. A este propósito, a DGIDC (2011, p.8) refere como primeiro fator essencial para o desenvolvimento das escolas numa perspetiva de inclusão uma “liderança eficaz”, referindo-se também à importância do diretor deter sobre o agrupamento uma visão sistémica.

Este percurso repleto de actividades profissionais tão diversificadas e diferenciadas, de acordo com o serviço que lhe era distribuído e o contexto em que decorriam, veio despertar-lhe um especial interesse pela gestão e administração educativas, que justificou a frequência e conclusão de um Curso de Estudos Superiores Especializados em Gestão e Administração Escolares, assim que surgiu essa oportunidade formativa no país, nomeadamente na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, curso este coordenado pelo professor Valter Lemos e tese final orientada pelo professor João Ruivo.

No ano letivo 1997/1998 logo integrou, por convite, uma equipa de apoio à, então, sua Diretora Executiva, da Área Escolar da Sé, em Évora. É aqui que inicia o seu percurso profissional na área da gestão e administração escolar, como Adjunta da Diretora. Esta Área Escolar tinha sido recentemente constituída ao abrigo do Decreto-lei nº172/91, de 10 de maio, normativo este que possibilitou, pela primeira vez, a aplicação de um modelo de direção, administração e gestão democrática aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de primeiro Ciclo do Ensino Básico, a par do que já acontecia com as escolas de segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e do Secundário. Este modelo perspectivado numa lógica de descentralização e participação da comunidade escolar, foi considerado, tal como elucida Cunha (1995, p.57) “como reforma cultural profunda” e de acordo com Teodoro (1997, p.21) “apresentado pelo Ministério de Educação como um pilar

fundamental da reforma do sistema educativo ... que procura responder às exigências de uma outra ordem educativa.”. De acordo com estipulado no próprio Decreto-lei nº 172/91, de dez de Maio, a sua implementação será feita em regime experimental e de forma progressiva. Contudo, não chegou a ser generalizado por motivo de revogação.

Neste contexto, a Área Escolar era constituída por cerca de vinte estabelecimentos (jardins de infância e escolas de primeiro ciclo) que se distribuía pela zona urbana de Évora e freguesias limítrofes. A sede desta Área Escolar funcionava na escola EB1 da Cruz da Picada, em Évora, onde estavam instalados os serviços administrativos e onde funcionavam os órgãos de direcção e gestão pedagógica. É de referir que, no início das suas funções como Adjunta, a actividade diária desta escola sede estava completamente “fora de controlo”, ou seja, os assaltos à escola eram frequentes ou mesmo rotineiros; no espaço escolar as agressões de alunos e familiares ao pessoal docente e não docente eram uma constante e o desrespeito desmedido de alunos e familiares pela escola, enquanto instituição, uma marca sobejamente conhecida por toda a comunidade em geral, incluindo os serviços regionais e centrais do ME. Existia uma elevada taxa de insucesso e abandono escolares; baixa expectativa de alunos e familiares face à escola; dificuldade em aceitar “diferenças” e cumprir regras básicas de boa convivência.

Afinal, esta escola sede está inserida num bairro que lhe deu o nome (Bairro Cruz da Picada) onde residem famílias com nula ou baixa escolaridade, algumas ligadas ao tráfico e consumo de drogas, prostituição, alcoolismo ou seja com graves problemas sociais. É de salientar que uma boa parte destas famílias são de etnia cigana o que, naturalmente, remete à escola a necessidade de uma especial atenção para lidar convenientemente com a diferença cultural, tendo em conta, mais uma vez os princípios, já enunciados, da Lei de Bases do Sistema Educativo. De facto, como afirma Sergiovanni (2004, p.173) “entre as organizações sociais, as escolas têm funções particularmente importantes a desempenhar”. Sendo que de acordo com Ventura (2008, p.1), as organizações são “conjuntos de pessoas que, num meio ambiente, realizam tarefas de forma desejavelmente articulada e controlada, mobilizando eficazmente recursos sob

orientação de uma liderança unipessoal ou colegial, para atingir determinados objetivos".

Nesta perspectiva, a escola sede suscitava uma intervenção sistémica, bem preparada e urgente. Todas as outras escolas de primeiro ciclo que integravam a Área Escolar eram caracterizadas pelo efetivo isolamento profissional dos docentes e por práticas pedagógicas pouco adequadas, nomeadamente uso de metodologias de ensino bastante herméticas, repetindo a maioria dos docentes as mesmas com que foram ensinados, enquanto alunos, nas escolas primárias. Não existiam também hábitos de partilha profissional, reflexão conjunta sobre questões relacionadas com o contexto escolar e educativo, nem tão pouco formação formal ou informal que potenciasses essas competências docentes. Tal como adianta Whitaker (2000, p.67) "Quem está envolvido na concepção e implementação do desenvolvimento profissional dos seus colegas precisa de incentivar aquilo que Donald Schon designou por "profissionais reflexivos". Trata-se de professores que valorizam a oportunidade para explorar o seu profissionalismo prático em situações estruturadas, quer do seu próprio processo auto-orientado de reflexão crítica ou no contexto mais formal de uma acção de formação."

Na educação de infância, uma realidade bem mais recente na história da educação, a qualidade da atividade pedagógica não se constituía como problema, pelo contrário, usava-a como referência, "exemplo a seguir", sempre que surgisse essa oportunidade junto dos docentes de primeiro ciclo, em grupos de trabalho ou em reuniões das estruturas de orientação e gestão pedagógica ou até em situações de trabalho informal. Numa perspectiva holística chegou, nesta altura, a propor grupos de trabalho específicos constituídos por educadoras de infância e professores do primeiro ciclo para reflexão e estudo da continuidade pedagógica e curricular, aquando da transição das crianças do Jardim de Infância para o primeiro ano de escolaridade, com o intuito de prevenir mudanças abruptas de realidades educativas, que prejudicassem, desnecessariamente, o sucesso escolar a que por lei todos os alunos têm direito. Com esta primeira tentativa não obteve os resultados esperados, pois a cultura profissional dos docentes de primeiro ciclo era fortemente marcada pelo isolamento e inexistência de hábitos de diálogo e partilha profissional. É de salientar que estava também no início da

sua carreira em gestão escolar e a sua competência de liderança não seria a mais adequada para fazer face, com êxito, a este complexo processo de mudança. Por outro lado, ainda não lhe tinha sido possível conhecer e relacionar-se com os docentes de forma a poder motivá-los e envolvê-los neste processo, respeitando a individualidade de cada um. Aliás e a este respeito Marzano (2005, p.164) destaca que um dos aspetos mais importantes e essenciais de uma liderança eficaz em contexto de mudança são os “ comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais”, realçando a importância das relações positivas.

Encontrava-se também, nesta altura, a estudar e tentar perceber a realidade de funcionamento, organização e gestão pedagógica do primeiro ciclo do ensino básico. Na verdade e tal como defende Hutmacher (1995)

“As mudanças qualitativas que se exigem actualmente às escolas põem em questão aspectos fortemente enraizados nas mentalidades, relacionados com o modo de vida escolar, esta espécie de inconsciente coletivo, ao qual é muito difícil ter acesso sem um trabalho paciente de reconstrução, que precisa de ser levado a cabo num vaivém entre a reflexão orientada e a prática”.

Neste contexto, iniciou um conjunto de actividades na área de gestão e organização escolar, tendo desde logo integrado o Conselho Pedagógico, órgão de decisão que existia constituído de acordo com a lei em vigor, porém sem assunção das competências que lhe eram legalmente cometidas e sem regras de funcionamento e organização estipuladas (não existia regimento interno deste órgão). Constatou que os assuntos tratados eram, sobretudo, de natureza sindical, pois os seus membros manifestavam-se frequentemente indignados e em desacordo com os normativos legais vigentes sem, por vezes, conhecerem o teor dos mesmos. A este propósito Glatter (1992) reforça que existe uma necessidade absoluta de proporcionar ao pessoal docente uma adequada preparação e apoio para enfrentar com sucesso desafios que se lhe coloquem. Com anuência do então presidente deste órgão e autorizada pela Directora Executiva, assumiu a liderança na condução dos trabalhos, tendo assim contribuído para a sua reorganização, garantindo-se até ao final desse ano letivo o pleno e adequado funcionamento deste importante órgão pedagógico. Não foi

tarefa fácil, pois a resistência à mudança e a falta de preparação para a mesma era uma realidade de então.

Este primeiro ano de experiência em gestão e administração escolar foi uma experiência muito enriquecedora perante este novo desafio. Por conhecer deficitariamente, optou como já referiu, por estudar com algum detalhe a realidade legal e institucional onde se inseria, dando especial relevo a todas as matérias referentes ao primeiro ciclo (programas, gestão curricular, metodologias de ensino em uso pelos docentes, diferenciação pedagógica praticada, ensino especial, apoios educativos, avaliação de alunos, etc.). A pedido da sua diretora executiva, passou a representá-la em encontros formais e informais com instituições e serviços externos à Escola. A verdade é que paulatinamente a imagem e reconhecimento do funcionamento da Área Escolar da Sé foi recuperando de forma bastante significativa. Era para si fundamental, mesmo imprescindível, que a sua instituição passasse a usufruir de maior dignidade e reconhecimento por parte de toda a comunidade educativa.

No ano letivo seguinte (1998/1999) entrou em vigor o Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio (novo Regime de Autonomia Administração e Gestão - RAAG) que levou à extinção da já referida Área Escolar da Sé para dar origem à constituição do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora, considerado agrupamento horizontal por integrar apenas escolas de primeiro ciclo do ensino básico e jardins-de-infância. A sede deste Agrupamento de escolas manteve-se na escola EB1 Cruz da Picada. A constituição do mesmo continuou muito semelhante à da, então extinta, Área Escolar da Sé. É de salientar que este novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão (RAAG) inclui a participação dos parceiros educativos e, especialmente, o poder local na área da educação adquire uma outra dimensão também ao nível das responsabilidades e partilha de poderes. Este RAAG preconizava o funcionamento de quatro órgãos de administração e gestão, nomeadamente: a assembleia, o conselho executivo ou diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Destes, a assembleia da unidade orgânica era o órgão máximo da estrutura organizacional, onde eram visíveis os princípios da participação e democraticidade pois integrava na sua constituição todos os elementos relacionados com a ação educativa (representantes de pessoal docente, não docente, pais/encarregados de educação, discentes no

ensino secundário, da autarquia e de atividades de índole cultural, artística, científica, ambiental e económica). O presidente era eleito pelos elementos que constituíam este órgão colegial, mas teria de ser um docente.

A par desta mudança, no âmbito da política educativa nacional, surgiu uma outra oportunidade. Devido às características da população da escola sede, EB1 Cruz da Picada, e do seu meio sócio/económico e cultural envolvente passaria o novo Agrupamento de Escolas também a integrar uma rede de escolas a nível nacional abrangidas por um programa designado “Território Educativo de Intervenção Prioritária”, ao abrigo do Despacho nº 147-B/1996, de 1 de agosto, vulgarmente designado de TEIP, sendo que o nosso passar-se-ia a designar TEIP nº 1 de Évora. De facto, as características da população escolar, de então, associadas aos problemas sociais e culturais complexos do meio de origem, justificavam uma intervenção mais cuidada por parte do ME. Segundo Canário (2005), a criação dos TEIP advém, claramente, de uma das medidas de política educativa nacional que têm por finalidade a integração escolar de populações socialmente mais fragilizadas.

Como consequência destas mudanças em simultâneo, foi necessário elaborar o Regulamento Interno, o Projecto Educativo, o Plano Anual de Atividades, o Projecto Curricular, os Regimentos internos das várias estruturas e órgãos, entre outros trabalhos de preparação para a nova realidade organizacional. Para a elaboração e organização de todas as alterações que esta nova lei impunha, foi necessário recorrer a bibliografia de referência sobre o assunto para que percebesse como poderia operacionalizar todas as exigências e, sobretudo, entender a própria filosofia subjacente à letra da lei para garantir a sua melhor aplicação.

Aproveita para referir que, desde o início das suas funções em gestão e administração escolar, sempre constatou enorme lapso por parte dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, no que respeita ao acompanhamento e apoio às escolas, sempre que há lugar à implementação de reformas, muito em particular na área da Autonomia e Gestão escolares.

O Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora iniciou a sua atividade no ano letivo 1998/1999 de acordo com a organização definida no novo RAAG. Neste contexto

foi eleita vice presidente da Comissão Instaladora do referido Agrupamento de Escolas, mantendo-se a directora executiva agora nas funções de presidente.

Assumi, então, a presidência do conselho pedagógico, a vice presidência do conselho administrativo e integrou e liderou todos os grupos de trabalho constantes no regulamento interno. Participava, ainda, nos conselhos de docentes da escola sede e, sempre que lhe era possível, nos das outras escolas de primeiro ciclo do Agrupamento. É de referir que também assumiu a mediação/coordenação do TEIP.

Tinha consciência que vivia profissionalmente uma oportunidade, quiçá única, para operar mudanças muito significativas no “terreno”, já que o enquadramento legal de que então dispunha e as condições que oferecia poderiam fazer toda a diferença em termos de qualidade do serviço público a prestar aos alunos e à comunidade educativa em geral.

Esta oportunidade não poderia ser desperdiçada. A sua motivação profissional era elevadíssima, a estratégia estava delineada e os objectivos a atingir muito bem clarificados, tal como o processo de avaliação a realizar.

Foi necessário e importante deter uma visão muito completa da realidade global do Agrupamento para intervir e orientar adequadamente nos seus vários sectores de funcionamento e organização, evitando também desta forma incoerências e motivos que descredibilizassem a eficácia da sua liderança junto dos elementos da comunidade escolar. Whitaker (2000, p.39) também afirma que “O desafio colocado a quem administra escolas é a defesa de uma consciência de desenvolvimentos globais e, em simultâneo, uma especial atenção para com o local e o imediato.”

A resistência oferecida por alguns docentes às mudanças paulatinamente iam-se esvanecendo ao longo de todo este complexo processo. É de salientar que tinha consciência, alguns conhecimentos científicos e já alguma experiência sobre a existência desse tipo de comportamentos, face a processos de mudança, o que a levou também a preparar-se para lidar de forma positiva com essa situação, nunca esquecendo o que refere o mesmo autor Whitaker (2000, p.31): “Este mundo de mudança revela-nos a tentativa de criar um paradigma caracterizado pela aceitação da transitoriedade em detrimento da certeza, da possibilidade em

vez da improbabilidade, da integração e não da simples exclusão”. Por outro lado, ainda Whitaker (2000, p.167), caracteriza um processo de mudança “...pela confusão, preocupações, ansiedades, dificuldades iniciais e alguns grandes contratempos ocasionais”.

Seguiram-se mais cinco anos letivos em que, através de vários processos eleitorais, se manteve com os mesmos cargos, dando continuidade ao seu projecto de trabalho, sendo que foi possível diminuir muito significativamente o insucesso e o abandono escolares, bem como alterar a situação de isolamento profissional em que se encontravam os docentes de primeiro ciclo. O resultado do trabalho em equipa, entre docentes de primeiro ciclo e entre estes com os educadores de infância, começou a produzir os efeitos esperados, constatando-se melhoria na auto-estima profissional e o abandonando progressivo da resistência que haviam manifestado no início deste processo de mudança. Foi desta dinâmica que emergiram práticas pedagógicas mais diversificadas e inovadoras que deram lugar a aprendizagens mais significativas, por parte dos alunos e, conseqüentemente, à melhoria de resultados escolares e educativos. Neste período de tempo, integrou a comissão social de freguesia da Malagueira como representante dos estabelecimentos de educação e de ensino público na mesma existentes, onde conseguiu alguns apoios específicos para o Agrupamento, nomeadamente na área social e, sobretudo, que se garantisse alguma articulação entre vários serviços com os quais o agrupamento tratava de situações relacionadas com alunos, alguns com problemas graves a vários níveis (sociais, económicos, culturais e de saúde física e mental) - serviços de saúde, serviços sociais, comissão de protecção de crianças e jovens de Évora, associações locais, autarquia, entre outros.

Através de docente da Universidade de Évora (UE), que integrava a Associação Mehnuin-Portugal (AMP) tomou conhecimento da possibilidade da Escola EB1 Cruz da Picada (sede do Agrupamento de então) ser intervencionada por um projeto denominado “MUS-E”, coordenado pela AMP e apoiado pelo Ministério da Educação. Este projeto de âmbito internacional, foi fundado pelo violinista e maestro Yehudi Mehnuin, tendo iniciado a sua implementação na Suíça. Dois anos mais tarde foi introduzido em Portugal, sendo que Escola EB1 Cruz da Picada e no Jardim de Infância com o mesmo nome foi implementado no ano

letivo 1998/1999, mantendo-se até ao presente. Às crianças destes estabelecimentos de educação e ensino foi oferecido finalmente uma resposta educativa, em tempo letivo semanal, em que a educação pela arte, nas suas quatro expressões prioritárias (música, movimento e dança, teatro e expressão plástica) lhes possibilitou aceder às diversas formas de expressão e comunicação. Tal facto contribuiu significativamente para um ambiente de respeito, aceitação e valorização de culturas diferenciadas.

Com esta resposta estruturada e intencionalmente organizada conseguiu fazer face a situações de violência, racismo, exclusão escolar, exclusão social, exclusão cultural, com reflexos diretos em situações de abandono, absentismo e insucesso escolar de crianças e jovens alunos, sobretudo oriundos de culturas minoritárias (comunidade cigana). A metodologia utilizada no âmbito do projeto MUS-E assenta essencialmente na gestão e flexibilização do currículo académico, na intervenção ativa e criativa dos alunos envolvidos nas atividades artísticas, bem como na articulação permanente entre os docentes titulares das turmas e os animadores artísticos.

Perante este cenário, face às vantagens e adequação deste projeto à realidade escolar, aceitou de imediato a intervenção do projecto Musas Europa – Artistas na Escola (MUS-E) na escola sede (Escola EB1 Cruz da Picada), que ainda hoje se mantém, com resultados inquestionáveis. A sua implementação foi muito difícil, mas não foi impossível.

Participou, por convite do Departamento de Educação Básica do ME, no primeiro encontro nacional “MUS-E na Escola”, em Lisboa;

Foi conselheira no conselho municipal de educação do concelho de Évora, representando a educação pré-escolar desse concelho;

Promoveu e apoiou candidaturas a projectos e entre outras destaquem-se várias candidaturas aprovadas no âmbito da “Ciência Viva” que proporcionaram o apetrechamento na área das actividades experimentais (matemática e estudo do meio/conhecimento do mundo) de todas as escolas de primeiro ciclo e jardins-de-infância do então, recém-constituído, agrupamento de escolas nº1 de Évora, concomitantemente considerado TEIP como já foi referido.

Estes projectos decorreram durante alguns anos letivos, contando com docente destacada, especializada em ciências experimentais, assegurando, assim, junto de todos os docentes do agrupamento formação permanente e centrada em contexto de sala de aula; com suporte na dinâmica organizacional em curso, foi-lhe possível criar um sistema de formação contínua interna para os docentes e auxiliares, de acordo com o levantamento de necessidades formativas realizado periodicamente; embora ainda de forma embrionária, instituiu hábitos de avaliação interna, no que respeita à avaliação dos alunos, projectos, estruturas pedagógicas, de toda a actividade desenvolvida por grupos de trabalho/equipas e de toda a actividade formativa. Do resultado desta avaliação surgia, com frequência, necessidade de proceder a pequenos ajustes e, por vezes, até mudanças estruturais.

Ao longo deste “ciclo”, enquanto agrupamento horizontal, foi nítida a forma como se foram, gradual e paulatinamente, alterando os comportamentos gerados pela resistência à mudança, dando lugar a um sentimento generalizado de orgulho/distinção pela superioridade do nível ou patamar de qualidade que foi conseguido por todos os intervenientes neste processo. A verdade é que nesta altura, tanto a nível organizacional como a nível de resultados escolares, éramos reconhecidos como “exemplo a seguir”, sobretudo, no âmbito do primeiro ciclo do ensino básico.

Por várias vezes, a pedido da Direcção Regional de Educação do Alentejo, apresentou o trabalho que realizara e a dinâmica conseguida no seu agrupamento, no âmbito da aplicação do novo RAAG. Estas atividades realizaram-se em vários contextos formais e tinham como finalidade a divulgação e partilha de boas práticas entre os vários Agrupamentos da região Alentejo.

Em 2004, com a construção da nova escola básica integrada com jardim de infância da Malagueira (EBI/JI da Malagueira) houve necessidade de reajustar a constituição do anterior agrupamento de escolas nº1 de Évora, enquanto agrupamento horizontal e transformá-lo em agrupamento vertical, uma vez que a nova escola, para além de passar a escola sede, iria integrar o segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Assim, surgiu um novo Agrupamento de escolas, com a mesma designação (Agrupamento de Escolas nº1 de Évora), mas com características bem distintas das do anterior. A sua constituição foi alterada, passando, para além da nova escola sede, a integrar apenas os jardins-de-

infância das freguesias da Malagueira e Valverde, bem como as escolas de primeiro ciclo das mesmas freguesias. Em relação à tipologia da escola sede saliente-se que o edifício integra o funcionamento da educação de Infância (com três salas de actividades) e de primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico (com oitos salas de aula para o primeiro ciclo, quinze salas para os segundo e terceiro ciclos), bem como laboratórios de ciências, salas de expressões plásticas (EV e EVT) biblioteca escolar, sala de informática, espaços polivalentes e gimnodesportivo, entre outros.

Foi nesta ocasião nomeada presidente da comissão executiva instaladora do novo agrupamento de escolas nº1 de Évora, com sede na escola EBI/JI da Malagueira, pela então diretora regional de educação do Alentejo.

Constituída a sua equipa, iniciou em abril de 2004 todo o trabalho necessário à instalação da nova escola e preparou em simultâneo o ano letivo que se seguia para todo o Agrupamento. É de referir que esta missão foi de certo modo por si inesperada até porque desconhecia o funcionamento organizacional do segundo e terceiro ciclos, bem como a maioria da legislação que sustentava a própria atividade pedagógica dessa nova realidade com que era confrontada. Contudo, o novo ano letivo (2004/2005) iniciou sem grandes sobressaltos, embora o arranque da atividade letiva tivesse sido garantida apenas com cerca de uma dezena de docentes para cerca de setecentos alunos, devido a problemas ocorridos com os concursos nacionais que impediram a colocação atempada de professores de todos os níveis e ciclos de ensino.

Como responsável, desenvolveu um conjunto de actividades diversas conducentes à total instalação da escola sede EBI/JI da Malagueira, bem como de organização do próprio Agrupamento de escolas. Aceitou a instalação, na escola sede, de uma unidade de apoio educativo a crianças e jovens surdos com mais de duas dezenas de alunos com estas características, bem como unidades de ensino estruturado nas áreas da multideficiência e espectro do autismo. Decidiu, também pela instalação, nesta escola, de um centro de recursos com tecnologias de informação e comunicação para apoio à educação especial.

Face às características do edifício da escola sede, da população escolar e respectivas famílias (existência de níveis sociais/económicos completamente

dísparos), surgiram, nos primeiros dois anos e com muita frequência, conflitos associados a episódios de vários tipos de violência. Esta situação envolvia, sobretudo, pais e encarregados de educação de alunos dos três aos dezoito anos de idade. Assim, para fazer face a este enorme constrangimento, decidiu realizar, na área de gestão de conflitos, um conjunto de acções formativas dirigidas a pessoal docente e não docente, bem como a pais e encarregados de educação na área de competências parentais. Os alunos, também foram intervencionados na área do desenvolvimento de competências sociais, com especial incidência nas aulas de formação cívica. A par desta atividade desenvolveu um trabalho de parcerias (Polícia de Segurança Pública - PSP, UE, Administração Regional de Saúde - ARS, Junta de Freguesia da Malagueira, Associação Para o Desenvolvimento e Bem Estar Social da Cruz da Picada - ADBES, Associação Chão dos Meninos, entre outros) que lhe permitiram mais eficácia na resolução do problema. Desenvolveu vários procedimentos que acabaram por viabilizar a colocação de um “vigilante” selecionado pelos serviços centrais do Ministério da Educação, com quem passou a reunir diariamente, integrando ainda nesta equipa de trabalho o chefe do pessoal não docente do Agrupamento. É de salientar que ao logo deste processo nunca abdicou de um elevado nível de exigência e responsabilização para com todos os elementos da comunidade educativa. Aos alunos que comprovadamente incumpriam os seus deveres eram aplicadas medidas disciplinares com carácter pedagógico e, sempre que o entendeu necessário, chegou inúmeras vezes a recorrer ao Ministério Público. Todavia, continuava a acreditar que era possível construir uma escola de todos para todos. De acordo com Kouzes, e Posner (2007, p.70) para se ser um líder credível

“tem de se compreender bem aquilo em que se acredita firmemente, valores, princípios, padrões, ética e ideais, tudo o que nos faz mover. Têm de se escolher aberta e honestamente os princípios que se vão usar para guiar as decisões e as acções.”

Apesar de alguns receios manifestados pela comunidade em geral e pelos serviços regionais de educação, em particular, a situação de conflito passou gradualmente e de forma consistente, a dar lugar a uma outra realidade bem mais animadora em que, na generalidade, a convivência entre todos os elementos da

comunidade educativa passou a pautar-se por valores e princípios de respeito, democraticidade e elevado grau de cidadania.

No que respeita ao Agrupamento, as estruturas organizacionais intermédias e os próprios órgãos foram continuamente aumentando a qualidade do trabalho produzido e o nível de eficácia. A escola EB1 Cruz da Picada continuou a contar com o precioso apoio do projecto MUS-E. No entanto, no início desta mudança, ressentiu-se um pouco com a saída do conselho executivo para a nova escola sede, o que lhe parece natural.

Para atingir os objectivos e resultados pretendidos, conducentes a um ambiente escolar propício ao sucesso escolar e educativo dos alunos, necessitou de fazer uma gestão de recursos humanos muito cuidada e assertiva. Docentes, auxiliares de acção educativa, alunos, encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa foram diretamente envolvidos neste projeto, utilizando como apoio e reforço a coordenação das estruturas organizacionais. Tal como refere Fullan (2002), a organização escolar não poderá prosperar, pelo menos a longo prazo, com ações solitárias do líder, uma vez que as escolas necessitam de vários líderes nas distintas estruturas dessa organização. Consequentemente, surgiu uma responsabilização colectiva, congregação de sinergias, e comprometimento generalizado com os resultados esperados. Foi, ainda, muito importante a actividade que realizou em particular com os pais/encarregados de educação, no sentido de reconhecerem na escola um serviço público de qualidade e, sobretudo, um lugar seguro para todos.

Após terminarem os dois anos de instalação da nova escola sede - EBI/JI da Malagueira - e a reorganização do Agrupamento de escolas nº1 de Évora, candidatou-se a presidente do conselho executivo, tendo sido eleita por um triénio. Foi então que surgiu, mais uma vez, novo modelo de administração e gestão dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas - Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril. Assim, o conselho executivo enquanto órgão colegial é substituído pelo director (cargo unipessoal). Este novo diploma legal, entre outras alterações, faz aumentar a representação externa e deixa de colocar o pessoal docente em maioria no principal órgão de direção estratégica, agora denominado “conselho geral” no lugar da antiga “assembleia”. De acordo com o preâmbulo deste novo Decreto-Lei “O programa do XVII Governo Constitucional identificou a

necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades, na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento de lideranças fortes”.

Foi neste contexto legal que veio a candidatar-se a diretora, tendo sido eleita pelo conselho geral transitório, por mais um período de quatro anos.

Por último, é de referir que ao longo de toda a sua carreira em administração e gestão escolar participou em todos os órgãos e estruturas intermédias, foi presidente do conselho pedagógico e do conselho administrativo, bem como elemento efectivo da assembleia de escola e, posteriormente, do conselho geral. Por sua opção, grande parte da formação profissional realizada, bem como a sua participação como preletora em encontros, seminários e congressos, foi na área da gestão e administração escolar ou em temáticas específicas (educação especial, inclusão, indisciplina e violência em meio escolar, avaliação de desempenho docente, etc.) de primordial importância para o aprofundamento do seu profissionalismo. Aliás, apenas a título elucidativo, saliente-se que em 2013, no âmbito da avaliação externa ao agrupamento pela Inspeção Geral de Ensino (IGE) obteve a qualificação de muito bom em todos os domínios (resultados, prestação de serviço educativo, liderança e gestão). Como corolário do seu empenho e dedicação, a apreciação do mandato da diretora pelo Conselho Geral do Agrupamento em 2013, considerou por unanimidade e aclamação dos seus membros a sua recondução à frente do Agrupamento por mais quatro anos letivos, até ao ano 2016/2017.

3- PROJETO EDUCATIVO

O projeto educativo teve a sua conceptualização mencionada, num diploma legal de 1989 (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro), no âmbito do regime da autonomia das escolas públicas, declarando no seu preâmbulo que:

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

Aliás é neste sentido que Nóvoa (1998, p. 26) refere que a autonomia é

“ importante para a criação de uma identidade da escola, de um ethos específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projecto próprio”.

Mas a autonomia da escola

“só ganha relevância se significar autonomia da tarefa educativa. Enfim, a autonomia da escola é algo que se põe com relação à liberdade de formular e executar um projeto educativo” (Azanha, 1987, p.143).

Em 10 de Maio de 1991 surge o Decreto-Lei n.º 172/91, referindo no seu preâmbulo que vem dar resposta à exigência da Lei de Bases do Sistema Educativo para a alteração dos modelos de gestão vigentes e à necessidade de a escola se adaptar à reforma educativa, baseando-se nos princípios de democraticidade, participação e descentralização; favorecendo assim a integração da escola no meio onde se insere mas exigindo apoio e participação alargada da comunidade na vida da escola.

Assim, no primeiro ano da sua actividade profissional, na área da gestão e administração escolar, o regime de direção, administração e gestão que vigorava já era o preconizado pelo referido Decreto-Lei nº 172/1991, que se aplicava aos

estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, sendo que à educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico foi este o primeiro regime aplicado. Este diploma legal introduziu nestes níveis de educação e ensino o projeto educativo (PE) que se constitui na opinião de Grade (2008, p.18) "...como parte integrante dos mecanismos instrumentais e funcionais da estrutura organizacional da escola e de participação na comunidade na vida escolar". No entanto, enquanto permaneceu em funções de adjunta da diretora executiva, constatou a existência de um documento intitulado "Projecto Educativo" cuja utilidade consistia em provar, sempre que necessário, à Inspeção Geral de Ensino que se cumpriam os requisitos legais. As condições básicas para a aplicação deste "requisito legal" (projeto educativo) não foram devidamente tratadas pela tutela, uma vez que, perante tal novidade e pela importância que encerra, não garantiu formação ou, até, a informação necessária pelo menos aos diretores executivos de então.

Porém, só mais tarde, através Decreto-lei nº 115-A/98, de quatro de maio de 1998, se define o teor do projeto educativo de escola com maior precisão, nomeadamente no seu artigo terceiro:

"O documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa"

Revisitando o ano letivo 1998/1999, é importante referi-lo como marco onde teve início a sua experiência de trabalho com o projecto educativo, enquanto instrumento estratégico indispensável à gestão escolar, consubstanciando uma autonomia mais consciente e tão desejável para a escola pública. É de salientar que tinha acabado de surgir um novo regime de autonomia, administração e gestão (RAAG) com enquadramento legal no Decreto-lei nº 115-A/98. Por conseguinte, encontrava-se em exercício de funções no cargo de vice presidente da comissão instaladora do Agrupamento, sedado na escola EB1 Cruz da Picada. Esta oportunidade de franco crescimento profissional em torno do projeto educativo surgiu-lhe no contexto do programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) que iniciava o seu funcionamento no agrupamento de

então. Este programa foi criado em 1996, através do Despacho 147-B/ME/96, focando o conceito e a forma de Território Educativo enquanto espaço geográfico, social e administrativo onde é reconhecida a necessidade de colmatar problemas de exclusão social, insucesso e abandono escolar, apelando à intervenção dos elementos da comunidade educativa, bem como à construção de parcerias. Também Canário *et al.*, (2001) reconhecem que o surgimento dos TEIP no nosso sistema educativo relaciona-se com a necessidade de tratar de forma diferente os fenómenos de “exclusão social” e de “exclusão escolar”.

Com o Despacho 147-B/ME/96 pretende-se apoiar as escolas que servem “populações mais carenciadas” através de criação de “condições geradoras de sucesso escolar dos seus alunos”, com a principal finalidade de “promover a igualdade de acesso e do sucesso educativo da população escolar”. Este programa, entre outros requisitos importantes, exigia no início da sua implementação a construção de um projeto educativo devidamente estruturado e, dentro do possível, bastante participado no âmbito da comunidade educativa. Obteve orientações precisas e informação adequada, por parte do então Departamento de Educação Básica do ME, para proceder à elaboração do projeto educativo. Não foi, no entanto, possível que a construção desse documento decorresse de forma tão participada quanto seria desejável, por falta de tempo necessário. Contudo, da mesma opinião partilha Grade (2008, p.183) quando refere que “O processo de elaboração do Projecto Educativo torna-se, naturalmente, um processo complexo e, porventura, muito moroso”.

Esta experiência de gestão e administração escolar em torno de um projeto educativo prolongou-se até ao ano letivo 2003/2004. Ao longo deste período de tempo foi possível verificar a melhoria bastante significativa de resultados escolares e educativos dos alunos e a crescente respeitabilidade da comunidade educativa pela instituição Escola. Este processo foi acompanhado/monitorizado pelos serviços regionais e centrais do ME, bem como sujeito a várias ações inspetivas, tendo-lhe sido reconhecido algum mérito enquanto elemento do conselho executivo e mediadora do TEIP.

Nos dois anos seguintes (2004/2005 e 2005/2006) não foi possível a construção e implementação de um projeto educativo tal como seria desejável. Enquanto presidente da comissão executiva instaladora da nova escola sede (EBI/JI da

Malagueira) decidiu investir e canalizar grande parte do seu tempo à instalação da mesma, não tendo sido possível concentrar-se na construção e implementação de um verdadeiro projeto educativo. Teve consciência da necessidade de priorizar estas duas grandes questões, ambas importantes enquanto estruturantes da vida da escola sede e do próprio Agrupamento de Escolas. Entendeu que garantindo uma instalação sólida da organização Escola/ Agrupamento, teria garantidas as condições mínimas necessárias para a construção e implementação eficiente e eficaz de um verdadeiro projeto educativo num futuro muito próximo. Apesar deste constrangimento, foi constituído um grupo de trabalho por elementos docentes, coordenado por um elemento da então comissão instaladora, cuja tarefa foi a elaboração de um projeto educativo, por sinal muito extenso, pouco estruturado e sem metas devidamente clarificadas. Não era de todo um documento orientador, no entanto teria que existir formalmente por imperativos legais. Este documento acabou por não ter qualquer utilidade prática. Barroso (2005) define projeto educativo como sendo um documento orientador da acção da escola, onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, e dos valores perfilhados, no quadro de competências e funções que lhe estão atribuídas.

Passados os dois anos da referida instalação e respetiva organização escolar, este Agrupamento voltou novamente a integrar (pelas mesmas razões consideradas em 1998, no antigo agrupamento) a rede nacional das escolas TEIP (2ª geração). Assim surge de novo uma grande oportunidade, mas árdua tarefa que se iniciou com a construção de um verdadeiro projeto educativo. Contou com os conhecimentos e experiência anteriormente adquiridas nesta matéria, com a sua excelente equipa de trabalho e com constante apoio por parte da responsável nacional pelos TEIP, na DGIDC. É de referir a qualidade da formação intensiva que a DGIDC garantiu a toda a sua equipa, incluindo a si própria, como grande contributo para a qualidade, eficiência e eficácia do projeto educativo, a vigorar a partir de então (Projeto Educativo TEIP- anexo1). Convém sublinhar, no que respeita à missão, estratégia e visão a que se propunha enquanto dirigente escolar, manteve-se coerente com o que definiu claramente no projeto de intervenção com que se candidatou ao cargo de diretora.

Mais uma vez não foi possível a participação ativa e efetiva dos vários sectores da comunidade educativa deste TEIP na elaboração do projeto educativo. Os prazos impostos para o efeito não permitiram a sua construção amplamente participada como desejara que acontecesse. Apenas se pronunciaram e aprovaram o projecto educativo os elementos representantes da comunidade educativa que integravam o conselho geral de então. Muito mais deveria ser feito para que este valioso e indispensável documento se tornasse para além de um instrumento estratégico e orientador para o agrupamento, definindo a sua política interna com a participação de todos os setores da comunidade educativa, uma verdadeira referência e contributo no âmbito do desenvolvimento estratégico municipal.

Parece-lhe interessante referir que a concetualização, então existente, sobre projeto educativo ainda se mantém nos dias de hoje, sendo que tem sido gradualmente valorizado pelo ME.

Importou, para melhor se situar, proceder inicialmente a uma caracterização muito objectiva da comunidade educativa, com especial ênfase nos alunos, suas famílias (quando existentes), bem como nas dificuldades dos docentes no processo de ensino. Esta caracterização ou avaliação diagnóstica versou sobre todos os estabelecimentos de educação e ensino que constituem este Agrupamento de Escolas, nomeadamente as escolas de primeiro Ciclo e jardins-de-infância públicos da freguesia da Malagueira, incluindo a escola sede e a escola de primeiro ciclo e jardim-de-infância de Valverde, freguesia também do concelho de Évora.

A escola sede (Escola EBI/JI da Malagueira) é frequentada por uma população escolar muito específica, mas também diversificada. Neste contexto, saliente-se a existência de alunos oriundos de famílias social e culturalmente privilegiadas; de alunos cujas famílias estão ligadas ao consumo e tráfico de droga, alcoolismo e prostituição; de alunos de etnia cigana cuja cultura diverge com frequência da cultura escolar; de alunos portadores de deficiência que pelo número elevado (cerca de setenta) justificou a criação de unidades de ensino especializado e do reconhecimento atribuído pelo ME à Escola, enquanto referência para o ensino bilingue a crianças e jovens surdos.

Na globalidade, mais de 50% dos alunos que frequentam esta escola usufruem de auxílios económicos por comprovadamente deles necessitarem, garantidos pelo ME e pela autarquia.

Tal como já referiu, a grande maioria das crianças e jovens sinalizados na comissão de protecção de Évora são alunos desta escola. Estes alunos sofrem de maus tratos/ abusos sexuais e/ou negligências graves no âmbito da saúde, frequência escolar, etc.

O grande propósito dos TEIP visa exactamente o combate aos problemas de exclusão social e escolar dos alunos, através de uma política local de discriminação positiva e de sustentabilidade. Quanto ao projecto educativo concorda com o que defende Barbieri (2003) quando refere o Projecto Educativo como central no processo de constituição dos TEIP, assumindo a forma de “ferramenta” apresentada como essencial à sua construção que não se restringe apenas ao espaço escolar, nem deve constituir-se como somatório dos projectos e intenções que compõem determinado TEIP.

O projeto educativo deste agrupamento de escolas para além de ter as características supra referidas, é um pequeno documento de bastante fácil consulta. Contém uma caracterização muito objectiva do agrupamento, suas problemáticas como pontos de partida, bem como os princípios e valores pelos quais se rege a comunidade educativa. Esclarece os eixos de intervenção e as Acções a desenvolver em cada um deles e estipula quantitativamente as metas pelas quais toda a comunidade educativa deve lutar.

Todavia, foi necessário que procedesse a uma ampla e adequada divulgação deste Projecto junto de docentes, pessoal não docente, alunos de todos os níveis e ciclos, dos pais e encarregados de educação e da comunidade educativa representada nos órgãos de direcção e gestão pedagógica. Para facilitar a divulgação deste Projecto foram elaboradas várias versões do mesmo, envolvendo neste trabalho os próprios alunos (do pré-escolar ao nono ano de escolaridade), sendo que uma das versões foi elaborada em Língua Gestual Portuguesa (comunidade escolar surda). Se não existisse uma verdadeira apropriação do PE por parte de todos os elementos da comunidade educativa não seria possível um envolvimento efetivo de todos. Só assim o PE funcionará como

instrumento de trabalho fundamental ao serviço da autonomia e gestão do Agrupamento, tal como o Decreto-Lei nº 75/2008 o considera.

Esta dinâmica em torno do PE implica a avaliação do mesmo de forma criteriosa e contínua, tendo em conta o nível de implementação das suas acções e os resultados alcançados em função dos objetivos e metas definidas. É importante realçar que neste contexto de monitorização do PE, recentemente, já foi possível relacionar com objetividade a avaliação dos resultados escolares com os resultados obtidos na avaliação de todo o processo pedagógico e educativo em curso no Agrupamento.

Este processo envolveu diretamente alunos, docentes, pessoal não docente, encarregados de educação e parceiros da comunidade educativa representados no Conselho Geral, órgão de direcção do Agrupamento que aprova o PE e onde se procede a processos de prestação de contas, relativamente aos recursos utilizados e aos respetivos resultados.

Para além deste trabalho de avaliação interna, o PE conta com o acompanhamento e orientação de um consultor externo (elemento de reconhecido mérito na área da educação), bem como da DGIDC que procede à monitorização dos projetos educativos dos TEIP, a nível nacional, procedendo a diversos estudos comparativos, cujos resultados são divulgados às escolas/agrupamentos e utilizados pelos mesmos na melhoria, que se pretende contínua, dos resultados escolares.

4- GESTÃO e LIDERANÇA

Considera importante iniciar esta temática com uma breve abordagem concetual, onde revê a sua prática profissional em torno da gestão e da liderança. Assim, segundo Firmino (2010), cabe ao gestor “gerir questões diárias, definir métodos, aplicar planos” e ao líder ser “geralmente, um estratega que se ocupa com questões de médio e longo prazo, guia e dá orientações ao mais alto nível”, estabelecendo sempre relações baseadas na confiança e na autenticidade (Fullan, 2003; Starrat, 2005)”. Por outro lado, Whitaker (2000, p.90) afirma que

“A actividade de gestão é necessária para manter o funcionamento eficiente da organização, de modo a que os planos sejam realizados, os procedimentos funcionem e os objectivos sejam alcançados. A liderança está relacionada com a realização de condições necessárias em que todos os membros da organização possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio”,

rumo ao maior grau possível de eficácia na obtenção de resultados, em função dos objetivos e metas delineados no projeto educativo. Rocha (2002, p.117) conclui que

“a maior parte dos estudos efectuados sobre liderança são concomitantes com uma racionalidade do tipo tecnicista que exige das organizações o máximo de eficiência e de eficácia, racionalidade essa que estabelece a priori objetivos a serem cumpridos pelas organizações através dos seus líderes”.

Contudo e no exercício das suas funções especialmente enquanto diretora, sabe não ser possível alienar a atividade de gestão da atividade de liderança no seu quotidiano profissional. Acaba por, simultaneamente, exercer a sua função de gestora e de líder, tendo consciência das suas responsabilidades e competências em ambas as áreas.

Em consonância com o descrito pelos autores ora referenciados, a liderança exercida foi, de forma crescente e ao longo do seu percurso profissional, pautada pela necessidade e assunção de responsabilidade no alcance dos objetivos e das metas definidas nos projetos educativos que foram vigorando. Refira-se que

Rocha (2002, p. 112), afirma que “o líder define os objectivos, as prioridades e também define e mantém os padrões ... O que distingue o verdadeiro líder dos falsos são os seus objectivos”.

Sublinha a importância que atribui à clarificação, definição e necessidade de ampla divulgação, junto da comunidade escolar e educativa da sua missão, estratégia e visão de futuro sobre o trabalho a desenvolver, rumo aos fins a atingir. A missão a que sempre se propôs foi a de proporcionar, através da estratégia definida e da visão delineada sobre um futuro determinado, a **todos** os alunos uma educação de qualidade, numa perspectiva inclusiva, respeitando o que a Lei de Bases do Sistema Educativo e a Constituição da República Portuguesa consagram como função/obrigação da escola pública. Na estratégia preocupa-se, pensando na organização escola como um todo, em delinear métodos, abordagens, definir formas de organização e de implementação de boas práticas que funcionem entre si como facilitadores no acesso à qualidade e resultados pretendidos. Tal como esclarece Firmino (2010, p.178) “a adopção de uma estratégia ganhadora e sustentada implica a conciliação, a compatibilização e a integração das várias actividades da organização.” Acrescenta o mesmo autor que “se o gestor apostar apenas na eficácia operacional de algumas actividades da organização tomadas isoladamente..., tal postura não corresponde aos requisitos de estratégia desejável.” Por fim, a sua visão estratégica. A este propósito concorda com Stoner (1998), quando explica que uma “visão forte” é a de alguém que sabe para onde quer ir, para onde se dirige. Segundo o mesmo autor, esta visão deverá ser partilhada de forma a orientar, a inspirar confiança, colaboração, interdependência, motivação e responsabilidade mútua em relação ao sucesso, gerando uma cultura organizacional sólida que permita convergir a energia e o esforço coletivo em torno de objetivos comuns. Tendo em conta a sua prática considera que o seu processo “visionário” tem consistido, sobretudo, em perceber um futuro determinado, projetando nele, através do desenvolvimento institucional, um conjunto de objetivos e metas finais quantificadas, refletoras da ambição conscientemente assumida. Tal como refere Whitaker (2000, p.178) “se pretendermos obter a qualidade é necessária uma determinação para analisar o futuro através da óptica da excelência, olhar para além do presente em termos de melhoramentos e desenvolvimentos”.

Assim, as grandes metas a que se propôs no âmbito da sua gestão e liderança incidiram sempre sobre os resultados esperados, partindo da realidade que caracterizava a sua comunidade educativa. Neste contexto, importa referir o crescimento da sua consciência relativamente à importância da eficiência da gestão e, sobretudo, da eficácia da liderança. Esta apropriação de conhecimento permitiu-lhe centrar-se, por um lado, no funcionamento e, por outro, na tarefa permanente e continua de envolver os recursos humanos em geral, reconhecendo a todos e cada um a sua importância no alcance do êxito e da excelência, ou seja das metas definidas no projecto educativo. Também Bolívar (2010, p.13) reconhece na liderança, como aspeto a realçar “fundamentalmente a capacidade de exercer influência sobre as pessoas, para que estas possam tomar as linhas propostas como premissa para a sua acção”. Na mesma linha Bush e Glover (2003) defendem que a liderança pode ser compreendida como um processo de influência baseado em valores e crenças claros que promovem uma visão para a escola.

Não pode deixar de sublinhar o quão aliciante tem sido o seu trabalho na área do envolvimento e responsabilização dos recursos humanos (docentes, não docentes e discentes) na operacionalização/consecução do projeto educativo, bem como na avaliação global da atividade escolar, em prole da melhoria sistemática da qualidade e dos resultados escolares.

Não reconhecendo em si própria um modelo “puro” de liderança de acordo com as diversas correntes teóricas existentes, tenta encontrar comportamentos assertivos e adequados de acordo com os vários tipos de situações, contextos e com o conhecimento que possui acerca da individualidade de cada pessoa com que lida no exercício das suas funções. Concorda com Rocha (2002, p.111), pois

“tal como não há uma melhor forma de organização, também não há um melhor estilo de liderança e nem tão pouco se pode pensar que o mesmo tipo de líder seja eficaz em todas as situações/contextos. Algumas contribuições teóricas mais recentes são unânimes em reconhecer que a identificação de factores estilísticos de liderança não é susceptível de validação preditiva.”

Considera ainda que tal como refere Leithwood e Luke (1999) as formas como as diferentes concepções de liderança se diferenciam, sugerem interações entre quatro elementos fundamentais na liderança. A saber: o líder, os seguidores, a organização social e o meio em que a organização escolar se insere.

De qualquer forma, no âmbito da sua liderança, recorre de forma sistemática a um conjunto de comportamentos e atitudes que possam despoletar nos recursos humanos que dirige motivação, reconhecimento, valorização, disponibilidade, equidade, diálogo, responsabilidade, sentido de pertença à instituição, cidadania e um verdadeiro espírito de equipa em que o valor da aceitação e valorização da diferença é o denominador comum em toda a ação educativa.

Todo este trabalho, assente em múltiplas e diferenciadas interações, tem criado de forma crescente e consistente uma verdadeira cultura de escola. Como forma de regular permanentemente este desenvolvimento organizacional envolve todos elementos da comunidade educativa num processo estruturado de avaliação interna, que se foi instituindo como uma rotina indispensável. Sobre os resultados desta monitorização e as oportunidades que deles surgem, relativamente a mudanças a operar, dá o respetivo *feedback* a toda a comunidade educativa.

É de realçar que com o RAAG que vigorava (Decreto-Lei nº 75/2008 sem a nova redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei nº137/2012) foi-lhe possível, enquanto diretora, nomear os docentes coordenadores das equipas de gestão e coordenação pedagógica, tendo por critério o perfil que mais se ajustasse à missão, estratégia e visão que encerra o próprio projeto educativo. Na prática esta oportunidade funcionou como fator potenciador da sua liderança.

Refletindo sobre esta situação percebeu que se poderia colocar em risco a dimensão democrática da escola, o que a levou a ter necessidade de prevenir situações em que o poder de decisão não se viesse a concentrar exclusivamente na sua pessoa. Para tal, sempre que surgiu necessidade de proceder a alterações estruturais ou mudanças que considere mais delicadas ao nível do seu impacto nas pessoas, solicitava-lhes reflexão, discussão e elaboração de propostas nas respetivas estruturas organizacionais que coordenavam. Neste contexto, no momento da decisão tentava, normalmente com sucesso, que se gerassem consensos.

A liderança por si exercida tem permitido, até então, que os resultados internos obtidos não se distanciassem significativamente dos resultados externos. Refere-se não só a resultados escolares dos alunos, mas também a resultados qualitativos de processos educativos, do desenvolvimento organizacional, sobretudo, na área pedagógica e até da própria qualidade da liderança exercida. Estes processos de avaliação externa são da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência, da Inspeção Geral de Ensino, bem como dos Serviços Regionais de Educação da Direção Regional de Educação do Alentejo (DREA). No que respeita à sua capacidade de gestão e liderança obteve sempre, ao longo do seu percurso profissional, avaliação de mérito (Avaliação de Desempenho – Anexo 3). Da mesma opinião comunga Whitaker (2000, p.91) quando afirma “A gestão permite o funcionamento de uma organização: a liderança ajuda ao seu melhor funcionamento.” A comprovar tal facto, destaque-se o que já foi referido anteriormente sobre as avaliações, tanto ao nível interno como externo. Internamente instituiu hábitos de avaliação, projectos, estruturas pedagógicas, de toda a actividade desenvolvida por grupos de trabalho/equipas e de toda a actividade formativa que permitia, com frequência, necessidade de proceder a pequenos ajustes e, mesmo por vezes, até mudanças estruturais. No que diz respeito às avaliações externas destaca-se a avaliação externa ao agrupamento, realizada pela IGE, em 2013 (Avaliação Externa – Anexo 3), que qualificou com Muito Bom o Agrupamento em todos os domínios, onde se inclui a liderança e gestão. O mesmo aconteceu também com a apreciação do seu mandato, enquanto diretora, pelo Conselho Geral do Agrupamento em 2013 (Apreciação de mandato - Anexo 4), em que foi proposta a sua recondução por unanimidade e aclamação dos seus membros, para mais um mandato de quatro anos letivos.

A sua actividade de gestão caracteriza-se por uma dinâmica assente em mudanças permanentes e, sempre que possível, preparadas e planificadas através de instrumentos previstos na legislação vigente. Neste contexto, foi construindo desde início uma cultura organizacional facilitadora da mudança de práticas docentes, onde fosse possível a partilha, reflexão crítica em equipa e construção conjunta de novos “caminhos”. Assim, Whitaker (2000) defende ao referir: “ Um factor chave no êxito da liderança da mudança é a capacidade de

dedicar especial atenção à construção e desenvolvimento de uma cultura organizacional conducente à colaboração, participação e mudança”. Na mesma linha de raciocínio, alguns autores esclarecem que processos de mudança geram sempre tensões e dilemas, tornando-se, por isso, muito importante que o líder se concentre nas pessoas, tenha a capacidade de saber ouvir, de estar atento, de saber mobilizar e potenciar a energia dos seus colaboradores, não perdendo oportunidades para ir alargando o número de elementos que aderem de forma voluntária a essa dinâmica.

Para ser possível criar toda a dinâmica atrás referenciada foi indispensável um envolvimento ativo e responsável de todos os atores educativos na missão a que se propôs. Este envolvimento não foi, nem é tarefa que resulte apenas de bom senso de quem dirige uma organização institucional, mas sim uma liderança profissional cuja definição é dada por Whitaker (2000) ao referir que “útil será definir a liderança como o comportamento que permite e ajuda terceiros a alcançarem objectivos predefinidos.” A este propósito Gupton (2010), afirma que para além da importância do diretor ser mais responsável e focado na aprendizagem, é-lhe exigido que seja também um facilitador de processos democráticos, que inclua novos intervenientes na liderança, promovendo assim uma verdadeira comunidade colaborativa.

De facto a liderança é considerada por muitos autores como um elemento central capaz de marcar a diferença, quer nas organizações em geral, quer nas organizações escolares e educativas. Assim, Vicente (2004, p.143) refere que

“Uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projeto educativo da escola. Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança”.

Em cargos diretivos, nomeadamente no âmbito da gestão escolar, as características da liderança são bastante relevantes pelo seu papel de mediação entre a tutela, que exige mudanças/reformas, e os docentes da escola que dirige

no sentido de as concretizar. Surgem então duas das mais conhecidas teorias de liderança: a liderança transacional e a liderança transformacional (Santos, 2007).

Segundo Clímaco (2005) a liderança transacional é mais orientada para as estruturas do que para as pessoas, enquanto a liderança transformacional é mais orientada para as pessoas, materializando-se através do carisma, motivação inspiradora e consideração que o líder demonstre por todos e cada um dos elementos da organização escolar que dirige.

Ainda de acordo com Santos (2008), tendo em conta que os processos de mudança geram sempre tensões e conflitos, é fundamental que o líder da organização escolar se concentre, sobretudo nas pessoas, tenha a capacidade de as saber ouvir, de estar muito atento, de saber mobilizar também a energia dos seus colaboradores e simultaneamente alargar o número de elementos que voluntariamente possam aderir às dinâmicas a instalar.

Analisando e refletindo sobre estas teorias de liderança, considera que a sua prática se aproxima do conceito de liderança transformacional, reconhecendo neste modelo uma condição *sine qua non* para a prática de uma gestão escolar e educativa eficiente e eficaz. Assim, concorda com Garcia (2001, p.1) quando afirma:

“Os numerosos líderes convencionais trabalham – e muito, quase sempre demasiado – administrando hierarquias, recursos e números, enquanto que os escassos líderes pós convencionais – os autênticos líderes – têm o especial valor de pensar de forma diferente, de decidir desenvolver-se como pessoas, de libertar energia criativa nos seus colaboradores, de contribuir para a criação de uma sociedade mais solidária e de criar espaços de diálogo para a verdadeira construção de valores partilhados”.

5- GESTÃO E PROJETO EDUCATIVO

Proceder à planificação da ação é fundamental na gestão de uma organização escolar. Contudo, a construção e utilização deste instrumento de trabalho não terá qualquer validade prática se não for projetado prioritariamente, num primeiro momento, o sentido da ação. Estamos, então, a remeter como ponto de partida necessário e imprescindível para a gestão escolar a construção do projeto educativo da respetiva organização que segundo Sèrieyx (1993) encerra a expressão coletiva do sentido da ação, em função das expetativas futuras.

As suas vivências profissionais, na área da gestão escolar, permitem-lhe referir que a elaboração dos primeiros projetos educativos surgiu por imposição legal (regulamentados pelo Decreto Lei nº 115 – A/98, de 4 de maio). Não eram reconhecidos como instrumentos necessários à gestão escolar, nem tão pouco pelo seu real valor, restringindo-se apenas ao mero cumprimento da lei. Desta forma, não contribuíam para o desenvolvimento da autonomia e melhoria da gestão do serviço público prestado nas organizações escolares.

A este respeito, tal como refere Lima (2001) a “inovação por Decreto” não constitui claramente a melhor forma para realizarmos a mudança porque os atores da organização são capazes de, se o entenderem, praticar formas diversas de infidelidade normativa. Também Perrenoud (2002, p. 119) defende que “É desastroso comparar uma iniciativa obrigatória, por mais legítima que seja, a um projecto”, realçando ainda a possibilidade de se atribuir um estatuto de direito ao projeto educativo sem qualquer carácter obrigatório. No entanto, através de circunstâncias variadas, o seu entendimento e apropriação do projeto educativo foi evoluindo no sentido de se constituir como uma estratégia central na construção de processos de inovação e desenvolvimento da organização escolar. Assim, na área da gestão escolar, partindo do diagnóstico da situação, começou a perspetivar a sua ação futura. Neste exercício é primordial o envolvimento de todos os atores educativos na partilha de um sentido para a ação coletiva, tendo em conta valores partilhados (Peters e Waterman, 1987), a cultura (Deal e Kennedy, 1998), a visão e a missão (Kouzes e Posner, 1990), o projeto coletivo (Sainsaulieu, 1991) e a procura de sentido (Sèrieyx, 1993).

Surge assim, neste contexto, o projeto educativo com um papel estratégico conducente à melhoria das organizações escolares e à construção de efetivas comunidades educativas (Formosinho, 1989).

Segundo Barroso (1992) os projetos educativos de escola têm a sua origem marcada na confluência entre o reforço da autonomia e da gestão centrada nas escolas e na melhoria da qualidade do seu funcionamento. O mesmo autor reconhece, ainda, em torno da construção do projeto educativo, três dimensões indissociáveis: a participação, a estratégia e a liderança, pressupondo-se em todas elas uma gestão participada.

Assim, ao nível da participação existe uma atuação conjunta e concertada, envolvendo os vários intervenientes. Sendo a escola uma organização complexa, necessita para tal desiderato da existência de uma estrutura organizacional conducente a uma gestão e coordenação escolares garantidas por um coletivo, devidamente articulado. Reforça, ainda, Barroso (2000), que os projetos educativos devem constituir-se como espaços em que a autonomia contribua também para o aprofundamento da democracia da organização escolar.

Quanto à dimensão estratégica do projeto educativo é de sublinhar a sua indispensabilidade enquanto instrumento de gestão escolar, por conter de forma precisa e clara o sentido da ação a desenvolver, as metas a atingir, funcionando como uma verdadeira bússola da ação e vinculação das práticas escolares e educativas.

Neste sentido, o agrupamento de escolas rege-se por um projeto educativo que o norteia desde 2009, até à presente data, no âmbito de uma política educativa interna, enquanto unidade de gestão orgânica, em articulação com a política educativa nacional.

É um agrupamento vertical constituído pelos seguintes pólos:

- **Escola sede:** Escola EBI/JI da Malagueira;
- **Escolas de 1º ciclo:** EB1 da Cruz da Picada, EB1 da Srª da Glória, EB1 da Quinta da Vista Alegre e EB1 de Valverde;
- **Jardins-de-infância:** jardim-de-infância da Malagueira, jardim-de-infância da Cruz da Picada, jardim-de-infância de Valverde e jardim-de-infância da EB1 da Cruz da Picada.

O projeto educativo deste agrupamento de escolas "Rumos e práticas com sucesso", é um projeto inclusivo que orienta a ação educativa em função do

sucesso escolar dos alunos, proporcionando um conjunto de ações diversificadas e adequadas à realidade específica desta população escolar.

Tem como objetivo promover a valorização, solidariedade e respeito pela diferença, potenciar o sucesso escolar e educativo de todos os alunos, estimulando a discriminação positiva que minimize as suas diferenças físicas sociais, culturais e intelectuais, através da reflexão, partilha, diálogo, proporcionando aprendizagens que promovam a cidadania.

Em dezembro de 2009, tendo em conta a diversidade da população escolar com distintas características sociais, económicas e culturais, este agrupamento de escolas contratualizou com a DGIDC e a DREA um contrato programa no âmbito do TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária. Este projeto permitiu dotar o Agrupamento de recursos técnicos essenciais para dar resposta aos casos sinalizados de insucesso, absentismo escolar e comportamentos disruptivos.

É de sublinhar a importância da abertura desta unidade orgânica à comunidade educativa através do estabelecimento e reforço de parcerias. Este aspeto tem contribuído de forma significativa e sustentável para o desenvolvimento e aprofundamento do agrupamento. Destaca a título de exemplo a intervenção da Universidade de Évora que há cerca de duas dezenas de anos colabora, de forma protocolada, com a colocação de estagiários em contexto escolar no âmbito da formação inicial de psicólogos, professores e educadores de infância e, posteriormente, no âmbito de mestrados em Psicologia e em Educação e Ensino. Em sede de protocolo tem sido possível a participação dos docentes do agrupamento em contextos formativos de qualidade, bem como apoio científico na concretização de ações do projeto educativo. É de salientar que os estagiários supra referidos constituem-se como reforço de recursos humanos qualificados nas escolas. Por último refere o impacto de estudos de investigação realizados no agrupamento na melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Com toda esta dinâmica em torno do projeto educativo o acompanhamento aos alunos tem sido reforçado de um modo bastante positivo. Encontraram-se respostas educativas diferenciadas para todos – alunos bastante estimulados e motivados para as aprendizagens e cultura escolar, alguns de cultura cigana com dificuldades de integração escolar, alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos e alunos com problemáticas comportamentais. Assim surgiram as

turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), turmas de percursos curriculares alternativos, projetos pedagógicos e de cidadania que envolvem e responsabilizam os alunos, conferindo-lhes um sentido de pertença à escola. Têm sido reforçados fatores sociais de proteção, junto das famílias e alunos, através de um plano de convivência entre as famílias e a comunidade educativa, com a intervenção dos técnicos do “Espaço Com Tacto” (psicóloga e técnica de serviço social).

Os casos de indisciplina têm vindo a diminuir significativamente ao longo dos últimos três anos letivos. A dinâmica de projetos, colocando a cultura ao alcance de todos sob diversos olhares e perspetivas tem sido um fator determinante na formação educativa e cultural dos nossos alunos, a par da valorização do trabalho escolar e da aprendizagem. Estudos vários de caracterização social, cultural, económica e estatísticos da freguesia onde residem a maioria dos alunos do agrupamento, Malagueira, revelam uma população adulta com baixos índices de escolaridade, a que se associam níveis elevados de desemprego, situações de pobreza extremas e inúmeras famílias cuja fonte de rendimentos é o rendimento social de inserção (RSI), para agregados familiares, em média, superiores a três pessoas. Quanto ao nível de instrução, a maioria da população possui o 1º ciclo, um terço possui o nível secundário e médio superior, 12% da população não possui nenhum nível de instrução.

Segundo o Plano Operacional de Respostas Integradas, esta freguesia é uma zona sinalizada como sendo de consumo e tráfico, de onde são oriundos a grande maioria dos utentes do Centro de Respostas Integradas (CRI) de Évora. Existem alunos de etnia cigana a frequentar a escola EB1 Cruz da Picada e a escola sede. Em termos populacionais a freguesia da Malagueira é constituída por famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade económica e social e por crianças e jovens que passam grande parte do seu tempo expostas a situações de risco.

Refira-se ainda, nesta contextualização, a especificidade da dimensão de funcionamento da Educação Especial neste Agrupamento de Escolas. Neste momento contamos com oitenta e dois alunos integrados no Regime Educativo Especial, com problemas de carácter permanente ou prolongado, portadores de deficiências em várias áreas. Este facto motivou um trabalho sistematizado e concertado de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Neste contexto foram criadas unidades de ensino estruturado na escola sede do

agrupamento, por ser uma escola básica integrada, para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira, ensino bilingue para alunos surdos, sendo mesmo considerada escola de referência nesta área. Também existe em funcionamento na escola sede um centro de recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a educação especial que se constitui como uma mais-valia para a qualidade do serviço público que é prestado no âmbito da Educação Especial.

Assim sendo, são prioridades deste agrupamento: a valorização, solidariedade e respeito pela “diferença”; sucesso escolar e educativo de todos os alunos; discriminação positiva que atenua/esbata as diferenças (físicas, mentais/intelectuais, socioculturais) dos alunos, potenciando as suas capacidades; reflexão, partilha, diálogo e democraticidade, numa perspetiva pluralista e de cidadania no seio da comunidade educativa.

A este respeito e no que se refere às organizações escolares, Chiavenato (1999, p.51) refere que quando todos os elementos de uma organização escolar

“conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, tudo fica mais fácil de entender, inclusive saber qual o seu papel e como contribuir eficazmente para a organização. (...) E por que a visão é importante nas modernas empresas? Simplesmente pelo fato de que hoje não se controlam mais as pessoas através de regras burocráticas e hierarquia de comando, mas por meio de compromisso com a visão e os valores compartilhados”.

Em termos evolutivos, este agrupamento tem percorrido um caminho em busca de uma maior qualidade e eficácia, tendo contratualizado o programa Teip em dezembro de 2009 e mais recentemente, em setembro de 2012, por mérito reconhecido pelos serviços competentes do ME, o agrupamento foi convidado a celebrar um “contrato de autonomia para o desenvolvimento do projeto educativo” (Contrato de Autonomia – Anexo 5), no âmbito da Portaria nº 265/2012, de 30 de agosto. Verificou-se um crescendo profissional resultante do reconhecimento e um maior envolvimento de todos os atores educativos.

5.1- Autoavaliação

A avaliação e a qualidade são nos dias de hoje, um dos temas de atenção e debate na administração pública portuguesa. Vivemos numa época de rápidos desenvolvimentos e constantes mudanças que se refletem na vida das escolas e por conseguinte, estas devem ter em conta as transformações sociais, culturais e tecnológicas e alterações legislativas. Tal como defende Azevedo (2002), toda a avaliação é necessária, constituindo-se como uma mais-valia para aferir a viabilidade e fiabilidade de uma organização, pois permite correções, reajustamentos e novas soluções, numa perspetiva contínua e inacabada. Guerra (2003, p.13) acrescenta “A avaliação não deve ser um fim em si mesma, não se avalia por avaliar, ou para avaliar”.

A autoavaliação das escolas deve ser um processo contínuo e sistemático de regulação interna, promovendo uma reflexão interna sobre o grau de concretização do projeto educativo, o nível de execução das atividades proporcionadoras de um ambiente educativo saudável, o desempenho dos órgãos de administração e gestão, o sucesso escolar e a prática de uma cultura democrática e de colaboração entre os membros da comunidade educativa. Desta forma é possível (re) orientar e (re) definir a qualquer momento os “rumos” traçados e consubstanciados no projeto educativo, fundamentar a tomada de decisões e prestar contas a toda a comunidade educativa. Também Alaíz (2003, p. 21) defende que a autoavaliação “É um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor”. É curioso referir que o mesmo autor esclarece ainda que a autoavaliação pode ser entendida segundo três perspetivas distintas – a da prestação de contas, de produção de conhecimento e de desenvolvimento.

Neste sentido, a questão fundamental do trabalho de autoavaliação desenvolvido no seu agrupamento de escolas é determinar de que forma a política educativa (interna e nacional), consubstanciada pela comunidade escolar e educativa, pode melhorar a qualidade do serviço público que presta em geral e

concomitantemente influenciar de forma positiva a qualidade das aprendizagens dos alunos e respetivos resultados.

Neste contexto, considera que a autoavaliação constitui uma ferramenta fundamental e imprescindível para o êxito de uma organização escolar em função do seu projeto educativo. Vilar (1992) reforça esta ideia sublinhando a importância da autoavaliação como dispositivo ao serviço da construção de novo conhecimento, de trabalho de investigação, de um excelente instrumento de diagnóstico e, também de um instrumento de “marketing” da própria escola, pois a projeção da sua imagem para o exterior contribui para o seu reconhecimento público e para a valorização da dignidade dos seus atores educativos e da sua identidade.

Importa referir que o último ciclo completo de autoavaliação do agrupamento foi ele próprio consequência dos resultados da avaliação externa mais concretamente do respetivo plano de melhoria. Decorreu ao longo de três anos (2009/2010 a 2011/2012). Foi devidamente planificado, estruturado e organizado pela equipa responsável, envolvendo as estruturas organizacionais e órgãos competentes. Os domínios utilizados e respetivos campos de análise foram, por opção, os mesmos da avaliação externa realizada ao agrupamento. Este aspeto permite comparar os resultados da autoavaliação com os da avaliação externa que, por sinal, não se têm distanciado de forma significativa.

Assim, os dois primeiros anos foram utilizados para a construção de instrumentos de recolha de informação, nos diversos domínios em avaliação, junto da comunidade educativa. Ainda, neste biénio, foram aplicados os referidos instrumentos e tratada toda a informação recolhida. Esta fase do ciclo culminou com a elaboração e aprovação de um relatório de autoavaliação que integra o plano de melhoria elaborado em função dos resultados obtidos. No último ano deste ciclo avaliativo (2011/2012) foi aplicado o plano de melhoria e no final avaliados os resultados. É de salientar que da segunda avaliação externa (fevereiro de 2013) também decorre o respetivo plano de melhoria com reflexo no novo projeto educativo (Avaliação do Plano de Melhoria - Anexo 6).

Em concreto, as acções de melhoria foram eficazes e centraram-se nos aspectos essenciais do processo de ensino e aprendizagem. A selecção das acções de

melhoria, embora predominantemente orientadas para o sucesso educativo dos alunos, foi exequível na medida em que toda a comunidade educativa se empenhou para torná-las uma realidade.

A análise comparativa das respostas comuns a vários públicos, indicam plena concordância e permitem realçar os seguintes aspetos:

- A todos os alunos foram dadas oportunidades concretas de aprenderem, quer através dos apoios prestados, quer através da flexibilização dos currículos;
- Os alunos encontram-se motivados e dedicam o maior tempo possível a atividades de aprendizagem, fazendo uso intensivo das oportunidades de ensino que lhe são oferecidas;
- Os professores, em sala de aula, cumprem com rigor os planos de aula, procurando lecionar os conteúdos de forma clara e explícita;
- A avaliação dos alunos é sistemática e baseada em instrumentos diversificados, oferecendo continuamente o feedback positivo e informações ao encarregado de educação com vista à regulação e conseqüente melhoria das aprendizagens;
- As condições didáticas e organizacionais, criadas no agrupamento, permitem um bom desempenho do professor em sala de aula, com os seus alunos;
- Os resultados da avaliação do aluno são analisados sistematicamente o que possibilita não só o seu acompanhamento durante todo o ano como também permite corrigi-los numa fase inicial;
- A direção preocupa-se com a melhoria da eficácia do ensino, tendo como centro a aprendizagem do aluno, o que se manifesta, entre outros aspetos, pela coordenação/supervisão e profissionalismo de todo o trabalho desenvolvido;
- A implementação de vários projetos procura dar ênfase à construção de um ambiente calmo e ordenado na escola, agindo-se de imediato de modo a corrigir os casos de indisciplina;
- Existe coerência entre os vários elementos do agrupamento, direção, docentes, não docentes, encarregados de educação que estão dispostos a assumir a responsabilidade pela melhoria das aprendizagens;

- Os encarregados de educação são constantemente chamados a participar de forma ativa e colaborativa e como parceiros no desenvolvimento de projetos;
- A direção promove diversas oficinas de formação contínua que favorecem a atualização e aperfeiçoamento das práticas educativas e a atuação do pessoal não docente;
- Visando especificamente aumentar a eficácia do agrupamento a direção procura articular com diversas instituições locais, de forma a otimizar os seus recursos (humanos e materiais);
- A equipa de autoavaliação é representativa e todos os elementos mostram disponibilidade para reunir e realizar um trabalho eficiente.

5.2- Resultados Académicos

Os resultados académicos dos alunos do agrupamento são obtidos em contexto de avaliação interna e externa (provas de exame e critérios de avaliação elaborados pelos serviços centrais do ME, aplicados a nível nacional).

A avaliação externa permite-nos aferir a avaliação interna de modo a não nos desviarmos, pela negativa, dos seus resultados. A avaliação externa possibilita, ainda, um estudo comparativo de resultados escolares entre este agrupamento e outros a nível local, regional e nacional. Em suma, a avaliação externa dos alunos permite-nos tomar consciência da posição e distância a que nos encontramos das outras unidades orgânicas perante diversas perspetivas que nos permitem uma reflexão crítica coletiva e definição de novas estratégias, no sentido da melhoria contínua dos processos que possam conduzir a melhores resultados escolares.

É de salientar ainda que os resultados académicos (internos e externos) são, neste agrupamento de escolas, anualmente contratualizados com os serviços centrais do Ministério de Educação. Neste contexto, são definidas metas a atingir em cada ano escolar, no âmbito da Língua Portuguesa, Matemática e na taxa de sucesso/insucesso dos alunos. A regra geral utilizada pelas partes envolvidas, na definição de metas e resultados vai no sentido da melhoria progressiva dos mesmos. Todavia, sempre que os resultados se aproximam bastante dos 100% de sucesso, é possível definir como meta a atingir um valor negativo (pequeno e pontual retrocesso), pois existem por vezes situações previsíveis que podem condicionar um percurso de melhoria contínua de resultados.

5.2.1- Avaliação externa

Neste contexto e tendo em conta a nossa realidade os resultados da avaliação externa (provas de aferição) de 4º ano de escolaridade têm ultrapassado francamente a média nacional. No entanto, na disciplina de Matemática, a meta definida prevê um decréscimo residual de resultados (-0,03), conforme se pode constatar na Tabela 1. No 6º e 9º ano de escolaridade o valor obtido no ano letivo 2011/2012 situou-se abaixo da média nacional, sendo que as metas definidas para o ano seguinte situam-se na maioria em campo positivo, à exceção de Língua Portuguesa de 6º ano.

Tabela 1 - Avaliação Externa: Diferença entre o valor alcançado no agrupamento a nível nacional.

Disciplina		Valor em 11/12	Valor a atingir em 12/13*
Língua Portuguesa - 4.º ano	Submeta A	10%	4,80%
	Submeta B	0,17	0,05
Matemática - 4.º ano	Submeta A	9,34%	2,50%
	Submeta B	0,12	- 0,03
Língua Portuguesa - 6.º ano	Submeta A	- 6,47%	- 0,27%
	Submeta B	- 0,20	- 0,01
Matemática - 6.º ano	Submeta A	- 13,85%	2,64%
	Submeta B	- 0,32	0,02
Língua Portuguesa - 9.º ano	Submeta A	- 8,27%	1,85%
	Submeta B	- 0,12	0,05
Matemática - 9.º ano	Submeta A	- 15,51%	- 1,01%
	Submeta B	- 0,27	0,03

* Estimado com base na média dos resultados do Agrupamento obtidos nos últimos 3 anos.

Submeta A – relativa às classificações obtidas numa escala de 0 a 100%.

Submeta B – relativa aos níveis obtidos numa escala de 1 a 5.

5.2.2- Avaliação interna

Tal como se pode verificar na Tabela 2, as taxas de insucesso, no âmbito da avaliação interna, aumentam ao longo dos três ciclos de ensino, considerando-se, apesar de tudo, relativamente baixas, se comparadas a nível regional e até nacional. Por outro lado, destaque-se a ambição das metas delineadas, no que diz respeito à percentagem de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas.

Tabela 2 - Avaliação Interna

Ciclo		Valor em 11/12	Valor a atingir em 12/13*
1.º Ciclo	Taxa de insucesso (A)	1,89%	2,80%
	% de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas (B)	88,09%	92,09%
2.º Ciclo	Taxa de insucesso (A)	6,56%	6,87%
	% de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas (B)	69,44%	73,44%
3.º Ciclo	Taxa de insucesso (A) ⁽¹⁾	7,09%	7,23%
	% de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas (B) ⁽²⁾	67,59%	71,59%

* Estimado com base na média dos resultados do Agrupamento obtidos nos últimos 3 anos.

5.2.3- Interrupção precoce do percurso escolar

Na tabela 3 a meta prevista para o final do ano letivo 2012/2013 considera um valor agravado em relação ao ano transato por neste se ter constatado ausência total de situações de interrupção precoce ou abandono escolar. Tendo em conta o problemático contexto socioeconómico existente foi previsto uma ligeira diminuição dos resultados anteriormente existentes.

Tabela 3 – Interrupção precoce do percurso escolar

Taxa de interrupção precoce	Valor em 11/12	Valor a atingir em 12/13*
	0%	0,14%

* Estimado com base na média dos valores do Agrupamento obtidos nos últimos 3 anos.

5.2.4- Indisciplina

É de salientar que o valor esperado no final do ano letivo 2012/2013 consiste na manutenção do atingido no final do ano letivo anterior. Esta situação explica-se pelo facto de terem sido aplicadas medidas disciplinares por aluno com um valor completamente residual, sendo, por isso imprevisível melhorar este resultado.

Tabela 4 - Indisciplina

Medidas disciplinares por aluno	Valor em 11/12	Valor a atingir em 12/13
	0,04	0,04

5.3- Resultados da Inclusão Social

Falar de resultados sociais é falar do plano de inclusão em vigor no agrupamento. Subjacente a este plano, defendemos a sustentabilidade, a equidade, a cooperação, a valorização, a diferenciação, a assertividade, a tolerância, a aceitação num enquadramento onde a prioridade é a especificidade da nossa população, a transversalidade a todos os contextos e a cidadania, como valor essencial. Os nossos objetivos são ajudar a colmatar as dificuldades económicas e atenuar as diferenças sociais e culturais num verdadeiro espírito de inclusão, aceitando, mobilizando e cooperando. A ação deste plano passa por projetos transversais fundamentados em atividades várias com base num princípio basilar: “Da exclusão social à inclusão relacional”, pretende-se:

- Fomentar a participação de todos num sentido de abrangência;
- Respeitar todas as diferenças e todas as idiosincrasias do Agrupamento;
- Desenvolver competências no âmbito da cidadania;
- Envolver e mobilizar toda a comunidade escolar na prevenção de comportamentos de risco;
- Criar uma matriz de identidade no Agrupamento;
- Aprender de uma forma divertida, dinâmica e interativa, articulando vários saberes e atividades com vários olhares e perspetivas.

Em relação ao Banco de Manuais Escolares, saliente-se, no âmbito do Projeto Educativo deste Agrupamento, que se implementou pela primeira vez o Banco de Voluntariado de Manuais. Esta atividade revestiu-se de grande importância, tendo em conta o contexto económico e social. À semelhança do que acontece já com outros Estabelecimentos de Educação e Ensino, julgamos que esta ideia seria muito importante para os nossos alunos, do 1º, 2º e 3º Ciclos. Desta forma fez-se um apelo à solidariedade e à partilha, solicitando a participação e o empenho de toda a Comunidade Educativa, através da página eletrónica do Agrupamento. Os manuais foram entregues na Secretaria da Escola da Malagueira, durante o decorrer do ano escolar. Desenvolveu-se assim, uma ação partilhada e concertada, dirigida aos alunos e aos Encarregados de Educação que se

empenharam em colaborar com esta iniciativa, em benefício dos nossos alunos e respetivas famílias, promovendo laços de solidariedade.

Estas ações destinam-se a promover uma escolaridade com mais sucesso aos alunos deste agrupamento, garantindo-lhes o desenvolvimento de competências sociais que os ajudem a integrar na sociedade de uma forma ativa e participativa.

O reconhecimento da comunidade é visível através dos resultados da avaliação interna do agrupamento, através de resultados obtidos por inquéritos que espelham o grau de satisfação, tanto de docentes, discentes, pessoal não docente, como de encarregados de educação.

5.4- Prestação do serviço educativo

As articulações curriculares têm-se desenvolvido de um modo sistematizado e organizado. Em primeiro lugar para assegurar uma real articulação entre todos os departamentos curriculares, foi criada uma estrutura intermédia, consignada no regulamento interno do agrupamento, coordenação de coordenadores de departamentos curriculares, cujo objetivo é articular em cada período procedimentos, metodologias entre os vários departamentos com vista a uma maior eficácia de estratégias a adotar.

Nos próprios departamentos é visível uma boa articulação horizontal e vertical entre anos e ciclos. As equipas pedagógicas de 1º ciclo, reúnem periodicamente e operacionalizam a articulação horizontal. No 2º e 3º ciclo, nas reuniões iniciais de conselhos de turma de primeiro período, foram convidados os docentes de 4º ano para passarem testemunho dos grupos turma aos conselhos de turma de 5ºano, em termos de potencialidades e dificuldades de aprendizagem, do mesmo modo diretores de turma de 6º ano foram convidados a passarem testemunho do trabalho realizado junto dos conselhos de turma de 7º ano.

Sempre na ótica da articulação vertical, docentes do pré-escolar estão presentes nas reuniões de equipa pedagógica de 1º ano, para darem conhecimento do trabalho pedagógico realizado com os grupos de crianças que irão integrar o 1º ano. Neste contexto educadores de infância e docentes de 1º ano de escolaridade partilham estratégias, metodologias e práticas pedagógicas com o objetivo de garantirem a continuidade curricular e educativa dos alunos, regulando as suas práticas profissionais. Ainda com esta filosofia subjacente, docentes de 5ºano de Língua Portuguesa e de Matemática, estão presentes nas equipas pedagógicas de docentes de 4ºano, foi realizado um trabalho muito interessante de cruzamento de análises sobre as provas de aferição de 4ºano pelos docentes de 1º ciclo e de 2º ciclo de Língua Portuguesa e de Matemática, resultando uma reflexão conjunta e definição de estratégias para a sequência curricular do 4º para o 5º ano de escolaridade.

É de salientar que a intervenção de estagiárias de psicologia, em contexto de mestrado, tem potenciado o esforço feito pelo agrupamento no âmbito das transições de níveis e ciclos de ensino.

Existe uma grande preocupação em dar coerência, sentido e continuidade ao percurso escolar dos alunos.

Os resultados das avaliações são periodicamente analisados por uma equipa, que apresenta as suas conclusões em conselho pedagógico e posteriormente são analisados em cada departamento, precedidas sempre de reflexão e reformulação de estratégias em cada departamento.

Os docentes além de trabalharem colaborativamente nos respetivos departamentos curriculares têm oportunidade de refletirem sobre as suas práticas, reforçarem conhecimentos, atualizarem-se sobre determinadas temáticas através da frequência das oficinas pedagógicas. Estas oficinas são dinamizadas por docentes do agrupamento, a convite da direção, ou por outros dinamizadores pertencentes a outras áreas de conhecimento no âmbito de colaboração e parcerias.

As práticas de ensino são sempre adequadas às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, além de se explicitarem devidamente em cada plano de atividades da turma as metodologias e as estratégias diferenciadas, foram criadas duas turmas de percurso curricular alternativo e duas turmas PIEF, ambas adequam e adaptam todo o trabalho de ensino aprendizagem ao perfil e características dos alunos, no âmbito de legislação específica.

Em relação à adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais, de acordo com a legislação em vigor consideram-se asseguradas as condições que garantem as respostas adequadas, no âmbito de Educação Especial, a todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente que frequentam o Agrupamento. Sendo um Agrupamento de Referência para a Educação Especial foram criadas respostas específicas e diversificadas, para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente em todas as escolas e jardins-de-infância do Agrupamento, e também desenvolvidas modalidades específicas de educação na escola sede, dirigidas para o ensino bilingue de alunos surdos, de alunos com autismo e de alunos com multideficiência ou surdo cegueira.

Foi igualmente designado pelo Ministério da Educação como Agrupamento de Referência para a resposta em Intervenção Precoce às crianças e famílias da área de abrangência do concelho de Évora, e ainda, sede do Centro de Recursos

TIC, para a Educação Especial, vocacionado para o atendimento de Instituições de quinze concelhos da região do Alentejo.

Todas as respostas mencionadas, são asseguradas pelos Serviços Especializados de Educação Especial, que se constituem como um conjunto de recursos materiais e humanos do Agrupamento, organizados para a criação de condições que visam a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente ou prolongado.

A exigência e o incentivo à melhoria de desempenhos é uma constante na dinâmica deste agrupamento com análises, reflexões constantes, quer em conselho pedagógico, quer nas outras estruturas intermédias e em última instância no Conselho Geral do agrupamento.

No âmbito da valorização artística, foi criada uma resposta educativa enquadrada nas artes.

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. No atual contexto de constante mudança pedagógica, é de salientar a importância da componente específica vocacionada para as artes plásticas, como parte fundamental do desenvolvimento humano.

Os alunos aprendem a refletir sobre o significado de determinados tipos de obras de arte (pintura, escultura, arquitetura, design). Esta reflexão é importante para o seu crescimento, para construção da sua identidade e para a compreensão das diferentes épocas e culturas.

Considerando a importância que a experiência estética assume na formação dos alunos, em todos os níveis de ensino (seja pela vivência pessoal da realização, seja pelo contacto direto com o objeto artístico), a *Oficina Criativa “CriArte”* pretende incentivar a conceção e a execução de trabalhos de carácter artístico e estimular as capacidades de inovação e criatividade, permitindo um contacto direto com a Arte, de forma a explorarem diversos materiais de forma criativa e autónoma, levando-os à libertação artística.

No âmbito do despacho normativo nº 13-A / 2012 de 5 de Junho criaram-se apoios ao estudo acrescidos no sentido de rentabilizar recursos humanos no acompanhamento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente

os grupos de nível (a funcionar no 1º, 2º e 3º ciclos). Os alunos são devidamente sinalizados de acordo com as suas dificuldades de aprendizagem e são apoiados temporariamente por um professor da disciplina (os grupos de nível funcionam prioritariamente na Língua Portuguesa e na Matemática). Após uma avaliação conjunta entre o professor de grupo nível e o professor titular, é decidido manter ou retirar os alunos, dando oportunidade a outros alunos.

O acompanhamento e a supervisão da prática letiva são feitos regularmente pelas coordenadoras de departamento curriculares, com o objetivo de acompanhar numa perspetiva formativa, os docentes mais jovens, ou que, por qualquer outro motivo revelem dificuldades no desenvolver da sua prática letiva. Há uma forte aposta na valorização das estruturas intermédias, responsabilizando-as no envolvimento das dinâmicas da escola.

Fomentar o sentido de pertença e a identificação com a escola é feito de múltiplas formas. Destaca-se o Observatório do Aluno: Começámos há três anos. Desenhámos um projeto que pudesse dar resposta a questões de comportamento e cidadania. Detetámos que nas aulas de Formação Cívica, realizavam-se trabalhos, os alunos pesquisavam, os produtos obtidos eram divulgados. Mas apesar desta profícua produção, quando soava o toque de saída, no corredores e dos intervalos, os atropelos continuavam, a solidariedade, a partilha e a inclusão eram descurados.

Os princípios de cidadania ficavam todos no papel, nos trabalhos encadernados, nas pesquisas online e no quotidiano da escola nada mudava. Nada se transformava. As aulas de Formação Cívica, continuavam “plasticamente bem planificadas” mas a cidadania não era vivenciada nem sentida na pele. Experimentámos outro caminho.

Em cada turma, realizam-se assembleias de turma. O tema de análise passou a ser a Escola, o Bairro, a Cidade, o País e o Mundo. Através de uma grelha síntese onde cada turma regista o que mais e o que menos lhes agrada, assim como propostas de resolução, estas são enviadas para a Direção. Aqui analisam-se as situações e regista-se numa grelha semelhante, os encaminhamentos feitos para a resolução dos problemas apontados e os problemas já resolvidos. Publicam-se as grelhas do Observatório na página online do Agrupamento.

Para dar *feedback* mais personalizado, realizam-se em cada período Assembleias Gerais de Alunos com delegados de 4º ano e todos os delegados de turma de 2º

e 3º ciclo, com a presença da Diretora e outro elemento da Direção. Aí analisa-se a compilação do que foi observado no período letivo, colocam-se questões, defendem-se posições, reivindicam-se direitos e falam-se de deveres. As grelhas do Observatório ganharam consistência e maturidade.

Saliente-se ainda que a nossa oferta complementar assenta na revisão da estrutura curricular, regulamentada pelo Decreto-Lei 139/2012 que apresenta uma nova organização curricular para o Ensino Básico, e cria a possibilidade de as escolas poderem oferecer componentes curriculares complementares que contribuam, entre outras, para a promoção integral dos alunos na área da cidadania.

Neste sentido, dando cumprimento ao exposto no artigo 12º do Decreto-Lei 139/2012, e de acordo com os objetivos do projeto educativo, nomeadamente no que respeita a fomentar as relações interpessoais e o espírito de convivência; a promover práticas inclusivas de combate ao insucesso; ao absentismo e ao abandono escolar; o combater dificuldades de integração escolar e prevenir comportamentos de risco e criar uma matriz de identidade no Agrupamento, a escola propõe como oferta complementar um programa de cidadania que abranja alunos do 2º e 3º ciclo. A grande finalidade é contribuir para o desenvolvimento da participação ativa dos alunos na vida democrática, exercendo os seus direitos e responsabilidades sociais, promovendo a construção de identidade e potenciando o desenvolvimento da sua consciência cívica.

Sobre a monitorização e avaliação das aprendizagens, tem-se feito uma longa caminhada neste agrupamento. A efetiva regulação e monitorização que é feita periodicamente com a análise da execução das diversas ações do projeto educativo, conduz a uma constante avaliação das aprendizagens, através de instrumentos simplificados, grelhas de evidências, matrizes de acompanhamento e gráficos com análise e interpretação de resultados.

Tem sido preocupação desta liderança promover a identidade e a criação de uma matriz identitária onde todos se envolvem. Daí a aposta numa forte cultura organizacional, com projetos inovadores e a mobilização de interesses e vontades em prol de uma cultura de escola e de agrupamento favorecendo um maior crescimento profissional entre os docentes. Os critérios e práticas de organização e afetação dos recursos são geridos com vista à continuidade pedagógica e a critérios devidamente explicitados e comunicados em conselho pedagógico.

Os constrangimentos sentidos resultam essencialmente de alterações constantes à legislação em vigor e presentemente da falta de pessoal não docente para suprir as respostas educativas necessárias ao agrupamento. Também o agravamento das condições socioeconómicas das famílias não permite muitas vezes assegurar pagamento das refeições dos alunos.

A equipa de autoavaliação do agrupamento constitui desde 2009, uma equipa coesa com um trabalho coerente, com relatórios e plano de melhoria executados, com o envolvimento e a participação da comunidade educativa.

Qualquer instituição pode estar muito bem organizada, mas se as pessoas não estiverem envolvidas numa procura constante de excelência, não se evolui. Vivemos um tempo denominado “Economia de conhecimento”, é vital que a Escola se organize em termos de qualidade. É fundamental: a necessidade de todos perceberem a importância do seu trabalho para um resultado final de nível mais complexo e amplo.

6 – REFLEXÃO CRÍTICA

Finalmente interessa que o Relatório do seu percurso profissional permita uma reflexão crítica que propicie uma melhor compreensão da sua experiência e conseqüentemente uma nova aprendizagem. Segundo Whitaker (2000) “ A reflexão crítica é um processo em que submetemos a exame incidentes e acontecimentos do nosso passado para compreendê-los e integrá-los no nosso sistema de valores e ideias profissionais”.

O seu percurso profissional tem sido pautado por condições, por vezes, adversas à tranquilidade e estabilidade desejável em qualquer contexto profissional, como garante da maior eficiência e eficácia pretendidas. Neste contexto, são de realçar as inúmeras e diversas reformas operadas no sistema educativo português e por si vivenciadas. Conseqüentemente, tem lidado com a necessidade permanente de preparar e proceder à implementação de normativos que, frequentemente, se vão revogando uns aos outros de forma continuada e em curtos espaços de tempo.

Contudo, este fenómeno é resultado do mundo em que vivemos, caracterizado segundo a obra do autor supra referido “por um ritmo implacável, turbulência e descontinuidade.”

Porém, esta instabilidade proporcionou-lhe aprendizagens importantes e desenvolveu-lhe competências na área da gestão da mudança, sentindo-se hoje mais confortável por encarar a mudança de forma mais positiva, pois esta proporciona novas oportunidades que visam a melhoria da qualidade e, conseqüentemente, de resultados institucionais. É também de salientar que, ao longo do seu percurso, os constrangimentos com que se deparou contribuíram para o fortalecimento das suas convicções e da capacidade de responsabilização por toda a sua atividade, ou seja, tornaram-na profissionalmente mais segura. Assim, reconhece que o “caminho” que percorreu ao longo da sua carreira foi decisivo para a maturidade profissional alcançada. É-lhe fácil concluir que não se arrepende das opções que tomou, bem pelo contrário.

Tendo experienciado os diferentes regimes de gestão escolar que visaram os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico, pode afirmar que, regra geral, todos eles (incluindo o atual), de forma crescente, visaram um quadro de autonomia reconhecidamente necessária à governação das

escolas/agrupamentos de escolas. Contudo, é sua opinião que apesar dos avanços nesta área, com frequência se vê limitada na resolução de problemas específicos por “falta de enquadramento legal”, ou melhor a lei e concomitantemente o quadro organizativo do sistema educativo limita a adequação e diversidade de respostas a situações específicas que potenciem a eficiência e a eficácia da governação do agrupamento.

A este propósito defende Barroso (2005, p.49-50): “A autonomia tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas”, enquanto Silva (2010, p.8-9) referindo-se ao vigente quadro de autonomia proporcionado pelo DL 75/2008, adianta que “ importa reflectir sobre algumas possibilidades de reforçar o papel dos municípios e diminuir a centralização em matéria de administração escolar, procurando novos caminhos para a administração e gestão das escolas não superiores, ancorados na circunscrição territorial municipal.”

Após estas notas reflexivas é importante referir que as tarefas atribuídas, por via da lei, ao diretor seriam bem mais desafiantes e produtivas, não fosse a elevada responsabilidade administrativa e burocrática que a mesma lei lhe atribui, incluindo a respetiva prestação de contas. Aliás, a este propósito Lima (2011) refere que este fenómeno é bem visível nas escolas portuguesas, no que respeita ao exagero da burocracia weberiana a que chama hiperburocracia induzida e reforçada, pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Assim, não se justifica, que assumindo toda e qualquer responsabilidade a nível organizacional e pedagógico, bem como dos respetivos resultados, tenha também o diretor toda e qualquer responsabilidade pelas áreas administrativo/financeira, nomeadamente aquisição de bens e serviços, concursos, contratações, vencimentos, economato, contabilidade, tesouraria, etc., cujos enquadramentos legais sofrem alterações frequentes. Contudo, no entendimento de Brito (1998, p.8) “a escola é uma complexa empresa cujo produto a obter nos parece claro: o sucesso escolar dos alunos. Sendo este o produto, o cliente será o aluno, e os trabalhadores serão os professores, funcionários auxiliares e administrativos”. Considera ainda o mesmo autor que a escola possui três áreas de gestão essenciais, nomeadamente: a área pedagógica/didática, a área funcional e dos espaços e a área

administrativo/financeira. Na sua perspectiva será o desenvolvimento equilibrado destas três áreas o melhor caminho a seguir, mas o mais difícil de concretizar.

Por último, considera necessário sublinhar que a par da responsabilização do diretor, por toda e qualquer atividade de foro administrativo e financeiro, não lhe é facultado qualquer tipo de apoio especializado nessas áreas específicas. No entanto, com a experiência adquirida ao longo da sua carreira, reconhece ter aumentado significativamente os seus conhecimentos nestas áreas específicas, sobretudo em ações de acompanhamento e controlo a que tem sido sujeita por parte da inspeção geral de educação e de outros serviços externos responsáveis por auditorias em contextos administrativos e financeiros específicos. Ainda a este respeito considera interessante o descrito por Paro (2003): “O diretor como responsável último pela escola tem servido ao Estado como um mecanismo perverso que o coloca como culpado primeiro *pela ineficiência e mau funcionamento da escola (...)*. Isto leva o diretor a ser alvo de ódios e acusações (...) que se voltam contra a *pessoa* e não contra a natureza do seu cargo, que o tem levado a agir necessariamente contra os interesses da população”.

7 - CONCLUSÃO

Elaborada a revisão da literatura e num contexto de reflexão crítica, conclui que algum êxito profissional por si alcançado, ao longo do seu percurso, se deve a vários fatores fundamentais que passa a identificar:

- Capacidade de visão sistémica do agrupamento, bem como da comunidade envolvente e da suas realidades sociais e económicas. Quando surge necessidade de uma intervenção/mudança específica no sistema organizacional tem o cuidado de refletir sobre as possíveis consequências que a mesma possa provocar nos outros vetores, adequando desta forma o tipo da intervenção, tendo em conta o desejável para a organização como um todo. Concorda com Tedesco (2008, p.171) quando refere "...reconhecer o carácter sistémico não significa que seja necessário ou possível modificar tudo ao mesmo tempo";

- A valorização e o incentivo à prática da cidadania tem sido uma marca presente em toda a sua atividade profissional com fortes reflexos no projeto educativo do agrupamento e, por consequência, na identidade institucional. Assim, considera ser uma prática fortemente instituída e reconhecida como tal pela comunidade educativa. Este fator tem funcionado como facilitador da melhoria de qualidade nos resultados obtidos. Está convicta de que, no contexto social e cultural em que vivemos, a escola pública que opte realmente por assumir a responsabilidade de oferecer respostas educativas de qualidade para TODOS os alunos, tem que se reger por um conjunto de princípios e valores que garantam uma verdadeira educação inclusiva. Nesta sua área de intervenção considera indispensável recorrer a fatores de discriminação positiva que potenciem os resultados;

- Capacidade de exercer a sua atividade profissional com isenção, rigor e transparência. Considera ser uma das competências mais determinantes na construção de um clima escolar democrático e inclusivo, inspirando assim confiança e reconhecimento positivo por parte da comunidade escolar e educativa, bem como das próprias estruturas centrais e regionais do ME. Da sua experiência profissional nesta área, é-lhe possível afirmar que os efeitos colaterais resultantes do exercício desta competência colocam muitas vezes em risco, chegando mesmo a degradar o bom relacionamento existente com outras instituições, serviços e, até, entre si enquanto diretora e outros elementos da

comunidade escolar e educativa, provocando-lhe por vezes um desgaste emocional significativo. Esta constatação, em sua opinião, justifica-se pelo facto de ainda haver um longo caminho a percorrer pela nossa sociedade no que respeita a esta matéria;

- Capacidade de liderança sustentada no envolvimento ativo, motivação e responsabilização dos recursos humanos na elaboração e implementação do projeto educativo, bem como na sua avaliação e reformulação. Na sua perspetiva a liderança não se exerce para os outros, mas com os outros. A sua experiência enquanto diretora permite-lhe afirmar que, no seu gabinete, por mais trabalho administrativo que realize, por mais projetos e estratégias que delineie ou monitorizações e ações de controlo que execute, não lhe é possível alcançar os resultados a que se propõe sem a envolvimento e colaboração dos elementos da comunidade escolar e dos parceiros da comunidade educativa. Para isso é primordial não se cingir ao trabalho de gabinete e trabalhar com as pessoas, motivando-as e envolvendo-as ativamente na definição e construção de uma identidade institucional que fomente a sustentabilidade de um percurso de contínua melhoria da qualidade do serviço público prestado pelo agrupamento, enquanto unidade organizacional. Outro aspeto digno de realce nesta área e igualmente vivenciado na sua experiência profissional, tem a ver com a capacidade específica de motivar e envolver os outros. Sempre que considerou uma ou outra ação, a implementar obrigatoriamente no agrupamento por imposição da administração central, desajustada da realidade e, como tal, desnecessária ou até maléfica, sentiu enorme dificuldade em motivar os elementos supostamente a envolver para a realização da mesma. Assim, é seu entendimento que, enquanto diretora, não poderá desencadear motivação e envolvimento nos outros elementos da organização se ela própria não tiver absoluta convicção de que a intervenção prevista é válida, enquanto contributo importante para o alcance dos objetivos e metas definidos no projeto educativo.

- Capacidade de lidar com a mudança de forma positiva e construtiva, numa sociedade em que a permanente mudança e instabilidade são acompanhadas de fragilidades sociais que se colocam à escola como autênticos e contínuos desafios. O seu conhecimento permite-lhe afirmar que só um longo e duro (mas rico) caminho profissional percorrido lhe permitiu alguma resiliência necessária

para gerir de forma adequada os contextos de mudança, conseguindo transmitir aos outros o mínimo de serenidade e confiança, necessárias à reflexão conjunta e procura incessante de novas respostas e oportunidades conducentes à eficácia da organização.

Contudo, pensa ser possível no futuro assumir ainda de forma mais tranquila os enormes e constantes desafios que se lhe coloquem.

A projeção que faz da sua atividade profissional, é a que Jacques Delors (1996, p.89) defende ao referir que é “necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer (os) primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudança”.

8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaíz, V. (2003). *Autoavaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Azanha, J. P. M.P. (1987). *Educação: alguns escritos. Atualidades pedagógicas*. V. 135. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação de escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de “Perfis de Território”. *Educação, Sociedade e Culturas*. **20**: 43-75.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (Org.). *Inovação e projecto educativo da escola*. Lisboa. Educa.
- Barroso J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. Costa; A. Mendes e A. Ventura (Org.). *Liderança e estratégias nas organizações escolares (pp.124 a 129)*. Aveiro. Univ. Aveiro.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa. Universidade Aberta. Temas Universitários nº3. 196 pp.
- Blanchard, K. (2007). *Um nível superior de liderança*. Lisboa: Atual Editora.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*. 9 (2):9-33 consultado no dia 27-03-12 em <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Bush, T. e Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence*. National College for School Leadership.
- Brito, C. (1998). *Gestão escolar participada: na escola todos somos gestores*. Lisboa. Texto Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto. Porto Editora.
- Canário, R., Alves, N. e Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa. Educa e IIE.

- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro. Elsevier.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto. Edições Asa.
- Cunha, P.D.'O. (1995). Desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos. *Inovação*. **8**, 1-2, Lisboa.
- Deal, T. e Kennedy, A. (1998). *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. London. Penguin.
- Delors, J. et.al. (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir* (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). UNESCO/ Edições ASA.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011) – *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para os directores*. D.G.I.D.C. Lisboa.
- Firmino, M. B. (2010) *Gestão das organizações. Conceitos e tendências actuais*. 4ª edição. Lisboa. Escolar Editora.
- Formosinho, J. (1989). De serviço do estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*. **2** (1): 53-86.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational leadership*. **59** (8): 16-20.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks. Corwin Press.
- Garcia, S. (2001). El valor del líder postconvencional: la gestión del miedo. In *Liderando con emoción*. Madrid. Soluziona-Grieker Orgemer.
- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise* (pp.141-161). 2ª edição. Lisboa. Publicações Dom Quixote.

- González, M. T. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M.T. González (Ed.), *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos* (25-40). Madrid. Pearson Educación.
- Grade, L. (2008). *A centralidade do projecto educativo na administração escolar*. Lisboa. Edições Colibri.
- Guerra, M. A. S. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Gupton, S.L. (2010). *The instructional leadership toolbox: a handbook for improving practice*. California. Corwing.
- Hutmacher, W. (1995). Uma viragem no sentido da qualidade: as práticas escolares revisitadas. *As organizações escolares em análise* (pp. 84-76). 2ª edição. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Kouzes, J. e Posner, B.(1990). *The leadership challenge: how to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Kouzes, J. e Posner, B. (2007). *O Desafio da liderança*. Casal da Câmara. Caleidoscópio.
- Leithwood, K. e Luke, D.L. (1999). A Century quest to understand school leadership. In J. Murphy and K. S. Louis (Eds.) *Handbook of Research on Educational Administration* (45-72). S. Francisco. Jossey-Bass.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. 2ª ed. Braga. Instituto da Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo. Cortez.
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*. Vol. 21, 38 (8-26).
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas*. Porto. Edições ASA.
- Nóvoa, A. (Org.) (1998). *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Nova Enciclopédia.
- Paro, V.H. (2003). *Gestão democrática da Escola Pública*. São Paulo. Ática.

- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto. Edições Asa.
- Peters, T. e Waterman JR. (1987). *Na senda da excelência*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rocha, C. (2002). Perspectivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo. In J. Costa, et. al. (org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.110-118). Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Sainsaulieu, R. (1991). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris Fondation national des Sciences politiques / Dalloz.
- Santos, M. (2007). "Liderança transaccional e transformacional" in Blog *Ensaíos sobre liderança*. Consultado no dia 12-01-13 em <http://terrear.blogspot.com/search/label/lideran>.
- Santos, A. (2008). *Gestão estratégica: conceitos, modelos e instrumentos*. Lisboa: Escolar Editora
- Sérieyx, H. (1993). *Le big bang des organisations: quand l'entreprise, l'État, les régions entrent en mutation*. Paris: Calmann-Lévy.
- Sergiovanni, T.J. (2004). *O Mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto. Edições Asa.
- Silva, J. M. (2010, outubro). Direcção, liderança e autonomia das escolas. *Comunicação apresentada no VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais.
- Starrat, R. J. (2005). Ethical leadership. In B. Davies (Eds) *The essentials of School leadership*. California. Sage publications.
- Stoner, J. (1988). *Visionary leadership, management and high performing work units* Massachusetts: University Massachusetts. (doctoral dissertation).
- Tedesco, J. C. (2008). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia. FML.
- Teodoro, A. (1997). *Poder e participação em educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Ventura, A. (2008). *A Escola como organização*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.

Legislação consultada

- Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro. *Diário da República nº 29/89 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio. *Diário da República nº 107/91 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República nº 102/98 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República nº 79/08 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto. *Diário da República nº 177/96 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho normativo nº 13-A/2012 de 5 de Junho. *Diário da República nº 109/12 - II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Portaria nº 265/2012, de 30 de Agosto. *Diário da República nº 168/12 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXO 1

Projeto Educativo TEIP

ANEXO 2

Avaliação de desempenho

ANEXO 3

Avaliação Externa

ANEXO 4

Apreciação do mandato

ANEXO 5

Contrato de Autonomia

ANEXO 6

Avaliação do Plano de Melhoria