



Universidade de Évora

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Educação – *Variante de Administração
Escolar*

**Contributos da Avaliação Externa em Dois
Agrupamentos do Alentejo**

Fátima Manuel Caeiro Bonzinho

Dissertação apresentada para obtenção do grau de

Mestre em Educação

Orientador: **Professor Doutor José Lopes Verdasca**

Évora, 2009



Universidade de Évora

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Educação – *Variante de Administração
Escolar*

**Contributos da Avaliação Externa em Dois
Agrupamentos do Alentejo**

Fátima Manuel Caeiro Bonzinho

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador: **Professor Doutor José Lopes Verdasca**



171 814

Évora, 2009

Agradecimentos

Inevitavelmente começo por agradecer a disponibilidade, a simpatia e a amizade dos colegas dos dois agrupamentos em causa, particularmente dos dois Presidentes dos Órgãos de Gestão, agora Directores. Sem eles este trabalho não teria sido possível.

A minha gratidão ao Professor José Verdasca por me ter ajudado nesta aventura. Os seus conselhos e orientação estão reflectidos nas páginas que se seguem.

À Fundação Eugénio de Almeida pelo apoio concedido.

Aos amigos e colegas que sempre me incentivaram a ir mais longe, muito particularmente à Paula, à Gaby e à Maria José. Neste ponto, não posso deixar de destacar duas pessoas: o João Romão, pelas perguntas constantes que não me deixaram esquecer do meu objectivo e, à minha prima e amiga do peito, Lurdes Batista pelo apoio e incentivo constante.

Por último, à minha família sobretudo à minha mãe pelo apoio e amor incondicional e ao meu pai que, infelizmente, partiu antes do fim desta aventura. Dedico esta tese à sua memória.

Resumo

O presente trabalho de investigação teve como ponto de partida a questão “*O contrato de autonomia representa ou não uma mais-valia no processo de desenvolvimento da organização escola?*”, assumindo esta o eixo central deste trabalho: “*Contributos da Avaliação Externa em dois Agrupamentos do Alentejo*”.

Neste sentido, foram definidas algumas hipóteses de trabalho: em termos de *visão/estratégia* procurámos verificar se uma liderança forte, com objectivos definidos e hierarquizados, apresentando uma nova forma de gerir o currículo, provocará na escola uma maior aptidão para atingir as metas estabelecidas; quanto à *motivação/empenho*, se os órgãos de gestão da escola assumirem o processo de decisão e se responsabilizarem pelo mesmo, este factor constituirá uma mais-valia para a escola de modo a alcançar as metas propostas; no que concerne ao campo da *inovação*, procurámos constatar se a escola procura novos caminhos, novas soluções, facto esse que motivará o seu reconhecimento pela excelência; por último as *parcerias e projectos*, ou seja verificar se a existência de parcerias activas e outras formas de associação favorecem o projecto de autonomia da escola.

No que concerne ao estudo empírico, optámos por uma metodologia que privilegiou o estudo qualitativo dos dados apurados.

Após apresentação dos dados recolhidos, da respectiva análise e interpretação, emitimos as nossas conclusões, entre as quais o facto da avaliação externa ter sido um factor de mudança na vida dos dois agrupamentos. Quer seja como factor de mudança e motivação para o crescimento do agrupamento como um todo, quer seja como factor de união de um agrupamento, trazendo à luz do dia as virtudes e os constrangimentos, encontrando soluções e caminhos através de um projecto de autonomia que se tornou um símbolo de todos.

Abstract “The contribution of external evaluation in two school groups from Alentejo”

This work of investigation had as a starting point whether the question “The autonomy of schools becomes or not a better value in the development of the school organization?” being in the central issue of this thesis – “The contribution of external evaluation in two school groups from Alentejo”.

In this sense, some hypothesis were defined: concerning vision/strategy we tried to verify if a strong leadership with defined and hierarchized objectives demonstrating new ways of managing the curriculum makes the school more capable of reaching the pre-established goals; concerning motivation/commitment, if the school management assumes the process of decision and take responsibility for it, will this be a best value for the school, in order to achieve their goal; relating to innovation, we try to establish if the school demands new ways, new solutions, bringing recognition “par excellence”; finally partnerships and projects, which intends to verify if the existence of active partnerships and others forms of association, would benefit the autonomy of the school.

In what concerns the empirical study we decided to choose a methodology which benefited the qualitative of gathered data.

After the presentation of the collected results, its analysis and interpretation, we came to the conclusion, among others, that the external evaluation had been a drive for change in the two school groups. Whether as a factor of change and motivation for the development of the whole group, as well as a factor of union, bringing up the virtues and the mistakes, finding solutions and new ways through a project of autonomy which became a reference for everyone.

*A heteronomia pode ser um processo de domesticação de bichos; mas só na
autonomia – e pela autonomia – se realiza uma verdadeira educação de
homens.*

(António Sérgio)

Índice Geral	
INTRODUÇÃO	1
Parte I - Fundamentação Teórica	4
Capítulo 1 – As Organizações Escolares	5
1.1 - Conceito de Organização	6
1.2 – Estudos de Mintzberg	9
1.3 - Metáfora vs Realidade Organizacional	12
Capítulo 2 - Avaliação Externa / Interna	17
2.1 - Conceito de Avaliação	18
2.2 – Avaliação num Contexto Internacional	20
2.3 – O caso português: Projecto-Piloto de Avaliação Externa (2006)	24
2.4 - Funções da Auto-avaliação	33
Capítulo 3 – As Escolas vs Autonomia: Enquadramento Legal e Normativo	38
3.1 - Contextualização Histórica	39
3.2 - Decreto-Lei 115-A/98 vs Decreto-Lei 75/2008	44
3.3 - Polémicas em torno do Decreto-Lei 75/2008	59
3.4 – Regulamentação Posterior	62
Parte II – A Investigação	64
Capítulo 4 - Metodologia da Investigação	65
4.1 Estudo de Painel	66
4.2 Identificação do Problema	67
4.3 Questões Orientadoras da Investigação	68
4.4 Métodos e Técnicas de Recolha de Dados	68
4.4.1 Análise Documental	69
4.5 O Papel do Investigador	69
Capítulo 5- Caracterização do contexto de investigação	72
5.1 Apontamento Histórico sobre os dois Agrupamentos em estudo.	73
5.1.1 Contextualização Histórica – Concelho de Portel	73
5.1.2 Contextualização Histórica – Concelho de Montemor-o-Novo	74
5.2 Caracterização Socioeconómica	76
5.2.1 Concelho de Portel	76
5.2.2 Concelho de Montemor-o-Novo	78

5.3 Caracterização dos dois Agrupamentos	80
5.3.1 Agrupamento de Portel	80
5.3.2 Agrupamento de Montemor-o-Novo	84
Capítulo 6 – Avaliação Integrada: os discursos e as práticas, encantos e desencantos	87
6.1 Análise de Conteúdo	88
6.2 As duas entrevistas	90
6.2.1 Janeiro de 2008	90
6.2.2. Janeiro de 2009	111
6.3 Análise dos dados	124
6.3.1 Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Portel	124
6.3.2 Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Montemor – o - Novo	125
6.3.3 Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Portel	126
6.3.4 Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Montemor – o - Novo	127
6.3.5 Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de Portel	136
6.3.6 Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de Montemor – o - Novo	141
6.3.7 Contrato de Autonomia do Agrupamento de Portel	148
6.3.8 Análise dos relatórios da avaliação	154
6.3.8.1 Agrupamento Vertical de Portel – Objectivos Operacionais do Contrato de Autonomia	154
6.3.8.2 Avaliação Interna	156
6.3.8.3 Situação Actual	158
6.3.8.4 Agrupamento de Montemor-o-Novo	161
Capítulo 7 – Conclusões	166
7.1 Nível Crítico da Investigação	167
7.2 O contributo da Avaliação Externa para o desenvolvimento dos dois agrupamentos	169
Bibliografia	178
Webografia	184

Legislação	185
Outras Fontes	189
Anexos	190
Anexo 1 – Entrevista - Presidente do Agrupamento Vertical de Portel em 2008	191
Anexo 2 – Entrevista - Presidente do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo em 2008	204
Anexo 3 – Entrevista - Presidente do Agrupamento Vertical de Portel em 2009	214
Anexo 4 – Entrevista - Presidente do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo em 2009	224

Índice de Quadros

Quadro nº 1 – Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro	26
Quadro nº 2 – Escolas avaliadas em 2005/2006, 2006/2007 e 2007/2008	27
Quadro nº 3 – Etapas da Avaliação Externa	30 - 31
Quadro nº 4 – Modelo Conceptual, in Clímaco, Maria do Carmo “A IGE e a Avaliação Integrada das Escolas” in <i>Qualidade e Avaliação da Educação</i> , Seminários e Colóquios, Conselho Nacional de Educação, 2002, p. 35-46	31
Quadro nº 5 – Avaliação	32
Quadro nº 6 – Decreto-Lei 115-A/98 – Decreto-Lei 75/2008	47 - 58
Quadro nº 7 - Regulamentação Posterior	63
Quadro nº 8- Número de alunos no Agrupamento de Portel	84
Quadro nº 9 - Número de alunos no Agrupamento de Montemor-o-Novo	85
Quadro nº 10 - Percurso de Vida de P1 e P2	91
Quadro nº 11 - Autonomia da Escola	93
Quadro nº12 - Desenvolvimento do processo de autonomia da escola	94
Quadro nº 13 - Pontos Importantes da Autonomia	95
Quadro nº 14 - Regulamento Interno da Escola	96
Quadro nº 15 - <i>Compromissos assumidos pela assinatura do contrato</i>	97 - 98
Quadro nº 16 - <i>Organização Administrativa do Agrupamento</i>	99
Quadro nº 17- <i>Organização Interna do Agrupamento</i>	101
Quadro nº 18 - <i>Gestão Pedagógica</i>	103
Quadro nº18 - <i>Gestão Pedagógica/Projecto Educativo</i>	105
Quadro nº 20 - <i>Gestão Pedagógica/ Departamentos</i>	106
Quadro nº 21 - <i>Gestão Pedagógica/ Gestão dos Tempos Curriculares / Conteúdos</i>	107 -108
Quadro nº 22 - <i>Gestão Pedagógica/ Gestão por ciclos</i>	108 - 109
Quadro nº 23 - <i>Gestão de Recursos Humanos</i>	110

Quadro nº 24 - <i>Autonomia da Escola – um ano depois</i>	111-112
Quadro nº 25 - <i>Autonomia da Escola – um ano depois</i>	113
Quadro nº 26 - <i>Autonomia da Escola – Regulamento Interno</i>	114
Quadro nº 27 - <i>Autonomia da Escola – Objectivos Operacionais</i>	115-116
Quadro nº 28 - <i>Organização Interna do Agrupamento</i>	117-118
Quadro nº 29 - <i>Gestão Pedagógica</i>	118-119
Quadro nº 30 - <i>Gestão Pedagógica</i>	120
Quadro nº 31 - <i>Gestão Pedagógica</i>	121
Quadro nº 32 - <i>Gestão Pedagógica</i>	122
Quadro nº 33- <i>Gestão Recursos Humanos</i>	123
Quadro nº 34- <i>Taxa de Sucesso, in Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo</i>	130
Quadro nº 35 - <i>Sucesso Escolar, in Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo</i>	131
Quadro nº36 - <i>Articulação, in Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo</i>	134
Quadro nº 37- <i>Taxas de Retenção e Desistência, 1ºCiclo(%)</i> . <i>Comparação dos resultados nacionais/resultados do Agrupamento Vertical de Portel</i>	157
Quadro nº 38 - <i>Taxas de Retenção e Desistência, 2º e 3ºciclos (%)</i> . <i>Comparação dos resultados nacionais/resultados do Agrupamento Vertical de Portel</i>	157
Quadro nº 39 - <i>Taxas de Abandono – 2º/3ºciclo</i>	161
Quadro nº 40 - <i>Taxas de Sucesso – 1ºciclo</i>	162
Quadro nº 41 - <i>Taxas de Sucesso no 2º/3ºciclos</i>	162
Quadro nº 42 - <i>Avaliação Final no 4ºano – 2007/2008</i>	163
Quadro nº 43 - <i>Provas de Aferição no 4ºano – 2007/2008</i>	163
Quadro nº 44 - <i>Avaliação Final no 6ºano – 2007/2008</i>	164
Quadro nº45 - <i>Provas de Aferição no 6ºano – 2007/2008</i>	164
Quadro nº 46 - <i>Avaliação Final no 9ºano – 2007/2008</i>	164
Quadro nº 47 - <i>Provas de Aferição no 9ºano – 2007/2008</i>	164

Índice de Figuras

Fig. 1– Três Orientações de Avaliação de Escolas	28
Fig.2 – Situação Geográfica do Concelho de Portel	76
Fig.3 – Concelho de Montemor-o-Novo	79

Índice de Gráficos

Gráfico nº 1 – Classificação por domínios 2005-2006 a 2007-2008	33
in http://www.ige.pt/AEE_09_Seminarios_Jose_Maria_Azevedo.pdf	
Gráfico nº 2 - Níveis de Insucesso – 2ºciclo – 5ºano	158
Gráfico nº3 - Níveis de Insucesso – 2ºciclo – 6ºano	158
Gráfico nº4 - Níveis de Sucesso – 2ºciclo – 5ºano	159
Gráfico nº 5 - Níveis de Sucesso – 2ºciclo – 6ºano	160
Gráfico nº6 - Níveis de Sucesso – 3ºciclo – 7ºano	160
Gráfico nº 7 - Níveis de Sucesso – 3ºciclo – 8ºano	161
Gráfico nº 8 - Níveis de Sucesso – 3ºciclo – 9ºano	161
Gráfico nº 9 - Assiduidade 2º/3ºciclo - 2007/2008	161

Introdução

“Nesse caso, terás de te julgar a ti próprio, disse o rei. Isso é o mais difícil de tudo. É muito mais difícil julgares-te a ti próprio do que julgar os outros. Se fores bem sucedido ao julgares a ti próprio, terás encontrado a verdadeira sabedoria”.

(Saint-Exupery, *O Príncipezinho*).

Nos tempos que atravessamos, marcados por tendências que se instalaram no nosso quotidiano, a palavra “avaliação” entrou no nosso vocabulário, marcando claramente o seu território. O nosso quotidiano é marcado por expressões como a avaliação dos docentes, avaliação dos alunos ou, no caso em apreço, avaliação externa das escolas e as suas implicações na vida das próprias, no rumo da sua Missão.

De acordo com Alexandre Ventura e Jorge Adelino Costa, citando Tomás Escorza, *“a avaliação é um processo e não um produto, no entanto é um processo que se justifica desde que se constitua como ponto de apoio para tomar decisões racionais. Nesse sentido, a avaliação consiste num processo de identificação, recolha e tratamento de dados que vise obter informação que justifique uma determinada decisão”*¹. Uma boa escola sabe quais são os seus objectivos, qual o seu grau de consecução e se as mudanças que implementaram estão a ter sucesso.

Logo, *quais as vantagens de uma organização ao recorrer a um processo de avaliação externa?* Assumindo o nosso papel duplo, ou seja como professores e investigadores, assinalamos aqui um dos factores que motivaram o nosso interesse, no fundo identificar as mais-valias que o processo da avaliação externa trouxe aos dois agrupamentos.

A escolha do tema, assumindo o nosso papel de investigadores principiantes, foi um processo claro e inquietante desde o início. Quanto à primeira, o interesse pessoal, aliado a motivos profissionais, contribuiu significativamente para a escolha do mesmo. Relativamente à inquietação, a

¹ In

<http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/Apresent%20Avalia%20Mest%20Super/Preto%20e%20Branco/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20mestrado%20supervis%C3%A3o%20Aula%202%20PB.pdf>

autonomia assume o seu carácter de polémica e sujeito aos debates mais diversos no seio da sociedade portuguesa. Assim, pelas leituras e pesquisas efectuadas, desde cedo nos deparamos com algumas interrogações que vamos trazer a este estudo as quais forneceram um contributo muito significativo à nossa investigação.

Quanto ao nosso contexto educacional, algumas das alterações mais profundas parecem estar associadas às reformas educativas das últimas décadas, as quais desencadeiam novas políticas educativas e aumentam o peso da responsabilidade atribuída à avaliação, acumulando-se as pressões no sentido de se avaliar o desempenho dos estabelecimentos de ensino, numa perspectiva em que a *prestação de contas* assume cada vez maior relevância bem como, associada a esta, a ideia de *mercado educacional*. O quadro histórico relativo ao desenvolvimento do processo de autonomia e avaliação das escolas permite-nos compreender a importância dos “empreendedores de mudança”, ou seja, de todos aqueles que, nas escolas, conduzem a sua acção com o objectivo de melhorar as práticas pedagógicas.

A troca de argumentos em torno da organização escola assumiu o seu papel no nosso dia-a-dia. Questões tão simples como o “Que é uma escola de Qualidade?” ou “Que missão, valores, visão e Política Estratégica queremos para a nossa escola?” marcam o debate social não esquecendo inclusive, a questão em torno dos rankings escolares, como pontos essenciais desta partilha de ideias.

Deste modo, a auto-avaliação entendida como instrumento de diagnóstico, regulador e promotor da qualidade e também como instrumento de reflexão crítica partilhada conducente à dinamização da acção educativa, tendo em vista a melhoria do sucesso, entrou no seio da organização escolar como consequência de todo este processo. Não esquecemos aqui a importância do projecto-piloto de avaliação externa das escolas, o qual permitiu o desenvolvimento de um quadro de referência para a generalização deste processo a todos os estabelecimentos de educação e ensino do país.

As escolas tornaram-se organizações aprendentes de modo a reforçar os pontos fortes e melhorar aqueles em que são mais fracos, através de um

plano de melhoria. Assim, o contexto laboral, em que nos inserimos, constitui um desafio ao nosso trabalho de agentes educativos enquanto membros activos das organizações. Deste modo, e tendo em conta a situação actual, onde as práticas avaliativas se tornaram uma prática constante e necessária, importar aferir de que modo essas práticas se reflectem numa organização e quais as principais mudanças por ela provocadas, quais os caminhos que as organizações tomaram no seu percurso evolutivo.

O futuro da escola, enquanto organização, é uma incógnita e, neste momento, deparamo-nos com variantes muito interessantes como as escolas TEIP ou as escolas com autonomia já contratualizada. *Que caminho seguir?* Os dois exemplos atrás apontados parecem ter variáveis comuns. O futuro faz-se caminhando logo, um longo caminho espera as nossas organizações, palco de interacções e aprendizagens fundamentais para a sociedade. Neste caso, o trabalho que aqui se apresenta analisa o processo de avaliação externa das escolas e muito particularmente as modificações por ele desencadeadas junto destas escolas em concreto. Os agrupamentos escolhidos foram, respectivamente, Portel e Montemor-o-Novo, sendo que o primeiro já formalizou os seus objectivos em sede de contrato de autonomia.

Assim, procuramos apresentar a forma como os dois agrupamentos reagiram perante o processo de avaliação externa, como identificaram as áreas de melhoria e de que forma se apetrecharam para ultrapassar os constrangimentos detectados. No fundo, procuramos verificar qual o contributo da assinatura do contrato de autonomia para o desenvolvimento da unidade, que já o assinou e vivencia, e a diferença da outra unidade organizacional que ainda prepara o caminho para a sua contratualização. Que diferenças, que contributos, que liberdade de procedimentos, que constrangimentos, que soluções, que caminhos?

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1:

1. As Organizações Escolares e a Avaliação Externa Interna

1.1 – Conceito de Organização

A sociedade em que vivemos constitui um todo organizacional. Todos nós fazemos parte e participamos nas mais variadas organizações, passamos a nossa maior parte do tempo vivendo ou trabalhando no seu interior. A produção de bens e serviços não pode ser desenvolvida por pessoas que trabalham sozinhas, deste modo, *“quanto mais industrializada for a sociedade, tanto mais numerosa e complexas se tornam as organizações”* (Chiavenato, 1995:19). As pessoas desenvolvem toda a sua vida dentro das organizações, sejam quais forem os seus objectivos (financeiros, educativos, políticos, sociais...). Todos nós, actores num imenso palco organizacional, dependemos cada vez mais destas organizações, as quais são constituídas de pessoas e constituem para as pessoas um meio de alcançarmos os nossos objectivos, as quais são constituídas por pessoas e o local onde procuramos alcançarmos os nossos objectivos.

Neste caso, o nosso objectivo é o estudo da organização escolar. As escolas constituem o cerne de todo o sistema educativo. Mais do que isso, as escolas, enquanto organizações, fornecem aos seus clientes as bases para o futuro. São elas as responsáveis pela formação dos cidadãos do amanhã.

Assim, começemos então por tentar encontrar uma definição de organização. O termo organização tem origem no grego *“organon”*, que significa instrumento, utensílio. Na literatura, a noção de organização apresenta dois significados. Por um lado, designa unidades e entidades sociais, conjuntos práticos, como, por exemplo, bancos e a administração pública. Por outro designa certas condutas e processos sociais: o acto de organizar tais actividades, a disposição de meios relativamente aos fins e a integração dos diversos membros numa sociedade coerente. De acordo com Bilhim, numa primeira acepção, *“a organização é uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objectivos. Esta é*

*integrada por pessoas e grupos de pessoas que interagem entre si*². As organizações existem para realizar os seus objectivos. Assim, parece podermos considerar que, de acordo com o mesmo autor, as organizações são constituídas por grupos de duas ou mais pessoas; há entre elas relações de cooperação; exigem a coordenação formal de acções; caracterizam-se pela prossecução de metas e pela existência de fronteiras, possuindo uma estrutura hierárquica.

Edgar Schein, citado por Bilhim, define *“a organização como sendo a coordenação racional de actividades de um certo número de pessoas, tendo em vida a realização de um objectivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade”*.³

A escola é uma organização complexa que atravessa uma fase de mudança profunda a nível da sua estrutura e organização interna. *“A organização é uma outra palavra para significar as pessoas que vivem num contexto com outras pessoas. Um ambiente é, evidentemente, uma outra maneira de dizer organização. [...] O poder é a alma da organização, do mesmo modo que a organização é alma da política. [...] As organizações são instrumentos para a realização dos fins daqueles que gozam de um direito explícito para comandar os outros [...] as organizações são pessoas que partilham a mesma concepção de si mesmas e tentam impô-la às outras, as nossas organizações estão plenas de valores e são, inevitável e irremediavelmente subjectivas. [...] Os valores só podem aparecer numa organização se o indivíduo tiver lugar nelas.”* (Greenfield, 1999: 257)

O ser humano é um ser social, não vive isoladamente e sim em contínua interacção com os seus pares, influenciando-se mutuamente. Deste modo, a cooperação é fundamental a qual conduz inevitavelmente à construção das organizações. As organizações só existem quando há pessoas capazes de se comunicarem, estão dispostas a trabalhar em conjunto, esquecendo a sua

² Bilhim, João Abreu de Faria, Teoria Organizacional Estruturas e Pessoas, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Sexta Edição Revista e Actualizada, Lisboa 2008, p. 22

³ Bilhim, João Abreu de Faria, Teoria Organizacional Estruturas e Pessoas, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Sexta Edição Revista e Actualizada, Lisboa 2008, p. 22

acção individual em benefício da coordenação de esforços, e todos procuram alcançar um objectivo comum. Estas permitem satisfazer as necessidades dos seres humanos: emocionais, espirituais, intelectuais, etc. Neste caso, o enfoque recai nas organizações que permitem a satisfação das necessidades intelectuais, *“as organizações escolares [...] De facto, a nossa sociedade desenvolveu-se graças a criação de organizações especializadas que fornecem bens e serviços de que ela precisa.”*(Gibson, Ivancevich & Donnelly, 1988: 23-24). Deste modo, parece-nos que a escola constitui uma organização especializada, um lugar de aprendizagem de competências fundamentais.

Assim, enquanto organização, esta parece assumir-se cada vez mais como uma nova territorialidade no domínio educativo, que nos obriga a repensar, não só as estratégias pedagógicas, mas também as funções da actividade docente. Logo, as decisões no domínio educativo oscilaram entre o nível demasiado global do macro - sistema e o nível demasiado limitado da sala de aula. A escola assume o seu papel como organização, onde se decidem grande parte dos desafios educativos. Relativamente ao caso português verificou-se uma tendência entre um sistema fortemente centralizado e burocratizado e uma pulverização da rede escolar em pequeníssimas unidades de ensino, onde a “escola” e “sala de aula” coincidem tantas vezes.

O funcionamento de uma organização escolar constitui um equilíbrio entre as estruturas formais existentes e a dinâmica de forças de poder locais que se gera no seio da escola. Logo, há que considerar as características organizacionais dos estabelecimentos de ensino, as quais, segundo alguns autores, podem ser definidas segundo a divisão das tarefas e dos papéis, a divisão da autoridade e a estrutura hierárquica, o sistema de comunicações e o conjunto de critérios objectivos que servem para avaliar e controlar os resultados. Importa ainda considerar a estrutura física, administrativa e social da escola.

Mas, coloquemos o enfoque na organização escola. O que devemos considerar como ponto essencial? A estrutura é fundamental, assim quais são os pontos fundamentais a considerar numa organização?

“A estrutura organizacional constitui um conjunto de variáveis complexas, sobre as quais os administradores e gestores fazem escolhas e tomam decisões”⁴, de acordo com Bilhim, estas definem a forma como as tarefas devem estar destinadas, especificam quem depende de quem e estabelecem os mecanismos formais de coordenação e controlo.

1.2 Estudos de Mintzberg

Tomemos como ponto de partida os estudos de Mintzberg⁵, os quais referem uma classificação que identifica seis configurações tipo. Cada uma delas é constituída por seis componentes básicas que combinam internamente e estão em permanente interligação. O aparecimento de organizações com configurações semelhantes surge da combinação dos seguintes elementos: selecção do produto ou serviço prestado; consistência interna das organizações e a configuração da moda.

As organizações, para atingirem os objectivos propostos e serem competitivas, adoptam a estrutura tendo em conta o ramo de actuação e as características da envolvente. Assim, cada organização apresenta seis tipos de elementos básicos, seis forças, que se encontram em constante comunicação:

- Vértice Estratégico – constituído pelos gestores de topo, onde se incluem os conselhos de administração, de gerência e o seu pessoal de apoio. Tem como objectivo proporcionar a todos os seus colaboradores as necessidades necessárias para que a organização atinja os seus objectivos. No caso em concreto, a organização escola, podemos enquadrar aqui o Órgão de Gestão e toda a sua estrutura. Este procura que a escola *“cumpra a sua missão eficazmente assim como servir as necessidades de todas as pessoas que controlam ou que de qualquer maneira exerçam poder sobre a organização”* (Mintzberg, 2004: 44). Note-se que, tendo em conta o DL 75/2008, existe um afunilamento

⁴ Bilhim, João Abreu de Faria, Teoria Organizacional Estruturas e Pessoas, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Sexta Edição Revista e Actualizada, Lisboa 2008, p. 23

⁵ Mintzberg, Henry, Estrutura e Dinâmica das Organizações, Publicações D.Quixote, Colecção: GESTAO E INOVACAO CIENCIAS DE GESTAO nº 4

ainda maior no vértice ao encontrarmos a figura do Director como órgão singular.

Beatriz Antunes considera a Assembleia de Escola (DL 115-A/98) como órgão de primeira instância, sendo a estrutura responsável pelas linhas de orientação da escola. *“Em consonância com esta definição parece estar implícito uma preocupação com a concepção e o funcionamento da estrutura o que os identifica com os “Analistas de controlo e planeamento” (Mintzberg, 2004: 50) tendo em conta as suas competências relativamente à construção da autonomia concretizada pela aprovação do Projecto Educativo, Regulamento Interno e Celebração de Contratos de Autonomia, à gestão orçamental sendo responsáveis pela definição das linhas orientadoras para elaboração do orçamento bem como pela apreciação dos relatórios de contas de gerência, à avaliação interna da escola através da análise dos resultando complementada a partir de informações que considere pertinente solicitar à Direcção Executiva, ao Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo e finalmente a possibilidade de dirigir recomendações (Art.10.º). (Antunes, 2007:59)*

Remetendo para legislação em vigor, actualmente o conselho geral é *“ o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa” (Art. 11.º)*. Este órgão assume competências na eleição do Director, passa a aprovar o relatório de conta de gerência, pronuncia-se sobre os critérios de constituição de organização de horários, acompanha e fiscaliza os outros órgãos de administração e gestão. Assim, o conselho geral assume uma carga estratégica que a assembleia não tinha de forma explícita.

- Linha Hierárquica Média – é representada pelos gestores intermédios, directores funcionais e operacionais, chefes de serviço, etc. Como função principal podemos considerar um papel de ligação entre o vértice estratégico e o centro operacional, através de uma hierarquia. Relativamente à escola, este papel é desempenhado pelos

Coordenadores de Departamento, Coordenadores dos Directores de Turma ou Coordenadores de Estabelecimento.

- Centro Operacional - aqui encontra todos os operacionais que executam os trabalhos de base relacionados com a produção de bens ou serviços. Neste caso, os docentes e todo o trabalho realizado por eles, de acordo com a sua qualificação, enquadrada na especialização e profissionalização. Os docentes são a parte central da organização, tendo em conta que a sua missão é a educação dos alunos.
- Tecnoestrutura - é constituída por analistas, engenheiros, contabilistas, responsáveis pelo planeamento e pela organização de métodos, os quais visam obter sistemas de trabalho que permitam a standardização da organização. O Conselho Administrativo, órgão deliberativo em matéria administrativo – financeira, surge enquadrado neste item. *“De acordo com as suas competências aprova o projecto de orçamento sob proposta da Direcção Executiva elaborado de acordo com as linhas orientadoras definidas pela Assembleia de escola, e fiscaliza toda a área económica - financeira da escola (Art.30º - DL 115ª/98)”* (Antunes, 2007: 60). Com a publicação do DL 75/2008, as competências deste órgão não se alteraram.

O Conselho Pedagógico enquanto órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e continua de pessoal docente e não docente posicionando-se assim como analistas de trabalho e analistas de pessoal⁶. Analista de trabalho uma vez que organizam os processos de trabalho, tendo em conta as suas competências, conforme o exposto no artigo 26, do Decreto-Lei 115-A/98⁷ (Antunes, 2007: 60). Com a chegada

⁶ “Artigo 24.o - Conselho pedagógico

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico - didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e continua do pessoal docente e não docente. “

⁷ “Artigo 26.o - Competências - Ao conselho pedagógico compete:

a) Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes;

b) Apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos;

c) Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno;

d) Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;

do Decreto-Lei 75/2008, o Conselho Pedagógico mantém as mesmas áreas chave, acrescidas da supervisão pedagógica.

Ainda na tecnoestrutura incluímos aqui os departamentos curriculares, os conselhos de docentes ao nível da educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico e os conselhos de turma a quem compete a organização, acompanhamento e avaliação de todo o trabalho desenvolvido com os alunos e com as turmas.

- Pessoal de Apoio – pessoas que têm a seu cargo serviços de apoio, serviços jurídicos, relações públicas e laborais, investigação, etc. Neste caso, enquadrámos os serviços administrativos, o serviço de refeitório e bar, os auxiliares de acção educativa, o serviço de biblioteca escolar, os serviços de apoio educativo, entre outros. Todos eles constituem o suporte logístico da organização escola, em prol de todos os actores que povoam o espaço educativo.

1.3 Metáfora vs Realidade Organizacional

Ainda em relação à organização, importa trazer a este trabalho a questão da metáfora como representação da realidade organizacional. José Manuel Canavarro, citando Morgan (1968) refere a metáfora como “ *um fio ilustrador e condutor da nossa forma de entender e conceber qualquer objecto de maneira distinta, ainda que parcial*”⁸. De acordo com Bilhim⁹, a metáfora não

e) Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução;

f) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;

g) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;

h) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;

i) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes;

j) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;

l) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;

m) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;

n) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;

o) Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes;

p) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.”

⁸ Canavarro, José Manuel, A Organização Teorias e Paradigmas, Quarteto, Gestão e Organizações, 2ª edição, Coimbra 2005, p.25

é apenas uma maneira de ver e interpretar a realidade social e organizacional. É, também, uma forma de pensar essa mesma realidade e, sendo uma forma de pensar, acaba por se transformar numa forma de conceber a realidade social e organizacional e de agir sobre ela.

Deste modo, consideremos primeiro o paradigma positivista “ *Plan, Organize and Control*” (Taylor, 1911). A organização não representa um fim em si mesma, mas um instrumento, um meio para alcançar um fim. “ *Esse instrumento não é uno, é composto por várias partes que devem estar devidamente ordenadas e com interpelações claramente definidas que lhe permitam atingir um funcionamento estável, previsível, eficiente e garantido, à imagem e semelhança duma máquina*” (Canavarro, 2000:35). Destacamos a figura de Taylor, o criador da Organização Científica do Trabalho, o qual defendia seis princípios fundamentais:

- divisão de responsabilidades;
- utilização de métodos científicos para determinar a melhor forma de executar as tarefas;
- a selecção da pessoa mais indicada para um determinado posto de trabalho;
- a formação do trabalhador com o objectivo de promover um bom desempenho;
- o controlo de desempenho do trabalho;
- o incentivo à produção, ao próprio trabalhador, derivaria de pagar mais a quem mais trabalha.

Numa primeira fase os princípios defendidos por Taylor foram positivos, mas depois revelaram sérias lacunas pois “*uma organização nunca será racional, tão técnica, tão mecânica como uma “verdadeira” máquina*” (Canavarro, 2000: 37). Assim, a organização concebida como máquina ou vista como instrumento de controlo social (Weber 1947,1968) coloca o enfoque numa relação de causa - efeito, na racionalidade, logo coloca de parte a participação e a visão de realidades múltiplas, procurando o controlo sobre as pessoas.

⁹ Bilhim, João Abreu de Faria, Teoria Organizacional Estruturas e Pessoas, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Sexta Edição Revista e Actualizada, Lisboa 2008, p. 38

Quanto ao paradigma biológico - sistémico, as organizações são encaradas como seres vivos e da vida organizacional numa perspectiva de interacção com o ambiente, verificando-se uma dependência deste para a satisfação das necessidades e sobrevivência da organização. Contrariamente ao defendido por Taylor, “ *a chave do processo motivacional não estava centrada no dinheiro*” (Canavarro, 2000: 50). Destacamos aqui as conclusões de Mayo (Estudos de Hawthorne, Roethlisberger & Dickson, 1939):

- os trabalhadores têm necessidades sociais, logo há que saber escutá-los pois isso aumenta a produtividade;
- existência da organização informal.

Procura-se assim compreender as relações entre a organização e o meio, entre os componentes internos duma organização e as organizações. Outro factor importante foi a componente motivacional através da demonstração da existência de várias espécies organizacionais, facto que contribuiu para uma visão menos normativa das organizações. No entanto, como sublinha José Manuel Canavarro, existem algumas limitações que convém destacar: “ *as relações entre as organizações e o meio de uma forma tão concreta, não parecem ser a forma mais correcta de interpretar uma relação sujeita a tantas mudanças; a dependência das organizações e dos seus membros face ao meio; ainda que dentro das suas limitações as organizações têm capacidade para influenciar o meio ambiente de acordo com os seus interesses*”¹⁰. No entanto, apesar de todos estes factores limitativos o paradigma biológico - sistémico determinou progressos no pensamento organizacional, pois chama a atenção para as influências externas à própria organização, clarifica a ideia que uma organização não é uma mas múltipla porque pressupõe “ *o estabelecimento de inter-relações no seu interior, fazendo recair a atenção sobre as funções das diferentes partes que a constituem como forma de adaptação e conseqüente sobrevivência*” (Canavarro, 2000: 57).

O Paradigma Construtivista concebe a organização como uma comunidade, possuindo ou representando uma cultura própria. A abordagem

¹⁰ Canavarro, José Manuel, A Organização Teorias e Paradigmas, Quarteto, Gestão e Organizações, 2ª edição, Coimbra 2005, p.40

cultural permitiu uma análise do dia-a-dia organizacional. Ao definir a organização como um sistema de criação de sentido, a metáfora cultural mostra a influência que a vida na organização detém sobre as outras áreas da nossa vida. No entanto, os estudos realizados apontam a ideia de que existem boas e más culturas e que uma cultura - tipo (forte) seria a via para o sucesso. Este facto, de acordo com José Manuel Canavarro, torna-se limitativo em termos de análise e confere à metáfora um valor manipulativo e normativo.

Ainda dentro do paradigma construtivista, encontramos a abordagem política, a qual é inerente à vida organizacional e característica de toda a organização. “ *Reflecte uma organização pluralista, onde diferentes grupos negociam procurando adquirir fatias de poder e assumindo visões diferentes da realidade*” (Canavarro, 2000: 84). Torna-se determinante a procura de equilíbrios e responder aos interesses individuais e grupais de modo a evitar os conflitos no interior da organização. Há que ter em conta igualmente que na abordagem política o analista descreve a organização conforme a sua interpretação, logo pode ser uma análise limitada.

No que concerne à interpretação das organizações como cérebros, Morgan (1986) considera-a como uma abordagem a enquadrar no paradigma biológico - sistémico, no entanto José Manuel Canavarro¹¹ enquadra-a na linha do paradigma construtivista, devido à aplicação às organizações das considerações derivadas do funcionamento da concepção cerebral da organização. Segundo Nonaka (1991), citado por José Manuel Canavarro¹², a organização que aprende estimula continuamente a capacidade para aprender e conhecer existente no seu interior, o que a torna capaz de aperfeiçoar de aperfeiçoar os seus processos e sistemas. Uma organização que aprende, procura aplicar desde o início este processo através da acção e da reflexão. Existe um estímulo da acção de todos aqueles que pertencem à organização através da circulação de informação, “*pensar e agir fazem parte das competências e das responsabilidades de todo o trabalhador*” (Canavarro, 2000: 93).

¹¹ Canavarro, José Manuel, A Organização Teorias e Paradigmas, Quarteto, Gestão e Organizações, 2ª edição, Coimbra 2005, p.59

¹² Canavarro, José Manuel, A Organização Teorias e Paradigmas, Quarteto, Gestão e Organizações, 2ª edição, Coimbra 2005, p.64

Todas as metáforas fazem sentido, de acordo com a perspectiva do observador, mas só algumas fazem sentido em termos científicos. Uma organização é algo que existe antes e para além da pessoa que analisa a organização, logo há que aceitar esse facto e procurar não impor a nossa maneira de agir e pensar. As escolas não são iguais umas às outras, enfrentam problemas diferentes como resultado de contextos diferentes e torna-se absurdo impor a todo o universo escolar regras que só fazem sentido para uma parte do universo contemplado, como afirma Manuel Carmelo Rosa¹³, na declaração de abertura da Conferência dedicada ao tema da Autonomia das Escolas, realizada na Fundação Calouste Gulbenkian em 2005.

¹³ Moreira, Adriano, A Autonomia das Escolas, Fundação Calouste Gulbenkian, 2006

Capítulo 2:

2. Avaliação Externa / Interna

2.1 Conceito de Avaliação

Parece-nos por demais importante trazer aqui a questão da avaliação externa e interna das escolas, procurar definir o conceito de avaliação não é tarefa fácil pois, de acordo com Almerindo Afonso, citado por Maria do Carmo Moreira, a avaliação *“não é [...] uma disciplina mas sim um objecto de investigação aberto a diferentes abordagens disciplinares e interdisciplinares [...]”* (Moreira, 2005: 18). Deste modo, Maria do Carmo Moreira que se situa na linha deste autor, refere que a avaliação institucional escolar tem que ser enquadrada num conceito mais amplo de avaliação educacional, isto é há que associar aqui o conceito de avaliação institucional de escolas, avaliação profissional dos docentes, avaliação das aprendizagens dos alunos e avaliação das políticas educativas.

O referencial da avaliação das escolas abrange imagens e representações das escolas, logo *“uma análise das políticas e práticas de avaliação educacional em contexto escolar beneficiará muito de um exercício de hermenêutica organizacional, através do qual se procederá ao inventário crítico e respectiva interpretação de concepções organizacionais de escola, implícitas ou explícitas”* (Lima, 2002:27). Assim, podemos considerar que a escola não é uma organização qualquer, é uma *instituição* – *“a escola não se mede nem se pode medir pela satisfação dos alunos e dos seus pais, mas pela capacidade de promover os valores que proclama e que procura incarnar. (...) Não se inscreve num mercado, mas contribui para a promoção da humanidade”* (Meirieu, 2005:10). A escola é para se aprender a conhecer, a fazer, a ser, a viver com os outros, os célebres quatro pilares da Comissão da UNESCO para a educação no século XXI.

Como já foi abordado anteriormente a escola é *“ uma organização complexa, um espaço onde se actualizam relações de poder, de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objectivos não consensuais”* (Afonso, 2001: 26). Além disso,

como refere Maria do Carmo Moreira¹⁴, a escola, segundo a perspectiva de Licínio Lima, é um *locus de reprodução* e, simultaneamente, um *locus de produção* de políticas, orientações e regras, logo avaliar implica uma concepção organizacional de escola, num enquadramento racional e lógico. O mero acto de avaliar não pode ser reduzido a uma lista de procedimentos e actos administrativos. A *“avaliação [...] toma partidos, reafirma os valores considerados positivos, denega o que julga negativo, interfere nas relações sociais de trabalho e intervém em todas as dimensões da vida académica e institucional”* (Dias Sobrinho, 1995:68).

Quanto à necessidade de avaliação institucional escolar esta assenta em três pontos nucleares, conforme a proposta de Maria do Carmo Moreira¹⁵:

- as intenções político - normativas, que defendem a descentralização, a participação da comunidades educativa e a atribuição de maior autonomia às escolas;
- investigações científicas que enfatiza a importância das variáveis contextuais e organizacionais da acção educativa na construção da mudança;
- opinião pública que assenta no comportamento de cidadãos cada vez mais exigentes com o desempenho das escolas.

Nesta perspectiva, a avaliação tornou-se o mecanismo essencial na gestão da qualidade em todos os serviços públicos, e a educação é exemplo disso.

¹⁴ Moreira, Maria do Carmo Martins, *Avaliação institucional escolar : um estudo exploratório de uma experiência*, Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Minho, Março de 2006, pp. 20

¹⁵ Moreira, Maria do Carmo Martins, *Avaliação institucional escolar : um estudo exploratório de uma experiência*, Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Minho, Março de 2006, pp. 20

2.2 – Avaliação num Contexto Internacional

“ A self-managing school is a school in a system of education to which there has been decentralized a significant amount of authority and responsibility to make decisions related to the allocation of resources within a centrally determined framework of goals, policies, standards and accountability.”¹⁶

Esta tendência verificou-se igualmente a nível internacional. A variedade de formas de autonomia ao nível das escolas e de políticas organizativas de carácter geral nos diferentes países resultou numa multiplicidade de modelos de responsabilização das escolas, entre os quais podemos distinguir três grupos.

Relativamente ao primeiro, no qual se incluem a maioria dos países, esta nova função de avaliação foi atribuída aos organismos habitualmente responsáveis pela avaliação dos agentes educativos, nomeadamente dos professores. Na maioria dos países europeus, foram as autoridades superiores responsáveis pela educação, na maior parte dos casos através das inspeções, que assumiram a responsabilidade de avaliar as escolas no contexto da autonomia.

Os sistemas de inspeção podem ser centralizados ou descentralizados. Tomando como exemplo o caso da República Checa, assistiu-se a um reforço de poderes do organismo de inspeção responsável pela avaliação das escolas. Quanto à situação na Alemanha, em Espanha e na Áustria, as escolas são avaliadas mediante inspeções ligadas às autoridades superiores responsáveis pela educação, respectivamente os *Länder* e as Comunidades Autónomas. Os Países Baixos têm um sistema semelhante e a Bulgária, a Lituânia, Portugal e a Escócia inscrevem-se também nesta categoria. Desde o final dos anos 90, em muitos dos países que fazem parte deste primeiro cenário, foram normalizados os critérios utilizados para avaliar

¹⁶ Caldwell, Brian J. “ Autonomy and Self-Management: Concepts and Evidence” in *The Principles and Practice of Educational Management* , Edited by Tony Bush and Les Bell, University of Leicester, p.35

as escolas. Em Portugal, desde 1999, o sistema de inspeção adoptou um modelo de “avaliação integrada” que cobre diversas áreas como a organização e gestão da escola, o ambiente escolar, o desempenho dos alunos, etc. Deste modo procura-se revelar o valor das escolas, nas mais diversas competências, para além dos simples resultados dos alunos.

Em Inglaterra, a base de todas as inspeções escolares é o *Inspection Framework* (Quadro de Inspeção), elaborado pelo Ofsted, o organismo que rege as inspeções. Este quadro define requisitos específicos para avaliar e reportar o trabalho desenvolvido pela escola e os resultados alcançados pelos alunos, além de elencar os critérios que fundamentam os juízos das inspeções. Deste modo, esta tendência no sentido da normalização parece corresponder a um reforço da responsabilização das escolas e, ao mesmo tempo, a uma profissionalização acrescida dos serviços de avaliação.

Nos últimos 10 anos a avaliação externa das escolas, a observação directa dos processos educativos e uma maior articulação entre os diferentes níveis da administração tornou-se uma exigência política e social por várias razões, como refere Maria do Carmo Clímaco: necessidade de dispor de informação que permita conhecer a qualidade das experiências escolares e permita uma melhor gestão dos recursos disponíveis; centralidade das questões da aprendizagem e a exigência de ofertas educativas consistentes e diversificadas, que contribuam para a coesão social e a inclusão dos jovens; prestação de contas do estado da educação escolar; responsabilidade social face à educação e a avaliação como forma de sustentação da qualidade.

Quanto ao segundo grupo de países, as escolas respondem sobretudo perante as autoridades locais que as tutelam. É o que se passa em alguns países nórdicos, bem como na Bélgica e na Hungria. Neste modelo, as autoridades educativas locais têm desempenhado um papel central no processo de avaliação, mas, desde meados dos anos 90, tem-se assistido ao incremento de um sistema, a nível nacional, no sentido de responsabilizar a escola com vista a melhorar o desenvolvimento de normas e testes estandardizados de desempenho escolar dos alunos. Na Dinamarca, as autoridades locais continuam a ter um papel central, mas o Instituto

Dinamarquês de Avaliação, criado em 1999, tem agora a função de efectuar avaliações nacionais com base em amostragens de escolas. A Hungria complementa igualmente as inspecções realizadas pelas autoridades locais com um novo sistema de avaliação das escolas através do desenvolvimento de testes normalizados. Opcional em 2001, este novo sistema de avaliação passou a ser obrigatório para todas as escolas em 2006 e de 2008 em diante, é utilizado por todas as autoridades locais para monitorizar as escolas sob a sua responsabilidade.

Alguns países não se enquadram em nenhum destes grupos. Quanto à Itália, por exemplo, as escolas não respondem perante um organismo específico (exceptuando as visitas feitas duas vezes ao ano por um auditor, para fins administrativos e contabilísticos), sendo antes incentivadas a proceder a auto-avaliações. De igual modo, na Bulgária, as escolas não estão sujeitas a procedimentos de avaliação específicos. A França situa-se numa posição intermédia: no nível 1 da CITE, dada a autonomia bastante limitada das escolas, a avaliação enquanto tal ainda não se desenvolveu; no nível 2 da CITE, os procedimentos de avaliação estão actualmente em fase de desenvolvimento e irão envolver várias agências, cujos papéis não estão ainda bem definidos. Entre elas estarão organismos de inspecção de nível local e nacional, bem como organismos administrativos descentralizados de âmbito regional (*Rectorat des Académies*).

De um modo geral, os países que se mantêm afastados das principais tendências de avaliação são cada vez menos. Além dos três grupos de países, cujos graus de autonomia estão continuamente a mudar, assiste-se ao desenvolvimento de uma tendência no sentido da multirresponsabilização.

Num número cada vez maior de países, as escolas têm agora de prestar contas a diversos organismos (Ministérios da Educação, autarquias locais e comunidade em geral, encarregados de educação, parceiros externos). Tomemos como exemplo o caso inglês, onde as escolas respondem perante o poder central, através das inspecções do Ofsted, perante a respectiva autarquia local e perante o órgão directivo, que inclui representantes dos principais actores educativos da organização, tais como pais, pessoal e

representantes da comunidade local. Caso o desempenho da escola seja preocupante as autarquias locais e o Secretário de Estado têm poderes de intervenção. Existe também um sistema bem desenvolvido de informação que é fornecido aos pais sobre o desempenho escolar (relatórios do Ofsted disponíveis na Internet, publicação dos resultados dos exames das escolas, etc.) de modo que os pais possam escolher conscientemente a escola que desejam para os filhos.

No que concerne os Países Baixos encontramos uma situação semelhante. Depois de lhes ter sido atribuído um certo grau de independência, as escolas encontram-se agora no centro de uma rede de responsabilização pois respondem perante o governo central em matéria orçamental e de resultados dos alunos (se o desempenho da escola nesta área for deficiente, o Ministério tem o direito de restringir o financiamento). As “entidades organizativas” estão também envolvidas na avaliação das escolas e, adicionalmente, as escolas prestam contas às famílias, visto que a liberdade de escolher uma escola é acompanhada de um sistema de informações às famílias (estão disponíveis na Internet os relatórios das inspeções e os resultados dos testes aos conhecimentos dos alunos).

De um modo geral, a responsabilização das escolas perante as famílias desenvolveu-se a partir de meados dos anos 90, com os resultados a serem publicados num número crescente de países. Foi isso que ocorreu na República Checa, na Polónia, em Portugal e na Suécia. A publicação assumiu forma diferente em diversos países: relatórios de inspeção disponíveis na Internet, relatórios de autoridades locais e resultados de avaliações normalizadas. *“School will continue to teach the young. But with learning becoming a lifelong activity rather than something one stops upon becoming “grown-up,” schools will have to be organized for lifelong learning. Schools will have to become “open systems”.*”¹⁷

¹⁷ Drucker, Peter, Management Revised Edition, Collins, New York, 2008, p.156

2.3 – O caso português: Projecto-Piloto de Avaliação Externa (2006)

Quanto ao caso português, o Ministério da Educação, em 2006, deu início a um projecto-piloto de avaliação externa de um grupo restrito de agrupamento e escolas, as quais reuniam as melhores condições para o efeito, tendo em vista a generalização de uma cultura e prática de avaliação a todo o sistema educativo. Este processo é considerado fundamental para o processo de implementação da autonomia das escolas, cuja implementação pressupõe a responsabilização e a prestação regular de contas.

O enfoque atribuído à avaliação das escolas decorre de duas correntes que marcam a generalidade dos países europeus, a saber, a descentralização de meios e a definição de objectivos nacionais e de patamares de resultados escolares (Eurydice, 2004). A autonomia dos serviços públicos pressupõe uma delegação de poder bem como a responsabilização e a transparência, a definição de objectivos e a recolha de informação sobre resultados. Logo, a prestação de contas é, neste sentido, apresentada como o contraponto necessário à substituição da gestão directa e centralizada dos sistemas públicos pela regulação, independentemente do grau de efectiva descentralização e de real autonomia.

Por outro lado, a avaliação é um factor de regulação e governabilidade das sociedades contemporâneas e de gestão de relações de poder; no caso da educação, *“a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político”* (Barroso, 2003:40).

Todos nós, consumidores, queremos ter informação sobre as escolas para escolhermos a que oferece a melhor relação custo-benefício, como clientes questionamo-nos sobre as garantias de qualidade do serviço e informação actualizada, como cidadãos procuramos obter a informação necessária para fomentarmos a responsabilidade colectiva face à educação, nos campos mais diversos, pois trata-se de um assunto que nos diz respeito a

todos. Há que conhecer os factores que explicam os níveis de eficiência e de eficácia apresentados pelas escolas e patenteados nos índices de reprovação e abandono e nos resultados dos exames. São referidas frequentemente questões como “uma baixa produtividade” e uma “gestão desadequada das escolas”, as quais vão aumentar a pressão sobre os resultados das escolas, com recurso a indicadores como o da despesa por aluno, a relação alunos por professor e alunos por escola ou a remuneração dos professores, em confronto com os resultados escolares. Deste modo, os paradigmas da gestão empresarial que apontam a avaliação das escolas como instrumento de promoção da qualidade, nomeadamente em matéria de organização e de mobilização eficiente de recursos, assumem um lugar de destaque na sociedade em geral. Trata-se não só da acessibilidade à educação, mas também a qualidade da formação.

O sistema de avaliação das escolas portuguesas foi aprovado em Dezembro de 2002. A Lei 31/2002, de 20 de Dezembro, a qual aprova o *Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior*, restringe o seu âmbito ao não incluir a administração educativa e as próprias medidas de política pois, o artigo 2.º da referida lei, *indica* que se “*aplica aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária*”. Neste caso, e seguindo as palavras de José Maria Azevedo, “*ou se restringe o título ou se alarga o âmbito, mas será este alargamento que importa. É pelo que se verifica nas escolas (os frutos) que se conhece o “sistema” (a árvore ou mesmo a floresta), mas tal não pode fazer esquecer o contributo das instâncias que estimulam, incentivam, apoiam, sustentam, dificultam, travam ou impedem o desenvolvimento das escolas*”¹⁸.

Com a publicação da lei, anteriormente referida, foram definidas orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa das escolas. Como objectivos foram definidos os seguintes, de acordo com o articulado legal:

¹⁸ Azevedo, José Maria, Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e Processos (*Actas de um Seminário realizado em 13 de Dezembro de 2005*), Lisboa, 2005.



a)	<i>Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;</i>
b)	<i>Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;</i>
c)	<i>Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;</i>
d)	<i>Permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;</i>
e)	<i>Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;</i>
f)	<i>Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;</i>
g)	<i>Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;</i>
h)	<i>Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos;</i>
i)	<i>Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.</i>

Quadro nº 1 – Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro

Deste modo, pretende-se fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados. A articulação entre os contributos da avaliação externa e a cultura de escola, bem como os dispositivos de auto-avaliação das escolas assume-se como uma mais-valia ao desenvolvimento de todo este processo. O convívio entre as duas formas de avaliação poderá ser fundamental na procura de soluções para os problemas escolares entretanto identificados. A escola actual, como organização aprendente, deverá assumir-se como entidade em permanente reflexão sobre a adequação, o aperfeiçoamento e a melhoria contínua dos métodos, processos e técnicas de educação.

Coube ao XVII Governo Constitucional o lançamento do programa nacional de avaliação das escolas. Assim, em 2006 foi criado um Grupo de Trabalho para construir os referenciais de auto-avaliação e avaliação externa e

proceder à realização da fase piloto do ano lectivo 2005-2006. O trabalho no terreno directo coube à Inspeção-Geral de Educação, a partir de 2007.

“Espera-se com a avaliação externa fomentar a auto-avaliação das escolas e proporcionar elementos com vista à elaboração e implementação de um programa de desenvolvimento e melhoria organizacional. Estes programas podem redundar em contratos-programa com a administração educativa.”¹⁹

Para dar início a este processo, o ME convidou os agrupamentos e escolas que já tinham anteriormente desenvolvido um processo formal de auto-avaliação a apresentarem uma candidatura à fase piloto de avaliação externa. Nessa candidatura, os estabelecimentos tinham de mencionar os resultados da auto-avaliação efectuada, bem como a enumeração dos pontos fortes e fracos identificados, devendo, relativamente a estes últimos, apresentar o plano de acção a desenvolver para os superar. Foram seleccionadas para esta fase piloto vinte e quatro escolas, entre as quais o Agrupamento de Portel (objecto do nosso estudo), tendo em conta, além dos aspectos acima enunciados, critérios relacionados com a diversidade da amostra, nomeadamente quanto a aspectos regionais, contextos socioeconómicos, níveis de ensino e dimensão dos estabelecimentos.

Como se verifica pelo quadro seguinte, o número de unidades de gestão avaliadas tem vindo a crescer, sendo que as vinte e quatro escolas iniciais foram avaliadas pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas e as restantes, nos anos seguintes, pela Inspeção-Geral da Educação.

Ano Lectivo	2005/2006		2006/2007		2007/2008		Total	
Delegação Regional	Agrup. de Escolas	Escolas não Agrupadas						
Norte	3	5	16	17	66	38	85	60
Centro	2	3	9	10	32	15	43	28
Lisboa e Vale do Tejo	4	3	19	19	44	36	58	58
Alentejo	1	1	7	4	18	8	26	13
Algarve	1	1	1	7	12	4	14	12
Sub-Total	11	13	43	57	172	101	226	171
Total	24		100		273		396	

Quadro nº 2 – Escolas avaliadas em 2005/2006, 2006/2007 e 2007/2008

¹⁹ Formosinho, João e Machado, Joaquim “Avaliação das Escolas e Programas de Desenvolvimento”, comunicação apresentada ao IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Universidade da Coruña, 19, 20 e 21 de Setembro de 2007.

A concessão de autonomia implica um desafio para os agentes educativos envolvidos, pois implica uma maior responsabilização e prestação de contas à administração e à comunidade. Segundo João Barroso, “ a prestação de contas é o contraponto necessário à substituição da gestão directa e centralizada pela regulação e torna-se condição necessária seja para o comprometimento da escola seja para a condução política e a acção administrativa”²⁰. Quanto à comunidade, a prestação de contas “fornece a informação necessária aos actores sociais: o consumidor pretende fazer uma escolha informada da escola, o cliente exige garantias de qualidade do serviço público de educação e o cidadão visa fomentar a responsabilidade colectiva face à educação, nos campos político, social, cultural, empresarial”²¹

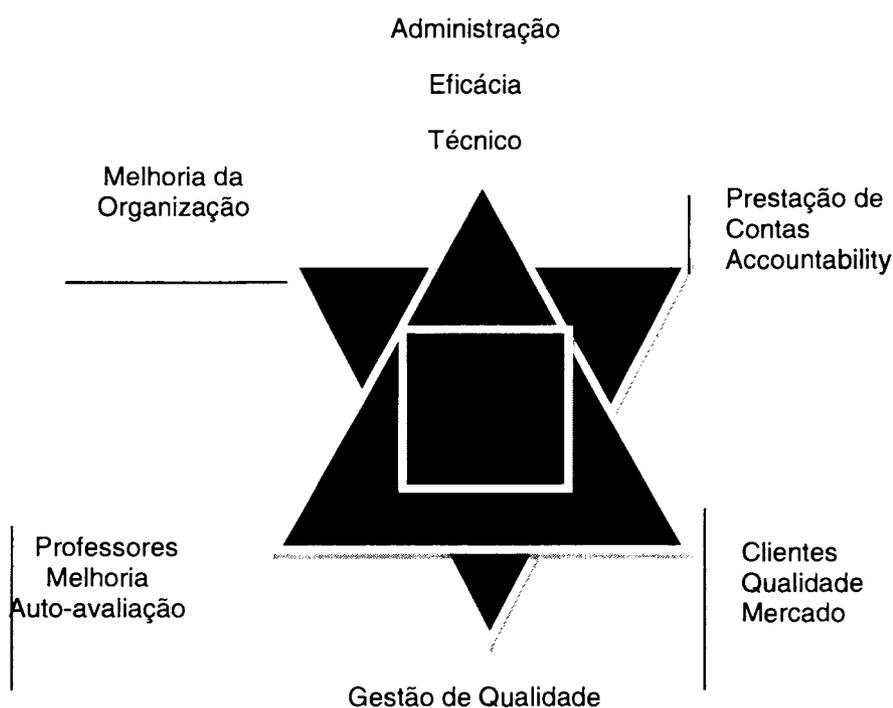


Fig. 1. – Três Orientações de Avaliação de Escolas

²⁰ Barroso, João (Org.) (2003) *A Escola Pública. Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: Asa.

²¹ Azevedo, José Maria (2007) *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. In Portugal. Conselho Nacional de Educação (org.). *Avaliação das Escolas: Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 13-99

Quanto aos objectivos da avaliação externa, de acordo com o Relatório da Avaliação Externa das Escolas 2006-2007 publicado pela IGE, são os seguintes:

- fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados,
 - conhecer para melhorar,
 - racionalidade própria;
- articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da auto-avaliação das escolas,
 - referentes e instrumentos,
 - estímulo e reconhecimento;
- reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia,
 - a especificidade de cada escola e de cada projecto,
 - prestação de contas;
- concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo,
 - transparência e conhecimento,
 - reforçar a escola como centro do conhecimento educativo;
- contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas,
 - reconhecer o trabalho das escolas,
 - cidadania.

Deste modo, sendo um dos objectivos da avaliação externa a promoção da auto-avaliação das escolas como mecanismo permanente de melhoria, a IGE coloca à disposição das escolas uma série de documentação de modo a apoiar este trabalho. Assim, com o instrumento *Tópicos para a Apresentação da Escola*, criou-se um mecanismo de modo a apoiar a escola na elaboração de uma síntese da leitura que faz de si mesma, em campos como imagem

global da escola e do seu contexto, prioridades e metas de desenvolvimento, estratégias para as alcançar, resultados obtidos e reflexões suscitadas, evolução nos últimos três a quatro anos e reflexões e conclusões no âmbito da auto-avaliação, de modo a fomentar a capacidade de auto-regulação da escola.

As escolas e os agrupamentos seleccionados, alvo de um processo de avaliação externa, que contempla a avaliação presencial por peritos designados pelo grupo de avaliação constituído com o objectivo de estudar e propor modelos de auto-avaliação e avaliação externa das escolas e, ainda, de criar condições para o aprofundamento sustentado da autonomia das escolas, são seleccionadas pela IGE, tendo predominado a inscrição voluntária das unidades de gestão em causa.

A primeira fase consiste no tratamento e análise de dados recolhidos nas bases estatísticas nacionais, fornecidos pelo ME-MISI:

- resultados da avaliação interna / exames;
- taxas de retenção /transição e abandono;
- idade média dos alunos por ano de escolaridade;
- número de alunos apoiados pelo ASE;
- acesso às TIC;
- caracterização do pessoal docente e não docente;
- profissões e habilitações dos pais e das mães.

Quanto à operacionalização de todo este processo, este decorre em quatro etapas:

1	<i>Constituição de equipas de avaliação</i>	Dois inspectores da IGE Um avaliador externo
2	Análise documental	Perfil da escola (Texto de apresentação) Documentos de orientação estratégica - cruzamento de dados.
3	Visita à unidade de gestão	Observação Directa (instalações, equipamentos, quotidiano...) Entrevista em Painel

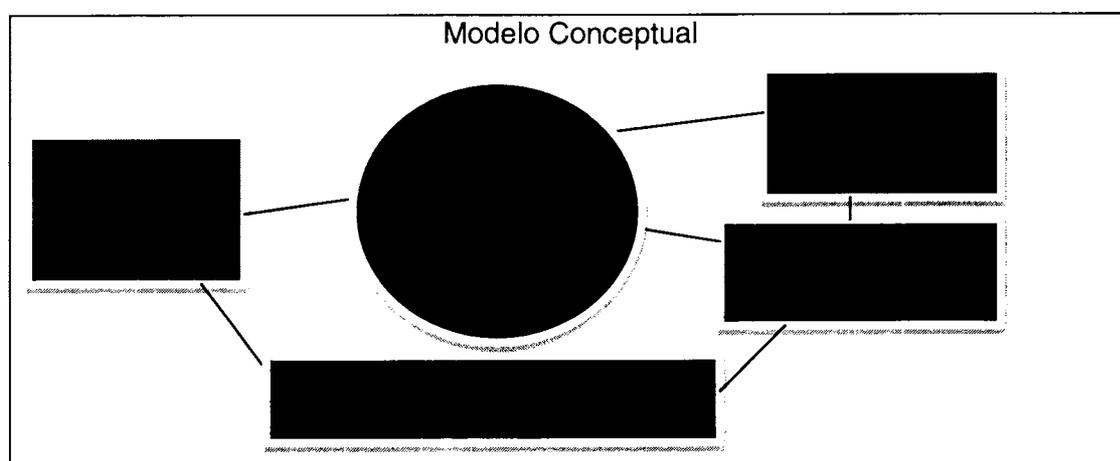
4	Relatório	<p>Considerações finais: - pontos fortes / fracos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - oportunidades de melhoria; - domínios-chave; - resultados; - liderança / visão estratégica, entre outros.
---	-----------	---

Quadro nº 3 – Etapas da Avaliação Externa

A Inspeção-Geral da Educação, ao preparar uma metodologia de avaliação das escolas, estabeleceu como objectivos do seu programa de avaliação integrada das escolas os seguintes itens:

- valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos;
- identificar pontos fortes e fracos no desempenho das escolas;
- induzir processos de auto-avaliação;
- contribuir para a regulação do sistema;
- criar níveis de maior exigência no sistema e na vida das escolas.

Deste modo, em termos estratégicos, foram seleccionadas quatro áreas para a avaliação ou seja, os resultados escolares dos alunos; a educação, o ensino e as aprendizagens; o clima e ambiente educativos e a organização e gestão escolar. Toda esta informação é enquadrada por dados relevantes nos domínios socioeconómicos, conforme se verifica no quadro seguinte.



Quadro nº 4 – Modelo Conceptual, in Clímaco, Maria do Carmo "A IGE e a Avaliação Integrada das Escolas" in *Qualidade e Avaliação da Educação*, Seminários e Colóquios, Conselho Nacional de Educação, 2002, p. 35-46

Como forma de apoio das avaliações integradas foram concebidos roteiros por nível de ensino e ciclo de escolaridade, agrupando módulos correspondentes e cada dimensão enunciada. Cada módulo tem a seguinte estrutura organizativa:

Dimensão → Áreas-Chave → Campos de Observação → Itens de Observação → Subitens de Observação.

Sendo que cada item e subitem é avaliado numa escala de quatro níveis de A a D, de acordo com os seguintes critérios –

Avaliação		
A	Muito Bom	Correcção Exemplar
B	Bom	Correcção
C	Suficiente	Incorrecções/Correcções
D	Insuficiente	Incorrecções

Quadro nº 5 – Avaliação

Como domínios e factores de avaliação foram abrangidos os itens abaixo descritos:

- no campo dos resultados foram considerados parâmetros como o sucesso académico; a participação e desenvolvimento cívico; comportamento e disciplina e a valorização e o impacto das aprendizagens;

- quanto à prestação do serviço educativo, foi tido em conta a articulação e a sequencialidade; o acompanhamento da prática lectiva em sala de aula; a diferenciação e apoios e a abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem;

- no que se refere à organização e gestão escolar destacou-se a concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade; a gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros; a participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa; equidade e justiça;

- relativamente à liderança a visão / estratégia, motivação / empenho, a abertura à inovação e as parcerias, protocolos e projectos foram alvo de análise;

- por último, a capacidade de auto-regulação e melhoria da escola abrangeram a auto-avaliação e a sustentabilidade do progresso.

A título de curiosidade apresentamos aqui a síntese das classificações por domínio, relativos aos anos de 2005/2006 a 2007/2008.

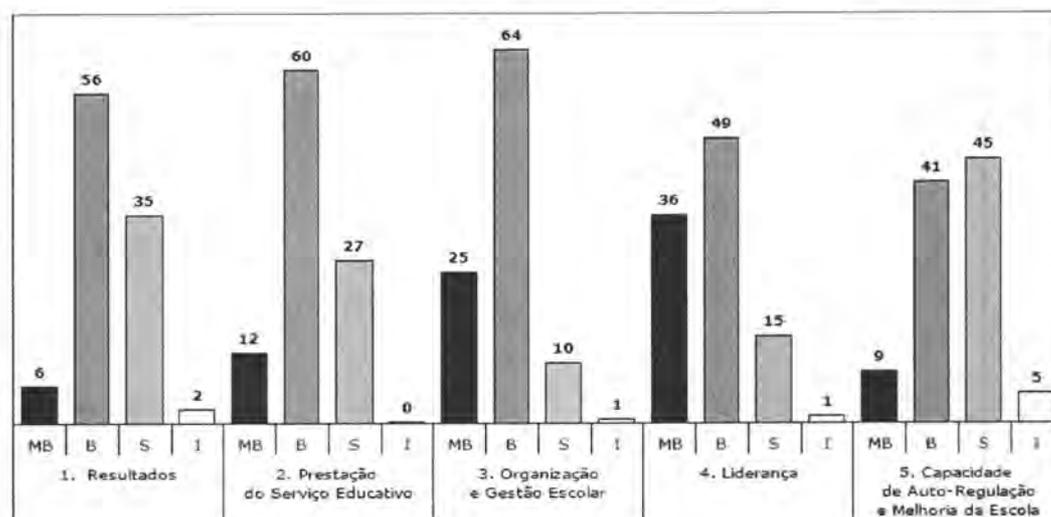


Gráfico nº 1 – Classificação por domínios 2005-2006 a 2007-2008
in http://www.ige.pt/AEE_09_Seminarios_Jose_Maria_Azevedo.pdf

Após uma breve análise dos dados apresentados, verificamos que o balanço destes anos, relativos ao processo de avaliação externa, é claramente positivo. Predominam as classificações positivas, nomeadamente o parâmetro de Bom todos os pontos, à excepção do último – capacidade de auto-regulação e melhoria da escola – onde o Suficiente alcança um valor superior (45) face ao Bom (41).

2.4 Funções da Auto-Avaliação

O processo de auto-avaliação da escola é fundamental para que esta articulação seja uma realidade. A Lei 31/2002, de 20 de Dezembro estabelece que “a auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência” [...] (artigo 6.º). Mais adiante, determina que “o processo de auto-avaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados” (artigo 7.º). Desde logo é importante que este seja realizado pelas pessoas que nele estão implicados directamente, neste caso a constituição de um grupo de

trabalho interno da escola. Em algumas situações concretas, escolas contratam uma empresa externa para realização dessa tarefa. Neste caso, encontramos então uma avaliação interna realizada por agentes externos. A avaliação interna concretiza-se num olhar externo que recai sobre a unidade de gestão, de acordo com as palavras da professora Isabel Fialho, muitas vezes funciona como um espelho pois permite à escola rever-se e corrigir as suas falhas internas.

No que concerne à sua aplicação, o decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio²², define, entre as competências da Assembleia de Escola, a de *“aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução”*, a de *“apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades”* e, de forma especial, a de *“apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola”*²³. *Refere ainda que “no desempenho das suas competências, a Assembleia tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa, e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades”*²⁴. Não esquecendo o papel do órgão de gestão, ao qual compete *“elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades”*²⁵.

Quanto ao conceito de auto-avaliação, trata-se, de acordo com José Maria Azevedo, o qual cita MacBeath (2004:90), de *“um processo dialógico, um encontro de corações e de mentes, o forjar de novos caminhos de ver e de fazer, vital e contínuo, pois está no centro da vida educacional da escola. É a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende”*.

A auto-avaliação pode ser categorizada de acordo com vários itens:

- dependendo da orientação externa ou interna, pode partir da avaliação externa da escola; ter fins internos e externos, monitorizada pelo nível central,

²² Diploma que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

²³ alíneas b), d) e i) do n.º 1 Artigo 10, Decreto-Lei 115-A /98 de 4 de Maio

²⁴ N.º 2 do Artigo 10.º. Decreto-Lei 115-A /98 de 4 de Maio.

²⁵ Alínea d) do Artigo 17.º, Decreto-Lei 115-A /98 de 4 de Maio.

como exemplo a Inspeção; estar integrada na avaliação do programa de melhoria de escola ou ser feita de acordo com as características internas da escola;

- quanto à interligação entre avaliação e melhoria, encontramos uma avaliação da melhoria da escola, com um formato para várias escolas ou numa só escola; avaliação para a promoção da melhoria da escola, de orientação formativa, para uma escola; avaliação enquanto meio de melhoria da escola;

- relativamente às dimensões em análise, a auto-avaliação pode focalizar-se sobre as finalidades do sistema educativo na sua totalidade; as prioridades da escola, de acordo com o seu projecto; os critérios de eficácia estabelecidos no projecto; as competências em articulação com as necessidades de formação; problemática específica; programa institucional de desenvolvimento.

Esta multiplicidade de olhares prende-se com o desenvolvimento da auto-avaliação das escolas no contexto europeu. Assim, neste panorama, três olhares diferentes fizeram sentir a sua importância, dos quais salientamos dois: a auto-avaliação como estratégia de mudança, partindo de um projecto de investigação – acção e a auto-avaliação como resposta alternativa à necessidade de prestação de contas. Acrescentamos ainda a importância da administração educacional, a qual, promove cada vez mais o potencial da auto-avaliação das escolas

No entanto, apesar dos benefícios reconhecidos na implementação deste processo, existem muitas dificuldades na sua implementação. Existem unidades de gestão que iniciam os processos de auto-avaliação de acordo com aspectos específicos da vida escolar. Esta necessidade de auto-avaliação nasce após o levantamento de dados e inquéritos realizados junto da comunidade escolar, tendo como base a justificação para resultados insatisfatórios ou para satisfazer reivindicações internas. Estes procedimentos raramente se tornam sistemáticos e regulares, nomeadamente no que concerne à apresentação e discussão dos resultados e de propostas de actuação junto da comunidade escolar.

O processo de auto-avaliação, quando avança de forma isolada, tem tendência a fracassar pois o mesmo deve ser articulado com todo o sistema interno, ou seja as práticas internas da escola, e externo, *“os procedimentos externos de regulação”* (Meuret, 2002:40). Assim, seguindo as palavras de José Maria Azevedo *“para que os estabelecimentos escolares possam funcionar como organizações aprendentes, não só é necessário que o sistema escolar lhe conceda uma autonomia parcial de funcionamento, mas também que se dote de um novo sistema de pilotagem, mais capaz de gerir a descentralização”* (Gather Thurler, 2002:18).

Deste modo, foram identificadas características comuns às *boas práticas de auto-avaliação*, entre as quais destacamos a presença de uma liderança forte; o facto de as metas serem entendidas e partilhadas pelos membros da organização e o seu empenhamento nas actividades de autoavaliação e de melhoria; a existência de uma definição e comunicação clara de políticas e orientações; as actividades de auto-avaliação são centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados; forte empenhamento do pessoal na auto-avaliação sendo que, os dispositivos de acompanhamento e avaliação são sistemáticos, rigorosos e robustos bem como é feito um bom planeamento das acções e da afectação de recursos existindo um equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade, promovendo a existência de *“uma infra-estrutura forte de apoio nacional e/ou local à auto-avaliação como um processo”* (SICI, 2003:25).

Logo, o processo de auto-avaliação está incluído no esforço colectivo de uma escola promovendo uma reflexão interna por parte de todas as suas estruturas, tendo como objectivo uma melhoria dos seus níveis de eficácia sendo que, o decreto-lei 115-A/98 de 4 de Maio prevê o *“reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam a melhoria do serviço público de educação”*²⁶. Como se pode ler no excerto seguinte, *“do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grau de desenvolvimento da avaliação interna que*

²⁶ Alínea d) do n.º 3 do Artigo 48.º do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio

vai determinar os contornos da avaliação externa. Quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a segunda pode tornar-se discreta e complementar. A tendência actual é para o desenvolvimento de uma avaliação interna participativa que examina de forma sistemática os pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes actores da escola como sobre as fontes exteriores de informação, tais como os desempenhos de outras escolas” (Eurydice, 2004:135), trata-se de promover a construção de unidades de gestão autónomas, com um projecto de desenvolvimento próprio em completa ligação com comunidade externa.

Quanto à liderança deste projecto, os autores que consultámos coincidem na mesma opinião, não existe uma ideia definida de quem deve tomar a iniciativa e coordenar este projecto. A Lei 31 /2002 refere que cada agrupamento ou escola não agrupada deverá constituir o seu grupo de trabalho, cuja função principal será o acompanhamento de todo este processo. A assembleia de escola poderá assumir o seu papel, nomeadamente quanto à definição das linhas estratégicas, mas o papel da direcção executiva é fundamental, como revela o estudo Eurydice. Por outro lado, como refere José Maria Azevedo, o envolvimento do Conselho Pedagógico poderá ser decisivo no envolvimento dos restantes actores da comunidade educativa.

Capítulo 3:

3. As Escolas vs Autonomia: Enquadramento Legal e Normativo

3.1 – Contextualização Histórica

Com a publicação do DL 75/2008 iniciou-se um novo “capítulo” na “ficção”, como refere João Barroso²⁷, que constitui o processo de implementação da autonomia no contexto educativo Português. Deste modo, importa fazermos aqui uma retrospectiva do longo processo que antecedeu o momento actual.

Relativamente ao sentido etimológico da palavra *autonomia*, Manuel Carmelo Rosa, em conferência proferida na Fundação Calouste Gulbenkian em Novembro de 2005 no âmbito da Conferência Internacional “*A Autonomia das Escolas*”, considera que “*é viver sob a sua própria lei*”. Este termo foi inicialmente aplicado às cidades/estado da Grécia Antiga, onde uma cidade tinha autonomia quando os seus cidadãos faziam a sua própria lei sem que estivessem sob o controlo de qualquer poder alheio, estando implícito um conceito de autodeterminação, como afirma o autor já citado. No entanto, o mesmo sublinha que a autonomia pressupõe um conceito de liberdade o qual deve estar combinado com responsabilidade, ideia essa que partilhamos neste trabalho.

Retomamos as palavras de João Barroso e partimos à descoberta da “ficção legal” que envolveu o processo, trazendo para primeiro plano três momentos determinantes: a importância de Sobral Cid como Ministro da Instrução Pública entre Fevereiro e Maio de 1914; os momentos que se seguiram à aprovação da Lei de Bases em 1986, destacando a importância de Roberto Carneiro e, por último, o papel desempenhado por Marçal Grilo, entre 1996 e 2000, como Ministro da Educação do XIII Governo Constitucional.

No primeiro caso, Sobral Cid destacou-se pela iniciativa que teve com a publicação de uma legislação descentralizadora, a qual veio regulamentar a “*capacidade de os liceus administrarem com relativa autonomia a dotação que anualmente lhes é consignada*” (João Barroso, 2004: 51). O Decreto nº 471 de 6 de Maio de 1914 traça o perfil do Estado nos últimos anos, onde se pode ler “

²⁷ Barroso, João, *A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária*, Revista Portuguesa de Educação, ano/vol 17, número 002, 2004, Universidade do Minho, Braga, Portugal, pp.49-83

nem sempre a rasgada iniciativa do Estado se substitui com vantagem à das corporações docentes...". Deste modo, procura-se "estender aos liceus, ainda que com restrições, aquela autonomia administrativa que às Universidades foi já concedida e que tão salutares efeitos têm produzido". Seguindo as palavras do legislador "o Estado entrega confiadamente aos professores do liceu a administração da sua fazenda" porque estão melhor colocados para conhecer "as exigências supríveis" ou as "deficiências remediáveis" e para "administrar com desvelo a dotação que o estado concede ao estabelecimento de ensino".

A preocupação do legislador com a importância do "local" como factor determinante para a resolução de problemas da instituição escola pois o "local" tem sido alvo de um interesse crescente nos vários domínios da nossa sociedade. *"A proliferação de noções como autonomia, participação, comunidade, contrato, projecto e parceria, e a emergência de políticas de gestão local da escola, de desenvolvimento local e comunitário, de parceria entre serviços, instituições e profissionais de educação, de saúde e de serviço social é disso exemplo"* (Fernando Ilídio Ferreira, 2000:20). Logo, concordamos inteiramente com as palavras do autor anteriormente citado, *"o estudo do local em educação implica o reconhecimento de que o local não é apenas o lugar e que a educação não é apenas a educação"*. Retomando as palavras do legislador de 1914 parece-nos interessante a preocupação demonstrada com os professores *"chamando-os ao governo da fazenda liceal"*, este, procura que estes se interessem pelo desenvolvimento das escolas e *"prendê-los por laços afectivos ao liceu, que começará a ser a sua verdadeira casa"*.

Focalizando a nossa atenção nas palavras de João Barroso, esta legislação é responsável pela criação do conselho administrativo, factor de inovação na época. Entre as normas definidas destaca-se o envolvimento dos diversos órgãos do liceu, na elaboração do orçamento. Esta decisão foi acolhida com sucesso pelos reitores e a sociedade de estudos pedagógicos, a qual aprovou por aclamação *"um voto de congratulação pela autonomia do Ensino Secundário"* (Revista da Educação Geral e Técnica, série III, nº 2, Outubro de 1914, p.228) conforme citação de João Barroso.

Em Dezembro de 1917, o governo de Sidónio Pais confirma e alarga essa “*Autonomia Administrativa*” (Decreto 3695 de 24 de Dezembro de 1917) concedendo-lhes maiores facilidades para o levantamento de verbas financeiras e “*pertence aos liceus a propriedade e posse dos edifícios em que funcionem, quando próprios, e é lhes concedido o direito de receber doações e legados*”.

No dia 1 de Julho de 1927 é publicado o Decreto 13872, o qual vem impor o fim desse regime. O Decreto 15942 de 11 de Setembro de 1928 elogia as obras que foram realizadas, graças à possibilidade que tinha sido concedida anteriormente aos liceus de “*arrecadarem metade da importância das propinas de matrículas e exames*”. No entanto, o legislador continua a privilegiar uma visão centralizadora relativamente à construção, conclusão e grandes reparações numa junta administrativa.

Esta decisão é complementada pela publicação do decreto 15947 de 12 de Setembro, o qual definiu alterações no funcionamento dos conselhos administrativos e determinou que os liceus tivessem apenas competências para poder executar “*pequenas reparações do edifício e melhoramentos das condições higiénicas e pedagógicas*” (artº4). Estas medidas não foram do agrado de parte da comunidade educativa e em 18 de Dezembro de 1931, a publicação do Decreto 20741 (reforma de Cordeiro Ramos) reduz de forma bastante significativa a margem de autonomia, entre outras situações as escolas deixam de poder contar com o dinheiro das propinas, necessidade de autorização prévia para realizar despesas ou aquisições superiores a 500\$00, devolução obrigatória dos saldos das contas e deixa de ser possível a transferência de verbas entre rubricas.

Como salienta João Barroso, “*não admira portanto que numa conferência pedagógica sobre “A Administração Económica dos Liceus” realizada no Liceu Pedro Nunes, em 1934, o tom geral das intervenções seja o de lamentar a autonomia perdida...*” (João Barroso, 2004: 54).²⁸

²⁸ Intervenção do reitor Sá Oliveira, cujo resumo é apresentado por João Barroso no artigo “*A Autonomia das Escolas: uma Ficção Necessária*”: “*Sendo, como é, regionalista, manifesta-se partidário da descentralização administrativa, em todos os seus aspectos: a centralização, só a admite como medida transitória, num Estado em avaria. Julga a autonomia administrativa condição essencial para a autonomia pedagógica; as escolas superiores, que a si mesmas se negam se não souberem defender a sua autonomia pedagógica, não podem viver sem a autonomia administrativa; para a autonomia administrativa dos Liceus, as razões são de outra ordem e consistem principalmente nas vantagens*”

Na segunda metade da década de 80 do século XX, a autonomia das escolas regressa ao primeiro plano novamente, através da “Reforma Educativa”.

Em 1986, a comissão da reforma do sistema educativo alertava para a “inadequação dos esquemas de gestão do ensino superior e não superior, na perspectiva da autonomia das instituições, da eficiência e da participação dos agentes educativos” e propõe a implementação de políticas de efectiva descentralização da administração educativa e da consagração legal e regulamentação do princípio da autonomia relativas das escolas e centros no domínio administrativo e financeiro”. Constatamos ainda a publicação, no mesmo ano, da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86 de 14 de Outubro, a qual defende a descentralização e desconcentração de alguns serviços.²⁹

No entanto, é com o ministério de Roberto Carneiro (1987) que “ a autonomia das escolas” assume a sua verdadeira importância. Desde logo, ao lermos o programa do Governo da época, verificamos que o conceito de autonomia assume-se como base da reforma da administração em geral.³⁰

A Administração Educacional, a partir dos anos 80, demonstra intenção de abandonar a prática de tomada de decisões a nível central e transmitir aos estabelecimentos a possibilidade de tomar decisões estratégicas coerentes com as «causas» nacionais da educação. Assim, o desejo de autonomia dos estabelecimentos consagrada pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, teve reflexos nas práticas diferenciadas de autonomia que cada escola

que dela advêm e nos prejuízos a que a sua falta conduz. Os factos falam bem alto: como disse o senhor relator e acentuaram alguns senhores conferentes, a curva do atraso, do progresso e do retrocesso dos nossos liceus coincide com três delimitadas fases da administração liceal – o que deve dizer-se das pequenas obras de conservação e de reparação, das aquisições de material didáctico e das despesas de conservação de material e de consumo corrente. A parte certos erros que cumpria corrigir, os Liceus mostraram-se capazes de se administrarem; não repetirá as razões, já expostas, de que as necessidades do ensino só as conhece bem quem ensina ou dirige o ensino (Acta da Conferência, Boletim do Liceu Normal, nº6, ano III, 1934, p.215)”

²⁹ Lei 46/86, de 14 de Outubro, Artº3, alínea g) “ Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta a adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”; alínea h) “ Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;”

³⁰ “ A reforma da administração educacional, com ênfase claro no reforço da autonomia da escola, como lugar privilegiado onde se efectiva o processo educativo, nomeadamente no desenvolvimento de projectos pedagógicos próprios e na promoção de uma ampla descentralização e desconcentração de funções e de poderes, de forma a aproximar a administração dos protagonistas efectivos da acção educativa e torná-la mais permeável aos problemas humanos, aumentando, por essa via, os índices de eficiência e de eficácia dos meios colocados à disposição do sector educativo; assim, será enriquecido o papel da escola, como núcleo activo de promoção de alianças estratégicas entre os vários intervenientes da comunidade educativa, em ordem à rápida superação do modelo funcionalizado e tecnoburocrático da educação em Portugal.

conseguiu concretizar, muitas vezes induzidas de forma indirecta por mecanismos condicionadores do financiamento de projectos a que se candidatava.

A partir da publicação deste decreto as escolas passam a ter possibilidade de ensaiar tímidas formas da gestão flexível do currículo, definir algumas políticas de alocação de alunos e professores e gestão dos tempos lectivos e de ocupação de espaços, organizar e oferecer actividades de complemento curricular, de animação socioeducativa, de ocupação dos tempos livres ou de desporto escolar; gerir o crédito horário disponível para o exercício de cargos de gestão intermédia e de desenvolvimento de projectos pedagógicos; proceder ao recrutamento de pessoal auxiliar de acção educativa em regime de tarefa ou de contrato a tempo certo; conseguir auto financiamento e gerir receitas geradas pela prestação de serviços na escola, nomeadamente no Cap. V, onde encontramos algumas novidades relativamente à flexibilização da gestão financeira³¹; adquirir bens e serviços e proceder à execução de certo tipo de obras; estabelecer parcerias entre escolas, nomeadamente para a criação de centros de recursos educativos e centros de formação. Outro factor “interessante”, que destacamos aqui, é o “aparente enriquecimento” do 1º ciclo e pré-escolar, factor esse que foi ultrapassado com a publicação do DL 172/91, de 10 de Maio, o qual pretendeu alargar o “novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas” a todas as escolas dos vários níveis de educação e ensino.

³¹ Artigo 22º Princípios gerais

- Na gestão financeira da escola serão tidos em consideração os princípios da gestão por objectivos, devendo a direcção da escola apresentar anualmente o seu plano de actividades, o qual incluirá o programa de formação do pessoal e o relatório de resultados, para apreciação das direcções regionais de educação.

2 - A gestão financeira deverá respeitar as regras do orçamento por actividades e orientar-se-á pelos seguintes instrumentos de previsão económica:

- a) Plano financeiro anual;
- b) Orçamento privativo.

3 - Compete a cada escola a elaboração da proposta de orçamento e do relatório de contas de gerência.

4 - Os saldos apurados no fim de cada exercício, relativamente às receitas próprias, transitam para o exercício seguinte, devendo, nesse caso, a direcção da escola justificar a razão da não utilização integral das verbas aprovadas e não gastas.

Tratava-se do alargamento de uma “experiência” que já estava em curso e foi posteriormente alargada a todas as escolas de 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, a partir do ano lectivo de 1990/1991.

No entanto, pelas leituras efectuadas verificamos que o próprio diagnóstico, efectuado na altura pelas Direcções Regionais de Educação, traduzia o desalento de alguns em relação à implementação do DL 43/89: “*As escolas referem falta de meios financeiros e de recursos humanos*”; “*Falta de estímulos diversificados para a implementação do processo*” (M. C. Lopes, cit. por João Barroso, p.57). Esta nova tendência na administração, iniciada em 1986, estava condenada ao fracasso. “*As expectativas em torno da autonomia da escola permaneceram por cumprir*” (Licínio Lima, 1998:80).

Com o Ministério de Marçal Grilo, o discurso da autonomia conheceu um novo fôlego. O tema da autonomia das escolas surge novamente no programa do XIII Governo Constitucional e no documento apresentado em Junho de 1996, à Assembleia da República, o “*Pacto Educativo para o Futuro*”. O próprio relatório do conselho de acompanhamento do novo regime de administração escolar definido pelo DL nº 172/91 recomendava a continuidade do processo, de modo a eliminar as assimetrias existentes entre as escolas. Logo, partindo destes pressupostos o Ministério da Educação inicia o processo conducentes à formalização de todo este processo, num “*diploma enquadrador dos princípios e normas a que deve obedecer a autonomia*” (João Barroso, 2004: 60).

3.2 – Decreto-Lei 115-A/98 vs Decreto-Lei 75/2008

A publicação do DL 115-A/98 (Regime de Autonomia Administração e Gestão das Escolas e Agrupamento de Escolas) foi antecedida de uma longa preparação, o qual envolveu um estudo, realizado pelo professor João Barroso, sobre os princípios que deviam orientar o processo de transferência de competências nos diferentes domínios para as escolas.

Este estudo serviu de base ao trabalho da comissão que procedeu à operacionalização e programação da execução de todo o processo da autonomia, o qual foi sujeito à apreciação dos diferentes grupos de

interessados e, no que se refere às propostas iniciais do professor João Barroso, retoma algumas ideias no seu preâmbulo, no entanto afasta-se dele, “*nomeadamente no domínio das estratégias de mudança e pilotagem do processo, das reformas da gestão das escolas e do próprio conceito de práticas da “autonomia”*” (João Barroso, 2004: 61).

Deste modo, após o fim do debate público, ao qual o diploma foi sujeito, este foi finalmente aprovado em Maio de 1998 e iniciada a sua execução nas escolas com a aprovação dos Regulamentos Internos e a eleição dos novos órgãos de gestão. Parece-nos fundamental não esquecer aqui o confronto de ideias que estiveram na génese do DL 115^a/98, pois nem todos os envolvidos estavam de acordo, quanto ao significado da autonomia e à sua execução no seio da comunidade educativa. A diversidade de pontos de vista reflectiu-se na concepção do DL em causa, e há que ter isso em conta na sua análise.

Quanto aos grupos de interesse, João Barroso define quatro lógicas: estatal, de mercado, corporativa e sócio - comunitária. No primeiro caso encontra todos os que consideravam o processo uma simples “modernização administrativa”, a qual tinha como objectivo retirar alguns problemas da administração central. Quanto à lógica de mercado, aqui localizam-se todos os que defendem a autonomia como um instrumento para a construção de um mercado educativo, descentralizado, concorrencial e autónomo. No que concerne a lógica corporativa encontramos todos os que privilegiavam a concepção da autonomia como um “bem exclusivo” do corpo docente e não como um “bem público”. Relativamente à última, a lógica sócio - comunitária, abrange todos os que defendem a “autonomia das escolas como um processo social pelo qual os actores de uma comunidade educativa se organizam numa escola, para num quadro de orientações obterem um compromisso e empreenderem uma acção colectiva, a construção de um projecto educativo e a prestação de um serviço público local de educação. Todas estas lógicas estão presentes e provocam a existência de “zonas de incerteza”, as quais os actores educativos locais não deixarão de explorar, durante a execução do processo.

O programa da avaliação externa, o qual já abordámos anteriormente, definido pelo Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, previa duas fases:

- a primeira fase tinha como objecto de estudo o processo de aplicação do decreto-lei em causa. Pretendia-se descrever o modo como as diferentes estruturas de administração tinham assegurado a monitorização das mudanças ocorridas pela introdução desta legislação e o modo como estas estavam a ser implementadas;
- a segunda fase procurou identificar os efeitos que estas mudanças provocaram na escola e nos seus actores em particular, no exercício de uma verdadeira autonomia, tal como estava prevista nos normativos legais.

A primeira fase decorreu entre Julho de 1999 e Dezembro de 2000, durante a qual foram produzidos diversos relatórios. Deste modo, trazemos aqui as palavras de João Barroso, onde são apresentadas as principais conclusões:

“ o balanço final que se pode tirar do conjunto de estudos efectuados é que do ponto de vista formal, o processo de aplicação do Decreto-Lei 115-A/98, conseguiu realizar grande parte das mudanças de gestão que estava previsto. [...] Para quem imaginava que o Decreto-Lei 115-A/98 era muito mais do que uma simples remodelação formal da gestão escolar, os resultados alcançados no final de dois anos são frustrantes. [...] No essencial a evolução do processo depende do que for feito, de substancial, para dar uma expressão clara e efectiva ao aumento das competências e recursos das escolas. E aqui os “contratos de autonomia” podem ser decisivos. Contudo não podem ser cometidos os mesmos erros que foram cometidos até agora, o que passa por uma clarificação dos objectivos políticos, um reforço das competências e da perícia técnica dos serviços da administração, a criação de efectivos serviços de apoio à escola, e uma progressão cautelosa e sustentada”³²

O ano de 2008 assinala a publicação do Decreto-Lei nº75/2008, o qual marca uma nova etapa no processo da consolidação do processo de autonomia. Apresentamos de seguida uma síntese relativamente às principais

³² Barroso, João “ A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária” in REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO ANO /Vol 17, numero 002 , Universidade do Minho, Braga, Portugal , pp- 49-83

alterações entre os dois articulados legais, utilizando como fonte o trabalho da Equipa de Apoio à Gestão das Escolas³³, da Direcção Regional de Educação do Alentejo:

DL 115-A/98	DL 75/2008	Comentário
Art.º 1.º. Objecto	Art.º 1.º. Objecto	Aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
Art.º 3.º. Transição	Art.º 60º Conselho geral transitório Art.º 61º Competências	Incumbe ao Conselho Geral Transitório implementar o novo regime de autonomia, administração e gestão. Para além das competências cometidas ao conselho geral, cf. art.º 13º, incumbe ao Conselho Geral Transitório: a) Elaborar e aprovar, por maioria absoluta dos votos, o regulamento interno; b) Preparar as eleições para o Conselho Geral; c) Proceder à eleição do director.
Art.º 4.º. Mandatos em vigor	Art.º 63º Mandatos e cessação de funções	A Assembleia de escola cessa funções com a tomada de posse dos membros do Conselho Geral Transitório; Os demais órgãos de gestão mantêm-se em funções até ao termo dos respectivos mandatos, nos termos previstos no RAAG-DL115-A, sem prejuízo da prorrogação até à eleição do director, prevista no nº3.
Art.º 6.º. Assembleia Constituinte	Art.º 60º Conselho geral transitório	Composição: - 7 Docentes de entre os quais 1 Titular e 1 representante dos Educadores e dos Prof. 1º CEB; - 2 Não Docentes; - 4 Pais e Encarregados de Educação; - 2 Alunos (1 Ensino Secundário e 1 Adultos) - 3 Município designados pela câmara municipal; - 3 C. Local cooptado pelos demais representantes em reunião especialmente convocada pelo presidente da assembleia de

³³ In <http://www.drealentejo.pt/default.asp?action=pesqnot>

		<p>escola cessante; Os membros são eleitos ou designados nos termos dos artigos 14º e 15º em processo eleitoral regulado pelo regulamento interno em vigor.</p> <p>Presidência - O presidente é eleito de entre os demais membros, por maioria absoluta de votos cf. art.º 13º, nº1, a) e nº2; art.º 60º, nº 9. Até à eleição do presidente as reuniões são presididas pelo presidente da assembleia da escola cessante, sem direito a voto cf. art.º 60º, nº9</p>
Art.º 7º. Revisão do regulamento interno	Art.º 61º, nº1 Competências do Conselho geral transitório	<p>Os regulamentos internos vigentes à data de entrada em vigor do novo RAAG carecem de adaptação por força das alterações ora introduzidas.</p> <p>Até 31 de Maio de 2009, incumbe ao CGT elaborar e aprovar, por maioria absoluta de votos, o novo regulamento. Cf. art.º 61º, nº1 a) conjugado com art.º 62º, nº3 DL 75/2008.</p>
Art.º 14º. Norma revogatória	Art.º 71º Norma revogatória	<p>Por força das disposições conjugadas dos artigos 71º, 62º e 63º, a cessação de vigência do RAAG aprovado pelo DL 115-A/98 não ocorrerá simultaneamente em todos estabelecimentos.</p> <p>A plena entrada em vigor do DL 75/2008 terá lugar com a eleição do director, até 31 de Maio de 2009.</p>
Art.º 1º. Âmbito de aplicação	Art.º 2º Âmbito de aplicação	Mantém-se: estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, entendidos como agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.
Art.º 3º. Autonomia	Art.º 8º Autonomia.	Mantém-se o conceito de autonomia
	Art.º 9º Instrumentos de autonomia	<p>Para além do projecto educativo, do regulamento interno e do plano anual de actividades, constituem instrumentos de autonomia para todos os agrupamentos e escolas não agrupadas, o plano plurianual e o orçamento.</p> <p>Para efeitos de prestação de contas, são ainda considerados o relatório anual de actividades, a</p>

		conta de gerência e o relatório de auto-avaliação. Cf. art.º 9º, nº2. O contrato de autonomia, regulado no capítulo VII, artigos 56º a 59º, constitui o instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia.
Art.º 6º. Princípios gerais sobre Agrupamentos de escolas	Art.º 6º Agrupamento de escolas	Mantêm-se os princípios gerais para a constituição de agrupamentos de escolas. A definição das regras para sua constituição é remetida para diploma a emitir. As normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária foram definidas pelo Despacho <i>normativo n.º 55/2008. DR 206 SÉRIE II de 2008-10-23</i> .
Art.º 7º. Administração e gestão das escolas	Art.º 10º Administração e gestão	Subsiste a partição quadripartida dos poderes de direcção, administração e gestão ainda que em moldes diferentes. A Assembleia dá lugar ao Conselho Geral e as funções de direcção passam a ser exercidas por um órgão unipessoal o director.
Art.º 8º. Assembleia	Art.º 11º Conselho geral	Em razão da identidade conceptual, tendemos a considerar o Conselho Geral como o órgão correspondente à Assembleia.
Art.º 9º. Composição (Assembleia)	Art.º 12º Composição (Conselho Geral)	A composição do conselho geral continua a estar no poder regulamentar da escola no respeito pelos parâmetros definidos no artigo 12º de entre os quais destacamos: O número de elementos tem de ser ímpar e não superior a 21; Desaparece o limite mínimo de representantes de pais e encarregados de educação; A representação de docentes e não docentes, no seu conjunto, não pode exceder 50% da totalidade dos membros.
Art.º 10º. Competências (Assembleia)	Art.º 13º Competências (Conselho Geral)	De entre as competências cometidas ao conselho geral destacamos: - Eleger o director, nos termos dos artigos 21º a 23º; - Deliberar sobre a recondução do director ou a abertura de procedimento concursal tendo em vista a realização de nova eleição, nos termos do artigo 25º, nºs 2 a 5; - Definir as linhas orientadoras do

Art.º 10º. Competências (Assembleia)		planeamento e execução, pelo director, das actividades no domínio da acção social escolar; - Autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas para apoio à actividade do director e mediante proposta deste, cf. artº30º, nº2; - Constituir uma comissão permanente, respeitada a proporcionalidade dos corpos representados, com competências de acompanhamento da actividade da escola entre as reuniões ordinárias. Cf. nºs 4 e 5.
	Art.º 65º Revisão do regulamento interno	Em consonância com a duração do mandato do Conselho Geral, cf. art.º 16º, nº1, prevê-se que o RI seja revisto decorridos 4 anos sobre a sua aprovação. A revisão do RI pode também ter lugar, extraordinariamente, a todo o tempo por deliberação aprovada por maioria absoluta dos membros do Conselho geral em efectividade de funções.
Art.º 14º. Mandato	Art.º 16º Mandato	A duração do mandato dos membros do conselho geral é aumentada em 1 ano passando, em geral, a ser de 4 anos. O mandato dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos passa a ser de 2 anos, sem prejuízo do disposto no regulamento interno.
Art.º 15º. Direcção executiva	Art.º 18º Director	É o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.
	art.º 29º Deveres específicos	Constituem deveres específicos do director, do subdirector e dos adjuntos “Cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa”; informar a administração educativa sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços; “Assegurar a conformidade dos actos praticados pelo pessoal com o estatuído na lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa.”

<p>Art.º 16.º. Composição</p>	<p>Art.º 19º Subdirector e adjuntos da direcção</p>	<p>São docentes dos quadros de nomeação definitiva com, pelo menos, 5 anos de serviço e que se encontram em exercício de funções na escola, cf. art.º 21º, nº 5. São nomeados pelo director para o coadjuvarem e os seus mandatos cessam com os do director, cf. art.º 25º, nº8. O subdirector é o substituto legal do director nas suas faltas e impedimentos, cf. art.º 20º, nº8. O critério de fixação do número de adjuntos é estabelecido por despacho do membro do Governo.</p>
<p>Art.º 17.º. Competências</p> <p>Art.º 18.º. Presidente do conselho executivo e director</p>	<p>Art.º 20º Competências</p>	<p>O director assume, com faculdade de delegação e subdelegação no subdirector e nos adjuntos, as competências anteriormente cometidas à direcção executiva e ao presidente do conselho executivo. Exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal.</p>
<p>Art.º 19.º. Recrutamento</p>	<p>Art.º 21º Recrutamento</p>	<p>O recrutamento faz-se de entre docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, 5 anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar.</p>
<p>Art.º 20.º. Eleição</p>	<p>Art.º 22º Procedimento concursal</p>	<p>As regras a observar no procedimento concursal, prévio à eleição do director pelo conselho geral, foram aprovadas pela Portaria 604/2008. A apreciação das candidaturas incumbe a uma comissão especialmente designada para o efeito de elaborar o relatório de avaliação. <i>Portaria n.º 604/2008. DR 131 SÉRIE I de 2008-07-09</i> Ministério da Educação - Define as regras a observar no procedimento concursal prévio à eleição do director, nos termos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril</p>

	<p>Art.º 23 Eleição</p>	<p>Após discussão e apreciação do relatório de avaliação e eventual audição dos candidatos, o conselho geral procede à eleição do director, considerando-se eleito o candidato que obtenha maioria absoluta dos votos dos membros do conselho em efectividade de funções”. Cf.nº2.</p> <p>Cabe ao director regional de educação homologar o resultado da eleição que, para o efeito, lhe foi comunicado pelo presidente do conselho geral. Apenas a violação da lei ou dos regulamentos pode fundamentar a recusa de homologação, cf. nº5. Decorrido o prazo de 10 dias úteis, o resultado considera-se tacitamente homologado.</p>
<p>Art.º 21º. Provimento</p>	<p>Art.º 24º Posse</p>	<p>O director toma posse perante o conselho geral nos 30 dias subsequentes à homologação dos resultados eleitorais pelo director regional. Após a tomada de posse, no prazo máximo de 30 dias, o director designa o subdirector e os adjuntos</p>
<p>Art.º 22º. Mandato</p>	<p>Art.º 25º Mandato</p>	<p>O mandato do director tem a duração de 4 anos. O director pode cumprir, por recondução, um máximo de 3 mandatos consecutivos, e 4 por eleição. O mandato pode cessar a requerimento do interessado, dirigido ao director regional; por deliberação do conselho geral fundamentada em manifesta desadequação da gestão e aprovada por maioria de dois terços dos membros em efectividade de funções; por aplicação de sanção disciplinar de cessação de comissão de serviço, nos termos da lei. Os mandatos do subdirector e dos adjuntos cessam com o mandato do director.</p>
<p>Art.º 23º. Assessoria da direcção executiva</p>	<p>Art.º 30 Assessoria da direcção</p>	<p>De acordo com critérios a definir por despacho do membro do Governo, o conselho geral pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas para apoio à actividade do director.</p>
<p>Art.º 24º. Conselho Pedagógico</p>	<p>Art.º 31º Conselho Pedagógico</p>	<p>É o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas.</p>

<p>Art.º 25º. Composição (Conselho Pedagógico)</p>	<p>Art.º 32º Composição (Conselho Pedagógico)</p>	<p>Mantém-se o poder regulamentar do agrupamento respeitados que sejam os parâmetros enunciados no artigo 32º, de entre os quais se destaca: - A presidência cabe, por inerência, ao director; - O número máximo de membros é de 15; - Participação dos coordenadores dos departamentos curriculares e das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas; - Representantes, designados pelas respectivas associações, dos pais e encarregados de educação e dos alunos, eleitos anualmente pela assembleia de delegados de turma, no âmbito de uma comissão especializada; - Os representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação e dos alunos no conselho geral não podem ser membros do conselho pedagógico;</p>
<p>Art.º 26º. Competências (Conselho Pedagógico)</p>	<p>Art.º 33º Competências (Conselho Pedagógico)</p>	<p>Considerando que o presidente do conselho pedagógico passou a ser, por inerência, o director, pode afirmar-se que as competências anteriormente cometidas se mantêm.</p>
<p>Art.º 27º. Funcionamento (Conselho Pedagógico)</p>	<p>Art.º 34º Funcionamento (Conselho Pedagógico)</p>	<p>Mantêm-se as regras de agendamento de reuniões mas estabelece-se que a participação dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos se faça no âmbito de uma comissão especializada que participa na elaboração das propostas de projecto educativo, regulamento interno, dos planos anual e plurianual de actividades e na criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional ou local e na definição de critérios gerais nos domínios da informação e orientação escolar e vocacional.</p>
<p>Art.º 28º. Conselho Administrativo</p>	<p>Art.º 36º Conselho administrativo</p>	<p>É o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento.</p>

<p>Art.º 29º. Composição (Conselho administrativo)</p>	<p>Art.º 37º Composição (Conselho administrativo)</p>	<p>Mantém-se a composição do anterior conselho administrativo com a necessária adaptação: o vice-presidente dá lugar ao subdirector.</p>
<p>Art.º 32º. Coordenador</p>	<p>Art.º 40º Coordenação</p>	<p>Há lugar a designação de coordenador nos estabelecimento de educação pré-escolar ou escolas integradas em agrupamentos, que não a respectiva sede, e nas quais se encontrem em exercício efectivo de funções 3 ou mais docentes. O coordenador é designado e exonerado, a todo o tempo mediante despacho fundamentado, pelo director.</p>
<p>Art.º 34º. Estruturas de orientação educativa</p>	<p>Art.º 42º Estruturas de coordenação e supervisão pedagógica</p>	<p>Mantém-se o poder regulamentar de fixar as estruturas que <i>“colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.”</i>.</p>
<p>Art.º 35º. Articulação curricular</p>	<p>Art.º 43º Articulação e gestão curricular</p>	<p>A articulação e a gestão curricular visam adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos. São asseguradas por departamentos representativos dos grupos de recrutamento e áreas disciplinares, num máximo, em cada agrupamento, de 4 ou de 6 se integrarem a educação pré-escolar e o 1º ciclo. De acordo com o nº4: “Os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo director.”.</p>
<p>Art.º 36º. Organização das actividades de turma</p>	<p>Art.º 44º Organização das actividades de turma</p>	<p>Mantém-se, genericamente, as formas de organização, de acompanhamento e avaliação das actividades a desenvolver com os alunos. A articulação entre a escola e as famílias é reforçada através da presença de dois representantes dos pais e encarregados de educação nos conselhos de turma.</p>

<p>Art.º 37.º Coordenação de ano de ciclo ou de curso</p>	<p>Art.º 45º Outras estruturas de coordenação</p>	<p>A constituição de outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, coordenadas, sempre que possível, por professores titulares, bem como a respectiva composição e funcionamento, é deixada à iniciativa e poder regulamentar do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.</p>
<p>Art.º 38.º Serviços especializados de apoio educativo</p> <p>Art.º 39.º Funcionamento</p>	<p>Art.º 46º Serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos</p>	<p>São serviços que funcionam na dependência do director, são assegurados por pessoal técnico especializado ou por docentes em termos a fixar por despacho do membro do Governo e que se integram nas áreas da administração económica e financeira, da gestão de edifícios, das instalações e equipamentos e do apoio jurídico, para além de outras que podem ser contratualizadas ao abrigo do artigo 58º, alínea e).</p>
<p>Art.º 40.º Princípio geral (Participação de pais e alunos)</p>	<p>Art.º 47º Princípio geral</p>	<p>Estende-se aos encarregados de educação, de forma expressa, o direito de participação na vida da escola.</p>
<p>Art.º 41.º Representação (Pais e alunos)</p>	<p>Art.º 48º Representação</p>	<p>A participação dos pais e encarregados de educação efectiva-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º372/90, de 27 de Novembro, alterado e republicado pela Lei nº 29/2006, de 4 de Julho, na redacção dada pelo artigo 20º da Lei nº 40/2007, de 24 de Agosto, que estabelece o regime de constituição e os direitos e deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação. A participação dos alunos concretiza-se nos termos definidos no regulamento interno, respeitados os princípios enunciados na LBSE, no Estatuto do Aluno e na Lei nº 23/2006, de 24 de Junho, que estabelece o regime jurídico do associativismo jovem.</p>
<p>Art.º 43.º Processo eleitoral</p>	<p>Art.º 49º Processo eleitoral</p>	<p>Mantém-se o poder regulamentar de estabelecer, no regulamento interno, as disposições referentes aos processos eleitorais os quais se realizam por</p>

		sufrágio secreto e presencial. Os resultados do processo eleitoral para o conselho geral produzem efeitos após comunicação ao director regional.
Art.º 45. Inelegibilidade	Art.º 50º Inelegibilidade	A inelegibilidade consiste na impossibilidade de ser eleito ou designado para os órgãos e estruturas previstos no regime de autonomia, administração e gestão das escolas. Durante o cumprimento de pena disciplinar superior a multa e nos quatro anos posteriores ao seu cumprimento, sem prejuízo de reabilitação concedida, os docentes e os não docentes são inelegíveis. Os alunos a quem tenha sido aplicada sanção disciplinar igual ou superior à da exclusiva competência do director não podem ser eleitos ou designados para os órgãos e estruturas previstos no presente decreto -lei, nos dois anos seguintes ao termo do cumprimento da sanção.
Art.º 46º. Regimentos	Art.º 55º Regimento	É conferido aos órgãos colegiais o poder de definir as respectivas regras de organização e de funcionamento (mantém-se inalterado)
Art.º 47º. Desenvolvimento da autonomia	Art.º 56º Desenvolvimento da autonomia	Mantém o princípio segundo o qual o desenvolvimento da autonomia baseia-se na iniciativa dos agrupamentos de escola de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício. Identifica a câmara municipal, mediante participação dos conselhos municipais de educação, como parceiros na negociação dos níveis de competência e responsabilidade a atribuir aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas. Cf. DL 7/2003, de 15.01
Art.º 48º. Contratos de autonomia	Art.º 57º Contratos de autonomia	Mantém inalterado o conceito de contrato de autonomia, os princípios orientadores da sua celebração e desenvolvimento e, bem assim, ainda que actualizados em consonância com o regime de avaliação externa, os requisitos para apresentação de propostas de contratualização.

<p>Art.º 49º. Fases do processo de desenvolvimento da autonomia</p>	<p>Art.º 58º Atribuição de competências</p>	<p>Mantém inalterados os domínios em que se integram as competências a atribuir, genericamente, às escolas. Condiciona a extensão de competências a um processo negocial e à avaliação externa sobre a capacidade do agrupamento para o seu exercício. Admite a renovação dos contratos de autonomia a par com a consagração da garantia de serviço público.</p>
<p>Art.º 50º. Proposta de contrato Art.º 51º. Análise de candidaturas Art.º 52º. Celebração do contrato</p>	<p>Art.º 59º Procedimentos</p>	<p>“Os demais procedimentos relativos à celebração, acompanhamento, avaliação e fiscalização dos contratos de autonomia são estabelecidos por portaria do membro do Governo, ouvido o Conselho de Escolas.”</p>
<p>Art.º 54º. Formação</p>	<p>Art.º 28º Direitos específicos</p>	<p>O director, o subdirector e os adjuntos gozam do direito a formação específica em termos a regulamentar por despacho.</p>
<p>Art.º 55º. Regime de exercício de funções</p>	<p>Art.º 26º Regime de exercício de funções Art.º 27º Direitos do director Art.º 28º Direitos específicos (Director)</p>	<p>O director exerce as funções em regime de comissão de serviço e de dedicação exclusiva. Independentemente do vínculo de origem, o director goza dos direitos gerais reconhecidos aos docentes da escola em que exerce funções, não podendo ser prejudicado na sua carreira por causa do exercício das suas funções. O tempo de serviço prestado no cargo de director releva para todos os efeitos no lugar de origem O director, subdirector e adjuntos têm direito a formação específica, a manter a remuneração base correspondente à categoria de origem e ao suplemento remuneratório fixado no Decreto Regulamentar nº1-B/2009, de 5 de Janeiro.</p>
<p>Art.º 56º. Avaliação</p>	<p>Art.º 35º Dissolução de órgãos</p>	<p>Na sequência de processo de avaliação externa ou acção inspectiva que comprovem prejuízo manifesto para o serviço público ou manifesta degradação ou perturbação da gestão do</p>

<p>Art.º 56º. Avaliação</p>	<p>Art.º 35º Dissolução de órgãos</p>	<p>agrupamento, por despacho fundamentado do membro do Governo, podem ser dissolvidos os órgãos de direcção, administração e gestão do agrupamento e designada uma comissão administrativa à qual incumbirá a gestão e a organização de novo procedimento para a constituição do conselho geral.</p>
<p>Art.º 57º. Comissão provisória</p>	<p>Art.º 66º Comissão administrativa provisória</p>	<p>Órgão nomeado pelo director regional de educação com vista a ultrapassar os constrangimentos determinantes da não entrada em pleno funcionamento do novo RAAG.</p>
<p>Art.º 58º. Regime subsidiário</p>	<p>Art.º 68º Regime subsidiário</p>	<p>Em matéria de procedimento, aplica-se subsidiariamente o disposto no Código do Procedimento Administrativo naquilo que não se encontre especialmente regulado.</p>

Quadro ° 6 – Decreto-Lei 115-A/98 – Decreto-Lei 75/2008

Com o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril abre-se um novo ciclo na forma de gestão das escolas portuguesas. De professor, “primus inter pares”, o novo gestor da escola/agrupamento passa a ser um Director, com amplos poderes, eleito por um Conselho Geral, formado por representantes da comunidade local, do município, dos pais, dos alunos, do pessoal docente e não docente.

Em género de síntese, podemos considerar que entre as grandes opções deste articulado legal destacam-se três pontos fundamentais:

- **a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino.** O novo decreto aumenta a representação parental e comunitária no órgão de direcção estratégica, agora denominado Conselho Geral, e amplia os poderes deste órgão, que passa a eleger o Director da escola/agrupamento;

- **a liderança das escolas**, uma vez que é criado o cargo de Director, o qual tem poderes muito amplos, nomeadamente a presidência, por inerência, do Conselho Pedagógico e a faculdade de designar os responsáveis pelas estruturas de gestão intermédia. O seu recrutamento é feito por via de um procedimento concursal, a que se segue a eleição pelo Conselho Geral.

- **a autonomia das escolas** uma vez que está prevista uma ampliação da margem de manobra dos estabelecimentos na definição da sua organização interna, em função da especificidade do serviço de educação que prestam e tendo em vista criar condições institucionais e organizacionais para a melhoria da qualidade educativa.

3.3 Polémicas em torno do Decreto-Lei 75/2008

Este diploma não deixa de estar envolto em polémica face a alguns pontos, como apontam diversos especialistas. Assim, o primeiro caso refere-se à questão da ***autonomia da escola em confronto com o controlo e postura excessivamente regulamentadora da administração***. A postura excessivamente regulamentadora da administração manifesta-se na legislação, mas é reforçada pela acção dos seus órgãos. Por outro lado, para as escolas, a “dáviva da autonomia” aparece como mais controlo, sob outras formas. Sobre o cariz regulamentador do Decreto-Lei, registamos estas duas apreciações: «*A intenção de “reforçar a autonomia das escolas” é claramente minimizada face à necessidade de regulamentar (“blindar”) a sua gestão. Na verdade, o projecto de diploma agrava, neste aspecto a excessiva formalização dos normativos sobre a gestão, com clara desvalorização dos aspectos relativos à autonomia das escolas, já patente no Decreto-Lei 115-A/98.*» (Prof. João Barroso, Universidade de Lisboa, parecer de 8/1/2008)³⁴;

- *“Entendo como muito relevante a intenção de limitar o enquadramento legal ao mínimo indispensável, alargando a margem de auto-organização dos estabelecimentos, como forma de assegurar condições de efectiva capacidade de direcção e de gestão por parte dos respectivos órgãos. A formatação institucional excessiva da organização e gestão dos estabelecimentos, expressa na lei, na regulamentação administrativa e na prática da burocracia da administração educacional, têm constituído um factor poderoso de ineficácia, de ineficiência, e de inibição da emergência de lideranças escolares*

³⁴

<http://edigital.homedns.org/~vitorferreira/avelt/JBARROSOPARECERPROPOSTAMENovoRegimeAutonomiaGestao.pdf>

de elevado potencial de inovação e criatividade.” (Prof. Natércio Afonso, Universidade de Lisboa, parecer de 7/1/2008)³⁵.

O segundo ponto alvo de críticas é **o cargo e as funções de Director**. Assim, a concentração de poderes na figura do Director confere-lhe os meios necessários para gerir, mas levanta dúvidas quanto à sua utilização pois o Director poderá ser confrontado com uma tentação autocrática. Deste modo, retomemos as palavras de João Barroso, retiradas do parecer já anteriormente citado: *“O problema actual da gestão escolar é o de saber como é possível dispor de boas formas de coordenação da acção pública sem que isso ponha em causa o funcionamento democrático das organizações. Neste sentido, o “director” de uma escola deve assegurar, no quadro de uma gestão participada, a mediação entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do “bem comum” educativo que a escola deve garantir aos seus alunos. Isto significa que ele deve possuir, não só, competências no domínio da educação, da pedagogia e da gestão, mas também capacidade de liderança e sentido de serviço público, necessárias ao exercício da dimensão político-social da sua função. (...) A existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão de topo de uma organização. (...) Acresce ainda que a existência formal de um “órgão colegial” nunca impediu a emergência de lideranças individuais e permitiu, em alguns casos, reforçar a emergência de lideranças colectivas. Neste sentido, a solução adoptada no Decreto-Lei 115-A/98 de remeter a decisão sobre as duas modalidades (unipessoal ou colegial) para o regulamento de cada escola parecia-me ajustada. É de reconhecer, contudo, que o facto de a quase totalidade das escolas ter optado pela solução “colegial”, leva a pressupor que isso resultou, em muitos casos, de reflexos corporativos ou de um deficiente debate na Assembleia e não, necessariamente, da preocupação de encontrar a*

³⁵ http://www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/WebForms/Escolas/PDF/RegimeJuridico/Documentacao_de_Apoio/NAFONSO-ParecerAutonomiaGest%C3%A3o.pdf

solução mais adequada para melhorar o funcionamento da escola. Para obstar ou reduzir estes “efeitos perversos” seria necessário criar condições para qualificar o processo de decisão das assembleias, podendo admitir-se que o ordenamento jurídico determinasse a existência de um “órgão unipessoal” desde que não impedisse, em sede de “contrato de autonomia”, o recurso à “opção colegial”, devidamente fundamentada. O manter esta possibilidade, para além de ser coerente com o reconhecimento de uma autonomia efectiva no domínio organizacional, permitiria desfazer qualquer equívoco quanto a uma eventual intenção de reforço do centralismo e autoritarismo da gestão que os argumentos utilizados no preâmbulo para defender o “director” (como órgão unipessoal) claramente induzem.”

Relativamente à questão dos **requisitos e recrutamento do Director**, o articulado legal prevê um procedimento concursal desencadeado pelo Conselho Geral a que se segue um procedimento eleitoral. Neste sentido, transcrevemos as palavras de Natércio Afonso, retiradas do parecer citado anteriormente, *“Sou de parecer que a solução adoptada é geradora de ambiguidades e equívocos, em nada favorece a necessária transparência do processo de selecção, e tende a enfraquecer a autoridade e legitimidade do cargo. No limite, o procedimento concursal, onde não há lugar a reclamação, pode ser transformado numa formalidade irrelevante, repondo-se assim, por essa via, a lógica tradicional da eleição entre pares. (...) Ainda sobre o procedimento concursal, e no sentido de reforçar a dimensão profissional da função de direcção, e por essa via a sua autonomia, considero que, nas condições de qualificação seja identificada a habilitação específica (Artigo 21º 4. A) como uma condição necessária para a oposição ao procedimento concursal, e que as condições de experiência profissional, referidas nas alíneas b) e c), sejam entendidas como elementos a considerar na avaliação do curriculum vitae de cada candidato, nomeadamente nas situações, a considerar explicitamente como excepcionais, em que nenhum dos candidatos seja portador de habilitação específica.”*

Por último, a questão do **deficit, no que respeita à descentralização municipal é um dos problemas centrais da administração da educação a**

que o presente diploma continua a não dar resposta. Assim Natércio Afonso considera que *“quanto à representação das autarquias locais no Conselho Geral, a solução proposta no diploma retoma a situação actualmente em vigor, a qual considero ser fonte de ambiguidades e de resistências quanto a um envolvimento eficaz dos municípios na administração da educação. De facto, a lógica da constituição do Conselho Geral pressupõe a valorização da participação da sociedade civil (nas dimensões parental e comunitária) na gestão local da educação, num quadro de fomento do controlo social da educação e de prestação de contas por parte das autoridades públicas responsáveis pela prestação do serviço. Num processo político de crescente envolvimento autárquico na administração da educação, pela via da transferência de competências da administração central, os municípios são já responsáveis directos pela provisão de algumas dimensões do serviço público de educação. Nestas circunstâncias não parece adequado que se insista numa representação autárquica no Conselho Geral. Tal representação tem sido fonte de equívocos pois atribui implicitamente ao município o estatuto de uma entidade da sociedade civil, obscurecendo o seu papel como entidade pública envolvida na provisão do serviço de educação. Assim, considero desadequada a previsão da manutenção da representação autárquica neste órgão, devendo ser eliminada. Sou de parecer que o envolvimento dos municípios na provisão local da educação se deve concretizar preferencialmente pela via da transferência de competências da administração central, e que a relação de cada estabelecimento com o respectivo município se deve canalizar pela via da representação, por exemplo, através do Presidente do Conselho Geral, no Conselho Municipal de Educação.”*

3.4 Regulamentação Posterior

Como conclusão deste capítulo deixamos aqui um quadro com a legislação publicada após a saída do Decreto-Lei 75/2008, a qual vem regulamentar algumas questões em aberto:

<p>Portaria n.º 604/2008</p>	<p>As regras a observar no procedimento concursal anterior à eleição dos directores dos agrupamentos ou das escolas são definidas numa portaria publicada no Diário da República, tendo em conta o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.</p>
<p>Decreto Regulamentar n.º 1-B/2009</p>	<p>O desempenho dos cargos de director, subdirector ou adjunto, bem como de coordenador de estabelecimento de educação ou de ensino com quatro ou mais turmas, beneficia de um suplemento remuneratório, de acordo com um decreto regulamentar publicado no Diário da República.</p>
<p>Despacho n.º 9744/2009</p>	<p>O Ministério da Educação procede à definição das reduções da componente lectiva para o exercício de cargos de direcção e de coordenação, nos agrupamento e nas escolas, através de um despacho publicado no <i>Diário da República</i>.</p>
<p>Despacho n.º 9745/2009</p>	<p>O Ministério da Educação procede à fixação do número de adjuntos do director para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, de acordo com um despacho publicado no <i>Diário da República</i>.</p>
<p>Despacho n.º 16551/2009</p>	<p>O Ministério da Educação fixou os critérios a observar na constituição e na dotação de assessorias técnico-pedagógicas para apoio à actividade do cargo de director dos estabelecimentos de ensino públicos.</p>

Quadro nº 7 - Regulamentação Posterior

PARTE II – A INVESTIGAÇÃO

Capítulo 4: Metodologia da Investigação

4.1 Estudo de Painel

Relativamente à metodologia adoptada, consideramos que *“a selecção de um método – ou de métodos - para uma investigação, sem dúvida, uma tarefa que requer acuidade, com base no conhecimento, da qual decorrerá, entretanto, a maior ou a menor validade dos resultados conseguidos, bem como o nível de fiabilidade dos mesmos (...)”*(L. Pardal & E. Correia, 1995:18). Deste modo, atendendo às características específicas da investigação que nos propusemos realizar, bem como aos seus objectivos, e tendo em conta os conselhos do nosso orientador, seguimos uma orientação que abrange algumas características de um estudo de painel.

O termo “estudo de painel” foi introduzido num estudo de marketing quando Lazarsfeld e Fiske (1938) analisaram o efeito da publicidade radiofónica na venda de produtos, sustentando que as pessoas que compram o produto têm mais probabilidade de terem ouvido o anúncio. Assim, propuseram-se entrevistar repetidamente um conjunto de pessoas (o painel) para clarificar este assunto.

Quanto à definição do conceito de painel, Pedro Hespanha considera que se trata de *“ um grupo de indivíduos que são inquiridos regularmente ao longo de um dado período de tempo para fornecer ao cientista social ou ao decisor político uma melhor compreensão dos processos, causas e efeitos de certos fenómenos (ou tendências) que se prolongam no tempo. No fundo um Estudo de Painel consiste num instrumento para a compreensão da mudança social.”*

O estudo foi realizado em dois momentos distintos, sendo que o primeiro decorreu no primeiro trimestre de 2008 e o segundo no primeiro trimestre de 2009. No caso concreto, foram realizadas visitas às escolas e entrevistados os respectivos presidentes dos órgãos de gestão. Simultaneamente foram recolhidos dados internos das escolas, relativos à avaliação dos alunos. O nosso enfoque recaiu sobre os dados da avaliação interna dos alunos, particularmente em três disciplinas: Língua Portuguesa, Inglês e Matemática. Este processo repetiu-se no primeiro trimestre de 2009.

Os dois agrupamentos foram analisados de acordo com algumas hipóteses de trabalho, as quais procurámos comprovar no terreno. Começámos pela recolha de dados, os quais foram revistos e explorámos as suas possibilidades de desenvolvimento face ao objectivo da nossa investigação. Assim, colocámos o enfoque, face à actualidade temática e a uma motivação pessoal intrínseca ao nosso trabalho, na análise específica do impacto do programa de avaliação externa das escolas e do seu impacto na organização educativa.

Algumas das características do estudo de caso, seguindo as palavras de L. Pardal & E. Correia (1995:23) “*os estudos de caso correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso) (...)*”, foram tidas em conta na realização desta investigação, uma vez que procedemos à observação detalhada e à análise intensiva de um caso concreto, em dois contextos diferentes, visando o conhecimento profundo dessa realidade específica. Mas, de acordo com Pedro Hespanha, as vantagens do estudo de painel, orientação por nós escolhida, dizem respeito sobretudo à possibilidade de detectar mudanças a nível individual e agregado, permitindo uma comparação entre o antes e o depois.

Logo, face ao objectivo da nossa investigação, a opção por esta metodologia permitiu-nos alcançar os objectivos traçados. A organização escola é influenciada pelas mudanças sociais e económicas que afectam indivíduos e instituições. A flexibilização do mercado de trabalho e as reformas em curso no estado, nomeadamente ao nível da educação, provocam alterações profundas no seio da organização em estudo. Assim, há que perceber as mudanças em curso, ou seja, a mudança micro em contexto macro, como afirma Pedro Hespanha.

4.2 Identificação do Problema

Deste modo, formulámos a nossa questão de partida, tendo como base os conselhos de Raymond Quivy & LucVan Campenhoudt (2003: 34-36) relativamente às qualidades da mesma, nomeadamente a clareza, a

exequibilidade e a pertinência, propusemo-nos estabelecer o seguinte ponto de partida:

O contrato de autonomia representa ou não uma mais-valia no processo de desenvolvimento da organização escola?

O nosso objectivo é verificar de que modo a formalização de um contrato de autonomia, como consequência do processo de avaliação externa, modificou práticas administrativas/organizativas a nível da organização em estudo, ou seja quais os contributos do contrato de autonomia no desenvolvimento da unidade de gestão em estudo.

4.3 Questões Orientadoras da Investigação

Assim, o nosso estudo incidiu em quatro domínios nucleares e começámos por formular algumas hipóteses de modo a orientar a nossa investigação:

- *visão/estratégia* - Ao existir uma liderança forte, com objectivos definidos e hierarquizados, apresentando uma nova forma de gerir o currículo, a escola estará apta a atingir as metas estabelecidas mais facilmente, concretizando o estabelecido nos contratos de autonomia;

- *motivação/empenho* - Se os órgãos de gestão da escola forem incentivados a tomar decisões e responsabilizarem-se pelas mesmas, este factor constitui uma mais-valia para a escola de modo a alcançar as metas propostas;

- *Inovação* - Se a escola procura novos caminhos, novas soluções, esta será reconhecida pela excelência;

- *Parcerias e projectos* - A existência de parcerias activas e outras formas de associação favorecem o projecto de autonomia da escola.

4.4 Métodos e Técnicas de Recolha de Dados

No que concerne a obtenção e tratamento de dados, esta investigação, embora também tivesse utilizado métodos quantitativos, recorrendo a técnicas diversificadas, privilegiou a utilização de métodos qualitativos.

Assim, recordamos aqui as palavras de L. Pardal & E. Correia (1995:23) "*Num estudo de caso (...) o pesquisador pode recorrer a uma grande diversidade de técnicas, facto que tanto pode ser determinado pelo quadro teórico de que se possa ser socorrido (...) como da especificidade da situação, ou de ambas as condições: inquérito por questionário, entrevista, análise documental, observação participante*".

4.4.1 Análise Documental

A primeira fase do nosso trabalho consistiu no contacto inicial com os dois agrupamentos escolhidos, no qual foram apresentados os objectivos do nosso projecto de investigação, bem como a relevância da colaboração do órgão de gestão para a prossecução do mesmo.

Deste modo, e partindo do seguinte pressuposto "*a maioria dos projectos de ciências da educação exige a análise documental. Nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos (...)*" (J. Bell, 1997:90), solicitámos aos órgãos de gestão dos agrupamentos seleccionados documentos fulcrais na organização da vida da escola: regulamento interno, projecto educativo, entre outros. Quanto ao Agrupamento de Portel deparamo-nos com alguns constrangimentos, os quais serão objecto de análise no capítulo IV: este agrupamento, o qual já formalizou o seu contrato de autonomia, não tinha o seu processo de verticalização concluído, logo não existia nem regulamento interno nem projecto educativo. Assim, focalizámos a nossa atenção na documentação possível a saber, o relatório da avaliação externa, análise dos relatórios internos relativos à avaliação e análise das entrevistas.

4.5 O Papel do Investigador

De acordo com Evertson e Green (1996), a observação é interpretada como um conjunto de utensílios de recolha de dados e um processo de tomadas de decisão.

Deste modo, e seguindo as palavras das autoras anteriores, Fátima Leitão refere a presença de quatro tipos principais de registo e de gravação dos dados na fase da observação: os sistemas categoriais, descritivos, narrativos e tecnológicos. Quanto aos primeiros, **os sistemas categoriais** são considerados fechados uma vez que as unidades de observação são sempre pré-definidas. Reflectem as atitudes filosóficas, teóricas, empiricamente deduzidas ou formadas a partir da experiência pessoal do investigador (Evertson e Green, 1986, p.169). Num **sistema fechado**, o observador está limitado unicamente ao registo dos itens que surgem na lista das variáveis previamente definidos, enquanto num sistema aberto ele apreende aspectos mais alargados do contexto. Relativamente aos **sistemas descritivos**, estes “tendem a basear-se numa análise retrospectiva de acontecimentos já registados. (...) Além disso, os sistemas descritivos encontram-se intimamente ligados aos registos de tipo tecnológico” (Evertson e Green, 1986, p.177). Por seu lado, **os sistemas narrativos**, baseiam-se na elaboração de um registo escrito dos dados numa linguagem corrente do quotidiano. Este registo pode fazer-se no momento da observação de um acontecimento ou de um desenrolar de um conjunto de acontecimentos que decorreram num período de tempo. Por último, **os sistemas tecnológicos** de registo de dados são os mais abertos e normalmente surgem em complementaridade com os outros tipos de sistemas. Este sistema pode ser utilizado in situ, ao mesmo tempo dos outros sistemas, ou pode ser um registo ao qual os outros sistemas se venham a aplicar (Evertson e Green, 1986, p.180). A principal vantagem de um sistema tecnológico é a de garantir a conservação intacta da informação.

Concentrando agora o nosso olhar no grau de participação do pesquisador, a observação pode ser participante ou não participante. No caso da **observação participante**, o próprio investigador é o instrumento principal de observação, pois ele faz parte do meio a investigar, tem como objectivo recolher dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai

permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem. Bogdan & Biklen (1994, p. 68) consideram que “*os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência*”).

No que concerne **observação não - participante**, o investigador não interage de forma alguma com o objecto do estudo no momento em que realiza a observação, logo não poderá ser considerado participante. Assim, este tipo de técnica diminui significativamente a interferência do observador no observado e não há interferência das técnicas de recolha de dados no objecto em estudo.

Capítulo 5: Caracterização do contexto de investigação

5.1 Apontamento Histórico sobre os dois Agrupamentos em estudo.

5.1.1 Contextualização Histórica – Concelho de Portel

A vila de Portel, cujo topónimo parece derivar de “porta pequena”, é uma vila de passado histórico rico.

Trata-se de uma povoação muito antiga, visto já existir no período de ocupação romana, próximo do local do Furadouro onde existiam restos da vila romana de Évora para Beja, sendo presumivelmente abandonada pela população Romano - Visigótica em 717 e, logo após, repovoada por algumas famílias Mouras. Mais tarde, em 1218, este lugar foi tomado aos Mouros por D. Pais Peres. Em 1257, D. Afonso III, como prémio pelos grandes serviços que D. João Peres de Aboim, ou este e seu filho D. Pedro Anes Aboim, tinham prestado a Portugal durante a expulsão dos Mouros de terras Algarvias, autorizou o concelho de Évora a dar a esse seu vassalo e família, uma grande herdade onde já existia um mosteiro – o Mosteiro de Vera Cruz do Marmelar – cuja construção terminou em 1281. Logo em 1258 foi demarcado o concelho.

Em 1259, D. Afonso III, concedeu a D. João Peres de Aboim todo o direito espiritual deste vasto território mandando-o coutar a 15 de Outubro desse ano, concedendo ao leal vassalo licença para na mesma herdade fazer castelo e fortaleza. Em 1262 ou 1270, senão em ambas as datas, deu D. João Peres de Aboim foral ou forais à população, pondo-lhe, talvez, o nome actual de Portel. Esse foral tinha todos os grandes privilégios de Évora. Dizem autores, que D. João Peres de Aboim ampliou a população e lhe construiu as fortificações, mas que o cerco das muralhas é obra de D. Dinis, outros atribuem ao donatário a própria fundação da vila. Em 1385 o concelho, antes tomado pelos castelhanos, foi recuperado por D. Nuno Álvares Pereira. A vila foi depois doada por D. João I a Nuno Álvares Pereira, tendo com isso passado para a Casa de Bragança. São dessa época as ruínas do palácio que se encontram no recinto do castelo. Em 1510, no reinado de D. Manuel I, a carta de lei foi ampliada com novos privilégios. Erguido numa elevação, o castelo de Portel

domina hoje a vila, que em seu torno foi sendo construída, principalmente ao longo da vertente sul.

O importante castelo do século XIII, com as suas conservadas muralhas e torres, confere à vila um ar medieval que as ruas íngremes, as casas caiadas e alguns solares reforçam.

Devido à ligação da vila com a Casa de Bragança, é nos séculos XII e XIII que conhece maior prosperidade e de que resta maior número de monumentos, caso da Igreja da Misericórdia, Igreja Matriz e Mosteiro de Nossa Senhora do Socorro. No castelo apenas existem hoje, sobre a porta principal, dois escudos de armas, o do fundador Aboim e o dos Portugueses.

5.1.2 Contextualização Histórica – Concelho de Montemor-o-Novo

O Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo foi constituído em Julho de 2004. Este Agrupamento tem como patrono São João de Deus. Esta figura nasceu em Montemor-o-Novo, no dia 8 de Março de 1495, com o nome de João Cidade e foi um exemplo de solidariedade e de humanismo, tendo sido o impulsionador e inspirador da Ordem Hospitaleira de São João de Deus, sob a regra de Santo Agostinho.

Desde criança a sua vida foi marcada por constantes aventuras. Fugiu de casa aos 8 anos, foi camponês, pastor, vaqueiro, até a idade adulta. Depois alistou-se no exército, participou na batalha de Pavia e em defesa de Viena. Viajou por toda a Europa e esteve também em África. Durante as suas viagens foi vendedor ambulante, entre outros ofícios. Ao retornar, estabeleceu-se em Granada, onde montou uma livraria.

Foi em Granada que, ao ouvir um sermão de João de Ávila, João de Deus foi profundamente tocado. Vendeu tudo o que tinha e doou aos pobres. Passou a andar pelas ruas, confessando os seus pecados e proclamando: *“Fazei bem, meus irmãos, fazei bem a vós mesmos”*. Deste modo, por causa disso foi tido como louco e colocado num hospício. Quando conseguiu sair do hospício, fundou um hospital onde os doentes eram tratados com dignidade, pois não se tinha esquecido de todo o sofrimento que tinha passado. Um grupo

de colaboradores uniu-se a ele, dando origem à fraternidade Irmãos dos Enfermos, cujo lema era "fazei-bem-irmãos".

Embora João de Deus não tivesse nenhuns estudos em medicina, muitas curas aconteceram através de seu método de tratamento, o qual unia a cura do espírito e do físico. São João de Deus morreu aos 55 anos, no dia 8 de Março de 1550. Foi canonizado em 1690 e declarado por Leão XIII padroeiro dos Hospitais e dos enfermos.

O concelho de Montemor-o-Novo recebeu forais dos reis D.Sancho I (1203) e de D.Manuel (1503) e teve um importante papel no combate à ocupação castelhana (1580 - 1640) e durante as invasões francesas (início do séc. XIX).

Os séculos XV e XVI marcam uma época de apogeu para o concelho de Montemor-o-Novo, uma vez que a prosperidade trazida pelo comércio se aliava ao facto de a corte permanecer por largos períodos em Évora. Este facto tornava a vila palco frequente de acontecimentos políticos de relevo, com a realização de cortes e a permanência do rei no Paço dos Alcaldes. Como exemplo, foi em Montemor, em 1496, que D.Manuel I tomou a decisão histórica de mandar descobrir o caminho marítimo para a Índia, durante os conselhos gerais que se realizaram na cidade.

No recenseamento mandado realizar em 1527 por D.João III, o primeiro feito à população em Portugal, contava 899 fogos, ficando em sexto lugar entre terras do Alentejo. D. Sebastião deu-lhe, em 1563, o título de Vila Notável, atendendo a que era "lugar antigo e de grande povoação" cercada e enobrecida de igrejas, templos, mosteiros e de muitos outros edifícios e casas nobres"

Pertencem a essa época algumas das mais importantes obras de arquitectura existentes na cidade, como a Misericórdia, os Conventos da Saudação, de S. Francisco e de Santo António, a Ermida de Nossa Senhora da Visitação, o Hospital Velho e o portal da igreja de Santa Maria do Bispo.

No plano histórico, alguns acontecimentos sobressaem do pacato quotidiano da população. Entre eles, destacam-se: a resistência à primeira invasão francesa, comandada por Junot, em 1808, junto à ponte de Lisboa; o

estacionamento em 1834, do estado-maior do exército liberal chefiado por Saldanha, durante as lutas civis entre liberais e miguelistas; a visita de D. Maria II e D. Fernando II em 1843.

Montemor-o-Novo desempenhou um papel muito activo na resistência à ditadura fascista e na luta pela melhoria das condições de vida e pela liberdade. Com o 25 de Abril, o concelho de Montemor-o-Novo esteve nas primeiras linhas do avanço das conquistas da revolução, nomeadamente na implantação do Poder Local Democrático e da Reforma Agrária.

A passagem de Montemor-o-Novo a cidade, por decisão da Assembleia da República de 11 de Março de 1988, é outro dos factos importantes da história recente de Montemor-o-Novo.

5.2 Caracterização socioeconómica

5.2.1 Concelho de Portel

O concelho de Portel distribui-se por uma área de 613 Km², sendo constituído por oito freguesias: Alqueva, Amieira, Monte do Trigo, Oriola, Portel, Santana, São Bartolomeu do Outeiro e Vera Cruz. Encontra-se situado a cerca de 135Km a sudoeste de Lisboa, na encosta sul da serra com o mesmo nome, a 341 m de altitude.



Fig.2 – Situação Geográfica do Concelho de Portel.

Neste concelho predominam as actividades relacionadas com o sector primário, onde as ocupações preferenciais seriam actividades sazonais como a olivicultura, sobericultura e cerealicultura. A silvicultura, a pecuária, a cinegética e a apicultura têm carácter permanente. No entanto, nos últimos anos verifica-se uma diminuição da população ligada a este sector e a um progressivo aumento do sector terciário, o qual se encontram assente nos serviços colectivos e pessoais, que representam 57,7% do emprego do sector, no qual se evidenciam os ramos da Administração Pública e Serviços Sociais sobre pessoas colectivas. Para este facto contribuiu o aumento do emprego nos serviços autárquicos e nos serviços relacionados com o ensino e a saúde, não esquecendo o comércio, restaurantes e cafés, com 30,8% dos activos do sector. Quanto a esta última, trata-se do comércio a retalho com maior peso dos trabalhadores por conta própria, 58%, constatando-se a existência de estabelecimentos como as mercearias, padarias e os cafés, em praticamente todas as freguesias do concelho.

No que concerne o sector terciário, é por conta de outrem que a maioria dos trabalhadores exerce a sua actividade, existindo alguns ramos onde esta é a única forma de trabalho, dadas as suas características – Comunicações, Bancos e Administração Pública. O sector secundário parece ser o que apresenta um menor índice de população activa.

A indústria transformadora, que ocupava 34% dos activos do sector secundário, assume pouca importância no contexto dessa indústria no distrito.

Salientamos aqui a estreita ligação do concelho de Portel com o rio Guadiana e com a albufeira/barragem de Alqueva, *“passíveis de determinarem algum desenvolvimento para o concelho e médio e longo prazo, quer a nível turístico, quer a nível agrícola, quer a nível empresarial.”*³⁶

A existência de desemprego no concelho tem alguma expressão, dado que 12,4% da população activa está desempregada, sendo as mulheres as mais afectadas: cerca de 85% dos desempregados são activos do sexo

³⁶ In Preâmbulo, Contrato de Desenvolvimento e Autonomia do Agrupamento de Portel

feminino. A população mais jovem é também a mais afectada, já que 41% dos desempregados se situam nas camadas abaixo dos 25 anos.

No que diz respeito ao nível de instrução da população, este é relativamente baixo pois só cerca de 17% da população tem qualificações superiores ao ensino primário. Da população entre os 25 e os 34 anos, apenas 3% tem estudos completos do nível secundário e somente 1,7% dessa mesma população possui curso superior, o que representa um índice de qualificação reduzido. O problema do analfabetismo também se faz sentir neste concelho, em particular na faixa de população com mais de 35 anos, onde cerca de 55% destes não sabe ler nem escrever ou não frequenta qualquer grau de ensino. Para esta percentagem contribuem os mais idosos.

O concelho de Portel está inserido numa região que tem sofrido um intenso processo de despovoamento nas últimas décadas. De facto, à semelhança de outras regiões do interior do país que vêem o seu desenvolvimento condicionado pela sua posição marginal face à faixa litoral industrializada, a evolução demográfica da região do Alentejo tem sido fortemente condicionada pela emigração de população potencialmente activa, fenómeno que originou a diminuição e envelhecimento da população residente.

5.2.2 Concelho de Montemor-o-Novo

O Concelho de Montemor-o-Novo situa-se no Alentejo Central, perto de grandes eixos rodoviários, nomeadamente da auto-estrada Lisboa – Madrid. Confinava com o concelho de Coruche, pertencente ao distrito de Santarém, com os concelhos de Mora, Arraiolos, Évora, Viana do Alentejo e Vendas Novas, pertencentes ao distrito de Évora, e com o concelho de Alcácer do Sal, pertencente ao distrito de Setúbal.

Ocupa uma área de 1 232,4 Km², o que corresponde a 17% da área total do Alentejo Central. Com uma população residente de 18 578 habitantes, é um dos maiores concelhos da região. Dista da sede de distrito – Évora – 33 Km.

É composto por dez freguesias e apresenta uma densidade populacional de 15,07 habitantes por Km²: Cabrela, Ciborro, Cortiçadas de Lavre, Foros de Vale de Figueira, Lavre, N^a Sr.^a do Bispo, N^a Sr.^a da Vila, São Cristóvão, Santiago do Escoural e Silveiras.



Fig.3 – Concelho de Montemor-o-Novo

Entre 1991 e 2001, este concelho registou uma ligeira diminuição da população residente (-0.3), sobretudo no sexo masculino, uma vez que os efectivos do sexo feminino registaram um ténue aumento (0.2). A população residente no concelho em 2001 foi de 18578 efectivos.

Da análise da estrutura etária da população residente no concelho, constatamos a existência de um elevado envelhecimento populacional. De facto, cerca de 25% da população tem idade superior a 65 anos, o que se traduz numa elevada dependência face à população activa.

Apesar da maior proporção da população activa ter apenas a instrução primária (37.26%), existe uma percentagem considerável de efectivos populacionais com o Ensino Secundário (20.70%). Relativamente à distribuição

dos efectivos por sexos e por nível de ensino, verificamos a existência de um número significativo de mulheres sem qualquer nível de ensino do total dos indivíduos sem instrução (64.03%).

Em termos económicos, destacam-se, no concelho de Montemor-o-Novo, actividades ligadas à agricultura, pecuária e actividades florestais, com produções ao nível da cortiça, azeite, vinho e mel. A componente industrial do concelho reflecte-se nas indústrias alimentares, indústrias de artigos de madeira e cortiça, de fabrico de produtos metálicos, de produtos minerais não metálicos aí existentes.

As actividades económicas que mais postos de trabalho geram no concelho situam-se ao nível do sector terciário, nomeadamente, o comércio e os serviços. A agricultura tem também destaque, sobretudo nas freguesias rurais do concelho. Numa análise à distribuição de emprego por sexo, verificamos que os homens ocupam-se, essencialmente, nos serviços e construção civil, enquanto as mulheres empregam-se no sector dos serviços e comércio.

5.3 Caracterização dos dois Agrupamentos

5.3.1 Agrupamento de Portel

O Agrupamento, cuja sede está instalada na EB 2,3 D. João de Portel, recebe alunos de todas as freguesias do concelho. Assim, este é constituído, além da escola sede, por mais sete EB1/JI nas restantes freguesias do concelho: Alqueva, Amieira, Monte do Trigo, Oriola, Portel, Santana, São Bartolomeu do Outeiro (1º ciclo) e Vera Cruz.

O Agrupamento Vertical de Portel ministra os seguintes níveis de ensino:

- Educação Pré-Escolar;
- Ensino Básico;
- Cursos de Educação e Formação;
- Cursos de Educação e Formação de Adultos;
- Cursos Profissionais do Ensino Secundário;
- Ensino Secundário por Módulos Capitalizáveis.

Acresce ainda informar que, de acordo com o anúncio publicado no Diário da República nº 152 2ª série (Parte C) de 7 de Agosto, anúncio nº 6190/2009, o Agrupamento reúne os requisitos para a criação de um Centro Novas Oportunidades.

Actualmente o Agrupamento já conta com um corpo docente, o qual pertence quase na totalidade ao quadro do mesmo.

Como contextualização histórica de todo este processo recordamos aqui um pouco do percurso evolutivo desta unidade orgânica. O relato que se segue foi elaborado com base na análise de relatórios internos da Direcção Regional de Educação.

O “Agrupamento Horizontal” foi criado em 1992, como Área Escolar de Portel, sendo este sujeito ao processo de Avaliação Externa. Quando foi visitado pela equipa responsável do mesmo, encontrava-se em processo de ligação com a EB 2,3 D. João de Portel, para dar origem ao Agrupamento Vertical de Escolas de Portel, sendo que o calendário foi determinado externamente e não resultou de um processo de articulação entre o Agrupamento e a EB 2,3, conforme se pode ler no relatório da Avaliação Externa, de Junho de 2006.

Relativamente ao processo de verticalização, este atravessou várias fases. Em Abril de 2006, os órgãos da EB 2,3 D. João de Portel e do Agrupamento Horizontal reuniram conjuntamente com os serviços regionais do Ministério da Educação com o objectivo de levar avante as medidas de política educativa a implementar. Nesse sentido, procurou-se enquadrar e orientar a constituição do Agrupamento de Escolas de Portel, de natureza vertical, em resultado da junção das duas entidades referidas.

Este processo ficou, desde logo marcado pela não concordância de ambas as partes, mas salientamos a consciência de ambos relativamente à implementação de medidas superiormente definidas, sendo que estariam igualmente na dependência de um parecer camarário, o qual foi dado, com parecer positivo, em reunião ordinária da Câmara Municipal de Portel, em 19 de Abril de 2006.

Deste modo, e dando cumprimento ao nº1 do artigo 8 do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, foi definida a constituição do Agrupamento Vertical de Portel, a qual foi colocada à análise de parecer do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo. Este emitiu parecer favorável em 15 de Maio de 2006, o qual foi homologado no mesmo dia por despacho do Senhor Director Regional Adjunto de Educação do Alentejo.

Na sequência deste despacho deu-se início aos procedimentos para a eleição da Comissão Executiva Instaladora, sendo que foi constituída apenas uma lista, a qual integrava o Director Executivo e uma Adjunta do Agrupamento Horizontal, bem como os três elementos do anterior Conselho Executivo da EB 2,3 D. João de Portel. O acto eleitoral decorreu no dia 20 de Junho de 2006, tendo entrado em funções de imediato, para cumprimento do programa definido no artigo 5º do referido Decreto-Lei nº 115-A/98.

Como já referimos anteriormente, o Agrupamento Horizontal foi objecto de avaliação externa, sendo que este processo poderia conduzir à contratualização da autonomia. Assim sendo, em Novembro de 2006, na sequência de todo o processo descrito anteriormente, o Presidente da Comissão Executiva Instaladora solicitou ao Senhor Director Regional que o processo da avaliação externa abrangesse a todo o actual agrupamento. Foi solicitado igualmente que, na sequência da contratualização da autonomia, fosse dilatado o prazo de apresentação do Regulamento Interno, previsto no artigo 6 do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, para que o mesmo contemplasse o novo quadro organizacional definido; que as eleições para a Assembleia Constituinte, facto previsto no referido artigo 6, transitassem para o período normal, ou seja, até ao final de Outubro do ano de instalação, para o período após o mês de Dezembro; por último, que os anteriores Regulamentos Internos sejam ripristinados, durante este período, de forma a garantir o normal funcionamento da instituição em causa. Esta situação foi autorizada superiormente, por Sua Excelência o Secretário de Estado da Educação, em 25 de Novembro de 2006.

Findo este prazo, as condições previstas no despacho autorizador, já citado anteriormente, não estavam cumpridas logo, após várias reuniões entre

o agrupamento e a Direcção Regional de Educação foi prorrogado o mandato da Comissão Executiva Instaladora, mantendo-se a sua constituição. Este novo prazo estaria terminado em Dezembro de 2007, ou com a entrada em funcionamento dos novos órgãos de gestão, sendo que, até ao final da data estipulada anteriormente, o primeiro Regulamento Interno deveria estar homologado, bem como deveriam estar criadas as condições para se proceder à eleição da Assembleia de Escola e do Conselho Executivo. Todas estas datas foram pensadas de acordo com a assinatura e entrada em vigor do Contrato de Autonomia do Agrupamento, situação que se veio a verificar em Setembro.

Assim, no decorrer do ano lectivo de 2007/2008 o Presidente da Comissão Executiva Instaladora, entretanto prorrogada, levantou a hipótese de que o prazo anterior (Dezembro de 2007) deveria ser alterado para Abril de 2008. Esta proposta foi levada a reunião da Comissão Executiva Instaladora em 15 de Outubro de 2007, verificando-se 3 votos a favor e 2 contra, sendo que um dos Vice-Presidente (anterior Director Executivo do Agrupamento Horizontal) deixou uma declaração de voto de vencido. Este facto provocou uma cisão “política” interna profunda.

Face às divergências existentes e, tendo em conta que dos factos acontecidos foi dado conhecimento superiormente (Gabinete da Senhora Ministra da Educação), a Direcção Regional de Educação do Alentejo convocou ambas as partes, tendo sido decidido, para colmatar os evidentes prejuízos para a regularização da unidade orgânica em causa, dar prioridade à definição das regras de funcionamento da unidade em causa, logo proceder-se à urgente e prioritária elaboração do Regulamento Interno, com vista à realização dos actos eleitorais necessários à definitiva organização do mesmo. Deste modo foi constituída uma equipa interna da Direcção Regional com o objectivo de proceder ao acompanhamento da situação e elaborado um cronograma destinado à conclusão deste procedimento, o qual tinha como prazo final o mês de Janeiro de 2008.

Assim, realizaram-se várias reuniões com os membros da equipa directiva do agrupamento, sendo que não sendo possível chegar a um

consenso entre todos os membros do órgão de gestão, três deles (incluindo o presidente) apresentaram a sua demissão. Deste modo, foram marcadas eleições para proceder à eleição da Comissão Executiva Instaladora, tendo sido eleito o actual Director do Agrupamento. Esta comissão foi mandatada pela Direcção Regional de Educação do Alentejo para proceder à elaboração do Regulamento Interno, o qual iria legitimar a existência do agrupamento enquanto unidade orgânica, até Maio de 2008 onde se iriam proceder às eleições de acordo com o estipulado no Decreto-Lei 115-A/98, até então em vigor.

Salientamos ainda que com a saída do Decreto-Lei 75/2008 em 22 de Abril, a Assembleia de Escola deu lugar ao Conselho Geral Transitório, o qual promoveu entretanto o processo eleitoral do actual Director.

No momento presente, o agrupamento vai levar à aprovação do Conselho Geral Transitório do primeiro Regulamento Interno, o qual irá finalmente legitimar a existência do Agrupamento Vertical de Portel.

Neste momento, o número total de alunos do agrupamento é o seguinte:

Pré-Escolar	104
1C	270
5ºano	54
6ºano	51
7ºano	36
8ºano	50
9ºano	44
CEF	33
Profissionais	28
Ensino Recorrente	52

Quadro nº 8- Número de alunos no Agrupamento de Portel

5.3.2 Agrupamento de Montemor-o-Novo

O Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo foi constituído em Julho de 2004 e integra estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (oito), do 1.º Ciclo (treze) e dos 2.º e 3.º Ciclos (um), a funcionar na Escola Sede. Apesar das naturais diferenças, cada um dos estabelecimentos de Educação/Ensino mantém a sua identidade e denominação próprias. Dois jardins-de-infância, quatro escolas do 1ºciclo e a escola sede localizam-se em meio urbano e os restantes estabelecimentos de educação e ensino em meio rural. Os estabelecimentos mais distantes, o Jardim de Infância e a Escola Básica do 1ºciclo de Cortiçadas, distam 30 km da escola sede.

Neste momento, o número total de alunos do agrupamento é o seguinte:

Pré-Escolar	230
1C	615
5ºano	172
6ºano	167
7ºano	82
8ºano	75
9ºano	72
CEF	30
EFA	45

Quadro nº 9 - Número de alunos no Agrupamento de Montemor-o-Novo

Acresce ainda o Centro Novas Oportunidades (ensino básico e secundário) e o funcionamento de algumas turmas (varia conforme o número de crianças/jovens internados) no Hospital S. João de Deus.

O corpo docente é constituído por 146 elementos, sendo que 93,8% pertencem ao Quadro de Escola e Quadro de Zona Pedagógica. Estão providos na carreira de professor titular 28 docentes.

A dispersão dos Estabelecimentos de Educação e Ensino do Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, bem como a singularidade de cada estabelecimento (EB1 e JI de lugar único, de dois lugares, de três ou mais lugares e parque escolar antigo, sem condições para a organização,

conciliação e desenvolvimento das actividades, considerando o número de horas que os alunos permanecem nos respectivos estabelecimentos e a diversidade e especificidade das actividades dinamizadas) constituem um dos maiores desafios para a unidade e qualidade pedagógica do Agrupamento.

A EB 2,3 S.João de Deus sofreu obras de ampliação em 2000, tendo sido construído um novo bloco de aulas e um pavilhão gimnodesportivo, em parceria com a Câmara Municipal de Montemor-o-Novo. No novo bloco de aulas integra-se o Centro de Recursos, o qual constitui um óptimo espaço para a dinamização de actividades. Deste bloco constam também duas salas de Educação Musical insonorizadas, dois laboratórios de Física e Química com uma sala de apoio dotada de uma “Hote”³⁷. A escola também está apetrechada com três salas de informática, três salas de Educação Visual, dois laboratórios de Ciências com uma sala de apoio, Bufete, Papelaria, Refeitório e Reprografia. Existe igualmente um amplo espaço exterior arborizado.

Ao nível das Bibliotecas Escolares, o Agrupamento dispõe de 5 bibliotecas, sendo que todas integram a Rede de Bibliotecas Escolares.

³⁷ Zona isolada onde os alunos e professores podem trabalhar com produtos tóxicos.

Capítulo 6: Avaliação Integrada: os discursos e as práticas, encantos e desencantos

6.1 Análise de conteúdo

Partindo da definição da análise de conteúdo de Manuela Esteves (2006: 107-108) isto é, “ a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”³⁸ procedeu-se à recolha e tratamento dos dados suscitados por nós, investigadores, tendo sempre presente, como afirma a autora atrás citada, que se trata de um trabalho de economia, de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar. Stemler (2001), citado no mesmo artigo, sublinha este facto ao afirmar que “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação.”³⁹

Berelson (1952, 1968) definiu a análise de conteúdo como “ *uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação*”.

Bardin (1977) considera que a análise de conteúdo não deve ser apenas utilizada com o objectivo de elaborar uma descrição do conteúdo das mensagens. A sua finalidade principal é a inferência de conhecimentos relativos às condições da produção (ou eventualmente de recepção), com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não).

³⁸ Esteves, Manuela “Análise de Conteúdo” in Ávila de Lima, Jorge & Pacheco, José Augusto (orgs.), FAZER INVESTIGAÇÃO Contributos para a elaboração de dissertações e teses, Coleção Panorama, Porto Editora, 2006

³⁹ Stemler, S. (2001). “An introduction to content analysis”. ERIC Digest ED458218

Quanto aos tipos de análise de conteúdo, Grawitz (1993) considera que existem diferentes tipos: a *análise de exploração e análise de verificação* correspondem à distinção entre a análise de documentos que tem como finalidade a verificação de uma hipótese e que conduz à quantificação dos resultados, e aquela cuja finalidade é fundamentalmente explorar; relativamente a *análise quantitativa e análise qualitativa*, na primeira, o que é mais importante é o que aparece com maior frequência, sendo o número de vezes o critério utilizado, enquanto na análise qualitativa, a noção de importância implica a novidade, o interesse, o valor de um tema; por último a *análise directa e análise indirecta*. Neste último caso, a análise quantitativa utiliza, na maioria das vezes, a medida de forma directa, incluindo unicamente a comparação entre o número de vezes que certos temas, palavras ou símbolos aparecem. Quanto à análise indirecta, esta é geralmente considerada como característica de uma análise qualitativa.

Colocando agora o enfoque nas etapas da análise de conteúdo, *Carmo & Ferreira (1998)* sintetiza-as da seguinte forma:

- Definição dos objectivos e do quadro de referência teórico;
- Constituição de um corpus;
- Definição de categorias;
- Definição de unidades de análise, ou seja unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração;
- Quantificação (não obrigatória);
- Interpretação dos resultados obtidos.

Ainda de acordo com a mesma autora, a escolha de documentos para análise de conteúdo deverá ser baseada na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, sendo que esta definição poderá ser feita a priori ou a posteriori. Quanto às categorias, estas deverão possuir as seguintes características: exaustivas, exclusivas, objectivas e pertinentes.

Focalizemos agora a nossa atenção em *Bardin (1977)*. Esta professora-assistente de Psicologia da Universidade de Paris V, considera três fases na análise de conteúdo:

- Pré-análise;

- Exploração do material:
- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A autora refere que, na fase da pré-análise, o investigador deverá proceder à escolha dos documentos que vão ser sujeitos à análise, à formulação das hipóteses e dos objectivos da investigação e à elaboração de indicadores nos quais se deverá apoiar a interpretação final. Além disso, nesta fase também deverão ser determinadas as operações a realizar de divisão de texto, de categorização e de codificação.

Segundo R.Bogdan & S.Biklen (1994:134) "*a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*".

Deste modo, a amostra escolhida teve como objectivo recolher a percepção dos dois, relativamente ao seu agrupamento, em dois momentos distintos. Quanto aos protocolos das entrevistas, os quais poderão ser consultados nos anexos um, dois, três e quatro, descrevem toda a conversa que mantivemos com os dois. Procurámos construir entrevistas semi-directivas, nomeadamente através do recurso a respostas abertas, solicitadas em questionários, os quais se focalizaram em pontos tão diversos como factores biográficos, relatos de práticas diárias, análise da organização, entre outros.

O tratamento das entrevistas realizou-se recorrendo à técnica de análise de conteúdo, sendo que seguimos as seguintes etapas: transcrição integral das entrevistas; identificação e codificação de todos os indicadores; processos de categorização e processos de inferência ou de interpretação de dados.

6.2 As duas entrevistas

6.2.1 Janeiro 2008

Neste ponto iniciamos o processo de análise de conteúdo das entrevistas realizadas. O primeiro grupo em análise levou ao apuramento de sete categorias e trinta e oito subcategorias respectivamente.

Assim, as primeiras entrevistas realizaram-se no início do **ano de 2008**. Tratou-se de uma conversa informal e aberta, com os dois presidentes do órgão de gestão, onde surgiram tópicos de interesse para o nosso trabalho. Aos entrevistados, os quais iremos designar por P1 e P2, sendo que o primeiro corresponde ao Agrupamento de Portel e o segundo ao Agrupamento de Montemor-o-Novo, foi-lhes explicado os objectivos da entrevista, o propósito do trabalho de dissertação que está a ser desenvolvido e a garantia de confidencialidade relativamente à sua identidade. Sublinhamos ainda o facto de, relativamente a P1, a entrevista ter sido realizada 4 meses após a formalização do processo de autonomia do agrupamento, através da assinatura de um contrato com o Ministério da Educação.

Assim, a primeira parte da entrevista teve como objectivo traçar um pequeno perfil biográfico e profissional dos dois entrevistados. Os dois possuem uma formação de base diferente mas que os conduziu, desde cedo, ao exercício de cargos de gestão nos dois agrupamentos em estudo. No caso de P1, como foi descrito no capítulo anterior, primeiro como Director do Agrupamento Horizontal e actualmente como Director do Agrupamento Vertical de Portel. Relativamente a P2 registamos um percurso evolutivo dentro da estrutura de gestão da unidade em causa. Salientamos, por parte dos dois, um grande conhecimento do respectivo agrupamento.

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>
1. Percurso de Vida	1.1 Habilitações	<i>P1 – “tirei o curso em 85 em Évora”</i>
		<i>P2 – “sou licenciada em ensino de Português – Francês, com profissionalização para o 1C e 2C”</i>
		<i>P2 – “ formações complementares...inicieei um mestrado em Antropologia.... Depois fiz um curso de valorização do INA...”</i>
	1.2 Locais de	<i>P1 –“ fui trabalhar nos primeiros anos para Portalegre”</i>
		<i>P2 – “ estou desde 94 nesta escola”</i>
		<i>P1 –“para a Direcção Regional... tinha a Direcção Regional acabado de ser criada em 88”</i>

	trabalho	<i>P1 – “para o Concelho de Portel... Logo na Torre dos Coelhoiros ... depois vim trabalhar para o Concelho de Portel 3 ou 4 anos”</i>
	1.3 Cargos desempenhados	<i>P1 – “2002 a 2006 estive no Agrupamento Horizontal como Director Executivo”</i>
		<i>P1 – “no ano passado até agora, até Dezembro como Vice-Presidente e agora como presidente do Agrupamento Vertical”</i>
		<i>P2 – “.. no órgão de gestão desde 96... 1º como secretária depois como vice-presidente e finalmente como presidente a partir de 2000...”</i>

Quadro nº 10 - Percurso de Vida de P1 e P2

Tendo como ponto de partida a questão inicial deste trabalho dissertação, colocámos o enfoque inicial nesta entrevista na questão da autonomia. Assim, analisando as respostas de P1 e P2 encontramos vários pontos-chave: postura/receios das escolas/professores perante a autonomia, papel do órgão de gestão no processo de autonomia, vantagens da autonomia, conceito de autonomia, desenvolvimento do processo de autonomia, pontos importantes da autonomia e o papel do regulamento interno.

Quanto à postura das escolas perante a autonomia, a opinião dos dois diverge. Enquanto P1 considera que as escolas (professores/órgãos de gestão) sempre tiveram autonomia, não souberam foi utilizá-la por receio dos constrangimentos da própria “*máquina do Ministério da Educação*” ou seja da Inspeção, P2 considera que a malha legislativa publicada não deixa margem de manobra à escola, dando como exemplo a publicação do Decreto-Lei 200/2007⁴⁰ de 22 de Maio, o qual regulamenta o acesso à categoria de professor titular. Com a publicação deste normativo legal, a composição do Conselho Pedagógico ficou condicionada aos departamentos entretanto

⁴⁰ Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, diploma que introduziu alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, a carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário passa a ser estruturada de forma hierarquizada em duas categorias distintas—a de professor e a de professor titular—atendendo à caracterização funcional genérica realizada pelo mesmo decreto-lei.

A categoria de professor titular está investida de um conteúdo funcional específico, correspondendo-lhe o desempenho das funções de maior responsabilidade no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores, com repercussão na organização das escolas e no trabalho colectivo dos docentes.

criados pela publicação do regime legal anteriormente citado. Por outro lado, P2 refere ainda um controlo maior do Estado, relativamente às contas públicas, como factor de perda de autonomia.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
2. Autonomia da Escola	2.1 Postura das escolas perante a autonomia	<i>P1 – as escolas sempre estiveram dotadas de alguma autonomia diante de um sistema educativo muito centralizado</i>
		<i>P1 – “estiveram dotadas de autonomia que muitas não utilizaram....por receios, por questões ligadas à própria máquina do ME, da IGE. “</i>
		<i>P2 – “..já teve mais autonomia... com os normativos que têm saído temos cada vez menos autonomia... “</i>
		<i>P2 – “...a organização do pedagógico ficava ao critério da própria escola....com o “bendito” 200...”</i>
		<i>P2 – “ ...a nível económico ...havia mais autonomia do que há agora em termos administrativos pois está tudo centralizado e cada vez há um controlo maior do estado relativamente às contas públicas.... normativos vão afunilando cada vez mais a nossa prática. Eu acho que temos muito menos autonomia do que há 17 anos atrás.”</i>
	2.2 Receios da escola perante a autonomia	<i>P1 – “ As escolas sempre tiveram receio de usar algumas coisas... mas sempre tiveram algumas margens de autonomia”</i>
	2.3 Professores e Órgão de Gestão	<i>P1 –“ Podia não ser instituída mas havia, nomeadamente os professores dentro da sala de aula sempre tiveram uma grande margem de manobra e mesmo os órgãos de gestão tinham...”</i>

Quadro nº 11 - Autonomia da Escola

P1 considera a autonomia fundamental para o desenvolvimento do seu agrupamento, “ a escola...pode ser mais eficaz.... através da autonomia”. Com a assinatura do contrato de autonomia, cujos conteúdos foram explicados no capítulo anterior, P1 considera que o seu agrupamento irá tornar-se mais independente, relativamente às estruturas regionais do Ministério da Educação.

Os objectivos contratualizados permitirão ao agrupamento desenvolver estratégias que lhe permitem alcançar as metas definidas no contrato.

P2 aponta uma das vantagens da autonomia da escola como a possibilidade de fazer o seu próprio orçamento. Não esquecemos aqui a unidade de registo anterior onde, relativamente à postura das escolas perante a autonomia, P2 apontava o controlo das contas públicas do Estado como factor de perda de autonomia. Outra vantagem que a autonomia poderia trazer à escola seria o final da gestão partilhada. P2 considera que o pré-escolar e o 1º ciclo deveriam estar separados da restante estrutura organizativa.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
2. Autonomia da Escola	2.4 Vantagens da autonomia	<i>P1 – “a escola pode transformar-se, pode ser mais eficaz... através da autonomia” / P1 –“Aquilo que a gente vai ter no nosso Contrato de Autonomia, a quantidade de competências vai haver muito pouca coisa que a gente tenha que perguntar à Direcção Regional...está cá tudo!”</i>
		<i>P2 - “...cada escola deveria trabalhar no sentido de fazer o seu próprio orçamento e não haver aquela condicionante de termos receitas próprias. Terem de ser devolvidos...”</i>
		<i>P2 – “...na parte financeira onde existem projectos aos quais poderíamos concorrer e a gestão de orçamentos poderia ter sido feita de outra forma e não conseguimos por causa de condicionantes legislativas”</i>
		<i>P2 – “... não devia ser uma gestão partilhada...provoca conflitos... a escola deveria ter autonomia a nível do pré-escolar e do 1ºciclo”</i>
	2.5 Conceito de Autonomia	<i>P1-“Nunca pode ser um mecanismo centralizado...”</i>
	2.6 Desenvolvimento do Processo de autonomia	<i>P1 –“ainda por cima nesta recentralização que houve agora nos últimos dois anos relativamente ao Ministério da Educação... as próprias Direcções Regionais de alguma forma foram diluídas neste processo... E cada vez mais...” / P1 – “Não vejo nenhuma hipótese de a escola se transformar sem ser através da autonomia...”</i>

Quadro nº12 - Desenvolvimento do processo de autonomia da escola

Continuando a nossa troca de ideias sobre o desenvolvimento do processo de autonomia, constatamos aqui a presença de duas subcategorias nucleares nesta análise: a prestação de contas e a autonomia dos professores. Assim, P1 aborda a prestação de contas, pois ele considera que autonomia e responsabilidade estão associadas como componentes integrantes do serviço

público educativo. É fundamental o assumir do processo de autonomia por parte de toda a comunidade educativa, logo todos os actores educativos devem prestar contas perante a sociedade, trata-se de uma garantia de serviço público de qualidade. Como exemplo, P1 sublinha o caso dos professores de 1º ciclo, cujo local de trabalho, na maior parte das vezes em escolas rurais, leva a que estes encarem a profissão como profissionais liberais. Logo, estes não devem ter menos autonomia, mas sim compreender a necessidade de prestar contas perante a comunidade. Os professores devem ter o seu espaço de manobra, mas a prestação de contas é fundamental.

P2 considera igualmente que os professores têm muita autonomia, apesar da pressão social existente. A questão relativa à prestação de contas não é referida por esta entidade.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
2. Autonomia da Escola	2.7 Prestação de Contas	P1 – “Eu acho que são três vectores: é a autonomia, é a gestão da contratualização que tem que estar sempre em cima da mesa e depois claro... a prestação de contas.” P1-“As pessoas têm que estar mais ou menos livres de aplicar as técnicas, os métodos e as didácticas que entenderem... mas têm que prestar contas do que fazem.”
	2.8 Autonomia dos Professores	P1 – “... noto mais isso no pré-escolar e no 1º ciclo ... pela dispersão, pelas pessoas estarem mais isoladas... muitos profissionais, mas particularmente nestes níveis de ensino, pré-escolar e 1º ciclo, e em escolas mais pequenas... rurais... olham para a profissão como se fossem profissionais liberais. / P1 – A questão é que eu acho que eles não devem ter menos autonomia, muitos profissionais não estão habituados a prestar contas do trabalho que fazem que é uma coisa diferente ...” / P1 – “Devem ter margens de autonomia grandes até porque a actividade docente é uma actividade que requer, para ser inovadora, que não tenha grandes constrangimentos exteriores...”
		P2 – “...os professores têm muita autonomia...temos alguma pressão social mas acho que conseguimos dar a volta”

Quadro nº 13 - Pontos Importantes da Autonomia

No que concerne à categoria 2, questionámos ainda os dois sobre a importância do Regulamento Interno⁴¹ num contexto de autonomia. Aqui a opinião dos dois diverge, enquanto P1 considera o Regulamento Interno fundamental num contexto de autonomia, P2 afirma que não deve ser um documento vinculativo, face às especificidades das situações em causa.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
2. Autonomia da Escola	2.9 Regulamento Interno da Escola	<i>P1 – " Acho que é indispensável, quer dizer torna-se menos relevante quanto mais centralizado for o sistema educativo....agora torna-se cada vez mais relevante quanto maior for a autonomia da escola."</i>
		<i>P2 - "...quando nós fazemos um regulamento...fazemos numa determinada situação...com determinados condicionantes Que depois há situações que vão surgindo que não constam do regulamento e às vezes são de difícil resolução pois não estão no regulamento...é um documento importante mas não vinculativo.."</i>

Quadro nº 14 - Regulamento Interno da Escola

Relativamente à categoria 3, e uma vez que apenas o Agrupamento de Portel possui um Contrato de Autonomia formalizado, as subcategorias e respectivos indicadores dizem respeito apenas a P1. Deste modo, e face aos compromissos assumidos pelo agrupamento pela formalização do contrato, P1 considera que o abandono escolar está relacionado com a ligação que os alunos têm com a escola. Deste modo, este objectivo, o qual considerámos na subcategoria 3.1, é muito importante, uma vez que a escola tem a obrigação de assegurar o futuro, correspondendo às suas expectativas ao criar soluções educativas que estejam de acordo com os interesses do público em causa.

Assim, o agrupamento propõe-se aproximar a taxa de abandono dos 0%. Para tal, P1 considera fundamental a reorganização das turmas e das

⁴¹ Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril, Cap.II Regime de Autonomia, Artigo 9.º Instrumentos de autonomia, b) «Regulamento interno» o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico -pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;

ofertas de escola, uma vez que as soluções encontradas não ofereciam uma saída para este tipo de público. Esta situação levou ao surgimento da subcategoria 3.2 referente aos níveis de responsabilidade do agrupamento em articulação com os compromissos assumidos, sobretudo em relação aos docentes e aos alunos. Este grupo surge na sequência do envolvimento da escola com a comunidade envolvente. A escola assume o seu papel de “tutora” do seu público, logo há que modificar comportamentos das diferentes figuras existentes no meio escolar, no sentido de alterar o comportamento dos alunos. P1 alerta para o problema da disfuncionalidade de alguns docentes e, relativamente ao pessoal não docente, a mudança de atitude e sobretudo a compreensão da abrangência de funções por parte destes elementos.

Por último, considerámos uma terceira subcategoria, onde P1 salientou o compromisso da reorganização da gestão curricular do agrupamento, nomeadamente ao nível do 2º e 3º ciclo. Relativamente a este campo, a proposta presente no contrato de autonomia prevê a existência, em cada período, dois momentos de trabalho distintos: um momento Letras e um momento Ciências. Quanto aos benefícios a retirar desta proposta, o Agrupamento indica, entre outros, os seguintes pontos: permite aos professores a interacção com menos alunos/turmas; aumenta os momentos de permanência e trabalho nas disciplinas e o tempo de contacto com o grupo de aluno; restringe e optimiza a equipa de docentes que em cada um dos momentos; viabiliza, sem sobrecarga, quer para docentes, quer para discentes, o trabalho em equipa; permite aos alunos concentrarem-se, à vez, num número reduzido de “disciplinas nucleares”, as quais são leccionadas sempre no período da manhã; permite quebrar momentos de tensão que eventualmente surjam na relação aluno/professor ou professor/aluno; diminui o esforço e preserva a integridade física dos alunos; reduz drasticamente a quantidade e, por consequência, o peso do material, a transportar diariamente para a Escola.

Categories	Subcategorias	Indicadores
	3. 1 Aproximar a taxa de abandono escolar a 0%	<i>P1 - "...a tendência para haver abandono escolar é quando os alunos não se sentem bem na escola porque se os alunos gostarem de estar na escola.... "</i>

3. Compromissos assumidos pela assinatura do contrato		<i>P1 - "os próprios alunos... vão gostando de cá estar e vão querendo até exactamente o contrário, até prosseguirem estudos... um papel decisivo o órgão de gestão... em motivar e criar expectativas positivas nos alunos em relação ao prosseguimento de estudos "</i>
		<i>P1 - " é importante reorganizar a escola nesse sentido pois parece-me que ela não é muito eficaz, aliás é má porque a escola no fundo....a escola pegou nos alunos maus excluiu-os... remetendo-os para os CEF...as turmas estão constituídas de tal maneira... que temos grandes problemas ...comportamento.... "</i>
		<i>P1 - "a escola deve ser prosseguimento de estudos. Agora, a escola tem que se organizar para responder à diversidade dos alunos envolve mecanismos que incluem três níveis de responsabilidade."</i>
3. Compromissos assumidos pela assinatura do contrato	3.2 Níveis de responsabilidade do Agrupamento	<i>P1 -"Um nível tem a ver com os alunos e eles têm que ter sentir que alguns tipos de comportamento são objecto de penalização, que não eram, mas por outro lado também temos que actuar no pessoal auxiliar que não pode remeter-se a algumas tarefas têm que ter uma tarefa de natureza pedagógica, de acompanhamento dos alunos"</i>
		<i>P1 -"disfuncionalidade de alguns docentes... promovem as situações de conflito dentro da sala de aula e de maus comportamentos pessoas pouco capazes do ponto de vista profissional.. na gestão das relações com os alunos....a intervenção tem que ser feita nestes três domínios: tem que se criar um bom clima educativo, de responsabilidade e que seja estimulante para os alunos... é capaz de resolver a questão do abandono."</i>
	3.3 Reorganização da gestão curricular	<i>P1 -"...o compromisso de reorganizar a gestão curricular do 2 e 3 ciclos."</i>

Quadro nº 15 - *Compromissos assumidos pela assinatura do contrato*

Quanto à categoria 4, a organização administrativa⁴² do agrupamento, P1 incide sobre as funções distribuídas e o modelo organizativo das mesmas.

⁴² Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril, Cap. III, Regime de administração e gestão

Artigo 10.º, Administração e gestão

1 — A administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas é assegurada por órgãos próprios, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objectivos referidos nos artigos 3.º e 4.º do presente decreto -lei.

2 — São órgãos de direcção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas os seguintes:

- a) O conselho geral;
- b) O director;
- c) O conselho pedagógico;

Todos os funcionários devem ter conhecimento das funções distribuídas a todos, de modo a flexibilizar o trabalho e promovendo uma maior rotatividade nos postos de trabalho.

Esta questão leva ao surgimento de duas novas subcategorias: 4.2 Gestão de Pessoal Não Docente e 4.3 Gestão Interna de Recursos / Cargos. P1 tece considerações sobre a qualidade do pessoal não docente e considera o trabalho de equipa fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Logo era essencial o agrupamento ter a possibilidade de escolher, por exemplo, o chefe de serviços administrativos, numa lógica de descentralização de serviços e simultaneamente autonomia da escola.

P2 aborda a organização no seu todo, apresentando-nos os diferentes órgãos que compõem a totalidade da unidade orgânica. Não manifesta opinião relativamente às subcategorias 4.2 e 4.4.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
4. Organização Administrativa do Agrupamento	4.1 Organização e distribuição de funções	<p><i>P1 - "Temos um chefe de serviços administrativos e depois temos uma série de funcionários... Temos tarefas repartidas entre eles. Há uma bolsa de distribuição de funções, toda a gente saber exactamente o que tem que fazer só que o acontece na prática é que não é possível manter um esquema destes. Porque as pessoas não podem só fazer aquilo. Eu defendo um modelo mais de organização dos serviços administrativos em que seja um sistema quase rotativo..."</i></p>
		<p><i>P2 - "...assembleia do agrupamento, o conselho executivo, o conselho administrativo....o conselho pedagógico que é composto pelos vários departamentos onde tem também assento o coordenador de projectos! ...temos os departamentos e a nível de 1ºciclo temos dois conselhos de docentes de 1º/2ºano e 3º/4º ano pois temos muito professores, muitas escolas..... no pré-escolar temos o conselho de docentes...temos ainda</i></p>

d) O conselho administrativo.

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, Cap.I, Disposições Gerais

Artigo 7.º - Administração e gestão das escolas

1 - A administração e gestão das escolas é assegurada por órgãos próprios, nomeadamente, os seguintes:

2 - São órgãos de administração e gestão das escolas os seguintes:

- a) Assembleia;
- b) Conselho executivo ou director;
- c) Conselho pedagógico;
- d) Conselho administrativo.

		<i>a coordenação de estabelecimentos e os representantes..""</i>
	4.2 Gestão de pessoal docente de não	<i>P1-"... mas temos pessoal a mais e isso é mau para os serviços porque permite isto! Que eles façam só o serviço deles. Eu não acho que isso seja funcional! [...] E depois temos pessoas de grande qualidade... curiosamente são os assistentes contratados... "</i> <i>P1 - "depois temos pessoal a mais... na minha opinião demasiada segregação de funções. Devíamos funcionar mais em equipa e não numa lógica de funções repartidas."</i>
	4.3 Gestão Interna de Recursos/Cargos	<i>P1 - "Bom o que era importante era a gente poder seleccionar, sermos nós a poder determinar quem seria o chefe dos serviços administrativos..."</i>

Quadro nº 16 - Organização Administrativa do Agrupamento

No que concerne a organização interna do agrupamento, a qual considerámos na categoria 5, focalizámos a nossa entrevista na importância que a assembleia de escola tem para as duas escolas e, relativamente ao Agrupamento de Portel, que papel está destinado à Assembleia da Comunidade Educativa, órgão previsto no Contrato de Autonomia do Agrupamento.

Deste modo, estabelecemos duas subcategorias, no primeiro caso, P2 sublinha o trabalho de cooperação que existe entre o órgão de gestão da escola e assembleia. Salaria igualmente que deveria existir uma maior intervenção dos pais e da autarquia nos órgãos da escola. P1 não emite opinião neste campo, o seu enfoque recai na Assembleia da Comunidade Educativa, nomeadamente na importância que se pretende atribuir a este órgão.

Relativamente a este ponto, de acordo com o documento de referência, o qual se encontra em anexo ao contrato de autonomia, o número previsível de membros é de 29 (com isenção do cumprimento da legislação em vigor para a Assembleia de Escola e oscilando conforme a representação dos Encarregados de Educação e dos alunos da Novas Oportunidades). No que

concerne os membros docentes estão previstos seis, sendo três em representação do CGA (Conselho Geral de Administração): o seu Presidente e dois Vice-Presidentes a designar em Regimento Interno. O mesmo se passa relativamente aos representantes do Conselho Pedagógico, sendo que estão previstos três: o seu Presidente, e dois membros. Quanto aos membros Não Docentes da Comunidade Escolar o número previsto é de seis. Para o pessoal auxiliar estão previstos três sendo um para o Pré-escolar, um para o 1º ciclo e um para o 2º, 3º ciclo/Sec. Os alunos das Novas Oportunidades serão representados por três elementos. O número previsível de membros Não Docentes da Comunidade Educativa é de treze (encarregados de educação) sendo a distribuição feita do seguinte modo:

- 5 para a Freguesia de Portel
- 2 para a Freguesia de Monte-do-Trigo
- 1 para a Freguesia de Alqueva
- 1 para a Freguesia de Amieira
- 1 para a Freguesia de Oriola
- 1 para a Freguesia de Santana
- 1 para a Freguesia de São Bartolomeu do Outeiro
- 1 para a Freguesia de Vera-Cruz.

Ainda em relação aos membros da Assembleia da Comunidade Educativa, o número previsível de membros Parceiros da Comunidade Educativa é de quatro sendo que estão representados a Câmara Municipal de Portel, o Centro de Saúde de Portel, a Associação de Desenvolvimento, Acção Social e Defesa do Ambiente (ADA) e as Terras Dentro – Associação para o Desenvolvimento Integrado de Micro-Regiões Rurais.

Sobre as competências a atribuir à Assembleia da Comunidade Educativa destacamos o seguinte:

- as legisladas para a Assembleia de Escola, e com isenção da legislação em vigor, outras, nomeadamente no que concerne à emissão de pareceres para alteração/actualização da rede escolar, para a elaboração de horários lectivos (curriculares e de actividades de enriquecimento curricular), propostas de actividades de enriquecimento curricular, de projectos inovadores

e de novas parcerias. Salientamos ainda a apreciação trienal dos resultados do sucesso/insucesso e estratégias decorrentes.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
5. Organização interna do Agrupamento	5.1 Papel da Assembleia de Escola	<i>P2 - "...trabalhamos em articulação com a assembleia de escola... a associação de pais e a autarquia deveriam ter uma maior intervenção..."</i>
	5.2 Assembleia da Comunidade Educativa	<i>P1"... uma quantidade de competências que dêem protagonismo à assembleia. E esperamos que constituição...com uma minoria de docentes, que através da assembleia e depois através da associação de pais.... que já há aí um movimento para ser criada... consigamos ter uma grande parte da comunidade, do concelho de Portel..."</i>

Quadro nº 17- Organização Interna do Agrupamento

De acordo com o art.º3, ponto 1 e 2 do Contrato de Autonomia do Agrupamento Vertical de Portel, o Ministério da Educação reconhece à escola a competência de “ *organizar o horário e o funcionamento pedagógico da escola e definir modelos alternativos de horário escolar...*” e “*conceber e implementar projectos, experiências e inovações pedagógicas*”⁴³. Deste modo, uma das propostas do Agrupamento estava relacionada com a implementação de uma experiência piloto, a qual se destinava a uma nova forma de gerir a matriz curricular do Agrupamento. Deste modo, estabelecemos a categoria 6, a qual coloca o enfoque na Gestão Pedagógica.

Importava ouvir os dois sobre várias questões fulcrais, quanto a primeira delas, a qual considerámos na subcategoria 6.1, nível de concepção do currículo, P1e P2 coincidem na sua opinião, o currículo deve ser nacional pois é fundamental a existência de uma matriz comum. No entanto, ambos consideram viável o aparecimento de propostas locais, numa manifestação de consciência de autonomia. P2 aponta, inclusivamente, o exemplo do Mirandês⁴⁴, disciplina com um currículo regional, a qual foi introduzida nas

⁴³ Contrato de Autonomia para o Desenvolvimento do Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Portel, pp. 9-10

⁴⁴ “O mirandês é falado por cerca de 15 mil pessoas numa área de aproximadamente 500 quilómetros quadrados, a sudeste do distrito de Bragança, ao longo da fronteira com a Espanha, abrangendo o concelho de Miranda do Douro e uma parte do de Vimioso”, escreve Júlio Meirinhos, natural daquela região, na

escolas. Trata-se de uma região com características muito próprias, onde a valorização do património local, o qual deve ser preservado, e a manifestação de orgulho pelas características regionais, foram componentes essenciais para uma articulação entre um currículo nacional e regional.

Categories	Subcategories	Indicadores
6. Gestão Pedagógica	6.1 Nível de concepção do Currículo	<i>P1 - "... o currículo tem que ser nacional é assim...a estrutura tem que ser nacional porque... por variadíssimas razões... a primeira de toda é que no fundo o currículo é aquilo que é suposto os alunos aprenderem e isso não pode ser uma decisão local, nós não...o nosso país nem sequer tem regionalização [...] Penso que isso é nacional, a estrutura tem que ser nacional, o estado determina o que é que acha que é importante que os alunos aprendam, quais são as aquisições, as competências que eles têm que adquirir ao longo da escolaridade. Agora penso que é importante e que há aí algum espaço também de manobra para haver complementos locais nos currículos.... "</i>
		<i>P2 - "... a nível nacional.... Com a mobilidade... é importante saber que existe uma preparação comum a todos.... Não pode haver disparidade..."</i>
		<i>P2 - "...valorizar a componente local e regional ...eu concordo com as componentes locais em alguns casos....o meu pai é de Miranda do Douro e aquela região tem características muito próprias... logo eles introduziram o "mirandês" Esse facto tem a ver com a história e com a tradição... existem componentes locais que têm que ser valorizadas e temos que ter orgulho nisso, nas nossas características regionais."</i>

Quadro nº 18 - Gestão Pedagógica

fundamentação do projecto de lei. Nem português nem castelhano, nem sequer uma mistura dos dois, o mirandês é uma derivação do asturo-leonês, vestígio histórico dos tempos anteriores à fundação nacional, quando aquela região fazia parte do Reino de Leão. O isolamento do resto do país e o facto de não pertencer a Espanha permitiu a sobrevivência do mirandês, quando o castelhano e o português se impuseram como as línguas dominantes. Foi Leite de Vasconcelos que revelou oficialmente a existência do mirandês, em 1882, e que fez os primeiros estudos sobre esta língua. Mas o falar de Miranda permaneceu envergonhado - "a língua do campo, do lar e do amor", como dizia Leite de Vasconcelos - durante muitos anos" in http://www.bragancanet.pt/picote/portugues/imprensa/pub_mirandes_oficial.htm

Segundo o decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto 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 à solicitação e apoios da comunidade em que se insere”. Deste modo, o Projecto Educativo como instrumento de autonomia, de acordo com art.º 9º - DL 75/2008, trata-se do “documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, 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 o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”.

Assim, e tendo em conta a subcategoria 6.2, P1 sublinha a importância do Projecto Educativo em articulação com a Avaliação Externa, na construção da identidade do Agrupamento.

No que se refere ao processo de elaboração, nomeadamente à identificação dos problemas da escola, subcategoria 6.3, P1 sublinha o factor externo como preponderante na construção do mesmo, enquanto P2 limita-se a tecer considerações sobre o projecto na totalidade, nomeadamente sobre a sua estrutura exequibilidade. Sobre a elaboração do mesmo, subcategoria 6.4, P1 destaca o papel dos inquiridos na definição da problemática a tratar, P2 coincide ao destacar a importância do Projecto Educativo na supressão dos constrangimentos detectados a nível da Escola.

Outra questão fulcral, apontada por P1, é a legitimidade do Projecto Educativo (subcategoria 6.5) ao ser levado perante a Assembleia de Escola⁴⁵.

⁴⁵ - Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, Cap. II, Secção I, Art. 8, . “ A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo”.

- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, Cap. VIII, Disposições transitórias e finais

Artigo 61.º Competências do conselho geral transitório:

1 — O conselho geral transitório assume todas as competências previstas no artigo 13.º do presente decreto -lei, cabendo -lhe ainda:

- a) Elaborar e aprovar o regulamento interno, definindo nomeadamente a composição prevista nos artigos 12.º e 32.º do presente decreto -lei;
- b) Preparar, assim que aprovado o regulamento interno, as eleições para o conselho geral;
- c) Proceder à eleição do director, caso tenha já cessado o mandato dos anteriores órgãos de gestão e não esteja ainda eleito o conselho geral.

Artigo 63.º Mandatos e cessação de funções

1 — A assembleia de escola exerce as competências previstas no artigo 10.º do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto -Lei n.º 115 -A/98, de 4 de Maio, alterado, por apreciação parlamentar, pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, e só cessa as suas funções com a tomada de posse dos membros do conselho geral transitório.

A elaboração do Projecto Educativo, não é um trabalho dos gestores da escola, mas, uma tarefa que diz respeito à comunidade educativa. Deste modo, torna-se imperioso que a escola elabore e cumpra o seu Projecto Educativo, pois ele pode vir a contribuir para o desenvolvimento de um movimento de autonomia, a diversidade, a democraticidade, a participação e a eficácia. *“Projecto Educativo é o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva desta escola – comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade”* (FORMOSINHO, J., 1991, in prefácio à obra Gestão Escolar de Jorge Adelino da Costa).

Categories	Subcategories	Indicadores
6. Gestão Pedagógica	6.2 Projecto Educativo vs Avaliação Externa	<i>P1 - "o nosso projecto educativo de natureza tal e o próprio reflexo da avaliação externa foi um dos factos que eles salientaram como muito positivo "</i>
	6.3 Problemas da Escola - construção do Projecto Educativo	<i>P1 - "os professores em colocarem os problemas fora da escola..."</i>
		<i>P1 - "são os pais que não ligam aos filhos... os miúdos são mal comportados, os miúdos não querem aprender, os miúdos isto...os miúdos aquilo... é o meio que é pouco estimulante...ou seja os problemas são todos menos dentro da escola e menos centrados na sala de aula."</i>
	6.4 Elaboração do Projecto Educativo	<i>P2 - "... não pode ser muito floreado.... Tem que ser uma coisa exequível! Que nós possamos implementar e depois testar!"</i>
<i>P1 - "...para a questão do projecto educativo na parte quando se faz o diagnóstico, e quando a gente define a problemática e quando se lançam os inquéritos e começa a definir a problemática... há sempre uma área que decorre da própria natureza, da própria interpretação dos dados sejam eles dos questionários sejam eles dos resultados das avaliações externas e internas, etc... "</i>		
		<i>P2 - "...é necessário a elaboração do Projecto Educativo... permite-nos identificar os constrangimentos e trabalhar para a sua supressão..."</i>

	6.5 Legitimação do Projecto Educativo	<i>P1 - " escola legitima o projecto educativo ao nível da assembleia, isso passa a ser um instrumento fortíssimo porque não deixa que as coisas... ou seja vai legitimar algumas das medidas que são necessárias tomar e que os próprios docentes vão ter que tomar em relação aquilo que se passa dentro da sala de aula.</i>
--	---------------------------------------	---

Quadro nº19 - Gestão Pedagógica/Projecto Educativo

As duas subcategorias identificadas, no quadro seguinte, dizem ainda respeito à gestão pedagógica do Agrupamento. No caso concreto, o papel dos departamentos na gestão das componentes curriculares, P1 e P2 têm uma opinião diferente. Enquanto o primeiro focaliza o processo da tomada na gestão, ou seja no vértice da organização, demonstrando mesmo uma opinião bastante crítica sobre a articulação entre os mesmos (subcategoria 6.7), o segundo considera que os departamentos poderão ter consciência das necessidades de formação a nível de escola, ou seja estes organismos têm uma proximidade maior com a base da estrutura hierárquica, ao nível da escola.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
6. Gestão Pedagógica	6.6 Departamentos - componentes curriculares	<i>P1 - "Acho que sim. Mas nesta escola em particular e se calhar isso tem mais a ver com a lógica que foi montada, do que dos próprios departamentos em si.... Eu entendo...é a minha opinião... a dinâmica da escola tem que ser pautada pela gestão... porque a gestão é o único local onde a gente reunir toda a informação, onde a gente tem uma visão global sobre a organização, portanto onde é possível perceber as implicações todas de algumas medidas, de algumas opções. "</i> <i>P2 - "...os Departamentos poderão ter consciência das necessidades de formação local que devem arrancar a nível de escola.."</i>
	6.7 Articulação entre os Departamentos	<i>P1 - "Aqui na escola muitas vezes as coisas funcionam a retalhos, um departamento para um lado um departamento para o outro e isto reflecte-se claramente no plano de actividades, quando ele está a ser construído, uma autêntica manta de retalhos onde cada departamento debita o que entender, o conselho de docentes a mesma coisa, os do desporto escolar a mesma coisa... aquilo é uma autêntica manta de retalhos sem linha</i>

		nenhuma..."
--	--	-------------

Quadro nº 20 - Gestão Pedagógica/ Departamentos

Sobre a gestão dos tempos curriculares, os dois entrevistados demonstram opiniões claras sobre o tema. Enquanto P1 considera que deveria ser regulado pelo poder central, embora admita que, caso as escolas tivessem um compromisso a cumprir, ou seja, tivessem que prestar contas pelas suas decisões em prol dos alunos, poderia ser benéfico para a autonomia da escola. P2 considera que a escola deveria ter mais autonomia neste campo, dando como exemplo os blocos de 90 minutos. Neste caso, muitas vezes resultam com umas turmas com outras não, logo a escola seria a entidade indicada para verificar a eficácia da sua aplicação ou não. Segundo Carlinda Leite, *Uma escola curricularmente inteligente não se limita, pois, "a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social... e que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior"*⁴⁶.

Quanto à gestão de conteúdos, os dois concordam na importância do papel dos professores, uma vez que são eles os responsáveis primeiros da sua aplicação. Os currículos⁴⁷ são nacionais e os professores têm liberdade de os

⁴⁶ LEITE, C. (2000). "A figura do 'amigo crítico no assessoramento / desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes", Actas do 5º Congresso da SPCE, p.3

⁴⁷ " Currículo - Inicialmente entendido como um conjunto de disciplinas, programas, planos de estudos e objectivos, o currículo deve ir mais além do que uma selecção de matérias e conteúdos. O currículo deve transmitir o legado histórico e social, adquirindo assim um saber cultural da sociedade fundamental no seu papel social. O currículo é assim entendido como tudo o que se passa na escola de educativo, porque tudo é currículo se for educativo. Não só as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, mas também tudo o que é colocado à disposição do aluno no âmbito de ocupação dos tempos livres. O currículo está constantemente a ser adaptado e ajustado ao seu universo escolar " in <http://curriculoecultura.blogspot.com/2005/10/definio-de-curriculo-cultura-e.html>

gerir de acordo com o público-alvo. Além do mais, e retomando um pouco a subcategoria 6.1, P2 salienta que alguns deles poderão ser trabalhos em articulação com o meio local, valorizando assim a componente local

Categories	Subcategorias	Indicadores
6. Gestão Pedagógica	6.8 Gestão dos Tempos curriculares	<i>P1 - "... nunca devia ser regulada pelo poder central, embora eu saiba que isso se deixa à liberdade das escolas sem mais nada, sem haver uma audição externa, sem o contrato de autonomia, sem as escolas poderem ser responsabilizadas... isso nalgumas situações imagino que seria o caos... mas acho que sabendo pelas escolas que teriam que cumprir algum compromisso e que seria uma das componentes de avaliação pelas quais teriam que prestar contas... "</i>
		<i>P2 - "... Bem acaba por criar disparidade, a nível nacional, porque se nós queremos competências comuns... temos que ter o mesmo tempo para se poder trabalhar. Na distribuição semanal... aí é que a escola... poderia ter! ... os blocos de 90 com umas turmas resultam com outras não.... a escola tem alguma autonomia...no 5º e 6ºano, aquele tempo de escola...estamos a aplicar nas TIC... estamos a chegar a conclusão que a nível das línguas no 3ºciclo a segunda língua deveria ter mais horas... a escola deveria ter mais autonomia e dizer aqui é necessário mais uma e vamos buscar e reforçar...."</i>
6. Gestão Pedagógica	6.9 Gestão de Conteúdos	<i>P1 - "...Quem faz a gestão dos programas são os professores, os conteúdos que estão nos programas..."</i>
		<i>P2 - "... há conteúdos que podem ser trabalhados de forma mais esmiuçada... que tenham mais a ver com a região"</i>
		<i>P2 - "... deve ter a liberdade para poder fazer a gestão de acordo com o público que tem à sua frente..."</i>
		<i>P1 - "...O professor tem a liberdade total para gerir os conteúdos conforme entender, utilizar estratégias, metodologias que entender."</i>
		<i>P2 - "os currículos nacionais são de tal forma abrangentes que facilmente se dá a volta à questão"</i>

Quadro nº 21 - Gestão Pedagógica/ Gestão dos Tempos Curriculares / Conteúdos

Como conclusão do tema relativo à gestão pedagógica, sinalizamos ainda quatro subcategorias. Assim, o papel do currículo como forma de contextualização da realidade local ou a importância do conselho de turma

como espaço privilegiado para aferição da gestão pedagógica das aprendizagens, materializado em momentos semanais de reflexão, constituem algumas das propostas indicadas tanto por P1 como por P2.

Quanto à gestão por ciclos, P1 considera que a sua organização por área disciplinar espartilha o conhecimento, logo torna-se complicado para os alunos, sobretudo quando transitam do 1º para o 2º ciclo fazer essa gestão. P1 considera que a nível de 1º ciclo, a gestão do conhecimento é feita pelo próprio docente pois é ele que articula os diferentes contextos em contexto de sala de aula.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
6. Gestão Pedagógica	6.10 Currículo vs Local	<i>P1 - "...Os próprios currículos remetem para a contextualização das aprendizagens. Estas têm que ser feitas em contexto, têm que ser feitas localmente ... os currículos, existindo, terão que ser adaptados à realidade local!"</i>
	6.11 Conselho de Turma vs Gestão Pedagógica	<i>P1 - "...o conselho de turma tem a responsabilidade da gestão pedagógica daquela turma, é um espaço por excelência. Mais do que ao nível do grupo disciplinar ou do departamento." P2 - "...momentos semanais de reflexão conjunta...mas teria que haver diminuição de turmas ou da carga lectiva no docente para que ele tenha tempo de preparar tudo com qualidade..."</i>
	6.12 Gestão por Ciclos	<i>P1 - "...a característica da organização do 2º e 3º ciclo por ser por área disciplinar...o que faz muitas vezes é que espartilha o conhecimento ..."</i>
6. Gestão Pedagógica	6.13 Gestão do Conhecimento vs alunos	<i>P1 - "...O conhecimento é muito espartilhado e os miúdos muitas vezes têm dificuldades em serem eles próprios a fazer a gestão, no fundo a articular os saberes das diferentes disciplinas. Isso é muito difícil principalmente quando passam do 1C para o 2C e depois é assim... enquanto no 1C é um professor que faz isso, no fundo que articula os saberes das diferentes disciplinas, no 2C isso já não acontece assim e o aluno muitas vezes não está preparado para fazer isso..."</i>

Quadro nº 22 - Gestão Pedagógica/ Gestão por ciclos

A última categoria sinalizada diz respeito à Gestão de Recursos Humanos. "O caminho para o sucesso das escolas depende em grande parte da competência dos seus RH. Consequentemente, o caminho para a rentabilização dessa força humana passa muito pela necessidade de existir um

grupo de pessoas motivadas para as suas funções. Numa escola onde se promova a “percepção efectiva” do contributo dado por um indivíduo e do valor que lhe é atribuído, é possível ter colaboradores empenhados e motivados⁴⁸.

Deste modo, questionámos os dois entrevistados sobre os critérios de distribuição de serviço utilizados, sobre os quais P1 começou por afirmar que, relativamente ao seu Agrupamento, os critérios deviam ser definidos internamente, seguindo a lógica do conceito de prestação de contas. P2 indicou alguns, entre os quais destacamos o perfil do professor, a continuidade do grupo turma, características da turma, entre outros.

Dentro deste último tema, surgiu a questão da contratação do pessoal docente. Logo, P1 contestou imediatamente o actual modelo, uma vez que, e deu o exemplo do seu agrupamento, eles irão ter a possibilidade de seleccionar o pessoal docente no âmbito da contratação de escola. Este facto é fundamental pois, uma vez que se trata de uma escola que tem metas a cumprir (subcategoria 7.4 Metas a atingir), é determinante ter a possibilidade de seleccionar os recursos humanos com perfil para ajudar a escola a cumprir os seus objectivos. Salientamos igualmente a questão da gestão interna dos recursos humanos (subcategoria 7.5), conforme as palavras de P1, os constrangimentos motivados pela disfuncionalidade de alguns professores prejudicam muito uma escola que tem objectivos a cumprir. P2 manifestou a sua discordância relativamente ao facto de os docentes poderem recusar um horário. Quanto às cíclicas, elogia a sua rapidez pois é o mecanismo que mais beneficia a escola.

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo
7. Gestão Recursos Humanos	7.1 Distribuição de Serviço - critérios de distribuição de serviço	<i>P1 - "...não devia haver critérios sobre a natureza da distribuição de serviço docente, uma escola que tem esta capacidade para gerir e distribuir, que vai ser responsabilizada por isso..."</i>
		<i>P1 - "...Há critérios que são colocados de início, que em abstracto fazem sentido, mas como as coisas discutem-se localmente, acho que as escolas é que deviam definir os critérios."</i>

⁴⁸ Oliveira, Ana Rita Ferreira de (2007), A gestão de recursos humanos docentes na administração e gestão educacional: marketing interno como modelo de abordagem, Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional apresentada à Universidade Aberta, p.10

		<i>P2 - "...o perfil do professor como director de turma, a continuidade do grupo, as características da turma... salvaguardar a distribuição do menor número de níveis... o menor número possível de turmas.... a distribuição das NAC aos colegas de Língua Portuguesa e Matemática... a F.C. aos D.T, a A.P. aos docentes de EVT ou outras Áreas..."</i>
	7.2 Contratação de Pessoal Docente	<i>P1 - "A escola devia ter a capacidade de recrutar todos os docentes" "Nós agora no Contrato de Autonomia temos essa competência para poder recrutar todos os docentes contratados, portanto colocam-nos os docentes de QE e de QZP e a seguir tudo o que vier a ser contratado somos nós que contratamos por oferta de escola o que já abre perspectivas interessantes."</i>
		<i>P2 - " ...mudava a legislação referente à contratação de escola ...não concordo com a possibilidade de eles não aceitarem..."</i>
		<i>P2 - " As cíclicas beneficiam se aceitarem logo à primeira... devido à rapidez de colocação são as que mais beneficiam a escola!"</i>
	7.3 Estabilidade do corpo docente	<i>P2 - "...professor conheça bem a turma...os contratados que até se têm mantido..."</i>
	7.4 Metas a atingir	<i>P1 - "...quando uma escola vai ser responsabilizada por atingir objectivos que se comprometeu a atingir, não poder seleccionar os recursos humanos é uma coisa terrível! "</i>
	7.5 Gestão interna	<i>P1 - "...nós temos situações completamente disfuncionais na escola.... não conseguem gerir o conflito na sala de aula."</i>

Quadro nº 23 - Gestão de Recursos Humanos

6.2.2 Janeiro de 2009

Avançamos no eixo temporal um ano e concentramos agora o nosso olhar nas entrevistas realizadas no início de 2009. O segundo grupo em análise levou ao apuramento de cinco categorias e trinta e seis subcategorias respectivamente.

A primeira parte da nossa conversa incidiu sobre a autonomia (categoria 1. *Autonomia da Escola*) e as principais mudanças registadas na escola. Os dois coincidem na opinião sobre a não evolução do processo de autonomia da escola. P2 aponta mesmo alguns exemplos da perda de autonomia da escola, como se pode verificar na subcategoria 1.4.

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
------------	---------------	---------------------

<p>1. Autonomia da Escola</p>	<p>1.1 Mudanças na escola</p>	<p>P1 – “não se pode dizer que tenha mudado nada de substancial”</p> <p>P2 – “acho que a escola cada vez tem menos autonomia, estamos na mesma!”</p> <p>P2 – “este ano temos a pressão do diploma relativo à avaliação do pessoal docente, a questão do PTE....”</p> <p>P1 – “Foram constituídas turmas mais pequeninas, utilizamos o Decreto-Lei 3/2008... tivemos cuidado na escolha dos DT para essas turmas em concreto... os problemas que temos...acontecem com turmas onde não foi possível colocar docentes do quadro da escola...”</p> <p>P1 – “apostamos mais foi em sala de aula e tutorias. Muitas vezes as dificuldades estão relacionadas com questões relacionais com os professores.”</p>
	<p>1.2 Assinatura do Contrato de Autonomia</p>	<p>P1 – “nosso ponto zero foi a eleição em Dezembro e não podemos esquecer que assinámos o Contrato de Autonomia em Setembro”</p>
<p>1. Autonomia da Escola</p>	<p>1.3 Competências delegadas no Contrato de Autonomia</p>	<p>P1 – “não se pode dizer que tenha mudado nada de substancial, nós fomos utilizando algumas das competências que o Ministério nos tinha delegado.... gestão do crédito global com a contratação do professor para fazer a gestão do Magalhães.”</p> <p>P1 – “alguns actos de gestão em função das cláusulas do Contrato de Autonomia. Além disso a forma como organizámos o ano lectivo está relacionada com os óptimos resultados escolares que obtivemos.”</p>
	<p>1.4 Perda de Autonomia por parte das Escolas</p>	<p>P2 – “A questão dos novos contratos de prestação de serviços com a nova legislação não favorece o comércio local... a centralização não favorece os</p>

		<i>centros semi-urbanos.... Eis um exemplo de perda de autonomia por parte da escola!"</i>
--	--	--

Quadro nº 24 - Autonomia da Escola – um ano depois

No que se refere à gestão pedagógica, questionámos os dois entrevistados sobre a postura e a relação dos professores com a organização. Os dois colocaram o enfoque no 1º ciclo, como sendo a classe mais resistente à mudança. No entanto P2 salienta que, relativamente ao ano anterior já começa a existir um sentimento de partilha, nomeadamente entre os docentes do 1º ciclo e do pré-escolar. Para tal contribuiu a noção de prestação de contas.

P1 salienta igualmente os benefícios da introdução da obrigatoriedade de realização da avaliação, por área disciplinar, no 1º ciclo, de acordo com a legislação em vigor⁴⁹. Ou seja, quando estes alunos chegam ao 5º ano, o agrupamento consegue saber exactamente quais os deficits em causa, possibilitando uma mobilização de recursos para combater os constrangimentos detectados.

No entanto, o mais difícil de mudar é a mudança de postura dos diferentes actores envolvidos. P1 considera ser essa a mudança mais difícil pois há que mudar mentalidades primeiro.

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo
1. Autonomia da Escola	1.5 Docentes de 1º ciclo vs mudança	<i>P1 – “o 1º ciclo é de longe o segmento, o corpo docente mais resistente à mudança”</i> <i>P2 – “já começa a haver partilha!... Avaliação de docentes, os resultados obtidos, a questão da prestação de contas... leva as pessoas a reflectir um bocadinho mais, a responsabilização...”</i> <i>P2 – “Nota-se necessidade de diversificar as práticas... pensando na avaliação....outras formas de gerir o currículo!”</i>
		<i>P1 – “ a alteração da avaliação dos alunos por área disciplinar, ou seja a avaliação é qualitativa no 1º ciclo mas era uma avaliação que se fazia</i>

⁴⁹ cf. art.º 13, Ponto 5, DL 6/2001 de 18 de Janeiro.

		<i>globalmente... a avaliação tinha dificuldade em ser expressa, de uma forma objectiva, por área disciplinar a avaliação vai ter que ser qualitativa... ou seja as três menções qualitativas por área disciplinar”</i>
	1.6 Vantagens decorrentes das alterações introduzidas	P1 – <i>“quer quando entram no sistema, quer quando transitam para o 5ºano nós sabemos onde estão os deficits deles.”</i> P1- <i>“o facto de ter quadro de agrupamento temos alguma capacidade para poder mobilizar todos logo no 1ºciclo”</i>
	1.7 Mudança de postura face à integração na organização	P1 – <i>“mudança de postura de alguém que faz parte de uma organização, isso é um trabalho que vai demorar.... quando as pessoas sentirem que têm uma noção de pertença ao agrupamento, trabalhar numa lógica de agrupamento”</i>

Quadro nº 25 - Autonomia da Escola – um ano depois

Um dos instrumentos mais importantes da Autonomia é o Regulamento Interno. Assim, P1 descreveu o trabalho que está a decorrer, revelando já alguns pormenores, consequência da situação particular que envolveu o processo de verticalização do Agrupamento de Portel. No que concerne a articulação entre os objectivos do Contrato de Autonomia e a constituição do Regulamento Interno, P1 afirma que algumas opções ainda não foram tomadas, uma vez que alguns dados ainda não estão disponíveis.

P2 caracterizou o processo evolutivo do Regulamento Interno do Agrupamento como normal, ou seja as alterações (cf. subcategoria 1.9) que estão a decorrer são fruto dos normativos legais entretanto publicado. Quanto à sua importância para o processo de autonomia da escola, P2 considera que estas ainda não são determinantes.

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo
------------	---------------	---------------------

1. Autonomia da Escola	1.8 Construção do primeiro regulamento do Agrupamento.	<p>P1 – “estão a ficar expressos no regulamento interno algumas opções que são particulares do Agrupamento”</p> <p>P1 – “ criámos um novo departamento... portanto funciona como um departamento, com assento no Conselho Pedagógico...”</p>
	1.9 Alterações ao Regulamento Interno	P2 – “As alterações registadas decorrem dos normativos legais entretanto publicados e de algumas necessidades que entretanto verificámos... que não estavam totalmente satisfeitas... as alterações verificadas estão relacionadas com as alterações dos procedimentos concursais, das eleições dos órgãos que ainda estão por fazer e relativamente ao estatuto do aluno”
	1.10 Alterações ao Regulamento Interno vs Objectivos do Contrato de Autonomia	P1 – “...faltam dados essenciais ou seja as provas aferidas e os exames nacionais para eu perceber como é que a coisa anda.”

Quadro nº 26 - Autonomia da Escola – Regulamento Interno

No seguimento da entrevista anterior, questionámos o presidente do Agrupamento de Vertical de Portel sobre o evoluir dos objectivos operacionais do Contrato de Autonomia (Categoria 2). Deste modo, para o sucesso deste projecto é fundamental o trabalho de monitorização interna dos dados de avaliação interna e externa, de modo a efectuar o controlo dos mesmos (subcategoria 2.1). No que concerne os objectivos estipulados no contrato, relativamente ao compromisso de reorganização curricular, não está a ser desenvolvido qualquer trabalho neste sentido e P1 manifesta a sua total discordância com o mesmo. No seguimento desta questão o entrevistado prefere realçar os benefícios do prolongamento do PAM a praticamente todos os alunos do Agrupamento.

Ainda em relação aos objectivos, sublinhamos a manutenção da taxa de abandono em zero (subcategoria 2.5). Para tal contribuiu a monitorização interna dos dados da avaliação, um encaminhamento dos alunos de acordo com o seu perfil e uma reflexão interna sobre os benefícios da retenção dos alunos (subcategorias 2.6 e 2.7).

Categories	Subcategories	Unidades de Registo
2. Contrato de Autonomia	2.1 Controlo dos dados	<i>P1 – “monitorização interna dos resultados”</i>
	2.2 Reorganização Curricular	<i>P1 – “Não vejo nenhum benefício... que os alunos tenham uma manhã de Matemática!”</i>
	2.3 Plano Nacional da Matemática	<i>P1 – “...nós vamos estender o PAM praticamente a todos os alunos...utilizando o desdobramento das turmas das Ciências, no 2ºciclo...consolidar algumas aprendizagens...”</i>
	2.4 Alterações ao Currículo	<i>P1 – “... não há problemas com o currículo que justifique uma alteração...”</i>
	2.5 Manutenção da Taxa de Abandono Escolar	<i>P1 – “vão manter! O abandono que temos neste momento.... Nem sequer é tecnicamente abandono são alunos fora da escolaridade obrigatória que estão nos CEF...”</i>
	2.6 Factores que contribuíram para a taxa de abandono zero	<i>P1 – “Face à monitorização realizada, muitos recursos foram encaminhados para estas situações e a maneira como os professores encaram as retenções...”</i>
2. Contrato de Autonomia	2.7 CEF /Cursos Profissionais	<i>P1 – “os alunos ... 5ºano, nós conhecem o seu percurso escolar.... o aluno, que já teve duas ou três retenções, está perdido para prosseguimento de estudos...encaminhados para os CEF...eles fazem a escolaridade básica com uma via profissionalizante...encaminhamo-los para um curso profissional.”</i>

Quadro nº 27 - Autonomia da Escola – Objectivos Operacionais

Relativamente à categoria 3, Organização Interna do Agrupamento, o Conselho Pedagógico (subcategoria 3.1) registou as alterações decorrentes dos normativos legais publicados. O Agrupamento de Portel promoveu a criação de uma nova estrutura, departamento dos serviços especializados de educação especial, facto esse que motivou alterações ao nível do Conselho Pedagógico. Um dos projectos incluídos em Contrato de Autonomia era a criação de uma Assembleia da Comunidade Educativa (subcategoria 3.3). Com a saída do Decreto-Lei 75/2008, esta unidade de gestão perdeu definitivamente todo o sentido. Refira-se que uma das lacunas detectada ao nível do Agrupamento já está corrigida, a Associação de Pais (subcategoria 3.4) já está legalmente constituída.

P2 incidiu o seu discurso na necessidade de subdividir o conselho de docentes, face à extensão do mesmo ao nível do Agrupamento. A necessidade de planificação e trabalho conjunto é uma realidade para este interveniente, logo houve que criar condições para ultrapassar os constrangimentos detectados (subcategorias 3.5 e 3.6). O seu discurso incide ainda sobre a importância do aparecimento das novas ofertas formativas com percurso diferente, as quais permitiram a muitos alunos obter uma qualificação e seguir a formação mais indicada aos seus interesses (subcategoria 3.7).

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
3. Organização	3.1 Conselho Pedagógico	<p><i>P1- “ao nível do Conselho Pedagógico alterou-se a sua composição com a criação do tal departamento”</i></p> <p><i>P2 –“ alterámos...temos os coordenadores de departamento, o coordenador de projectos, o coordenador das AEC, o coordenador dos centros de recursos, o coordenador dos CNO, um representante do PND, um encarregado de educação e um representante do núcleo de educação especial e apoio educativo.”</i></p>

Interna do Agrupamento	3.2 Biblioteca Escolar	<i>P1 – “Aguardo notícias relativamente à Biblioteca...”</i>
	3.3 Assembleia da Comunidade Educativa	<i>P1 – “...a Assembleia da Comunidade Educativa terminou definitivamente com a nova legislação!”</i>
	3.4 Associação de Pais	<i>P1 – “Criou-se a Associação de Pais...já está legalmente constituída!”</i>
	3.5 Constituição do Conselho de Docentes	<i>P2 – “... 1ºciclo, o departamento está dividido em dois conselhos de docentes... os colegas são muitos... difícil trabalharem em conjunto, discutirem, partilharem materiais e planificarem ...dois conselhos de docentes...primeiro e segundo ano terceiros e quartos anos”</i>
	3.6 Alterações no funcionamento do Conselho de Docentes	<i>P2 – “reunir uma vez por mês em conjunto e depois fazem as reuniões de trabalho através dos conselhos de docentes ...eles já tinham essa prática...reuniam em conjunto e partilhavam ideias em conjunto, até porque há colegas que tem mais que um ano.... Convém perceber o que é feito nos outros anos. A legislação veio por ordem nesta prática, sistematizar o trabalho dos colegas.</i>
3. Organização Interna do Agrupamento	3.7 Novas ofertas formativas com percurso diferente	<i>P2 – “ Nós temos CEF, os EFA para Adultos e temos o Centro Novas Oportunidades com o RVC... experiência muito positiva... alunos dos CEF tem sido uma oportunidade para concluir o básico e de terem alguma formação, que lhes permite depois arranjar uma ocupação laboral e seguirem a nível do secundário uma área mais vocacionada para os seus interesses.”</i>

Quadro nº 28 - Organização Interna do Agrupamento

Continuando a análise das entrevistas realizadas, concentramos agora o nosso olhar ao nível do currículo. Ambos realçam a importância da componente local, nomeadamente P1 refere que os cursos oferecidos ao nível do

Agrupamento são pensados em função do meio local, nomeadamente nas possíveis ofertas de trabalho para os alunos em causa. Logo, o Agrupamento de Portel aposta, por exemplo, nos cursos na área do Turismo. P2 sublinha o trabalho pontual de algumas disciplinas, como é o caso de EMRC e a ligação a uma figura local, São João de Deus. Para que este facto se torne uma realidade, muito contribuiu a autonomia das escolas, conforme sublinha P1 (subcategoria 4.3). P2 valoriza igualmente esta componente local no currículo (subcategoria 4.4).

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
4. Gestão Pedagógica	4.1 Nível de Concepção do Currículo	<p>P1 – “ Os cursos são pensados para o mercado de trabalho regional! Temos um curso ligado à floresta, os operadores florestais, não podemos esquecer toda aquela mancha florestal ali da Serra de Portel. E também cursos ligados ao Turismo.”</p> <p>P1 – “ Nós temos que apostar naquilo que é o nosso mercado de trabalho regional.”</p>
	4.2 Conteúdo das disciplinas em articulação com o meio local	<p>P2 – “... História e da Geografia, eles trabalham muito a componente local, isto é uma zona de agricultura, é uma zona que tem alguma tradição históricatêm utilizado muito essa tradição para valorizarem o património local. Até EMRC.... a questão do São João de Deus ter cá nascido.....”</p>
4. Gestão Pedagógica	4.3 Currículo e a Autonomia	<p>P1 – “ a Autonomia ...permite que essa possibilidade seja posta em prática nas escolas e eu concordo. A possibilidade de alterar o currículo é uma mais valia...introduzimos o Espanhol... na zona do Alqueva vai surgir um mercado de trabalho vastíssimo em que o Espanhol poderá ser muito útil.”</p>
	4.4 Importância de	<p>P2 – “Penso que iria valorizar e seria uma mais-</p>

	uma disciplina com currículo local	<i>valia para os alunos</i>
--	------------------------------------	-----------------------------

Quadro nº 29 - Gestão Pedagógica

No que concerne o Projecto Educativo, instrumento de autonomia da escola, identificamos duas subcategorias 4.5 e 4.6., as quais situamos no âmbito de uma categoria macro, Gestão Pedagógica. Assim, P1 revelou-nos que, relativamente ao seu Agrupamento, por força do enquadramento específico, o projecto ainda não avançou. No momento em que esta entrevista ocorreu, está a decorrer o processo de monitorização interna dos dados, os quais vão servir de base às opções estratégicas a tomar em sede de Projecto Educativo. Todo este trabalho irá igualmente ser articulado com os objectivos operacionais presentes no Contrato de Autonomia.

Por sua vez P2 salienta a importância do Projecto Educativo, como meio de resolução dos constrangimentos detectados, logo aponta algumas das medidas tomadas no Agrupamento (subcategoria 4.6).

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
4.Gestão Pedagógica	4.5 Elaboração do Projecto Educativo	<i>P1 – "...organização do agrupamento e o trabalho de construção do Regulamento Interno!.... Próximo ano faremos as opções e de acordo com os resultados escolares iremos elaborar o Projecto."</i>
	4.6 Projecto Educativo vs Constrangimentos	<i>P2 – "A nível da Matemática aderimos ao PAM... assessorias...a sala de estudo... professor da área da Matemática ou da Língua Portuguesa que é uma área que também faz parte da avaliação</i>

		<p>externa....a nível do Inglês.... a sala de estudo também é assegurada por docentes da área das Línguas A nível da História...a nível de projectos mais desenvolvimento em parcerias com outras instituições exteriores à escola.... uma vertente mais prática, com visitas a determinadas realidades”.</p>
--	--	---

Quadro nº 30 - Gestão Pedagógica

Ainda no campo da Gestão Pedagógica, a nossa conversa com os entrevistados incidiu sobre a importância dos departamentos curriculares e dos conselhos de turma. P1 refere a importância do departamento e dos conselhos de turma, como estruturas de gestão intermédia com competências próprias para actuar e resolver os constrangimentos detectados. Do mesmo modo, P2 salienta os planos de acção definidos pelos respectivos departamentos e o trabalho em parceria implementado.

Categories	Subcategories	Unidades de Registo
4. Gestão Pedagógica	4.7 Importância dos Departamentos	<p>P1 – “...está reforçado! Nós apostamos muito nessa estrutura de gestão intermédia a dois níveis: por um lado eles próprios monitorizarem os resultados escolares e aquilo que se passa nos departamentos.... O papel deles é importantes... verifica o que se passa na relação dos alunos com o professor.... Até para não expor demasiado a gestão de topo nestas situações.”</p> <p>P2 –“ Os departamentos definiram os planos de acção para as várias</p>

		<i>áreas e apresentaram propostas para trabalho da sala de estudo...um projecto que se chama “Caminhos” que é desenvolvido em parceria com várias entidades.... Temos o “Espaço do Tempo” que tem ajudado a desenvolver a noção de cidadania em Formação Cívica.... o Centro Juvenil..”</i>
	4.8 Papel dos Conselhos de Turma	<i>P1 – “ Têm funcionado muito bem! ...cuidado...na escolha dos directores de turma Eles têm que sentir que o órgão de gestão está por detrás deles para lhes dar cobertura!” P2- “... turmas... o plano de acção, os colegas... adaptar a planificação feita a nível do departamento.”</i>

Quadro nº 31 - Gestão Pedagógica

A responsabilidade sobre a gestão dos tempos lectivos deve recair na escola. Esta opinião continua a ser partilhada pelos dois entrevistados. P2 salienta a importância do tempo de escola, no 5º e 6ºano, o qual é utilizado na leccionação de TIC. Como evidência positiva de tal facto, as competências técnicas que os alunos demonstram quando chegam ao 3ºciclo.

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo
4. Gestão Pedagógica	4.9 Responsabilidade sobre a organização dos tempos lectivos	<i>Fátima – “ Deve ser responsabilidade da escola? P1-“ Completamente!”</i>
	4.10 Opções – Tempos Lectivos	<i>P2- “Continua a ser utilizado nas TIC!.... A nível do 3 ciclo nota-se que a capacidade de pesquisa, organização e apresentação</i>

		<i>de trabalhos em suporte informático é completamente diferente!”</i>
--	--	--

Quadro nº 32 - Gestão Pedagógica

Por último, identificamos uma última categoria, Gestão de Recursos Humanos e no seguimento, duas subcategorias, ou seja 5.1 Critérios de Distribuição de Serviço Lectivo e 5.2 Mecanismos de Recrutamento de Pessoal Docente. Deste modo, para P1 aponta a continuidade pedagógica e o perfil dos docentes, como factores determinantes para a distribuição de serviço lectivo. P2 lembra que os critérios são os mesmos relativamente ao ano anterior, como alteração significativa apenas os normativos legais entretanto publicados.

Quanto aos mecanismos de recrutamento de pessoal docente, P1 lamenta o facto de ainda não estar disponível, para as escolas com Contrato de Autonomia, a possibilidade de contratar directamente o pessoal docente, como aconteceu com as escolas TEIP. Justifica o seu desabafo com os objectivos estipulados em contrato, logo seria determinante o agrupamento dispor dessa possibilidade. No que concerne a colocação de docentes por quatro anos, manifesta a sua concordância apontando as evidências positivas. P2 volta a criticar o mecanismo de contratação de escola, lembrando alguns constrangimentos vividos. Não manifesta opinião relativamente ao período de colocação de docentes por 4 anos.

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo
5. Gestão de Recursos Humanos	5.1 Critérios de distribuição de serviço lectivo	<i>P1 – “Continuidade pedagógica! ... questões estratégicas por causa do perfil das pessoas! Encaminhámos pessoas para os CEF devido ao seu perfil!”</i> <i>P2 – “Estão iguais, absorveram as novas orientação legislativas, nomeadamente ao nível da componente de estabelecimento....”</i>
	5.2 Mecanismos de Recrutamento de Pessoal Docente	<i>P1 – “penso que é um lapso do ME a possibilidade de contratação directa ... está previsto em Contrato</i>

		<p><i>de Autonomia... terem avançado essa possibilidade para os TEIP e as escolas que se encontram em autonomia não terem essa possibilidade! Nós temos objectivos quantificáveis para cumprir e não temos a possibilidade de seleccionar directamente o pessoal docente que necessitamos! Concordo com a colocação por 4 anos... nós notámos um grande benefício este último ciclo de 3 anos.”</i></p> <p><i>P2 - “Este ano voltei a ter mesma situação. Fui até à sexta contratação e consegui pois andámos a fazer telefonemas. Este mecanismo não funciona! Talvez a bolsa de recrutamento. O DL 51 facilita a colocação e evita a contratação de escola.”</i></p>
--	--	--

Quadro nº 33 - Gestão Recursos Humanos

6.3 Análise dos dados

6.3.1 Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Portel

De acordo com a alínea b) do art.º9, capítulo II, do Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, o «Regulamento interno» é o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

Assim, o Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Portel, e considerando a fase em que esta investigação se realiza, está em fase de

aprovação final em sede de Conselho Geral Transitório. Deste modo, optámos por não trazer esses dados ao nosso projecto de investigação.

A título de curiosidade, recuámos ao primeiro Regulamento Interno do Agrupamento Horizontal de Portel, datado de **Dezembro de 1998**, uma vez que foi este o objecto do relatório da avaliação externa, e constatámos alguns indicadores da presença do espírito da autonomia, que indicamos de seguida:

- *“.. criar uma unidade orgânica para a gestão administrativa e pedagógica das escolas...”*;
- *“... órgãos próprios de gestão previstos no Decreto-Lei nº172/91, tentando assegurar autonomia, democraticidade, participação da comunidade e maior eficácia pedagógica...”*;
- *Capítulo I, art.º 3 Parcerias “ 1 – Visando o desenvolvimento da Autonomia e do próximo projecto educativo do Agrupamento, serão celebrados contratos de autonomia entre o Agrupamento e o Ministério da Educação, a administração municipal...”*;
- *Art.º14 Competências, ponto “ 2 – b) Propostas de celebração de contratos de autonomia”*;
- *Secção III, Conselho Pedagógico, art.º 21 “ d) Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia” [...] “ g) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local...”*

6.3.2 Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Montemor – o - Novo

Relativamente ao Regulamento Interno de Montemor-o-Novo, podemos ler na respectiva introdução *“ constitui o documento em causa um poderoso exercício da autonomia – construída por todos os parceiros no pleno uso da sua liberdade e identidade – [...] o desempenho da autonomia irá trazer mais benefícios ao Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo, contribuindo para a realização consciente, objectiva e real do seu Projecto Educativo e das actividades que lhe irão dar resposta.”*

O art.º 2 define a missão e natureza jurídica do mesmo, ou seja com base na autonomia do agrupamento, o presente regulamento interno estabelece as normas que complementam a legislação em vigor. Os princípios gerais, os quais estão de acordo com o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, estão elencados no art.º4.

Entre as competências da Assembleia do Agrupamento, estipuladas no art.º8, destaca-se na alínea f) aprovar as propostas de contratos de autonomia, após a audição do Conselho Pedagógico. Sublinhamos igualmente as competências para aprovação dos resultados do processo de avaliação interna do Agrupamento.

No que concerne a composição do Conselho Executivo (Secção II, art.º 18, ponto 2), a mesma é definida nos termos do número 4 do art.º16 do RAAG, ou seja integra um docente do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e um Educador de Infância.

Entre as competências do Conselho Pedagógico, definidas no art.º30, destacam-se na alínea e) a possibilidade de se pronunciar sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia, bem como na alínea h) a possibilidade de propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, e respectivas estruturas programáticas. Ainda no mesmo artigo salientamos a alínea k) *“propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento e em articulação com instituições ou estabelecimentos do Ensino Superior vocacionados para a formação e Investigação”*.

No campo subordinado ao tema da Coordenação de Estabelecimento, as competências do coordenador (art.º40) estão definidas de acordo com o artigo 22 do RAAG.

Quanto ao capítulo IV, Estruturas de Orientação Educativa, o artigo 54 define as competências atribuídas ao coordenador de Departamento Curricular. Assim, destacamos no ponto 2, a alínea e) *“cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia do Agrupamento”*.

O Conselho dos Directores de Turma, tal como o professor titular de turma, tem como missão, entre as várias atribuídas, promover a interacção entre a Escola e Comunidade (art.º 61, alínea e / art.º 72, alínea g).

6.3.3 Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Portel

O Projecto Educativo, de acordo com Decreto-Lei n.º115 – A/98, é o *“documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os seus objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de acção educativa”*.

Deste modo, e como já referimos em capítulos anteriores, face à situação particular (cf.5.3.1) que norteou o processo de formalização do Agrupamento Vertical de Portel, o Projecto Educativo encontra-se ainda em fase de elaboração, nomeadamente com a recolha de dados que irão determinar as linhas estratégicas do mesmo, pelo que não nos é possível pronunciar-nos sobre o seu conteúdo.

6.3.4 Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Montemor – o - Novo

O Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo, destinado ao triénio 2006/2009, baseia a sua fundamentação legal no seguinte articulado:

- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, de 14 de Outubro.
- Regime de Autonomia das Escolas – Decreto-Lei n.º115-A/98, revogado pelo Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, revogado pelo Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro.

Desde logo, o seu objectivo é definido: *“o Projecto Educativo se estrutura em torno de um conjunto articulado de medidas decorrentes dos*

*domínios estratégicos de intervenção, visando resolver os problemas identificados e desenvolver um processo de manutenção e conservação das condições desejadas*⁵⁰.

Salientamos igualmente o enquadramento que é dado ao projecto, no âmbito do reforço da autonomia das escolas, ou seja integra-se num projecto local de educação, articulando as políticas nacionais e locais de ensino e representa também a tentativa de resposta ao problema da exclusão escolar que passa, necessariamente, pela inclusão social da Escola na Comunidade Escolar, com consequências ao nível curricular, nos métodos de ensino, nas práticas pedagógicas, na gestão de recursos e na organização da Escola. O Projecto Educativo insere-se no quadro de uma lógica comunitária, isto é, **numa estratégia de reforçar a autonomia da Escola**, desenvolver a democracia interna e promover a sua integração no local, tendo em conta a sua especificidade, a diversidade, a implicação e a participação de toda a comunidade.

No que concerne as competências atribuídas ao Agrupamento, salientamos os seguintes itens:

- Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória;
- Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos de Educação/Ensino que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social.

São ainda apresentados dados quanto às taxas de sucesso/insucesso, Abandono escolar, pessoal docente e não docente, encarregados de educação e outros órgãos, nomeadamente é feita uma descrição das diferentes estruturas educativas que compõem o Agrupamento.

Deste modo, apresentam-se os dados relativos ao diagnóstico inicial nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, onde o agrupamento procurou identificar as suas maiores dificuldades. Os professores e demais agentes

⁵⁰ In Projecto Educativo, Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo, Triénio 2006/2009, p.2

educativos foram auscultados, no que respeita a dificuldades sentidas na sua prática diária, e ao nível geral do agrupamento. Salientamos entre outros, alguns constrangimentos detectados:

Pré-escolar

- Número muito elevado de crianças nas salas.
- Número elevado de crianças com necessidades especiais no grupo.
- Espaços interiores inadequados.
- Espaços exteriores inexistentes/inadequados e muito pobres de material.
- Verbas insuficientes para material didático, equipamento e de desgaste.
- Falta de formação no pessoal de apoio aos jardins-de-infância.
- Sobrecarga dos docentes com os aspectos administrativos e organizacionais.
- Inadequado calendário escolar que dificulta a articulação com o 1º Ciclo.

1º Ciclo

- Elevado número de alunos por turma e conseqüente dificuldade em individualizar o ensino.
- Grande heterogeneidade nas turmas.
- Dificuldades ao nível comportamental e concentração por parte dos alunos.
- Dificuldades em resolver situações de conflito/agressão.
- Poucos e/ou deficientes recursos materiais.
- Apoio pedagógico deficitário.

2º e 3º Ciclos

- Operacionalização da diferenciação pedagógica, com incidência nas metodologias mais centradas no professor, em detrimento de uma participação mais activa do aluno.
- Dificuldade na ligação entre a Matemática e outras áreas do currículo.
- Dificuldades em operacionalizar as competências matemáticas, no que diz respeito à resolução de problemas.

- Algum desconhecimento dos currículos dos vários graus de ensino por parte dos docentes de outros níveis de ensino.
- Para além de aspectos de carácter académico foram diagnosticados pelos docentes, no que concerne aos alunos, outro tipo de dificuldades que se prendem com o cumprimento de regras e normas de convivência social e ausência de valores e respeito pelos outros.

Problemas Diagnosticados a nível de Agrupamento

- Pessoal não docente sem formação para o desempenho das suas funções.
- Necessidade de uma melhor articulação/cooperação entre os vários docentes do Agrupamento.
- Necessidade de rentabilizar e partilhar os recursos existentes em todo o Agrupamento.
- Escolas do 1º Ciclo e Jardins de Infância mal equipados e com espaços exteriores pouco cuidados.
- Comportamentos incorrectos dos alunos dentro e fora das aulas, denotando falta de educação e respeito mútuo:
 - . Linguagem agressiva/ofensiva e de baixo nível.
 - . Agressividade crescente nas relações com os outros (colegas, funcionários e professores).
- Elevado número de famílias carenciadas social e economicamente, com baixas expectativas em relação ao futuro dos filhos.

Logo, face ao panorama traçado, foi definido um plano de acção, ou seja um conjunto de estratégias de intervenção nos seguintes domínios:

- Sucesso escolar;
- Cidadania;
- Articulação (entre todos os intervenientes da Comunidade Educativa);
- Qualidade da Acção Educativa.

A aplicação do conjunto das estratégias de intervenção nos domínios acima enunciados tem por finalidade o aumento do sucesso educativo em 1% e

a diminuição do abandono escolar em 50%, com base nos resultados de 2007/2008, conforme o quadro que se segue:

Taxa de Sucesso

1º Ano	97,2%
2º Ano	92,5%
3º Ano	94,2%
4º Ano	94,4%
5º Ano	83,8%
6º Ano	91,4%
7º Ano	76,05%
8º Ano	80,6%
9º Ano	96,6%

Quadro nº 34 - Taxa de Sucesso , in Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo

Assim, este projecto abarca quatro grandes áreas, no que se refere às estratégias de intervenção, sendo elas as seguintes:

I - Sucesso Escolar

Objectivo Geral:

- Proporcionar a todos os alunos condições para o sucesso escolar e educativo, mediante a diversificação de estratégias, de metodologias e da oferta educativa em geral, [...]

Objectivos Específicos:

- Assegurar uma formação geral aos alunos, de acordo com as orientações do currículo nacional, que lhes garanta o desenvolvimento de aptidões, capacidades e competências;
- Investir numa formação que equilibre e inter-relacione o saber e o saber fazer, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- Promover estratégias que potenciem a prevenção e a diminuição da taxa de

abandono escolar.

- Promover a primazia da avaliação formativa, nas funções de diagnóstico, como suporte à definição de estratégias de diferenciação e de regulação do processo ensino/aprendizagem.
- Incrementar a avaliação participada, desenvolvendo mecanismos para a auto-avaliação e para a diversificação dos intervenientes no processo.

Quadro nº 35 - Sucesso Escolar, in Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo

No que concerne as estratégias de intervenção destacam-se:

1. ao nível da grupo/turma -

- Construção e implementação de planos orientados para a consecução das aprendizagens dos alunos e para o seu sucesso educativo que contemplem a diversificação de estratégias, de acordo com os diagnósticos efectuados;
- Promoção da auto-estima e expectativas dos alunos face ao seu sucesso mediante a implementação de estratégias de participação em decisões e projectos com significado e impacto real nos quotidianos escolares, através da valorização e divulgação dos seus trabalhos (exposições, teatros, eventos, jornal escolar...);
- Construção de actividades de projecto como contextos privilegiados para a utilização da Língua Portuguesa e da Matemática em situações de uso efectivo;
- Valorização das dimensões transversais das competências da Língua Portuguesa e da Matemática, na actividade escolar em geral;
- Apoio Pedagógico Acrescido, destinado a crianças com dificuldades de aprendizagem na Língua Portuguesa e Matemática;
- Promoção da avaliação formativa como principal modalidade de avaliação, visando a regulação do ensino e da aprendizagem e de mecanismos e instrumentos para a

auto-avaliação dos alunos enquanto intervenientes directos no seu processo de avaliação;

2. na escola –

- Os Conselhos de Turma e os docentes titulares de grupo/turma na educação pré-escolar e no 1º Ciclo assumem-se como primeiros responsáveis e garantes da boa execução dos respectivos planos curriculares ou de actividades, em articulação com as estruturas de orientação educativa e em conformidade com os princípios, os objectivos, as estratégias e as metas a atingir, definidas no Projecto Educativo;
- A Língua Portuguesa e a Matemática, enquanto disciplinas nucleares condicionantes do sucesso escolar dos alunos, relativamente aos resultados das aprendizagens e aos recursos a disponibilizar pelas escolas, nomeadamente ao nível dos projectos pedagógicos e do apoio educativo;
- Diversificação e adequação da oferta educativa (educação artística e tecnológica, desporto escolar, ...) e as modalidades de apoio acrescido (Apoio Individualizado, Apoio Pedagógico integrado, Turmas de Currículos Alternativos, Tutoria...);
- Resposta às necessidades identificadas pela avaliação formativa dos alunos, mobilizando novos recursos ou reorganizando os já existentes;

3. na comunidade –

- Reforço na participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos alunos, através da comunicação estabelecida com os directores de turma, professores titulares de grupo/turma na educação pré-

escolar e no 1.º Ciclo, e da participação nas respectivas estruturas educativas (Conselhos de Turma, Conselho Pedagógico, Assembleia do Agrupamento de Escolas);

- Implicação dos pais e encarregados de educação e outros dos serviços especializados de apoio educativo nos processos de avaliação e nas tomadas de decisão com vista à regulação do processo ensino-aprendizagem.

Todas estas estratégias de intervenção têm como objectivo principal, ou seja resultados a atingir os seguintes itens:

- Melhorar os índices de sucesso escolar dos alunos;
- Reduzir as taxas de abandono escolar.

A segunda área identificada, neste projecto educativo, diz respeito à Cidadania. No entanto, face à ao tema da nossa investigação optamos por não a trazer a este palco. Avancemos então para a terceira área a Articulação entre as diferentes estruturas educativas.

III – Articulação

Objectivos Gerais:

- Promover a sequencialidade entre a educação pré-escolar, os três ciclos do ensino básico e destes com o ensino secundário, capitalizando as potencialidades das estruturas educativas do Agrupamento e da implementação do Projecto Educativo.
- Promover uma cultura de participação dos diferentes agentes e parceiros na definição das orientações educativas do Agrupamento e na resolução de problemas decorrentes da actividade escolar.

Objectivos Específicos:

- Desenvolver mecanismos de comunicação e articulação entre as estruturas de coordenação e de orientação educativa do Agrupamento criando condições para uma participação efectiva nos momentos de planeamento, execução e avaliação do Projecto Educativo.
- Proporcionar o desenvolvimento profissional de docentes e não docentes através da elaboração de um plano interno de formação contextualizada com os objectivos do Projecto Educativo.
- Incrementar as interacções com os parceiros educativos, através da criação de oportunidades para a sua participação em ambientes formais e informais da actividade educativa, que proporcionem um maior conhecimento e uma melhor capacidade de intervenção sobre o quotidiano e as problemáticas escolares

Quadro nº36 - Articulação, in Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo

Olhando então para as estratégias verificamos que ao nível do grupo/turma, o enfoque recai na articulação e coerência com as orientações e prioridades do projecto educativo, bem como na integração nas práticas dos contributos provenientes da formação em contexto. Ao nível da escola o incremento e valorização dos docentes e não docentes nas estruturas de orientação educativa, de gestão e administração escolar, nomeadamente ao nível da concepção, execução, acompanhamento e avaliação do projecto educativo, a coordenação com o Núcleo de Apoio Educativo, tendo em vista uma intervenção precoce relativamente ao diagnóstico e ao encaminhamento das situações problemáticas detectadas no âmbito das necessidades educativas especiais e a elaboração de um plano de formação interno contextualizado com as necessidades e anseios decorrentes do desenvolvimento do projecto educativo, são as estratégias de intervenção

postas em campo. Por último, ao nível da comunidade, a criação de um conselho de coordenação dos projectos pedagógicos desenvolvidos em parceria com os representantes dos diversos intervenientes da Comunidade Educativa e articulação da oferta interna com a oferta externa proveniente de centros de formação, da autarquia, de escolas ou de outros colaboradores eventuais, trazem para a ribalta a importância da comunidade no seio do meio escolar.

Como resultados a atingir destacamos a melhoria dos índices de participação dos elementos da comunidade escolar, dos níveis de comunicação e coordenação entre a gestão, estruturas de orientação educativa, docentes e discentes e parceiros da actividade educativa, a participação dos parceiros educativos em actividades de complemento da actividade pedagógica, em sintonia com os objectivos definidos no projecto educativo, melhoria das redes efectivas de comunicação entre os diferentes intervenientes educativos e da qualidade do desempenho profissional.

IV – Qualidade da Acção Educativa

Objectivo Geral:

- Prosseguir índices de qualidade da acção educativa.

Objectivos Específicos:

- Desenvolver mecanismos de avaliação interna que conduzam à melhoria efectiva da qualidade da escola, através da monitorização dos processos de melhoria implementados e dos resultados de aprendizagem dos alunos.
- Assegurar a afectação e a boa gestão dos recursos humanos e materiais necessários à consecução da actividade formativa e educativa.

As estratégias de intervenção, em relação ao grupo/turma, consistem na regulação da actividade pedagógica decorrente da reflexão proporcionada pela implementação dos processos de melhoria e recolha de indicadores baseados nos resultados das aprendizagens e na implementação de uma boa e efectiva utilização dos recursos em função das necessidades dos alunos e da oferta educativa do agrupamento. Relativamente à escola, implementar a avaliação interna do agrupamento com incidência nos processos de melhoria e resultados, proceder ao tratamento dos dados recolhidos por meio da avaliação interna e operacionalizar estratégias de intervenção adequadas, definir metas

quantificadas nos diferentes domínios, com vista à orientação da prática de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, promover projectos e actividades comuns a todos os níveis de ensino, com vista, simultaneamente, à criação de uma identidade comum e à partilha e optimização de experiências pedagógicas, afectar e orientar os recursos humanos e financeiros para as prioridades e finalidades definidas no projecto educativo, são as estratégias a implementar. No que concerne a comunidade, destacamos a criação de grupos monitores de acompanhamento do processo de avaliação interna constituído por vários representantes dos vários sectores e/ou parceiros da comunidade educativa e o estabelecimento de parcerias ou apoios financeiros que contribuam para o reforço dos recursos disponíveis.

Como resultado a atingir, a melhoria efectiva da qualidade do serviço prestado na escola.

O projecto educativo do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo é avaliado, no decorrer da sua implementação, pela Assembleia, à qual compete além da sua aprovação, o acompanhamento da sua execução.

6.3.5 Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de Portel

O Agrupamento Horizontal de Portel foi visitado pela equipa da IGE nos dias 24 e 25 de Maio de 2006.

Este relatório é constituído por quatro capítulos, sendo eles:

- enquadramento;
- domínios chave do desempenho educativo – síntese e classificação;
- análise dos factores por domínio;
- considerações finais.

Esta análise é feita com base na análise dos documentos fundamentais da Unidade de Gestão, da sua apresentação e da realização de entrevistas em painel.

Deste modo, encontramos no capítulo II o enquadramento da unidade de gestão, a qual já foi objecto de tratamento anteriormente. Quanto ao capítulo III, domínios chave do desempenho educativo – síntese e classificação, estas foram as seguintes:

- **Resultados – Bom**

O agrupamento possui instrumentos comuns de planeamento, qualificação e avaliação da actividade lectiva. No entanto não existe avaliação suficiente do contributo da formação contínua, dos projectos, dos apoios educativos, entre outros. O insucesso é extremamente elevado. Esse facto levou o agrupamento a tomar procedimentos para colmatar esses constrangimentos.

- **Prestação do Serviço Educativo - Bom**

Existe uma boa articulação entre o pré-escolar e o 1ºciclo. Existe ainda uma visão abrangente de todo o currículo e procura-se o equilíbrio entre as áreas curriculares e entre estas e as actividades complementares

- **Organização e Gestão Escolar - Bom**

O empenhamento da autarquia local e a participação em muitos projectos permitiu ao agrupamento melhorar as condições das escolas, os respectivos espaços e recursos educativos. A não existência de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação é um constrangimento.

- **Liderança – Bom**

Existe uma hierarquização dos objectivos, por parte da gestão, de acordo com metas de qualidade de profissionalismo. De acordo com o relatório, existe uma colaboração formal entre os dirigentes do órgão de gestão marcada por antagonismo. Valoriza-se a qualidade das parcerias estabelecidas.

- **Capacidade de auto-regulação e de progresso do agrupamento – Bom**

Este factor está mais dependente de uma liderança eficaz no que concerne o cumprimento dos objectivos relativos ao Projecto Educativo, que de um processo de diagnose que envolva toda a comunidade educativa. Salienta-se igualmente que este campo sofrerá mudanças num futuro próximo, uma vez que, com a constituição do Agrupamento, surgirá aqui uma oportunidade para a necessária articulação entre o 1º e o 2º ciclo.

Quanto ao capítulo IV, o relatório apresenta-nos um descritivo relativo à avaliação dos factores por domínio. Olhemos então para a questão relativa ao **sucesso académico**, as taxas de retenção estão acima das médias nacionais, constatando-se a existência de sérias dificuldades de aprendizagem para 50% dos alunos. Existem competências definidas e critérios gerais de avaliação, por ano e área, mas a definição de instrumentos de avaliação e do peso relativo destes, ou seja, os fundamentos comuns de decisões como as de transição ou retenção dos alunos.

Sobre a **valorização dos saberes e da aprendizagem**, existe um trabalho de definição das competências, o qual tem como referência as orientações curriculares. Relativamente ao **comportamento e disciplina**, existe um bom ambiente do ponto de vista da disciplina e das regras de conduta, com respeito e atenção pelos direitos e deveres de todos. Salienta-se aqui o envolvimento positivo por parte dos pais e encarregados de educação. A **participação e o desenvolvimento cívico** é uma mais-valia neste campo, sublinhando-se aqui o papel da assembleia de turma como espaço de participação dos alunos, existindo no agrupamento uma responsabilização dos mesmos de todos os seus actos.

Outro tema em análise neste campo, diz respeito à **prestação do serviço educativo**. Começando pela, a **articulação e sequencialidade** entre os ciclos é favorecida pela proximidade e tipologia dos estabelecimentos. Não existe articulação com a EB 2,3, exemplo disso é a não comunicação dos resultados dos testes diagnósticos realizados nas disciplinas de Língua

Portuguesa e Matemática, no 5ºano, ao Agrupamento. A **diferenciação e os apoios** são uma mais valia, salientando-se a interacção entre as escolas e as várias instituições de apoio social, ligadas à autarquia ou outros serviços, tem permitido a resolução das várias situações detectadas.

No que se refere à **abrangência do currículo**, esta está presente através da utilização das TIC em contexto educativo, da rede de centros de recursos, entre outros. Existe uma preocupação com o equilíbrio da carga curricular e respectiva definição. Como constrangimento, não existem evidências da valorização das áreas curriculares não disciplinares.

As **oportunidades de aprendizagem** estão interligadas com a constituição das turmas no agrupamento, onde a continuidade pedagógica e a relação entre alunos e professores são factores determinantes para o sucesso educativo. No agrupamento existe uma política activa de inclusão escolar, tendo como objectivo uma orientação de **equidade e justiça**. Existe um esforço, por parte do agrupamento, em dotar todas as escolas com todos os equipamentos que proporcionem o acesso de todos as ofertas como por exemplo a natação. Tal facto deve-se à boa **articulação** que existe entre o agrupamento e as **famílias** e à **valorização e impacto das aprendizagens na educação**, factor esse motivado pelo investimento da autarquia, ministério e instituições nos equipamentos escolares.

Abordemos agora a questão relativa à **organização e gestão escolar**. A **concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade** está marcada pelo Projecto Educativo, o qual define as linhas orientadoras do Projecto Curricular de Agrupamento e os projectos curriculares de turma. Os coordenadores de estabelecimento não têm um papel claro e por outro, a estes está confiada uma articulação mais vertical, enquanto que aos coordenadores de conselho de docentes é pedida uma articulação mais horizontal.

Quanto à **gestão de recursos humanos**, existe uma preocupação com a sua formação contínua, pessoal docente e não docente, embora algumas “resistências” à mudança possa causar alguns constrangimentos. Os recursos existem e são utilizados com **qualidade** e estão **acessíveis** a toda a

comunidade. Os recursos financeiros estão interligados com os objectivos do projecto educativo e dos planos de actividades.

Não existe associação de pais e encarregados de educação, no entanto as escolas conseguem o **envolvimento das famílias** nos planos de apoio específico a alguns alunos.

Uma das temáticas mais importantes é a que diz respeito à **liderança**. No caso concreto da **visão e estratégia** do líder, salienta-se a importância do projecto educativo, no qual foram definidas as áreas de actuação prioritárias, ou seja o desempenho escolar, prática pedagógica, questões organizacionais do agrupamento e articulação escola - família. Para cada um destes domínios foram definidos linhas de acção. Como constrangimento, a existência de alguns factores de resistência ao exercício de funções de controlo ou coordenação.

A direcção revela **empenhamento, determinação e capacidade de definição de prioridades**. Como lacuna, o facto de a assembleia de agrupamento não ter sido envolvida neste processo de avaliação externa.

Existe abertura à **inovação** e capacidade de mobilizar os meios necessários, por parte do agrupamento. As parcerias, protocolos e projectos são uma marca do trabalho desta comunidade educativa.

O último tem em destaque é **capacidade de auto-regulação e progresso do agrupamento**. No que concerne a **auto-avaliação**, aquando da elaboração do projecto educativo, nomeadamente na identificação dos pontos fortes e fracos, os mesmos tiveram implicação na definição das prioridades em matéria de equipamentos, projectos, formação e organização do agrupamento e na escolha das estratégias de melhoria. No entanto, o processo sistemático de auto-avaliação ainda não está suficientemente implantado. Não estão definidos dispositivos, referentes e tempos de avaliação do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Agrupamento.

Por último, em termos de sustentabilidade do progresso, a “proximidade” de uma verticalização constituirá uma oportunidade para o desenvolvimento da necessária articulação entre os diferentes ciclos.

6.3.6 Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de Montemor – o - Novo

O Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo foi visitado pela equipa da IGE entre 14 e 16 de Maio de 2008.

Este relatório é constituído por quatro capítulos, sendo eles:

- caracterização da unidade de gestão;
- conclusões da avaliação por domínio;
- avaliação por factor;
- considerações finais.

Esta análise é feita com base na análise dos documentos fundamentais da Unidade de Gestão, da sua apresentação e da realização de entrevistas em painel.

Deste modo, encontramos no capítulo II uma caracterização da unidade de gestão, a qual já foi objecto de tratamento anteriormente. Quanto ao capítulo III, conclusões da avaliação por domínio, estas foram as seguintes:

- **Resultados – Suficiente**

O Agrupamento analisa, com regularidade, os resultados internos e externos dos seus alunos. Esse facto permite identificar e quantificar os valores de sucesso/insucesso, nas diferentes áreas/disciplinas. Os resultados (2005 a 2007) são positivos. No 1º ciclo a taxa de sucesso é superior a 90%, no entanto continua a ser inferior à taxa nacional. No que se refere ao 2º e 3º ciclo, verificou-se uma melhoria nas taxas de transição/conclusão nos diferentes anos de escolaridade.

Do mesmo modo, quanto às provas de aferição, a média dos alunos encontra-se abaixo da média nacional. No que concerne os exames de 9º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, a média ultrapassa a nacional, na disciplina de Matemática mantém-se a tendência anterior.

Sobre a problemática do abandono escolar, o relatório salienta o desenvolvimento de algumas estratégias, nomeadamente

mecanismos de prevenção precoce de situações de risco, percursos formativos alternativos e a participação no Plano de Acção da Matemática e no Plano Nacional de Leitura.

A participação dos alunos ainda não se encontra institucionalizada, existe algum trabalho ao nível da prevenção da indisciplina, o nível de assiduidade nos 2º e 3º ciclo é pouco satisfatório.

- **Prestação de Serviço Educativo – Suficiente**

Existe uma preocupação em garantir a sequencialidade de ciclos, mas não é traduzida por acções planeadas e sistemáticas. A articulação horizontal dos conteúdos programáticos, a aferição de resultados e a reflexão sobre a qualidade do sucesso são asseguradas pelos conselhos de docentes e de turma, apresentando-se pouco desenvolvidas, a nível dos departamentos curriculares. O acompanhamento da prática lectiva é realizado apenas por via indirecta, destacando-se no entanto, pela positiva, o contributo do Plano de Acção da Matemática nesta prática.

Como referência é indicado o trabalho com os alunos da Educação Especial. Como constrangimento neste campo, o facto de não existir uma monitorização dos apoios atribuídos.

São igualmente valorizados a diversidade de projectos e de actividades de enriquecimento curricular.

- **Organização e Gestão Escolar - Bom**

O relatório destaca o planeamento efectuado pelo Órgão de Gestão, o qual está assente em procedimentos bem definidos e mobilizadores. O projecto educativo é um quadro de referência para o Agrupamento.

Quanto à gestão dos recursos humanos, esta é considerada eficaz, sendo que, relativamente à gestão dos recursos físicos, o agrupamento tem procurado fazer uma gestão racional dos mesmos. O Agrupamento gera receitas próprias, tendo a

Assembleia definido as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, o qual está em sintonia com o Projecto Educativo.

Os pais e encarregados de educação, embora representados, revelam pouca capacidade de mobilização. Existe uma capacidade demonstrada no envolvimento da comunidade educativa e no estabelecimento de parcerias, a qual tem contribuído para garantir uma política bem sucedida de inclusão.

- **Liderança – Suficiente**

O conselho executivo actua de forma dialogante e num quadro de participação democrática, na tomada de decisões e incentiva os diferentes órgãos/estruturas a exercerem as respectivas funções. Como constrangimento o facto de alguns desses órgãos não assumirem as suas competências, ao nível da articulação, sequencialidade das aprendizagens e supervisão da prática lectiva. Além disso, o facto de não existirem metas quantificadas para “empurrar” os docentes para atingir os fins estabelecidos, embora o Projecto Educativo preveja esse facto.

- **Capacidade de auto-regulação e melhoria do Agrupamento – Suficiente**

A motivação e a liderança do órgão de gestão, o empenho dos diferentes actores, o ambiente interno a implementação do mecanismo de auto-regulação e a melhoria observada em alguns domínios poderão contribuir para a sustentabilidade do progresso do agrupamento e para o aperfeiçoamento do serviço educativo.

Quanto ao capítulo IV, o relatório apresenta-nos um descritivo relativo à avaliação por factor. Deste modo, no ponto dedicado aos **resultados**, existem quatro sub-pontos considerados. O primeiro diz respeito ao **sucesso académico**, onde se considera que o agrupamento tem como prática, já institucionalizada, o levantamento e tratamento estatístico dos resultados dos alunos, o qual permite identificar e quantificar os valores do sucesso, nas diferentes áreas, bem como a sua qualidade. No entanto esta análise é pouco

sistemática e pouco consistente na identificação das causas do insucesso e na consequente definição de estratégias de melhoria.

O ponto seguinte aborda a questão da **participação e desenvolvimento cívico**, onde constatamos que não existe uma cultura de participação dos alunos na vida escolar. A existência de um hino e de um logótipo favorece a identificação dos alunos com a escola. Não existe o quadro de mérito e de honra para distinguir o trabalho dos melhores alunos.

O ponto três coloca o enfoque no **comportamento e disciplina**. Assim, a comunidade educativa em causa tem um código de conduta explícito no Regulamento Interno. Destaca-se o papel do Director de Turma, dos professores titulares de turma e a implementação das tutorias para uma melhor interiorização das regras. No entanto, não existem critérios que garantam a uniformização de todos os procedimentos.

Ainda neste capítulo, surge em destaque a **valorização e impacto das aprendizagens**. Neste caso, o agrupamento promove a realização de diferentes actividades, como exemplo exposições, feiras e semanas temáticas, as quais estimulam e valorizam as aprendizagens realizadas pelos alunos. A intervenção das famílias ocorre sobretudo na educação pré-escolar e 1ºciclo, nomeadamente nas festas e desfiles organizados pelo agrupamento. Não existe nenhum mecanismo que permita conhecer o percurso dos alunos, após a saída das escolas, de modo a que se possa aferir o impacto das aprendizagens. O relatório aponta ainda, como factor de relevo, o trabalho que é realizado ao nível das escolhas na área da formação dos cursos de educação formação, através da auscultação dos alunos. Este trabalho é feito em parceria com entidades locais, de modo a que se possa responder às necessidades da comunidade.

Avancemos então para o ponto dois **prestação de serviço educativo**, onde se coloca o enfoque inicial na **articulação e sequencialidade**. Deste modo, esta questão, apesar ser uma das prioridades do projecto educativo do agrupamento, não se assume como sistemática e constante, existindo apenas iniciativas pontuais.

Os departamentos não funcionam de forma eficaz, prevalecendo ainda uma lógica de grupo disciplinar, factor que não proporciona a articulação inter e intra-departamental. Nas reuniões de conselho de docentes e departamentos são elaboradas planificações trocam-se experiências entre docentes dos mesmos anos de escolaridade, no entanto não existe uma monitorização desse trabalho que permita aferir o grau de impacto na melhoria dos resultados alcançados.

Quanto ao **acompanhamento da prática lectiva em sala de aula**, não estão previstos mecanismos que assegurem a supervisão da prática lectiva, em contexto de sala de aula. As lideranças intermédias não assumem dinâmicas eficazes neste campo. Os docentes trabalham no conselho de turma/docentes nomeadamente no campo da avaliação das aprendizagens. Os projectos curriculares de turmas asseguram alguma articulação neste domínio.

Relativamente ao campo da **diferenciação e apoios**, o agrupamento assume-se como uma referência nesta área, trabalhando em conjunto com o Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental da Cercimor. Existem diversas medidas em curso neste campo, nomeadamente as aulas de apoio educativo, inclusive para os alunos que não têm a Língua Portuguesa como língua materna, entre outras. No entanto, o relatório salienta a lacuna da não existência de estudos que permitam aferir os resultados destas medidas.

No que concerne a **abrangência do currículo e valorização dos saberes da aprendizagem**, são dinamizadas iniciativas e projectos que potenciem novas oportunidades de aprendizagem, tais como cursos de educação e formação, percursos curriculares alternativos, centro de reconhecimento, entre outros. Deste são apresentadas várias formas de valorização de saberes, não formais, evidenciadas na diversidade de projectos e actividades.

Olhemos agora para o ponto quatro, **organização e gestão escolar**, o qual começa por abordar a **concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade**. Assim, o planeamento é assegurado pelo Conselho Executivo, por vezes com o apoio de outras estruturas. Todas as orientações relativas a este campo são disponibilizadas aos diferentes actores. O Projecto Educativo

estabelece estratégias de intervenção, o Plano Anual apresenta um conjunto de actividades, verificando-se uma inter-ligação com o Projecto Educativo. A ocupação dos alunos, em caso de ausência do docente, está assegurada.

Dentro deste campo, encontramos ainda a questão referente à **gestão dos recursos humanos**. Neste campo, como o relatório salienta, os recursos são geridos de acordo com o seu perfil e necessidades do agrupamento. Os serviços administrativos prestam um serviço de qualidade apesar de alguns constrangimentos detectados. Como lacuna, a ausência de formação para o pessoal não docente. Sobre **a gestão de recursos materiais e financeiros**, existe uma utilização racional dos recursos físicos. As bibliotecas do agrupamento estão inseridas na Rede de Bibliotecas Escolares e, proporcionam a realização de actividades diversas. O orçamento está alinhado com as prioridades do Projecto Educativo.

A **participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa** está assegurada através da representação prevista na lei, quer através de iniciativas específicas destinadas à comunidade educativa, as quais constam no Plano Anual de Actividades. Relativamente à **equidade e justiça**, todos os membros da comunidade educativa sentem-se bem integrados e apoiados.

Avancemos então para o campo da **liderança**, onde a **visão e estratégia** está patente na forma como o conselho executivo actua, de forma dialogante e num quadro de participação democrática, na tomada de decisões. Entre as metas traçadas pelo Projecto Educativo, embora estes não tenham sido quantificados, destacamos as seguintes:

- escola como contexto de oportunidades e de aprendizagem;
- escola como lugar social;
- escola como contexto profissional.

Os elementos do Conselho Executivo demonstram **motivação e empenho**, e procuram incentivar os diferentes órgãos e estruturas a tomarem decisões nas suas áreas. Perante a existência de situações de incidentes críticos que envolvam alunos, o agrupamento procura agir de forma a superá-las.

Existe uma **abertura à inovação**, a qual resulta de iniciativas individuais de docentes, bem como de algumas estruturas pedagógicas. Salienta-se neste campo o projecto “A Escola e o Rio”. O Agrupamento aderiu ao Plano de Acção da Matemática e ao Plano Nacional de Leitura. O Agrupamento tem desenvolvido igualmente **parcerias, protocolos e projectos** no sentido de proporcionar aos alunos outras oportunidades de aprendizagem.

Quanto à **capacidade de auto-regulação e melhoria do agrupamento**, nomeadamente no campo da **auto-avaliação**, sublinha-se a criação de uma equipa de avaliação interna, a qual é formada exclusivamente por docentes. Deste modo, e face ao trabalho desenvolvido, foi produzido um relatório o qual levou à intensificação de algumas práticas. Os diferentes órgãos e estruturas do agrupamento fazem uma avaliação regular dos resultados académicos dos alunos, a Assembleia procede à avaliação dos Planos de Actividade. Por último, a motivação e liderança do órgão de gestão, o empenho dos diferentes actores, o ambiente interno, a ligação a outras instituições são reveladores do potencial do Agrupamento. Deste modo, todos estes factores são indicadores que contribuem para o desenvolvimento do Agrupamento e para a **sustentabilidade do seu progresso**.

Face a este relatório, o agrupamento apresentou um contraditório, do qual destacamos os seguintes campos:

- no campo referente aos **Resultados**, o agrupamento refuta a classificação de **Suficiente** com o argumento de que regista nos documentos estipulados para o efeito as causas do insucesso, com as medidas educativas aplicadas com vista a colmatar as causas identificadas. Salientando-se ainda que os avaliadores não tiveram em linha de conta, neste campo, os resultados obtidos nas outras disciplinas do currículo, sem serem as que estão sujeitas a avaliação externa, nem considerando as melhorias alcançadas nem as estratégias implementadas (*cf. Ponto 4.1 Visão e Estratégia*). Ainda neste domínio, o agrupamento ressalva a representação dos alunos, os quais têm assento nos órgãos previstos na legislação em vigor;

- no que concerne a **Prestação do Serviço Educativo**, o agrupamento não concorda com a avaliação atribuída pois sempre que é necessário, os

departamentos planificam, definem e reformulam os critérios de avaliação, criam materiais, procedem à análise estatística e fazem uma reflexão conjunta sobre a qualidade do sucesso educativo dos alunos. Quanto à não existência de formação, o contraditório apresentado refere que se realizaram sete acções de formação para docentes, de acordo com as necessidades identificadas, além das realizadas internamente pelo próprio agrupamento. Relativamente à não valorização da componente experimental do currículo no 2º e 3º ciclos, o relatório apresenta uma extensa lista das actividades práticas promotoras do Ensino Experimental das Ciências, as quais contradizem o exposto no relatório da Avaliação Externa;

- no campo da **Auto-Regulação e Melhoria do Agrupamento**, considera-se que a existência de uma equipa de avaliação interna deveria ter sido valorizada bem como a análise dos resultados obtidos, os quais contribuíram para a aferição de políticas de escola, de forma a colmatar os constrangimentos detectados.

6.3.7 Contrato de Autonomia do Agrupamento de Portel

O Ministério da Educação (ME) assinou contratos de autonomia com 22 escolas e agrupamentos, concretizando o objectivo de fornecer a estes estabelecimentos de ensino um instrumento de gestão essencial para criar condições para a melhor prestação do serviço público que lhes está confiado, tendo em vista o combate ao insucesso e ao abandono escolares. Deste modo, o Agrupamento de Portel fez parte deste lote inicial.

Deste modo, começemos por aferir o indicado na introdução da Portaria 1260/2007 de 26 de Setembro:

“ No desenvolvimento dos princípios da administração educacional estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o Decreto -Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, consagrou a autonomia das escolas, prevendo a transferência progressiva de

atribuições e competências para as organizações escolares, traduzindo o reconhecimento pelo Estado da capacidade das escolas em melhor gerirem os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo. Posteriormente, o Decreto -Lei n.º 115 -A/98, de 4 de Maio, veio estabelecer o actual regime de autonomia e gestão das escolas com vista a dar efectiva execução àqueles objectivos e define a autonomia como o poder reconhecido pela administração educativa à escola para tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados [...] tomou várias medidas de descentralização, transferindo competências para a administração local e para as escolas e agrupamentos de escolas, aprofundando, assim, o nível de base da autonomia destas unidades de gestão como instrumento de melhor prestação do serviço público de educação. O contrato de autonomia preconizado no Decreto –Lei n.º 115 -A/98, de 4 de Maio, que implica compromissos e deveres mútuos nele acordados e consagrados, assume-se como um instrumento de gestão privilegiado no sentido da oferta de melhores condições para a realização pelas escolas do serviço público que lhes está confiado”.

Feita a contextualização de todo este processo, verifiquemos o articulado legal presente na Portaria. Os três primeiros artigos definem o objecto do contrato (“experiência pedagógica”) e respectivos requisitos para a sua formalização. O artigo 4º aborda a noção de serviço público, ou seja a escola constitui-se como um serviço responsável pela execução local da política educativa nacional e prestadora de um serviço público de especial relevância. Quanto às dimensões desse serviço, o ponto dois é bastante claro: *“as dimensões do serviço público abrangem o acesso à escola, o sucesso dos alunos, a formação para a cidadania, os cuidados de apoio e guarda, a organização e o funcionamento da escola, designadamente no que respeita aos processos de participação interna e externa”.*

No artigo 5º, intitulado âmbito da autonomia, o legislador explica-nos o modo como se processa o processo da autonomia das escolas, ou seja de uma forma faseada, através da atribuição de competências com diferentes níveis de

profundidade, e nos domínios constantes das alíneas a) a j) do artigo 49.º do Decreto -Lei n.º 115 -A/98, de 4 de Maio., conforme se pode ler no ponto um. No que concerne as competências a atribuir (ponto dois) com o contrato de autonomia, constantes do plano de desenvolvimento da autonomia que enquadra a proposta do contrato, sujeita a aprovação da respectiva direcção regional de educação, dependerão dos objectivos e das condições específicas de cada escola ou agrupamento de escolas. Assim, a autonomia da escola ou agrupamento de escolas abrange as áreas seguintes: organização pedagógica; organização curricular; recursos humanos; acção social escolar; gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.

O contrato de autonomia, de acordo com o ponto seis, deve mencionar a caracterização da escola, os resultados do auto -avaliação e da avaliação externa, os objectivos gerais e operacionais, os compromissos da escola ou agrupamento de escolas e do Ministério da Educação, a duração do contrato e seu acompanhamento e monitorização através de uma comissão de acompanhamento.

Salientamos ainda a criação de uma comissão de acompanhamento local, a qual terá como principal responsabilidade aferir o progresso do contrato de autonomia, nomeadamente no alcançar das metas definidas. A escola ou agrupamento de escolas com contrato de autonomia deve, considerando o âmbito do processo de auto -avaliação, produzir um relatório anual de progresso, acompanhado de parecer da comissão de acompanhamento local incidente sobre o mesmo, a remeter para a respectiva direcção regional de educação e a divulgar publicamente pelos meios mais adequados, conforme o exposto no artigo 8º da Portaria.

Deste modo, focalizemos a nossa atenção no contrato de autonomia, formalizado pelo Agrupamento Vertical de Portel. Este é constituído por duas grandes partes. Quanto à primeira, o preâmbulo onde, como ponto inicial, encontramos uma pequena apresentação do Conselho de Portel e respectivo Agrupamento. De seguida são apresentados os valores de partida, no ano lectivo 2006/2007, os quais devem ser tidos em conta como indicadores para a

concretização das metas previstas no contrato. Assim, destacamos os pontos fulcrais:

- **Abandono Escolar** – 0%;
- **Avaliação Interna** – **sucesso global do Ensino Básico** - 78%; **por ano de escolaridade** – 2ºano - 89%, 3ºano – 89%, 4º ano – 94%, 5ºano – 86%, 6ºano – 80%, 7ºano – 69%, 8ºano – 67%, 9ºano – 92%; **sucesso nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no Ensino Básico** – 6ºano – Língua Portuguesa – 73% / Matemática – 62%, 9ºano – Língua Portuguesa – 93% / Matemática – 56%; **sucesso global na disciplina de Inglês, no final da escolaridade obrigatória** – 75%;
- **Avaliação Externa** – **sucesso no Ensino Básico** – 4ºano – Língua Portuguesa – 88% / Matemática – 57%; 6ºano – Língua Portuguesa – 75% / Matemática - 56%; 9ºano – Língua Portuguesa 85% / Matemática 05%.

Nesta fase inicial encontramos ainda uma pequena resenha histórica sobre o processo que levou à formalização do contrato, incluindo os constrangimentos que afectaram este processo, os quais já foram objecto de descrição no ponto 5.3 deste capítulo.

Ainda no preâmbulo, destacamos um ponto dedicado aos resultados da auto-avaliação do Agrupamento Horizontal. O processo de auto-avaliação foi realizado através da auscultação da comunidade educativa, pela realização de questionários e análise das Provas Aferidas, tendo como objectivo perceber as dificuldades dos alunos do conselho, relativamente às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Logo, encontrou-se um conjunto de pontos fortes e fracos que passamos a expor:

- **pontos fortes** – boa relação entre os professores, alunos e auxiliares; - qualidade da educação praticada no agrupamento ; - bom ambiente existente dentro dos estabelecimentos escolares e, entre estes e as comunidades onde se inseriam; - relações favoráveis ao desenvolvimento do processo educativo;
- clima de tranquilidade e segurança;
- **pontos fracos** – (análise realizada ao nível do Conselho Pedagógico) foram identificados quatro domínios chave - desempenho escolar dos alunos; prática pedagógica; questões organizacionais e pais e encarregados de educação.

Por último, encontramos um breve resumo dedicado à avaliação externa do agrupamento, o qual já foi objecto de tratamento no ponto anterior.

A segunda parte do contrato é constituída pela sua estrutura formal. Deste modo, encontramos uma pequena introdução onde se contextualiza o seu enquadramento jurídico:

“No âmbito do desenvolvimento do regime jurídico de autonomia da escola, consagrada pelo Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, e ai abrigo do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, e demais legislação aplicável, o Ministério da Educação, através da Direcção Regional do Alentejo e o Agrupamento Vertical de Portel, celebram e acordam entre si o presente contrato de autonomia[...]”⁵¹

Concentremos agora o nosso olhar sobre o articulado legal do presente contrato, o qual cumpre o estipulado no anexo da Portaria 1260/2007 de 26 de Setembro:

Artigo 1º - Objectivos Gerais

Artigo 2º - Objectivos Operacionais – os quais foram construídos em articulação com os valores de partida do Agrupamento em 2006-2007, referidos anteriormente;

Artigo 3º - Competências reconhecidas à Escola para o seu desenvolvimento estratégico, onde se destacam cinco áreas centrais – organização pedagógica, gestão curricular, recursos humanos, acção social escolar e gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira;

Artigo 4º - Compromissos da escola, ou seja, as obrigações a que a escola fica sujeita, com vista a cumprir os objectivos gerais e operacionais constantes no contrato;

Artigo 5º - Compromissos do Ministério da Educação;

Artigo 6º - Duração do Contrato, o qual vigorará até ao termo do ano lectivo de 2010/2011;

Artigo 7º - Acompanhamento e Monitorização;

Artigo 8º - Casos Omissos;

⁵¹ In *Contrato de Autonomia para o Desenvolvimento do Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Portel*, p.8

Artigo 9º - Cláusula compromissória.

Segundo João Barroso, *“a lógica subjacente ao “contrato” como instrumento de acção pública baseia-se na necessidade do “centro” da administração assegurar a complementaridade das decisões face à multiplicidade de unidades decisoriais, a priori, mais autónomas, definindo referenciais a respeitar, mais do que injunções a cumprir. Num caso e noutro, o contrato ao mesmo tempo que combina uma estratégia de negociação, mobilização dos actores e promoção da sua autonomia, acaba por ter, igualmente, um sentido de controlo e garantia de resultados e da sua obediência a princípios ou normas gerais. O contrato aparece assim, como um instrumento aparentemente eficaz para gerir a “autonomia profissional” dos professores, num quadro de crise da regulação burocrática e da emergência de novas formas de governação, substituindo o controlo hierárquico pelo autocontrolo, a obrigação dos meios pela obrigação dos resultados, a regulamentação pela avaliação. Os contratos pressupõem, por isso uma outra forma de governar e, como é evidente uma administração diferente da que existe e persiste”*⁶².

⁶² Barroso, João (2008) http://www.dgrihe.min-educ.pt/Portal/WebForms/Escolas/PDF/RegimeJuridico/Documentacao_de_Apoio/JBARROSO-ParecerAutonomiaGest%C3%A3o.pdf, pp. 9-10

6.3.8 Análise dos dados relativos à avaliação

Neste campo, trazemos ao palco da discussão, uma análise dos dados relativos à avaliação interna dos dois agrupamentos em estudo, centralizando as nossas palavras em algumas disciplinas nucleares no currículo. Sublinhamos ainda que, tomámos em consideração para esta recolha de dados, os anos lectivos entre 2004-2005 e 2007-2008. Incluímos também neste campo a assiduidade. Como fonte de informação, utilizamos relatórios e análises estatísticas dos dois agrupamentos.

6.3.8.1 Agrupamento Vertical de Portel – Objectivos Operacionais do Contrato de Autonomia

Relativamente ao Agrupamento de Portel, o Contrato de Autonomia articula-se segundo quatro eixos principais como já foi referido no ponto 6.3.7. Os objectivos operacionais expressam-se em metas quantitativas e qualitativas a atingir no final do ano lectivo de 2010/2011.

Os valores os valores de partida, relativos a 2006/2007, foram os seguintes:

- ✓ Abandono escolar: **0,5%**;
- ✓ Sucesso global no ensino básico: **78%**;
- ✓ Sucesso global no 2º ano de escolaridade: **89%**;
- ✓ Sucesso global no 3º ano de escolaridade 3º ano: **89%**;
- ✓ Sucesso global no 4º ano de escolaridade: **94%**;
- ✓ Sucesso global no 5º ano de escolaridade: **86%**;
- ✓ Sucesso global no 6º ano de escolaridade: **80%**;
- ✓ Sucesso global no 7º ano de escolaridade: **69%**;
- ✓ Sucesso global no 8º ano de escolaridade: **67%**;
- ✓ Sucesso global no 9º ano de escolaridade: **92%**;

- ✓ Sucesso na disciplina de Língua Portuguesa no 6º ano: **73%**;
- ✓ Sucesso na disciplina de Língua Portuguesa no 9º ano: **93%**;
- ✓ Sucesso na disciplina de Matemática no 6º ano: **62%**;
- ✓ Sucesso na disciplina de Matemática no 9º ano: **56%**;
- ✓ Sucesso global na disciplina de Inglês, no final da escolaridade obrigatória: **75%**;
- ✓ Sucesso na Prova Aferida de Língua Portuguesa no 4º ano: **88%**;
- ✓ Sucesso na Prova Aferida de Matemática no 4º ano: **57%**;
- ✓ Sucesso na Prova Aferida de Língua Portuguesa no 6º ano: **75%**;
- ✓ Sucesso na Prova Aferida de Matemática no 6º ano: **56%**;
- ✓ Sucesso no Exame Nacional de Língua Portuguesa no 9º ano: **85%**
- ✓ Sucesso no Exame Nacional de Matemática no 9º ano: **0,5%**.

Os valores a atingir no final do período de vigência do contrato serão os seguintes:

- Aproximar a taxa de abandono escolar dos 0% (diminuir 0,5%)
- Aumentar a taxa global de sucesso escolar em 10% (passar para os 88%)
- Manter um intervalo de 5% o diferencial entre os resultados das avaliações externas e internas nos 4º, 6º e 9º anos. No ano de referência, os diferenciais foram os seguintes:
 - LP 6º ano – 2% (73% interna e 75% externa)
 - MAT 6º ano – 6% (62% interna e 56% externa)
 - LP 9º ano – 8% (93% interna e 85% externa)
 - MAT 9º ano – 55,5% (56% interna e 0,5% externa)

- Alcançar uma taxa global de sucesso de 60% na Matemática na avaliação externa de 9º ano (aumentar 59,5%, de 0,5% para 60%)
- Aumentar a taxa de sucesso em 10% no Inglês à saída do ensino básico (passar para 85%)
- Manter o AVP implicado em projectos transnacionais com o inglês como língua de referência
- Manter o AVP como referência na utilização das TIC
- Tornar os CEF e Profissionais uma referência na área das TIC
- Manter o AVP como referência na área das BE/CRE's
- Assumir a plenitude das ofertas educativas das “Novas Oportunidades”

6.3.8.2 Avaliação Interna

Ora estes objectivos serão alcançados em função dos dados recolhidos internamente. Assim, até ao ano lectivo de 2006-2007, verificou-se o seguinte: *“as taxas de retenção no agrupamento são superiores às da média nacional; em alguns anos são, mesmo, substancialmente superiores; o terceiro ciclo é aquele que apresenta taxas de retenção mais elevadas, chegando no ano lectivo de 2003/2004 a atingir um valor superior a 30%, quando a média nacional desse ano era de 17,8%; o 1º ciclo, apesar de ter as taxas mais baixas, se comparadas com o 2º e o 3º, é aquele em que globalmente se verifica um maior desvio em relação à média nacional; o 2º e o 7º ano de escolaridade são aqueles em que se reprovava mais; em termos de evolução, o 3º ciclo é aquele em que as taxas de retenção revelam uma maior tendência para descer, aproximando-se dos valores nacionais. O ano de 2005/2005 foi de clara descida, encontrando-se o ano lectivo seguinte muito próximo da média nacional. Um facto, que pode estar relacionado com a abertura dos cursos de*

educação formação, que parece ter contribuído para reduzir de forma clara o insucesso. Os restantes ciclos mantêm taxas acima da média⁵³.

ANO DE ESCOLARIDADE	2004/2005		2005/2006		2006/2007	
	Nac.	AVP.	Nac.	AVP.	Nac.	AVP.
2º ano	10,9	12,5	8,8	17,7	7,5	11,1
3º ano	4,4	17,2	3,4	7,6	3,2	8,9
4º ano	5,9	14,0	4,9	10,4	4,5	1,3
1º ciclo	5,2	14,6	4,3	11,9	3,9	7,1

Quadro nº 37- Taxas de Retenção e Desistência, 1ºCiclo(%).

Comparação dos resultados nacionais/resultados do Agrupamento Vertical de Portel

ANO DE ESCOLARIDADE	2004/2005		2005/2006		2006/2007	
	Nac.	AVP.	Nac.	AVP.	Nac.	AVP.
5º ano	13,3	16	11,1	6,8	10	14,1
6º ano	12,7	14,1	10,4	0	10,5	18,6
2º ciclo	12,5	15,1	10,5	3,4	10,3	16,4
7º ano	22,3	32	21,2	26,6	20,6	30,3
8º ano	16,1	38,1	15	13,7	14,1	23,8
9º ano	20,3	7	21,1	7,3	20,2	1,5
3º ciclo	19,3	25,7	19,1	15,9	18,4	18,5

Quadro nº 38 - Taxas de Retenção e Desistência, 2º e 3ºciclos (%).

Comparação dos resultados nacionais/resultados do Agrupamento Vertical de Portel

Outro factor importante, diz respeito aos elevados níveis de insucesso em algumas disciplinas, nomeadamente, nas disciplinas de Matemática e de Inglês, que apresentavam, em qualquer um dos ciclos de ensino, valores muito elevados. A Matemática, no 2º Ciclo, com valores de insucesso na ordem dos 20-30%, e no 3º ciclo, com médias rondando os 40%, atingindo alguns picos, como, por exemplo, o 7º ano do ano 2005/2006, onde disparou para os 70%. A título de exemplo, apresentamos os dados relativos aos níveis de insucesso do 2ºciclo.

⁵³ In Relatório Anual de Progresso – Agrupamento Vertical de Portel, Abril de 2009

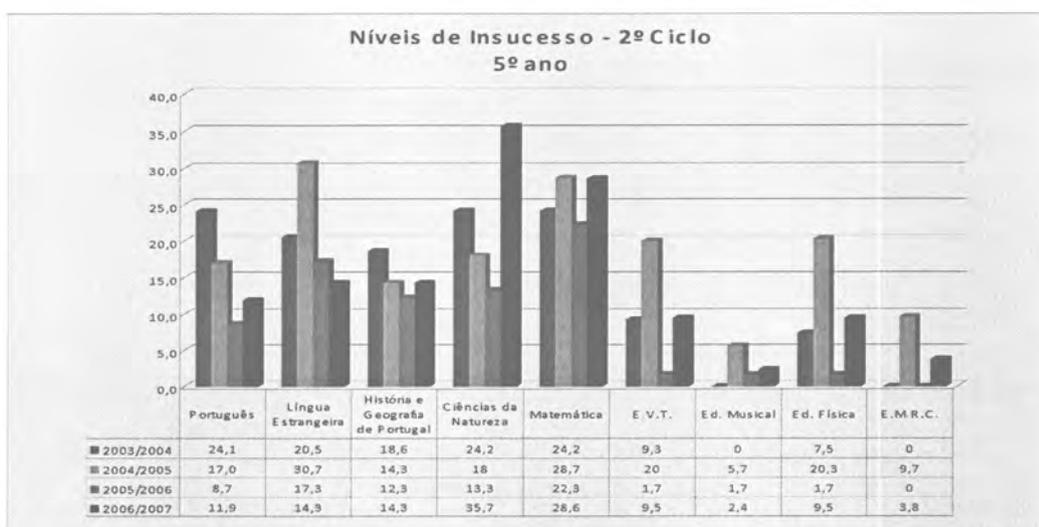


Gráfico nº 2 - Níveis de Insucesso – 2ºciclo – 5ºano

Fonte: Agrupamento de Portel

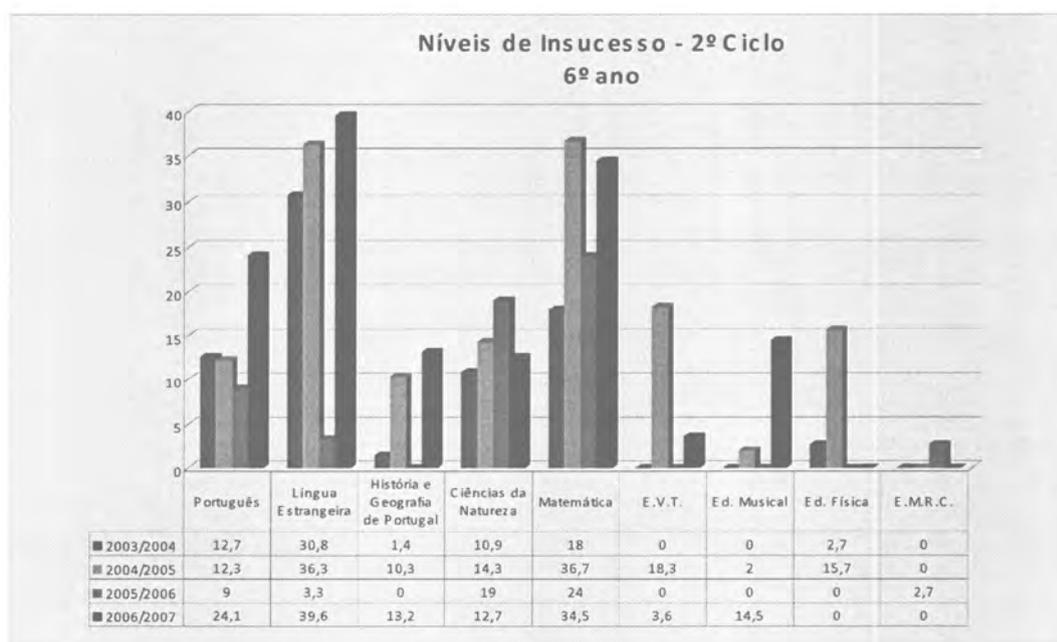


Gráfico nº3 - Níveis de Insucesso – 2ºciclo – 6ºano

Fonte: Agrupamento de Portel

6.3.8.3 Situação Actual

Face à análise dos dados, podemos considerar que a situação actual no Agrupamento Vertical de Portel, denota uma melhoria tendencial dos resultados escolares, verificando-se uma diminuição clara do número de retenções, no final do ano lectivo anterior, em todos os níveis de ensino, bem como na redução do insucesso em algumas das disciplinas críticas, como

sejam o Português, as Ciências Naturais e a Língua Inglesa, onde os desempenhos eram, até agora, pouco auspiciosos. Este facto é extremamente significativo, sobretudo, se considerarmos que Portel evidenciava, nos ainda tão próximos anos lectivos de 2005-2006 ou de 2006-2007, como vimos anteriormente, taxas de retenção e abandono muito superiores às médias regionais e nacionais.

A análise comparativa dos resultados do ano lectivo de 2006-2007 com os de 2007-2008, permitem-nos verificar, de facto, uma evolução positiva, ao nível das avaliações internas, em quase todas as disciplinas, ao longo dos dois ciclos. Salientamos uma tendência, no sentido da melhoria dos resultados, com algumas excepções, entre elas, a da matemática, cujos valores se mantêm muito elevados, e bem distantes dos valores assumidos aquando da assinatura do contrato de autonomia. As comparações homólogas levadas a cabo, no ano lectivo 2007-2008, confirmam a tendência acima referida, com excepção do 7º ano de escolaridade, com resultados menos positivos, bem como as disciplinas de História e Geografia, ambas com resultados abaixo dos níveis expectáveis de sucesso, como se pode observar nos gráficos seguintes:

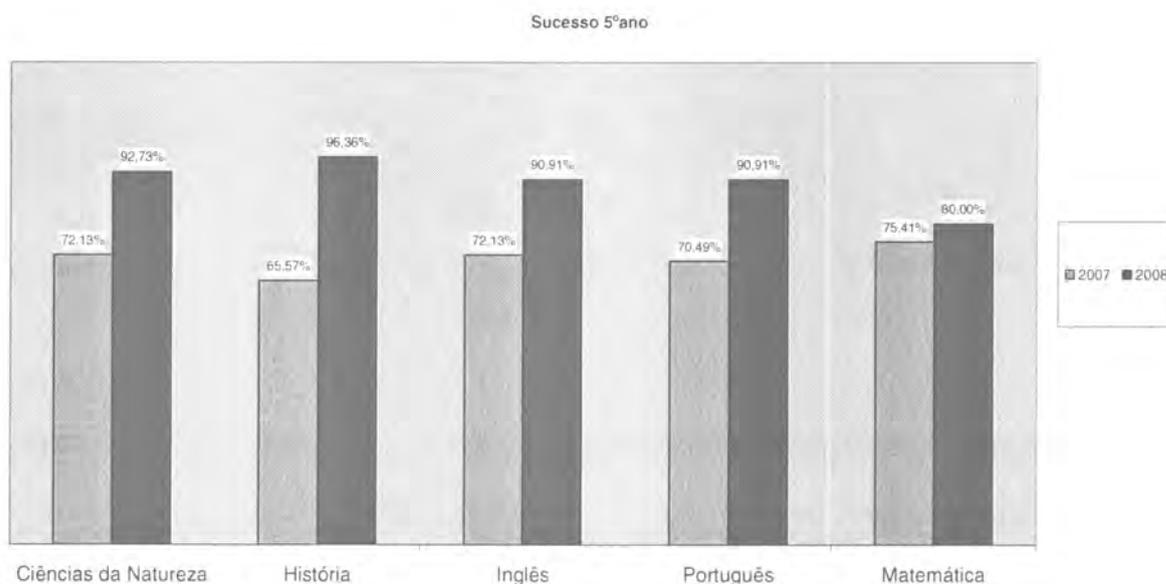


Gráfico nº4 - Níveis de Sucesso – 2ºciclo – 5ºano

Fonte: Agrupamento de Portel

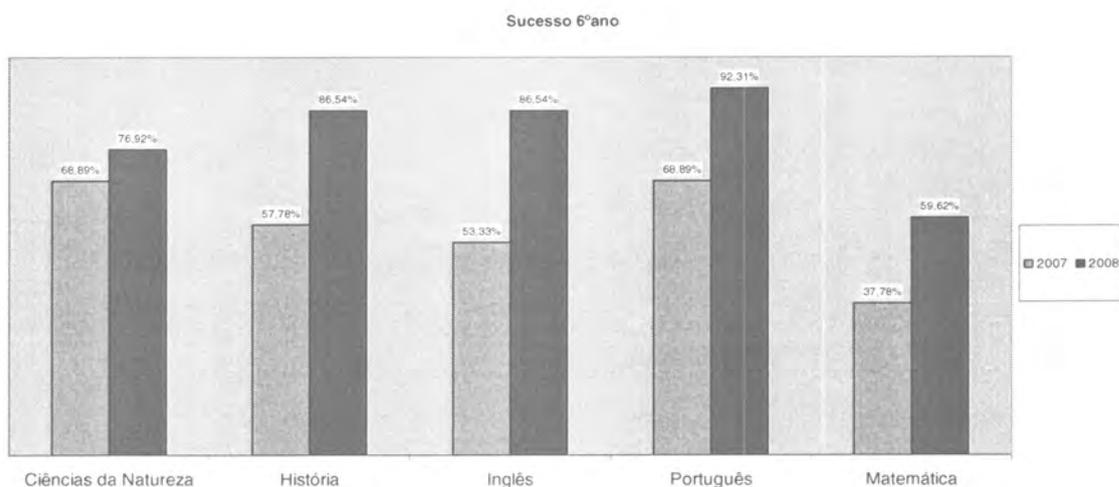


Gráfico nº 5 - Níveis de Sucesso – 2ºciclo – 6ºano
 Fonte: Agrupamento de Portel

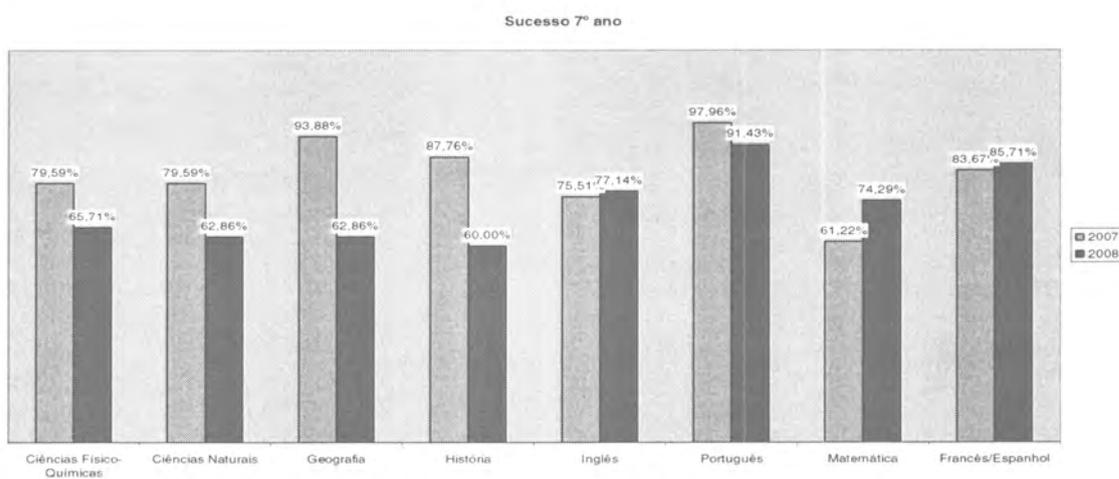


Gráfico nº6 - Níveis de Sucesso – 3ºciclo – 7ºano
 Fonte: Agrupamento de Portel

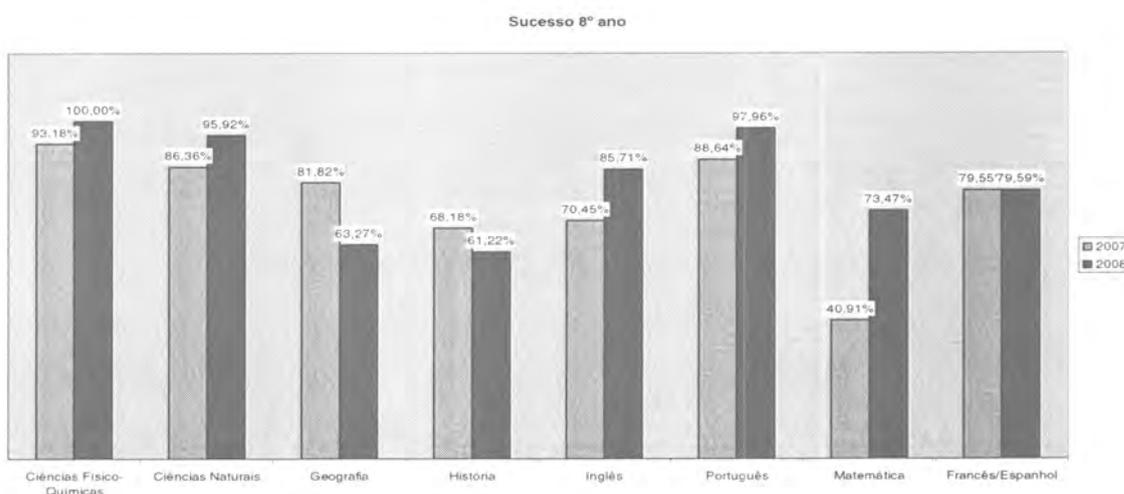


Gráfico n.º 7 - Níveis de Sucesso - 3º ciclo - 8º ano

Fonte: Agrupamento de Portel

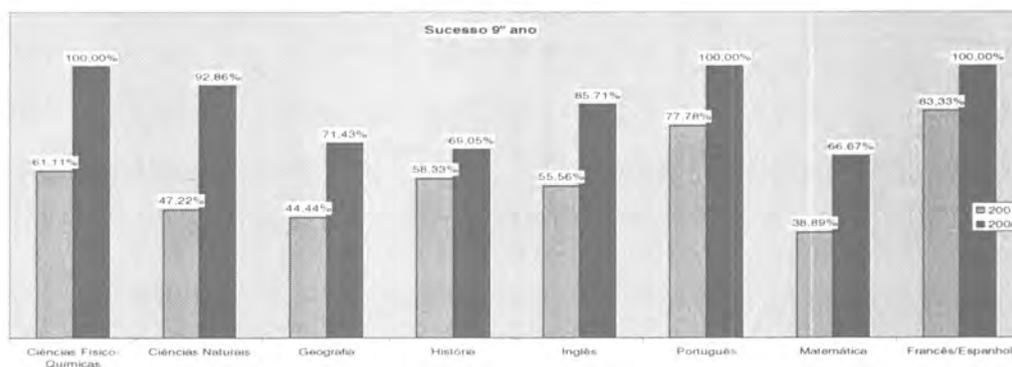


Gráfico n.º 8 - Níveis de Sucesso - 3º ciclo - 9º ano

Fonte: Agrupamento de Portel

6.3.8.4 Agrupamento de Montemor-o-Novo

De acordo com a análise dos dados disponíveis, podemos considerar que, relativamente às taxas de abandono, ou seja a assiduidade dos alunos, verificou-se um decréscimo das mesmas, com algumas ligeiras variações. Relativamente à amostra em análise, não existem dados disponíveis para o 1º Ciclo, logo incidimos apenas no 2º e 3º ciclo

	2004-2005	2005-2006	2006-2007
5º ano	0	0	0,62
6º ano	0,68	1,26	0
7º ano	1,64	0,93	2,70
8º ano	1,80	4,70	1,09
9º ano	4	3,50	1,13

Quadro n.º 39 - Taxas de Abandono - 2º/3º ciclo - Fonte: Agrupamento de Montemor-o-Novo

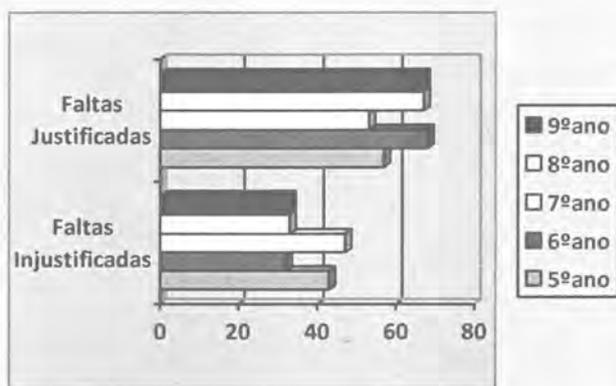


Gráfico nº - 9 - Assiduidade 2º/3º ciclo - 2007/2008 - Fonte: Agrupamento de Montemor-o-Novo

No que concerne as taxas de sucesso relativas ao 1º ciclo, face à dimensão do seu parque escolar, escolhemos a título de amostra duas escolas, sendo que uma se situa em meio urbano e outra em meio rural.

	Taxa de Sucesso			
	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
EB1 de S.Cristóvão	95%	89%	89%	82%
EB1 Montemor-o-Novo nº 1	98%	98%	93%	95%

Quadro nº 40 - Taxas de Sucesso - 1º ciclo
Fonte: Agrupamento de Montemor-o-Novo

Sobre as taxas de sucesso no 2º e 3º ciclo, podemos aferir os seguintes dados:

	2004-2005	2005-2006	2006-2007
5º ano	82%	84%	91%
6º ano	92%	87%	95%
7º ano	74%	84%	83%
8º ano	86%	71%	97%
9º ano	73%	76%	89%

Quadro nº 41 - Taxas de Sucesso no 2º/3º ciclos
Fonte: Agrupamento de Montemor-o-Novo

Pela importância atribuída aos anos terminais de ciclo, em especial nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, trazemos aqui, a título de curiosidade, a análise estatística realizada em 2007/2008, onde o enfoque recaiu na avaliação interna e externa, aferindo eventuais relações entre as mesmas.

4ºano- Ano Lectivo 2007/2008 – Avaliação Final							
Níveis	Fraco	Não Satisfaz	Satisfaz Pouco	Satisfaz	Satisfaz Bastante	Excelente	Total de Alunos Avaliados
Língua Portuguesa	0	8	18	54	58	20	158
	5,06%		94,94%				100%
Matemática	2	17	27	45	50	17	158
	12,03%		87,97%				100%

Quadro nº 42 - Avaliação Final no 4ºano – 2007/2008

Fonte: Agrupamento de Montemor-o-Novo

4ºano- Ano Lectivo 2007/2008 – Provas de Aferição						
Níveis	e	d	c	b	a	Total de Alunos Avaliados
Língua Portuguesa	3	20	75	49	6	153
	15,03%		84,97%			100%
Matemática	3	10	77	51	11	152
	8,55%		91,45%			100%

Quadro nº 43 - Provas de Aferição no 4ºano – 2007/2008

Fonte: Agrupamento de Montemor-o-Novo

Deste modo, podemos considerar que os alunos de 4ºano, no que concerne o campo da avaliação interna, demonstraram um bom desempenho, ao nível da Língua Portuguesa e Matemática. Quanto às provas de aferição, na Língua Portuguesa, o nível de negativas triplica relativamente à avaliação interna. Na disciplina de Matemática, verifica-se a situação inversa, o número de negativas baixa quando avançamos para os dados relativos às provas de aferição. Salientamos que, de acordo com a percepção do agrupamento, a escala de avaliação utilizada é diferente nestes dois parâmetros, facto que dificulta uma análise mais rigorosa.

6ºano- Ano Lectivo 2007/2008 – Avaliação Final						
Níveis	1	2	3	4	5	Total de Alunos Avaliados
Língua Portuguesa	0	26	82	28	11	147
	17,69%		82,31%			100%
Matemática	0	23	64	39	20	146
	15,75%		84,25%			100%

Quadro nº 44 - Avaliação Final no 6ºano – 2007/2008

Fonte: Agrupamento de Montemor-o-Novo

6ºano- Ano Lectivo 2007/2008 – Provas de Aferição						
Níveis	e	d	c	b	a	Total de Alunos Avaliados
Língua Portuguesa	0	13	77	48	6	144
	9,03%		90,97%			100%
Matemática	5	30	82	23	4	144
	24,31%		75,69%			100%

Quadro nº45 - Provas de Aferição no 6ºano – 2007/2008

Fonte: Agrupamento de Montemor-o-Novo

Quanto ao 6ºano, salientamos uma reduzida percentagem de níveis inferiores a três nas duas disciplinas em estudo, no caso da Língua Portuguesa este resultado é comum na avaliação final e nas provas de aferição, verificando-se mesmo uma superação dos resultados internos. Relativamente à Matemática a situação é inversa.

9ºano- Ano Lectivo 2007/2008 – Avaliação Final						
Níveis	1	2	3	4	5	Total de Alunos Avaliados
Língua Portuguesa	0	5	58	13	5	81
	6,17%		93,83%			100%
Matemática	1	19	42	13	6	81
	24,69%		75,31%			100%

Quadro nº 46 - Avaliação Final no 9ºano – 2007/2008

Fonte: Agrupamento de Montemor-o-Novo

9ºano- Ano Lectivo 2007/2008 – Provas de Aferição						
---	--	--	--	--	--	--

Níveis	1	2	3	4	5	Total de Alunos Avaliados
Língua Portuguesa	1	8	28	40	4	81
	11,11%		88,89%			100%
Matemática	7	37	20	11	6	81
	54,32%		45,68%			100%

Quadro nº 47 - Provas de Aferição no 9ºano – 2007/2008

Fonte: Agrupamento de Montemor-o-Novo

O ano terminal de 3ºciclo, apresenta uma reduzida margem de níveis inferiores a três em Língua Portuguesa. Na Matemática, pela negativa, destacamos uma percentagem superior a 50% de níveis inferiores a três. Por outro lado, existe uma relação de semelhança de níveis 5 e 1 atribuídos. De referir ainda que o nível médio da avaliação externa de Língua Portuguesa é superior ao nível médio na avaliação interna, na Matemática a situação é inversa.

Capítulo 7: Conclusões

7.1 Nível Crítico da Investigação

Ao iniciar o capítulo final deste trabalho de investigação não nos podemos deixar de congratular-nos por termos chegado ao término do trabalho a que nos propusemos, o qual deu a oportunidade de alargar os nossos conhecimentos profissionais e pessoais. Pensamos que foram abordados e atingidos os objectivos inicialmente apresentados para a sua concretização.

Assim, recordamos a nossa questão de partida, a qual procurámos apresentar de forma clara, de modo a que esta pudesse ser compreendida por todos os sujeitos e, ao mesmo tempo, ser entendida como o fio condutor de toda a nossa investigação: *“O contrato de autonomia representa ou não uma mais-valia no processo de desenvolvimento da organização escola?”* Propusemo-nos verificar de que modo a formalização de um contrato de autonomia, como consequência do processo de avaliação externa, modificou práticas administrativas/organizativas a nível da organização em estudo, ou seja quais os contributos da avaliação externa no caminhar de cada unidade de gestão.

Quanto às razões da escolha deste tema, lembramos que primeiramente foram motivos profissionais, uma vez que pertencíamos a uma equipa de trabalho, na Direcção Regional de Educação do Alentejo, a qual tinha como missão acompanhar a implementação dos Contratos de Autonomia em duas escolas do Alentejo. Daí gerou-se um interesse pessoal sobre esta temática.

Com o avançar do nosso projecto de investigação sentimos necessidade de modificar o título desta dissertação pois, de acordo com a nossa sensibilidade de investigadores, pareceu-nos que este novo título *“Contributos da Avaliação Externa em dois Agrupamentos do Alentejo”* reflecte melhor a realidade deste trabalho, uma vez que procuramos trazer para o palco da

discussão o impacto da avaliação externa junto de dois agrupamentos distintos, sendo que uma das unidades escolhida para amostra já tem o contrato de autonomia assinado enquanto que a outra apenas foi sujeita a avaliação externa.

Como ponto de partida, formulámos algumas hipóteses de modo a orientar a nossa investigação, as quais se centralizaram em quatro domínios chave, nomeadamente visão/estratégia, motivação/empenho, inovação e parcerias e projectos.

Quanto ao primeiro, procurámos inferir se a existência de uma liderança forte, com objectivos definidos e hierarquizados, apresentando uma nova forma de gerir o currículo, será determinante para que uma escola esteja apta a atingir as metas estabelecidas, concretizando o estabelecido na assinatura do contrato de autonomia. Por consequência, a nossa linha de investigação levou-nos a questionar se a motivação e o empenho dos órgãos de gestão da escola, nomeadamente na assumpção e responsabilização pelo processo de tomada de decisão, foi factor constituinte de uma mais-valia para a escola de modo a alcançar as metas propostas.

A inovação foi igualmente um dos factores que considerámos na nossa investigação, nomeadamente procurámos saber se a procura de novos caminhos, novas soluções por parte da escola, motivará uma procura desta pela excelência. Neste campo, tomámos em consideração a possibilidade da existência de parcerias activas e outras formas de associação como factor de favorecimento do projecto de autonomia da escola.

Procurámos assim estudar o desempenho de duas organizações, face ao cenário da avaliação externa, e à sua evolução posterior. Deste modo, retomamos aqui o último parágrafo da introdução, onde estabelecemos o nosso objectivo principal na realização desta investigação, *“procuramos apresentar a forma como os dois agrupamentos reagiram perante o processo de avaliação externa, como identificaram as áreas de melhoria e de que forma se apetrecharam para ultrapassar os constrangimentos detectados. No fundo, procuramos verificar qual o contributo da assinatura do contrato de autonomia*

para o desenvolvimento da unidade, que já o assinou e vivencia, e a diferença da outra unidade organizacional que ainda prepara o caminho para a sua contratualização. Que diferenças, que contributos, que liberdade de procedimentos, que constrangimentos, que soluções, que caminhos?"

Para finalização deste trabalho, e não esquecendo as palavras de Pedro Hespanha “... *um Estudo de Painel consiste num instrumento para a compreensão da mudança social*”, trazemos aqui uma recolha das principais conclusões que nos permitiram compreender o contributo da avaliação externa para o desenvolvimento dos dois agrupamentos.

7.2 O contributo da Avaliação Externa para o desenvolvimento dos dois agrupamentos

Tendo como fio condutor o título deste último subcapítulo, estabelecemos o objectivo principal do nosso projecto, ou seja o estudo da organização escolar num contexto específico, sendo que a escola constitui uma organização especializada, um lugar de aprendizagem de competências fundamentais. Esta escolha teve como base a importância da mesma, face ao papel preponderante na formação dos cidadãos do amanhã. Logo, pareceu-nos que havia que compreender a sua evolução com base no actual quadro legal, algo complexo, em processo de constantes actualizações e determinantes para a evolução do processo da autonomia.

Procurámos compreender a escola enquanto organização, e encontrar em ambos os agrupamentos pistas que nos permitissem compreender esta realidade, não esquecendo que as organizações para atingirem os objectivos propostos e serem competitivas, adoptam a estrutura tendo em conta o ramo de actuação e as características envolventes.

Começámos a nossa viagem organizacional pelos teorias de Mintzberg, onde desde logo os elementos básicos das suas estruturas serviram de ponto de reflexão para o nosso trabalho. Identificámos o *Vértice Estratégico* nas duas organizações em estudo, sendo mais marcante a sua presença no Agrupamento Vertical de Portel. No que concerne à organização estrutural dos

dois agrupamentos em estudo, ambos situam no *Vértice Estratégico* os gestores de topo, Presidente do Conselho Executivo, agora Director, e Assembleia de Escola, agora Conselho Geral. O objectivo dos dois presidentes (actuais directores) é proporcionar a todos os seus colaboradores a confiança necessária à tomada de decisões para que a organização atinja os seus objectivos e, neste caso, P1, Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento Vertical de Portel, afirmou-o claramente numa das entrevistas que nos concedeu: “*Eles têm que sentir que o órgão de gestão está por detrás deles para lhes dar cobertura!*”

Quanto à *Linha Hierárquica Média*, os Coordenadores de Departamento, Coordenadores dos Directores de Turma e Coordenadores de Estabelecimento assumem esta posição nas organizações em estudo. No caso de Portel, os departamentos viram a sua importância reforçada, como consequência do processo de monitorização interna. Inicialmente P1 afirmou que a dinâmica da escola deveria ser pautada pela gestão, pois era o único local onde se poderia ter uma visão global da organização. No entanto, como necessidade sentida pelo processo de reorganização interna do agrupamento, identificados os constrangimentos, a gestão delegou nos departamentos a capacidade de resolver determinadas situações, como o acompanhamento de alguns casos de disfuncionalidade grave de alguns docentes. Neste caso, a gestão afastou-se deliberadamente da resolução destes problemas atribuindo essa importância aos departamentos. Ainda neste campo, verificamos como desapareceu a visão dos departamentos como manta de retalhos, no caso do Agrupamento de Portel. P1 salienta isso mesmo ao salientar a aposta feita nesta estrutura de gestão intermédia.

No caso do Agrupamento de Montemor-o-Novo, verificamos que a visão sobre esta estrutura recai sobretudo na questão de proximidade relativamente à base da estrutura hierárquica da escola. Na segunda entrevista constatamos algumas mudanças, as quais são quase sempre fruto de alterações legislativas, nomeadamente ao nível da constituição do Conselho Pedagógico. No que concerne aos departamentos curriculares, P2 destacou a importância

destes na elaboração dos planos de acção destinados a eliminar os constrangimentos detectados no Projecto Educativo.

No que diz respeito ao *Centro Operacional*, e seguindo as palavras de Mintzberg, focalizámos os docentes como centro da organização, tendo em conta que a sua missão é o futuro dos alunos. Assim, P1 salienta a importância desta classe relembrando a importância da sua autonomia enquanto veículo de transmissão de conhecimento e formação. Contudo, refere como constrangimento o isolamento dos professores de 1ºciclo, facto que os leva a trabalhar “sozinhos” sem o sentido de integração no agrupamento. Esta opinião é partilhada por P2. Na entrevista realizada este ano, P1 referiu novamente a dificuldade de integração destes profissionais na organização, por seu lado P2 salienta que, fruto das mudanças ocorridas na escola no último ano, nomeadamente o diploma da avaliação dos docentes, começa a haver ainda maior partilha e ainda maior sentido de responsabilização, a prestação de contas perante a comunidade educativa.

A *Tecnoestrutura* é constituída, como já referimos anteriormente por analistas, engenheiros, contabilistas, responsáveis pelo planeamento e pela organização de métodos, os quais visam obter sistemas de trabalho que permitam a standardização da organização. Assim, o Conselho Pedagógico é visto, pelos dois entrevistados, como um órgão regulador/organizador do processo ensino-aprendizagem onde têm assento os representantes dos diferentes departamentos. Nenhum dos dois entrevistados emite opinião sobre a sua importância, limitando-se a referir as alterações ocorridas de acordo com o articulado legal.

Sobre o *Pessoal de Apoio*, como por exemplo os serviços administrativos, P1 salientou inicialmente o excesso de funcionários existentes no agrupamento. Este factor tinha influência na gestão administrativa, uma vez que existia demasiada segregação de funções. No entender dele, todos deviam conhecer o trabalho uns dos outros, uma vez que eles constituem o suporte logístico da organização escola. Na segunda entrevista P1 não manifestou opinião sobre este campo, uma vez que entretanto se aposentaram funcionários desses serviços.

No seguimento do nosso projecto de investigação, procurámos estudar a organização enquanto metáfora da realidade organizacional, considerámos o paradigma positivista, no qual, como indicámos anteriormente, a organização não representa um fim em si mesma, mas um instrumento, um meio para alcançar um fim. Seguimos o trabalho de Taylor, e focalizamos a nossa atenção nos seis princípios fundamentais por ele defendidos. Deste modo, parece-nos que o Agrupamento de Portel se enquadra neste campo, uma vez que existe uma divisão de responsabilidades, como constatámos na entrevista final com o transportar de responsabilidades para o nível dos departamentos. A utilização de métodos científicos para determinar a melhor forma de executar as tarefas é uma realidade, e isso traduz-se na monitorização interna que o agrupamento realiza constantemente, procurando aferir os dados de avaliação externa e interna sobre os progressos nas aprendizagens dos alunos, controlando simultaneamente o desempenho do trabalho. O Agrupamento demonstrou preocupação com a selecção dos docentes mais indicados para os diferentes patamares de gestão intermédia existentes na organização. Encontrámos na entrevista de P1, incentivos aos docentes, nomeadamente na feitura de horários onde se reflecte a preocupação com a possibilidade de conjugar a componente lectiva com a componente individual de trabalho de uma forma harmoniosa e equilibrada. Um docente satisfeito não se importa de passar mais tempo na escola, como afirma o presidente do Agrupamento Vertical de Portel.

Quanto ao paradigma biológico - sistémico, parece-nos encontrar também aqui algumas características no Agrupamento Vertical de Portel. Assim, não é de estranhar que os cursos CEF e Profissionais sejam pensados de acordo com as necessidades da comunidade envolvente.

Neste campo, parece-nos ainda que podemos posicionar aqui o Agrupamento de Montemor-o-Novo, particularmente na articulação entre o currículo e o meio local. Os dois entrevistados consideraram que o currículo deve ser nacional mas deixaram aqui uma abertura para a componente local. P2 sublinhou esta opinião ao dar o exemplo do Mirandês, e apontou alguns exemplos concretos de determinadas disciplinas “... *História e da Geografia,*

eles trabalham muito a componente local, isto é uma zona de agricultura, é uma zona que tem alguma tradição históricatêm utilizado muito essa tradição para valorizarem o património local. Até em EMRC.... a questão do São João de Deus ter cá nascido.....”.

Sobre as organizações como cérebros, como já foi dito anteriormente trata-se de uma abordagem enquadrada no paradigma biológico - sistémico, ou como defendem alguns autores numa linha do paradigma construtivista, devido à aplicação às organizações das considerações derivadas do funcionamento da concepção cerebral da organização. Aqui, voltámos a focalizar a nossa atenção no Agrupamento Vertical de Portel, ou seja o seu processo de monitorização interna permite-lhe constituir-se como uma organização que aprende.

Abandonámos o estudo da organização e avançámos para o campo da avaliação onde procurámos estabelecer um conceito de avaliação educacional, o qual não pode deixar de ser associado à avaliação dos docentes, das aprendizagens dos alunos ou das políticas educativas. Trata-se de um campo complexo que envolve uma organização complexa, há que compreender a escola em todas as suas variantes, como refere o Professor Natércio Afonso no parecer de 7 de Janeiro de 2008, sobre o Decreto-Lei 75/2008.

Procurámos construir um roteiro da avaliação num contexto internacional e focalizámos a nossa atenção no caso Português, como processo fundamental para a implementação da autonomia das escolas, tendo este sido objecto de descrição no subcapítulo 2.3. Assim, lembramos que o Agrupamento Vertical de Portel fez parte do grupo de escolas piloto, as quais formalizaram os primeiros contratos de autonomia.

Salientamos também a questão da prestação de contas e não podemos deixar de recordar as palavras de João Barroso, “ *a prestação de contas é o contraponto necessário à substituição da gestão directa e centralizada pela regulação e torna-se condição necessária seja para o comprometimento da escola seja para a condução política e a acção administrativa*”⁵⁴. Esta questão parece-nos fundamental no desenvolvimento do processo de autonomia, uma

⁵⁴ Barroso, João (Org.) (2003) *A Escola Pública. Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: Asa.

vez que o Estado, ao abdicar da sua posição dominante, tem que justificar as opções da escola perante a comunidade educativa em geral.

No que concerne à análise dos relatórios da avaliação externa, estes permitiram-nos traçar um retrato bastante completo das duas unidades. No caso do Agrupamento Vertical de Portel, o relatório incide sobre a visita inspectiva realizada à unidade em observação, ainda como Agrupamento Horizontal. De salientar a necessidade de articular os procedimentos com a EB 2,3 e uma chamada de atenção para as dificuldades do processo de verticalização, antecipando um pouco as dificuldades que se viriam a verificar, como podemos verificar no subcapítulo 5.3.1.

No caso do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo a maioria dos parâmetros recebeu a classificação de suficiente, sendo de retirar algumas ideias, que passamos a apresentar: a falta de articulação entre os departamentos e os constrangimentos na liderança são uma realidade, facto que é reconhecida pela presidente numa das entrevistas, como podemos constatar; o projecto educativo define metas as quais não são quantificadas, logo esse facto não motiva os docentes a lutar por esses objectivos e a construir uma dinâmica de escola.

Deste modo parece-nos ser de tecer algumas considerações relativamente aos dois Agrupamentos em estudo e face aos objectivos traçados inicialmente. Quais foram os contributos da avaliação externa nestas duas unidades? Em nosso entender os contributos foram muitos e é sobre eles que nos vamos debruçar. Como já foi dito neste subcapítulo, enquadrámos os dois agrupamentos em termos de estrutura organizacional e numa perspectiva metafórica, não esquecendo obviamente algumas evidências retiradas das entrevistas realizadas e dos diferentes relatórios analisados.

Assim, e começando pelo Agrupamento de Montemor-o-Novo, parece-nos que este agrupamento ainda tem um longo caminho para evoluir. A avaliação externa foi determinante uma vez que motivou um processo de reflexão interna mais acentuado. A elaboração de um relatório da equipa de avaliação interna, foi determinante para ultrapassar alguns constrangimentos e melhorar algumas práticas, nomeadamente a feitura de uma avaliação mais

enriquecedora dos resultados académicos dos alunos, os quais foram objecto de descrição no capítulo anterior.

Pensamos que a motivação e o empenho do órgão de gestão e dos diferentes actores, a ligação a outras instituições e o clima organizacional favorável constituem evidências do potencial do Agrupamento. Em termos de visão e estratégia, a gestão de topo do Agrupamento pode ser caracterizada como muito cautelosa e cumpridora dos normativos. Existe motivação e empenho por parte desta estrutura, no entanto eles próprios reconhecem os constrangimentos face à gestão intermédia. A título de sugestão deixamos aqui a proposta de um trabalho de monitorização interna cujo enfoque recaia no fortalecimento das competências das estruturas intermédias, de modo a que estas assumam a importância devida na teia organizacional do agrupamento, constituindo-se como uma equipa de suporte para o desenvolvimento do trabalho do órgão de gestão e ainda como pólo importante na procura da excelência.

Relativamente ao campo da inovação, salientamos alguns factos como “A Escola e o Rio”, a adesão ao Plano de Acção da Matemática e ao Plano Nacional de Leitura, sendo que as parcerias se revelaram determinantes para o sucesso.

Sobre o Agrupamento Vertical de Portel, podemos emitir a seguinte opinião, após o término deste trabalho:

- Consideramos que foi fundamental, para o avançar de todo o processo da autonomia, o movimento crítico que se gerou ao nível do Agrupamento Horizontal, a qual acabou por “contaminar” mais tarde a EB 2,3;

- O processo de avaliação externa acabou por facilitar mais tarde a gestão do agrupamento, após a agregação das duas escolas;

- A dinâmica da escola, no campo da visão e estratégia, é pautada por uma liderança ambiciosa, que traça objectivos, define metas envolvendo toda a mancha organizacional para o efeito. Ainda neste ponto a motivação e empenho do órgão de gestão é determinante, sendo que a Gestão de Topo transmite-nos essas evidências e, mais ainda, consegue envolver toda a unidade orgânica neste projecto;

- Existe uma imagem de agrupamento, com dinâmicas próprias, apesar de alguns constrangimentos ainda latentes. A avaliação externa conduziu o agrupamento a um processo de consciencialização interno sobre as responsabilidades e os deveres perante a comunidade escolar. Os constrangimentos que existiam, após a assinatura do Contrato de Autonomia, e com o cumprimento dos objectivos específicos traçados para o agrupamento, estão a ser diluídos de forma a que as metas contratualizadas sejam cumpridas. Este projecto inovador, e recordemos aqui que neste momento só existem duas escolas com contrato assinado em todo o Alentejo, facilitou a constituição do Agrupamento Vertical de Portel enquanto um todo;

- O processo de monitorização interna facilita e cria oportunidades para ultrapassar os constrangimentos detectados. Existe um seguimento constante dos alunos facto que, em nosso entendimento, é fundamental para um Agrupamento que tem objectivos quantificados para atingir numa data concreta. O controlo interno permite uma correcção constante das falhas e a reorientação constante dos meios para as necessidades imediatas;

- Parece-nos igualmente importante a boa articulação que existe entre o Agrupamento e as entidades locais, nomeadamente a Câmara Municipal de Portel. A Câmara trabalha em estreita articulação com o Agrupamento salientando-se entre outros o apoio às actividades realizadas na Biblioteca, a qual é reconhecida pela excelência. Sublinhe-se ainda que a escola foi escolhida para integrar o Projecto A Ler+, do Plano Nacional de Leitura, no corrente ano;

- A oferta educativa apresenta respostas para as necessidades locais e procura encontrar seguimento para os seus alunos num contexto futuro. Este ponto parece-nos muito importante uma vez que existe uma preocupação em preservar a ligação com a comunidade e oferecer soluções para a colmatar eventuais lacunas, a visão da gestão é muito importante para determinar estas ofertas.

Em jeito de conclusão parece-nos ser de afirmar que a avaliação externa trouxe contributos fundamentais aos dois agrupamentos. No caso de Montemor-o-Novo funcionou como motivação para novos caminhos, motivando

o agrupamento a crescer enquanto um todo para alcançar o sucesso. Quanto a Portel, a avaliação externa além de ponto de partida facilitou a união de um agrupamento trazendo à luz do dia as virtudes e os constrangimentos até aí sentidos. O caminho é longo mas, a análise dos dados de avaliação interna demonstram que o Agrupamento está na rota certa.

“ Não é o mais forte da espécie que sobrevive, nem o mais inteligente, mas sim aquele que melhor se adapta à mudança.”

Charles Darwin

Bibliografia

- **Alves, J. (1993).** *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*, Cadernos Correio Pedagógico. Porto: Edições ASA.
- **Alaiz, V. (2003).** *Auto-Avaliação de Escolas Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- **Antunes, B. (2007).** *Configurações Estruturais da Escola. Conselhos de Turma: um desafio à mudança*, Tese de Mestrado. Évora: Universidade de Évora.
- **Azevedo, J. (2002).** *Avaliação das Escolas, Consensos e Divergências*, Coleção perspectivas actuais. Porto: Edições ASA.
- **Azevedo, José Maria (2005)**, Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e Processos (*Actas de um Seminário realizado em 13 de Dezembro de 2005*), Lisboa.
- **Barroso, J. (2004).** *A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária*, Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, pp.49-83
- **Barroso, João (Org.) (2003)** *A Escola Pública. Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: Asa.
- **Bilken. et Bogdan, (1994).** *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- **Bardin, L. (1977).** *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70
- **Barroso, João (2004)**, *A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária*, Revista Portuguesa de Educação, ano/vol 17, número 002, 2004, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- **Barroso, J. (1992).** *Fazer das Escolas um Projecto*. Lisboa: Educa.

- **Barroso, J. (1997).** *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- **Barroso, J. (2006).** *A Autonomia das Escolas: Retórica, Instrumento e Modo de Regulação da Acção Política*. In Textos da Conferência Internacional. *A Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- **Bilhim, João Abreu de Faria (2008),** Teoria Organizacional Estruturas e Pessoas, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Sexta Edição Revista e Actualizada, Lisboa.
- **Buendia Eisman, L.; Colas Bravo, P.; Hernandez Pina, (2001),** Métodos de Investigación en Psicopedagogía, Madrid: Mc Graw Hill.
- **Caldwell, Brian J.,** “ Autonomy and Self-Management: Concepts and Evidence” in *The Principles and Practice of Educational Management* , Edited by Tony Bush and Les Bell, University of Leicester
- **Camara, Pedro B. et al, (2003).** *Humanator - Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 4ª Ed.
- **Canário, R. (2006).** *A Escola tem Futuro? Das Promessas às Incertezas*. Porto Alegre: Artmed Editora, SA.
- **Canavarro, José Manuel (2000),** Ciência e Sociedade, Coimbra, Quarteto Editora
- **Castro, C. (2007).** *Administração e Organização Escolar – O Direito Administrativo da Escola*. Porto, Porto Editora.
- **Clímaco, M. C. (2005).** *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- **Clímaco, M. C. (1992).** *Monitorização e práticas da avaliação das escolas*, Série: Desenvolvimento dos Sistemas Educativos. Lisboa: GEP, Ministério da Educação.

- **Chiavenato, I. (2005).** *Comportamento Organizacional - A Dinâmica do Sucesso das Organizações*. Editora Campus, 2ª edição: Rio de Janeiro: Editora Elsevier.
- **Comissão Europeia, Eurydice (2004),** *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*, Bruxelas: Eurydice.
- **Correia, C^a, & Costa, J. A. (2003).** *Análise da Cultura Organizacional Escolar Através dos Artefactos*, in Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional, nº3, pp.80-88.
- **Correia, J. A. (1994).** *A Educação em Portugal no Limiar do Século XXI: Perspectivas de Desenvolvimento Futuro*. Educação e Culturas nº 2.
- **Costa, J. (1991).** *Gestão Escolar, Participação, Autonomia – Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- **Costa, J. A. (1996).** *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- **De Ketele & Roegiers (1991),** *Methodologie de recueillement de information*. Bruxelas: De Boeck
- **Dias, et al. (1998).** *Autonomia das Escolas Um Desafio*. Lisboa: Porto Editora.
- **Drucker, Peter (2008),** *Management Revised Edition*, Collins, New York.
- **Estêvão, C. (2004).** *Educação, Justiça e Autonomia – Os Lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto: Edições Asa.
- **Esteves, Manuela “Análise de Conteúdo” in Ávila de Lima, Jorge & Pacheco, José Augusto (orgs.) (2006), FAZER INVESTIGAÇÃO** Contributos para a elaboração de dissertações e teses, Coleção Panorama, Porto Editora.
- **Ferreira, J. M. et al. (2001).** *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

- **Flores, M. (2005).** *Agrupamento de Escolas: Indução Política e Participação.* Coimbra: Almedina.
- **Firmino, M. (2007).** *Gestão das Organizações, Conceitos e Tendências Actuais.* Lisboa: Escolar Editora.
- **Formosinho, J. (1991).** *O papel do Gestor Pedagógico Intermédio na escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Director?* Leiria, Seminário: A Acção Educativa – Análise Psico-social.
- **Formosinho, João, Fernando, Fernando Ilídio&Machado, Joaquim (2000),** *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas.* Porto: Edições Asa
- **LEITE, C. (2000).** “A figura do ‘amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes”, Actas do 5º Congresso da SPCE
- **Lima, Licínio C. (1998)** *A Administração do Sistema Educativo e das Escolas (1986/1996) in AAVV A evolução do Sistema Educativo e o Prodep, Estudos Temáticos, vol I.* Lisboa: DAPP ME pp- 15-95
- **Lima, L. & Afonso, A. (2002).** *Reformas da Educação Pública, Democratização, Modernização, Neoliberalismo.* Porto: Edições Afrontamento.
- **Kast, Fremant, E. et al. (1979).** *Organization and Management, a Systems Approach.* Tóquio: McGraw-Hill.
- **Machado, et al. (2000).** *Autonomia Contratualização e Município* – Actas do Seminário realizado em 24 de Maio de 2000, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, Cadernos Escola e Formação.
- **Machado, et al. (2001).** *Formação e Avaliação Educacional.* Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul: Cadernos Escola e Formação.

- **MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. (1997).** *Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar. Guia Prático de Auto-avaliação.* Bruxelas: Comissão Europeia (consultada a versão portuguesa de José Borges Palma – IIE).
- **MacBeath, John (2004).** Putting the self back into self-evaluation. In *Improving Schools*, vol. 7, n. ° 1. SAGE Publications, pp. 87-91.
- **Meuret, Denis (2002).** O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos, in Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António e Ventura, Alexandre (org.), *Avaliação de Organizações Educativas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 39-50.
- **McCreadie, Karen** “ A Arte da Guerra de Sun Tzu” , Gestão e Negócios Aprenda com os Clássicos, Ideias de Ler, Maio de 2009
- **Mintzberg, H. (2004).** *Estrutura e Dinâmica das Organizações.* Lisboa: Edições D. Quixote, 4ª edição.
- **Moreira, M. C. (2005).** *Avaliação Institucional Escolar: um estudo exploratório de uma experiência.* Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- **Peretti, J. M. (1997).** *Recursos Humanos.* Lisboa: Edições Sílabo.
- **Pina e Cunha, et al. (2006).** *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão.* Lisboa: Editora RH, 2ª edição.
- **Quivy & Campenhoudt (1992),** Manual de Investigação em Ciências Sociais, Gradiva
- **SOUSA, et al (2008)** INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO: metodologia preferencial nas práticas educativas. Universidade do Minho
- **Tripa, M. (1994).** *O Novo Modelo de Gestão das Escolas Básicas e Secundárias.* Lisboa: Edições ASA.
- **Tuckman, W. B. (2002).** *Manual de Investigação em Educação,* 2º edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- **Zorrinho, C. et al. (2005).** *Gerir em Complexidade.* Lisboa: Edições Sílabo.

- **VALLES.M.(2000):** Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica e práctica profesional (2ª ed.). Madrid: Síntesis/Sociologia
- **Veiga, F. H. (1996)** Recolha de dados: O Questionário. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Webografia

- <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/seminario01powerpoints/ABolivar%20-%20Autoavaliacao%20de%20escolas%20como%20estrategia%20de%20mudanca.pdf>
- <http://fatimaleitao700984.blogspot.com/>
- <http://claracoutinho.wikispaces.com/T%C3%A9cnicas+de+recolhas+de+dados>
- Gather Thurler, Monica (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement. In Bois, M. (dir.) *Les systèmes scolaires et leurs régulations*, Lyon: CRDP, pp. 31-49. Consultado em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-2002/MGT
- Meuret, Denis (2004). *Les réformes de l'éducation aux Etats-Unis*, intervenção no colóquio «Comment rendre l'école plus juste». Consultado em http://www.gauche-eneurope.org/doc_lib_agee/denismeuret.doc
- SICI (2003). *Effective School Self Evaluation* (relatório final), SICI: Acessível em <http://sici.org.uk/ESSE>.

Legislação

- **Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro** - Lei de Bases do Sistema Educativo
- **Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro** - Regime de Autonomia das Escolas
- **Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio** - Modelo de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- **Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio** - Regime de autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário
- **Decreto-lei n.º 270/98, de 1 de Setembro** - Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário
- **Lei n.º 24/99 de 22 de Abril** - Alteração ao Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio
- **Decreto-Lei n.º 166-A/99, de 13 de Maio** Institui o Sistema de Qualidade em Serviços Públicos (SQSP).
- **Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro** - Descentralização Administrativa e Autonomia do Poder Local para as Autarquias locais e atribuições de competências na área educativa.
- **Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro** - Reorganização Curricular do Ensino Básico

- **Decreto-Lei n.º209/2002, de 17 de Outubro** - Alteração ao Decreto-Lei n.º6/2001
- **Lei n.º 30/2002, de 30 de Dezembro** - Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário
- **Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro** – Cria os Conselhos Municipais de Educação e elaboração de Cartas Educativas
- **Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho** – Cria os Cursos de Educação Formação
- **Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro**
Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos do ensino básico regular.
- **Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto**
Procede à segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
- **Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro**
Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico.
- **Despacho n.º 13 599/2006, de 28 de Junho**
Estabelece regras e princípios orientadores a observar na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício de

funções no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como na distribuição do serviço docente correspondente

- **Decreto-Lei n.º 276/2007, de 31 de Julho**
Estabelece o regime jurídico da actividade de inspecção, auditoria e fiscalização dos serviços da administração directa e indirecta do Estado aos quais tenha sido cometida a missão de assegurar o exercício de funções de controlo, interno ou externo.
- **Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho**
Aprova a estrutura orgânica da Inspeção-Geral da Educação (IGE).
- **Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro**
Estabelece os termos de celebração dos contratos de autonomia realizados entre as escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e as Direcções Regionais de Educação.
- **Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro**
Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo
- **Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro** - Regulamenta o Ensino Especial.
- **Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro** - Estatuto do Aluno dos Ensinos básico e Secundário
- **Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril** - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- **Despacho n.º 19177/2008, de 12 de Julho** - Organização do Ano Lectivo.
- **Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho**
Altera diversos aspectos relacionados com a organização e gestão do currículo do ensino básico.

- **Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro**
Define normas orientadoras para a constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) de segunda geração.

Outras Fontes

Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo

Projecto Educativo

Regulamento Interno

Relatório da Avaliação Externa

Análise Estatística da Assiduidade e Aproveitamento

Agrupamento Vertical de Portel

Regulamento Interno (Agrupamento Horizontal de Portel)

Relatório da Avaliação Externa

Relatório Anual de Progresso da Autonomia

Anexos

Anexo 1

Entrevista - Presidente do Agrupamento Vertical de Portel em 2008

Transcrição da entrevista ao presidente do Agrupamento Vertical de Portel

Realizada no dia 1 de Fevereiro de 08

Caracterização do Entrevistado						
Dados Pessoais e Profissionais						
1. Género	Feminino		Masculino		x	
2. Idade	Menos de 30 anos		De 30 a 45 anos	x	Mais de 45 anos	
3. Tempo de Serviço	1 a 10 anos		11 a 25 anos	x	Mais de 26 anos	
4. Habilitações	Bacharelato	x	Licenciatura		Mestrado	
Académicas		Outras?	Quais?	Cese em Administração Escolar Parte Curricular do Mestrado em Administração Escolar		
5. Situação Profissional	Prof. Titular		6. Grupo Disciplinar a que pertence	100		
7. Cargo desempenhado na escola	Presidente da Comissão Executiva Instaladora					

Autonomia da Escola

Fátima - De uma forma sucinta faça, por favor, uma apresentação de si próprio. Há quantos anos lecciona nesta escola? Além do cargo que ocupa actualmente, presidente do órgão de gestão, quais foram os outros cargos que já desempenhou neste agrupamento?

P1 – Bem... nos últimos anos...tirei o curso em 85 em Évora, fui trabalhar nos primeiros anos para Portalegre. Depois vim de Portalegre direitinho para a Direcção Regional... tinha a Direcção Regional acabado de ser criada em 88....

Fátima – em 88...

P1 - depois estive de 88 a 97 lá....uns 9 anos. Depois saí de lá vim trabalhar para o Concelho de Portel.... Logo na Torre dos Coelhoiros ... depois vim trabalhar para o Concelho de Portel 3 ou 4 anos ... já não me lembro...e desde 2002 a 2006 estive no Agrupamento Horizontal como Director Executivo e depois estive...no ano passado até agora, até Dezembro como Vice-Presidente e agora como presidente do Agrupamento Vertical.

Fátima – ok A autonomia das escolas é um dos aspectos fundamentais de uma nova organização da educação. Na opinião do(a) colega, como se pode manifestar a autonomia da escola?

P1 - ... eu entendo desta forma eu acho que as escolas sempre estiveram dotadas de alguma autonomia diante de um sistema educativo muito centralizado....sempre estiveram dotadas de autonomia que muitas não utilizaram... por receios, por questões ligadas à própria máquina do Ministério da Educação, da Inspeção. As escolas sempre tiveram receio de usar algumas coisas... mas sempre tiveram algumas margens de autonomia. Podia não ser instituída mas havia, nomeadamente os professores dentro da sala de aula sempre tiveram uma grande margem de manobra e mesmo os órgãos de gestão tinham... O que eu entendo, quando nós falamos, por exemplo, como é que a escola se pode transformar, pode ser mais eficaz, só pode ser, no meu entender através da autonomia. Nunca pode ser um mecanismo centralizado...como....ainda por cima nesta recentralização que houve agora nos últimos dois anos relativamente ao Ministério da Educação... as próprias Direcções Regionais de alguma forma foram diluídas neste processo... E cada vez mais.... Aquilo que a gente vai ter no nosso Contrato de Autonomia, a

quantidade de competências vai haver muito pouca coisa que a gente tenha que perguntar à Direcção Regional...está cá tudo! Não vejo nenhuma hipótese de a escola se transformar sem ser através da autonomia. Eu acho que são três vectores: é a autonomia, é a gestão da contratualização que tem que estar sempre em cima da mesa e depois claro... a prestação de contas. Não há outra alternativa!

Fátima Na sua opinião, os professores necessitam de uma margem maior de autonomia? Porquê?

P1 – Acho assim... não acho menos autonomia... acho o seguinte e noto mais isso no pré-escolar e no 1ºciclo provavelmente pela dispersão, pelas pessoas estarem mais isoladas... o que acontece é que muitos profissionais, mas particularmente nestes níveis de ensino, pré-escolar e 1º ciclo, e em escolas mais pequenas....rurais... muitos profissionais olham para a profissão como se fossem profissionais liberais. Eu tenho esta experiência do Agrupamento Horizontal... aquilo é uma prestação de serviços que eles estão a fazer, eles fazem como querem, como lhes apetece, portanto não têm que prestar contas a ninguém. Eu senti muito isso no Agrupamento Horizontal. A questão é que eu acho que eles não devem ter menos autonomia, muitos profissionais não estão habituados a prestar contas do trabalho que fazem que é uma coisa diferente ... isso eu penso que é uma coisa indispensável. Devem ter margens de autonomia grandes até porque a actividade docente é uma actividade que requer, para ser inovadora, que não tenha grandes constrangimentos exteriores. As pessoas têm que estar mais ou menos livres de aplicar as técnicas, os métodos e as didácticas que entenderem... mas têm que prestar contas daquilo que fazem. E quando as coisas não correm bem, eles próprios têm que ter um mecanismo de autoavaliação para se irem corrigindo, digamos assim auto-regulando o seu próprio processo educativo.

Fátima - Concorda com a existência de um Regulamento Interno na escola? Na sua opinião, este ajuda a construir a autonomia da escola?

P1 – Acho que é indispensável, quer dizer torna-se menos relevante quanto mais centralizado for o sistema educativo....agora torna-se cada vez mais relevante quanto maior for a autonomia da escola.

Fátima - A sua escola tem autonomia? Onde pensa terem surgido espaços de autonomia? (práticas escolares, administração e gestão da escola, sector administrativo)

P1 – Das competências que foram transferidas para o agrupamento? Do ponto de vista curricular, deram-nos a hipótese, aliás foi o compromisso de reorganizar a gestão curricular do 2 e 3 ciclos.

Fátima – No contrato do vosso agrupamento, entretanto já protocolado, a aproximação da taxa de abandono escolar aos 0% é uma das vossas metas. Quais são as principais estratégias para concretizar tal objectivo?

P1 – A questão é assim.... Só há abandono escolar... a tendência para haver abandono escolar é quando os alunos não se sentem bem na escola porque se os alunos gostarem de estar na escola.... se sentirem bem na escola normalmente é assim... não há! A tendência é dos próprios alunos digamos assim... nos anos que vão passando na escola vão gostando de cá estar e vão querendo até exactamente o contrário, até prosseguirem estudos e nisso aí tem um papel decisivo o órgão de gestão... em motivar e criar expectativas positivas nos alunos em relação ao prosseguimento de estudos e à importância que isso tem na vida futura deles.... Penso que é importante reorganizar a escola nesse sentido pois parece-me que ela não é muito eficaz, aliás é má porque a escola no fundo....como é que eu vou dizer....a escola pegou nos alunos maus e de alguma maneira excluiu-os... remetendo-os para os CEF. Depois as turmas estão constituídas de tal maneira... que temos grandes problemas aí: comportamento, indisciplina, etc. ... Juntaram-nos todos e não pode ser assim! A escola... a gente deve apostar... a escola deve ser

prosseguimento de estudos. Agora, a escola tem que se organizar para responder à diversidade dos alunos e isso envolve muita coisa e é complicado porque isso envolve mecanismos que incluem três níveis de responsabilidade. Um nível tem a ver com os alunos e eles têm que ter e nós neste momento estamos a actuar já nalgumas situações... até do ponto de vista disciplinar com alunos, eles têm que sentir que alguns tipos de comportamento são objecto de penalização, que não eram, mas por outro lado também temos que actuar no pessoal auxiliar que não pode remeter-se a algumas tarefas têm que ter uma tarefa de natureza pedagógica, de acompanhamento dos alunos ... nomeadamente nos recreios e mesmo na própria relação que têm com os alunos. E depois temos outra situação muito mais difícil de intervir... que para isso não há grandes receitas. Trata-se da própria disfuncionalidade de alguns docentes... que são alguns docentes é que promovem as situações de conflito dentro da sala de aula e de maus comportamentos etc. São pessoas pouco capazes do ponto de vista profissional nomeadamente na questão da gestão das relações com os alunos. Aí será mais difícil mas, a intervenção tem que ser feita nestes três domínios: tem que se criar um bom clima educativo ... mas um clima educativo dentro da escola de responsabilidade e que seja estimulante para os alunos... isso é que em nosso entender é capaz de resolver a questão do abandono.

Organização Administrativa

Fátima - Pode descrever, de forma sucinta, a organização administrativa do seu agrupamento, no momento actual?

P1 – Temos um chefe de serviços administrativos e depois temos uma série de funcionários, uns que vieram do agrupamento, outros que já cá estavam. Temos tarefas repartidas entre eles. Há uma bolsa de distribuição de funções, toda a gente saber exactamente o que tem que fazer só que o acontece na prática é que não é possível manter um esquema destes. Porque as pessoas não podem só fazer aquilo. Eu defendo um modelo mais de organização dos

serviços administrativos em que seja um sistema quase rotativo, em que toda a gente tem que saber quase tudo. Não pode ser só uma pessoa a processar vencimentos, etc. ... De qualquer forma temos aqui uma realidade que provavelmente não vai ser mexida nos próximos tempos... mas temos pessoal a mais e isso é mau para os serviços porque permite isto! Que eles façam só o serviço deles.... Eu não acho que isso seja funcional! E depois temos pessoas de grande qualidade... curiosamente são os assistentes contratados... Bom o que era importante era a gente poder seleccionar, sermos nós a poder determinar quem seria o chefe dos serviços administrativos, depois temos pessoal a mais... na minha opinião demasiada segregação de funções. Devíamos funcionar mais em equipa e não numa lógica de funções repartidas.

Fátima - Pensando na organização do agrupamento, actualmente não existe assembleia de escola. O que consta no vosso projecto de desenvolvimento é a constituição de uma Assembleia da Comunidade Educativa. Qual é o papel que este órgão terá na vida da escola?

P1 - Vai ser muita. O que nós queremos é pôr uma quantidade de competências que dêem protagonismo à assembleia. E esperamos que constituição, como ela está com uma minoria de docentes, que através da assembleia e depois através da associação de pais.... que já há aí um movimento para ser criada... consigamos ter uma grande parte da comunidade, do concelho de Portel, não digo só a comunidade educativa porque é uma comunidade porque é uma comunidade que nalgumas situações não é só educativa. Mas uma grande parte da comunidade que tem ligações à comunidade educativa, à educação, consiga de facto ter uma participação efectiva na escola e dê um contributo efectivo à escola. Tenho alguma esperança que isso possa acontecer. Pelo menos quando a idealizamos foi nesse sentido.

Gestão Pedagógica

Fátima - A que nível julga dever ser concebido o currículo? (Nacional, Regional, Local)

P1 – Eu acho que o currículo tem que ser nacional é assim...a estrutura tem que ser nacional porque.... por variadíssimas razões... a primeira de toda é que no fundo o currículo é aquilo que é suposto os alunos aprenderem e isso não pode ser uma decisão local, nós não...o nosso país nem sequer tem regionalização, isso era quase uma situação tipo à Estados Unidos da América, onde os estados determinam aquilo que se aprende em cada um. O nosso país não tem tradição nenhuma nesse sentido e não me parece que seja uma opção em relação ao currículo, que seja uma escola a fazê-lo ou uma região a fazê-lo. Penso que isso é nacional, a estrutura tem que ser nacional, o estado determina o que é que acha que é importante que os alunos aprendam, quais são as aquisições, as competências que eles têm que adquirir ao longo da escolaridade. Agora penso que é importante e que há aí algum espaço também de manobra para haver complementos locais nos currículos....

Fátima – Determinadas ofertas educativas que correspondam às necessidades de formação e de emprego da zona.... aí é fundamental o papel da escola!

P1 – Exactamente mas a estrutura é sempre nacional!

Fátima - Concorda com a necessidade de se construir um Projecto Educativo na escola? Porquê? Reconhece que há vantagens para os alunos e benefícios para a escola? Quais?

P1 - A experiência que tenho e a maneira como construímos o nosso projecto educativo de natureza tal e o próprio reflexo da avaliação externa foi um dos factos que eles salientaram como muito positivo é absolutamente central porque é assim... a tendência que há nas escolas é porem.... Que é uma tendência normal, que é natural dos professores em colocarem os problemas fora da escola... eu oiço essas conversas regularmente no Conselho Pedagógico... são os pais que não ligam aos filhos... isso é uma verdade mas

não acrescenta nada ao problema... digo eu! Os miúdos são mal comportados, os miúdos não querem aprender, os miúdos isto...os miúdos aquilo... as famílias são pobrezinhas, é o meio que é pouco estimulante...ou seja os problemas são todos menos dentro da escola e menos centrados na sala de aula e portanto um projecto educativo, quando a gente o analisa... para a questão do projecto educativo na parte quando se faz o diagnóstico, e quando a gente define a problemática e quando se lançam os inquéritos e começa a definir a problemática... há sempre uma área que decorre da própria natureza, da própria interpretação dos dados sejam eles dos questionários sejam eles dos resultados das avaliações externas e internas, etc... Das aprendizagens dos alunos há sempre uma componente que é centrada dentro da escola e quando se passa para o projecto educativo e a escola legitima o projecto educativo ao nível da assembleia, isso passa a ser um instrumento fortíssimo porque não deixa que as coisas... ou seja vai legitimar algumas das medidas que são necessárias tomar e que os próprios docentes vão ter que tomar em relação aquilo que se passa dentro da sala de aula. É um instrumento absolutamente central.

Fátima -Os Departamentos Curriculares devem ter competência para implementar e desenvolver componentes curriculares da iniciativa da escola?

P1 – Acho que sim. Mas nesta escola em particular e se calhar isso tem mais a ver com a lógica que foi montada, do que dos próprios departamentos em si.... Eu entendo...é a minha opinião... a dinâmica da escola tem que ser pautada pela gestão... porque a gestão é o único local onde a gente reunir toda a informação, onde a gente tem uma visão global sobre a organização, portanto onde é possível perceber as implicações todas de algumas medidas, de algumas opções. Aqui na escola muitas vezes as coisas funcionam a retalhos, um departamento para um lado um departamento para o outro e isto reflecte-se claramente no plano de actividades, quando ele está a ser construído, uma autêntica manta de retalhos onde cada departamento debita o que entender, o conselho de docentes a mesma coisa, os do desporto escolar a mesma coisa...

aquilo é uma autêntica manta de retalhos sem linha nenhuma... entendo isto como estou a dizer tem que ser uma opção onde a gestão se vincule e de alguma forma

Fátima - As escolas devem ter autonomia para organizar os tempos lectivos dos planos curriculares?

P1 – Completamente. Isso é uma daquelas coisas que até em última instância nunca devia ser regulada pelo poder central, embora eu saiba que isso se deixa à liberdade das escolas sem mais nada, sem haver uma audição externa, sem o contrato de autonomia, sem as escolas poderem ser responsabilizadas... isso nalgumas situações imagino que seria o caos... mas acho que sabendo pelas escolas que teriam que cumprir algum compromisso e que seria uma das componentes de avaliação pelas quais teriam que prestar contas... acho que nunca devia ser regulado pelo poder central.

Fátima - Os programas disciplinares actuais do Ministério da Educação são flexíveis possibilitando uma adaptação ao contexto real de cada escola? A planificação do professor deve ter apenas em consideração o programa oficial do Ministério da Educação ou deve ter liberdade para seguir as suas próprias orientações?

P1 – Completamente! Quem faz a gestão dos programas são os professores, os conteúdos que estão nos programas. O professor tem a liberdade total para gerir os conteúdos conforme entender, utilizar estratégias, metodologias que entender. Os próprios currículos remetem para a contextualização das aprendizagens. Estas têm que ser feitas em contexto, têm que ser feitas localmente ... os currículos, existindo, terão que ser adaptados à realidade local!

Fátima - Considera importante haver momentos de reflexão conjunta, ao nível do conselho de turma, para discussão e troca de experiências pedagógicas e

didácticas? E ao nível do Grupo Disciplinar ou, noutra dimensão (transversalidade de conhecimento), ao nível de Departamento Curricular?

P1 - Deve...é um espaço por excelência, aí mesmo é que deve ser, o conselho de turma tem a responsabilidade da gestão pedagógica daquela turma, é um espaço por excelência. Mais do que ao nível do grupo disciplinar ou do departamento.

Fátima – Mais do que ao nível do grupo disciplinar ou do que o departamento curricular?

P1 – Mais... porque é assim o problema no meu entender... quando nós olhamos para o grupo disciplinar.... A característica da organização do 2º e 3º ciclo por ser por área disciplinar...o que faz muitas vezes é que espartilha o conhecimento e aquilo que acontece, é quando se dá Matemática dá Matemática, quando se dá Ciências é Ciências, etc... O conhecimento é muito espartilhado e os miúdos muitas vezes têm dificuldades em serem eles próprios a fazer a gestão, no fundo a articular os saberes das diferentes disciplinas. Isso é muito difícil principalmente quando passam do 1C para o 2C e depois é assim... enquanto no 1C é um professor que faz isso, no fundo que articula os saberes das diferentes disciplinas, no 2C isso já não acontece assim e o aluno muitas vezes não está preparado para fazer isso. Ora os conselhos de turma porque reúnem os professores das disciplinas todas... faz todo o sentido reflectirem sobre isso.

Gestão de Recursos Humanos

Fátima - Além das orientações superiores relativas à organização do ano lectivo, quais são os critérios que procura seguir para a distribuição do serviço lectivo?

P1 – Este ano não fui eu que fiz a distribuição de serviço... eu tenho uma visão sobre isso que é assim... não devia haver critérios sobre a natureza da

distribuição de serviço docente, uma escola que tem esta capacidade para gerir e distribuir, que vai ser responsabilizada por isso, os critérios deviam ser definidos internamente para a distribuição de serviço. Não há nenhum problema note-se em um professor ter 9 horas de serviço por dia, não vejo nenhum problema nisso, aliás temos algumas situações dessas que foram acordadas com os professores. Não vejo problemas no facto de as pessoas terem manhã, tarde e noite. Depende das circunstâncias em que isso ocorre pois há circunstâncias, em que pode acontecer em que isso seja mais vantajoso, e em que o professor, à partida não lhe traga problemas. Há critérios que são colocados de início, que em abstracto fazem sentido, mas como as coisas discutem-se localmente, acho que as escolas é que deviam definir os critérios.

Fátima Neste momento, os docentes são colocados na escola através de procedimentos concursais de acordo com a legislação em vigor. Qual é a sua opinião sobre estes procedimentos? Considera que beneficiam ou prejudicam o processo educativo?

P1 – A escola devia ter a capacidade de recrutar todos os docentes. Porque só assim.... É o único mecanismo! Nós agora no Contrato de Autonomia temos essa competência para poder recrutar todos os docentes contratados, portanto colocam-nos os docentes de QE e de QZP e a seguir tudo o que vier a ser contratado somos nós que contratamos por oferta de escola o que já abre perspectivas interessantes. Agora é assim quando uma escola vai ser responsabilizada por atingir objectivos que se comprometeu a atingir, não poder seleccionar os recursos humanos é uma coisa terrível! É que a gente tem situações completamente disfuncionais na escola que nós conhecemos. Ainda hoje estivemos a discutir uma e eu perguntei logo se a professora era contratada ou não, porque quando chegar a altura não se renova o contrato. Estas situações são lineares, a professora não tem perfil para estar na escola, não consegue gerir o conflito na sala de aula, não tem perfil para ser professora deste nível de ensino. Isso faria todo o sentido mas é uma coisa

muito complicada no nosso sistema de ensino, as negociações com os sindicatos....

Fátima - Obrigado pela tua participação....

P1 – Ora.... Foi um prazer!

Anexo 2

Entrevista - Presidente do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo em 2008

Transcrição da entrevista à presidente do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo

Realizada no dia 5 de Fevereiro de 08

Caracterização do Entrevistado						
Dados Pessoais e Profissionais						
1. Género	Feminino	X	Masculino			
2. Idade	Menos de 30 anos		De 30 a 45 anos	x	Mais de 45 anos	
3. Tempo de Serviço	1 a 10 anos		11 a 25 anos	x	Mais de 26 anos	
4. Habilitações	Bacharelato		Licenciatura	x	Mestrado	
Académicas		Outras?	Quais?	Licenciatura em ensino de Português - Francês		
5. Situação Profissional	Prof. De QE		6. Grupo Disciplinar a que pertence	210		
7. Cargo desempenhado na escola	Presidente da Comissão Executiva					

Autonomia da Escola

Fátima - De uma forma sucinta faça, por favor, uma apresentação de si próprio. Há quantos anos lecciona nesta escola? Além do cargo que ocupa actualmente, presidente do órgão de gestão, quais foram os outros cargos que já desempenhou neste agrupamento?

P2 – Então as habilitações.... sou licenciada em ensino de Português-Francês, com profissionalização para o 1º e 2º ciclo em termos de.... estou desde 94

nesta escola, no órgão de gestão desde 96.... 1º como secretária, depois como vice-presidente e finalmente como presidente a partir de 2000. Em termos de formações complementares iniciei um mestrado em Antropologia porque era uma área que era complementar ao ensino das línguas, mas depois achei que estava a perder tempo.... (risos) ... depois fiz o curso de valorização do INA, tenho feito acções pontuais na área da didáctica das línguas e penso que é tudo em termos de percurso....

Fátima – A autonomia das escolas é um dos aspectos fundamentais de uma nova organização da educação. Na opinião do(a) colega, como se pode manifestar a autonomia da escola?

P2 – No espaço escolar sobretudo na parte financeira onde existem projectos aos quais poderíamos concorrer e a gestão dos orçamentos poderia ter sido feita de outra forma e não conseguimos porque temos condicionantes legislativas... e penso que cada escola deveria trabalhar no sentido de fazer o seu próprio orçamento e não haver aquela condicionante de termos receitas próprias, terem de ser devolvidos, todos os mecanismos administrativos deviam ser salvaguardados.... A outra autonomia também devia ser, em termos dos agrupamentos, a questão do pré-escolar e do 1º ciclo.... Não deveria ser uma gestão partilhada, do meu ponto de vista, provoca conflitos e atrasos na resolução de problemas. A escola deveria ter autonomia a nível do pré-escolar e do 1º ciclo!

Fátima Na sua opinião, os professores necessitam de uma margem maior de autonomia? Porquê?

P2 – Em relação à prática docente... eu acho que os professores têm muita autonomia, têm muita margem de manobra... temos alguma pressão social mas acho que conseguimos dar a volta. Eu acho que os currículos nacionais dão de tal forma abrangentes que facilmente se dá a volta à questão, sobretudo em Português e Francês que são os que eu conheço melhor.

Fátima - Concorde com a existência de um Regulamento Interno na escola? Na sua opinião, este ajuda a construir a autonomia da escola?

P2 – Concorde e não concordo... Acho que é importante mas quando nós fazemos um regulamento...fazemos numa determinada situação... com determinados condicionantes que depois na prática verificamos que há situações que vão surgindo que não constam do regulamento e às vezes são de difícil resolução porque não estão no regulamento. Acho que é um documento importante mas não deve ser vinculativo!

Fátima - A sua escola tem autonomia? Onde pensa terem surgido espaços de autonomia? (práticas escolares, administração e gestão da escola, sector administrativo)

P2 – Acho que já teve mais autonomia.... Com os normativos que têm saído acho que estamos cada vez com menos autonomia! A organização do Pedagógico ficava um pouco ao critério da própria escola.... que agora há a pressão do “bendito” 200 que me parece excessiva! A nível económico, parece-me... mas se calhar é um juízo de valor errado... quando eu entrei... os antigos conselhos directivos... havia mais autonomia do que há agora em termos administrativos pois está tudo centralizado e cada vez há um controlo maior do estado relativamente às contas públicas. E em termos da própria escola, em termos dos normativos vão afunilando cada vez mais a nossa prática. Eu acho que temos muito menos autonomia do que há 17 anos atrás.

Organização Administrativa

Fátima - Pode descrever, de forma sucinta, a organização administrativa do seu agrupamento, no momento actual?

P 2 – Bem ... como estrutura nós temos a assembleia do agrupamento, o conselho executivo, o conselho administrativo.... Depois temos o conselho

pedagógico que é composto pelos vários departamentos curriculares onde tem assento também o coordenador de projectos! Depois temos os departamentos e a nível do 1º ciclo temos dois conselhos de docentes 1º e 2º ano e 3º e 4º porque temos muitos professores, muitas escolas....Chegaram à conclusão que era muito difícil trabalharem todos juntos! Nós temos 32 escolas!

No pré-escolar... temos o conselho de docentes do pré-escolar também à parte!

Depois temos ainda a coordenação dos estabelecimentos para aqueles estabelecimentos que tem mais que 3 elementos, nos outros temos os representantes. E acho que não me esqueci de nada....

Fátima - Qual é o papel que a Assembleia de Escola tem na vida da escola?

P2 - Eu acho que é importante e nós aqui trabalhamos muito em articulação com a Assembleia de Escola. No entanto, reconheço que a associação de pais e a autarquia deveriam ter uma maior intervenção.... uma maior intervenção com peso e medida e não como se prevê nos normativos!

Gestão Pedagógica

Fátima - A que nível julga dever ser concebido o currículo? (Nacional, Regional, Local)

P2 – Eu acho que a nível nacional! Com o facto de estarmos integrados na comunidade europeia, e o facto de haver mais mobilidade quer de estudantes quer de profissionais.... é importante que exista uma preparação comum a todos, porque nós também sabemos que o nosso sistema, em que temos preparação nalgumas áreas, não dá as respostas de outros países. Se existe uma disparidade muito grande ainda começa a haver menos resposta por parte do nosso sistema.

No entanto acho que também é de valorizar a componente local e regional. Mas com peso e medida! É importante que os miúdos saibam ler, escrever e

contar em todo o país. Eu concordo com as componentes locais, em alguns casos, por exemplo eu estou a lembrar-me... o meu pai é de Mirando do Douro e aquela região tem características muito próprias, e características que estão a desaparecer! Logo, a nível local eles introduziram o “mirandês”.... e esse facto de introduzirem uma disciplina que a nível local tem a ver com a história e com a tradição.... existem componentes locais que têm que ser valorizadas e temos que ter orgulho nisso, nas nossas características regionais.

Fátima - Concorda com a necessidade de se construir um Projecto Educativo na escola? Porquê? Reconhece que há vantagens para os alunos e benefícios para a escola? Quais?

P2 - Acho que é necessário a elaboração de um projecto educativo! As vantagens.... permitem-nos identificar os constrangimentos e trabalhar para a sua supressão! Transformar esses constrangimentos em vantagens. Eu acho que o Projecto educativo não pode ser muito floreado.... tem que ser uma coisa exequível! Que nós possamos implementar e depois testar!

Fátima -Os Departamentos Curriculares devem ter competência para implementar e desenvolver componentes curriculares da iniciativa da escola?

P2 – Penso que sim! Numa lógica de proximidade os departamentos poderão ter consciência das necessidades de formação local que devem avançar a nível da escola.

Fátima - As escolas devem ter autonomia para organizar os tempos lectivos dos planos curriculares?

P2 – Em termos de carga horária por disciplina ou a sua distribuição por semana?

Fátima – As duas!

P2 – Em termos de carga horária por disciplina acaba por criar disparidade, a nível nacional porque se nós queremos competências comuns.... Em termos de competências comuns, por exemplo no Português, temos que ter o mesmo tempo para se poder trabalhar. Na distribuição semanal aí é que a escola deveria ter uma palavra a dizer.... Poderia ter! Por exemplo os blocos de 90 minutos com umas turmas resultam com outras não! Numas escolas resultam noutras não! E acho que a escola devia ter.... tem alguma autonomia....mas devia ter mais ainda!

Nós chegámos à conclusão Por exemplo aquele tempo de escola, no 5º e 6ºano, estamos a aplicar nas TIC porque achamos que os miúdos necessitam das TIC e estamos a chegar à conclusão que a nível das línguas no 3ºciclo, a segunda língua devia ter mais horas, mas como temos que fazer a gestão daquele.... um ano é mais aqui.... o outro é menos ali.... Acho que a escola devia ter autonomia e dizer: - Aqui que é necessário mais uma! E vamos buscar e reforçar aquela hora.

Fátima - Os programas disciplinares actuais do Ministério da Educação são flexíveis possibilitando uma adaptação ao contexto real de cada escola? A planificação do professor deve ter apenas em consideração o programa oficial do Ministério da Educação ou deve ter liberdade para seguir as suas próprias orientações?

P2 – Nalgumas disciplinas sim! Outra acho que não!

Fátima – Exemplo?

P2 – Língua Portuguesa acho que é possível. Matemática e Ciências acho difícil! Língua Portuguesa porque há conteúdos que os colegas podem trabalhar de uma forma mais esmiuçada, digamos assim que tenham mais a ver com a região! Mas o que é um facto é que tem que trabalhar também os outros conteúdos que às vezes não têm nada a ver com a região! Por exemplo,

a questão das plantas aquáticas Aqui não temos muitos rios... por acaso até temos o Almansor.... (risos)!

Quanto ao professor, este deve ter a liberdade para poder fazer a gestão de acordo com o público que tem à sua frente, desde que o professor conheça bem a turma que tem à sua frente e a escola.... se permanecer algum tempo no mesmo estabelecimento de ensino. Por exemplo os contratados, que agora até se têm mantido, mas numa situação de mobilidade anual, torna-se muito complicado porque no final do ano é que eles conhecem a escola e a realidade.

Fátima - Considera importante haver momentos de reflexão conjunta, ao nível do conselho de turma, para discussão e troca de experiências pedagógicas e didáticas? E ao nível do Grupo Disciplinar ou, noutra dimensão (transversalidade de conhecimento), ao nível de Departamento Curricular?

P2 - Acho que sim! Mas acho também que a carga horária.... Como é que vou explicar isto....há disciplinas em que os professores têm tantas turmas, a questão dos blocos de 90 min, que para prepararem tudo...! Está bem que nós temos as 35 horas, mas dessas 35 horas, 9 são de trabalho individual! Uma pessoa que tenha 4 ou 5 turmas se quiser fazer um trabalho com qualidade, 9 não chegam para preparar! Se vamos estar a retirar ainda mais da componente individual para transformar em componente de estabelecimento para fazermos as “benditas” reuniões de aferição torna-se mais complicado para o professor dar conta da parte pedagógica! Acho que seria mais importante termos momentos semanais para reflexão conjunta mas teria, na minha opinião, que haver ou diminuição das turmas ou da carga lectiva do docente para que ele tenha tempo de preparar tudo com qualidade.

Fátima – Mais do que ao nível do grupo disciplinar ou do que o departamento curricular?

P2 – Do Conselho de Turma, do Grupo Disciplinar, do Conselho Pedagógico... sempre! Mas a legislação prevê as 2 h de reunião... se numa semana temos

uma reunião de Conselho Pedagógico, já é difícil conjugar porque as duas horas estão muito entrosadas e não é fácil libertar as horas aos professores!

Gestão de Recursos Humanos

Fátima - Além das orientações superiores relativas à organização do ano lectivo, quais são os critérios que procura seguir para a distribuição do serviço lectivo?

P2 – Os critérios.... Bem...o perfil do professor como director de turma, a continuidade do grupo, as características da turma, procurar salvaguardar a distribuição do menor número de níveis, pois é melhor para o docente para haver tanta dispersão, em termos de planificações e tentar atribui o menor possível de turmas. Procurar que dentro da mesma turma, sobretudo naquelas disciplinas dos 90 min, que seja feita a distribuição das NAC aos colegas, a nível da Língua Portuguesa e da Matemática.

Trata-se de áreas onde se identificaram alguns constrangimentos a nível do sucesso, definiu-se que sempre que possível essas horas deviam ser distribuídas aos colegas de Língua Portuguesa e Matemática, a Formação Cívica aos Directores de Turma, a Área de Projecto a docentes de EVT ou outras áreas....

Fátima - Neste momento, os docentes são colocados na escola através de procedimentos concursais de acordo com a legislação em vigor. Qual é a sua opinião sobre estes procedimentos? Considera que beneficiam ou prejudicam o processo educativo?

P2 – Eu mudava a legislação em vigor referente à contratação de escola pois é uma situação que não resulta! Não concordo com a possibilidade de eles não aceitarem! Eu neste momento tenho um horário desde Dezembro, ainda por resolver, porque o colega que foi seleccionado, um horário de 8h, tinha 18h! Desenvolveu o processo de acumulação e entretanto ficou... porque nós entretanto é processo de acumulação, só podemos submeter depois de a

acumulação aprovada, não conseguimos submeter o contrato...! Entretanto o colega, nesse período houve possibilidade de lhe completar o horário, na escola onde estava! Fez a rescisão do contrato e eu não posso fazer a denúncia porque não tenho o contrato submetido e ele não pode aceitar o outro porque este não está regular! Enfim ...andamos nisto há quase dois meses! Acho que a contratação é um esforço inglório! Nós para dois horários de 8h e 16h respectivamente, apareceram-nos 401 candidatos! Quanto às cíclicas beneficiam se estes aceitarem logo à primeira! No entanto, devido a rapidez de colocação são as que mais beneficiam a escola!

Fátima - Terminámos por agora! Obrigado pela tua ajuda!

P2 – Quando quiseres aparece!

Anexo 3

Entrevista - Presidente do Agrupamento Vertical de Portel em 2009

Entrevista: Presidente do Agrupamento Vertical de Portel

Realizada no dia 20 de Março de 2009

Fátima – Olá! Mais uma vez obrigado pela tua colaboração! A minha primeira questão é muito simples.... O que mudou na escola desde o ano passado? Pensando por exemplo na autonomia?

P1 – Em termos de autonomia..... bem o processo é contínuo ... não há aqui uma mudança, não há um ponto zero que depois recomeça....bem nós podemos considerar que o nosso ponto zero foi a eleição em Dezembro e não podemos esquecer que assinámos o Contrato de Autonomia em Setembro! Há aí um ponto zero sempre com um horizonte temporal limitado, com um plano de trabalho de limitado. De qualquer forma da Autonomia não se pode dizer que tenha mudado nada de substancial, nós fomos utilizando algumas das competências que o Ministério nos tinha delegado, nomeadamente a gestão do crédito global com a contratação do professor para fazer a gestão do Magalhães. Ou seja contratamos um professor só para trabalhar com os professores de 1ºciclo e com os miúdos em contexto de sala de aula!

Mudaram mais algumas coisas... alguns actos de gestão em função das cláusulas do Contrato de Autonomia. Além disso a forma como organizámos o ano lectivo está relacionada com os óptimos resultados escolares que obtivemos.

Fátima – Quanto à prática docente, alterou-se alguma coisa ao nível do comportamento dos docentes. No ano anterior salientaste a questão da prestação de contas, relativamente ao 1ºciclo e quanto ao facto de estarmos perante unidades muito isoladas....

P1 - Isto é assim.... O 1ºciclo é de longe o segmento, o corpo docente mais resistente à mudança... isso tem uma explicação, pelo facto de as pessoas trabalharem muito isoladas não estão dentro da organização, dentro da escola sede. As pessoas habituam-se a trabalhar no seu cantinho, a não partilharem

nada. Assim, nós conseguimos introduzir algumas alterações porque as deliberações, que são tomadas em Conselho Pedagógico, são aquelas que têm implicações no 1º ciclo.... A mais relevante prendeu-se com a alteração da avaliação dos alunos por área disciplinar, ou seja a avaliação é qualitativa no 1º ciclo mas era uma avaliação que se fazia globalmente. Nós nunca sabíamos...a avaliação tinha dificuldade em ser expressa, de uma forma objectiva, por área disciplinar para nós sabermos quais eram as competências que o aluno tinha adquirido nas diferentes áreas.... Nós, e o conselho de docentes, fizemos um trabalho de grande reflexão sobre currículo, sob a forma como o Ministério da Educação, nomeadamente nas orientações que deu na gestão das horas.... das 25h... como é que elas iam ser distribuídas pelas áreas disciplinares! Daí que se tornou obrigatório eles este ano fazerem a avaliação.... é o que vai acontecer agora este ano pela primeira vez no final do ano lectivo....obrigatoriamente a avaliação vai ter que ser qualitativa, com menções qualitativas portanto, Satisfaz, Não Satisfaz e Satisfaz Bastante, ou seja as três menções qualitativas por área disciplinar. Isto que é para quando os alunos, quer quando entram no sistema, quer quando transitam para o 5º ano nós sabemos onde estão os deficits deles. Para depois nós poderemos quer no 1º ciclo, por exemplo no próximo ano com as alterações que temos agora na distribuição de serviço, o facto de ter quadro de agrupamento temos alguma capacidade para poder mobilizar todos logo no 1º ciclo, que é aquilo que a gente faz no 2º ciclo com os reforços no apoio etc, quer depois ao nível do 2º ciclo, quando eles entram no 5º ano, onde a gente já pode identificar as turmas onde se situam os maiores deficits nas diferentes áreas disciplinares. Esta foi a principal alteração!

O resto tem que ser com tempo ... é um prazo de quatro anos. Quanto à mudança de postura de alguém que faz parte de uma organização, isso é um trabalho que vai demorar. Será no próximo mandato, quando as pessoas sentirem que têm uma noção de pertença ao agrupamento, trabalhar numa lógica de agrupamento.... Vamos ver.

Fátima – Quanto ao Regulamento Interno! Qual é a situação actual?

P1 - ... Bem! Nós temos condições muito particulares relativamente à elaboração do Regulamento Interno, porque na reunião do Conselho Geral Transitório ocorreu a divisão das duas listas.... Existe uma oposição! Mas depois na equipa que se constituiu para a sua elaboração ficou muito diluída e a equipa funciona. Ora bem, ela funciona no sentido daquele compromisso do Agrupamento, ou seja reorganizar os órgãos de administração e gestão...nessa latitude que tivemos, estão a ficar expressos no regulamento interno algumas opções que são particulares do Agrupamento. Para te dar o exemplo criámos um novo departamento, departamento dos serviços especializados de apoio educativo criámos ... quer dizer.... Não sabemos se irá passar no Conselho Geral Transitório...está no papel, já com proposta que para efeitos de avaliação desde que haja um titular nesse departamento é esse titular que avalia. Não havendo titular ele fica ligado ao departamento das expressões mas o avaliador do departamento das expressões delega num elemento deste departamento a avaliação dos restantes membros. Portanto funciona como um departamento, com assento no Conselho Pedagógico, para efeitos de avaliação como nós não podíamos ter uma estrutura.... criámos esta situação para não contrariar a lei. Obriga a que o coordenador do departamento delegue no professor mais qualificado, seguindo as regras do Decreto-Lei 200....

Fátima – E os objectivos operacionais do contrato? Já estão presentes no Regulamento Interno?

P1 – Eu estou a aguardar os resultados escolares referentes a este ano. Os do terceiro período já estou mais ou menos a ver o que vai dar... serão muito bons. Mas faltam dados essenciais ou seja as provas aferidas e os exames nacionais para eu perceber como é que a coisa anda. Para ver como estamos em termos de diferenciais, vamos ver se continua muito perto... o que é excelente! Mas continuamos com um valor muito elevado na Matemática, sobretudo no 2º ciclo!

Fátima - Em relação à Matemática tomaram alguma decisão em concreto?

P1 – Nós não tomámos nenhuma medida em relação a nenhuma disciplina em concreto.... Sabes, e isto foi muito curioso, quando eu estive agora no Seminário das Escolas da Autonomia em Lisboa, as escolas que tiveram muito bom na avaliação externa o traço comum entre elas foi a monitorização interna dos resultados e isso foi o que nós fizemos a nível interno.

Nós constituímos as turmas a partir de dados objectivos que tínhamos do sucesso educativo. Foram constituídas turmas mais pequeninas, utilizamos o Decreto-Lei 3/2008. Depois tivemos cuidado na escolha dos Directores de Turma para essas turmas em concreto. Tanto que os problemas que temos, ao nível do sucesso educativo, acontecem com turmas onde não foi possível colocar docentes do quadro da escola, ou seja com o 7ºano.

Quando aconteceu a primeira avaliação intercalar mobilizámos logo uma quantidade de recursos e assim sucessivamente. Ou seja logo que os problemas eram detectados, ou nas reuniões do conselho de turma ou nas reuniões intercalares os recursos eram logo mobilizados. Penso que o sucesso se deve a isso e outra coisa importante... não apostamos quase nada em aumentar a carga lectiva aos alunos....aquilo que apostamos mais foi em sala de aula e tutorias. Muitas vezes as dificuldades estão relacionadas com questões relacionais com os professores.

Fátima – Relativamente ao vosso objectivo de reorganizar a gestão curricular?

P1 – Nem vamos por aí.... Não vamos mesmo! Uma das coisas que deixei expresso no relatório não me parecia que fosse uma coisa a desenvolver! Não vejo nenhum benefício, por exemplo, em que os alunos tenham uma manhã de Matemática! Acho isso até muito mau! Nem sei exactamente se é possível fazer aí alguma alteração. Por exemplo, estou-me a lembrar, na Matemática nós vamos estender o Programa da Matemática praticamente a todos os alunos. O que vamos fazer é....utilizando o desdobramento das turmas das

Ciências, no 2º ciclo, vamos aproveitar isso para consolidar algumas aprendizagens por causa do novo programa.

Para além disso, não vamos fazer grandes mexidas com o currículo. O que nós reflectimos a nível do órgão de gestão... e também no conselho pedagógico... é que não há problemas com o currículo que justifique uma alteração. Não queremos criar desfasamentos com outras escolas!

Por exemplo, os professores de Matemática são professores conservadores... alterar a carga curricular da disciplina seria muito complicado.

Fátima – Quanto ao abandono, a meta foi atingida?

P1 – Sim... e vamos manter! O abandono que temos neste momento.... E nem sequer é tecnicamente abandono são alunos fora da escolaridade obrigatória que estão nos CEF, são alunos que voltaram a escola....

Face à monitorização realizada, muitos recursos foram encaminhados para estas situações e a maneira como os professores encaram as retenções também foi determinante, trata-se de uma medida pedagógica a utilizar em último recurso. No limite, detectadas situações de alguns alunos, que já foram objecto de retenção em anos anteriores, é mais benéfico transitarem de ano, mesmo detectados alguns défices de atenção. Se ficarem no mesmo ano os feitos perversos ainda são piores.

Quanto aos CEF, quando os alunos chegam ao 5º ano, nós conhecemos já o seu percurso escolar. Sabemos perfeitamente se o aluno que já teve duas ou três retenções está perdido para prosseguimento de estudos, com acesso ao ensino superior. Deste modo, eles são logo encaminhados para os CEF pois assim asseguramo-nos que eles fazem a escolaridade básica já com uma via profissionalizante e depois encaminhamo-los para um curso profissional. Neste momento abrimos um curso CEF de Operadores Florestais que está a funcionar muito bem. Para o ano vamos abrir um outro curso, que em 1º princípio será o último curso CEF, pois à partida iremos deixar de ter alunos pois eles irão seguir a via normal de prosseguimento de estudos.

Fátima – No que concerne a organização administrativa do agrupamento, registou-se alguma alteração relativamente ao ano anterior?

P1 – Bem... ao nível do Conselho Pedagógico alterou-se a sua composição com a criação do tal departamento que já falei... e com o nível de representação aguardo notícias relativamente à Biblioteca. Quanto a Assembleia da Comunidade Educativa terminou definitivamente com a nova legislação! Deste modo, qualquer alteração mais radical a fazer a este nível também já não vai ser possível de realizar!

Criou-se a Associação de Pais...já está legalmente constituída!

Fátima - Quanto à oferta do currículo! Já referiste os cursos CEF.... Existe alguma disciplina com uma componente local?

P1 – Os cursos são pensados para o mercado de trabalho regional! Temos um curso ligado à floresta, os operadores florestais, não podemos esquecer toda aquela mancha florestal ali da Serra de Portel. E também cursos ligados ao Turismo. Agora muitas vezes nos CEF também podemos equacionar outras hipóteses, pois o nosso primeiro interesse é que eles concluam o 3º ciclo. Deste modo, em função das características deles pensamos nos cursos. Já tivemos um de Jardineiros que vão continuar para Viticultura.

Fátima - A vossa referência no Contrato eram os cursos da área de Informática!

P1 – Bem nesse ano iniciou-se um curso profissional nessa área mas não me parece que deva ser uma área a privilegiar no nosso Agrupamento. O CEF de Informática foi uma catástrofe.

Nós temos que apostar naquilo que é o nosso mercado de trabalho regional.

Além disso, aqueles objectivos não me parecem muito viáveis parece-me que deveriam ser revistos.

Fátima - Relativamente ao currículo! Qual é a tua perspectiva? Local, Nacional...

P1 – Parece-me que a Autonomia, como foi no nosso caso e noutras escolas, permite que essa possibilidade seja posta em prática nas escolas e eu concordo. A possibilidade de alterar o currículo é uma mais valia.

Nós, por exemplo, estamos a acabar com o Francês e introduzimos o Espanhol. A nossa lógica foi simples, na zona do Alqueva vai surgir um mercado de trabalho vastíssimo em que o Espanhol poderá ser muito útil.

A matriz deve ser nacional abre outras possibilidades! Mas é perigoso pode conduzir a caminhos complicados!

Fátima – O Projecto Educativo.... Como está?

P1 - Nós não avançámos ainda! Por motivos de organização do agrupamento e o trabalho de construção do Regulamento Interno! A equipa já foi definida em Conselho Pedagógico e brevemente iremos avançar consoante o trabalho desenvolvido ao nível do Regulamento!

No princípio do próximo ano faremos as opções e de acordo com os resultados escolares iremos elaborar o Projecto.

Fátima -Quanto ao papel dos Departamentos em termos de Gestão Pedagógica?

P1 – Neste momento está reforçado! Nós apostamos muito nessa estrutura de gestão intermédia a dois níveis: por um lado eles próprios monitorizarem os resultados escolares e aquilo que se passa nos departamentos, ou seja fazerem o tratamento dos dados nas avaliações e depois nas situações de disfuncionalidade, e tivemos algumas, serem os próprios coordenadores de departamento a intervirem nos casos. O papel deles é importantes, entram nas salas, aferem o funcionamento das aulas, verificam o que se passa na relação

dos alunos com o professor....é esse o papel deles. Até para não expor demasiado a gestão de topo nestas situações!

Fátima – E o papel dos conselhos de turma neste enquadramento?

P1 – Têm funcionado muito bem! Até pelo cuidado que tivemos na escolha dos directores de turma foi essencial. Eles têm que sentir que o órgão de gestão está por detrás deles para lhes dar cobertura! Todos sabem isso! Com excepção dos 7ºanos como já tínhamos falado.

Fátima – Quanto à organização dos tempos lectivos dos alunos.... Deve ser responsabilidade da escola?

P1 – Completamente! Não tenho qualquer dúvida! Este ano tivemos o cuidado de dar um dia livre aos professores pois acho que é importante! As pessoas não se importam de ficar até mais tarde na escola desde que tenham tempo livre para elas! Parece-me uma medida essencial!

Fátima – E quais foram os outros critérios na distribuição do serviços lectivo?

P1 – Continuidade pedagógica! E nalguns casos ... questões estratégicas por causa do perfil das pessoas! Encaminhámos pessoas para os CEF devido ao seu perfil! Há que perceber que algumas pessoas podem criar conflitos logo temos que as colocar em sítios onde elas minimizem esse impacto negativo! No próximo ano vou ter um problema no 1ºciclo mas tenho que pensar como vou justificar determinadas opções!

Fátima – Quanto aos mecanismos de recrutamento de pessoal docente?

P1 - Foi uma pena ou melhor penso que é um lapso do Ministério da Educação a possibilidade de contratação directa ... aliás está previsto em Contrato de Autonomia... terem avançado essa possibilidade para os TEIP e as escolas que se encontram em autonomia não terem essa possibilidade! Nós temos

objectivos quantificáveis para cumprir e não temos a possibilidade de seleccionar directamente o pessoal docente que necessitamos! Era muito bom também podermos fixar as pessoas pois isso faz muita diferença!

Concordo com a colocação por 4 anos... nós notámos um grande benefício este ultimo ciclo de 3 anos. Os próprios professores reconhecem as vantagens dessa continuidade pedagógica!

Fátima – Obrigado pela colaboração!

P1 – Ora sempre às ordens!

Anexo 4

Entrevista - Presidente do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo em 2009

Entrevista: Presidente do Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo

Realizada no dia 16 de Março de 2009

Fátima – Cá estamos passado um ano.... mais ou menos.... O que é que mudou na escola em termos de autonomia, nos espaços criados na escola? Consideras que a escola tem mais autonomia?

P2 – A minha opinião continua igual...acho que a escola cada vez tem menos autonomia, estamos na mesma! O cenário continua igual ao ano passado. No ano anterior tínhamos a “pressão do bendito 200”, este ano temos a pressão do diploma relativo à avaliação do pessoal docente, a questão do PTE.... Nós somos das escolas que já tínhamos alguma rede instalada que agora vamos ter que rever para ver se está de acordo com o estipulado no PTE Portanto verificar o que será mais vantajoso para a escola e possivelmente algumas empresas com as quais trabalhávamos vão deixar de trabalhar connosco em função do PTE. A questão dos novos contratos de prestação de serviços com a nova legislação não favorece o comércio local. Para os meios mais pequenos, como é o nosso caso, esta legislação não é favorável e quebra a relação que temos com o comércio local. A centralização não favorece os centros semi-urbanos. Os nossos fornecedores do refeitório são da zona; de acordo com as novas regras não vão ter capacidade de resposta! Eis um exemplo de perda de autonomia por parte da escola! Repara que existe um controle ainda maior das contas públicas. Atenção que do ponto de vista do Estado traz vantagens pois este sabe onde está a gastar as verbas, do ponto de vista de gestão local às vezes é uma desvantagem pois temos que ter em consideração a nova legislação que não traz exceções para meios mais pequenos.

Fátima – O ano passado referiste a questão da não partilha entre o 1º ciclo e o pré-escolar....

P2 – Está melhor... já começa a haver partilha! Já conseguimos desenvolver um caminho! Já começa a existir algum trabalho em conjunto.... Eu penso que

as pessoas começam a estar mais conscientes que têm que trabalhar em conjunto e o facto de haver a avaliação de docentes, os resultados obtidos, a questão da prestação de contas... leva as pessoas a reflectir um bocadinho mais, a responsabilização... as pessoas têm que trabalhar em equipa para alcançar os objectivos previstos!

Fátima – Relativamente à autonomia dos professores.... no ano anterior referiste a questão da pressão social....que os professores têm muita autonomia, têm muita margem de manobra....mas que em relação à pressão social ainda conseguem dar a volta! Consideras que a avaliação dos professores veio alterar esta situação?

P2 – A avaliação dos docentes acaba por ser mais uma pressão para o trabalho... e nós começamos a verificar por exemplo, em relação às visitas de estudo... este ano já se realizaram mais visitas de estudos do que no anterior e estamos em Março! Nota-se necessidade de diversificar as práticas... pensando na avaliação..... outras formas de gerir o currículo!

Fátima – Relativamente ao Regulamento Interno.... ocorreram alterações?

P2 – Estamos a fazer alterações.... Ele vai ser aprovado na próxima semana no Conselho Geral Transitório. As alterações registadas decorrem dos normativos legais entretanto publicados e de algumas necessidades que entretanto verificámos... que não estavam totalmente satisfeitas!

Fátima – Pensas que essas alterações vão ser importantes para o desenvolvimento da autonomia da escola.... Para a formalização de um possível contrato?

P2 - Penso que ainda não pois as alterações verificadas estão relacionadas com as alterações dos procedimentos concursais, das eleições dos órgãos que ainda estão por fazer e relativamente ao estatuto do aluno!

Fátima – Quanto à constituição do pedagógico, quais foram as alterações verificadas?

P2 – Aí tivemos autonomia para definir e alterámos! Assim, neste momento temos os coordenadores de departamento, o coordenador de projectos, o coordenador das actividades de enriquecimento curricular, o coordenador dos centros de recursos, o coordenador dos centros novas oportunidades, um representante do pessoal não docente, um encarregado de educação e um representante do núcleo de educação especial e apoio educativo.

Fátima - Relativamente ao vosso documento de apresentação da escola, relativo à avaliação externa, um dos factores que é referido é que o Conselho de Docentes constitui um espaço de partilha e de discussão. Consideras que com a toda a nova legislação esta situação continua a verificar-se ou há demasiados constrangimentos? O que se alterou?

P2 – O Decreto-Lei 75 traz os departamentos....acabam por ser 6 departamentos. Em relação ao 1ºciclo, o departamento está dividido em dois conselhos de docentes pois os colegas são muitos, são 34 turmas. As colegas afirmavam que era difícil trabalharem em conjunto, discutirem, partilharem materiais e planificarem para quatro anos. Temos dois conselhos de docentes, um de primeiro e segundo ano e o outro com terceiros e quartos anos. Em relação ao ano passado alterou-se a constituição de departamento pois eles são obrigados a reunir uma vez por mês em conjunto e depois fazem as reuniões de trabalho através dos conselhos de docentes. Em termos de aferição dos conselhos, eles já tinham essa prática, de vem quando reuniam em conjunto e partilhavam ideias em conjunto, até porque há colegas que tem mais que um ano. No início do ano eles decidem onde querem ficar mas convém perceber o que é feito nos outros anos. A legislação veio por ordem nesta prática, sistematizar o trabalho dos colegas!

Fátima – Relativamente ao currículo, aqui na escola surgiu alguma oferta relacionada com o meio local?

P2 - Por enquanto não...! Essa situação ainda não foi falada no pedagógico! As pessoas estão todas muito preocupadas com outros assuntos! Quando tudo estiver mais calmo poderá ser uma hipótese. No entanto isso já é uma realidade a nível das outras disciplinas, por exemplo da história e da geografia, eles trabalham muito a componente local, isto é uma zona de agricultura, é uma zona que tem alguma tradição histórica em determinadas áreas e os colegas têm utilizado muito essa tradição para valorizarem o património local. Até a Educação Moral Religiosa e Católica.... A questão do São João de Deus ter cá nascido....

Fátima – Até que ponto a existência de uma disciplina que valorize a componente local poderá ter influência ao nível dos resultados?

P2 – Penso que iria valorizar e seria uma mais valia para os alunos.

Fátima - Quanto às ofertas de formação com um percurso diferente...?

P2 – Nós temos CEF, os EFA para Adultos e temos o Centro Novas Oportunidades com o RVC. Tem sido uma experiência muito positiva, para os alunos dos CEF tem sido uma oportunidade para concluir o básico e de terem alguma formação, que lhes permite depois arranjar uma ocupação laboral e seguirem a nível do secundário uma área mais vocacionada para os seus interesses. Desde há 4/5 anos que temos tido CEF e a experiência tem sido muito boa. Tivemos também um percurso curricular alternativo dois anos seguidos, mas chegámos a conclusão que a experiência não é muito positiva, pois acabamos por constituir turmas, com meninos com características muito semelhantes. A interacção muitas vezes não é a ideal. Não há heterogeneidade, logo torna-se complicado.

Fátima – Quanto ao Projecto Educativo, no ano passado, referiste as vantagens referentes à sua elaboração, o facto de se identificarem os constrangimentos.... de modo a que estes possam ser trabalhados para serem eliminados. O Projecto deveria ser um projecto exequível! O relatório da avaliação externa aponta esses factores no entanto indica que se trata de um processo não consolidado! No contraditório o agrupamento refuta essa situação pois trata-se de um processo evolutivo e que os resultados da avaliação interna também contribuíram para a aferição das políticas internas da escola de forma a colmatar os constrangimentos detectados. O que é foi feito em termos de medidas internas, de forma a ultrapassar estes constrangimentos?

P2 – A nível da Matemática, e dos resultados da Matemática criou-se aderimos ao PAM, estamos a desenvolver assessorias, criou-se a sala de estudo com obrigatoriedade de estar lá pelo menos um professor da área da Matemática ou da Língua Portuguesa que é uma área que também faz parte da avaliação externa. Uma das áreas que também tínhamos algum insucesso era a nível do Inglês.... Logo a sala de estudo também é assegurada por docentes da área das Línguas A nível da História, onde havia algum insucesso, também se colmatou a nível de projectos mais desenvolvimento em parcerias com outras instituições exteriores à escola.... uma vertente mais prática, com visitas a determinadas realidades. E também dentro da sala de estudo deixar sempre um professor de Geografia ou de História que possa ajudar os meninos a trabalharem nessa área.

Fátima - E o papel dos departamentos?

P2 - Os departamentos definiram os planos de acção para as várias áreas e apresentaram propostas para trabalho da sala de estudo. E temos um projecto que se chama “Caminhos” que é desenvolvido em parceria com várias entidades.... O Centro de Saúde, o Gabinete da Saúde que promove determinados comportamentos que depois são essenciais para a componente

lectiva e para a componente pedagógica. Temos o “Espaço do Tempo” que tem ajudado a desenvolver a noção de cidadania em Formação Cívica.... O Centro Juvenil.. entre outros! A Marca que desenvolve projectos na área do ambiente!

Fátima – E relativamente à organização dos tempos lectivos dos planos curriculares, no ano anterior referiu o tempo de escola, nomeadamente no 5º e 6ºano....

P2 – Continua a ser utilizado nas TIC!

Fátima – Conseguem aferir alguma evidência positiva deste facto?

P2 – A nível do 3 ciclo nota-se que a capacidade de pesquisa, organização e apresentação de trabalhos em suporte informático é completamente diferente!

Fátima – Também referiu a questão da Língua Estrangeira II de 3 Ciclo... que deveria ter mais tempo.... Foi feita alguma modificação neste sentido?

P2 – Trata-se de uma área que é um bocadinho difícil de mexer. Isto tem a ver com as sugestões dos Departamentos, temos o Inglês e o Francês e eterna questão do Espanhol, que por enquanto não temos inscrições. Por enquanto ainda não temos a pressão por parte dos Encarregados de Educação para abrir a disciplina!

A minha opinião pessoal é que quem tem a Língua I tem dois anos de trabalho, ou seja 5º e 6ºano. Tendo em conta que as competências são muito semelhantes com o nível 5 e o nível 3, se tem dois anos de trabalho anteriores, à partida a segunda língua deveria ter mais horas. Esta opinião não muito pacífica, logo varia. O 7º, 8º e 9ºano tem componentes diferentes, mas sempre de acordo com a opinião dos departamentos.

Fátima – Relativamente à Gestão de Programas, o ano passado referiu que o professor deve ser o principal responsável de acordo com o seu público específico. Houve alguma mudança nesta opinião?

P2 – Mantenho. Continuo a dizer que deve existir uma matriz comum, um programa comum, mas adaptado ao público que temos.

Fátima – E quanto à gestão ao nível da turma, aos departamentos...?

P2 - Quanto às turmas com o plano de acção, os colegas têm estado a adaptar a planificação que têm feita a nível do departamento. Por plano de acção ou plano de melhoria, refiro-me ao que é feito a nível do departamento no final do ano, tendo em conta as taxas de insucesso do agrupamento. Já fazíamos mas estamos aperfeiçoar cada vez mais. Nos planos anteriores dizia “reforçar o estudo da gramática”, agora já diz “ investir na parte do estudo da gramática tendo em conta os vários planos, o estudo do oral, da língua escrita...” Isto é feito a nível do departamento e depois cada docente adapta à realidade que tem e expressa a sua adaptação no plano curricular de turma. Existe uma boa articulação e sequencialidade, aliás isso está expresso no relatório da equipa da inspecção que esteve cá recentemente por causa do Despacho 50.

Fátima – Relativamente aos critérios para distribuição de serviço lectivo?

P2 – Estão iguais, absorveram as novas orientação legislativas, nomeadamente ao nível da componente de estabelecimento. Nós já tínhamos definido que seriam 2 h para todos e sobretudo na questão dos professores que são avaliadores, aquela questão das horas....

Fátima – E quanto aos mecanismos de contratação de pessoal docente?

P2 - Este ano voltei a ter mesma situação. Fui até à sexta contratação e consegui pois andámos a fazer telefonemas. Este mecanismo não funciona!

Talvez a bolsa de recrutamento. O DL 51 facilita a colocação e evita a contratação de escola.

Fátima – Obrigado
