

A construção do projeto de intervenção de um Agrupamento de Escolas do Nordeste Transmontano

Maria Teresa Martins Rodrigues Sá Pires

*Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Ciências de Educação – Administração Educacional*

Orientado por
Professor Doutor Henrique Ferreira
Mestre Iria dos Anjos Gonçalves

Bragança

2011

**Projeto de Intervenção
Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste**

Maria Teresa Martins Rodrigues Sá Pires

*Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Ciências de Educação – Administração Educacional*

Orientado por
Professor Doutor Henrique Ferreira
Mestre Iria dos Anjos Gonçalves

Bragança

2011

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os que, direta ou indiretamente, deixaram pequenas marcas na minha vida e que com elas contribuíram para fazer de mim a pessoa que eu sou hoje.

Teresa Sá Pires

Agradecimentos

No fim deste percurso, e após alguns meses de desencanto, de vontade de desistir e finalmente de arregaçar as mangas e voltar ao trabalho, gostaríamos de agradecer a todos os que leram, releeram, riscaram, corrigiram, alteraram ou simplesmente ignoraram este trabalho.

Eles foram: a minha família (pelo seu apoio incondicional), os meus colegas de direção (pelas dezenas de horas de paciência no meu local de trabalho e pela sua colaboração sempre presente), os colegas de escola (pelo trabalho aturado de aperfeiçoamento do texto) ou simplesmente os amigos (pelas críticas construtivas).

Gostaríamos de agradecer aos entrevistados que, tendo acedido ao convite que lhes foi dirigido, dispuseram do seu tempo livre e da sua boa vontade para responderem às entrevistas

Finalmente, à Mestre Iria dos Anjos Gonçalves pela disponibilidade demonstrada e ao Professor Doutor Henrique Ferreira pela partilha de saberes, mas acima de tudo pelo incentivo e pela fé depositada.

A TODOS o meu muito obrigada.

Resumo

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, estipula que qualquer candidato a diretor de agrupamento de escolas ou escola não agrupada tem que conceber e apresentar no ato da sua candidatura um Projeto de Intervenção.

Com o presente trabalho, baseado numa metodologia de trabalho de projeto, pretendemos identificar e construir os princípios que devem orientar a construção do Projeto de Intervenção do candidato a Diretor de um agrupamento de escolas/escola não agrupada.

O Projeto de Intervenção foi entendido como um conjunto de ações programáticas que têm como objetivo responder às necessidades educativas do agrupamento e que visam promover a qualidade e adequação do sistema educativo local aos desafios de uma sociedade cada vez mais exigente. Tal como se conseguiu mostrar a relevância desse conjunto de ações face aos problemas diagnosticados, explicitando também as estratégias de intervenção propostas e os recursos que deverão ser mobilizados.

Concebeu-se a escola como elemento essencial nos processos de perceção e assimilação de uma herança cultural mas também de intervenção no sentido de contribuir para a transformação social, numa constante reflexão sobre o seu papel, procurando a construção de novas visões sobre o modo de estar e de atuar nos diferentes espaços sociais onde interage.

O novo modelo de gestão preconizado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, atribui ao Diretor um conjunto diversificado de funções, para as quais, antes de mais, necessita de ser um educador, necessita de ser *a alma mater*. Tal pressuposto implica ser conhecedor do meio sobre o qual recai a sua ação, os alunos, docentes e não docentes, pais e demais parceiros. Também aqui o Projeto de Intervenção espelha esta forma de antecipar o futuro, remetendo o Diretor para elemento pró-ativo de todo o processo, garante da realização da “visão” como estratégia de cumprimento da “missão” organizacional escolar.

O Projecto de Intervenção foi submetido a avaliação na sua fase inicial. A sua versão final engloba as sugestões oferecidas por esta avaliação.

Como conclusão final, a autora sublinha a importância da participação e da discussão positiva na elaboração do projecto de intervenção como “visão” e “desejo” de resultados a alcançar. Esta participação é convocada através de entrevistas a personalidades relevantes no contexto da organização escolar.

Palavras-Chave: Projeto, Projeto de Intervenção, Autonomia e Mudança.

Abstract

The Portuguese Decree-Law nr 75/2008, of April the 22nd, states that any candidate to headmaster of a group of schools or a single school must develop and deliver an Intervention Project the moment of his application to the post.

With the present study, based on a project work methodology, we attempt to identify and build the principles that should guide the building of the Intervention Project of the candidate to headmaster of a group of schools/ single school.

The Intervention Project was understood as a set of programmed actions which have as main object to answer the educational needs of a group of schools and which aim to improve the quality of the local educational system to the challenges of a more and more demanding society. It also should show the relevance between this set of actions and the diagnosed problems, also explaining the proposed strategies of intervention and the resources that should be used.

The school of today shows itself as an essential part in the processes of perception and assimilation of a cultural heritage but also of intervention to a positive contribution to social transformation. It should be ready to reflect about its role, looking for the building of new insights of being and performing in the different social spaces where it interacts.

According to the new management model presented by the Decree-Law nr 75/2008, of April the 22nd, which gives the head master a series of functions, he needs to be an educator above all; he needs to be the *alma mater*. This implies to have the knowledge about the surrounding environment, students and teachers, staff in general, parents and other partners. The Intervention Project should also mirror here this way of proacting in a sense that the future headmaster could be a proacting element in the whole process, ensuring the achievement of “the vision” as a strategy of the accomplishment of the school organizational “mission”.

The Intervention Project was submitted to evaluation in its initial stage. Its last version includes the suggestions offered by this evaluation.

As a final conclusion, the author emphasizes the importance of the participation and of the positive arguing in the making of the intervention project as “vision” and “wish” of results to achieve. This participation is called through the interviews to relevant characters in the context of the school organization.

Key-Words: Project, Intervention Project, Autonomy and Change.

Resumé

Le décret-loi n. ° 75/2008, du 22 avril, stipule que tout candidat au poste de directeur d'un groupement d'écoles ou d'école non groupée doit élaborer et présenter, au moment de sa candidature, un Projet d' Intervention.

Avec ce travail, basé sur une méthodologie de travail de projet, nous prétendons identifier et construire les principes qui doivent orienter la construction du Projet d'Intervention du candidat à Directeur d'un groupement d'écoles / école non groupée.

Le Projet d'Intervention a été interprété comme un ensemble d'actions programmatiques ayant pour objectif de répondre aux besoins éducatifs du groupement et visant promouvoir la qualité et l'adéquation du système éducatif local aux défis d'une société de plus en plus exigeante. On a également cherché à montrer l'importance de cet ensemble d'actions face aux problèmes diagnostiqués, expliquant, par ailleurs, les stratégies d'intervention proposées et les ressources à mobiliser.

On conçoit l'école comme un élément essentiel dans les procédés de perception et d'assimilation d'un héritage culturel mais aussi d'intervention dans le sens de contribuer à la transformation sociale, dans une réflexion constante sur son rôle, cherchant l'édification de nouvelles visions sur la façon d'être et d'agir sur les différents espaces sociaux où il interagit..

Le nouveau modèle de gestion préconisé par le décret-loi n. ° 75/2008, du 22 avril, attribue au directeur un ensemble diversifié de fonctions pour lesquelles il a besoin, avant tout, d'être un éducateur, d'être l'*alma mater*. Une telle conjecture implique qu'il ait connaissance du milieu sur lequel retombe son action, élèves, enseignants et non enseignants, parents et autres partenaires. Ici aussi, le Projet d'Intervention devra être le reflet de cette forme d'anticiper l'avenir de façon à ce que le directeur soit un élément agissant dans tout le procès, garantissant la réalisation de la «vision» comme stratégie de l'accomplissement de la «mission» organisationnelle scolaire.

Le Projet d'Intervention a été soumis à évaluation dans sa phase initiale. Sa version finale renferme les suggestions offertes par cette évaluation.

Comme conclusion finale, l'auteur souligne l'importance de la participation et de la discussion positive durant l'élaboration du Projet d'Interventions comme "vision" et "désir" de résultats à atteindre. Cette participation est convoquée à travers des entrevues à des personnalités relevantes dans le contexte de l'organisation scolaire.

Mots-clés: Projet, Projet d'Intervention, Autonomie et Changement.

Índice

Resumo	3
Abstract.....	4
Resumé	5
Lista de Siglas.....	8
Introdução.....	1
Capítulo I.....	6
Os objetivos da Escola Pública.....	6
1. Direitos fundamentais	7
1.1. O direito à educação	7
1.2. O direito à educação em Portugal.....	8
1.3. A escola pública	9
1.4. Obrigatoriedade escolar.....	10
2. A «Nova Administração», a autonomia da Escola Pública e o reforço dos poderes de direção na Escola.....	14
2.1. A gestão da Escola no Estado Novo.....	15
2.2. A construção da Nova Administração.....	16
2.3. A autogestão	17
2.4. A “gestão democrática” das Escolas e o período de “normalização democrática”	18
2.5. Lei de Bases do Sistema Educativo - Descentralização e Participação	20
2.6. Decreto-Lei nº 43/98, de 3 de Fevereiro - A autonomia das escolas	26
2.7. Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão das escolas.....	28
2.8. Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril – Regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário	38
3. As políticas de reorganização da rede escolar em Portugal: de uma escola de ciclo único a uma escola de integração de todos os ciclos.....	42
4. A racionalidade da administração através da gestão estratégica: a ênfase em projetos e planos.....	44
4.1. O Projeto de Intervenção do candidato a Diretor: a sua construção	50
Capítulo II.....	52
1. Metodologia	52

1.1. O trabalho de projeto como opção metodológica.....	52
1.2. O inquérito por entrevista.....	56
1.3. Caracterização dos entrevistados.....	58
1.4. Garantia de validade e fiabilidade do estudo.....	58
1.5. Limitações do estudo.....	59
2. O processo de construção do PI e a sua materialização.....	59
2.1. Referenciais para a construção do PI do Agrupamento de Escolas	
Varandas do Nordeste.....	60
2.1.1 Análise estratégica.....	60
a. A análise SWOT do Agrupamento (forças, fraquezas, oportunidades e desafios).....	60
b. A caracterização do tecido económico, social e cultural da área do agrupamento.....	63
c. A caracterização social e escolar dos alunos (os resultados escolares).....	65
d. A caracterização dos recursos humanos.....	66
e. As oportunidades e recursos oferecíveis pela comunidade externa.....	66
2.2 A perspectiva dos observadores e intervenientes.....	67
2.3 Análise das entrevistas.....	67
3. Apresentação do PI.....	77
2.4 Plano Operativo - Eixos estratégicos:.....	78
Considerações finais.....	87
Referências Bibliográficas.....	92
Referências bibliográficas da Internet:.....	96_Toc312685924
Legislação.....	97
Anexos.....	98

Lista de Quadros

Quadro 1 – Codificação das entrevistas.....	58
Quadro 2 – Visão sinóptica da análise de conteúdo da entrevista.....	67

Lista de Figuras

Figura I – Análise SWOT.....	63
------------------------------	----

Lista de Siglas

CAF – Common Assessment Framework

CE – Conselho Executivo

CEE – Comunidade Económica Europeia

CEF – Cursos de Educação e Formação

CG – Conselho Geral

CGT – Conselho Geral Transitório

CNO – Centro Novas Oportunidades

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DREN – Direção Regional da Educação do Norte

EE – Encarregados de Educação

EFA – Educação e Formação de Adultos

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

PAA – Plano Anual de Atividades

PAPA – Plano Anual e Plurianual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PI – Projeto de Intervenção

PTE – Programa Tecnológico da Educação

RI – Regulamento Interno

RVCC – Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

SE – Sistema Educativo

SEE – Secretário de Estado da Educação

SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats

Introdução

O Projeto de Intervenção na Escola/Agrupamento é uma inovação lançada pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril (nº 3 do artigo 22º), embora o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, já estabelecesse a necessidade de o Diretor Executivo apresentar um Projeto de Escola/Área Escolar. No entanto, este Decreto-Lei lançou apenas uma experiência de administração em 24 escolas, não sendo, por isso, generalizada.

O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, revogado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, já estabelecia a necessidade de os candidatos à Direção das escolas/agrupamentos apresentarem um programa de ação (nº 1 do artigoº 20) mas a personalização da Direção na pessoa do Diretor, operada pelo Decreto-Lei nº 75/2008, obrigou o candidato a Diretor à apresentação de um Projecto de Intervenção, vinculativo da ação do Diretor e da Comunidade Educativa.

No nosso caso, o Projeto de Intervenção teve lugar num Agrupamento de Escolas, criado em Maio de 2010, o Agrupamento Varandas do Nordeste.

A constituição e regulamentação dos agrupamentos de escolas, institucionalizados pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, são aspetos fundamentais das mudanças estruturais operadas na educação, ligadas à autonomia e à territorialização das políticas educativas. Este Decreto-Lei configura a possibilidade de constituição de agrupamentos “horizontais” e “verticais” de escolas, funcionando como unidades organizacionais.

Passados que foram doze anos da sua publicação e de nele se anunciar que seriam permitidas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas, prevendo, igualmente, o desenvolvimento de estratégias de agrupamento resultantes das dinâmicas locais e do levantamento das necessidades educativas, designadamente através das cartas escolares concelhias, o XVII Governo Constitucional definiu como uma das suas prioridades, no campo da educação, continuar o trabalho iniciado no ano de 1998, aprovando e publicando a Resolução do Conselho de Ministros nº 44, a 14 de Junho de 2010, que, a par do alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, vem estabelecer critérios que:

“ (...) promovem a existência de agrupamentos verticais, que devem incluir, quando possível, todos os níveis de ensino e que possibilitam a concretização de projectos educativos para um percurso formativo que se inicia na educação pré-escolar e se estende até ao ensino secundário”.

Fruto desta política educativa constituiu-se, por decisão da tutela, um novo agrupamento de escolas no distrito de Bragança. Este Agrupamento foi criado no final do ano letivo de 2009/2010, por Despacho do Secretário de Estado da Educação (SEE), executado por Despacho do Diretor Regional de Educação do Norte (DREN), com o objetivo de melhorar a coordenação pedagógica e administrativa entre os vários níveis de ensino agrupados, e resultou da fusão da *Escola Secundária Varanda da Sanábria* e do *Agrupamento de Escolas de Oliveiras*. Sem consulta às meso-organizações envolvidas,

foram estas extintas e criado o doravante chamado “*Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste*”.

O ex-Agrupamento de Escolas de Oliveiras, cuja ex-escola sede se situa a quarenta quilómetros da sede do atual Agrupamento, foi constituído em 2003 com treze escolas do 1º Ciclo e quatro jardins de infância. Atualmente funcionam três escolas do 1º Ciclo e mantêm-se em funcionamento os quatro jardins de infância. A Escola Secundária Varanda da Sanábria é uma escola secundária com 3º Ciclo.

Pelo anteriormente referido Despacho do DREN, foi também nomeada uma Comissão Administrativa Provisória que, tendo como horizonte temporal o ano letivo de 2010-2011, teve como missão preparar o procedimento concursal que levou à eleição de um Diretor para este novo Agrupamento, a partir do ano letivo de 2011/2012.

É neste âmbito que qualquer candidato a este ou outro procedimento concursal tem de elaborar e apresentar um Projeto de Intervenção para ser sujeito a análise e posterior apresentação ao Conselho Geral.

Este Projeto de Intervenção deverá entender-se como um conjunto de ações programáticas que têm como objetivo responder às necessidades educativas do Agrupamento e que visam promover a qualidade e adequação do sistema educativo local aos desafios de uma sociedade cada vez mais exigente. Deverá, também, mostrar a relevância desse conjunto de ações e a coerência entre os problemas diagnosticados, explicitando além disso as estratégias de intervenção propostas e os recursos que deverão ser mobilizados.

A Escola de hoje assume-se como elemento essencial nos processos de perceção e assimilação de uma herança cultural e também de intervenção no sentido de contribuir para a transformação social. Assim, a Escola atual, deverá estar preparada para a constante reflexão sobre o seu papel, procurando a construção de novas visões sobre o modo de estar e de atuar nos diferentes espaços sociais onde interage.

O modelo de gestão preconizado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, atribui ao Diretor competências várias que, apesar de serem vastas, poderão ser insuficientes, dependendo da forma como for direcionada a sua ação.

O Diretor não é apenas aquele que distribui horários, que faz a gestão de pessoal e de recursos materiais, que aprova documentos, que submete outros à aprovação, que faz propostas, ou que cumpre outras obrigações legais. O Diretor precisa, antes de mais, de ser um educador, o que implica ser conhecedor do meio sobre o qual recai a sua ação, os alunos, docentes e não docentes, pais e demais parceiros. Também aqui o Projeto de Intervenção deverá espelhar esta forma de proagir de modo que o futuro Diretor seja um elemento pró-ativo de todo o processo.

O Diretor, tal como o vemos, é aquele que trabalha no sentido de potenciar a escola como espaço de transformação, inclusão, pluralidade e democracia, promotor de um desenvolvimento sustentável, capaz de garantir a igualdade de oportunidades para todos e favorecer a aprendizagem ao longo da vida.

No âmbito do Mestrado em Administração Escolar e Educacional, pareceu-nos pertinente, neste momento que vivemos, abordar esta temática, uma vez que fazemos parte do corpo docente deste novo Agrupamento de Escolas e nos encontramos no início de um novo ciclo de vida para as duas organizações envolvidas.

Todavia, para que haja uma efetiva mudança nas escolas, não basta que esta seja decretada. É necessário que todos os atores reconheçam a necessidade dessa mudança, participem enquanto atores e mudem efetivamente as suas atitudes. Tal como afirma Barroso, a reforma da gestão escolar:

“ (...) só pode ser levada à prática se os professores e os outros membros da organização escolar descobrirem um sentido para a autonomia e souberem pôr em prática as condições da sua construção”. (1998:3)

O modelo organizativo da administração e gestão das escolas é, atualmente, caracterizado por um discurso político de autonomia e por uma tentativa de adaptar a escola ao contexto local, tendo sempre como referência os critérios nacionais estabelecidos. Todos estes fatores têm que ser tomados em consideração ao construir o Projeto de Intervenção.

Com a criação de Agrupamentos de Escolas, pretende-se criar uma nova estrutura organizacional e reorganizar a rede escolar, de modo a possibilitar e favorecer o percurso sequencial e articulado dos alunos durante a escolaridade obrigatória e “quebrar” o isolamento de algumas escolas, em especial do 1.º ciclo do ensino básico, assim como possibilitar uma gestão mais racional dos recursos e reforçar a capacidade pedagógica das escolas.

A relevância da configuração das estruturas organizacionais torna-se fundamental em função dos contextos organizacionais, das mudanças e das relações que as escolas conseguirem estabelecer com o meio e, em consequência, o modo como conseguirem aumentar a sua autonomia e desenvolver novas práticas educativas.

Os normativos legais que determinaram esta fusão foram propostos pela tutela como os instrumentos que permitem dotar a escola de uma identidade própria, tornando possível o surgimento de uma escola diferente, que funcione melhor e se saiba adaptar à realidade onde se encontra e ao Projeto Educativo que pretende desenvolver.

Mas será que duas organizações com características tão diferentes e distantes 40km entre si vão conseguir construir um só Projeto Educativo e uma identidade comuns? Será que o Projeto de Intervenção do Diretor poderá levar estas duas meso-organizações a contribuir de modo efetivo para o objetivo que propõe Guerra:

“A escola tem como missão fundamental contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados”. (2000: 7).

A todas estas questões, deverá obrigatoriamente responder o Projeto de Intervenção do candidato.

Um dos objetivos pretendidos pela tutela com a implementação no terreno destas políticas educativas, é dar maior flexibilidade às escolas, para que estas possam gerir as suas

dinâmicas, tendo em conta os contextos onde se inserem, e criar condições para que desenvolvam a sua autonomia pedagógica e administrativa.

A escolha do estudo/projeto de intervenção teve subjacente a perceção da grande complexidade de que se reveste a administração e gestão das escolas, especialmente os Agrupamentos de Escolas, tendo como referência o consagrado no Decreto-Lei n.º75/2008 e as grandes mudanças que já se operaram e estão em curso no nosso sistema, as quais fazem com que os atores assumam um novo papel.

Este estudo/projeto de intervenção irá incidir sobre a construção do Projeto de Intervenção do candidato a Diretor deste Agrupamento e elegemos **para questão central do nosso trabalho:**

“Quais os princípios organizativos da construção do Projeto de Intervenção do candidato a Diretor de uma escola não agrupada ou agrupamento de escolas?”

A partir desta questão central propusemo-nos descrever a construção do Projeto de Intervenção do candidato a Diretor do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste. Assim, elegemos como subquestões de investigação as seguintes:

1. Quais os princípios de uma escola pública para todos?
2. Qual a importância da autonomia numa escola para todos?
3. Que mais-valia pode ter trazido o órgão Diretor para a construção desta Escola?
4. Que elementos deve o candidato a Diretor ponderar na construção do PI?
5. Como podem articular-se os diferentes elementos do PI?
6. Qual o olhar externo de um especialista em Administração Educacional relativamente ao PI?

Formulámos ainda um conjunto de hipóteses que nos pareceram pertinentes para melhor compreender a construção do PI:

- poderá o Projeto de Intervenção ter impacto na dinâmica da organização escolar ou poderá este confundir-se com o Projeto Educativo?

- poderá o Projeto de Intervenção ser um modo de gestão eficaz na organização escolar?

- poderá a elaboração do Projeto de Intervenção articular-se com o princípio da autonomia?

- poderá o Projeto de Intervenção ser considerado um documento tão importante para a viabilização da eleição do diretor?

Deste modo começaremos por fazer um enquadramento do problema e do trabalho num campo teórico à luz do desenvolvimento e dinâmica organizacionais, especificamente a avaliação de necessidades, de recursos materiais e imateriais, bem como de procedimentos, tendo como cenário as políticas educativas para a construção da escola pública.

Consequentemente, o principal objetivo foi construir um documento que pudesse ser utilizado como Projeto de Intervenção do candidato a Diretor uma vez que existe (como já referimos) a obrigatoriedade de as candidaturas apresentarem um Projeto de Intervenção e daí a necessidade de estudar a sua estrutura e substância para uma melhor compreensão do que o Diretor deseja e se propõe fazer – o seu grande projeto.

Em termos metodológicos, optámos por realizar este trabalho segundo uma abordagem de matriz qualitativa, elegendo o estudo de caso institucional como a metodologia mais apropriada, tendo em conta as características do nosso estudo e as limitações de tempo para a realização do mesmo. As entrevistas e a análise documental foram as técnicas de recolha de dados utilizadas e a escolha do Agrupamento para o qual foi concebido o Projeto de Intervenção deveu-se ao facto de no ano letivo de 2010-2011 termos vivido esta transformação a nível de toda a sua dinâmica.

Estruturámos o nosso trabalho, para além da introdução e das considerações finais, em dois capítulos: Capítulo I – Da consolidação da Escola Pública Estatal como organização à gestão baseada no projeto de intervenção na Escola e Capítulo II – A construção do PI.

No Capítulo I será feita uma abordagem histórica dos principais documentos legislativos e dos autores e investigadores de referência como Licínio Lima, Jorge Adelino Costa, Natércio Afonso, João Barroso, João Formosinho, entre outros. O estudo destes autores permite compreender melhor as várias estruturas que foram sendo criadas na administração das escolas, desde o 25 de Abril até hoje.

O Capítulo II será dedicado ao estudo empírico. Neste item apresenta-se, analisa-se e comenta-se a metodologia e a aplicação dos instrumentos que foram sendo executados ao longo deste estudo/projeto de intervenção, bem como o resultado do mesmo.

Nas considerações finais, realçamos as principais reflexões e conclusões sobre os resultados obtidos e fazemos referência a algumas limitações e desafios que se colocaram durante a realização deste trabalho uma vez que, sendo a mudança um processo complicado necessita de tempo, espaço e vontade de mudar por parte dos atores no terreno. Tendo em consideração o curto espaço de tempo em que as transformações ocorreram neste Agrupamento (e ainda estão a decorrer) temos a consciência que este estudo/ projeto de intervenção enferma de debilidades resultantes do próprio processo de crescimento/desenvolvimento e da modalidade metodológica adotada.

Capítulo I

Da consolidação da Escola Pública Estatal como organização à gestão baseada no projeto de intervenção na Escola

Nunca como nos dias de hoje se falou tanto de educação. Passados mais de vinte anos sobre a aprovação da Lei de Bases em 1986, o progresso verificado no nosso país em matéria de educação foi enorme, pois à escola de ontem, criada unicamente para os estratos sociais mais elevados, contrapõe-se hoje uma escola de “massas”, permitindo deste modo a chegada de alunos de diferentes proveniências sociais e culturais. Deste modo, foram exigidas à escola pública novas atitudes e compromissos, para poder responder aos novos desafios. Para melhor caracterizarmos a escola pública iremos percorrer a dinâmica histórica da sua construção e evolução.

Os objetivos da Escola Pública

O substantivo educação, que deriva do latim *educare, educatio, educationis*, indica a ação de criar, de alimentar, de gerar capacidade cultural. Porém, um outro significado (*educere*) tem sido construído pelos autores que se inserem no movimento da Escola Nova, a partir do Século XIX, significado que é o de criar, a partir da própria criança, as condições e os processos do seu desenvolvimento.

Segundo Patrício:

“A educação é acção de uma certa espécie. Realizada pelo homem, e apenas pelo homem, tem por objecto o homem, e apenas o homem. O que essa acção visa é a construção plena do próprio homem enquanto homem, a construção plena do homem na sua humanidade. O homem é, ao nascer, apenas homem virtual. O que faz dele homem real é a educação” (1996: 52).

A educação potencia o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é um requisito fundamental para a cidadania. Através dela, o indivíduo compreende até onde pode ir a sua liberdade, a forma como exercita os seus direitos e também a importância dos seus deveres. Em essência, a educação é um “passaporte para a liberdade” e também um pressuposto necessário à evolução de qualquer Estado de Direito.

Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira formulam cinco características do serviço público de educação: o acesso de todos à escola, o sucesso de todos na escola, os cuidados de apoio e guarda, a participação interna e externa e a formação para a cidadania (2010: 150-152). Os autores formulam estas características na relação do serviço público da educação com a autonomia da escola e com os direitos fundamentais dos membros da comunidade educativa.

Analisaremos, de seguida, a questão dos direitos fundamentais.

1. Direitos fundamentais

Três dimensões de direitos fundamentais são identificadas, as quais, sendo sucessivas entre si, coexistem em harmonia. São os direitos individuais, os direitos sociais e os direitos de fraternidade, classificação que reflete os ideais da Revolução Francesa: *liberté, égalité et fraternité*. A primeira dimensão alcança os direitos individuais e políticos, verdadeiros direitos de defesa. A segunda dimensão corresponde aos direitos sociais, económicos e culturais. A terceira dimensão alcança os direitos difusos, que transcendem a individualidade do ser humano e que agrupam a própria espécie: são direitos impessoais, pertencentes a todos e, simultaneamente, a ninguém em especial.

1.1. O direito à educação

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de Dezembro de 1948, constitui o documento que consagra, entre outros, o direito à educação. Na realidade o artigo 26º defende que:

“1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação há-de ser gratuita, ao menos no que pertence à instrução elementar. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar patente a todos com plena igualdade, em função dos individuais”.

“2. A educação deve tender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos (...)”.

“3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do género de instrução que será ministrada aos seus filhos” (UNESCO, 2000).

O termo “direito à educação” significa, no contexto desta Declaração, que a educação é um direito do ser humano durante toda a vida, sendo obrigatória para quem tem a responsabilidade de favorecê-la – o Estado e os parceiros sociais – e gratuita para que o direito se alargue a todos os indivíduos. Este artigo valoriza a educação como condição de realização humana e como fator de harmonização, compreensão e integração social, na base pelo respeito dos direitos de liberdade (de pensamento, de consciência, de opinião, de expressão, de associação).

A educação e o ensino são expressamente mencionados noutras passagens desta Declaração surgindo, no último parágrafo do preâmbulo, como meio de promoção e respeito dos direitos do homem. O direito à educação integra-se, assim, no conjunto mais vasto dos direitos consignados como o direito à dignidade, ao desenvolvimento da personalidade ou mesmo o direito à liberdade.

A Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1959, assenta em quatro pilares fundamentais que estão relacionados com todos os outros direitos das crianças:

- a não discriminação, que significa que todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial - todas as crianças, em todas as circunstâncias, em qualquer momento e em qualquer parte do mundo;
- o interesse superior da criança deve ser uma condição prioritária em todas as ações e decisões que lhe digam respeito;
- a sobrevivência e desenvolvimento sublinha a importância vital da garantia de acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades para que as crianças possam desenvolver-se plenamente;
- a opinião da criança significa que a voz das crianças deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos;

Dos seus 54 artigos, que podem ser divididos em quatro categorias de direitos, destacamos os direitos relativos ao desenvolvimento, de que sobressai, no seu princípio 7º, o direito à educação:

”A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade”.

A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, proclamada em 7 de Dezembro de 2000, pelos órgãos comunitários (Parlamento, Conselho e Comissão) com o fim de conferir “maior visibilidade” aos “valores indivisíveis e universais da dignidade do ser humano”, dispõe, no seu artigo 14º, que “todas as pessoas têm direito à educação, bem como o acesso à formação profissional e contínua”, acrescentando ainda que “esse direito inclui a possibilidade de frequentar gratuitamente o ensino obrigatório”.

1.2. O direito à educação em Portugal

Em Portugal, a Constituição de 1822 dispunha sobre a necessidade de existirem escolas suficientemente dotadas, “em todos os locais onde convier”, sendo previsto nos demais textos constitucionais o caráter gratuito da instrução primária: artigo 145,§ 30, da Carta Constitucional de 1826; artigo 28, I, da Constituição de 1838; artigo 3º da Constituição de 1911, que dispunha, além do caráter gratuito, sobre a obrigatoriedade do ensino primário, sistema que foi repetido nas Constituições de 1933 (43, § 1º) e na atual no seu artigo 74º:

“1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

- a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
- b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
- c) Garantir a educação permanente e eliminar o alfabetismo; (...)

(Constituição da República Portuguesa versão 1997, 1999)

O direito à educação representa deste modo, o direito de acesso à cultura patrimonial e aos resultados da atividade social e a possibilidade que os cidadãos têm de transformar a realidade e a si próprios. Garantir o direito à educação é garantir o direito a uma existência condigna, compatível com o modo de vida democrático consubstanciador de uma cidadania plena.

1.3. A escola pública

Como já referimos nunca como nos dias de hoje se falou tanto de educação. À escola de ontem, criada unicamente para os estratos sociais mais elevados, contrapõe-se hoje uma escola de “massas”, permitindo deste modo a chegada de alunos de diferentes proveniências sociais e culturais. Esta nova realidade exigiu da escola pública novas atitudes e compromissos, para poder responder aos novos desafios. O melhor caminho para caracterizar a escola pública será percorrermos a dinâmica histórica da sua construção e evolução.

A construção dos atuais sistemas escolares – sistemas escolares públicos, nacionais, centralizados e unificados – representa um movimento que teve lugar no mundo ocidental ao longo de todo o séc. XIX. A nova ordem social que emergiu no final do sec. XVIII no mundo ocidental veio instituir novos princípios de legitimação da sociedade moderna que se pretende construir: o *indivíduo*, fundamento da liberdade, no qual passam a ser reconhecidos direitos inalienáveis.

A criação de um sistema de ensino público moderno: laico e assente na razão, centralizado no Estado, como representante legítimo do bem comum, dirigido ao indivíduo, alargado a todo o espaço nacional e estruturado de forma sequencial é obra de um Estado que, através da escola, pretende reforçar a sua ação de homogeneização cultural.

Este progresso vai, num primeiro momento, restringir-se às elites burguesas e liberais, que são justamente as grandes protagonistas de todas as iniciativas modernizadoras da primeira metade do séc. XIX. No entanto, tais iniciativas, apesar de, aparentemente, apresentarem uma ambição universalizante, envolviam, na realidade, medidas limitadoras dos seus efeitos através de regras restritivas, impondo constrangimentos ao acesso generalizado de todos os grupos sociais à experiência da modernidade. Na prática, o número de indivíduos que usufrui dessa nova condição é muito restrito.

No que respeita especificamente ao ensino, mesmo nos países europeus que primeiro se destacaram em matéria de escolarização da sua população, o acesso universal à escolaridade básica apenas se concretiza no final do séc. XIX. Só tardiamente as mulheres e os grupos sociais mais desfavorecidos têm o seu lugar na escola pública. Daí ser fácil de entender que o princípio da igualdade (de oportunidades de acesso à cultura escrita por parte de todos os cidadãos), que idealmente sustenta o conceito da escola pública, tem uma aplicação efetiva muito lenta. Verifica-se, deste modo, que a frequência do sistema de ensino é feita de dois modos diferentes: os filhos da burguesia que beneficiam de uma escolaridade

longa, em contraste com os filhos das classes populares, confinados à escolaridade elementar obrigatória.

1.4. Obrigatoriedade escolar

A criação de um novo sistema de ensino público, compatível com os ideais transformadores do projeto burguês, teve um forte impulso com a instauração do Liberalismo no nosso país, em 1820. Já antes a reforma pombalina do ensino tinha representado um esforço precursor de estatização e laicização do ensino. Posteriormente, a Carta Constitucional de 1826 apontava para o princípio da gratuitidade do ensino para todos os cidadãos. Em 1835, Rodrigues Sampaio elaborou mesmo um Decreto a propor a obrigatoriedade da frequência da escola mas a queda do Governo, em 1836, fez cair também o projeto que nem Manuel da Silva Passos (Passos Manuel) recuperou, no ano seguinte, o ano do *Setembrismo*. Assim, apesar de a Espanha ter imposto a escolaridade obrigatória, em 1854, pelo Ministro Cláudio Moyano, Portugal só prescreveu a escola obrigatória através da Constituição de 1911.

A reforma educativa de Passos Manuel também não contribuiu para a consolidação da obrigatoriedade escolar embora tenha envolvido mudanças decisivas a nível do ensino secundário, com a criação dos liceus.

Também a população feminina é abrangida pela ambição da generalização do ensino primário a todos. Constitui uma meritória tentativa de fazer aceder as mulheres à cultura escrita, a criação de escolas do ensino feminino em todas as capitais de distrito onde elas ainda não existiam. No entanto, esta tentativa revelou-se insuficiente, tendo em conta a concentração da população portuguesa no espaço rural. Várias foram as causas que constituíram um obstáculo à assiduidade e ao sucesso escolares: a imprescindibilidade do trabalho dos filhos para a sobrevivência das economias domésticas em contextos sociais de recursos pobres que tinha como consequência a indisponibilidade dos pais em libertar os filhos para os estudos, até porque, por outro lado as distâncias a percorrer diariamente pelas crianças até às localidades onde se situavam os edifícios escolares eram longas.

Apesar de todos os esforços que levaram à expansão da rede escolar do ensino primário, já na segunda metade do séc. XIX tal não se repercute nas taxas de alfabetização.

É de referir também que a escola pública induzia a novas promessas que, se levavam a dimensões de liberdade até aí inéditas, levavam também a dimensões de constrangimento e exclusão. A frequência escolar libertava o indivíduo das grilhetas impostas pela sua condição de nascimento, permitindo-lhe uma nova via de ascensão social, mas a sua não frequência constituía segundo Almeida e Vieira “um novo obstáculo ao usufruto pleno da condição moderna” (2010: 56).

Determinados direitos de cidadania passam a estar vinculados à capacidade de ler e escrever adquirida com a frequência escolar. O direito de voto e o acesso a lugares públicos dependiam dela. O próprio recrutamento para desempenho de cargos políticos passa a ser

feito de entre o conjunto de elegíveis (homens) com habilitação literária em detrimento dos critérios de tradição e grau de nobreza.

Mas, tal como referem ainda Almeida e Vieira:

“As inúmeras limitações verificadas no acesso da generalidade dos portugueses à escola pública, durante todo o séc. XIX, são bem elucidativas da profunda distância que separa, para numerosos grupos sociais, a retórica universalista da experiência concreta e restrita de usufruto da condição moderna” (2010:56).

Ao longo de todo o séc. XX observam-se transformações sociais que têm repercussões nos sistemas escolares. A progressiva elevação da escolaridade obrigatória universal e gratuita, a construção ativa de uma escolaridade de massas e a conceção de um ensino unificado constituem disso exemplos flagrantes.

O período republicano (I República) fustigado por intensas crises políticas, económicas e sociais viu inviabilizado grande parte do ambicioso combate ao analfabetismo e de elevação significativa das taxas de escolarização da população portuguesa. Para Almeida e Vieira:

“De facto, a pretensão central do republicanismo (...), passa justamente pelo combate ao analfabetismo e pela aposta na escola, no caso a escola primária, como lugar central de formação de (novos) cidadãos” (2010: 56).

O regime político que emerge na sequência da queda da I República prolonga o processo de escolarização da população portuguesa e para Formosinho, Ferreira e Machado:

“O Estado Novo, embora tenha restabelecido uma relação privilegiada com a Igreja, não deixou de se assumir como Estado-educador, a quem incumbia a educação nacional, cuja organização e controlo são deixados à administração central e passam pelo currículo académico, pelos modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino” (2000: 32).

As primeiras mudanças educativas introduzidas pelo Estado Novo (redução do ensino primário de cinco para três anos) parecem adequar-se à sociedade tradicional da época e segundo Almeida e Vieira:

“Tal opção acaba por ter os seus frutos, ainda que diferidos no tempo. Em meados da década de 50, cumpre-se finalmente o desígnio da escolaridade universal, ou seja, concretiza-se a experiência escolar mínima generalizada a todas as crianças portuguesas” (2010:60).

É de importância fulcral a obtenção do diploma da instrução primária.

Na primeira metade dos anos 60, é preparado o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos. É prevista a criação de um “ciclo preparatório do ensino secundário” que poderia assumir a forma de telescola, nos locais onde não existissem escolas especializadas nesse ciclo, de dois anos pós-primário. No entanto, só em 1970 os efeitos deste alargamento se fizeram sentir. E é precisamente na viragem para a década de 70, quando se vivia em plena renovação marcelista, que os poderes públicos acolhem os argumentos da “democratização escolar” e simultaneamente se verificou uma intensa procura dos ensinos técnico e liceal.

Em 1971, de forma inédita e pela mão do ministro da educação Veiga Simão, são colocados à discussão pública os projetos de uma ambiciosa reforma de todo o sistema

educativo visando o ensino básico e secundário: “Projeto do Sistema Escolar”, e também o ensino superior: “Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior”. Tratava-se de consagrar o princípio da “democratização do ensino”, num contexto político que não era democrático.

Em 1973, é aprovada a reforma educativa culminando dois anos de debates públicos. Esta nova lei de bases contemplava uma profunda mudança em toda a estrutura educativa, da base ao topo. Institucionalizou-se, assim, a educação pré-escolar, o aumento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, a polivalência do ensino secundário e a inclusão de um denominado 12º ano. A isto acrescentou-se a reforma da formação de professores, com a criação de escolas superiores de formação e departamentos universitários de ciências da educação, a expansão e diversificação do ensino superior e uma nova estruturação da formação profissional e da educação permanente.

Este ambicioso plano, que tinha como objetivo favorecer a “educação, de todos e para todos” (Veiga Simão, cit. in Carvalho, 1986) acabaria por ser posto em causa com o advento da revolução, em 1974. No entanto, ele não deixou de ser uma fonte de inspiração de muitas das medidas educativas que após o 25 de Abril foram postas em prática.

A emergência da revolução trouxe consigo promessas de maior igualdade e justiça social. Logo após 1974, novas perspectivas se abriram para uma efetiva democratização escolar. A gestão democrática dos estabelecimentos escolares autonomizada da tutela do Estado, a unificação escolar do 3º ciclo, que terminou com a divisão de liceus e escolas técnicas, a expansão efetiva de uma rede regional pública de ensino superior são, talvez, as expressões mais significativas da afirmação do princípio unificador da igualdade de oportunidades do sistema educativo português. Tratava-se do cumprimento do desígnio da integração de todos na escola, na mesma escola.¹

Mas, só em 1986, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), se aumenta a escolaridade obrigatória para nove anos, o que obriga à frequência compulsiva por parte de todos da escola unificada. A Lei de Bases foi o culminar de um movimento iniciado na década de 70 e que reclamava a modernização do ensino. Constituiu o quadro jurídico que consagrou a grande maioria das orientações que enformaram as modificações que ao longo do tempo foram sendo introduzidas.

Fazendo parte de um conjunto mais alargado de mudanças educativas promovidas a partir do trabalho realizado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo², durante o

¹ Resolução do Conselho de Ministros nº 8/1986, de 22 de Janeiro

² Em Dezembro de 1985, por Resolução do Conselho de Ministros, foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). Constituída por doze individualidades oriundas de instituições diversas e com orientações pedagógicas e cívicas igualmente diversas, a Comissão trabalhou intensamente no sentido de levar a cabo as tarefas de que foi incumbida. O resultado final do seu trabalho é representado pelo Relatório Final - Proposta Global de Reforma, entregue formalmente ao Governo, na pessoa do Ministro da Educação e Cultura, no dia 14 de Junho de 1988. À cabeça, a Comissão colocou a proposta de implementação de um paradigma pluridimensional e cultural de escola (a "Escola Cultural"), aliás já à data em experiência pedagógica em todas as regiões do continente. Foram membros da CRSE: Doutor Alberto Manuel Sampaio Castro Amaral, Licenciado António de Almeida Costa, Doutor Britaldo Normando de Oliveira Rodrigues, Doutor Manuel Ferreira Patrício, Licenciado Manuel Joaquim Pinho Moreira de Azevedo, Licenciado Manuel Joaquim da Silva Pinto, Licenciada Maria Manuela Nogueira Pinto Teixeira, Doutor Sérgio Machado dos Santos,

mandato do ministro Roberto Carneiro, esta Reforma visava a profunda modernização do sistema educativo no seu todo, desde o ensino básico ao ensino superior, representava o cruzamento de preocupações relativas à expansão quantitativa do ensino, inspiradas no princípio de igualdade de oportunidades, com prioridades que se prendem com a procura da qualidade, a eficácia na gestão dos recursos públicos, as virtudes do mercado e da lógica da concorrência, assim como a atenção personalizada ao aluno a formar.

Caracterizou-se por várias determinações, de que se sublinham, para além do alargamento da escolaridade obrigatória, a reforma curricular, o lançamento das escolas profissionais, a criação do ensino superior privado, a avaliação aferida relativa aos conteúdos curriculares das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no final de cada ciclo e a aprovação de um novo modelo de direção e gestão das escolas básicas e secundárias envolvendo novos interlocutores exteriores: pais, empresários, associações e organizações locais. Para Barroso:

“Em Portugal, as políticas governamentais têm vindo a promover o envolvimento dos pais, das autarquias e de outros atores locais, nomeadamente empresariais, em órgãos de participação social constituídos no interior da estrutura de administração de cada escola” (2003: 73).

Paralelamente à pretensão de garantir a todos os cidadãos iguais oportunidades de acesso e sucesso educativos, combatendo de ativamente a exclusão escolar que ainda se verificava na escolaridade básica, observava-se a construção de forma ativa de uma nova forma de modernidade educativa, mais próxima do discurso da individualização e do imperativo de construção da autonomia individual. Vai-se, a partir deste momento, fazendo um percurso que se pretende paralelo: a procura da democratização e da inclusão de todos no sistema educativo e a tentativa de modernização adaptada aos novos desafios sociais colocados no espaço europeu.

Os reajustamentos curriculares foram prosseguindo: novo ênfase na flexibilização da escolaridade obrigatória, que de nove anos se fixou em doze.

Da afirmação da modernidade escolar em Portugal sobressai um tema constante: a extrema lentidão com que o *projeto escolar* se foi impondo e se generalizou ao conjunto da população. Neste contexto verifica-se o contraste entre a modernidade discursiva e legislativa, que é característica de grande parte dos dois séculos de existência da escola pública e das políticas educativas, e o seu cumprimento efetivo.

Será, no entanto, de enfatizar neste contexto o preâmbulo do Despacho nº5328/2011, de 28 de Março, que, de certo modo, sumaria tudo o que tem sido feito relativamente à escola pública:

Doutor Virgílio Alberto Meira Soares, Doutor Vítor Manuel Pires de Aguiar e Silva e Engenheiro Ricardo Manuel Charters d'Azevedo. Cf.

http://www.aepc.org/entrada/index.php?option=com_content&view=article&id=70:comissao-de-reforma-do-sistema-educativo&catid=43:evocacoes-geral

“ Ao longo dos últimos 35 anos, a escola pública tem enfrentado, com sucesso crescente, o grande desafio da melhoria dos níveis de qualificação da população portuguesa. Em primeiro lugar, o acesso universal ao ensino público básico e secundário é hoje uma garantia em todo o País, que se encontra mais próximo de atingir também a cobertura integral do território nacional pela rede de estabelecimentos da educação pré-escolar.

Em segundo lugar, a escola tem vindo a responder, consistentemente, ao desafio da qualidade educativa. Por um lado, os ambientes de ensino e de aprendizagem estão a ser objeto de profundas transformações, através da requalificação do parque escolar existente, da construção de novos centros escolares e da introdução das tecnologias do conhecimento na sala de aula, proporcionando aos alunos e aos docentes ambientes que reforçam a confiança no ensino e na aprendizagem. Por outro lado, as escolas têm desenvolvido, ao longo dos últimos anos, um trabalho notável no combate ao insucesso e ao abandono escolares, com a aplicação de medidas preventivas e corretivas, como a escola a tempo inteiro, as atividades de enriquecimento curricular e o estudo acompanhado para os alunos jovens, a educação, a formação e o reconhecimento e certificação de competências dos adultos, e ainda todos os projetos locais que de forma inovadora promovem o sucesso e uma efetiva igualdade de oportunidades na educação em Portugal.

Em terceiro lugar, a escola pública conseguiu abrir-se à comunidade e à economia locais, apostando em ofertas educativas que conferem certificação escolar e profissional e que induzem elevados níveis de empregabilidade, trabalho qualificado e desenvolvimento dos tecidos empresariais locais.” (Despacho nº 5328/2011, de 28 de Março).

Acesso universal ao ensino público básico e secundário, qualidade educativa e abertura à comunidade trouxeram efeitos positivos:

“São conhecidos os efeitos deste esforço realizado pelas escolas e das políticas que o apoiam. Os resultados da aprendizagem dos alunos têm evoluído de forma muito positiva, o que se expressa tanto nos instrumentos nacionais de avaliação externa, nomeadamente os exames e as provas de aferição, como nos testes internacionais do PISA da OCDE.

Em sentido contrário, o abandono e o insucesso escolares têm vindo a decrescer consistentemente desde 2005, com a redução, para quase metade, nas taxas de retenção e desistência no ensino secundário, e com menos 70 mil jovens a abandonarem os estudos precocemente.” (*Idem: ibidem*)

Deste modo, a escola pública continua a ser o pilar para que equidade, educação de qualidade e sucesso educativo sejam indissociáveis:

“As escolas públicas têm hoje um mandato claro para promover ainda mais uma educação de qualidade e o sucesso educativo dos alunos. Para a prossecução desta missão, a autonomia dos estabelecimentos de ensino reveste-se de particular importância, como o reconheceu recentemente o estudo comparado da OCDE sobre os fatores de sucesso das escolas, a propósito dos resultados dos estudos do PISA 2009.

O presente diploma reforça a concretização, no plano da organização das escolas e do trabalho docente, dos princípios consagrados no regime de autonomia das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.” (Despacho nº 5328/2011, de 28 de Março)

2. A «Nova Administração», a autonomia da Escola Pública e o reforço dos poderes de direção na Escola

Os princípios organizativos da educação são muito importantes mas não podem colocar-se em prática sem escolas e sem a administração destas. Vamos por isso debruçar-nos sobre a administração das Escolas / Agrupamentos.

2.1. A gestão da Escola no Estado Novo

“Deus, pátria, família e autoridade” eram os ideais transmitidos pelo regime político vigente até 25 de Abril de 1974 que usou a escola para os transmitir ao mesmo tempo que a usava como instrumento de controlo.

A sociedade estava representada numa estrutura hierárquica onde estava subjacente uma dicotomia classe governante/classe governada. Correspondente a esta conceção foi a escola usada para veicular os ideais que o Estado Novo queria transmitir, assumindo-se como “Estado-Educador”, cuja incumbência era a educação nacional através da organização e controlo de todas as áreas, desde currículo académico ao processo de ensino. Para Formosinho e Machado:

“...toda a organização pedagógica e administrativa da escola do Estado Novo se constitui num todo coerente e fortemente articulado, de modo a assegurar a confluência de todas as valências para uma educação nacional” (1999: 100).

Fator de influência da escola, durante o período do Estado Novo, foi a evolução do sistema da administração pública, com particular incidência na administração escolar, uma vez que as decisões e as escolhas sobre as linhas orientadoras de atuação eram feitas pelo poder central. Segundo Barroso existia, por parte do Estado, um apertado controlo político e administrativo, que tinha o seu espelho natural na educação através de:

“ (...) um modelo racional, burocrático, mecanicista, centralizador, cuja função essencial era assegurar a rotina d um ensino standardizado e garantir a coordenação dos professores, a homogeneização dos alunos (turmas, classes e ciclos), com o máximo de eficiência” (1991: 64,65).

O Decreto-Lei nº 27084, de 14 de Outubro de 1936, estabelece toda a organização do ensino: cada liceu teria um reitor e um vice-reitor, cuja nomeação era da responsabilidade do ministro, assumindo o reitor o elo de ligação entre a administração central e a escola. Segundo Lima, os reitores “ (...) foram concebidos como comissários políticos, controlando a pureza ideológica do ensino e a conformidade ideológica dos professores e alunos” (1988: 82). Eram sobretudo critérios de confiança política os que levavam à escolha do reitor, uma vez que os liceus eram a estrada para a elite aceder ao poder. Assim sendo, existia uma preocupação de carácter ideológico sobre este grau de ensino e sobre todos os que a ele estavam ligados.

Toda a evolução do processo educativo, até ao ano de 1974, foi profundamente marcada pelo modelo liceal que adquire um conjunto de traços marcantes que são próprios do Estado Novo.

Até 1947 a organização do ensino, decretada/implementada pelo Decreto-Lei nº 27084, estabelecia que cada liceu tinha um reitor e um vice-reitor. Existia também um diretor de ciclo, que também era nomeado pelo ministro, tal como o reitor e o vice-reitor, mas cuja nomeação era proposta pelo reitor. Simultaneamente, havia um conselho pedagógico e disciplinador que era constituído pelo reitor, pelos vice-reitores e pelos diretores de ciclo. Em 1947, com a publicação do Decreto-Lei nº 36507, de 17 de Setembro, é feita uma reforma nesta estrutura. Este normativo define as competências dos reitores e

vice-reitores, introduz a figura do secretário, igualmente nomeado pelo ministro, e cria o conselho administrativo. Este novo órgão é constituído pelo reitor, pelo diretor de ciclo e pelo funcionário administrativo mais graduado. Esta nova estrutura administrativa manteve-se em vigor durante muitos anos e serviu de modelo para outros níveis de escolaridade.

Mas sendo o controlo ideológico uma das principais preocupações desta época, este era feito através do controlo sobre o currículo – um único livro que veiculava os valores do regime – e sobre a seleção e formação dos professores.

Este período foi caracterizado pela inexistência de autonomia nas escolas. Tal como é referido por Revez:

“Aponta-se para o realce de um modelo político e organizacional de escola, uma dada organização para a não participação e para o controlo profundamente enraizado no modelo liceal e através deste estendido a todos os estabelecimentos do ensino secundário” (2004: 42).

2.2. A construção da Nova Administração

Na década de 70, com a reforma de Veiga Simão, registam-se algumas alterações que pretendiam dar resposta ao desajustamento do ensino e ao atraso do país: relação pedagógica, processo de avaliação e órgãos de gestão. Com esta reforma, o ministro Veiga Simão procurava dar continuidade a alguns projetos, o que se veio a consubstanciar na Lei nº 5/73, de 25 de Julho.

Algumas das medidas desta lei eram totalmente inovadoras: o ensino pré-primário oficial, o aumento da escolaridade obrigatória, o prolongamento da duração do ensino secundário complementar. Inovador para a época é o facto de se considerar que todos os que têm capacidades devem prosseguir os seus estudos, independentemente da classe social. No entanto, não são introduzidas alterações profundas ao nível dos conteúdos, das normas e da relação pedagógica, dos processos de avaliação e dos órgãos de gestão.

Ainda que de uma tentativa tímida de democratização do ensino se tratasse que ficou conhecida como Reforma Veiga Simão, teve o mérito de ser o elo de ligação entre a Lei nº 5/73 e o período pós 25 de Abril de 1974, uma vez que, segundo Ferreira “ (...) assumia o objetivo de democratizar o ensino, utilizando palavras como democracia, liberdade e participação (2005: 270).

Ao nível das estruturas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário algumas inovações são introduzidas pelo Decreto-Lei nº 513/73, de 10 de outubro. Apesar da superintendência exercida pela Direção Geral da Administração Escolar, os órgãos de direção administrativa dos estabelecimentos passam a ser o diretor/reitor e o conselho administrativo. O conselho administrativo é constituído por um presidente, o diretor/reitor, e dois vogais, sendo que um era o chefe de secretaria, que passa a exercer as funções de secretário do conselho administrativo, e o outro, um professor do quadro designado pelo Diretor-Geral da Administração Escolar, após ser ouvido o diretor/reitor.

Este sistema burocrático de normas, procedimentos e prazos rígidos funcionou num enquadramento de poucas mudanças, poucas escolas e poucos alunos. Todavia, com o início da massificação do ensino após o 25 de Abril de 1974, tornou-se um modelo inadequado, incapaz de qualquer agilidade, inovação e mudança.

2.3. A autogestão

A partir da mudança que ocorreu na sociedade, com a revolução de 25 de Abril de 1974, verificou-se também uma profunda renovação na escola, que passa a estar sujeita a novos condicionamentos de cariz político. A escola passou a ser palco de fatores políticos e sociais resultantes não só da queda do regime, mas também das novas relações sociais: a escolaridade obrigatória, a diversificação do ensino superior, a alteração do conteúdo das disciplinas curriculares e a estrutura de participação da gestão das escolas disso são reflexo.

Dá-se início a um movimento de modernização educacional em que se procuram novos modelos de gestão e de ordenamento que se quer democrático e participativo para a organização escolar. Nas escolas secundárias foi despoletado um movimento de participação docente e discente, que pretendia desenvolver um processo em torno da conquista de poder e de autonomia em relação ao poder central. Assim, assistiu-se a uma mudança de poder nas instituições dos órgãos centrais para as escolas e conseqüentemente dos reitores e diretores para os alunos e professores.

Detentores de um novo poder, os professores tentaram introduzir o modelo de autogestão das escolas que se baseava numa democracia direta nas áreas da gestão escolar e da administração. Assim, passou-se de um modelo de autogestão que pretendia cortar com as estruturas centralizadoras do Ministério da Educação e dar autonomia às escolas, no sentido de porem em prática algumas formas de democracia.

Deu-se um corte radical com o modelo anterior e os reitores e vice-reitores foram afastados em assembleias-gerais e substituídos por “comissões de gestão” que Lima designa por “auto-organização da gestão escolar a modos de ensaio autogestionário” (1998: 232).

Com a promulgação do Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio, são legalizados os órgãos de gestão em funcionamento nas escolas, é regulamentado o funcionamento das comissões de gestão, que são substituídas por um conselho diretivo, constituído por representantes do pessoal docente, dos alunos (escolas secundárias) e do pessoal administrativo e auxiliar, que se torna assim um órgão colegial.

Este designado “modelo de autogestão” segundo Lima surgiu com este:

“ (...) primeiro diploma que reconhecia e apoiava as “iniciativas democráticas” desencadeadas por professores e estudantes em torno da gestão das escolas públicas de todos os graus de ensino. Tratava-se, para muitos casos, de uma legalização retrospectiva, de uma resposta do Governo a práticas autogestionárias em desenvolvimento em várias escolas, que conduziram ao afastamento de alguns reitores e directores (até então nomeados pelo governo) e à sua substituição por comissões directivas ou de gestão, quase sempre na sequência de decisões tomadas por assembleias de escola ou por outro tipo de reuniões plenárias” (2009: 227).

Este modelo foi sendo progressivamente integrado no sistema, pois não existiu um projeto com forma consistente que conseguisse levar à sua implementação e generalização, uma vez que também a administração central teve sempre como preocupação nunca perder o controlo da administração sobre as escolas. De acordo com Lima:

“Por esta via se garantiu a sobrevivência de uma administração altamente centralizada, ao mesmo tempo que se atribuíram poderes de gestão corrente a órgãos colegiais democraticamente eleitos. Face ao anterior modelo autocrático centralizado, o agora modelo

centralizado de legitimação democrática foi sem dúvida um avanço, embora longe das expectativas de descentralização democrática e de autonomia reclamadas por muitos sectores. No essencial, a verdadeira direcção de cada escola permaneceu em situação atópica, isto é, fora do lugar, já para além das fronteiras institucionais de cada estabelecimento de ensino, para se situar no centro do sistema” (2008: 27).

2.4. A “gestão democrática” das Escolas e o período de “normalização democrática”

Com o objetivo de recuperar o poder sobre as escolas foi aprovado o Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, que estabelecia uma nova estrutura de gestão escolar e criou três órgãos colegiais: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Contudo, as funções destes órgãos, assim como as suas competências continuaram a ser idênticas às que vigoravam no regime anterior à revolução. Em termos legais optou-se por uma democracia representativa: o conselho diretivo, nas escolas com ensino secundário, continha igual número de representantes eleitos pelos alunos e pelos professores (quatro de cada), o conselho pedagógico era integrado por alunos e professores, estando estes últimos em maior número, o conselho administrativo era constituído por três elementos, a saber o presidente (também presidente dos dois outros órgãos), um outro membro do conselho diretivo e o funcionário administrativo mais graduado. Ao conselho diretivo competia regular o funcionamento da escola de acordo com as orientações emanadas do Ministério da Educação, mantendo as mesmas funções que os antigos diretores, enquanto que o conselho pedagógico manteve as mesmas funções que os conselhos de escola.

Apesar de todas as alterações introduzidas, o que se verificava é que as normas e os regulamentos sobre a organização e administração das escolas, as regras e disciplinas, continuavam a ser dirigidas por Decretos anteriores à revolução. Segundo Lima:

“ (...) mesmo durante período revolucionário não se encontra um único diploma que de facto descentralize a administração e transfira poderes de decisão para as escolas; o que ocorre em termos de construção da gestão democrática das escolas é uma “deslocação do poder operada não por iniciativa da administração nem com base em qualquer projeto de descentralização” (1998: 30, 31).

Com a estabilização política e a promulgação da Constituição da República, é a partir do ano letivo de 1976/77 que se estabelece o modelo político de democracia representativa e a ideia de participação, passando a escola a estar mais aberta à comunidade.

Na opinião de Formosinho, Ferreira e Machado:

“Esta tentativa de *normalização democrática* da vida das escolas não goza de condições de sucesso, dada a sua precocidade relativamente ao que se passava na sociedade, mas corresponde aos objetivos daquelas que viriam a ser as mais importantes forças políticas e inscreve-se na linha de *retorno da centralização concentrada e burocrática*, que o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, ajudará a restaurar” (2000: 35).

Com a implementação do supramencionado Decreto-Lei dá-se o retorno à centralização burocrática, ao mesmo tempo que se pretendia restabelecer a normalidade da vida escolar, a iniciativa dos professores e voltar a subordinar hierarquicamente a escola ao

Ministério da Educação. Este Decreto-Lei mantinha como órgãos de topo: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, cada um com as suas funções e competências específicas. O conselho pedagógico, órgão de orientação pedagógica, é presidido pelo presidente do conselho diretivo, por inerência de funções, e tem como órgãos de apoio os conselhos de grupo, de turma, de diretores de turma, ano ou de curso, e nele tinham lugar os delegados de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e um representante dos alunos de cada ano.

A organização académica da escola é feita por grupos disciplinares onde cada grupo é constituído por professores com habilitações semelhantes. Cada grupo elege um coordenador com um mandato de dois anos, a quem compete coordenar as reuniões mensais do grupo e representá-lo no conselho pedagógico.

Outra unidade da organização escolar é a dos diretores de turma, nomeados pelo conselho diretivo e aos quais cabe coordenar os conselhos de turma. Estes diretores formam o conselho dos diretores de turma que devem promover a realização de atividades interdisciplinares, a interação escola/comunidade e fazer sugestões/recomendações para o conselho pedagógico.

Outro elemento da estrutura organizacional escolar é o conselho consultivo, constituído pelo presidente do conselho pedagógico (que é o presidente do conselho diretivo) e por um elemento de cada uma destas entidades: associação de pais, associações de estudantes, autoridades municipais e associações locais de carácter cultural ou sócio-económico. Cabe a este conselho dar sugestões e opiniões, de modo a contribuir para estreitar as ligações entre a escola e a comunidade e participar na implementação do plano anual de atividades.

Ao presidente do conselho diretivo incumbem as funções de presidir às reuniões do conselho diretivo, do pedagógico e do conselho administrativo. É a autoridade hierárquica e disciplinar da escola e o responsável, perante o Ministério da Educação, pelo bom funcionamento da escola, cabendo-lhe fazer cumprir os diplomas legais, resolver alguns assuntos da sua competência e comunicar os restantes aos serviços do ministério, bem como facultar a colaboração necessária aos serviços inspetivos e pedagógicos.

Com este Decreto-Lei, fica determinado que a gestão das escolas é da responsabilidade dos professores que são eleitos para conselho diretivo. Por sua vez, o conselho administrativo vê a sua estrutura e responsabilidade definidas, sendo formado pelo presidente ou vice-presidente, pelo secretário do conselho diretivo e pelo chefe da secretaria, aos quais cabem as funções de gestão financeira e orçamental.

Em relação a este modelo Formosinho, Ferreira e Machado tecem as seguintes considerações:

“Para além da omissão de qualquer referência às assembleias, estabelece-se uma divisão de funções entre os três órgãos, cabendo ao Conselho Diretivo (órgão deliberativo e executivo) a responsabilidade do funcionamento e da gestão corrente das escolas que não seja específica do Conselho Pedagógico (órgão de orientação pedagógica ou do Conselho Administrativo (órgão de gestão financeira e orçamental) ” (2000: 36, 37).

Apesar de este modelo evidenciar a tentativa de democraticidade, a estrutura administrativa permaneceu centralizada e dependente do Ministério da Educação. Como tal, o centralismo pode ser analisado a dois níveis: o da administração da educação face às escolas e o da administração escolar face à comunidade. Como o sistema estava muito centralizado e era rígido, mostrava-se incapaz de se adaptar às realidades locais, não promovendo a inovação. Deste modo, procedeu-se a uma uniformização das escolas e das decisões, uma vez que eram tomadas por entidades superiores, sem ter em conta as diferenças locais e as necessidades de cada escola, tornando as decisões impessoais.

Esta estrutura, muito dependente das normas e regulamentos definidos pelo Ministério da Educação para todo o país, tentava abranger todos os aspetos ligados à escola. A excessiva regulamentação fez com que este modelo se tenha tornado muito centralizador e com falta de autonomia, sendo as decisões tomadas pelo topo da hierarquia. O centralismo burocrático provocou um esvaziamento de conteúdo da administração escolar e levou a uma desmotivação por parte dos professores, que dispunham de uma capacidade de decisão bastante mais restrita que os antigos reitores.

Se, por um lado, havia a vontade de uma maior autonomia e democratização no seio das escolas, e especialmente por parte dos professores, por outro lado, a administração central não permitia qualquer margem de manobra ao legislar tudo. As escolas vêem o seu poder limitado pelo forte controlo político e administrativo sobre elas e relativamente a este controlo Lima afirma:

“ (...) a acção normalizadora do ministério é levada a cabo mais subtilmente através de descontínuos despachos, circulares, ordens de serviço, etc; as forças opositoras instalaram-se desde cedo e significativamente nos órgãos de gestão criados pelo diploma que contestavam, procurando, daí, resistir positivamente; cada vez mais a gestão democrática se foi tornando uma gestão de professores” (1998: 278).

Diretamente associados à gestão democrática, conceitos como autonomia, participação e descentralização começavam a surgir. Deste modo, e com a mudança de regime, os professores tiveram que alterar a gestão das escolas.

2.5. Lei de Bases do Sistema Educativo - Descentralização e Participação

Com a promulgação da nova Constituição em 1976 foram estabelecidos novos princípios orientadores para a política educativa, pelo que a Lei nº 5/73 se tornava desajustada e, como tal, impunha-se a sua substituição. Neste contexto, em 24 de Julho de 1986 é aprovada a Lei de Bases de Sistema Educativo (LBSE), Lei nº46/86.

Relativamente a esta lei, Paiva Campos salienta:

“A urgência em adequá-la à Constituição da República, mas ainda para clarificar a atual estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas, avulsas, por vezes incoerentes ou contraditórias, pelos sucessivos governos bem como para proporcionar um quadro legal estável que viabilizasse uma reforma global e articulada do sistema educativo. Por isso torna-se consensual a necessidade de ela “corresponder no mínimo, às posições de uma convergência alargada”, de modo a prevenir o seu questionamento em função das flutuações de maiores políticas, bem como o comprometimento de qualquer reforma efetiva do sistema escolar e a “constituir o enquadramento das políticas sectoriais dos sucessivos governos” (1987: 6 e 7).

Esta nova lei deu especial destaque aos princípios de democraticidade e de participação, que embora já fizessem parte da gestão dos estabelecimentos desde 1974, foram alargados a todos os envolvidos no processo educativo, em particular aos pais e encarregados de educação.

A participação na educação e na gestão das escolas assumiu particular ênfase, tendo como princípios organizativos “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (artigo 3º alínea b).

Com este incremento da participação, vários atores educativos viram reconhecido o seu papel indispensável no processo educativo, nomeadamente os alunos que viram confirmado o seu papel enquanto sujeitos da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento. A sua participação nos órgãos de direção, de acordo com o artigo 5º, encontrava-se limitada aos alunos que frequentavam o ensino secundário. A maturidade psicológica era um fator fundamental. Por sua vez, os pais passaram a ter o direito de participar e de estar informados sobre a orientação educativa da escola dos seus filhos. Os professores viram reconhecido o seu papel enquanto “peças” fundamentais de toda a orientação educativa. A restante comunidade educativa também viu reconhecida a sua importância, em especial, as autarquias.

Perspetivava-se, deste modo, que a comunidade escolar se passaria a constituir em comunidade educativa, passando esta a estar mais aberta e a incluir todos os utilizadores dos seus serviços, com abrangência de toda a comunidade local onde a escola se encontrasse inserida.

A LBSE estabelecia que o funcionamento dos estabelecimentos de ensino se devia orientar numa vertente de integração comunitária e que a sua administração e gestão se deviam reger por princípios de democraticidade e de participação de todos os intervenientes no processo educativo e ser assegurada por órgãos próprios eleitos democraticamente. Desta forma, um dos grandes objetivos a atingir era integrar a escola no meio.

Como característica inovadora, esta nova Lei de Bases abriu as portas à participação das autarquias na educação, sendo, no entanto, pouco específica quanto às orientações e aos poderes que lhe eram atribuídos. Mas, em determinadas situações, colocou-as ao mesmo nível que outros parceiros locais na promoção de atividades específicas, como a educação pré-escolar, a educação especial, a formação profissional e a educação extraescolar.

Com esta mudança legislativa, os municípios passaram a ser encarados como parceiros sociais e viram reconhecido o seu papel na gestão da política educativa nacional e local, passando a participar, através da Associação Nacional dos Municípios Portugueses, no Conselho Nacional de Educação, instituído em 1987, e no Conselho Consultivo das Escolas Básicas e Secundárias, a partir de 1989.

O capítulo VI da lei em causa referia que a administração do SE aponta para a descentralização e desconcentração dos serviços (ponto 3 do artº 43), termos que podem parecer paradoxos, traduzindo-se estas alterações por uma maior participação dos vários elementos implicados no processo educativo.

Este novo documento procurou criar novos setores regionais transferindo-lhes e dando grande relevo à participação e à integração da comunidade na educação e na gestão escolar, expressas no capítulo I, artigo 3º, tendo em vista atender às necessidades locais do seguinte modo:

“g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes; e

l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticas, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”.

Este diploma, contudo, não se referia explicitamente à descentralização dos ensinos básicos e secundários, mencionando, apenas, que estes possuíam “competências específicas a nível pedagógico e científico”, o que lhes dava um certo grau de autonomia nos planos administrativo e financeiro. A opção por um modelo descentralizado encontrava-se definido na LBSE e tinha por base uma conceção participativa de democracia. Para Formosinho a descentralização:

“ (...) resulta do reconhecimento de que há necessidades colectivas que devem ser satisfeitas pelos próprios interessados através de órgãos por eles eleitos. Traduz-se, portanto, na criação de administrações autónomas. Não se descentraliza por meras razões técnicas. A gestão dos interesses locais pelos próprios não se consegue dos cidadãos na gestão da administração pública” (1986: 65).

E realça como principal vantagem da descentralização a capacidade de “aumentar a adequação da administração pública para a resolução dos problemas locais” (2005: 16 e 17). No capítulo VI, artigo 43º a 46º, estão presentes os princípios e orientações consagrados na Constituição, nos quais sobressaía: democraticidade e participação, devendo a comunidade escolar estar envolvida em graus variados; descentralização e desconcentração de estruturas com soluções de carácter regional, local e institucional, de modo a possibilitar a devolução e partilha de poderes; dar prioridade aos critérios pedagógicos e científicos relativamente aos critérios administrativos.

Tal como estabelece no artigo 3º (alínea g), o sistema educativo organiza-se de forma a:

“Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;”

Refere, ainda, no artigo 43º, nº 2, que:

“O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de

participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”.

Neste pressuposto, para Martins e Delgado a escola que a LBSE procura é uma escola:

“ (...) com autonomia pedagógica e administrativa. É uma “escola-comunidade educativa” e, como tal, tem a direção em si própria. A autonomia é dada à comunidade educativa e não à comunidade docente, ou seja, existe uma contrapartida, que se traduz pela participação, na direção da escola, dos representantes de uma comunidade alargada (professores, alunos, funcionários, pais, representantes da comunidade local e profissional – municípios, associações culturais, económicas, sócias e científicas). Assim, à participação e autonomia deverá corresponder, como instrumento transmissor da expressão da vontade dessa escola-comunidade, o Projeto Educativo”. 82001: 22)

Com a publicação da LBSE verifica-se, para Formosinho e Machado o ressurgimento da relação da escola ao território local, sendo que esta nova lógica:

“ (...) pretende doravante tomar em conta a diversidade do espaço educativo local, reformular o papel do estado na gestão da educação, redistribuir funções por vários patamares da administração e instaurar novas relações entre as comunidades locais e o sistema educativo através da sua participação na direção da escola pública”. No artigo 45º consagra os princípios de democraticidade, de participação e gestão dos estabelecimentos de ensino e estabelece que “a direção de cada estabelecimento é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente”. (2005: 118)

Da análise destes princípios gestionários, podemos enunciar que esta nova LBSE definiu um novo modelo para a administração geral do SE.

A maior inovação consistiu no prolongamento da educação básica até ao 9º ano, na sua obrigatoriedade até aos quinze anos e na organização do ensino básico em três ciclos sequenciais.

Outro fator a realçar é a distinção entre direção e a gestão e a identificação dos participantes na estrutura de direção. A LBSE estabeleceu a diferença entre direção e gestão pela primeira vez no nosso sistema educativo como o resultado da estrutura da administração escolar que é sugerida, incluindo dois órgãos administrativos distintos: o conselho diretivo e uma comissão de gestão.

Relativamente a este assunto, Formosinho distingue que:

“ (...) a direção refere-se predominantemente a atividades envolvendo a conceção de políticas, enquanto a gestão corresponde à implementação executiva dessas políticas. Consequentemente, enquanto a direção é predominantemente política a gestão é principalmente técnica” (1988: 82).

Para atender mais facilmente às necessidades locais são criadas estruturas regionais, as direções regionais de educação, coordenadas e dirigidas por um diretor regional. Formosinho e Machado consideram o diretor regional de educação e os serviços regionais como “ (...) um inferior hierárquico em relação aos Serviços Centrais, dos quais depende, embora superior hierárquico em relação aos diversos serviços locais que coordena. Estamos, assim, perante um processo de desconcentração.” (2000. 45). Nesta perspetiva, a coordenação das escolas passou a ser da competência dos serviços centrais, através das direções regionais. Estas estruturas foram definidas pelo Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro, no artigo 26º, como “órgãos

desconcentrados de coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino”. Posteriormente, em 1989, o Decreto-Lei nº 361/89, de 18 de Outubro, considerava as direções regionais como “serviços intermédios entre a administração central e a escola”, sendo detentoras de, apenas, autonomia administrativa. Para estes autores, estamos perante um processo de desconcentração e não de descentralização, e tal como afirmam:

“ (...) só poderíamos falar de descentralização se existissem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado e, portanto, não sujeitos ao poder de direções do Estado, autónomas administrativamente e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais” (2000: 45).

Neste domínio, Lima considera que com as direções regionais de educação se garantiu “a continuidade de um regime centralizado, assim funcionando como travões da descentralização e mesmo aumentando a eficácia de poderes que, em certos casos, foram recentralizados” (1988: 39). Os serviços em causa foram, deste modo, criados porque a administração central não conseguia atender atempadamente a todas as necessidades e problemas sentidos pelas escolas. Para que a Lei pudesse ser implementada, era necessário efetuar mudanças em todos os níveis do sistema educacional e Cunha refere que:

“ (...) a democraticidade de uma instituição pode exprimir-se de acordo com vários paradigmas. Ora, o paradigma que estava na origem do novo modelo de direção, administração e gestão escolar é caracterizado por três elementos essenciais: a) eficiência dos serviços; b) prestação de contas; c) autonomia local da decisão” (1995: 58).

A Lei de Bases originou um processo de preparação de um novo regime de reforma do SE e algumas medidas foram sendo tomadas que visavam aproximar as escolas das autarquias locais, entre as quais o Despacho 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro, e o Decreto-Lei nº 357/88, de 13 de Outubro.

Em Março de 1986 foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) para realizar estudos, orientar, preparar diplomas legais e, com base nestes, preparar e orientar programas de aplicação após a entrada em vigor desses diplomas. A criação desta comissão tinha como objetivo dar um impulso à educação, visto esta passar a ser um dos grandes desafios após a integração na Comunidade Económica Europeia. Nesta conjuntura, o governo queria dar início a um conjunto de reformas que conduzissem à descentralização, modernização, valorização dos recursos humanos e à qualidade na educação. O processo de reforma foi iniciado com a aprovação da LBSE, na qual se apontam como principais metas a descentralização, a participação e a integração na comunidade.

Mas para que houvesse uma mudança em termos de gestão escolar, era necessária uma redistribuição de poderes por parte da administração central, levando Formosinho a mencionar que:

“ (...) esta mudança, com reflexos na legislação, não resultou apenas de uma reconversão súbita às virtualidades educativas da descentralização, da territorialização e da participação dos atores locais nos processos educativos. Outros fatores emergiram que vieram impor uma diferente relação da educação com o seu território envolvente e com a instituição de representação mais abrangente do espaço local, o município. Esses fatores consistem na crise da escola e do

sistema educativo construídos de acordo com o paradigma iluminista que dominou as políticas educativas do estado moderno” (2005: 193).

Afonso enumera cinco princípios fundamentais da reforma educacional: 1) educação para a liberdade e a autonomia; 2) educação para a democracia; 3) educação para o desenvolvimento; 4) educação para a solidariedade; 5) educação para a mudança (1994: 42).

Um estudo efetuado pela CRSE considerava a administração do SE fortemente centralizada e para que essa centralização desse lugar à democratização, à descentralização e à autonomia, enuncia como fundamental:

“-democratização de competências da administração central, incluindo:

- a desconcentração de competências da administração central;
- a descentralização por níveis administrativos;
- o reforço das competências dos estabelecimentos de ensino básico e secundário;
- a consolidação da autonomia dos estabelecimentos de ensino superior;
- racionalização e modernização da administração central;
- consolidação e enriquecimento qualitativo da gestão democrática nos ensinos básicos e secundários;
- flexibilidade do modelo de gestão financeiro das escolas e definição consequente dos critérios de financiamento, com vista à realização eficaz dos respetivos planos de atividades” (1988: 29).

Por seu lado, Afonso refere que:

“(…) a descentralização administrativa, a modernização organizacional e a qualidade do ensino foram os princípios orientadores determinados à formalmente designada Comissão de Reforma do Sistema Educativo” (1994: 119).

Com esta reforma, o conceito de escola começou a sofrer alterações e o termo escola-comunidade, onde estão integrados novos parceiros, passou a substituir o termo escola-edifício. Apesar de vários caminhos terem sido apontados para se acabar com a centralização do sistema e promover uma maior democratização, participação e descentralização, isso não veio a acontecer. A este respeito Lima afirma:

“A decisão política optou com clareza por uma mudança morfológica referenciada a um modelo de administração centralizada-desconcentrada, procurando “modernizar” a administração, manter e mesmo conquistar novos poderes, recentralizando-se a diversos níveis pela via de um controlo mais eficaz e mais próximo, e com base numa cuidada separação com conceção (nível central) e execução (nível periférico). E isto mesmo quando inicialmente, o ordenamento do Ministério da Educação instituído em 1987 (Decreto-Lei nº 3/87 de 3 de Janeiro) parecia reivindicar um papel de rutura, ainda que gradual” (1998: 62).

Este documento legal revelava preocupações ao nível das dimensões qualitativas da escola e veio alterar o sistema administrativo vigente e promover a flexibilidade e capacidade de mudança das escolas a dois níveis: na administração e gestão das escolas e na formação de educadores e professores. Com esta lei preconizava a descentralização do Sistema Educativo, o que se traduziria numa maior autonomia atribuída às escolas, contrariando assim, uma gestão centralizada. Em 1986, com a publicação da LBSE e a criação da CRSE, pretendia-se modernizar e democratizar a educação, tendo em vista os

novos desafios que se apresentavam ao país fruto da sua integração na então denominada CEE.

2.6. Decreto-Lei nº 43/98, de 3 de Fevereiro - A autonomia das escolas

O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, consagrava a autonomia das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário. Este Decreto-Lei estabeleceu, pela primeira vez, o regime jurídico de autonomia dos 2º e 3º Ciclos e simultaneamente visava inverter uma lógica de gestão demasiado centralista, finalidade que se encontra expressa no seu preâmbulo:

“ (...) reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferir poderes de decisão para os planos regional e local”.

À luz deste Decreto-Lei passou a ser definido o quadro orientador genérico e flexível da autonomia da escola. Com efeito, a autonomia da escola como enuncia o Decreto no preâmbulo:

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

Deste modo, é estabelecido o princípio da autonomia que consiste na capacidade de elaboração e realização de um PE, o qual se assume como a materialização e concretização dessa autonomia. Toda a dinâmica, orientação e funcionamento da escola passam a estar ligados ao PE.

O PE passou a fazer emergir uma nova conceção de escola/comunidade educativa. A escola passou a ser vista como uma entidade mais próxima da comunidade educativa com a qual devia estabelecer uma dinâmica de corresponsabilização quanto às práticas desenvolvidas pelos diversos atores e como resultado da participação em assuntos da escola por parte de vários intervenientes exteriores a esta. O conceito de comunidade escolar iria dar lugar a uma designação mais lata: comunidade educativa, onde, alunos, pessoal docente e não docente, pais/família e representantes do poder local se incluem

No entanto, este Decreto-Lei não abrangeu o 1º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar nem teve em conta as diversas diferenças existentes entre as várias escolas, no que dizia respeito ao alargamento das suas novas competências.

Essa autonomia iria centrar-se, nos termos do referido Decreto-Lei, nos seguintes planos: cultural, pedagógico, administrativo e financeiro.

No plano da autonomia cultural:

“ (...) manifesta-se na iniciativa própria ou em colaboração com entidades locais, designadamente autarquias, coletividades ou associações, e exerce-se através das competências para organizar ou participar em ações de extensão educativa, difusão cultural e animação sócio-comunitária. Para o desenvolvimento da autonomia cultural, as escolas devem promover atividades de extensão educativa, difusão cultural e animação sócio-comunitária”.
(capítulo II artigo 4º)

A autonomia pedagógica, enquanto vetor diretamente ligado ao ensino:

“ (...) exerce-se através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógico, designadamente da gestão de currículos, programas e atividades, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente.” (capítulo III artigo 8º)

Por sua vez, a autonomia administrativa escolar:

“ (...) exerce-se através de competências próprias nos serviços de admissão dos alunos, de exames e de equivalências e nos domínios da gestão e formação de pessoal não docente, da gestão dos apoios sócio-educativos e das instalações e equipamentos adotando procedimentos administrativos que sejam coerentes com os objetivos pedagógicos.” (capítulo IV artigo 15º)

Relativamente à gestão financeira, compete:

“ (...) à direção da escola apresentar anualmente o seu plano de atividades, o qual incluirá o programa de formação do pessoal e o relatório de resultados, para apreciação das direções regionais de educação” (capítulo V artigo 22º, alínea 1).

Assim, as escolas poderiam passar a ter a possibilidade, ainda que condicionada, de promover e apoiar atividades promotoras da difusão de valores culturais locais e da defesa do património local; coordenar e gerir a implementação de planos curriculares; selecionar os modelos pedagógicos, os métodos de ensino e de avaliação, os materiais de ensino-aprendizagem e os manuais escolares, coerentes com o PE e com as características dos alunos; promover o intercâmbio entre as várias escolas do meio local e regional; desenvolver experiências pedagógicas; estabelecer requisitos mínimos de aprendizagem para a progressão e transição dos alunos; estabelecer critérios de avaliação; definir regras e planificar a utilização dos espaços escolares existentes; organizar espaços escolares; participar na formação e atualização dos professores; realizar pequenas obras de beneficiação, entre muitas outras.

Apesar de este Decreto-Lei consignar que a escola passaria a ter uma maior autonomia pedagógica, administrativa e cultural, tal não veio a acontecer e as escolas em geral não viram alteradas as suas práticas nestes domínios. A ideia de mudança girava à volta do PE, constituindo-se este como um instrumento fundamental para o exercício da autonomia. Sendo este um documento estratégico que exprime as prioridades de desenvolvimento pedagógico, a autonomia surge associada ao PE, estabelecendo entre ambos uma relação de interdependência.

Pretendia-se criar uma escola com autonomia científica e pedagógica, curricular e organizativa, financeira e administrativa, com certas limitações, mas expressando algumas contrapartidas. Nesta sequência, foram publicados vários despachos que visavam o incentivo à qualidade de ensino e que levaram ao incremento de diferentes modalidades e associações de estabelecimentos, tais como os Despachos nº 113/ME/93 de 1 de Julho e o 23/ME/95 de 3 de Abril.

O debate sobre a autonomia da escola não se esgota na proposta de áreas de autonomia previstas no Decreto-Lei nº 43/89, de 3/2. Formosinho (1988) e Ferreira (2007) falam de autonomia curricular/pedagógica como autonomia técnico/científica, autonomia

administrativa e autonomia financeira e estabelecem-lhe degraus, excluindo a escola da autonomia política. A proposta mais detalhada é a do Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento e Autonomia das Escolas propondo três graus de autonomia (nível básico de competências, nível 1 e nível 2 de competências), os quais ficaram consignados na Portaria 1260 /2008, sobre os contratos de autonomia (cf. Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira, 2010: 159-164).

2.7. Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão das escolas

Em Janeiro de 1998 foi apresentado pelo governo o Projeto “Autonomia e Gestão das Escolas” no seguimento do estudo de João Barroso e da publicação do Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho. Este despacho pretendia transformar a escola num centro privilegiado das políticas educativas, dando-lhe maior autonomia, e, após discussão pública e de um parecer do Conselho Nacional de Educação, com a introdução de algumas alterações, deu origem ao Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

Este Decreto-Lei deu início a um processo que alterou os aspetos administrativos e formais da gestão das escolas. Com a aprovação e entrada em vigor deste novo regime de autonomia, gestão e administração das escolas, toda a legislação anterior que contrariava os seus princípios foi revogada, nomeadamente o Decreto-Lei nº 769-A/79, de 23 de Outubro, e o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, tal como todos os outros normativos legais que lhes estavam associados.

Este novo quadro legal preconizava o desenvolvimento integral e equilibrado do aluno, no respeito quer dos princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa quer dos princípios da LBSE.

O Decreto-Lei nº 115-A/98, ao reforçar a autonomia e a participação, reconhecia que a escola era uma organização cuja estrutura e ação de todos os seus membros deveria contribuir para a qualidade e eficácia do serviço público de educação.

Relativamente à construção da autonomia, este Decreto-Lei refere no seu preâmbulo:

“A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilita uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo.”

Este conceito de autonomia veio alterar o modelo relacional, que até aí existia, entre a escola, a comunidade envolvente e a administração central.

O diploma estabelecia que a autonomia pode ir sendo desenvolvida pelas escolas, suportada numa progressiva transferência de poderes e de responsabilidades. Esta transferência de poderes, que deveria ser feita de forma gradual, era considerada, por um lado, como uma forma de o Estado diminuir as suas responsabilidades e, por outro, como o

reconhecimento de que as escolas ou agrupamentos podiam gerir melhor os seus recursos na concretização do seu PE. Por sua vez, as escolas tinham de demonstrar preparação e capacidade para assumir novas competências e responsabilidades. Para Lemos e Silveira, a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98 tem subjacente o intuito de reforçar a autonomia da escola e:

“ (...) assume-se como objetivo central uma nova organização da Administração da Educação, assente na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas, bem como na valorização da identidade de cada instituição escolar, reconhecida no seu projeto educativo e na sua organização pedagógica flexível, no sentido de assegurar mais e melhores aprendizagens para todos os alunos” (1999: 5).

Este processo de transferência de poderes implicava a negociação a nível local envolvendo a escola, a Direção Regional de Educação e a Câmara Municipal, com a celebração de contratos de autonomia.

Por sua vez, Morgado também refere que a autonomia é uma das metas que se pretende atingir com este Decreto:

“O Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, prescreve a autonomia da escola e a descentralização como aspetos fundamentais da nova organização da educação, cujo escopo radica na concretização da democratização, da igualdade de oportunidades e na qualidade do serviço público de educação, reiterando que o reforço da autonomia não deve ser encarado como um modo do Estado aligeirar as suas responsabilidades, antes porém pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos de forma consistente com o seu projeto”. 82000: 94)

O exercício da autonomia levava a uma nova distribuição de poderes e ao estabelecimento de uma nova configuração desses poderes dentro e fora da escola, uma vez que existia um clima de favorecimento das relações com a comunidade e as instituições locais.

Relativamente ao conceito de autonomia, Barroso argumenta que este significa que:

“Do ponto de vista formal-legal, as escolas dispõem de uma capacidade de autogoverno, em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), resultante da transferência de atribuições, competências e recursos, de outros níveis de administração, para os órgãos de gestão próprios da escola. Neste sentido, e no quadro da administração da escola pública (que é a situação a que nos estamos a referir) a autonomia é sempre relativa e desenvolve-se num quadro de múltiplas dependências, de que se destacam: a tutela de diferentes serviços centrais e regionais do Ministério da Educação; as atribuições e competências das autarquias; os direitos dos cidadãos (em particular dos alunos e suas famílias); os saberes, competências e direitos dos professores. Mas o significado de autonomia de escola não pode restringir apenas a sua dimensão formal-legal. Relativamente à sua dimensão social esta remete para a capacidade dos atores, numa organização, de desenvolverem estratégias próprias, na defesa dos seus interesses individuais e de grupo, conquistando poder de decisão sobre as finalidades, organização e funcionamento da escola, bem como a gestão dos seus recursos” (1998: 3 e 4).

Para Morgado o conceito de autonomia traduz:

“Partilha de poderes e responsabilidades, de facto, o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas não permite efetiva partilha de poder. Embora atribua às escolas algumas competências que desburocratizam, racionalizam e facilitam alguns aspetos relacionados com a vida das escolas, facto é que o poder continua na mão do estado a quem compete, após um

processo de apreciação no âmbito de cada Direção Regional de Educação, rejeitar, ou não, as candidaturas apresentadas” (2000: 94 e 95).

A autonomia é vista numa perspetiva de territorialização das políticas educativas e reconhecida como um valor intrínseco à própria escola ou agrupamento de escolas. A autonomia da escola assumia uma dimensão ética, social e política e, deste modo, contribuía para a construção da igualdade, equidade e eficácia de todos os que frequentavam a escola.

No âmbito da descentralização e autonomia da escola, cabia ao Estado o papel regulador e de apoio, conducente a uma verdadeira igualdade de oportunidades. A autonomia da escola não devia pôr em causa o papel integrador e de coesão social do Estado.

Esta função reguladora por parte do Estado, tal como nos afirma Morgado, vai possibilitar uma:

“ (...) definição de regras claras que permitam uma autêntica descentralização, com atribuição de poderes e sensibilização das comunidades para que os problemas da Educação, quanto pelo planeamento estratégico que vão ao encontro das comunidades educativas e operacionalizando mecânicas reguladoras de assimetrias sociais, culturais e económicas” (2000: 97).

Vários fatores levaram a esta tendência para a desconcentração, descentralização e autonomia: o crescimento do sistema educativo, a heterogeneidade dos alunos, as possibilidades na ligação educação-emprego e ainda as restrições orçamentais. Simultaneamente, o discurso político-educativo transferia mais responsabilidades para as estruturas regionais dependentes da tutela, mais competências para os poderes locais e mais capacidade de decisão ao nível das escolas.

Na questão que configura a plena integração e gestão local da escola, foi necessário que o Estado redefinisse o seu papel. Numa lógica de ação definida, cabia aos órgãos das escolas diminuir a sua dependência em relação à administração central e regional e aumentar a sua integração na comunidade local através do incentivo à constituição de parcerias sócio-educativas com instituições do meio local. Neste pressuposto, Alves argumenta que:

“ (...) a organização escolar não tem mais possibilidade de ser dirigida do exterior nem pode ser ordenada pelos ditames concebidos no centro e mandados executar em todas as periferias. É a esta luz que pode ser interpretada a vontade política da descentralização e da autonomia escolar, que terão de ser legitimadas por um conceito de escola enquanto comunidade educativa” (1998: 61).

A cabal prossecução da transferência de poderes dos órgãos centrais para os órgãos locais tinha implícita uma coerente articulação e regulamentação, de forma a estabelecer as competências e âmbitos de ação de cada interveniente, contribuindo para melhorar o serviço prestado pelas escolas e limitar confrontos entre os vários poderes.

Todavia, para que haja uma efetiva mudança nas escolas, não basta que esta seja decretada, é necessário que todos os atores reconheçam a necessidade dessa mudança e mudem efetivamente as suas atitudes. Tal como afirma Barroso, a reforma da gestão escolar:

“ (...) só pode ser levada à prática se os professores e os outros membros da organização escolar descobrirem um sentido para a autonomia e souberem pôr em prática as condições da sua construção” (1998: 3).

Também Canário é da mesma opinião ao afirmar que na “maior parte dos casos, são as escolas que mudam as reformas e não é o contrário” (2003: 16).

A intervenção dos diversos atores representa tipos e graus diferenciados de participação, que permitiam interiorizar um sentimento de pertença ao espaço escolar e criar equilíbrio através de consensos, quer em projetos inovadores ou na correção de anomalias nos já existentes. Neste contexto, a participação dos alunos oferecia potencialidades de uma maior ligação à escola na resolução dos problemas e na gestão da mesma e uma corresponsabilização nos processos da vida da escola. Acresce em termos legais que a sua participação, nos órgãos de gestão da escola estava, então, preconizada no Decreto-Lei nº 115-A/98, com a possibilidade de serem eleitores e eleitos para os mesmos.

Tal como Formosinho afirma:

“ (...) as alterações preconizadas na vontade política através dos normativos apenas podem tornar-se numa realidade concreta se tiverem em linha de conta que existem realidades com distintas condições humanas, físicas, materiais e económicas que determinam diferentes ritmos” (1999: 34).

As intenções formais não são suficientes, para que as escolas sejam autónomas, ou seja, não basta apenas que haja um decreto conferindo -lhes autonomia.

Neste novo diploma dá-se valor à identidade de cada escola ou agrupamento de escolas e dos seus PE, e procura-se obter, de forma contratualizada, as condições materiais, profissionais e administrativas necessárias para que as escolas consigam ter acesso a outros níveis de autonomia. Neste documento deviam constar os princípios, os valores, as metas e as estratégias que a escola deve adotar para melhor cumprir a sua função.

Para que haja construção de uma verdadeira autonomia, exige-se às escolas que tenham novas competência no plano do desenvolvimento organizacional ao nível da escola ou do agrupamento de escolas, em especial no que se refere aos domínios da organização interna e da regulamentação do seu funcionamento na gestão e formação dos seus recursos humanos.

O Decreto-Lei nº 115-A/98, no artigo 48º previa ainda a celebração de contratos de autonomia, que definia como sendo:

“o acordo entre a escola, o Ministério da Educação administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do Projeto Educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas”.

A proposta de contrato de autonomia a aprovar pela Assembleia da Escola devia conter os seguintes elementos: o projeto e as atividades educativas e formativas a realizar; as mudanças que devem ser introduzidas nas atividades da escola; as competências necessárias a transferir para os órgãos de gestão das escolas; as parcerias e protocolos a estabelecer, bem como as responsabilidades a partilhar e os recursos necessários a afetar.

Na elaboração do contrato de autonomia deviam estar presentes as obrigações e competências a que ficavam vinculados todos os parceiros implicados neste contrato e o seu prazo de execução. Relativamente à autonomia contratualizada, há que referir que o ME

reservava para si o direito de definir os requisitos necessários para a efetivação dos contratos de autonomia. Ao Estado competia garantir e assegurar as compensações por eventuais desigualdades que pudessem surgir. Ao nível da evolução deste processo preconizava-se o acompanhamento, coordenação e a avaliação, a efetuar pelos órgãos centrais e regionais competentes.

Esta dinâmica de transferência e de aumento de responsabilidades e de poderes para as escolas/agrupamentos devia, como afirmam Lemos e Silveira, ser acompanhada pelo:

“ (...) desenvolvimento e aprofundamento da autonomia das escolas e dos agrupamentos de escolas deve integrar-se num processo partilhado de corresponsabilização dos parceiros envolvidos, designadamente da administração educativa a nível central, regional e local” (1999: 105).

Os contratos de autonomia podiam ser entendidos como atos de mudança na política e administração das escolas e tornarem-se no mecanismo jurídico-administrativo que iria orientar a relação da escola com a administração central e regional ou a autarquia. Elas deviam resultar de um processo de negociação que decorria de uma proposta apresentada, inicialmente, pela escola ou agrupamento de escolas, com intervenção dos outros membros envolvidos.

Desta forma, e como mencionam Formosinho e Machado, “o contrato parece ter-se transformado no próprio método de governação, revelando a passagem de um Estado Administrativo a um Estado Mediador” (2005: 185).

Este novo entendimento da escola, como centro da ação educativa, pressupunha, por um lado, a criação de condições que pudessem favorecer o exercício da respetiva autonomia pedagógica e administrativa e, por outro, a afirmação de uma cultura de responsabilidade, assumida pela administração educativa e pelos responsáveis pela gestão da escola, em atitude de partilha por toda a comunidade educativa.

Este regime de autonomia começou a ser aplicado a partir do ano letivo de 1998/99, com a previsão de que o processo de transição da sua aplicação terminaria no final do ano escolar de 1999/2000, com abrangência ao funcionamento de todos os estabelecimentos de educação. A transição foi assegurada pelos membros dos conselhos executivos ou diretores executivos, em exercício à data da entrada em vigor deste diploma ou assegurada por uma comissão executiva instaladora que foi eleita por um período de um ano. A esta comissão competia elaborar e aprovar o primeiro RI, promover a constituição da assembleia e promover a eleição da direção executiva.

A administração e gestão das escolas eram asseguradas pelos seguintes órgãos: a assembleia, o conselho executivo ou o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O Decreto-Lei definia a assembleia, no capítulo II, secção I, artigo 8, como sendo “o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na LBSE”.

A Assembleia era o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola e, por isso, desempenhava um papel determinante no processo de construção da autonomia através da aprovação do PE e do RI, da emissão de parecer sobre o PAA e os seus relatórios de execução. Ora, estes são os documentos fundamentais que definiam o rumo que a escola podia traçar para si.

É também de realçar o seu papel de incentivo ao relacionamento da escola ou do agrupamento com a comunidade educativa uma vez que esta estava representada na Assembleia. O número de elementos que a constituíam era estabelecido no RI de cada escola, integrando representantes dos professores (de todos os ciclos de ensino), pais, encarregados de educação, pessoal não docente; alunos (circunscrevendo-se ao ensino secundário), autarquias, presidente do conselho executivo ou o diretor (sem direito de voto). As escolas podiam ainda integrar, por opção, representantes das atividades socioculturais da comunidade para o PE. Os representantes dos pais e encarregados de educação eram designados pela associação de pais e encarregados de educação da escola ou do agrupamento de escolas. Os representantes das autarquias eram designados pela câmara municipal, podendo esta delegar as competências às juntas de freguesia.

A este órgão competia eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros que tinha de ser obrigatoriamente um docente, aprovar e avaliar o PE e a sua execução, aprovar o RI da escola, emitir parecer sobre a conformidade do PAA e apreciar os relatórios sobre a sua execução, aprovar as propostas de contratos de autonomia e após ouvido o conselho pedagógico, definir linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, apreciar o relatório de contas, apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola, promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa, acompanhar a realização do processo eleitoral para a direção executiva, e ainda exercer outras competências que forem atribuídas pelo RI. Era o presidente da Assembleia que devia desencadear o processo eleitoral para a escolha ou designação dos seus membros.

Quanto ao conselho executivo ou diretor, assume competências como órgão responsável pela administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. A definição das funções é estabelecida na secção II, artigo 15, que diz o seguinte:

“a direção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um diretor, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. A opção por qualquer das formas referidas no número anterior compete à própria escola, nos termos do respectivo regulamento interno”.

Ao consagrar esta possibilidade, para Lemos e Silveira, este Decreto-Lei:

“parece ter tomado em consideração os anteriores modelos legislativos em anteriores órgãos de administração e gestão das escolas, nomeadamente através de um Conselho Diretivo (órgão colegial – previsto no Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro) ou de um Diretor Executivo (órgão uninominal – previsto no Decreto-Lei nº 172/9,1 de 10 de Maio)” (1999: 53).

No caso da escola ou agrupamento de escolas escolher um órgão colegial, o conselho executivo terá um presidente e dois vice-presidentes, no caso de um diretor este era apoiado por dois adjuntos.

Na situação em que o agrupamento era constituído por vários ciclos, o Decreto previa que “nas escolas em que funciona a educação pré – escolar ou o 1º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, um dos membros do Conselho Executivo, o diretor ou um dos seus adjuntos deve ser educador ou professor do 1º ciclo” (artigo 16º, alínea 3), contribuindo para, deste modo, criar condições de articulação entre os vários ciclos da escolaridade obrigatória.

Este órgão devia, após ouvido o conselho pedagógico, submeter à aprovação da assembleia o PE, o RI, o PAA e as propostas de celebração de contratos de autonomia. Competia-lhe também definir o regime de funcionamento da escola, elaborar o projeto de orçamento, elaborar o PAA após o parecer vinculativo da assembleia e os seus relatórios, superintender na constituição de turmas e horários, designar o serviço docente e não docente, bem como os diretores de turma, planear e assegurar as atividades relativas à ação social escolar, gerir instalações, estabelecer protocolos e celebrar acordos com várias instituições e, pode proceder ao recrutamento e seleção de pessoal docente e não docente. Incumbia-lhe ainda, o exercício de outras atividades desde que estivessem atribuídas pelo RI.

Ao presidente do conselho executivo ou ao diretor, eram cometidas as funções de representar a escola, coordenar atividades e no âmbito da sua competência, exercer poder hierárquico relativamente a questões disciplinares do pessoal docente e não docente. Os membros do conselho executivo eram eleitos em assembleia eleitoral cuja constituição integrava a: totalidade do pessoal docente em efetivo exercício de funções na escola, a totalidade do pessoal não docente em exercício efetivo de funções na escola, representantes dos alunos do ensino secundário e representantes dos pais e encarregados de educação. Este órgão tinha um mandato com a duração de três anos.

Por sua vez, o conselho pedagógico era responsável pela coordenação e orientação educativa nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Tal como referido no Decreto-Lei na secção III, artigo 24º é o “órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”. A eleição dos membros deste órgão devia ser desencadeada pelo presidente do conselho pedagógico (artigo 25º).

Enquanto órgão de coordenação e orientação da vida educativa da escola ou do agrupamento de escolas, o conselho pedagógico assumia um papel relevante na construção do PE, do PAA, competindo-lhe apresentar, à direção executiva, propostas para a sua elaboração. Relativamente ao RI, devia emitir um parecer sobre a proposta. O mesmo acontecia com a celebração dos contratos de autonomia.

A forma de constituição encontrava-se definida no RI de cada escola, devendo estar presentes representantes dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e

encarregados de educação, dos alunos (no ensino secundário), do pessoal não docente, bem como dos projetos de desenvolvimento educativo, num máximo de vinte membros. Dele faziam também parte o presidente do conselho executivo ou o diretor.

Para além das competências já enunciadas, a este órgão competia, de acordo com o artigo 26º, eleger o seu presidente de entre os seus membros, apresentar propostas e pronunciar-se sobre o PE e o PAA; pronunciar-se sobre a proposta do RI; pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia; elaborar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente; definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional; do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos; propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou não-disciplinares de conteúdo regional e local; definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular; dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação; adotar os manuais escolares, após ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes; propor o desenvolvimento da inovação pedagógica e da formação em articulação com outras instituições; incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural; definir critérios gerais para a elaboração dos horários; definir requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente e intervir no processo de avaliação do desempenho dos docentes. Comparativamente com o definido no modelo anterior, (Decreto-Lei nº 172/91), este órgão não passa a ter mais autonomia.

Contudo, para Lemos e Silveira, este documento legal:

“ (...) introduz uma nova filosofia em matéria de composição do Conselho Pedagógico permitindo, sem prejuízo da satisfação de requisitos gerais de representação, uma maior adequação deste órgão às especificidades de cada comunidade educativa, materializadas no projeto educativo da escola ou do agrupamento de escolas” (1996: 67).

O conselho administrativo, o órgão deliberativo, no que concerne às questões administrativo-financeiras da escola, era composto pelo presidente do conselho executivo ou pelo diretor, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do conselho executivo ou por um dos adjuntos do diretor, sendo presidido pelo presidente do conselho executivo ou pelo diretor.

A este órgão, que tinha a obrigatoriedade de reunir mensalmente, competia aprovar o projeto de orçamento anual da escola, de acordo com as linhas traçadas pela assembleia, elaborar o relatório de contas de gerência, autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas, verificar a legalidade da gestão financeira da escola, zelar pela atualidade do cadastro patrimonial da escola e exercer outras competências que lhe estão legalmente atribuídas.

De acordo com o determinado no Decreto-Lei nº 115-A/98, a coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de escolas é assegurada por um coordenador, eleito por três anos.

A este coordenador competia: coordenar as atividades educativas do estabelecimento e cumprir e fazer cumprir as decisões da direção executiva, bem como exercer as

competências que por esta lhe forem delegadas. No âmbito das relações com a comunidade, incumbia-lhe promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.

A LBSE, no artigo 24º e seguintes, referia que fossem tomadas medidas promotoras do desenvolvimento de atividades de apoio e complemento educativo e da organização de estruturas e serviços que fomentem a igualdade e o sucesso escolar para todos os alunos.

Neste seguimento, as escolas ou agrupamentos de escolas deviam definir, no seu RI, quais as estruturas que, no PE, em parceria com o conselho educativo ou o diretor e o conselho pedagógico, faziam o devido acompanhamento, durante o percurso escolar dos alunos. Assim sendo, as estruturas de orientação educativa deviam garantir a coordenação pedagógica e a articulação curricular, o acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas pelas turmas ou grupos de alunos.

O Decreto-Lei nº 115-A/98, no seu capítulo I, artigo 2º, previa a criação dos conselhos locais de educação, por iniciativa dos municípios, os quais deviam integrar representantes de diversos agentes e parceiros sociais entre os quais professores, alunos, famílias, autarquias, entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico. Neste Decreto, os conselhos locais de educação constituíam “estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais.”

A participação da comunidade, na escola, ia ao encontro de princípios consagrados estabelecidos na Constituição, na LBSE e na Carta Europeia da Autonomia Local aprovada, em novembro de 1985, pelo Conselho da Europa. Nessa perspetiva, tornava-se lógica a participação da autarquia na organização da escola.

A ideia dos conselhos locais de educação, apesar de ter surgido pela primeira vez durante os trabalhos da reforma do SE na década de 80, não vingou. Mas o conceito evoluiu e, o Decreto-Lei nº 115-A/98, acabou por determinar a sua criação.

Sousa considera o Conselho Local de Educação como:

“ (...) uma evolução do processo de descentralização da administração educacional e a construção da autonomia da escola, em nossa opinião, não parece dever ficar limitado a uma atitude passiva – produtor de pareceres, propostas e/ou recomendações, mas, enquanto participação local, ser um órgão de suporte das políticas educativas locais, assumindo tarefas anteriormente da competência da administração central e/ou dos municípios, e introduzindo ainda um relacionamento novo entre a administração central, as escolas e os diversos parceiros sociais na construção de uma escola de interesse público” (2000:81).

Deste modo, surgiu uma estrutura intermédia de administração educativa entre o poder central e as escolas, na qual estavam representados os interesses das autarquias e dos vários interesses económicos, sociais e culturais existentes no meio.

Com a criação deste órgão, os municípios deixaram de ser apenas um parceiro educativo de estatuto privado para passarem a ser uma parte integrante da administração da educação pública. Muitos municípios aproveitaram esta oportunidade para promover, desenvolver e melhorar as ofertas educativas, a nível local, de uma forma concertada e, em

alguns casos, usufruindo do apoio de outras instituições locais. Além disso, muitos municípios acabaram por intervir em áreas em que, legalmente, não estavam obrigados. Foi ao nível da gestão local que emergiram as competências, prescritas pela administração central, para a institucionalização de um projeto de escola.

Este aumento da participação, por parte dos municípios, na vida das escolas é considerado, para Lopes e Sanches como “fruto de uma política de territorialização”, sendo que estas se devem às mudanças da sociedade e exigem que a escola estabeleça “parcerias com as comunidades locais”. (2004: 135)

Relativamente aos pais e encarregados de educação, era, uma vez mais, garantido o direito de participação democrática no ensino tal como se encontra expresso no capítulo V, artigo 40: “aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola”, nomeadamente de estar representados na assembleia, no conselho pedagógico e na assembleia eleitoral para a escolha da direção executiva. No que respeita à participação dos pais, Sanches e Almeida mencionam que:

“ (...) do ponto de vista político, a participação dos pais é incentivada, inserindo-se na tendência para aproximar os serviços educativos dos contribuintes enquanto fator para o aumento da eficácia e da qualidade. A participação de múltiplos atores na definição e implementação de medidas políticas tem sido entendida, por um lado, como fator de apoio à governabilidade e, por outro lado, como forma de sustentação e legitimação das autonomias institucionais. Não garante que ela seja efetiva, que se concretize nos termos para que apontam os normativos e que se desenvolva de acordo com o princípio da democraticidade, independência do reconhecimento pelos restantes atores dos benefícios dessa participação” (2004: 363, 366 e 367).

É no âmbito da descentralização que podemos enquadrar as políticas de gestão local da escola, apontando a legislação existente, para uma abertura à intervenção local no SE ao nível da administração e gestão das escolas. Neste sentido, para Leite, as políticas educativas locais conduzem à:

“(…) construção local da mudança, pensa-se no desenvolvimento de uma cultura institucional em que uma mesma equipa educativa se envolve na conceção e desenvolvimento de um projeto comum. Este trabalho em equipa para a construção contextualizada do currículo pressupõe, pois, o exercício da autonomia. E a autonomia significa ser governada por si própria (ou governar-se a si própria, ao contrário da heteronomia, que significa ser-se governada por outrem ou ser-se governar-se do exterior)” (2001: 33).

Sendo a qualidade educativa um dos seus princípios, através dos contratos de autonomia, e consubstanciada neste Decreto-Lei enquanto “promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas” (artigo 41º), o grande problema é que, apesar de toda a legislação apontar para a construção de uma escola de qualidade, e atribuir autonomia às escolas, se manteve a tradição burocrática e centralista de toda a administração. Este processo tornou-se um verdadeiro desafio para a comunidade educativa e para a autonomia.

A administração central promovia, por um lado, um discurso que fala de autonomia e, por outro, assumia uma forte intervenção na elaboração dos RI dos agrupamentos, colocando-os em situação de dependência. Se, conceptualmente, os agrupamentos poderiam dar início a processos de participação e de organização da vida escolar, vinculando o RI ao

PE, na prática tal não aconteceu. Assim, este processo, que deveria conduzir a uma maior diversidade, foi orientado, inversamente, pela administração central de modo a conduzir à uniformidade.

Relativamente a este assunto, também Flores menciona que:

“ (...) o modelo introduzido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, ficou marcado por um processo eminentemente hierárquico onde prevaleceu a lógica da imposição administrativa e também uma imposição política/autárquica, em detrimento de uma dinâmica dos atores locais. Por outras palavras, não se verificaram alterações substantivas nas rotinas e procedimentos de gestão escolar, que continuam marcadas pelo dilema entre a dependência da tradição intensivamente normativista da Administração Central. Assim, assiste-se a um movimento aparentemente contraditório e ambíguo que inclui, simultaneamente, autonomia (pelo menos no plano dos discursos) e centralismo, decisões locais e decisões nacionais” (2004: 133 e 134).

E, por sua vez, Sousa argumenta que:

“ (...) a construção da autonomia da escola parece continuar seriamente condicionada pela realidade político-social e pela tradição administrativa do nosso país – poderes de tutela e de superintendência da administração central e ainda do poder local – e também pelo nível de empenhamento responsável e permanente de todos os parceiros, tendo em conta os contextos locais e suas especificidades e dependentes ainda do processo de transferência de competências e de meios para as escolas e do nível da atribuição dessas competências na sua organização, gestão e funcionamento” (2000:72).

Este forte controlo fez com que a autonomia não passasse do papel e se tornasse num mero trabalho burocrático para os professores, que tinham apenas que elaborar vários documentos escritos, que lhes eram exigidos, e que acabaram por não se assumir como fundamentais para uma verdadeira mudança dentro das escolas. O grande problema é que, como já referimos anteriormente, apesar de toda a legislação apontar para a construção de uma escola de qualidade, a tradição e centralização de toda a administração e a pouca formação dos profissionais da educação na área da gestão e administração escolar limitaram a consecução da autonomia.

2.8. Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril – Regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário

Com o objetivo de tornar a gestão das escolas mais democrática, eficiente e participada foi promovida uma alteração ao regime de gestão e administração escolar com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. De acordo com o preâmbulo deste Decreto-Lei:

“O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes”.

Para o cumprimento cabal da sua missão, de acordo com este novo normativo legal, as escolas devem proporcionar a todos os alunos, sem exceção, oportunidades de aprendizagem e percursos escolares até aos dezoito anos, e para tal, precisam hoje de mais autonomia e de instrumentos de gestão que lhes permitam lidar com a diversidade.

De acordo com Martins e Delgado, para que a autonomia se concretize é necessário:

“ (...) ter em conta as diferentes dimensões da escola, quer no que se refere à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer na assunção pelo poder local de novas competências com a transferência de meios adequados, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil, criando-se um processo dinâmico que permite moldar e estabelecer as bases de uma efectiva comunidade educativa” (2002: 35).

No que respeita à autonomia das escolas, Barroso salienta que:

“ (...) a administração central das tarefas de execução, introduzindo procedimentos menos burocráticos, inspirados na moderna gestão empresarial e permitindo formas mais eficazes de controlo, através de processos de contratualização e avaliação o reforço da autonomia das escolas constitui uma necessidade para a revitalização da sua democracia interna” (2000: 180).

Este mesmo autor viria ainda a acrescentar relativamente à autonomia das escolas que:

“De um ponto de vista formal-legal a “autonomia da escola” significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (através dos seus órgãos representativos em função das suas competências), em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis de administração” (2005: 108).

Neste espírito de mudança a alteração promovida concretizou-se na criação de conselhos gerais em todas as escolas, com representação de pessoal docente e não docente, de pais, de alunos, de autarquias e de outros agentes representantes da comunidade local, com competências para a definição da orientação estratégica da escola e da escolha do diretor. Foram também reforçadas as lideranças e criados mecanismos de responsabilização dos diretores das escolas perante a comunidade educativa. Assim, os diretores das escolas passaram a ter mais autonomia na escolha e nomeação dos coordenadores e órgãos intermédios de gestão, bem como na organização pedagógica interna da escola.

Segundo Rodrigues, Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional, e grande impulsionadora do normativo em questão:

“A autonomia das escolas, na definição de soluções diferenciadas adequadas às necessidades e características dos contextos em que se inserem e dos alunos que integram, é entendida hoje como um instrumento necessário à melhoria da eficiência e da qualidade do serviço público da educação” (2010: 235).

Tendo em conta este pressuposto, verificamos que as escolas sofreram um processo evolutivo e se foram tornando organizações com um carácter complexo, com a missão alargada de ensinar todas as crianças e jovens, por um período cada vez mais longo e com crescentes e diversificadas atividades pedagógicas com elevado grau de complexidade técnica e organizacional, onde cada vez mais predomina o trabalho de profissionais com elevadas qualificações.

No processo de alteração do modelo de gestão visou-se, em primeiro lugar, a promoção da abertura da escola à comunidade em que se insere, designadamente criando condições para uma efetiva participação dos pais, dos estudantes adultos, das autarquias e de outros agentes locais na orientação estratégica da escola e no acompanhamento das suas atividades. Seguidamente, visava-se a evolução do modelo de gestão para um outro de

efetiva responsabilização pelos recursos utilizados e pelos resultados obtidos na prestação do serviço público, articulando o modelo de gestão com o processo de avaliação externa das escolas. O que se pretendeu, efetivamente, foi criar um órgão colegial, integrando representantes de toda a comunidade educativa, com funções de orientação estratégica e competência para escolher o diretor. Assim, a estratégia de intervenção baseou-se numa proposta de alteração do modelo de gestão das escolas assente na experiência concreta de níveis mais aprofundados de autonomia ou de exercício de novas competências.

Com este novo normativo legal a administração e gestão das escolas são asseguradas pelos seguintes órgãos: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O Decreto define o conselho geral, no Capítulo III, Secção I, artigo 11º, como sendo:

“ (...) o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do nº 4 do artº 48 da Lei de Bases da Sistema Educativo”.

Sendo o conselho geral o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola este desempenha um papel determinante no processo de construção da autonomia, através da aprovação do PE e do RI e da emissão de parecer sobre o definição do rumo da escola.

É também de realçar o seu papel na promoção do relacionamento da escola ou do agrupamento com a comunidade educativa uma vez que esta está representada no CG. O número de elementos que o constituem é estabelecido no RI de cada escola, integrando representantes do pessoal docente e não docente (que, no seu conjunto, não pode ser superior a 50% da totalidade dos membros do conselho geral), dos pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, dos municípios e representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico. O diretor participa nas reuniões sem direito a voto.

A este órgão compete eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, aprovar e avaliar o PE e a sua execução, aprovar o RI da escola, emitir parecer sobre a conformidade do PAA e apreciar os relatórios sobre a sua execução, aprovar as propostas de contratos de autonomia, definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, apreciar o relatório de contas de gerência, apreciar os resultados do processo de autoavaliação, promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa e definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.

Quanto ao diretor, assume competências como órgão responsável pela administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. A definição das suas competências é estabelecida na Subsecção II, artigo 20, que começa por estabelecer: “1 - Compete ao diretor submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico respetivo regulamento”. Este órgão nominal é coadjuvado por um subdiretor e por um a três adjuntos. Este número é fixado em função da dimensão dos agrupamentos de escolas

ou escolas não agrupadas e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa, nomeadamente dos níveis e ciclos de ensino e das tipologias de cursos que disponibiliza.

Compete também ao diretor, ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação do conselho geral, além do PE já anteriormente referido, o RI, os planos anual e plurianual de atividades, o seu relatório final e as propostas de celebração de contratos de autonomia.

Compete-lhe ainda definir o regime de funcionamento da escola, elaborar o projeto de orçamento, superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários, distribuir o serviço docente e não docente, designar os coordenadores de estabelecimento, os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma, planear e assegurar as atividades relativas à ação social escolar, gerir instalações, estabelecer protocolos e celebrar acordos com várias instituições e, pode proceder ao recrutamento e seleção de pessoal docente e não docente. Incumbe-lhe ainda, o exercício de outras atividades desde que estejam definidas pelo RI.

Ao diretor também são cometidas as funções de representar a escola, coordenar atividades e no âmbito da sua competência, exercer o poder hierárquico relativamente a questões disciplinares do pessoal docente e não docente, intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente e proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente. O diretor é eleito pelo conselho geral e para o seu recrutamento, desenvolve-se um procedimento concursal prévio à sua eleição. Este órgão tem um mandato com a duração de quatro anos.

Por sua vez, o conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Tal como referido no Decreto na Subsecção III, artigo 31º é o “ (...) órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”. A composição do conselho pedagógico é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escolas não agrupada nos termos do regulamento interno, não podendo ultrapassar o máximo de quinze membros e observando os princípios da participação dos coordenadores dos departamentos curriculares, das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa e a representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos do ensino secundário. (artigo 32º)

Enquanto órgão de coordenação e orientação da vida educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, o conselho pedagógico assume um papel de relevo ao elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral, apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividades e ao emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia.

Deste modo a legislação atual propõe um modelo de autonomia geradora de dinâmicas conducentes a uma escola de qualidade mas também a uma maior responsabilização:

“ Convém considerar que a autonomia constitui não um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. É necessário, por conseguinte criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril).

É também este normativo legal que vai estabelecer a necessidade de o candidato a diretor de um agrupamento de escolas ou escola não agrupada construa, e apresente no momento da sua candidatura, um *projeto de intervenção* que irá espelhar a sua visão para a instituição à qual se candidata assim como delinear as linhas orientadoras da sua gestão. É sobre este *projeto de intervenção* e a sua construção que se debruçará o nosso estudo empírico.

3. As políticas de reorganização da rede escolar em Portugal: de uma escola de ciclo único a uma escola de integração de todos os ciclos

A evolução do sistema educativo português tem sido marcada, em especial nas últimas décadas, como já anteriormente referimos, por um conjunto bastante diversificado de reformas, que sendo frequentemente justificadas em função de princípios e objetivos gerais de cariz político, económico ou pedagógico, se têm focalizado em aspetos estruturais do sistema.

Neste contexto também a rede escolar sofreu, ao longo dos anos, alterações que levaram a que de uma escola de ciclo único, que foi característica marcante do nosso sistema de ensino durante muito tempo, passássemos a uma escola de integração de todos os ciclos. São várias as alterações que podem ser enumeradas e que criaram a necessidade de reorganizar a rede escolar: alterações demográficas, socioeconómicas e educativas que ocorreram no nosso país sobretudo nas duas últimas décadas. Os desajustes provocados por estas alterações eram particularmente sentidos na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico e às questões da rede escolar do 1º ciclo associava-se a problemática da edificação, muitas vezes pouco planeada, dos estabelecimentos de ensino dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Esta problemática verificou-se sobretudo a partir de 1974, por força da necessidade de democratização do ensino e que levou à proliferação de estabelecimentos de ensino (alguns de reduzida dimensão) e situados em regiões geograficamente próximas.

Atualmente os locais tradicionalmente considerados longínquos já não o são mais, devido à rede de acessibilidades e à alteração de padrões de mobilidade que permitem encurtar distâncias. Também as alterações dos fluxos laborais, com a concentração da população nas grandes cidades e no litoral, a inserção das mulheres no mercado de trabalho ou a terciarização da população ativa refletiram-se nos fluxos escolares contribuindo definitivamente para a alteração do número de alunos abrangidos por cada estabelecimento

de ensino. Surgiu, deste modo, a necessidade da reformulação da rede escolar que cada vez mais se mostrava desfasada da realidade.

Assim, com o objetivo principal de assegurar as condições de igualdade no acesso ao sistema educativo em todo o território, a definição da política educativa teve de ter em atenção, não só a realidade atual mas, também, uma perspetiva do que deverão ser a oferta e a procura educativa nas próximas décadas. Segundo Rochette:

“A plena concretização da reorganização da rede escolar implica ultrapassar o constrangimento das barreiras administrativas, pouco compatíveis com o planeamento e o ordenamento do território, e permitir uma perspectiva intermunicipal de todo este processo. O resultado desta política educativa implica uma significativa redução do número de estabelecimentos de ensino, particularmente da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, com vista a adequar as condições físicas, espaciais e materiais das escolas às exigências pedagógicas, administrativas e sociais consideradas essenciais para uma educação do século XXI” (2011: 39).

A solução organizacional de “agrupamento” avançada a partir de 1996/97, porque as escolas do 1º ciclo do ensino básico e do pré-escolar eram aquelas que estavam mais dispersas, pretendia tornar a gestão dos recursos humanos e materiais menos complexa, e simultaneamente, possibilitar a articulação entre a educação pré-escolar, o 1º ciclo do ensino básico e os restantes ciclos do ensino básico (2º e 3º).

Formosinho e Machado identificam vários problemas dos primeiros ciclos de ensino que urgiam à constituição dos agrupamentos:

“ problemas de rede escolar; a descontinuidade da relação pedagógica em consequência da permanente instabilidade do corpo docente; a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais; o desajuste dos horários face às necessidades sociais contemporâneas; a formação contínua centrada nas necessidades dos docentes e; a existência de serviços de apoio” (2005: 45).

Em resposta aos problemas identificados, com esta solução organizacional pretendia-se criar unidades organizacionais que incluíssem vários estabelecimentos de ensino com um órgão de administração e gestão, que pudessem atender aos problemas específicos destes níveis de ensino, que conduzissem ao desenvolvimento de dinâmicas capazes de formar comunidades (de professores, alunos e pais) com relativa dimensão, e possibilitar a construção e o desenvolvimento de projetos específicos e atividades, tendo em conta as necessidades de um determinado território.

Para melhorar os serviços educativos prestados pelas escolas destes níveis de ensino, surgiu a necessidade de alterar as dinâmicas pedagógicas e organizacionais. Para Nóvoa, impõe-se proceder a algumas alterações para que se possa:

“(…) erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução entre a liberdade e a responsabilidade” (1992: 18).

Em toda esta dinâmica, que se iniciou na tentativa de primeiro solucionar o problema do isolamento de muitos estabelecimentos de ensino do pré-escolar e do 1º Ciclo do ensino básico, importa referir o papel fundamental da Resolução do Conselho de Ministros nº

44/2010, de 14 de Junho, no caminho para uma escola de integração de todos os ciclos, que refere no seu preâmbulo o seguinte:

“O programa do XVIII Governo Constitucional define como um dos seus principais objetivos concretizar a universalização da frequência da educação básica e secundária de modo a que todos os alunos frequentemente estabeleçam estabelecimentos de educação ou de formação pelo menos entre os 5 e os 18 anos de idade.

Neste sentido, a presente resolução estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar, com vista a garantir três objetivos. Em primeiro lugar, visa -se adaptar a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos. Em segundo lugar, pretende -se adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono. E, finalmente, em terceiro lugar, promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.”

(...)

“Por outro lado, com a presente resolução pretende-se adequar os projetos educativos ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos. Torna -se necessário promover condições para a criação e consolidação de unidades de gestão que integrem todos os níveis de ensino e que permitam a um aluno completar a escolaridade obrigatória no mesmo agrupamento de escolas. Nesse sentido, esta resolução estabelece critérios que promovem a existência de agrupamentos verticais, que devem incluir, quando possível, todos os níveis de ensino e que possibilitam a concretização de projectos educativos para um percurso formativo que se inicia na educação pré-escolar e se estende até ao ensino secundário”.

Esta Resolução vem plasmar o já pressuposto no Decreto-Lei nº 75/2008 potenciando, deste modo, a possibilidade de realização do percurso formativo de qualquer aluno desde o pré-escolar ao ensino secundário numa escola que integra todos os ciclos.

4. A racionalidade da administração através da gestão estratégica: a ênfase em projetos e planos

No mundo atual é corrente falarmos em gestão estratégica. Os que a criticam argumentam relativamente ao prazo e complexidade, os que a apoiam dizem ser fundamental para o sucesso de uma organização. Portanto, a gestão estratégica é um processo que estuda e analisa as situações, a criação de metas e formação da missão. As instituições de ensino são influenciadas por estas mudanças e veem-se desafiadas a usarem a gestão estratégica como forma de encarar essas questões. A escola é vista como um importante valor estratégico para o progresso e crescimento da sociedade. Esta ideia de projeto está intimamente ligada à de "gestão estratégica" da escola (Estêvão, 1998; Silva, 1999). As fases desta gestão estratégica incluem uma visão do futuro (ambição estratégica), a determinação de alguns alvos (fins estratégicos) e intenções (objetivos estratégicos), a análise para deteção de vantagens competitivas duradouras e das oportunidades e constrangimentos (diagnóstico estratégico), a análise das diferentes alternativas (opções estratégicas), a tomada de uma decisão (decisão estratégica), a adoção de uma estratégia, a mobilização de recursos e a implementação de planos operacionais (implantação estratégica) e a verificação da *performance* na concretização das opções estratégicas e o cálculo dos

desvios que permitam a introdução de correções para o melhoramento de toda a ação (controlo estratégico).

O termo "projeto" é, sem dúvida, um termo polissémico e segundo Barroso: "uma das dificuldades maiores de um processo de inovação que se corporiza num termo ou conceito (como é o caso do "projeto educativo") reside na sua polissemia" (2005: 124). Em situação de contexto da organização escolar ele assume várias vertentes: como instrumento de gestão de topo (projeto educativo de escola e projeto curricular de escola); como instrumento de gestão do currículo ao nível da turma (projeto curricular de turma); como metodologia ou pedagogia de projeto, por exemplo ao nível da Área de Projeto.

Mas em todas as suas aceções ao nível da escola, para Cortesão, Leite e Pacheco: "alunos e professores enfrentam uma situação, ou um problema" (2002: 19).

A noção de Projeto Educativo de Escola foi introduzida no sistema educativo pelo primeiro diploma legal da autonomia das escolas (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro), e continuada pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio (nova Direção da Escola, em regime experimental) e pelo primeiro regime de autonomia e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio), agora reforçado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Estes normativos consagram, como documento essencial da administração e gestão das escolas, o projeto educativo, operacionalizado num regulamento interno e num plano anual de atividades.

Mas projetar é um processo que ultrapassa a escrita de um documento, implica um processo de dinâmica permanente da sua construção e reconstrução. Segundo Barroso:

"Um "verdadeiro" projecto de escola não pode limitar-se a ser encontrado pelos processos da democracia representativa (...), ou imposto pela força do poder do chefe do estabelecimento de ensino, na sua autoridade hierárquica funcional. O projecto é um processo de gestão de consensos" (2005: 130).

Neste contexto, a gestão estratégica assume um papel específico de acordo com a natureza do contexto educacional também porque a estratégia se converteu numa componente chave da gestão das organizações e um pressuposto do seu desenvolvimento, permitindo maior eficácia e eficiência na obtenção de resultados. A gestão estratégica ajuda a lidar com ambientes que apresentam alguma complexidade mantendo dinâmicas funcionais que possam assegurar, num contexto de competitividade, a viabilidade e a realização das metas organizacionais. O que se pretende é gerir a vida e a atividade da organização conferindo um equilíbrio dinâmico que lhe permita avançar de forma ordenada rumo ao futuro.

Também a autonomia está diretamente ligada ao desenvolvimento de projetos próprios (PE, RI, PAA) para cuja elaboração é essencial conhecer todo o contexto em que a escola se insere, e partir do princípio de que devem, também, ser fruto de uma negociação e participação de todos os atores educativos. Para Barroso:

" (...) para que seja possível fazer um projeto de escola é preciso que os elementos que constituem a organização-escola se identifiquem com um conjunto de princípios, valores e

políticas capazes de mobilizarem a ação da escola e orientarem a tomada de decisão para a resolução de problemas” (2005: 129).

Se o PE diz respeito a toda a comunidade educativa, esta terá de contribuir e participar na sua elaboração e todos os intervenientes devem ser responsabilizados atingindo a globalidade da organização e comprometendo todos os seus membros. O sucesso do PE depende do estabelecimento de interações positivas entre os profissionais da educação, os pais e a comunidade ao lado de uma pluralidade de instituições que permitem a solução para os problemas da escola.

Nesta conceção, o PE tem um papel fundamental no processo de descentralização da administração e de participação da comunidade pois ajuda a mudar mentalidades e normas de conduta dos agentes educativos, influenciando as famílias dos alunos, perspetivando que a participação sirva de elemento de socialização e permitindo que as populações façam aprendizagens cívicas. É um processo diferente de escola para escola, sendo indutor de interiorização de valores que nem sempre estão presentes no quotidiano de alguns. Pelas características apontadas o PE não se pode isolar dos projetos locais, na medida em que é o principal objetivo da construção democrática da comunidade educativa. Aos professores cabe o papel de mediadores entre a política educativa nacional e a conjugação das práticas educativas com os recursos locais. Eles terão, também, o papel de dinamizadores da real participação das entidades extraescolares para que estas não se transformem nem em simples representação nem excesso de poder na Escola/Agrupamento. A participação só é possível quando se transformar a conceção de escola como produtora de um serviço e se passar a entendê-la como comunidade educativa.

Em suma, a participação da comunidade educativa assume uma conceção do PE associada a um determinado conceito de educação e de democracia, num sistema descentralizado, visando a autonomia, e constituindo um processo integrante da organização da escola, da corresponsabilização de todos os intervenientes no processo educativo de crianças e jovens.

Para que o projeto se articule como desenvolvimento local, exige-se a recolha de elementos que permitam fazer o diagnóstico da situação, e esta, enquanto primeira participação na identificação dos problemas reais, permitirá novas dinâmicas na realização da realidade escolar. O PE tem como uma das suas finalidades responder com eficácia às necessidades consideradas mais prementes de um determinado problema, visando equacionar as questões fundamentais e, assim, tentar no futuro solucioná-lo.

No PE devem estar presentes não só estas questões, mas sobretudo serem traçadas as linhas orientadoras tendentes a alcançar os objetivos/metas a que se propuseram. Na sua elaboração, como já se frisou, devem participar e contribuir toda a Comunidade Educativa, o que, por referência a Carvalho e Diogo, permite “ (...) o salto qualitativo que faz passar do sonho e do desejo à ação, ao assumir-se como organizador da diversidade e da construção de espaços de autonomia” (2001: 49).

Para Barroso:

“neste sentido o “projeto educativo de escola” significa:

- passar de uma “lógica estatal” para uma “lógica comunitária” na definição do serviço público de educação (*opção política*);
- uma construção da autonomia relativa (*forma de autogoverno*);
- uma atitude face a futuro (*desejo de mudança*);
- um processo de planeamento (*definição de uma estratégia*);
- um modo de coordenar a ação (*gestão por objetivos*)” (2005: 129).

Ainda segundo este autor:

“ A construção de um projeto constitui, assim, um referencial para a definição de uma estratégia para a organização, na qual são identificadas a missão e a visão do seu futuro, tendo em conta quer as oportunidades quer as ameaças externas, quer as forças e fraquezas internas. Ele contribui, por isso, no âmbito de um processo de planeamento estratégico, para dar um sentido e finalidade à ação coletiva, permitindo, ao mesmo tempo, conceber, reunir e manobrar forças e energias, de maneira deliberada, para introduzir as mudanças consideradas necessárias para o desenvolvimento da organização” (2005: 132).

Tal como menciona Canário, o PE desempenha um papel fundamental, uma vez que aponta para o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto, tendo obviamente reflexos nas condições de aprendizagem dos alunos:

“(…) é relativo ao seu governo e organização expressando a sua identidade como instituição, as finalidades que a norteiam, as metas que escolheu e os meios que se propõe pôr em prática para as atingir. Cada escola pode ter variados projetos pedagógicos, mas o PE é único e englobante, pois define a política da Escola” (1999: 11).

Deste modo, o PE enquanto expressão da identidade e autonomia da escola, comunidade educativa, é um importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade de ação educativa de uma escola.

Neste processo é imprescindível que os atores do projeto conheçam, não só o quadro político e organizacional em que a escola se insere, mas também se predisponham a uma ação investigativa sobre a complexidade e abrangência do ato educativo.

Com o atual diploma em vigor, Decreto-Lei nº 75/2008, procurou-se valorizar a identidade de cada escola ou agrupamento de escolas e dos seus PE, no entendimento de que a autonomia se exerce através da construção de alguns instrumentos indispensáveis ao seu exercício: o PE, o RI, PAPA e o Orçamento.

Assim sendo, a autonomia está associada ao PE e é nele que, o Decreto-Lei nº 75/2008

“(…) 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” (capítulo II, art. 9º).

No que concerne ao RI, considera-se como o:

“(…) documento que define o 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.”

Por sua vez, o PAPA é definido na alínea c, número 1 do artigo 9º como:

“os documentos de planeamento, que definem, em função o projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução”.

Ao representar um nível elevado de concretização, o PAPA visa diretamente a ação educativa para a qual traça orientações precisas e modalidades de atuação em consonância com PE. Não se situa apenas ao nível da definição dos objetivos a alcançar, mesmo se estes são mais específicos e próximos da ação onde devem estar previstas as estratégias, os meios e os recursos para os implementar, constituindo assim um plano de ação.

No contexto da racionalidade da administração, através da ênfase em projetos, será pertinente mencionar o que Barroso refere sobre a construção de um projeto de escola:

“ (...) a construção de um projeto de escola é feita numa tensão permanente entre os pólos do *desejo e da ação, do presente e do futuro* (...) Para que esta tensão se torne positiva e se transforme em projeto são necessárias três condições: *querer, poder e saber*.

- Quanto à primeira condição (*querer*), é preciso que exista uma cultura organizacional adequada à definição de uma missão comum para cada escola. Isto passa, entre outras coisas, pela existência de dispositivos de negociação e partilha de interesses e por processos de mediação e regulação das divergências.

- Quanto à segunda (*poder*), é preciso que a escola disponha dos *meios necessários* à construção e execução do seu projeto, o que passa nomeadamente pelo reforço da sua autonomia, pela existência de relações contratuais com a Administração e por modalidades de parceria com a sociedade local.

- Quanto à terceira (*saber*), é preciso que a organização-escola *seja capaz de aprender* as modalidades mais adequadas à elaboração e execução de um projeto educativo, o que passa, entre outras coisas, por reforçar o sentido da gestão da escola e ser capaz de encontrar as metodologias próprias às três fases do ciclo de projeto: *conhecer o passado, avaliar o presente e construir o futuro*” (2005: 131).

Esta síntese que Barroso faz permite perceber a necessidade de introduzir novas formas de gestão. Ainda segundo este autor:

“Na verdade, desde o início (principalmente nos países anglo-saxónicos) que o projeto aparece associado à introdução de formas de planeamento e gestão estratégicas nas organizações escolares (Barroso, 1994; Silva, 2000). A construção de um projeto constitui, assim um referencial para a definição de uma estratégia para a organização, na qual são identificadas a missão e a visão do seu futuro, tendo em conta quer as oportunidades quer as ameaças externas, quer as forças e fraquezas internas. Ele contribui, por isso, no âmbito de um processo de planeamento estratégico, para dar sentido e finalidade a uma ação coletiva, permitindo, ao mesmo tempo, conceber, reunir e manobrar forças e energias, de maneira deliberada, para introduzir as mudanças consideradas necessárias para o desenvolvimento da organização” (2005: 132).

É neste contexto que surge um novo tipo de projeto, o *Projeto de Intervenção*, fruto da publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que estabeleceu o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Como já mencionado anteriormente, entre as principais alterações introduzidas neste novo regime contam-se, para além da generalização do cargo unipessoal do diretor, as regras que conduzem à sua eleição pelo conselho geral.

Assim, previamente àquele órgão proceder ao ato eletivo, deve ser observado um procedimento concursal em que se procura apurar qual dos candidatos opositores a este concurso se encontra em melhores condições para exercer, naquele agrupamento de escolas ou escola não agrupada, o cargo de diretor. Estabelece a norma do número 1 do artigo 22º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que o procedimento concursal, para além das regras já definidas neste diploma, conteria regras próprias a aprovar por Portaria, concretizada na Portaria nº 604/2008, de 9 de Julho.

Dentro destas regras é estipulado no artigo 6º, relativo à candidatura, que:

“1 — O pedido de admissão ao procedimento concursal é efetuado por requerimento e é acompanhado, para além de outros documentos exigidos no aviso de abertura, pelo *curriculum vitae* e por um projeto de intervenção no agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

2 — É obrigatória a prova documental dos elementos constantes do currículo, com exceção daqueles que se encontrem arquivados no respetivo processo individual e este se encontre no agrupamento de escolas ou escola não agrupada onde decorre o procedimento.

3 — No projeto de intervenção os candidatos identificam os problemas, definem os objetivos e estratégias bem como estabelecem a programação das atividades que se propõem realizar no mandato.”

Este documento surge no âmbito de qualquer candidatura a diretor de um agrupamento ou escola não agrupada e será nele que o candidato irá plasmar a sua intervenção para um período de quatro anos. Como projeto de intervenção que é não deverá circunscrever-se a um mero plano de intenções. Deverá assumir um conjunto de compromissos de atuação que, partindo de uma identificação de pontos fortes e pontos fracos, constituirão a espinha dorsal da intervenção do candidato como diretor, caso a sua candidatura venha a ser aprovada pelo conselho geral.

Como todo o projeto supõe ruturas com o presente e promessas para o futuro, projetar poderá significar quebrar um estado que se poderá considerar confortável para arriscar e procurar uma nova estabilidade, comprometendo assim o seu autor.

Fica assim subjacente a ideia integrada de mudança que é também referenciada por Leite:

“ (...) um “projeto” é uma ideia de uma possível transformação do real e a sua concretização (a ação ou atividade) deve ser o processo de transformação desse real. Nesta lógica, um projeto só faz sentido se definir os “perfis de mudança” desejados” (2003: 96).

Nesta perspetiva, o projeto de intervenção terá que ir mais além do já mencionado plano de intenções, não poderá ser construído para depois ser arquivado, terá que ser construído para depois poder ser vivenciado por todos os envolvidos, terá que dar sentido a ações, que de forma integrada e numa intencionalidade comum irão ter resultados a longo prazo.

4.1. O Projeto de Intervenção do candidato a Diretor: a sua construção

Como já anteriormente referido, o projeto de intervenção, objeto de estudo deste trabalho, surge em resposta a um concurso para Diretor do Agrupamento Varandas do Nordeste.

Pretende-se com este PI assumir um compromisso com todos os elementos da comunidade escolar, com os princípios e valores educativos. Este projeto deve traduzir-se não apenas pela melhoria dos resultados cognitivos, mas também pelo esforço, pelas atitudes face à escola e à aprendizagem, na sociabilidade e capacidade em trabalhar em grupo, no espírito de iniciativa, na capacidade de tomar decisões e na aquisição de valores relacionados com a cidadania, com a liberdade e com o respeito pela diferença.

Face aos princípios estabelecidos, importa esclarecer que o PI que aqui se apresenta, pretende também ser, num momento futuro, uma fundamentada base de trabalho para a discussão aberta ao agrupamento e pronta a integrar outras ideias que possam ir ao encontro das metas e dos objetivos gerais a que se propõe o candidato ou de outros que venham a ser adotados em sede de reconstrução do Projeto Educativo ou dos restantes instrumentos de autonomia, nomeadamente do Regulamento Interno ou dos Planos Anuais e Plurianuais de Atividades.

Em qualquer projeto é necessário que seja explicitado com clareza o que se pretende mudar, que estratégias e metodologias serão implementadas, assim como as metas a atingir. Deste modo, Boutinet identifica quatro elementos essenciais e que devem constar na definição de um projeto:

- “a) a obrigatoriedade de o indivíduo saber o que quer e o modo como deseja alcançá-lo;
- b) o estabelecimento de uma antecipação da ação;
- c) o relevo dado ao ator (individual ou coletivo) com autor do seu próprio projeto;
- d) a exigência de criatividade e de inovação” (1997: 23).

Deste modo, neste PI, seguindo também o que é determinado na Portaria nº 604/2008 e no Regulamento do Concurso, o candidato começará por, após a introdução onde explicita as razões que o levaram a candidatar-se, estabelecer a missão do agrupamento. Conhecer o espaço geográfico, as pessoas, a sua cultura e as suas necessidades é essencial para demonstrar o verdadeiro interesse do candidato e o seu envolvimento na gestão e administração do agrupamento ao qual se candidata.

Como tal, o candidato faz de seguida a caracterização do agrupamento após o que parte para a análise SWOT do mesmo, identificando os seus pontos fortes e fracos, as ameaças e as oportunidades, identificando, deste modo, os principais problemas do agrupamento e as áreas de melhoria em que, do seu ponto de vista, é necessário intervir prioritariamente e apresentar os objetivos gerais que gostaria de ver atingidos.

De seguida, apresentará objetivos estratégicos e o consequente plano operativo a adotar para a resolução dos problemas referenciados, identificando os constrangimentos

existentes para a sua implementação e as mais-valias que o agrupamento já desenvolveu e que, por isso, devem ser potenciadas e outras oportunidades que devem ser aproveitadas como fatores facilitadores da sua concretização.

Destes princípios genéricos enunciados irão derivar objetivos concretos que se complementam num processo que serve de orientação ao trabalho de todos os intervenientes do processo educativo - alunos, professores, encarregados de educação e restante pessoal que presta funções no agrupamento.

Estas apresentações serão feitas considerando as várias áreas de intervenção (organização e funcionamento, serviço educativo, recursos humanos, relacionamento com a comunidade, gestão das instalações e dos recursos materiais) tendo-se no entanto presente que estas áreas não são estanques e que se interligam umas com as outras pelo que, em algumas situações, se cruzarão os diferentes aspetos em discussão.

Por fim, apresentará um mapa resumo onde definirá a calendarização das diferentes ações que se propõe implementar, que estará, naturalmente, sujeita a possíveis retificações, de acordo com a contextualização de cada momento e as necessidades decorrentes do desenvolvimento do próprio projeto.

Este PI insere-se num contexto de uma educação personalizada, favorecendo uma formação completa, equitativa, eficaz e com qualidade mas também significará um permanente esforço conjunto entre a família e o agrupamento. Este, não substitui o direito inquestionável das famílias na formação dos alunos, mas colabora na mesma como um complemento e prolongamento na educação e desenvolvimento de cada aluno.

É reconhecido, de forma inequívoca, que os jovens podem encontrar respostas sistemáticas às necessidades da sua idade evolutiva, dentro de cada escola deste agrupamento, onde lhes é transmitida uma conceção do mundo, da história, dos valores e da vida. Deste modo, visa-se a formação do aluno mediante o desenvolvimento harmonioso, livre e original das suas qualidades, a diferentes níveis.

Capítulo II

A construção do PI

Ao propormo-nos tratar do tema *Projeto de Intervenção do candidato a diretor*, tivemos presentes, para além dos motivos de ordem académica, profissional e pessoal, a conjuntura atual que se prende com o facto de a rede escolar do nosso distrito poder vir a sofrer alterações e novos agrupamentos de escolas poderem surgir. Para o nosso estudo procurámos organizar um campo teórico, apresentado no capítulo anterior, onde nos preocupámos em abordar a escola pública e a dinâmica histórica da sua construção e evolução.

Assim elegemos para questão central do nosso trabalho:

“Quais os princípios organizativos da construção do Projeto de Intervenção do candidato a Diretor de uma escola não agrupada ou agrupamento de escolas e como se processou tal construção?”

Identificados, na primeira parte do nosso trabalho, os pressupostos da escola pública e a partir da questão central, estabelecemos para este estudo os objetivos seguintes com o intuito de orientar e explicitar o nosso estudo:

1. Determinar os princípios de uma escola pública para todos.
2. Determinar a importância da autonomia numa escola para todos.
3. Determinar a mais-valia que o órgão Diretor pode ter trazido para a construção desta Escola.
4. Determinar que elementos deve o candidato a Diretor ponderar na construção do PI.
5. Determinar como se podem articular os diferentes elementos do PI.
6. Considerar o olhar externo de um especialista em AE relativamente ao PI.

1. Metodologia

1.1. O trabalho de projeto como opção metodológica

Na sequência do que foi desenvolvido na primeira parte deste estudo, procuraremos agora, na segunda parte, essencialmente, esclarecer as opções metodológicas utilizadas no decorrer da investigação, assim como os procedimentos desenvolvidos. Nesta perspetiva, analisa-se e comenta-se a metodologia e a aplicação dos instrumentos que foram sendo executados ao longo deste estudo/projeto de intervenção, bem como o resultado do mesmo.

Na perspetiva de Afonso:

“A Educação como atividade humana constitui-se, portanto, como um campo de estudo onde se cruzam múltiplos olhares, da sociologia à psicologia, da história à economia, da ciência política à demografia” (2005: 11).

Como tal, o meio educativo em que nos envolvemos diariamente, é um campo que possui características específicas nos mais variados níveis, tornando-se uma fonte inesgotável de investigação e estudo, muito particularmente para quem o integra.

Qualquer estudo ou trabalho desta natureza não pode dissociar-se de uma abordagem metodológica própria. Assim, ao decidirmos o caminho que teríamos de tomar, tivemos que fazer a opção do paradigma metodológico de construção do conhecimento científico.

Uma abordagem de natureza qualitativa de investigação pareceu-nos ser a que mais se adequaria ao tipo de estudo que pretendíamos realizar, uma vez que a finalidade era compreender, de forma indutiva e contextualizada, o processo de construção do PI do candidato a diretor de um agrupamento de escolas/escola não agrupada, acompanhando a sua complexidade e dinâmica próprias.

A forma mais apropriada de investigação pareceu-nos ser averiguar as opiniões e atitudes de diferentes atores de forma holística, descritiva e sensível ao contexto, sendo o investigador o próprio instrumento de recolha de dados, proporcionando deste modo uma fiel apreensão da riqueza conseguida em torno de uma filosofia de desenvolvimento deste tipo de projeto.

Sendo um estudo que pretende interpretar uma determinada realidade através das perceções de indivíduos com formação ou responsabilidade na administração educacional, inscreve-se, de modo claro, no paradigma qualitativo da investigação em educação. Esta metodologia pareceu-nos a mais adequada face ao estudo a realizar e dentro das várias áreas que esta apresenta, escolhemos o o projeto de intervenção, como método de investigação mais adequado, na perspetiva de que se insere no âmbito do objetivo delineado, desde o início da investigação.

Deste modo, a abordagem metodológica qualitativa será suportada teoricamente de forma sucinta, pelas principais características que, segundo Bogdan & Biklen (1994), serão as seguintes: numa primeira dir-se-á que a compreensão dos fenómenos em contextos naturais é uma preocupação das metodologias qualitativas e, nesse sentido, o investigador privilegia o “contacto direto” com os atores, sendo preteridos ambientes artificiais (idem: 47-48). Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o elemento principal. Uma segunda característica do tipo de abordagem qualitativa consiste no facto de o investigador constituir o principal elemento de recolha de dados, na medida em que, mesmo que recorra a outros mecanismos, a sua vivência no terreno torna-o uma peça essencial da investigação. O relacionamento direto, enquanto investigador, com os atores e com a organização em estudo, e a possibilidade de escolha sistemática e controlada de dados de investigação, enquadra-se neste pressuposto.

Na opinião de Tuckman a investigação:

“ (...) é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. Tais respostas podem ser abstratas e gerais como é, muitas vezes, o caso na investigação fundamental, ou podem ser, com frequência, altamente concretas e específicas, como acontece na investigação aplicada. Em ambos os tipos de investigação, o investigador descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos” (2000: 5).

E esta investigação ajuda, de acordo com Quivy e Van Campenhoudt, a compreender:

“ (...) os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a refletir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações” (2003: 19).

Considerando os diversos autores, qualquer investigação realizada requer a utilização de um ou mais métodos, estando os métodos de investigação em educação relacionados com uma determinada perspectiva paradigmática própria, qualitativa ou quantitativa.

Durante um trabalho de investigação, regularmente, os investigadores optam por um determinado paradigma e pelo método correspondente, mas é também frequente a combinação de dois métodos (quantitativo e qualitativo), que para alguns autores se complementam. Assim, o investigador vai escolher e desenvolver o seu método, em função do seu objeto de estudo e dos objetivos nele definidos.

Se a metodologia quantitativa é mais utilizada pela investigação na área das ciências naturais, uma vez que tem por objetivo a obtenção de dados concretos e objetivos, dados esses que são tratados quantitativamente com vista à obtenção de dados exatos, apresentados em tabelas, gráficos, etc., a metodologia qualitativa é a utilizada pelas ciências humanas, uma vez que o seu objeto de estudo não incidirá sobre realidades concretas, mas sim sobre realidades relativas. A investigação qualitativa é essencialmente descritiva e visa a compreensão em profundidade da realidade estudada. Essa descrição deve ser rigorosa e resultar da recolha dos dados, e estes, por sua vez, devem conter informação resultante de entrevistas, registos de observação, documentos escritos (pessoais e oficiais), etc. A investigação qualitativa interessa-se mais pelos processos de que pelos produtos ou resultados. Este tipo de investigação tem, de acordo com Bogdan e Biklen (cit. por Tuckman, 2000), cinco características:

“(1) a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador instrumento-chave da recolha de dados;

(2) a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;

(3) a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;

(4) os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle; e

(5) diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao ‘porquê’ e ao ‘o quê’.

A vivência do investigador no terreno torna-o uma peça essencial da investigação. O seu relacionamento direto com os atores e com a organização em estudo e a possibilidade de

escolha sistemática e controlada de dados de investigação neste fazem-no desempenhar um papel importante num qualquer estudo de carácter qualitativo, uma vez que ele é o “instrumento” responsável pela recolha, validação e fiabilidade dos dados recolhidos, mas é, também, da sua sensibilidade, conhecimento e experiência que depende o tratamento e interpretação dos mesmos.

Não podemos deixar de referir que, atualmente, as fontes de informação são muito vastas e a sua circulação se faz de forma muito rápida. Assim, é fundamental o tratamento correto e a veracidade de todos os dados. Daí que Tuckman dê especial realce ao papel dos investigadores e refira que eles são os:

“ (...) profissionais que lidam com os ‘saberes’ é, nestes termos, exigível uma atitude científica que assente nos pressupostos referidos e, bem assim, numa atitude pedagógica dimensionada pelas prerrogativas humanas da liberdade, autonomia de ação e responsabilidade, como correlato das mesmas. Isto significa que uma pedagogia ativa, centrada no processo de desenvolvimento, exige a investigação do saber e não a rotineira cópia da informação. A repetição dos saberes deve dar lugar à construção do saber. Por outro lado, não há saber desligado do seu contexto, e a sua compreensão e aplicação requerem uma estreita articulação com todas as formas possíveis de saber” (2000: 29).

Recorrendo nesta investigação a uma metodologia qualitativa, será realizado um estudo de trabalho de projeto, como já anteriormente foi referido. Consideramos que a metodologia do trabalho de projeto consiste na adoção de uma série de procedimentos, técnicas e instrumentos com vista a atingir os objetivos do projeto. Podemos identificar três fases principais, cada uma delas de importância vital para o êxito do empreendimento:

- a. fase de estudos: fase preliminar em que se recolhem e ponderam informações de interesse sobre o tema do projeto e se estabelece a comunicação com entidades relevantes, para discutir e culminar numa decisão: a de fazer ou não nascer um projeto;
- b. fase de planeamento: esta fase só terá lugar se a decisão tomada na fase de estudos for afirmativa. Assim, com base em informações anteriores, durante esta fase estabelece-se a estratégia do projeto, definem-se as linhas de ação, identificam-se os recursos e calendarizam-se as tarefas;
- c. fase de realização: são executadas as acções definidas no plano de projeto o que implica a mobilização atempada dos recursos humanos e materiais e o acompanhamento das ações por parte da gestão do projecto. Se houver desvios ao planeado, deverão ser estudadas e colocadas em prática medidas de recuperação, de tal modo que os objectivos sejam atingidos.

O investigador deve procurar explicar a realidade a ser estudada o mais próximo e o menos subjetivamente possível. Para isso, a informação recolhida deve ser pormenorizada e

recolhida através de vários instrumentos (como entrevistas, análise de documentos oficiais, observações, etc.).

Com a finalidade de responder ao que este estudo/projeto de intervenção questiona, esta opção metodológica tem subjacente a ideia de querer realizar um trabalho em que seja possível conhecer, o mais profundamente possível, uma determinada realidade. Neste caso, compreender e descrever o processo de criação de um Projeto de Intervenção, bem como o significado da sua missão e objetivos para a comunidade educativa. Esta escolha parece-nos a mais adequada, uma vez que se pretende descrever e interpretar uma determinada realidade e, dentro das suas limitações, ser, segundo Nogueira, uma reflexão e “uma decisiva ajuda para um maior entendimento crítico das situações e fenómenos educativos, possibilitando posteriormente uma mais adequada e consciente intervenção” (1996: 246).

Finalmente, temos de referir que utilizaremos a observação participante, visto que, como é referido por Jorgensen “participant observation generally is practised as a form of case study that concentrates on in-depth description and analysis of some phenomenon or set of phenomena” (1989: 23). Pareceu-nos a metodologia ideal/ou que melhor se adaptava para utilizarmos neste estudo/projeto de intervenção uma vez que “the methodology of participant observation is characterized by a flexible, open-ended strategy of defining a problem for study by reference to people’s daily lives” (idem: 38).

Sendo a mudança um processo complicado, esta necessita de tempo, espaço e vontade de mudar por parte dos atores no terreno. Tendo em consideração o curto espaço de tempo em que as transformações ocorreram neste Agrupamento (e ainda estão a decorrer) temos a consciência que este estudo/ projeto de intervenção enferma de debilidades resultantes do próprio processo de crescimento/desenvolvimento e da modalidade metodológica adotada.

1.2. O inquérito por entrevista

Na prossecução da recolha da informação necessária à elaboração do presente estudo foram realizados inquéritos por entrevistas. Neste sentido, procedeu-se à realização de seis entrevistas (docentes com formação na área da administração escolar; docentes que desempenham ou desempenharam cargos na direção de agrupamentos ou escolas não agrupadas; representantes/intervenientes no Conselho Geral). Os dados obtidos destas entrevistas serão analisados de forma articulada com o objetivo de validar/verificar o quadro teórico em torno do PI do candidato a diretor.

Para Quivy e Van Campenhoudt as principais vantagens da entrevista são:

“o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos; a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (2003: 194).

As entrevistas são utilizadas para aprofundar e melhor compreender o objeto do estudo. Segundo Bogdan e Biklen:

“a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos, na linguagem dos participantes, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (1994: 134).

No desenvolvimento do presente estudo recorreu-se ao inquérito por entrevista semiestruturada, porque obedece a um guião flexível, ou seja, assume um carácter diretivo e semidiretivo. Deste modo os entrevistados puderam:

- manter a linearidade do seu discurso; o entrevistado reorienta a entrevista em determinados momentos;
- o entrevistador preparou questões ou tópicos.

Assim, este inquérito por entrevista permitiu que:

- o entrevistado tivesse mais liberdade na expressão das suas significâncias/informações;
- as informações que pretendemos recolher foram conseguidas em menos tempo e com mais garantia de pertinência que numa entrevista livre.

Pretendíamos obter a opinião dos vários interlocutores sobre a construção do Pi do candidato a Diretor e tendo este objetivo em vista, realizámos o inquérito por entrevista , com um guião simples previamente preparado com linhas orientadoras, em que os diversos interlocutores respondem às mesmas questões. Apesar da ordem das questões parecer rígida, adaptámos a entrevista ao entrevistado e verificámos um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões.

Ao optarmos por uma pesquisa de tipo qualitativo, temos consciência da necessidade de nos mantermos fiéis ao discurso dos nossos entrevistados. Foi uma preocupação que sempre nos acompanhou ao longo deste nosso estudo e trabalho. O facto de as entrevistas terem sido conduzidas por nós, os nossos entrevistados acederam a respondê-las por escrito, o que nos permitiu poupar tempo na sua transcrição e vagarosamente fomos fazendo a nossa familiarização com toda a informação que agora pretendemos apresentar, uma vez que alguns entrevistados foram fazendo-nos chegar as suas respostas.

Ainda que nos pudéssemos mover segundo vários modelos de análise de conteúdo, optámos por aplicar uma análise de conteúdo simples e refletir mais aprofundadamente nas inferências a produzir. Assim, após a sua recolha, as entrevistas foram analisadas através de sucessivas leituras, procurando as frases mais significativas do discurso do entrevistado bem como as ideias principais, os conceitos e as categorias consideradas relevantes.

Pretendemos que este conjunto de dados seja tão completo quanto possível, representativo, homogéneo e também pertinente para que possa funcionar como uma base de trabalho sólida e rica. A interpretação desses dados teve em conta os objetivos que estabelecemos, a base teórica de suporte a este estudo e os resultados obtidos.

O guião das diferentes entrevistas, assim como as grelhas de tratamento das mesmas encontram-se em anexo.

1.3. Caracterização dos entrevistados

Tendo em consideração os objetivos do nosso estudo e a opção metodológica escolhida, assim como, a recolha de dados, optámos por escolher um conjunto de entrevistados que respondessem aos seguintes requisitos:

- a. participação no processo eleitoral para o cargo de diretor de uma escola não agrupada ou agrupamento;
- b. desempenho de cargos de direção;
- c. formação na área da administração escolar.

Assim, a nossa escolha recaiu sobre o presidente do Conselho Geral Transitório do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste (que no ano letivo de 2008-2009 desempenhou o mesmo cargo no Conselho Geral Transitório da Escola Secundária Varanda da Sanábria e no ano letivo de 2009-2010 desempenhou também o cargo de presidente do Conselho Geral da mesma escola); dois docentes de grupos de recrutamento diferentes com formação na área da administração escolar; um docente da Escola Secundária Varanda da Sanábria que fez parte do Conselho Geral Transitório em 2008-2009 (e acompanhou o primeiro processo eleitoral para diretor); um representante da Associação de Pais/Encarregados de Educação no Conselho Geral Transitório do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste e que acompanhou o processo eleitoral para diretor deste agrupamento em 2010-2011.

Pedimos ainda um parecer a um especialista em Administração Educacional, professor do ensino superior e doutorado em Ciências da Educação (que consta também do quadro seguinte com o código EAE1).

Quadro 1 – Codificação das entrevistas

Entrevistados	Entrevistas (Códigos)
Presidente do CGT	E1
Docente do grupo de recrutamento 420 com formação em administração escolar	E2
Adjunto da Direção do Agrupamento Varandas do Nordeste	E3
Representante da Associação de Pais/Encarregados de Educação no CGT	E4
Docente do grupo de recrutamento 430, membro do CGT em 2008-2009	E5
Docente do grupo de recrutamento 100 com formação em administração escolar	E6
Especialista em Administração Educacional	EAE1

1.4. Garantia de validade e fiabilidade do estudo

No processo de investigação assume grande importância a validação. Este aspeto da investigação tem que ser assegurado para permitir a máxima precisão na recolha de dados para que estes possam espelhar a realidade.

Sendo o investigador o instrumento principal de pesquisa, os dados foram recolhidos num microcosmos específico e foram usadas fontes diretas. A multiplicação dos modos de

produção de dados (entrevistas e pesquisa documental), de diferentes atores e diferentes fontes de dados garantem a análise.

Também a fiabilidade é outro aspeto que deve ser garantido e que pode ser salvaguardado através de um relato pormenorizado dos métodos e processos de investigação, controlando as variáveis que podem influenciar os resultados.

1.5. Limitações do estudo

Inicialmente prevíamos a realização de entrevistas de grupo o que se veio a verificar ser difícil de realizar uma vez que a componente letiva e não letiva dos docentes entrevistados e a distância a que alguns entrevistados exercem a sua profissão, tornou essa opção impossível de realizar, uma vez que também as limitações de tempo se constituíram um obstáculo acrescido.

2. O processo de construção do PI e a sua materialização

O mundo em acelerada mudança em que hoje vivemos impõe também às instituições escolares desafios que se tornam cada vez mais exigentes.

Assim, o que se exige da instituição escolar atual é que seja ela própria um agente de mudanças sociais e não tanto a consequência dessas mudanças. Esta visão da instituição escolar exige lideranças fortes, capazes de congregar à sua volta vontades de todos os agentes sociais que têm dela um conceito de organização bem estruturada, dinâmica, aberta à inovação e, simultaneamente, um lugar onde apetece trabalhar, crescer, investir energias e recursos e formar um conjunto de valores que não-de permitir a construção de uma sociedade mais justa, formada por cidadãos mais conscientes dos seus direitos e dos seus limites, no fundo, formada por indivíduos mais felizes.

O Projecto de Intervenção é o documento que irá nortear a ação de qualquer diretor de escola ou agrupamento para o horizonte temporal de quatro anos, perseguindo o objetivo de constituir o seu estabelecimento de ensino num estabelecimento de referência. O candidato deve privilegiar, no Projecto de Intervenção, uma perspectiva estratégica, na certeza de que o futuro será diferente, porque mais exigente, o que obriga à previsão de cenários possíveis, a partir de forças de mudança já observáveis no presente.

Se a figura do gestor escolar for vista como um congregador de vontades que convergem para um objetivo comum, os agentes envolvidos e interessados na instituição escolar – alunos, professores, assistentes técnicos e assistentes operacionais, pais e encarregados de educação, autarquias, forças vivas da sociedade – devem ser parceiros de uma causa que a todos galvaniza.

A gestão estratégica proposta no PI deve colher ensinamentos no passado, mas deve estar essencialmente voltada para o futuro. Antecipar cenários e caminhar no sentido dessa previsão obriga a pôr em prática a capacidade de agir proativamente: as estratégias, para garantirem efetividade, devem converter-se em ideias-força, com capacidade para estimular a ação produtiva e o diálogo dentro da instituição. O planeamento estratégico recusa olhar a

instituição escolar e a sua gestão como uma soma, mais ou menos aleatória, de respostas a problemas pontuais. Uma postura proativa, subjacente ao Projecto de Intervenção, deverá implicar a possibilidade de agir a médio e a longo prazo, numa congregação de sinergias promotora da ação e da crítica construtiva.

2.1. Referenciais para a construção do PI do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste

2.1.1 Análise estratégica

Nesta secção, seguindo uma análise pessoal, procurar-se-á fazer uma análise dos pontos fortes e fracos do Agrupamento e, também, tendo em conta referências a nível externo, diagnosticar aquelas que poderão considerar-se as ameaças e oportunidades. Assim, através da matriz SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities, threats*), procurar-se-á desenvolver os pontos fortes, gerir e debelar os pontos fracos, aproveitando as oportunidades e evitando/prevenindo ameaças.

a. A análise SWOT do Agrupamento (forças, fraquezas, oportunidades e desafios)

Fizemos a análise do Agrupamento seguindo os parâmetros SWOT (cf. Figura I).

No que respeita aos pontos fortes, podem destacar-se os que a seguir se apontam:

- resultados escolares claramente acima dos referentes nacionais na escola sede do agrupamento (quer ao nível dos exames nacionais, quer ao nível das provas de aferição);
- estabilidade, experiência e qualificação do corpo docente, nas escolas do agrupamento, que garante de forma amplamente satisfatória a consecução das atividades letivas e, ainda, a realização de um número relativamente estável de atividades extra curriculares que enriquecem e sobredimensionam a função escolar;
- estabilidade, experiência e qualificação do corpo não docente que sempre soube complementar o trabalho realizado por professores e alunos, assegurando toda a logística das escolas do agrupamento com eficácia e eficiência;
- requalificação da escola sede do agrupamento, que garantirá no curto prazo instalações escolares de excelência para a satisfação dos desafios que se colocam à escola nos tempos vindouros; espaços desportivos e escolares de qualidade bastante satisfatória na Escola EB 2/3 de Oliveiras;
- amplos espaços exteriores nas duas escolas do agrupamento, que permitem atividades extra curriculares e zonas de lazer para os alunos, assim como o desenvolvimento de uma consciência ecológica por parte de todos;
- duas bibliotecas escolares/centros de recursos nas duas escolas mais importantes do agrupamento que propiciam um conjunto de serviços/atividades sobremaneira enriquecedoras à maioria dos alunos do agrupamento.

Relativamente aos pontos fracos, considera-se que os mais importantes são os seguintes:

- discrepância relevante entre a performance ao nível dos resultados escolares dos alunos do agrupamento (sendo que, genericamente, apesar de na escola sede os resultados superarem a média nacional, na Escola EB 2/3 de Oliveiras eles ficam aquém desse mesmo referencial nacional);
- dificuldades em gerir a distância física entre as diferentes escolas do agrupamento, nomeadamente entre a Escola Secundária Varanda da Sanábria e a Escola EB 2/3 de Oliveiras, separadas por cerca de 40 quilómetros (sendo que há professores a lecionar nas duas e atividades conjuntas cuja realização não se figura fácil);
- dificuldades ao nível da articulação das diferentes estruturas decorrentes da dificuldade anterior e da catadupa de legislação e reconfiguração de estruturas e processos nos últimos anos, que originaram gastos de tempo excessivos e sobrecarga de trabalhos para os distintos agentes do Agrupamento, com especial destaque para os professores;
- dificuldades ao nível da imagem exterior do agrupamento e da escola sede em particular, percecionada pelos agentes internos da escola, que sentem não ser este um momento particularmente alto da instituição;
- falta de articulação entre as diferentes escolas ao nível dos projetos extra curriculares e da concretização de alguns envolvendo toda a comunidade educativa; além disso, há ainda algum desequilíbrio ao nível da qualidade/quantidade de projetos extra curriculares efetivados pelos diferentes departamentos;

No que diz respeito às ameaças consideram-se:

- ao nível dos constrangimentos externos, o primeiro a considerar prende-se com os problemas demográficos que o interior, e a cidade de Bragança em particular, enfrentam, com uma população estudantil em queda acentuada, com consequências evidentes na vida do agrupamento; de ano para ano, o número de alunos que procuram as instituições de ensino diminui em relação ao ano anterior, pelo que são exigidas à Escola capacidades de adaptação à mudança permanentes, sendo que esta situação significa um aumento generalizado de ansiedade no início do ano letivo, quer para o órgão de gestão, quer para os professores;
- desta situação decorre, ainda, uma visão, mais ou menos descentrada, da função primordial da Escola, uma vez que alguma energia se concentra na, cada vez mais evidente, concorrência entre as escolas da área geográfica;
- esta dificuldade torna-se ainda mais incapacitante, uma vez que não tem havido um diálogo efetivo entre as instituições de ensino, no sentido de procurar a

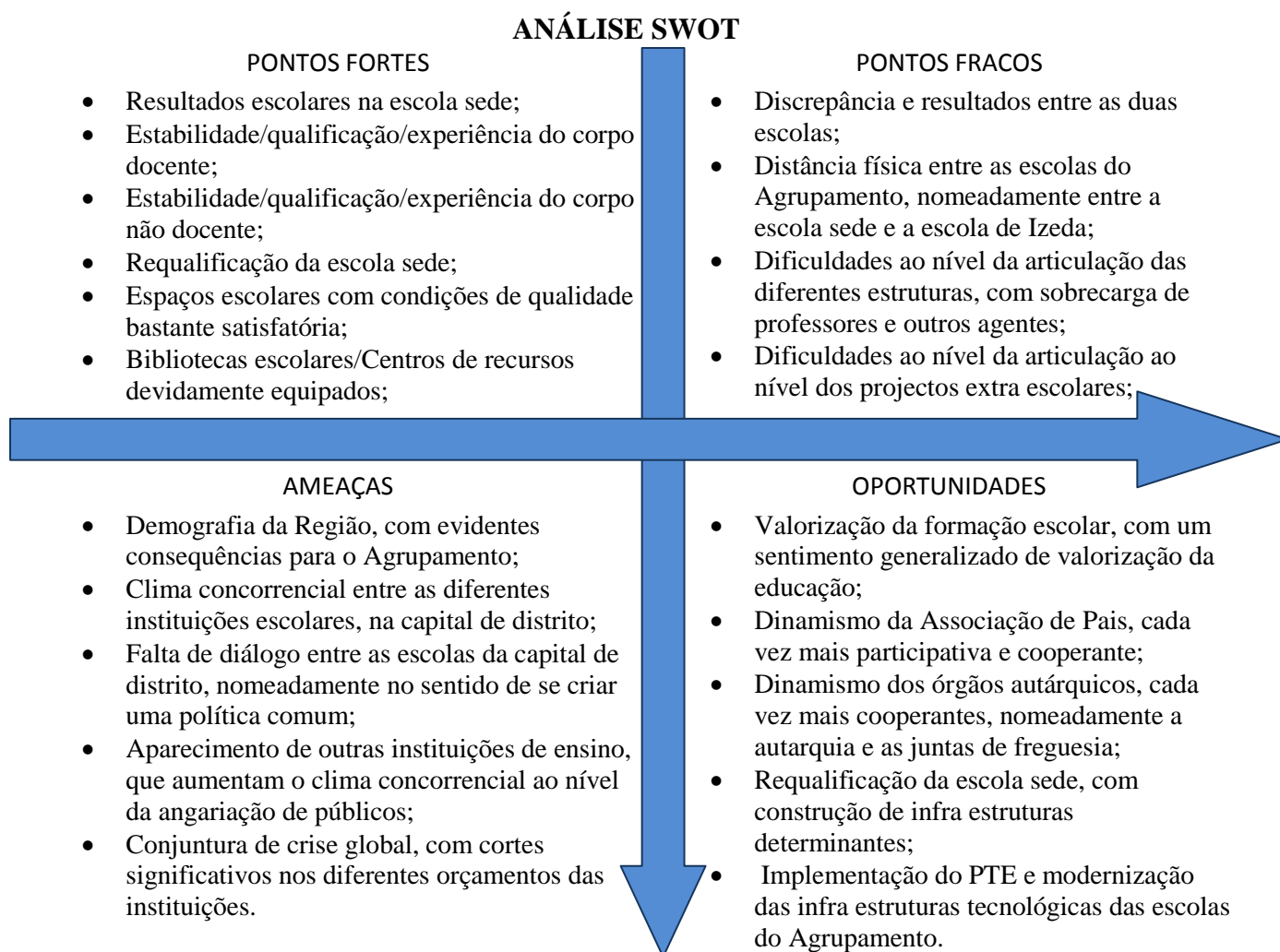
especificidade (ao nível da oferta educativa) de cada uma, acautelando assim, de forma mais ou menos previsível e sustentada, o futuro de todas;

- nos últimos anos, as escolas têm tido a “concorrência” de novas instituições (tipicamente, com/sem valências ao nível do ensino) que disponibilizam aos cidadãos as mesmas/outras ofertas educativas, o que contribui para uma dispersão da população escolar, que, noutra contexto, se concentraria nas escolas regulares públicas; estas “novas” instituições têm ainda uma mais-valia pouco observada na Escola: uma capacidade efetiva de estabelecer uma relação mais ou menos eficaz entre os alunos/formandos e o mercado de trabalho, para os diferentes níveis de escolaridade;
- a conjuntura para os anos que se seguem, num ambiente de crise global, é uma das ameaças mais evidentes para a consecução da missão deste projeto, uma vez que, por múltiplas razões, será previsível que haja dificuldades acrescidas para as instituições que mais direta ou menos diretamente interagem e condicionam a vida escolar: famílias, instituições públicas ou privadas em geral.

Relativamente às oportunidades, destacam-se as seguintes:

- valorização da formação escolar em todos os níveis. Numa época de algumas dificuldades a nível global, regista-se um cada vez menor abandono escolar por parte da população estudantil do ensino regular, nas diferentes escolas do agrupamento. Por outro lado, é de salientar (fruto, porventura, da diversidade de oferta educativa oferecida pela escola sede) um interesse generalizado da população de Bragança pelos cursos Novas Oportunidades e outra formação neste âmbito, que tem trazido um público de características consideravelmente heterogéneas à escola;
- Associação de Pais e Encarregados de Educação progressivamente mais cooperante e participativa, envolvendo-se cada vez mais na vida das escolas e construindo uma parceria pró-ativa com o órgão de gestão no sentido de solucionar dificuldades e problemas;
- órgãos autárquicos ativos e cooperantes na vida do agrupamento, com uma participação da autarquia e das juntas de freguesia muito para além daqueles que são os pressupostos legais existentes;
- requalificação da escola sede do agrupamento, criando infraestruturas adequadas ao exigível para uma escola moderna, nomeadamente ao nível de instalações desportivas (vertente em que, nos últimos anos, a escola se manteve deficitária);
- implementação do PTE, que implica a modernização tecnológica das estruturas escolares, com consequentes melhorias ao nível dos equipamentos disponíveis para a comunidade escolar (a EB 2/3 de Oliveiras encontra-se já equipada convenientemente e a escola sede sê-lo-á depois da requalificação).

Figura I – Análise SWOT



b. A caracterização do tecido económico, social e cultural da área do agrupamento

O tecido económico onde a área do agrupamento se insere é caracterizado pela sua localização ao longo do eixo rodoviário IP4, onde se encontram sediadas a maioria das empresas do distrito de Bragança. A estrutura do tecido produtivo é marcada pelo setor terciário (comércio e serviços). A estrutura empresarial é caracterizada pela forte presença de micro e pequenas empresas: 90% das empresas tinham menos de 10 trabalhadores e apenas 0,2% tinham mais de 100 trabalhadores³.

A partir de 2001, os diferenciais, que caracterizavam a região onde o agrupamento se insere relativamente ao resto do país no que diz respeito aos níveis de literacia, atenuam-se

³ Fonte: GEPE do Ministério da Economia, Anuários Estatísticos Regionais, 2008.

embora a região continue com uma percentagem relativamente mais elevada na categoria “nenhum nível de ensino”.

Também, ao longo da última década, se verificou uma forte diminuição dos alunos matriculados no 1º ciclo do ensino básico, perdendo também um grande peso na população estudantil do 2º e 3º ciclo assim como o ensino secundário. Esta perda traduziu-se num acréscimo no ensino superior. Neste período de tempo, o número de alunos no ensino superior passou de 6,3% para 22%⁴. O forte acréscimo dos alunos matriculados no ensino superior anula o decréscimo nos três ciclos do ensino básico e secundário, atenuando, parcialmente, a redução da população estudantil. Assim, verificou-se uma forte diminuição do número de estabelecimentos do 1º ciclo e simultaneamente a rede escolar da área do agrupamento tem vindo a sofrer alterações pontuais no sentido da sua reorganização. Em termos de oferta do ensino superior, esta é composta por quatro estabelecimentos de ensino superior público (Escola Superior de Educação, Escola Superior Agrária, Escola Superior de Tecnologia e Gestão e Escola Superior de Saúde), todos integrados no Instituto Politécnico de Bragança.

É neste contexto económico, social e cultural que se insere o Agrupamento Varandas do Nordeste. Constituído pela Escola Secundária Varanda da Sanábria, pela Escola EB 2/3 X, por duas escolas básicas do 1º Ciclo e por três jardins de infância, a sede do agrupamento, a Escola Secundária Varanda da Sanábria, situa-se a cerca de 40 quilómetros da localidade onde se situa a Escola EB 3/3 de Oliveiras, sendo que as restantes distam desta cerca de 15 a 20 quilómetros.

Os equipamentos e instalações escolares têm boa qualidade na Escola EB 2/3 de Oliveiras e qualidade regular nas restantes unidades. A Escola Secundária Varanda da Sanábria encontra-se, presentemente, em processo de requalificação, pelo que, num futuro próximo, se prevê esteja também dotada de equipamentos e instalações de grande qualidade.

No Estabelecimento Prisional de Oliveiras, ao qual o agrupamento está associado, existem cerca de 85 formandos inscritos em cursos de educação e formação de adultos: 15 no 1º ciclo, 25 no 2º ciclo, 20 no 3º ciclo e cerca de 25 no secundário. Em todo o caso, como a população do Estabelecimento Prisional é relativamente flutuante, estes números variam frequentemente ao longo de cada ano letivo.

Presentemente, frequentam a educação pré-escolar 37 alunos, 72 alunos o 1º ciclo, 34 o 2º ciclo e 266 alunos o 3º ciclo. No ensino secundário, frequentam o agrupamento cerca de 289 alunos, incluindo os cursos profissionais. Nos cursos EFA, processos RVCC e formação modular frequentam o agrupamento 260 formandos. No total, frequentam as ofertas educativas do agrupamento cerca de 910 alunos/formandos.⁵

⁴ Fonte: Anuários Estatísticos da Região Norte.

⁵ Fonte: gestão da Rede Escolar da Direção Regional de Educação Norte.

Relativamente às profissões e habilitações da generalidade dos encarregados de educação, pode concluir-se que haverá grande heterogeneidade a este nível, com públicos do mundo rural e do mundo urbano, bem como encarregados de educação com formação superior e outros com formação elementar.

c. A caracterização social e escolar dos alunos (os resultados escolares)

Genericamente, em todas as ofertas educativas do agrupamento, os resultados escolares têm apresentado, no último triénio, alguma irregularidade, embora se possa constatar uma ligeira melhoria em relação a períodos anteriores. Relativamente ao último ano letivo, 2010-2011, no que diz respeito à avaliação do 2º ciclo e do 3º ciclo do ensino básico e após a análise dos elementos de avaliação e dos quadros que apresentam uma análise comparativa, por ano de escolaridade, de uma forma global, da evolução das aprendizagens dos alunos verificou-se, de uma maneira geral, uma melhoria nos resultados ao longo do ano⁶.

No que diz respeito aos resultados do ensino secundário, após a publicação dos resultados dos exames nacionais, 1ª fase, pode-se concluir o seguinte:

- As disciplinas de Economia e Biologia e Geologia registam uma melhoria da média de exames, que se situa acima da média nacional;
- Geometria Descritiva A desce a média mas mesmo assim está acima da média nacional;
- Física e Química A melhora a média de exame embora ainda se situe abaixo da média nacional;
- Português apresenta uma média de exame francamente acima da média nacional;
- As disciplinas de Geografia A, Matemática A e História A não apresentam diferença relevante face ao resultado nacional.⁷

De um modo geral, no ensino básico, as disciplinas que maiores taxas de insucesso têm verificado, são: matemática, inglês e ciências físico químicas. No ensino secundário, matemática aplicada às ciências sociais, matemática e física e química A.

Daqui se poderá concluir que o PI, a nível dos resultados escolares, terá que contemplar a dinamização de salas de estudo, para que estas sejam mais eficazes, e procurar formalizar, nos horários de alunos e professores, a preparação para exames nacionais, nos ensinos básico e secundário.

Importa, também, alterar procedimentos ao nível das aulas de apoio pedagógico acrescido, direcionando esses tempos para necessidades efetivas e rigorosamente diagnosticadas.

⁶ Anexo 1

⁷ Anexo 2

d. A caracterização dos recursos humanos

Ao nível do corpo docente, o agrupamento é constituído por cerca de 136 elementos, sendo que, na generalidade, seja um grupo muito experiente, com a maioria dos professores acima dos 10 anos de experiência nas escolas do agrupamento. É, por esse motivo, um grupo estável o que permite a continuidade de equipas pedagógicas nos diferentes anos de escolaridade e nos diferentes ciclos.⁸

É também um grupo docente altamente qualificado e que investe na sua formação contínua quer a nível institucional quer como autodidata.⁹

O corpo não-docente é constituído por cerca de 80 elementos em todas as escolas do agrupamento, sendo que 19 são assistentes técnicos e os restantes assistentes operacionais. De um modo geral, o corpo não-docente é também muito experiente e estável, uma vez que, na generalidade, todos os elementos têm vários anos de serviço nas escolas do agrupamento. É também um grupo profissional cada vez mais qualificado em termos de habilitações académicas.¹⁰

e. As oportunidades e recursos oferecíveis pela comunidade externa

A comunidade externa ao agrupamento parece apostar cada vez mais na valorização da formação escolar em todos os níveis. Como anteriormente referimos, ao mencionarmos as oportunidades na análise SWOT do agrupamento, na época em que vivemos algumas dificuldades a nível global, regista-se um cada vez menor abandono escolar por parte da população estudantil do ensino regular, nas diferentes escolas do agrupamento. Por outro lado, é de salientar a diversidade de oferta educativa oferecida pela escola sede, o que muito tem contribuído para um interesse generalizado da população de Bragança pelos cursos Novas Oportunidades e outra formação neste âmbito, e que tem trazido um público de características consideravelmente heterogéneas à escola, inclusivamente um considerável número de alunos de origem estrangeira que, fruto de protocolos entre o Instituto Politécnico de Bragança e outras instituições universitárias estrangeiras, se têm deslocado para esta cidade e que procuram obter conhecimentos de língua portuguesa.

Também este mesmo Instituto tem sido uma mais-valia e um recurso precioso que a comunidade oferece a muitos dos alunos que terminaram/terminam o ensino secundário na antiga Escola Secundária Varanda da Sanábria e agora escola sede do agrupamento, proporcionando-lhes o prosseguimento dos seus estudos a nível superior sem terem necessidade de deixar a sua cidade e, assim, também fomentando projetos de vida futura.

A nível do mercado de trabalho, nomeadamente na área das energias renováveis, as empresas desta área que se têm desenvolvido na região têm sido um importante empregador

⁸ Anexo 3

⁹ Anexo 3

¹⁰ Anexo 3

para os alunos que têm enveredado pelos cursos profissionais que o agrupamento tem oferecido.

2.2 A perspectiva dos observadores e intervenientes

Pela análise de conteúdos das entrevistas realizada¹¹ obtivemos a perspectiva dos observadores que são algumas vezes simultaneamente intervenientes. Assim, obtivemos informações estruturadas que nos permitem apresentar os dados numa primeira fase. No quadro matriz a seguir apresentado, tentamos resumir, ainda que de forma simples, as dimensões em que se desenvolve e em que categorias e subcategorias assenta a nossa análise das entrevistas.

Quadro 2 – Visão sinóptica da análise de conteúdo da entrevista

Dimensão	Categoria	Subcategoria
Origem e percurso de desenvolvimento do projecto	Bloco A/ Origem do projeto	A1. O que é/como é construído
		A2. Importância da existência do projeto
		A3. Linhas orientadoras
		A4. Divulgação
Visão do projeto	Bloco B/ Visão do projeto	B1. Propriedade do projeto
Recursos e população alvo	Bloco C/ Recursos e população alvo	C1. População beneficiada
		C2. Novas e diferentes formas de agilizar uma gestão eficaz
		D1. Representações dos benefícios da aplicação do projeto
		D2. Projeto e autonomia da escola
Articulação entre o projeto e outros documentos estruturantes do agrupamento	Bloco D/ Articulação entre o PI e os demais projetos	D3. Projetos e visão estratégica da escola
		D4. Projeto deve refletir objetivos de outros projetos ou inverso
		E1. Candidato e seus pares na construção do projeto
Dinâmicas de participação resultantes do projeto	Bloco E/ Dinâmicas de participação dos vários intervenientes da comunidade escolar	E2. Alunos e pais/encarregados de educação na construção do projeto
		E3. Participação de outros ou documento pessoal
		F1. Avaliação do CG deve ou não ser tornada pública
Avaliação	Bloco F/ Saber que tipos e dimensões da avaliação podem ser utilizadas	F2. Avaliação do PI pode ser referência para práticas de avaliação na escola
		G1. Benefícios para a escola de um projeto desta natureza
Representações dos benefícios da aplicação do projeto	Bloco G/ Perceber que benefícios são percebidos da dinâmica deste projeto	

2.3 Análise das entrevistas

O Bloco A, “origem e desenvolvimento do projeto”, permitiu-nos saber, na categoria “origem do projeto”, que os entrevistados conhecem a razão por que qualquer candidato a

¹¹ Anexo 4

diretor tem que apresentar este documento/PI. Da análise desta categoria ficámos a saber que os entrevistados E1, E2, E3, E5 e E6 apontam a necessidade de cumprimento dos normativos legais:

“(…) documento estruturante na candidatura do diretor (...) cumpre o legislado no Dec-Lei nº75/2008 ... (E1).

” (...) tal se deveu, supostamente, à necessidade ou será desejo? de *“reforçar a autonomia, administração e gestão das escolas bem como o desejo de reforçar a participação das famílias e comunidades.”* (E2).

“ O projecto surge para dar cumprimento aos imperativos legais que a candidatura ao cargo de director de escola pressupõe. Por outro lado, são ainda esses imperativos legais que condicionam/estruturam a construção do documento, definindo um conjunto de elementos obrigatórios para a definição do trabalho do director.” (E3).

“Residualmente, poderíamos aditar que o mesmo surge por exigência legal.” (E5).

”Acredito que tenha surgido como uma motivação interna, na procura de um projecto de intervenção que acrescente **mais valor**¹² (mais valor é diferente de mais-valia) ao Agrupamento. (...) A Melhoria do Agrupamento; Apresentação de uma Nova Imagem do Agrupamento; Melhoria Interna; Criar um “Agrupamento Único” na Região; Necessidade de uma Mudança Organizacional; Gestão Estratégica do Agrupamento; Trabalho, metas e objectivos com prazos e em contextos limitados. AH! Posso com segurança acrescentar mais um ponto: partilha dos recursos.” (E4).

“O projeto surgiu no âmbito do actual enquadramento legal, em que a direção do Agrupamento fica sob a alçada direta e imediata de um Diretor, sob a sua supervisão e orientação. Estes pressupostos estão subjacentes às alterações na gestão e administração dos estabelecimentos de ensino, introduzidas pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que define o procedimento concursal para a eleição do Diretor, e que implica a apresentação de um Projeto de Intervenção na Escola.” (E6)

Todos, à excepção do entrevistado E4, que menciona “uma motivação interna” demonstram conhecimento sobre a obrigatoriedade de apresentação do PI, imposta pelos normativos legais, mas o entrevistado E5 acrescenta ainda:

“O projecto surge, por um lado, como uma necessidade de afirmação do candidato, das suas capacidades, competências, conhecimentos e vocação numa área nuclear e complexa mas de capital importância social, por outro lado, como um instrumento de selecção e de responsabilização e, finalmente, como mecanismo de materialização de um processo. (...) é um documento inclusivo, partindo de uma sólida e inequívoca explicitação dos princípios orientadores e percorrendo todo um itinerário que passa por uma realista visão do agrupamento, pela identificação dos seu pontos fortes, das suas dificuldades, dos aspectos a corrigir, a melhorar e a consolidar, pela definição dos objectivos eleitos pela sua autora e das estratégias destinadas a concretizá-los, encerrando em si um plano de acção e um apelo à mobilização de todos os agentes Ao referir educativos e culminando com a deliberada afirmação de uma liderança bem definida, forte, centralizada e que se quer eficaz.” (E5).

Ao referir que este documento é parte de uma “inequívoca explicitação dos princípios orientadores e percorrendo todo um itinerário que passa por uma realista visão do agrupamento, pela identificação dos seus pontos fortes, das suas dificuldades, dos aspetos a corrigir, a melhorar e a consolidar”, este entrevistado chama a atenção para um aspeto

¹² Negrito da opção do entrevistado.

importante do PI: a análise SWOT, em que o candidato identifica pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças do agrupamento.

Esta categoria permitiu-nos chegar à subcategoria “importância da existência do projeto”, e aqui os entrevistados foram unânimes em afirmar que este documento é essencial para delinear linhas orientadoras para a organização.

“A existência do PI torna-se fundamental concretamente em dois pontos principais: quando há vários candidatos ao cargo, para que os membros do CG possam escolher com base documental; no final do mandato, para se poder fazer a avaliação do trabalho desenvolvido.” (E1).

“Fundamental, não. (...) Mas que permite uma melhor clarificação e estruturação dos principais objetivos, finalidades e da missão a implementar, isso sim.” (E2).

“(...) ele pressupõe a constituição de um conjunto de opções que vão caracterizar/enformar a acção da escola, no período de vigência do mandato do director. De facto, o projecto de intervenção pode considerar-se um dos documentos mais importantes de uma escola uma vez que nele se encontra definido um leque de posições/directrizes que vão determinar sobremaneira diferentes processos na escola.” (E3).

“Eu acredito que um projecto devidamente construído é fundamental, essencial, para um Agrupamento. A Escola, a organização, a Administração, o Movimento das Escolas e o seu Quadro de Investigação Educacional; a Imagem, as Metas, os Objectivos e a Avaliação de Resultados, de entre outros itens, são essenciais e, sem um projecto, como gerir e coordenar este “turbilhão” de relações?” (E4).

“É importante e fundamental a existência deste documento porque o mesmo é apresentado como documento norteador das ações a desenvolver durante quatro anos.” (E6).

Enquanto o entrevistado E1 refere a importância do documento para distinguir vários candidatos, razão só apontada por este entrevistado, o entrevistado E5 divide a sua resposta em três áreas que definem a importância que atribui a este documento:

“Seguramente. A sua importância afirma-se numa tríplice vertente. Primeiramente porque a sua existência assenta em imposição legal e naturalmente no interesse público que subjaz à norma. Secundariamente porque se destina a credibilizar o seu (sua) autor(a) e candidato(a) ao cargo de gestão que, através dele, se dá a conhecer bem como o seu plano de acção, desde logo de forma directa perante o Conselho Geral, órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola. Por último, pelo facto de ser um documento essencial da política educativa do agrupamento que se repercutirá no seu futuro (do agrupamento) e dos seus agentes e destinatários, importância esta que lhe é intrínseca”. (E5).

Na subcategoria “linhas orientadoras” os entrevistados apontam como fundamental num documento desta natureza que sejam abordadas: “as áreas de intervenção” (E1), “os objetivos específicos” (E1), “as metas, os planos de ação” (E1), “a missão da escola” (E2), “as linhas orientadoras da ação do diretor” (E3):

“Áreas de intervenção – performance do agrupamento, desenvolvimento pessoal e educação para a cidadania, mecanismos de funcionamento do agrupamento, ambiente e espaço escolar; Objetivos específicos; metas; planos de ação.” (E1).

“No meu entendimento, o projeto deve definir (...) a missão da escola, as grandes finalidades; os valores a defender e a forma de os implementar; os critérios gerais de tomada de decisões, nomeadamente no que diz respeito aos recursos humanos; a gestão dos recursos e a forma de os potenciar para atingir as finalidades que se propõe; definir a forma de relacionamento institucional com outros intervenientes educativos (associação de pais, alunos, instituições) e explicitar as entidades com quem pretende estabelecer parcerias e com que objetivos.” (E2).

“Em minha opinião, o documento deve definir com clareza e exactidão quais as linhas orientadoras da acção do director, apontando linhas precisas de acção em diferentes matérias. Em meu entender, o projecto de intervenção deverá conter uma visão clara e precisa do candidato a director sobre a escola e os caminhos possíveis para atingir essa visão. Penso que, excluindo aquilo que seriam as coordenadas comuns a seguir por todas as escolas e definidas pelo ME, um projecto de intervenção deveria ser uma proposta precisa capaz de caracterizar singulamente uma instituição de ensino.” (E3).

Nesta subcategoria os entrevistados E5 e E6 explicitam as áreas que o documento deve referir:

“Combate ao insucesso escolar, absentismo e abandono. Participação democrática e de promoção dos valores que lhe são inerentes, entre os quais se salientem o do respeito, tolerância e responsabilidade. Formação integral dos alunos. Utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. Transparência, eficiência e desburocratização de procedimentos.” (E5).

“ (...), devem ser apresentadas as linhas de atuação do candidato na Organização e Funcionamento, no Serviço Educativo, nos Recursos Humanos, no Relacionamento com a Comunidade e na Gestão das Instalações e dos Recursos Materiais.” (E6).

O entrevistado E4 faz um comentário sobre o que, na sua opinião, falha nos projetos:

“Por vezes, constato projectos escolares que não apresentam linhas orientadoras e, quando os indicam, abordam questões associadas a pontos de interesses, demonstrando falta de objectividade e despersonalização das funções, das regras e dos procedimentos.” (E4).

Relativamente à divulgação do PI, uma área sempre sensível, as opiniões dos entrevistados são unânimes. Todos convergem para a necessidade da divulgação do documento no sentido de uma maior transparência de todo o processo eleitoral e de uma maior divulgação dos documentos estruturantes de um agrupamento. É de salientar a resposta do entrevistado E4 que vem trazer algumas indicações sobre esta subcategoria e sobre a necessidade, cada vez maior, de partilha de informação entre as instituições escolares e o seu público:

“Vantagens da divulgação para a imagem de um Agrupamento, desde que seja realizado sob o ponto de vista técnico e científico:

- Construção da “marca” do Agrupamento e a sua diferenciação.
- Notoriedade do Agrupamento
- Divulgação da imagem do Agrupamento para além do seu público interno.
- Conquista dos interessados (pais e alunos) e até professores e pessoal administrativo.
- Aproximação real aos pais, alunos e pessoal administrativo e professores.
- Crescimento na informação e na imagem.
- Reconhecimento do Agrupamento.
- Um Agrupamento que NÃO defrauda.” (E4).

Relativamente à categoria B “visão do projeto”, as respostas dadas pelos entrevistados permitem-nos saber até que ponto os mesmos conhecem este PI em particular e a sua opinião sobre ele:

“ (...) Conheço bem o documento e acho que está perfeitamente adequado ao agrupamento.”(E1).

“ (...) Sim, na minha opinião está adequado. Ele foi construído por uma pessoa que tem obrigação de conhecer, e estou certo que conhece, a comunidade educativa a quem o projeto se dedica e como tal fez seu melhor.” (E2).

“Sim, está. (...) foi concebido tendo em conta um amplo conhecimento da comunidade educativa onde o mesmo está a ser aplicado, tendo como objectivo principal melhorar o funcionamento geral do Agrupamento.” (E3).

“Para poder apreciar em definitivo as potencialidades deste PI é necessário experimentá-lo no Agrupamento. O PI precisará de tempo e esforço, para que a Comunidade Educativa conceba no seu dia-a-dia o esforço da sua aplicabilidade, potencialidades e os seus benefícios. Para haver conhecimento uma pessoa não pode apenas ter a sorte em acreditar no que é efectivamente verdade; tem de haver algo mais que distinga conhecimento da mera crença verdadeira. Para haver conhecimento, aquilo em que acreditamos tem de ser verdade, mas podemos acreditar em coisas verdadeiras, sem saber realmente que são verdadeiras. Concluindo, nem todas as crenças verdadeiras são conhecimento. Por outras palavras: A crença verdadeira não é suficiente para poder afirmar que este PI é o adequado para este Agrupamento.” (E4).

”Afigura-se-me que sim. Especialmente com a integração do pólo de XXX, o agrupamento apresenta-se como uma realidade heterogénea que, por um lado, se encontra representada no seu campo 3 sob a denominação de «caracterização do agrupamento» e que, por outro lado, constitui o princípio e o fim do plano de acção delineado. As estratégias têm a virtualidade de serem diversificadas o que possibilita, não só em tese mas também na prática, que os objectivos possam de uma forma uniforme constituir metas atingíveis apesar das diferenças existentes entre as diversas estruturas integradas.” (E5).

“Sim. Não esqueçamos que a construção deste projeto beneficiava de um anterior conhecimento profundo do Agrupamento, incluindo as suas debilidades e fraquezas, mas também os pontos fortes, porque a candidata ao cargo de Diretor já registava vários anos de actuação na direcção da escola, o que lhe permitiu adequar toda a linha condutora da sua nova actuação como Diretora.” (E6).

O Bloco C, “recursos e população alvo”, permitiu-nos concluir que todos os entrevistados referem a comunidade escolar como a população beneficiada. Comunidade escolar em todas as suas vertentes: alunos, famílias, pessoal docente e não docente, a região e a sociedade em geral, tal como refere o entrevistado E5:

“Reflexamente as famílias e a sociedade em geral já que de alunos mais preparados, mais aptos, mais qualificados, são expectáveis maiores oportunidades de sucesso pessoal e profissional e são augúrio de uma «nova» esperança que permita recuperar a confiança no devir.” (E5).

Assim,

“Toda a população pode beneficiar deste projecto, pela seguinte ordem: alunos, famílias dos alunos, professores e técnicos da educação, pessoal não docente, restante comunidade das localidades servidas pelas escolas do agrupamento, outra população.” (E1)

“ (...) essencialmente a escola enquanto instituição, ao afirmar a sua identidade, os seus valores e a sua credibilidade face ao meio, e como consequência deviam e devem beneficiar essencialmente os seus alunos, professores, e demais recursos humanos, mas também a região e no fundo a comunidade em geral (...)” (E2).

” Directamente, os beneficiários são os elementos que constituem a comunidade educativa onde o mesmo terá aplicação. Indirectamente, a comunidade onde a escola se insere, e numa perspectiva mais abrangente ainda o País.” (E3).

” Eu creio que a população aqui quer dizer os indivíduos que participam numa série de espaços vitais, tais como a família, a escola, etc. e que estão associados a este Agrupamento por força da lei que promove estes mecanismos. (...) Com a aplicação do PI, se ele de facto for aplicado, irá

provocar uma mudança no comportamento de grupos de qualquer tipo, seja no ambiente familiar, escolar ou profissional.” (E4).

”Directa e necessariamente os alunos, seus primeiros e últimos destinatários, que constituem a ratio da sua existência e o fim visado pela sua mentora já que o desiderato que se pretende atingir é melhorar as aprendizagens e as qualificações.” (E5).

”Toda a comunidade escolar, educativa e civil pode beneficiar com a implementação deste projeto, mas deve fazê-lo enquanto Escola - Comunidade Educativa Democrática.” (E6).

Ainda nesta categoria, mas na subcategoria “novas e diferentes formas de agilizar uma gestão eficaz”, pretendia-se saber até que ponto um projeto desta natureza, e direcionado para um agrupamento em particular, poderia agilizar e até articular uma gestão que as exigências do dia-a-dia pretende e exige mais eficaz. De um modo geral podemos verificar que é necessário conhecer “o ponto de partida” (E1), “há que fazer adaptações” (E1), é também necessário “definir prioridades face às eventuais limitações” (E2) e “deve apontar fórmulas específicas de consecução de objectivos” (E3). Em suma, deve ser um documento que, para potenciar esta gestão, não poderá ter “um carácter restritivo, fechado ou estanque” (E5), mas em oposição deverá estar “aberto à inovação e ao aperfeiçoamento” (E5).

“Na elaboração do projecto há um esforço substancial para sintetizar as condições em que o agrupamento se encontra. Esse esforço de síntese tem que ser necessariamente precedido de uma cuidada análise. Conhecendo o ponto de partida e perspectivando condições de aplicação do projecto entra-se na primeira progressão do percurso. À medida que se avança, sempre que as condições variam, há que fazer adaptações. Por isso deve haver um equilíbrio entre os elementos estruturantes do projecto que lhe dão força e segurança e os mais instáveis que derivam de fenómenos mais ou menos aleatórios que surgem ao longo do mandato.” (E1).

”Se for construído de forma consciente porque permite, por um lado, tomar uma consciência *mais viva* dos problemas e a reflexão para a sua elaboração há-de permitir, por outro, uma melhor compreensão, mas também uma maior capacidade de interiorização dos constrangimentos, que de forma colaborativa, devem ser analisados para, a partir deles, encontrar as melhores soluções. Depois disto basta definir prioridades face às eventuais limitações (sejam de que ordem forem) e regras de actuação tendo por base alguns princípios como os de justiça, igualdade, sem nunca perder de vista a missão da instituição.” (E2).

” (...) o documento deve apontar fórmulas específicas de consecução de objectivos e enformar, por isso, procedimentos dentro da escola, até aos pormenores mais elementares.” (E3).

”Essencialmente na medida em que, tendo como horizonte e norte o melhoramento do nível das aprendizagens e das qualificações e o desenvolvimento integral dos alunos, prevê e define, no estrito campo da gestão, objectivos e estabelece as estratégias tendentes a, concomitantemente, simplificar e melhorar em termos de eficiência, a articulação e os canais de comunicação entre as diferentes estruturas e agentes educativos, sem contudo se apresentar com um carácter restritivo, fechado ou estanque mas sim aberto à inovação e ao aperfeiçoamento.” (E5).

”Este projeto agiliza uma gestão que se pretende eficaz sobretudo através da gestão democrática, em que há compreensão da administração escolar como atividade, meio e reunião de esforços coletivos para a implementação dos fins da educação, assim como a compreensão e aceitação do princípio de que a educação é um processo de emancipação humana.” (E6).

No Bloco D, “articulação entre o projeto e os outros documentos estruturantes do agrupamento”, as opiniões dos entrevistados dividem-se. Os entrevistados E1, E2, E3, e E5 consideram que:

“Tem que haver uma articulação profunda do projecto com o Projecto Educativo. Este é o documento relativamente ao qual todos os outros se devem subordinar. Os outros documentos estruturantes também por isso, devem ser articulados.” (E1).

”Obviamente, deve haver articulação. (...) Tanto mais que se o projecto é um elemento sem o qual a candidatura é impossível, e que deve definir as linhas directrizes, todos os outros documentos estruturantes deviam ser orientados para a concretização das grandes finalidades ou metas defendidas pelo candidato no projecto.” (E2).

“ (...) o projecto deve ser construído em articulação com os documentos já existentes e parece-me lógico que todos os documentos da escola reflectam os principais objectivos e pressupostos do projecto de intervenção.” (E3).

” (...) o Projeto de Intervenção não é um acto isolado, peregrino, que de *per si* possa, em toda a sua plenitude, se evidenciar no domínio das dinâmicas escolares. Necessariamente terão que lhe servir de referencial – para ser credível – os documento pré-existentes nos quais se encontram plasmadas as linhas mestras de orientação e funcionamento do agrupamento e os valores que consensualmente lhe estão subjacentes e, expressa ou implicitamente, pelos mesmos se encontram tutelados, fruto de uma reflexão colectiva com a qual não pode deixar de coexistir.” (E5).

“Se o projeto for tido unicamente como um documento apresentador do candidato a diretor não deve ser articulado com outros documentos estruturantes do Agrupamento; contudo, se o documento for apresentado já como um documento de linha de actuação do candidato a diretor, aí sim, deve articular-se com os outros documentos.” (E6).

Em contrapartida, opostamente a todos os outros, o entrevistado E4 refere que:

” Cada projecto deve fazer bem aquilo para que é concebido. Se já é difícil organizar-se um PI, o que não seria se ele fosse articulado com outros documentos estruturados? O mais importante é conseguirmos assegurar que haja neste Agrupamento um PI, com cristalizações; na verdade, um modelo que possa fazer parte do património colectivo. Envolver um PI em conjunto com outros projectos enfraquece os projectos e salienta as próprias fragilidades do PI.” (E4).

No que diz respeito à autonomia, poderemos mencionar o que o entrevistado E5 refere e que sumaria, em grande parte, as opiniões dos demais entrevistados:

” (...) o Projeto de Intervenção é em potência um instrumento não só de exercício dessa autonomia mas também de, sem ignorar o espartilho legal, a explorar até aos seus limites ou extremas, dela retirando todas as vantagens que o espírito do legislador não sonega ao domínio de acção do(a) diretor(a). E é nesta capacidade e elasticidade que consideramos que o Projeto de Intervenção, não aumentado a margem de autonomia escolar, a pode maximizar (aproveitar) até à orla da sua institucionalização.” (E5).

Já quanto à possibilidade de este projeto poder fazer parte da gestão estratégica da escola,

“Este é o segundo projecto, a seguir ao Projecto Educativo, pelo qual se poderá fazer a avaliação do exercício do cargo.” (E1).

e

“Obviamente. De outra forma é caso para perguntar para que servem esses ditos projectos?” (E2).

“Evidentemente. O projecto deverá ser sempre o documento central em termos de visão estratégica.” (E3).

”Na minha opinião **um PI representa o “poder”, a “força” a “autoridade” de uma intervenção num Agrupamento** ¹³. Mas com a seguinte salvaguarda: O Conselho Geral deve estar em condições de, numa determinada situação concreta, criar, garantir ou eliminar um PI, ou parte dele, se ele não for tido em conta como uma intervenção POSITIVA na Comunidade Educativa”. (E4)

”Sim. (...) no que em particular tange ao Projeto de Intervenção, temo-lo como um documento importante, essencial, quiçá nuclear, em torno do qual, ainda que inacabado e aberto, reafirma-se, terão de se movimentar (gravitar) as futuras dinâmicas escolares, que se querem consensuais e coesas”. (E5)

”A gestão estratégica perspectivada por uma gestão democrática deve enfatizar que a democracia na escola, por si só, não tem significado. Ela só faz sentido se estiver vinculada a uma percepção de democratização da sociedade”. (E6)

No Bloco E, “dinâmicas de participação resultantes do projeto”, que analisa a relação do candidato com os seus pares, com os alunos e encarregados de educação e com outros atores na construção do projeto, as opiniões dos entrevistados se opõem.

Relativamente aos pares:

“A base de trabalho deve ser do candidato. Deve ouvir pessoas da sua confiança antes de conceber o documento final. (...) O conhecimento do esboço do projecto por várias pessoas dá a possibilidade de outros candidatos tirarem daí vantagens”. (E1).

”Considero que deve ouvir um núcleo restrito de colegas que comunguem dos mesmos ideais, que em princípios, farão parte da sua equipa ou da sua “comissão política”. (E2).

” (...) o documento deverá ser construído pelo candidato, que deve traçar as linhas gerais do projecto”.(E3).

”Na **Comunidade Educativa** ¹⁴ encontrará todas as energias e valores sociais, onde há escritores, professores, advogados, militares de graduação, proprietários, comerciantes, industriais, operários, intelectuais, funcionários, domésticas, representando pensamento, riqueza e trabalho.(...) Daí a polissémia de um Projecto de Intervenção e do seu discurso e o interclassismo desse mesmo projecto de intervenção”. (E4).

”Entendo que o projeto deve ser o fruto da reflexão do candidato e apresentar-se como a sua visão do ensino e do agrupamento e o seu «projeto de intervenção». Ele deve ser um documento de referência, objecto de discussão e de implementação, que se quer consensual, nas suas virtualidades. E é esta visão própria ou particular de quem pretende dirigir (gerir) os destinos escolares que a comunidade educativa tem e deve conhecer, sendo certo, que o mesmo não pode limitar (ou conflitar) as áreas de intervenção dos demais órgãos, que continuarão a ser o esteio e os garantes da vida democrática escolar e de definição das suas grandes linhas de orientação, coordenação e supervisão pedagógica e educativa.” (E5).

”Pensando na gestão democrática da educação, é importante que os seus pares sejam ouvidos antes da conceção do documento final. As atitudes, os conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências, são tão importantes quanto a prática. No entanto, de nada valerão estes atributos se o diretor não se preocupar com todo o processo de gestão/ensino/aprendizagem na sua escola. Os diretores devem também possuir habilidades para diagnosticar e propor soluções assertivas às causas geradoras de conflitos nas equipas de trabalho, ter habilidades e competências para a escolha de ferramentas e técnicas que possibilitem a melhor administração do tempo, promovendo ganhos de qualidade e melhorando a produtividade profissional.” (E6).

¹³ Negrito da opção do entrevistado.

¹⁴ Negrito da opção do entrevistado.

Relativamente à participação dos alunos e encarregados de educação:

"É muito interessante, sendo da confiança do candidato. Não têm que fazer parte de qualquer das suas estruturas e associações." (E1).

"Acho natural, se o candidato ou alguém próximo dele tiver alguma ligação informal com alguns pais e ou alunos que sejam da sua confiança. Mas acho natural que sejam ouvidos informalmente e não através de estruturas organizadas." (E2).

"A construção do documento deve ser individual." (E3).

"Para que serve a participação da Comunidade Educativa? Este valor é apenas teórico? O que distingue este pluralismo dos anteriores impasses educacionais?" (E4).

"Inoportuna. Somos frontalmente contra a excessiva ingerência dos referidos grupos ou públicos na vida escolar pelo que se pugna pela sua contenção. Não se reconhece à generalidade dos pais competência e vontade sequer para educar os seus filhos e, nesse pressuposto, muito menos se vislumbra que possam constituir uma mais-valia na definição das linhas, mormente das mestras, do ensino-aprendizagem, dos seus objectivos e formas de os atingir (...) Os alunos e os pais já têm os seus palcos próprios de acção, de intervenção e representação que a não se considerarem excessivos pelo menos se tem por suficientes." (E5).

"O diretor deve estar ciente de que a qualidade da escola é global, devido à interação dos indivíduos e grupos que influenciam o seu funcionamento. O diretor deve saber integrar objetivos, acção e resultados, assim agregando à sua gestão colaboradores empreendedores, que procuram o bem comum da coletividade." (E6).

Relativamente à participação de outros atores:

"(...) documento pessoal mas com abertura aos elementos que acompanharão o candidato no mandato." (E1).

"Se a pergunta é sobre a concepção eu, como já disse, acho que deve ser, essencialmente, pessoal." (E2)

"(...) acho que o documento é uma visão particular sobre a escola ..." (E3).

"Como podemos medir uma participação pessoal? Como podemos avaliar se uma só pessoa, física ou jurídica, deve agir e actuar da melhor forma a favor de um PI? O que nos diz a lei sobre a quem cabe pensar, avaliar, desenhar e escrever um PI? (...) É preciso que os processos sejam definidos, com estratégias a curto, médio e longo prazo e sejam pensados e montados; que a equipe, não importa por quantas pessoas seja formada, tenha consciência da necessidade de se organizar para crescer. (...) Desta forma, todos os profissionais da organização conseguem visualizar que pertencem a algo maior, a um objectivo definido e reconhecem com clareza o que deve ser feito para se chegar a este objectivo: UM AGRUPAMENTO MAIOR E MELHOR ¹⁵."(E4).

"É um documento pessoal, um projecto de liderança, centralizado na análise, visão, opções, objectivos e estratégias da sua autora, sendo que entendemos que não poderia deixar de o ser, independentemente dos reparos que nos possam merecer o modelo de gestão escolar pré-definido". (E5).

"O projeto está construído possibilitando a participação de diferentes atores porque os princípios orientadores do projeto assentam nas máximas da Solidariedade, Igualdade, Tolerância e Dignidade, Neutralismo, Pluralismo e Liberdade." (E6).

Poderemos daqui concluir que o PI é considerado um "documento pessoal" (E1 e E2), que exprime "uma visão particular sobre a escola" (E3), que não invalida a auscultação de

¹⁵Maiúsculas da opção do entrevistado

outros elementos da comunidade educativa” acho natural que sejam ouvidos informalmente” (E2), mas que deverá ser o resultado de uma “reflexão do candidato e a sua visão” (E5) e que deverá constituir “um documento pessoal, um projeto de liderança” (E5).

No Bloco F, “avaliação do PI”, e em nome da transparência que deve nortear todas as instituições escolares e todos os procedimentos concursais os entrevistados foram unânimes nas suas respostas:

“A comunidade educativa deve poder aceder ao documento de avaliação.” (E1).

“Sim, é uma questão de transparência e de respeito entre candidatos. Ou será que algum quer vencer escondendo as suas propostas?” (E2).

“Sim, deve ser apresentado embora quem proceda à eleição seja o conselho geral.” (E3).

“A resposta a esta questão está associada à resposta da divulgação do próprio.” (E4).

“Que deve ser dada a conhecer à comunidade educativa. É um direito (de conhecer a avaliação realizada pelo CG) que a esta (comunidade educativa) assiste e será também uma forma de a sua autora se afirmar e legitimar. Tal contida publicidade *in casu* reúne os necessários requisitos de adequação e suficiência e com a sua divulgação à comunidade educativa o Conselho Geral cumpre o seu dever de informação das bases que representa.” (E5).

“Considero que, tal como o projeto deve ser dado a conhecer a toda a comunidade, também o parecer do CGT deve ser conhecido por todos.” (E6).

Mas as opiniões dividem-se se essa avaliação pode ou não servir de referência a outras práticas de avaliação dentro na escola:

“Nesta fase de arranque dos processos de avaliação, todas elas devem ser referência umas das outras. A ideia é ultrapassar os maus mecanismos de avaliação e procurar a rectidão.” (E1).

“Nem pouco mais ou menos. Não reconheço competência técnica nem pedagógica bem como conhecimentos suficientemente estruturados ao nível da organização e funcionamento do sistema de ensino para que esse parecer seja considerada referência para outras práticas de avaliação.” (E2).

“Não.” (E3).

“Um PI serve pois para provocar mudanças e, no caso concreto, no nosso Agrupamento. Se ele não for uma referência, para que serve um Projecto de Intervenção num Agrupamento?” (E4).

“Como (mais) uma referência sim, mas não como a referência. Algo que deve ser considerado ou ponderada na avaliação que se imponha definir noutros domínios escolares mas que se terá sempre que reger pelos princípios da necessidade, da pertinência, da propriedade e da adequação. A eleição do diretor é um processo específico que compreende vertentes que apenas relevam no seu estrito âmbito.” (E5).

Finalmente, no Bloco G, “representações dos benefícios da aplicação do PI”, e analisando as respostas dos entrevistados E1 e E2, poderemos concluir que a representação dos benefícios do projeto é positiva.

“O projecto trará sempre o benefício da transparência na acção. Com o aumento da autonomia, a transparência e a honra são as mais apreciadas características do líder. Se os directores as evidenciam, a comunidade educativa une-se em prol da escola.” (E1).

“Uma afirmação da identidade da escola; uma gestão mais consciente e partilhada; uma melhor e mais justa gestão dos recursos; um maior envolvimento com a comunidade estabelecendo parcerias, protocolos ...e uma maior centralização da responsabilidade da gestão. No diretor, claro.” (E2).

As várias entrevistas reforçam este ponto de vista. Em resumo:

"Se o projecto for construído a partir de um ponto de vista esclarecido e preciso acerca da comunidade onde a escola se insere, penso que os benefícios podem ser muito grandes. Ou seja, partindo de uma plataforma de documentos de âmbito nacional, o candidato pode ajustar essa plataforma a um contexto específico e particular, favorecendo, assim, as condições de trabalho de todos os elementos da comunidade educativa... há um espectro abstracto de leis e regulamentos que vão ser postos em prática de uma determinada maneira (a visão específica do candidato), que deve ser a melhor possível para daí se retirarem o máximo de benefícios." (E3).

" (...) espera-se que seja efetivamente um importante factor de dinamização da vida escolar, ponto de partida para um abnegado trabalho de todos os elementos da comunidade educativa, no sentido de contribuirem para a afirmação do Agrupamento como uma instituição onde se vive com visão de futuro e, numa perspectiva de construção democrática, a formação integral do aluno, nas grandes dimensões do SER, SABER e FAZER ¹⁶." (E6).

Após a análise das entrevistas, nas suas diferentes categorias, e verificando as conclusões a que fomos chegando feita a referida análise poderemos mencionar os principais resultados que retirámos: obrigatoriedade de apresentação do PI no ato de candidatura por imperativo legal; o PI é visto como o repositório das linhas orientadoras da ação do diretor; deve especificar as principais áreas de intervenção; poderá existir uma articulação entre o PI e os diferentes documentos estruturantes do Agrupamento; o PI é o elemento central da gestão estratégica do Agrupamento; o PI é um documento individual mas que deverá funcionar como garantia do ideário coletivo da comunidade educativa e finalmente o PI deverá ser visto como o documento orientador da ação do diretor e garante da transparência dessa ação.

3. Apresentação do PI

A concepção e operacionalização do PI toma por referência e orientação o disposto nos artigos 3 a 6 do Decreto-Lei nº 75/2008 e decorrentes da análise e auscultações acabadas de apresentar, estruturou-se o PI conforme segue. Apresentamos só a sua operacionalização uma vez que a caracterização inicial foi feita nas secções anteriores. Esta operacionalização já considera a avaliação externa do especialista em Administração Educacional ¹⁷ (o EAE), que propôs as seguintes sugestões no sentido da sua melhoria:

- 5.1. inserir um eixo estratégico, o da interacção com o meio económico, social e cultural envolvente para dinamizar o conteúdo e as sinergias na organização da educação e das ofertas educativas;
- 5.2. inserir, para cada eixo estratégico, objectivos, acções, estratégias e metas, em contínuo;
- 5.3. quantificar o maior número possível de metas, para objectivar o estado inicial e o estágio a atingir;
- 5.4. melhorar as estratégias de monitorização de acções e de processos e de auto-avaliação institucional
- 5.5. melhorar as estratégias e acções de articulação e sequencialização curricular e de orientação escolar e educacional dos alunos;

¹⁶ Maiúsculas da opção do autor

¹⁷ Professor(a) do ensino superior. Doutorado em Ciências da Educação.

5.6. melhorar as estratégias de interação com o meio envolvente, no Território Educativo, e fora dele, se possível;

5.7. implementar prémios de solidariedade entre os alunos, para estes, e de dedicação aos alunos e ao Agrupamento, para professores e funcionários.”

2.4 Plano Operativo - Eixos estratégicos:

Eixo estratégico A: *Melhorar a performance do Agrupamento ao nível das aprendizagens e das qualificações, diminuindo o abandono escolar.*

Objectivos Específicos

- Melhorar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências nos domínios científico, técnico, físico, artístico e humanístico;
- Promover, transversalmente, o recurso às tecnologias de informação e comunicação;
- Promover, transversalmente, competências de comunicação em língua materna;
- Articular teoria e prática nas diferentes áreas do conhecimento;
- Assegurar uma visão integradora das diferentes áreas do conhecimento;
- Promover a aquisição e o desenvolvimento de hábitos e métodos de estudo e envolver activamente os alunos no seu processo de aprendizagem;
- Melhorar os resultados escolares e as expectativas dos alunos;
- Diminuir o abandono escolar e o absentismo, promovendo a integração de todos os alunos/públicos;
- Promover a orientação escolar e profissional dos alunos;
- Fomentar uma cultura de rigor, de exigência e de responsabilidade;
- Valorizar o desempenho dos alunos;
- Tornar a prática pedagógica mais eficaz e eficiente;
- Promover e desenvolver uma cultura de auto-avaliação;
- Consolidar a certificação e a educação de adultos;
- Continuar/Incrementar a implementação de todo o tipo de ofertas ao nível da educação e formação de adultos.

Estratégias

- Promoção de metodologias de trabalho/estudo diversificadas, que envolvam a participação activa dos alunos, privilegiando a interpretação e o raciocínio e promovendo a autonomia, a cooperação, a criatividade e o espírito crítico (*trabalho de projecto, trabalho individual, de pares/grupo, debates, role-playing, trabalho de pesquisa com utilização das TIC, exposições orais, actividades experimentais, etc.*);
- Promoção/Consolidação de clubes e/ou outros projectos extracurriculares;
- Promoção do trabalho interdisciplinar;
- Consolidação da realização de visitas de estudo com objectivos interdisciplinares;
- Melhoria e pertinência do PAA;

- Promoção e melhoria dos espaços facilitadores da aprendizagem, tais como, Biblioteca, Clubes/Projectos e Salas de Estudo;
- Melhoria da comunicação entre professores e alunos, no sentido de estes melhorarem o seu desempenho (comentar testes, trabalhos, etc.);
- Explicitação/formalização da auto-avaliação dos alunos;
- Diversificação dos instrumentos de avaliação e sua adequação ao perfil dos alunos;
- Apoio pedagógico acrescido aos alunos com dificuldades de aprendizagem, devidamente justificado pelos diversos planos a elaborar em conselho de turma;
- Promoção e incremento da participação dos EE, no sentido de identificar/encontrar problemas e soluções para o abandono escolar, fraca assiduidade, problemas disciplinares e outros;
- Explicitação clara e inequívoca, para toda a comunidade escolar, de medidas/procedimentos para a resolução dos casos de incumprimento/indisciplina;
- Apoio à inserção de alunos oriundos de países estrangeiros;
- Promoção/divulgação/implementação de programas de orientação e formação vocacional (SPO);
- Oferta de todos os percursos alternativos ao ensino regular, nomeadamente o Ensino Recorrente e Novas Oportunidades;
- Promoção/divulgação/valorização dos trabalhos dos alunos, no sentido de promover o percurso escolar;
- Implementação e divulgação do Quadro de Mérito:
 - Premiar o mérito escolar dos alunos;
 - Premiar alunos que manifestem atitudes exemplares de superação de dificuldades.
- Elaboração de um plano de formação dos docentes, a realizar em colaboração com o Centro de Formação, que vise a actualização e valorização profissional dos professores;
- Promoção/valorização do trabalho de equipa entre professores, na preparação dos conteúdos e de materiais didácticos e na partilha de conhecimentos;
- Promoção/Calendarização de momentos de reflexão sobre práticas pedagógicas e resultados escolares, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem;
- Oferta de todas as possibilidades ao nível do RVCC e EFA (CNO).

Resultados esperados

- Cumprir os Programas Curriculares ao longo do ciclo de estudos;
- Apetrechar todas as salas de aula com computadores e um projector, pelo menos, por cada três salas;
- Aumentar a taxa de utilização da plataforma Moodle e das TIC pela comunidade educativa;
- Disponibilizar um conjunto diversificado de recursos (escrito e multimédia);

- Aumentar o número de alunos e professores que participam em actividades extra-curriculares;
- Aumentar o número de actividades extra-curriculares, com a participação conjugada dos diferentes departamentos;
- Criar salas de estudo específicas, devidamente apetrechadas;
- Aumentar o número de alunos que frequentam as salas de estudo;
- Aumentar o número de alunos dos cursos profissionais que concluem os módulos previstos para cada ano por disciplina;
- Reduzir o número de alunos que transitam com 2 classificações inferiores a 10 valores;
- Aumentar o número de alunos que transitam sem classificações inferiores a 10 valores;
- Reduzir as diferenças entre as classificações internas finais e as classificações obtidas em exame final;
- Diminuir a taxa de abandono escolar;
- Integrar actividades específicas de NEE nas tarefas a realizar na turma;
- Apoiar o projecto vocacional dos alunos;
- Incentivar a realização de testes de orientação vocacional;
- Aumentar o apoio aos alunos com diversas problemáticas;
- Aumentar o trabalho colaborativo e de equipa inter e intra-disciplinar;
- Criar um Quadro de Honra, para promover o sucesso escolar;
- Elaborar relatórios dos resultados escolares trimestralmente e produzir conclusões e recomendações;
- Reajustar planos e estratégias em resultado da análise de relatórios;
- Apreciar relatórios intermédios e o relatório final;
- Aumentar o número de adultos em processo de análise e certificados no âmbito dos RVCC;
- Criar ofertas diferenciadas em cada ano escolar, no âmbito dos cursos EFA (nível escolar e de dupla certificação);
- Promover e garantir apoio às equipas dos cursos EFA e aos formandos dos mesmos.

Eixo estratégico B: *Promover e incrementar o desenvolvimento pessoal e a educação para a cidadania.*

Objectivos Específicos

- Melhorar e promover a consciência cívica dos alunos;
- Valorizar e promover a participação, a cooperação, a solidariedade, a responsabilização e respeito pelo trabalho;
- Incrementar iniciativas no sentido de garantir a todos os elementos da comunidade educativa informação e prática ao nível dos estilos de vida saudável;

- Divulgar/actuar no sentido da prevenção de comportamentos de risco;
- Melhorar e promover a educação ambiental;
- Valorizar/promover a educação intercultural;
- Garantir o cumprimento de regras e normas de boa convivência.

Estratégias

- Sensibilização para os valores essenciais da cidadania, através de actividades dinamizadas para o efeito dentro e fora da aula;
- Incentivo à participação dos alunos nos órgãos associativos e representativos da comunidade educativa;
- Incentivo e apoio ao funcionamento de uma Associação de Estudantes activa, capaz de estabelecer um tipo de ligação específica entre os alunos e o Agrupamento;
- Dinamização das diferentes assembleias de alunos, para que sejam um dos motores da participação deles na vida do Agrupamento;
- Aprofundamento do trabalho pedagógico com os delegados/representantes de turma, para que se construam mecanismos de comunicação entre o Agrupamento e os alunos, nomeadamente ao nível de medidas reguladoras de comportamentos;
- Incentivo à participação dos alunos em actividades sociais, culturais e desportivas;
- Organização de manifestações culturais e desportivas envolvendo os diferentes elementos da comunidade educativa;
- Criação/ manutenção de espaços de reflexão e realização de debates em torno de questões consideradas problemáticas (jornal, clubes, rádio, conferências);
- Estímulo à prática do voluntariado e de participação em actividades de cariz solidário;
- Sensibilização dos alunos para estilos de vida e de alimentação saudáveis e para o gosto pela actividade física;
- Incentivo à participação dos alunos nas propostas do Desporto Escolar;
- Realização de acções que visem favorecer comportamentos saudáveis (projectos, clubes);
- Manutenção/criação de parcerias com entidades de saúde que dinamizem programas de informação sobre a promoção da saúde, os comportamentos de risco e a prevenção da toxicodependência (Centro de Saúde, Cruz Vermelha e outras);
- Dinamização de actividades que visem sensibilizar para a defesa do ambiente;
- Sensibilização para as diferenças culturais e dinamização de actividades que visem dar a conhecer essas diferentes culturas;
- Divulgação e promoção da interiorização de um código de conduta baseado em princípios de respeito mútuo e de responsabilidade individual e social, nomeadamente o respeito pelo definido no Regulamento Interno;
- Incremento de um clima de tranquilidade e bem-estar, pautado pela disciplina, pelo respeito mútuo e pela correcção de atitudes;

- Implementação de acções de prevenção da indisciplina/bullying;
- Solicitação frequente da participação dos EE, no que se refere ao comportamento e assiduidade dos seus educandos;
- Criação de um espaço de trabalho e reflexão para alunos com problemas de comportamento, com a supervisão de um professor;
- Aplicação de medidas disciplinares relativamente a comportamentos desviantes;
- Reforço positivo de atitudes e comportamentos correctos.

Resultados esperados

- Realizar anualmente pelo menos uma iniciativa que promova práticas de solidariedade;
- Aumentar a participação de alunos e EE nos órgãos representativos e associativos;
- Realizar pelo menos duas assembleias anuais dos delegados de turma;
- Realizar pelo menos uma sessão anual de trabalho formativo e pedagógico com os delegados de turma;
- Aumentar o número de elementos da comunidade educativa envolvida nos diversos projectos;
- Concretizar pelo menos uma actividade multicultural aberta à comunidade escolar;
- Aumentar a participação da comunidade educativa em iniciativas multiculturais;
- Diminuir o número de ocorrências disciplinares;
- Responder pedagogicamente e em tempo útil aos problemas disciplinares dos alunos;
- Garantir, através do levantamento de necessidades junto do pessoal docente e não docente, a adequação dos respectivos planos de formação.

Eixo Estratégico C: *Optimizar os mecanismos de funcionamento da Escola, através de uma melhor comunicação e cooperação interna e externa.*

Objectivos Específicos

- Aumentar a participação de todos na vida do Agrupamento, efectivando e agilizando processos;
- Dinamizar a comunicação e a cooperação nas diferentes estruturas;
- Promover/definir mecanismos de avaliação interna do Agrupamento (implementação do sistema CAF ou outro para auto-avaliação);
- Preparar o Agrupamento para a avaliação externa;
- Assegurar uma maior eficácia/eficiência na transmissão de informações entre a comunidade educativa;
- Assegurar a criação/desenvolvimento de mecanismos eficazes de comunicação com os encarregados de educação (EE) e garantir a cooperação destes em todas as dimensões da vida dos seus educandos no Agrupamento;

- Divulgar os trabalhos/actividades desenvolvidos, no sentido de projectar a imagem do Agrupamento, quer ao nível interno, quer ao nível externo;
- Promover a cooperação com entidades externas.

Estratégias

- Promoção da participação da comunidade educativa nos processos de discussão e tomada de decisão, numa perspectiva de cooperação e auto-responsabilização;
- Definição/aferição nos conselhos de turma de estratégias de intervenção que contribuam para melhorar o comportamento e o aproveitamento dos alunos;
- Promoção da reflexão e do trabalho em equipa, a nível dos Departamentos sobre currículos, metodologias, avaliação, disciplina, a fim de melhorar o desempenho;
- Criação de blocos de actividade lectiva em simultâneo (quando possível) para os professores do mesmo ano/disciplina, para promoção do trabalho em equipa;
- Criação de tempos de Sala de Estudo;
- Melhoria de todos os mecanismos de articulação entre pessoal docente, não docente e Direcção, no sentido de um melhor funcionamento do Agrupamento;
- Constituição de equipas de (auto) avaliação, a fim de monitorizar as diversas funções do Agrupamento, nomeadamente a execução do PEE e do PAA e o desempenho face aos objectivos definidos, garantindo uma perspectiva auto reflexiva;
- Implementação de um sistema específico de auto-avaliação (Plataforma CAF adaptada a instituições de ensino);
- Uso frequente/corrente dos meios electrónicos para comunicar e promover a reflexão/discussão, a nível interno e externo (nomeadamente na comunicação com os EE);
- Actualização e dinamização da página da Internet e da plataforma Moodle do Agrupamento;
- Comemoração do Dia do Agrupamento, como forma de garantir uma visão integradora da sua performance e incrementar a participação dos EE na vida do mesmo;
- Dinamização de actividades que visem uma melhor informação para os alunos sobre as diferentes áreas profissionais e o mundo do trabalho;
- Solicitação da participação dos EE na dinâmica dos estágios dos cursos tecnológicos, profissionais e de educação e formação.

Resultados esperados:

- Diversificar os meios de divulgação;
- Garantir, com pelo menos três reuniões anuais, a monitorização do grau de execução das actividades;
- Implementar um sistema de auto-avaliação (CAF ou outro);

- Diversificar os meios de divulgação através da criação de um espaço informativo na plataforma Moodle;
- Melhorar a eficácia na transmissão de informação;
- Informar a comunidade através do sistema SIGE e da Plataforma Moodle;
- Aumentar o número de EE com acesso a informação através do sistema SIGE e da plataforma Moodle;
- Manter a participação do Agrupamento em eventos que divulguem o trabalho realizado nele;
- Aumentar os canais de divulgação através da publicitação na página AE do AE;
- Aumentar o número de protocolos com empresas;
- Aumentar o número de projectos em que o Agrupamento é parceiro.

Eixo Estratégico D: *Melhorar o ambiente e o espaço escolar.*

Objectivos Específicos

- Garantir/reforçar a segurança do Agrupamento;
- Prevenir situações de risco;
- Preparar a comunidade educativa para situações de emergência, através de campanhas específicas para o efeito;
- Assegurar um melhor funcionamento dos espaços de actividades lectivas, através de intervenções nos mesmos;
- Requalificar o espaço escolar, com a introdução de valências e equipamentos até agora inexistentes, e zelar pela sua conservação;
- Eliminar as instalações provisórias existentes na escola sede, através da requalificação dos espaços;
- Garantir espaços adequados de trabalho no Agrupamento a todos os professores, com condições satisfatórias, nomeadamente ao nível do trabalho individual;
- Melhorar, genericamente, a grande maioria dos espaços escolares para as actividades lectivas;
- Construir um Polidesportivo que supra as necessidades na área disciplinar de Educação Física, na escola sede.

Estratégias

- Actualização frequente do Plano de Emergência das escolas do Agrupamento;
- Controlo efectivos das entradas e saídas da escola sede, através de dispositivos tecnológicos e/ou outros;
- Desenvolvimento, no âmbito do programa Escola Segura, de acções de esclarecimento que visem promover comportamentos de segurança;
- Realização de simulacros no âmbito do Plano de Emergência, com a colaboração dos Bombeiros e da Protecção Civil, de forma periódica;

- Renovação adequada das salas de aula, dos laboratórios, oficinas e criação de um Polidesportivo, no seguimento do projecto da Parque Escolar para a escola sede, já em curso;
- Renovação dos vários espaços de convívio, para alunos, professores e auxiliares, no seguimento do projecto referido anteriormente;
- Eliminação das quatro salas de aula a funcionar no pavilhão pré-fabricado;
- Criação de gabinetes e salas específicas para trabalho dos professores, nomeadamente ao nível do trabalho individual;
- Aumento do número de salas apetrechadas com equipamento informático e multimédia;
- Criação de um/uns espaço(s) adequado(s) para sala(s) de estudo;
- Criação de um espaço multiusos, nomeadamente garantindo a existência de um espaço a funcionar como auditório;
- Melhoramento de alguns serviços (ex: Papelaria) e espaços físicos da Escola, tornando-os mais agradáveis e funcionais.

Resultados esperados

- Vedar o acesso à escola sede a indivíduos estranhos à comunidade escolar;
- Realizar um exercício de simulação/simulacro (sismo e/ou incêndio) por ano lectivo, para melhorar e dar conhecimento do Plano de Emergência;
- Aumentar o número de salas com acesso às TIC;
- Renovar as várias instalações do Agrupamento;
- Construir um Pavilhão Gimnodesportivo na escola sede;
- Criar uma sala multiusos na escola sede;
- Renovar a Biblioteca na escola sede;
- Renovar as oficinas, salas de EV e outras instalações específicas;
- Criar um espaço de convívio/multifunções para funcionários;
- Criar gabinetes de trabalho para professores;
- Eliminar instalações provisórias (pavilhão pré-fabricado);
- Aumentar a intervenção nos espaços ajardinados e definição de protocolos com instituições da área geográfica neste domínio;
- Criar pelo menos um espaço destinado a exposições;
- Aumentar o aluguer de espaços, como forma de gerar receitas;
- Abrir o Agrupamento à sociedade como forma de gerar mais-valias.
- Valorização do sucesso do Agrupamento publicitando as suas vitórias designadamente, a posição relativa segundo o ranking das escolas, as vitórias do Clube de Jornalismo e jornal escolar e outras, criando um clima ganhador num quadro de competição saudável;
- Fomento de um clima em que é valorizado uma escola nova, bonita e de qualidade fazendo dela a segunda casa dos alunos e a sua segunda família.

Eixo estratégico E: *Interação com o meio económico, social e cultural envolvente.*

Objectivos específicos

- Dinamização de exposições, mostras e outras actividades que divulguem o trabalho desenvolvido na Escola, quer na vertente académica, quer ao nível das actividades complementares escolares;
- Estabelecimento de protocolos/parcerias com instituições e empresas da área de implantação da Escola, a fim de garantir estágios e outras formas de cooperação;
- Abertura e disponibilização as instalações do Agrupamento à comunidade, no sentido de garantir que ela possa ter um papel central no meio geográfico onde se integra.

Estratégias

- Responsabilização de todos os elementos da comunidade educativa pela preservação do espaço físico da Escola;
- Cedência de espaços/instalações com o objectivo de gerar fundos que visem o melhor apetrechamento do Agrupamento;
- Realização de exposições fora do espaço físico do agrupamento, para promover a sua integração no meio;
- Promoção de protocolos e parcerias com diferentes instituições culturais do meio envolvente;
- Participação em mostras/feiras de educação e ensino;
- Reforço das relações com as associações de pais e reforçar eventuais actividades conjuntas.

Resultados esperados

- Aumentar os protocolos com instituições exteriores (empresas, município, museus e outros);
- Publicitar na imprensa local acções e actividades da escola;
- Publicar e publicitar performance do Agrupamento ao nível dos resultados escolares;
- Ceder espaços do Agrupamento para a realização de eventos de diversos tipos (feiras, mostras, palestras, actividades desportivas, entre outras).

Considerações finais

Consideramos ser importante iniciar as conclusões fazendo uma constatação: a necessidade cada vez mais evidente de projetar.

Na realidade, projetar envolve um processo que deverá ser intrinsecamente enriquecedor, que obriga o indivíduo a desenvolver um processo elaborado, criativo e exigente. É, assim, importante constatar o quão importante é, para o candidato a diretor de um agrupamento ou escola não agrupada, uma cultura de projeto.

Da evolução do conceito resultou uma apropriação de liberdade individual por parte do candidato para perspetivar o futuro da instituição escolar à qual o seu projeto de intervenção se dirige. Apropriando-se dessa capacidade, o candidato usou-a para pensar e decidir sobre o rumo que gostaria que a instituição escolar tomasse, criando assim um instrumento onde aparece definido um conjunto de valores e políticas mobilizadoras da comunidade educativa, o Projeto de Intervenção.

Este documento pretende dar coerência a um processo evolutivo de forma mobilizadora e participada. Justifica-se, cada vez mais, que a escola de hoje crie dinâmicas que levem à permanente mudança e também à autonomia, baseadas na capacidade de inovação e renovação constantes das comunidades educativas.

A partir da questão central que nos propusemos responder, fizemos, no Capítulo II deste estudo, a descrição da estrutura, substância e construção do Projeto de Intervenção do candidato a diretor do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste. E a partir da supracitada questão central, definimos seis outras questões com o intuito de orientar e explicitar o nosso estudo.

Assim, poderemos concluir, relativamente à primeira subquestão: “quais os princípios de uma escola pública para todos?” que, tal como é estabelecido na nossa Constituição: “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”. Daí que a escola pública detenha e desempenhe um papel primordial na garantia de facultar a todos os jovens e crianças o acesso universal ao ensino público básico. Este papel constituiu, ao longo do tempo, um grande desafio, mas constituiu-se também como uma melhoria dos níveis de qualificação desses jovens e crianças.

A educação potencia o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é um requisito fundamental para a cidadania. Através dela, o indivíduo compreende até onde pode ir a sua liberdade, a forma como exercita os seus direitos e também a importância dos seus deveres. Em essência, a educação é um passaporte para a liberdade e também um pressuposto necessário à evolução de qualquer estado de direito.

Tendo em conta este pressuposto, verificámos que as escolas sofreram um processo evolutivo e se foram tornando organizações com um carácter complexo, com a missão alargada de ensinar todas as crianças e jovens, por um período cada vez mais longo, e com crescentes e diversificadas atividades pedagógicas com elevado grau de complexidade

técnica e organizacional, que se defrontam diariamente com o desafio da qualidade educativa.

Deste modo, a escola pública tem promovido o sucesso e uma efetiva igualdade de oportunidades na educação em Portugal conseguindo abrir-se à comunidade e à economia locais e apostando em ofertas educativas que conferem certificação escolar e profissional.

Quanto à segunda subquestão que estabelecemos: “qual a importância da autonomia numa escola para todos?”, temos de concluir que, numa escola para todos, os níveis de autonomia deveriam ser aprofundados. O aumento da autonomia, das competências e responsabilidades para as escolas constitui uma medida à qual é dada grande importância, que poderá conduzir à descentralização, mas que ainda está muito longe de ser alcançada.

O próprio Decreto-Lei nº 75/2008 parte do pressuposto de que o novo modelo de gestão agora implementado poderia vir a reforçar a autonomia das escolas, apostando na criação de lideranças fortes e na participação das famílias e das comunidades locais no processo educativo.

No que diz respeito à subquestão “que mais-valia o órgão Diretor pode ter trazido para a construção desta Escola?”, podemos verificar, ao longo deste estudo, que com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, se abriu um novo ciclo na forma de gestão das escolas portuguesas. O novo gestor da escola/agrupamento passou a ser um Diretor, 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. Este Decreto-Lei defende uma abertura do espaço escolar ao exterior, pois abre as portas para uma participação qualificada de agentes da comunidade local, desde logo os pais, as autarquias e outros agentes em relação aos quais faça sentido essa participação. Será esta nova figura de gestor o responsável por assegurar que a abertura das escolas ao exterior e à qualificação da participação dos pais e autarquias seja um reforço da autonomia e um reforço de lideranças, um dos objetivos do novo modelo de gestão escolar. A figura do Diretor poderá, assim, reforçar as lideranças das escolas, através da afirmação de uma direção unipessoal, mas simultaneamente sendo um órgão que é responsabilizado e que tem de fazer prestação de contas.

Poderemos concluir que, no processo de alteração do modelo de gestão se visou, em primeiro lugar, a promoção da abertura da escola à comunidade em que se insere, criando condições para uma efetiva participação de todos os elementos da comunidade educativa na orientação estratégica da escola e no acompanhamento das suas atividades. Visou-se, também, a evolução do modelo de gestão para um outro de efetiva responsabilização pelos recursos utilizados e pelos resultados obtidos na prestação do serviço público, articulando o modelo de gestão com o processo de avaliação externa das escolas. Em todo este processo será sempre a figura do Diretor o garante da equidade perante os seus pares e perante a comunidade.

Quando nos debruçamos sobre a subquestão seguinte: “que elementos deve o candidato a Director ponderar na construção do PI?”, somos levados a concluir que são

variados, mas que devem entrelaçar-se num tronco comum que é a missão da escola. Este documento deve definir com clareza e exatidão quais as linhas orientadoras da ação do director, apontando linhas precisas de ação em diferentes matérias, mostrando uma visão clara e precisa do candidato a director sobre a escola e os caminhos possíveis para atingir essa visão. É evidente que o candidato não pode esquecer as coordenadas comuns a seguir por todas as escolas e definidas pelo Ministério da Educação, mas o seu projeto de intervenção deverá ser uma proposta precisa capaz de caracterizar singularmente a instituição à qual se candidata. Como exemplo, poderemos referir além da missão da escola, as grandes finalidades, os valores a defender e como implementá-los, a linha de atuação na organização e gestão dos recursos, quer de natureza humana quer de natureza material, a formação integral dos alunos, o relacionamento com a comunidade e, certamente, a forma de assegurar a transparência e a eficiência.

Analisando seguidamente a subquestão: “como podem articular-se os diferentes elementos do PI?”, concluímos que, após a realização de uma cuidada análise para sintetizar as condições em que o Agrupamento se encontra (o ponto de partida), deverá o candidato a director fazer uma correta definição de prioridades e o estabelecimento de regras de atuação em conformidade com as prioridades estabelecidas. Será da máxima importância apontar fórmulas precisas e objetivas de consecução dos objetivos específicos, na forma mais precisa possível até aos pormenores mais elementares, no sentido de fazer face aos fenómenos mais ou menos aleatórios que podem surgir ao longo do mandato. Pretendendo-se agilizar uma gestão não só eficaz como eficiente, o director deverá agilizar os diferentes elementos do PI, no sentido do melhoramento do nível das aprendizagens e das qualificações dos alunos e o seu desenvolvimento integral.

Estes elementos devem, em suma, prever e definir objetivos e estabelecer as estratégias tendentes a, concomitantemente, simplificar e melhorar em termos de eficiência, a articulação e os seus canais entre as diferentes estruturas e agentes educativos, sem contudo se apresentar com um carácter restritivo, fechado ou estanque, mas sim aberto à inovação e ao aperfeiçoamento.

Finalmente debruçamo-nos sobre a última subquestão estabelecida: “qual o olhar externo de um especialista (EAE) relativamente ao PI?”, o EAE realizou uma análise¹⁸ dos pressupostos legais do Projeto de Intervenção considerando que este responde satisfatoriamente às exigências do serviço público de educação estabelecidas nos artigos 2 a 6 do Decreto-Lei nº 75/2008, apesar de não se lhes dirigir diretamente. Considerou que o PI toma em consideração as exigências do serviço público de educação começando por analisar o Agrupamento de Escolas numa perspectiva SWOT e, realizada esta análise, “chama” os “atores” da comunidade educativa do Agrupamento à participação no sentido de auscultar problemas, perspetivas e necessidades. Assim, considera que é um documento participado na

¹⁸ Anexo 8.

sua construção dando voz às contribuições dos diferentes “atores” e ganhando legitimidade democrática e social perante os mesmos. Ao mesmo tempo, com esta auscultação social, considera a autora do PI que adapta as exigências do serviço público de educação às realidades concretas da Comunidade Educativa e do Território Educativo do Agrupamento, no âmbito da autonomia do mesmo. No entanto, considera também que o documento apresenta limitações, que descreve, apontando sugestões de melhoria, que apresentámos na operacionalização do PI.

Em síntese, o estudo do Projeto de Intervenção do candidato a diretor do Agrupamento Varandas do Nordeste permitiu-nos conhecer toda uma dinâmica que faz parte do processo concursal e que, estamos em crer, passará, em muitos casos, despercebida do grosso da comunidade educativa, uma vez que esta não vota diretamente (mas sim através dos seus representantes) para a eleição do dirigente máximo da instituição escolar.

No entanto, a elaboração deste trabalho constituiu uma experiência desafiante e motivadora. Houve certamente momentos de algum desalento e de algum vazio sobre o *como fazer*, mas foram superados por todo o conhecimento que fomos construindo e adquirindo sobre a temática que nos propusemos estudar.

Como em tudo a que dedicamos o nosso estudo e investigação, os resultados alcançados permitem-nos concluir que pensamos sentir-nos na posição de poder afirmar que o Projeto de Intervenção do candidato ao cargo de diretor do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste se fosse construído neste momento seria diferente, para melhor, por efeito deste estudo.

Também este percurso de aprofundamento nos revelou dois domínios de constrangimento. O objeto de estudo acaba por ser delimitado e ficar restringido a um projeto de intervenção, o que circunscreve quaisquer possibilidades de comparação. Por outro lado, constatámos que, sendo o Decreto-Lei nº 75/2008 ainda um normativo legal relativamente recente (e também muito contestado aquando da sua publicação), não podemos ainda avaliar se, com ele, foi criada uma nova dinâmica a nível da direção das escolas que provoque a mudança e a melhoria.

Este estudo poderá suscitar outras pistas de investigação. Apresentamos sucintamente dois títulos-problema.

O primeiro, centrado no estudo de diferentes projetos de intervenção construídos por candidatos de géneros diferentes. Até que ponto a diferença de género pode influenciar a construção do projeto de intervenção. Será que a diferença de género tem influência no planeamento e nas estratégias a serem propostas para um agrupamento ou escola não agrupada?

Depois, um segundo título, apontamos para um estudo que compare a gestão de um agrupamento ou escola não agrupada desempenhada por diretores de géneros diferentes. Será que a diferença de género pode ter influência nas competências de liderança para que as mesmas provoquem a mudança dentro de uma instituição escolar?

FIM

Referências Bibliográficas

- Afonso, Julieta (2006). A evolução do processo de constituição dos agrupamentos: os seus benefícios e o grau de participação da comunidade educativa. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense.
- Afonso, Natércio (1994). A reforma da Administração Escolar – A abordagem política em análise organizacional. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.
- Afonso, Natércio (2005). Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico, Porto: ASA Editores, S: A.
- Álvares, Manuel (1995). Autonomia da escola e profissionalização da direcção escolar. *In* Inovação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, José (1998). Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas. Porto: Edições Asa.
- Barroso, João (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. *In* Inovação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, João (1997). Autonomia e Gestão das Escolas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João. (1998). Autonomia, para quê? Artigo da conferência realizada no ProfMat 98, em Guimarães.
- Barroso, João (1999). Regulação e Autonomia da Escola Pública. O papel do Estado, dos Professores e dos Pais. *In* Inovação.
- Barroso, J.; Afonso, N.; Levin H. M.; Cardoso, C.M. (2003). A Escola Pública - Regulação, Desregulação e Privatização. Porto: Edições ASA.
- Barroso, João (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta. Temas Universitários; nº 3.
- Bergano, Sofia (2008). Sebenta de formação Orientada para o Projeto: Investigação Qualitativa em Educação.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Boutinet, J.P. (1997). Antropologia do Projeto. Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget.
- Canário, Maria (1999). Construir o Projeto Educativo local: relato de uma experiência. Cadernos de Organização e Gestão Escolar nº 10. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carrasco, Joaquín García (1987). As Ciências da Educação: Pedagogos para quê? Porto: Brasília Editora

- Carvalho, Rómulo (1986). História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Carvalho, Angelina; Diogo, Fernando (2000). Projeto Educativo. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza; Leite, Carlinda & Pacheco, José Augusto (2002). Trabalhar por Projetos em Educação. Uma Inovação Interessante? Porto: Porto Editora.
- Cunha, Pedro (1995). Desenvolvimento do novo modelo de Administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos. In Inovação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CRSE (1988). Projeto Global de Reforma. Lisboa: MEC/Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Delgado, João; Martins, Édio (2002). Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas - 1974-1999. Continuidades e Rupturas. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Erasmie, T. e Lima, L.(1989). Investigação e Projetos de Desenvolvimento em Educação. Uma Introdução, Braga: Unidade de Educação de Adultos. Universidade do Minho.
- Ferreira, Fernando (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação. (Orgs.) João Formosinho; António Fernandes; Joaquim Machado; Fernando Ferreira. Lisboa: Edições Asa.
- Ferreira, Henrique C. (1995). A Escola, de Organização Participativa a Organização Participada - Será um Projecto Possível? in Estrela, Albano; Barroso, João e Ferreira, Júlia (Editores, 1995): A Escola, Um Objecto de Estudo. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Actas do V Colóquio da AIPELF).
- Ferreira, Henrique C.(2007): Teoria Política, Educação e Participação dos Professores. Lisboa: Editora EDUCA.
- Formosinho, João; Fernandes, A. Sousa; Machado, Joaquim; Ferreira, Henrique (2010). Autonomia da escola pública em Portugal. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Flores, Manuel (2004). Agrupamentos de escolas - dinâmicas locais *versus* indução “política”: (des) articulação entre a lógica administrativa e a pedagógica. In Políticas e Gestão Local da Educação. (Orgs.) Alexandre Ventura; António Neto-Mendes; Jorge Adelino Costa. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Formosinho, João (1999). Um novo conceito de Escola. In *Autonomia Flexibilidade e Associação. Atas do Seminário. (Coord.) Joaquim Machado. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.*
- Formosinho, J. e Machado, J. (2000). A Administração das escolas no Portugal democrático. *In Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação. (Orgs) António Sousa Fernandes; João Formosinho; Fernando Ilídio Fernandes. Lisboa: Edições ASA.*
- Formosinho, J.; F., Ferreira I.; J., MACHADO (2000). Políticas Educativas e Autonomia das Escolas. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, João (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. *In Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação. (Orgs.) António Sousa Fernandes; João Formosinho; Fernando Ilídio Fernandes. Lisboa: Edições ASA.*
- Formosinho, João; Machado, Joaquim (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. *In Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação. (Orgs) António Sousa Fernandes; João Formosinho; Fernando Ilídio Fernandes. Lisboa: Edições Asa.*
- Goetz, J. P. e Lecompte, M. D. (1984). *Etnografía y Diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid: Ediciones Morata.*
- Jorgensen, Danny L. (1989). *Participant Observation. A Methology for Human Studies, Washington: Sage Publications.*
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: Edições ASA.*
- Leite, Carlinda (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios. *In A reorganização Curricular do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspetivas. (Direc.) José Matias Alves. Porto: Asa Editores.*
- Leite, Carlinda (2004). *Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: ASA.*
- Lemos, Jorge; Silveira, Teodolinda (1999). *Autonomia e Gestão das Escolas. 2º ed. Porto: Porto Editora.*
- Lima, Licínio (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988). Braga: Universidade de Braga.*
- Lessard-Hébert, M. e Goyette, G. (1989). *La Investigación-Acción. Funciones, Fundamentos e Instrumentación, Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones.*

- Lopes, Célia; Sanches, Maria (2004). Génese de um agrupamento vertical de escolas: continuidades, potencialidades e mudanças na política autárquica da educação. In Políticas e Gestão Local da Educação. (Orgs.) Alexandre Ventura; António Neto-Mendes; Jorge Adelino Costa. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lucke, M, André, M (1984). Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária-EPU.
- Nóvoa, António (1992). As organizações escolares em análise. (coord.) António Nóvoa. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Merriam, Sharan. (1988). Case study research in education: a qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morgado, José Carlos (2000). A (dês) construção da Autonomia Curricular. Lisboa: Edições ASA.
- Murteira, Bento (1995). Análise exploratória de dados – Estatística descritiva: Lisboa: McGraw-Hill.
- Nieto Cano, Javier (2003). Perspetivas Teóricas de La Organización Escolar in M. González, M. (Coord.). Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos, Madrid: Pearson Education.
- Nogueira, A. J. (1996). Os caminhos e os (des) caminhos da educação de adultos. Portugal, anos 80-90 In Simões, A. (Org.) A educação de adultos em Portugal – situação e perspetivas. Coimbra: I Jornadas da Educação de Adultos em Portugal.
- Patricio, Manuel Ferreira (1996) A escola cultural e os valores. Porto: Porto Editora.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (2003). Manual de investigação em Ciências Sociais. 3ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Reis, Elizabeth (2000). Estatística descritiva. Lisboa: Edições Sílabo.
- Revez, Maria (2004). Gestão das Organizações Escolares Liderança Escolares e Clima de Trabalho. Um estudo de caso. Chamusca: Edições Cosmos.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2010). A escola pública pode fazer a diferença. Coimbra: Livraria Almedina.
- Sá, Virgínio (1997). Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do Diretor de Turma. Lisboa: IIE.
- Sanches, Maria; Almeida, Isabel (2004). A gestão estratégica e a avaliação de desempenho: conceção do modelo *balanced scorecard* numa escola secundária. In Políticas e Gestão Local da Educação. (Orgs.) Alexandre Ventura; António Neto-Mendes; Jorge Adelino Costa. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sousa, Rómulo (2000). Município e Autonomia das Escolas. In Autonomia Contratualização e Município. Atas do Seminário. (Coord.) António Sousa Fernandes; João Formosinho; Joaquim Machado. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Stake, E. (2007). A Arte da Investigação com Estudos de Caso, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tripa, Maria Rosa (1994). O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias. Rio Tinto: Edições ASA.

Tuckman, Bruce (2000). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Referências bibliográficas da Internet:

- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. Consultado em 18 de Dezembro de 2011, disponível em www.ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7210.pdf

- Lima, L. (2008). Da gestão democrática das escolas à pós-democracia gerencial? Consultado em 20 de Dezembro de 2011, disponível em www.opiniaosocialista.org/02dossie06.htm

- Rochette, António (2011). A reorganização da rede escolar *in* Boletim dos Professores 20. Consultado em 28 de Agosto de 2011, disponível em www.min-edu.pt/data/boletim_20_VF.pdf

- Silva, M.; Chacon, M.; Pederneiras, M. e Lopes, J. (2004). Procedimentos metodológicos para a elaboração de projetos de pesquisa relacionados a dissertações de mestrado em ciências contábeis. Consultado em 23 de Dezembro de 2011, disponível em http://www.eac.fea.usp.br-cadernos-completos-cad36-mauricio_marcia_pg97a104.pdf

Legislação

- Lei nº 5/73, de 25 de Julho.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.
- Decreto-Lei nº 27084, de 14 de Outubro de 1936.
- Decreto-Lei nº 36508, de 17 de Setembro de 1947.
- Decreto-lei nº513/73, de 10 de Outubro.
- Decreto-Lei nº nº 221/74, de 27 de Maio.
- Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro.
- Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro.
- Decreto-Lei nº 769-A/79, de 23 de Outubro.
- Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro.
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro.
- Decreto-Lei nº 361/89, de 18 de Outubro.
- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio.
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.
- Decreto-Lei nº 513/73, de 10 de Outubro.
- Despacho nº 5328/2011, de 28 de Março.
- Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro
- Decreto-Lei nº 357/88, de 13 de Outubro.
- Despacho nº 113/ME/93, de 1 de Julho.
- Despacho nº 23/ME/95, de 3 de Abril.
- Portaria nº 604/2008, de 9 de Julho.
- Portaria nº 1260/2007, de 26 de Setembro.

- Resolução do Conselho de Ministros nº44/2010, de 14 de Junho.

Anexos

Anexo 1 – Avaliação interna 2º e 3º ciclos/ Análise da avaliação dos alunos na avaliação interna – 3º Período

Anexo 2 – Quadro comparativo de resultados de exames (1ª Fase) – 2010/2011

Anexo 3 – Pessoal docente em exercício de funções neste estabelecimento, segundo o grupo etário e sexo, por ciclo de ensino

Pessoal não docente em exercício de funções neste estabelecimento, segundo o grupo etário e sexo, por ciclo de ensino

Anexo 4 – Guião da entrevista

Anexo 5 – Entrevistas

- Entrevista 1 - E1

- Entrevista 2 - E2

- Entrevista 3 - E3

- Entrevista 4 - E4

- Entrevista 5 - E5

- Entrevista 6 - E6

Anexo 6 – Grelha de análise do conteúdo das entrevistas

Anexo 7 – Projeto de Intervenção do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste

Anexo 8 – Avaliação do Projeto de Intervenção na Escola/ Agrupamento pelo EAE

**Agrupamento de Escolas
Varandas do Nordeste**

**AVALIAÇÃO INTERNA- 2º/3º
CICLOS**

Análise dos resultados dos alunos
na avaliação interna – 3º Período

Ensino Básico – 2010/2011

7º ANO	Média Global			Nº de avaliações com 100% de positivas (16 disciplinas)		
	1º Período	2º Período	3º Período	1º Período	2º Período	3º Período
A	3,6	3,8	4,2	10	10	11
B	4	4,1	4,3	13	12	15
2C	3,3	3,4	3,7	7	8	9
D	3	3,2	3,3	3	3	4

- Verifica-se que houve uma melhoria nos resultados das médias e do nº de avaliações com 100% de positivas em todas as turmas ao longo do ano letivo.
- A turma B é a que apresenta melhores resultados, o conselho de turma, elaborou um Plano de Desenvolvimento Educativo Individual à aluna número cinco, tendo em conta as capacidades excepcionais demonstradas no decurso do presente ano lectivo, que será proposto à aprovação do C.P.
- A turma D, apesar de apresentar uma pequena melhoria em relação ao período anterior, apresenta média negativa às disciplinas de Inglês e Ciências Físico-Químicas.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VARANDAS DO NORDESTE

Quadro com análise comparada de dados de avaliação – 1º/2/3º Período - 3º Ciclo - Ano lectivo de 2010/2011

Disciplina	8ºA						8ºB						8ºC						8ºD						8ºE										
	Nº de Alunos	Média da Disciplina			% de Positivas			Nº de Alunos	Média da Disciplina			% de Positivas			Nº de Alunos	Média da Disciplina			% de Positivas			Nº de Alunos	Média da Disciplina			% de Positivas			Nº de Alunos Avaliados	Média da Disciplina			% de Positivas		
		1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP		1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP		1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP		1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP		1ºP	2ºP	3ºP			
Língua Port.	24	3,0	3,2	3,4	62	67	67	22	3,2	3,2	3,4	91	86	86	21	3,3	3,0	3,2	76	67	67	15	3,1	3,3	3,3	80	87	93	11	2,5	2,8	3,1	55	64	82
Inglês	24	3,1	3,2	3,2	68	71	81	22	3,5	3,8	3,8	91	100	100	21	3,6	3,7	3,7	81	95	91	15	2,8	2,7	2,7	67	53	53	11	2,5	2,5	2,5	55	55	55
Espanhol	13	4,0	3,8	3,8	100	100	100	22	3,3	3,6	3,5	100	100	100	21	3,7	3,4	3,3	100	90	100	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Francês	11	3,5	3,4	3,5	73	64	73	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	15	3,5	3,6	3,6	87	100	100	11	2,5	2,6	2,8	46	64	82
História	24	3,2	3,1	3,5	84	75	88	22	3,5	3,5	3,4	100	100	100	21	3,8	4,1	4,2	100	100	100	15	3,7	3,8	4,1	93	100	100	11	3,2	3,4	3,5	100	100	100
Geografia	24	3,2	3,3	3,5	68	67	83	22	3,8	3,5	4,1	96	86	100	21	3,5	3,9	4,1	91	100	100	16	3,2	3,3	3,6	80	87	94	11	2,9	2,7	3,6	73	63	82
Mat.	24	3,3	3,1	3,3	68	63	67	22	3,0	3,1	3,4	73	82	91	21	3,6	3,8	3,7	91	95	91	15	3,1	3,3	3,3	67	80	87	11	2,8	3	3	55	73	73
Ciências Naturais	24	3,4	3,3	3,5	72	71	79	22	3,5	3,5	3,6	91	95	95	21	3,3	3,6	3,8	76	86	91	16	3,1	3,3	3,5	80	100	100	11	2,9	3,2	3,2	82	100	100
C.F.Q	24	3,0	3,3	3,8	68	75	83	22	3,2	3,5	3,7	82	95	91	21	3,5	3,5	3,9	95	90	100	15	2,4	3,2	3,3	80	87	100	11	2,7	3	3,2	64	82	91
E. Fis.	24	3,4	3,6	3,9	100	100	100	22	3,8	4	4,2	100	100	100	21	3,8	4,1	4,3	100	100	100	16	3,5	3,6	4,1	83	88	100	11	3,2	3,4	3,4	81	100	100
Edu. Tec	24	--	--	3,7	100	100	100	11	--	--	3,5	100	100	100	21	--	--	4,2	100	100	100	--	--	--	4,1	100	100	100	11	--	--	3,2	100	100	100
Educação Visual	24	3,4	3,6	4,0	88	92	100	22	3,6	4,1	4,6	100	100	100	21	3,3	3,8	4,2	100	100	100	15	3,4	3,5	3,8	100	100	100	11	3	3,3	3,6	82	91	91
A. P.	24	--	--	--	100	100	100	22	--	--	--	100	100	100	21	--	--	--	100	100	95	15	--	--	--	100	100	100	11	--	--	--	82	100	100
For. Cívica	24	--	--	--	100	100	100	22	--	--	--	100	100	100	21	--	--	--	100	100	100	16	--	--	--	100	100	100	11	--	--	--	100	100	100
Est. Acomp.	24	--	--	--	100	100	100	22	--	--	--	100	100	100	21	--	--	--	100	100	100	15	--	--	--	100	100	100	11	--	--	--	100	100	100
A.A.P	24	--	--	3,9	100	100	100	11	--	--	3,9	100	100	100	11	--	--	4,3	100	100	100	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
E.M.R.C	10	4,4	4,4	4,6	100	100	100	4	5	5	5	100	100	100	14	4,8	--	4,8	100	100	100	14	4,2	4,4	4,7	100	100	100	11	3,8	4	4,1	100	100	100
INF.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	15	--	--	--	100	100	100	11	--	--	--	82	100	82
E. Musical	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	8	--	--	4,4	--	--	100	6	--	--	4	--	--	100

8º ANO	Média Global			Nº de avaliações com 100% de positivas (17 disciplinas)		
	1º Período	2º Período	3º Período	1º Período	2º Período	3º Período
A	3,41	3,44	3,7	7	8	9
B	3,44	3,7	3,9	9	11	12
C	3,5	3,7	4,0	9	9	11
D	3,3	3,5	3,7	7	10	13
E	2,9	3,1	3,3	5	9	9

- Verifica-se uma pequena melhoria nos resultados em relação aos períodos anteriores.
- As turmas B e C são as que apresentam maior média global.
- A turma D apresenta média negativa à disciplina de Inglês.
- A turma E apresenta média negativa às disciplinas de Inglês e Francês.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VARANDAS DO NORDESTE

Quadro com análise comparada de dados de avaliação – 1º/2º/3º Período 3º Ciclo - Ano lectivo de 2010/2011

Disciplinas	9ºA							9ºB						9ºC						9ºD								
	Nº de Alunos	Média da Disciplina			% de Positivas			Nº de Alunos	Média da Disciplina			% de Positivas			Nº de Alunos	Média da Disciplina			% de Positivas			Nº de Alunos	Média da Disciplina			% de Positivas		
		1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP		1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP		1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP		1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Port.	20	3,7	3,7	3,8	95	90	95	20	3,4	3,3	3,4	95	85	100	17	3,3	3,8	3,8	88	88	88	14	2,6	2,8	2,8	43	50	57
Inglês	20	3,9	4,1	3,9	100	100	100	20	3,4	3,1	3,3	80	75	80	17	3,5	3,8	3,9	94	94	100	14	2,6	2,4	2,4	43	43	43
Espanhol	20	3,7	4	4,1	100	100	100	10	3,3	3,6	3,6	100	100	100	17	3,3	3,9	4,0	94	94	94	--	--	--	--	--	--	--
Francês	--	--	--	--	--	--	--	10	3,1	3,6	3,6	90	100	100	--	--	--	--	--	--	--	14	3,4	3	3,1	100	71	100
História	20	4,0	4,2	4,2	100	100	100	20	3,3	3,3	3,6	100	100	100	17	3,5	3,6	4,2	94	94	94	14	3,4	3,6	3,6	86	100	100
Geografia	20	3,9	4,0	4,3	90	95	100	20	3,1	3,5	3,9	75	80	100	17	3,6	3,5	3,8	94	94	94	14	3,3	3,2	3,2	93	64	93
Mat.	20	3,7	3,6	3,7	85	85	85	20	3,1	3,0	3,3	80	60	80	17	3,7	3,7	3,8	88	94	88	14	2,6	2,9	2,9	43	57	64
Ciências Naturais	20	4,2	4,2	4,2	100	100	100	20	3,7	3,5	3,7	100	80	100	17	3,0	3,7	3,9	94	88	94	14	3,3	3,4	3,4	93	100	100
C.F.Q.	20	3,7	3,8	4,0	100	90	100	20	3,1	3,2	3,1	70	85	75	17	3,0	3,4	3,5	77	88	94	14	3	2,9	2,9	50	43	71
E. Fis.	20	3,9	4,4	4,7	100	100	100	20	3,7	3,8	4,1	90	90	100	17	3,8	3,9	4,0	100	100	100	14	3,6	3,4	3,8	100	93	100
Edu. Tec	18	4,6	4,6	5,0	100	100	100	20	3,5	3,8	3,8	100	100	100	--	--	--	--	--	--	--	14	3,5	3,3	3,3	100	100	100
Educação Visual	2	5,0	5	5,0	100	100	100	--	--	--	--	--	--	--	17	3,6	3,9	4,5	100	100	100	--	--	--	--	--	--	--
A. P.	20	--	--	--	100	100	100	20	--	--	--	100	80	100	17	--	--	--	100	100	100	14	--	--	--	100	100	100
For. Cívica	20	--	--	--	100	100	100	20	--	--	--	100	100	100	17	--	--	--	100	100	100	14	--	--	--	100	100	100
Est. Acomp.	20	--	--	--	100	100	100	20	--	--	--	100	100	100	17	--	--	--	100	94	94	14	--	--	--	100	100	100
TIC	20	3,6	4	4,4	100	100	100	20	3,4	3,2	3,3	95	100	100	17	3,5	3,8	4,3	94	88	94	14	3,4	3,7	3,6	100	100	100
EMRC	1	5	5	5	100	100	100	6	--	--	--	100	100	100	15	5	4,8	4,9	100	100	100	10	4,5	4,3	3,1	100	100	100

9º ANO	Média Global			Nº de avaliações com 100% de positivas (16 disciplinas)		
	1º Período	2º Período	3º Período	1º Período	2º Período	3º Período
A	4,1	4,2	4,3	13	12	14
B	3,3	3,4	3,6	7	7	13
C	3,4	3,8	4,1	5	5 (15 disciplinas)	6
D	3,3	3,2	3,2	9	9 (15 disciplinas)	10

- Verifica-se uma pequena progressão ao longo dos períodos, tanto nas médias como o nº de avaliações com 100% de positivas.
- A turma A é a que apresenta melhor média seguindo-se a turma C.
- Observando o quadro da análise comparativa dos resultados, a Turma D apresenta média negativa às disciplinas: Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e C.F.Q.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VARANDAS DO NORDESTE

Quadro com análise comparada de dados de avaliação – 1º/2º/3 Períodos 2º Ciclo - Ano lectivo de 2010/2011

Disciplinas	5º A							6º A						
	Nº de alunos	Média da disciplina			% de positivas			Nº de alunos	Média da disciplina			% De positivas		
		1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP		1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
Língua Portuguesa	17	3,5	3,7	3,8	89	94%	88	13	2,9	3	3,4	69	77	77
Inglês	17	3,4	3,7	3,7	83	88%	82	13	2,6	3,1	3,1	62	69	69
HGP	17	3,6	4,0	3,9	94	100	94	13	2,8	3,4	3,5	69	92	92
Matemática	17	3,4	3,8	3,9	89	100	94	13	3,5	3,7	3,7	92	100	100
Ciências da Natureza	17	3,4	3,8	3,8	100	100	94	13	3,0	3,5	3,5	77	100	100
EVT	17	3,1	3,5	3,7	94	94	94	13	2,9	3,5	3,7	85	100	100
Educação Física	17	3,6	3,7	4,0	94	100	100	13	3,8	3,9	4,2	100	100	100
Informática	17	--	--	--	94	100	94	13	--	--	--	77	100	92
Edu. Musical	17	--	3,5	3,7	--	100	100	13	Não há Prof.	3,4	3,6	--	100	100
E.M.R,C	17	4,3	4,4	4,7	100	100	100	13	3,8	4,5	4,7	100	100	100
For. Cívica	17	--	--	--	100	100	100	13	--	--	--	100	100	100
Est. Acompanhado	17	--	--	--	100	100	100	13	--	--	--	100	100	100
A. Projecto	17	--	--	--	100	100	100	13	--	--	--	100	100	100

2º CICLO	Média Global			Nº de avaliações com 100% de positivas		
	1º Período	2º Período	3º Período	1º Período	2º Período	3º Período
5º ano	3,5	3,8	3,9	5 (12 Disciplinas)	10 (13 disciplinas)	6 (13 disciplinas)
6º ano	3,2	3,6	3,7	5 (12 disciplinas)	10 (13 disciplinas)	9 (13 disciplinas)

- Tanto no 5º ano como no 6º ano, verifica-se uma pequena melhoria nas médias durante o ano lectivo, contudo o nº de avaliações com 100% de positivas diminuíram.

Conclusão:

Após a análise dos quadros onde estão registados todos os elementos de avaliação e dos quadros que apresentam uma análise comparativa, por ano de escolaridade, verifica-se uma evolução positiva das aprendizagens uma vez que, de uma maneira geral, houve uma melhoria nos resultados ao longo do ano.

Anexo 2

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VARANDAS DO NORDESTE

Quadro comparativo de resultados de exames (1ª Fase) – 2010/2011

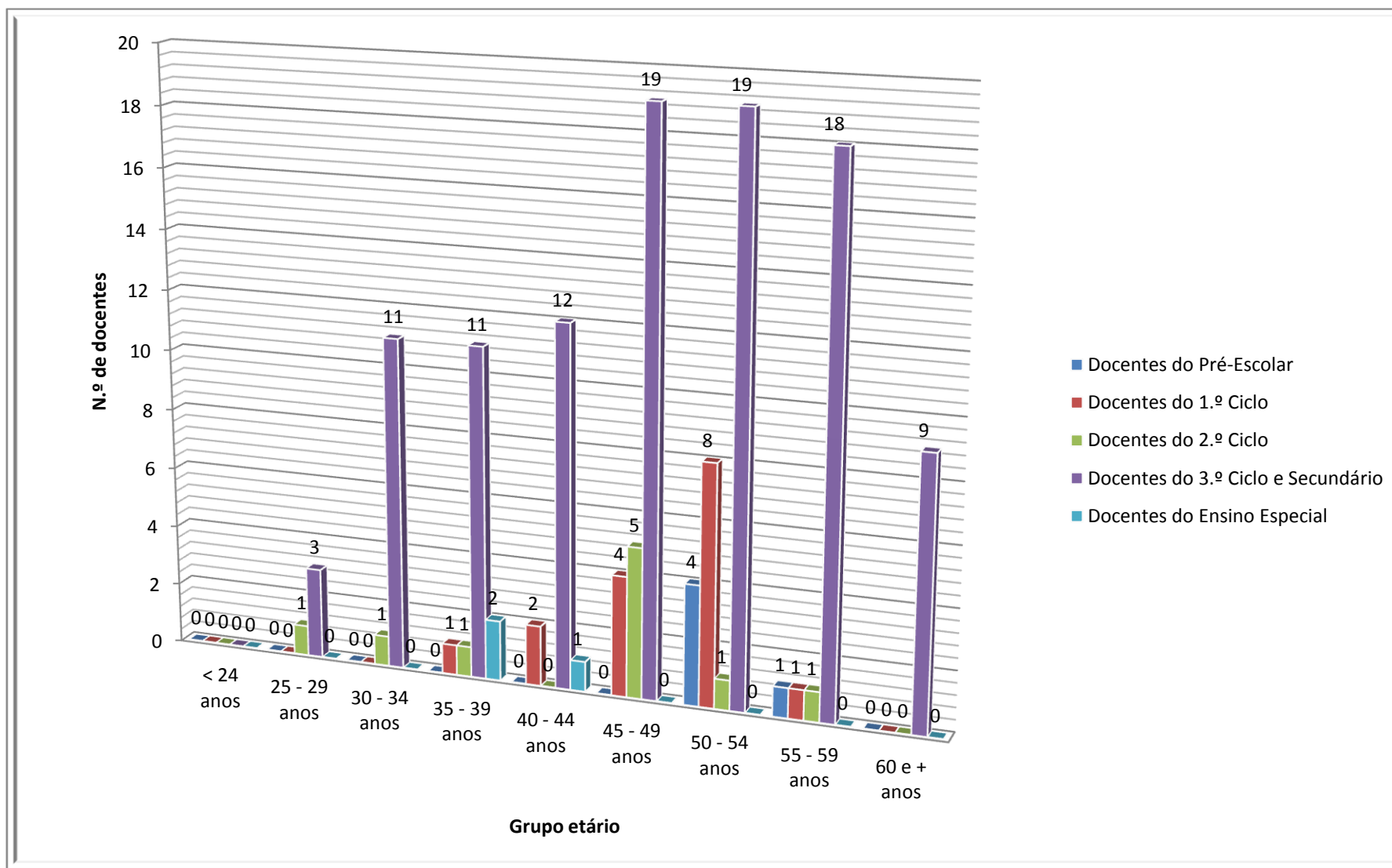
Disciplinas	Ano	Nº Provas Realizadas		Médias de Exame		% de Reprovações		Média CIF	Médias Nacionais	
		Internos	Externos	Internos	Externos	Internos	Externos		Total	Internos
Biologia e Geologia	2009	36	15	10,3	7,1			14,9	9,5	9,8
	2010	45	7	10,9	10,5	2%	25%	15,9	9,6	9,8
	2011	48	8	11,0	12,1			14,4	10,7	11,0
Geometria Descritiva A	2009	---	---	---	---			---	---	---
	2010	1	---	12,0	---			17,0	8,2	8,9
	2011	6	---	11,9	---			16,2	9,1	10,0
Economia A	2009	---	2	---	14,0			---	12,3	13,5
	2010	---	3	---	8,7			---	12,0	13,5
	2011	6	2	13,8	14,3			16,7	10,6	12,0
Física e Química A	2009	21	7	7,3	7,0			12,0	8,4	8,7
	2010	25	9	7,2	6,4	10%	38%	13,3	8,1	8,5
	2011	30	8	8,9	7,7			13,5	9,9	10,5
Francês (cont.)	2009	---	1	---	11,0			---	13,1	13,3
	2010	---	1	---	8,0			---	11,5	11,6
	2011	1	1	4,2	10,0			13,0	11,8	12,0
Geografia A	2009	7	---	10,7	---				11,1	11,3
	2010	6	---	12,5	---				10,8	11,0
	2011	13	2	10,2	12,7			15,2	11,0	11,3
História A	2009	8	1	11,8	7,0			14,6	11,5	11,9
	2010	5	2	8,2	13,5	20%		13,4	11,5	11,9
	2011	5	---	10,7	---			12,7	10,0	10,5
Matemática A	2009	45	4	9,0	6,0			14,4	10,0	11,7
	2010	34	---	10,9	---	21%	50%	15,6	10,8	12,2
	2011	34	4	10,3	9,2			13,8	9,2	10,6
MACS	2009	7	---	8,1	---			11,0	10,7	11,3
	2010	5	---	3,4	---			13,4	9,5	10,1
	2011	5	---	9,6	---			14,5	10,5	11,3
Português (639)	2009	52	21	12,9	9,0			15,2	11,1	11,7
	2010	45	14	12,9	7,8	2%	100%	15,1	10,1	11,0
	2011	53	4	12,3	11,8			15,8	8,9	9,6
Espanhol (inic. bienal)	2009	---	3	---	15,0				16,5	16,7
	2010	---	2	---	13,3				14,5	14,8
	2011	---	2	---	12,4				13,0	13,5
Inglês (cont. bienal)	2009	---	3	---	14,0				13,4	12,0
	2010	---	3	---	17,0				13,8	14,6
	2011	---	1	---	18,0				13,7	10,3

Breves considerações sobre os resultados do presente ano lectivo:

- As disciplinas de Economia e Biologia e Geologia registam uma melhoria da média de exames, que se situa acima da média nacional;
- Geometria Descritiva A desce a média mas mesmo assim está acima da média nacional;

- Física e Química A melhora a média de exame embora ainda se situe abaixo da média nacional;
- Português apresenta uma média de exame francamente melhor do que a média nacional;
- As disciplinas de Geografia A, Matemática A e História A não apresentam diferença relevante face ao resultado nacional;
- O nº de alunos que se submeteram a exame às disciplinas de línguas estrangeiras é baixo e, exceptuando a Inglês, têm uma média abaixo da média nacional.

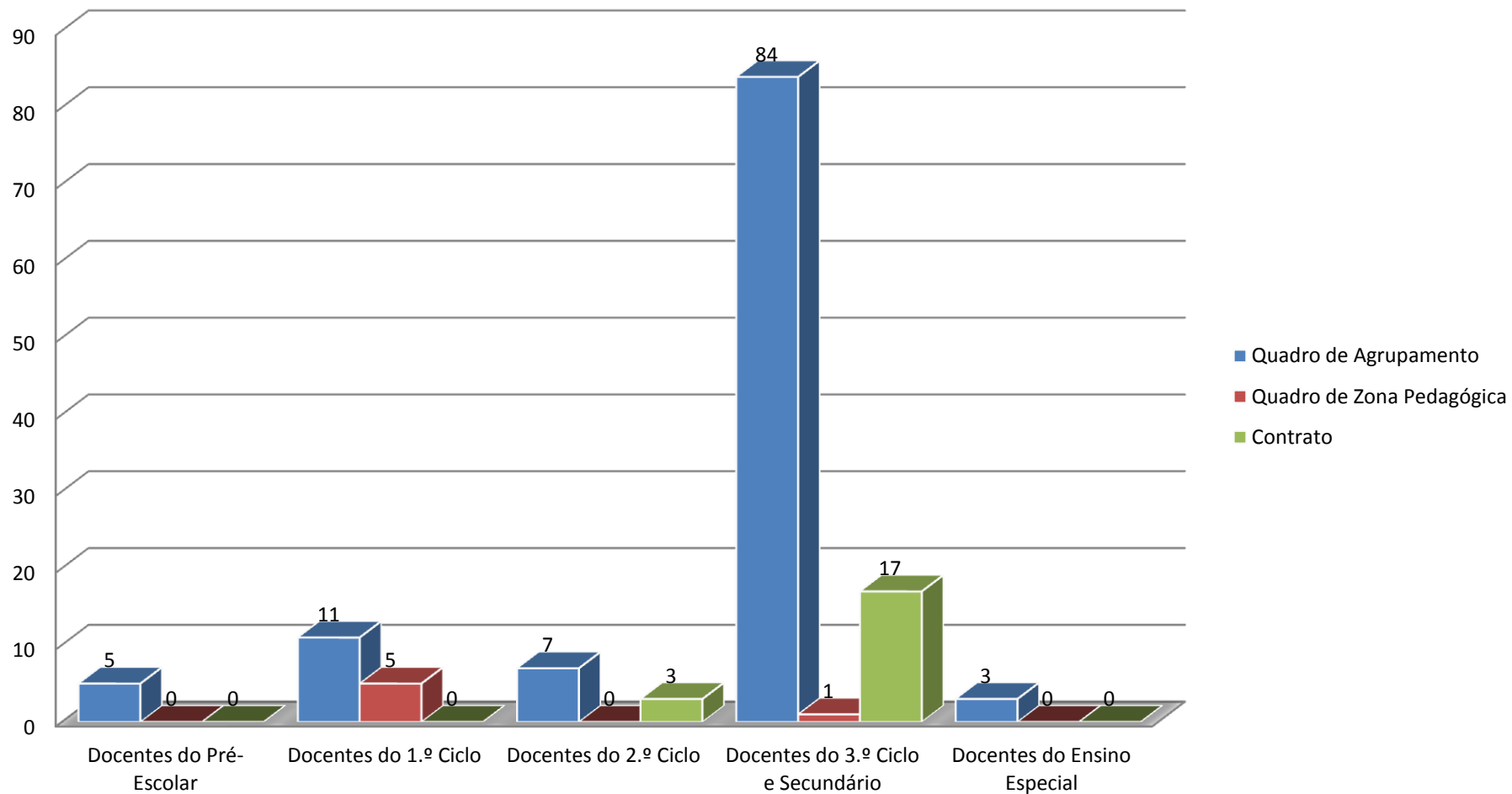
Refira-se ainda que, na elaboração deste quadro, foram usados os dados apresentados pelo Ministério da Educação e Ciência, outros que resultam do tratamento estatístico realizado pelos serviços administrativos da escola e ainda os que constam do documento de avaliação interna apreciado, anteriormente, em Conselho Pedagógico; Procedeu-se ao arredondamento das percentagens às unidades e da média da classificação interna final das disciplinas às décimas.



Pessoal docente, em exercício de funções neste estabelecimento, segundo situação profissional, por ciclo de ensino

		TOTAL	SITUAÇÃO PROFISSIONAL		
			Quadro de Agrupamento	Quadro de Zona Pedagógica	Contrato
Total de Docentes (1)=(2)+(3)+(4)+(5)+(6)	(1)	136	110	6	20
Pré-Escolar	(2)	5	5	0	0
1.º Ciclo	(3)	16	11	5	0
2.º Ciclo	(4)	10	7	0	3
3.º Ciclo e Secundário	(5)	102	84	1	17
Ensino Especial	(6)	3	3	0	0

Pessoal Docente segundo situação profissional



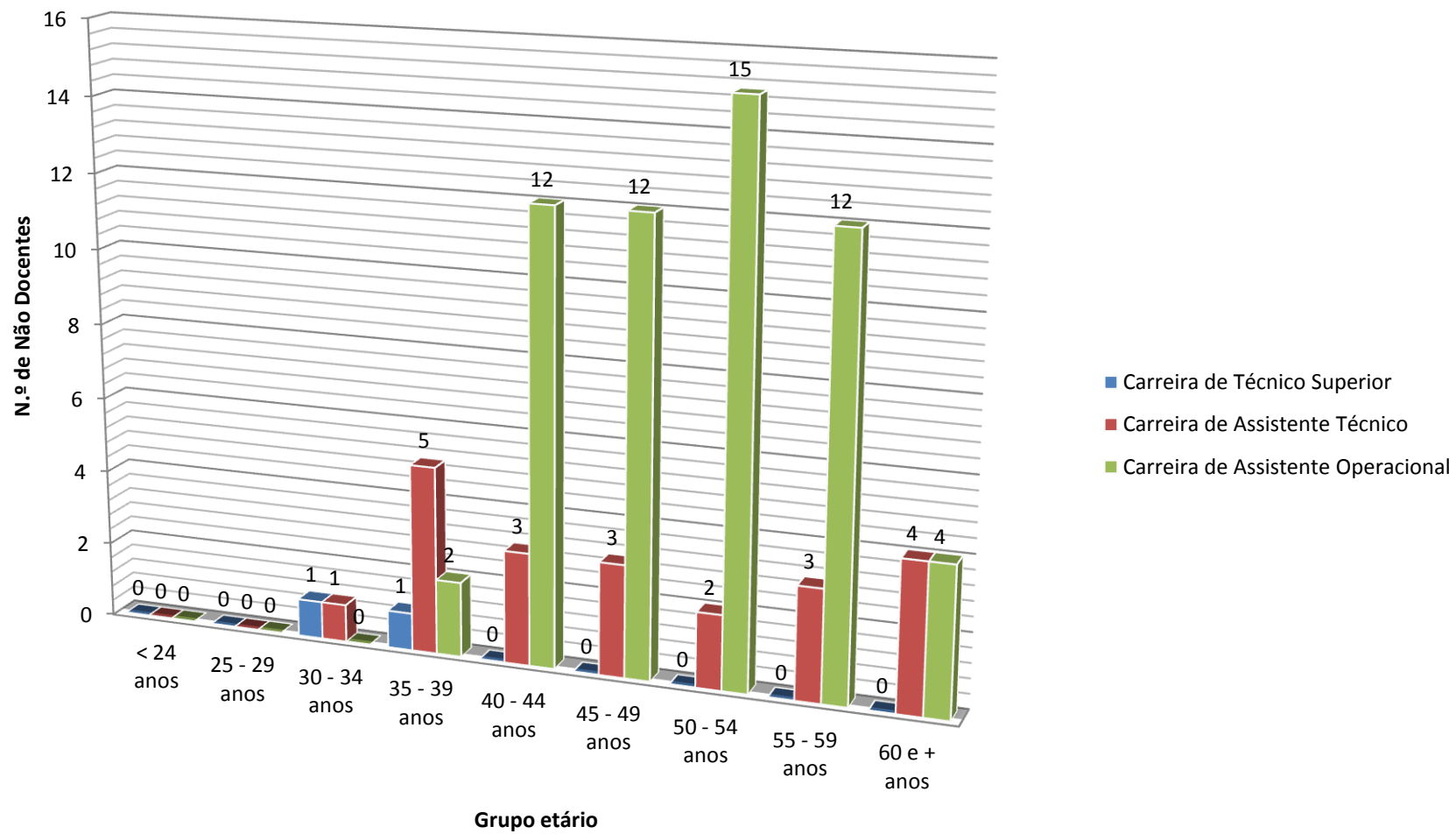
Pessoal docente, em exercício de funções neste estabelecimento, segundo a habilitação académica, por ciclo de ensino

		TOTAL	Doutoramento /Mestrado	Licenciatura ou Equiparado	Bacharelato ou Equiparado	Outra
Total de Docentes (1)=(2)+(3)+(4)+(5)+(6)	(1)	136	10	120	5	1
Pré-Escolar	(2)	5	0	5	0	0
1.º Ciclo	(3)	16	1	15	0	0
2.º Ciclo	(4)	10	1	8	1	0
3.º Ciclo e Secundário	(5)	102	8	89	4	1
Ensino Especial	(6)	3	0	3	0	0

Dados do ano letivo 2010-2011 - PESSOAL NÃO DOCENTE

Pessoal não docente, em exercício de funções neste estabelecimento, segundo o grupo etário e sexo

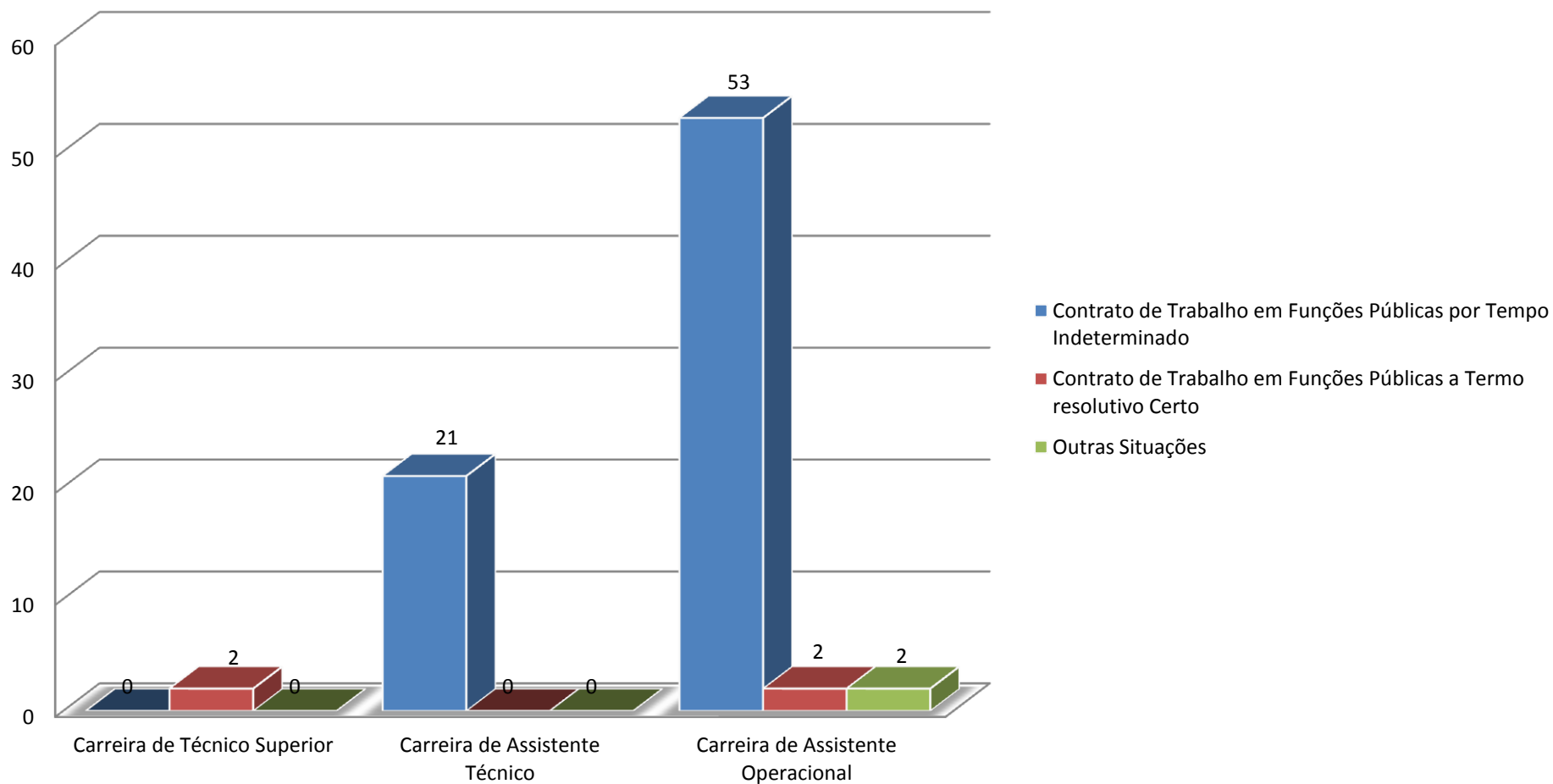
		TOTAL		< 24 anos		25 - 29 anos		30 - 34 anos		35 - 39 anos		40 - 44 anos		45 - 49 anos		50 - 54 anos		55 - 59 anos		60 e + anos	
		FM	F	FM	F	FM	F	FM	F	FM	F	FM	F	FM	F	FM	F	FM	F	FM	F
Total (1)=(3)+(4)+(7)	(1)	80	53	0	0	0	0	2	1	8	5	15	10	15	9	17	11	15	10	8	7
Carreira de Técnico Superior (2)=(3)	(2)	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Técnico Superior (CNO)	(3)	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Carreira de Assistente Técnico (3) = (4)+(5)	(4)	21	16	0	0	0	0	1	1	5	4	3	3	3	1	2	2	3	2	4	3
Coordenador Técnico/Chefe de Serviços de Administração Escolar	(5)	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
Assistente Técnico	(6)	19	16	0	0	0	0	1	1	5	4	3	3	3	1	2	2	2	2	3	3
Carreira de Assistente Operacional (7)=(8)+(9)	(7)	57	37	0	0	0	0	0	0	2	1	12	7	12	8	15	9	12	8	4	4
Encarregado Operacional	(8)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Assistente Operacional	(9)	56	37	0	0	0	0	0	0	2	1	12	7	12	8	15	9	11	8	4	4



Pessoal não docente, em exercício de funções neste estabelecimento, segundo a situação profissional

		SITUAÇÃO PROFISSIONAL			
		TOTAL	Contrato de Trabalho em Funções Públicas por Tempo Indeterminado	Contrato de Trabalho em Funções Públicas a Termo resolutivo Certo	Outras Situações
Total (1)=(3)+(4)+(7)	(1)	80	74	4	2
Carreira de Técnico Superior (2)=(3)	(2)	2	0	2	0
Técnico Superior (CNO)	(3)	2	0	2	0
Carreira de Assistente Técnico (3) = (4)+(5)	(4)	21	21	0	0
Coordenador Técnico/Chefe de Serviços de Administração Escolar	(5)	2	2	0	0
Assistente Técnico	(6)	19	19	0	0
Carreira de Assistente Operacional (7)=(8)+(9)	(7)	57	53	2	2
Encarregado Operacional	(8)	1	1	0	0
Assistente Operacional	(9)	56	52	2	2

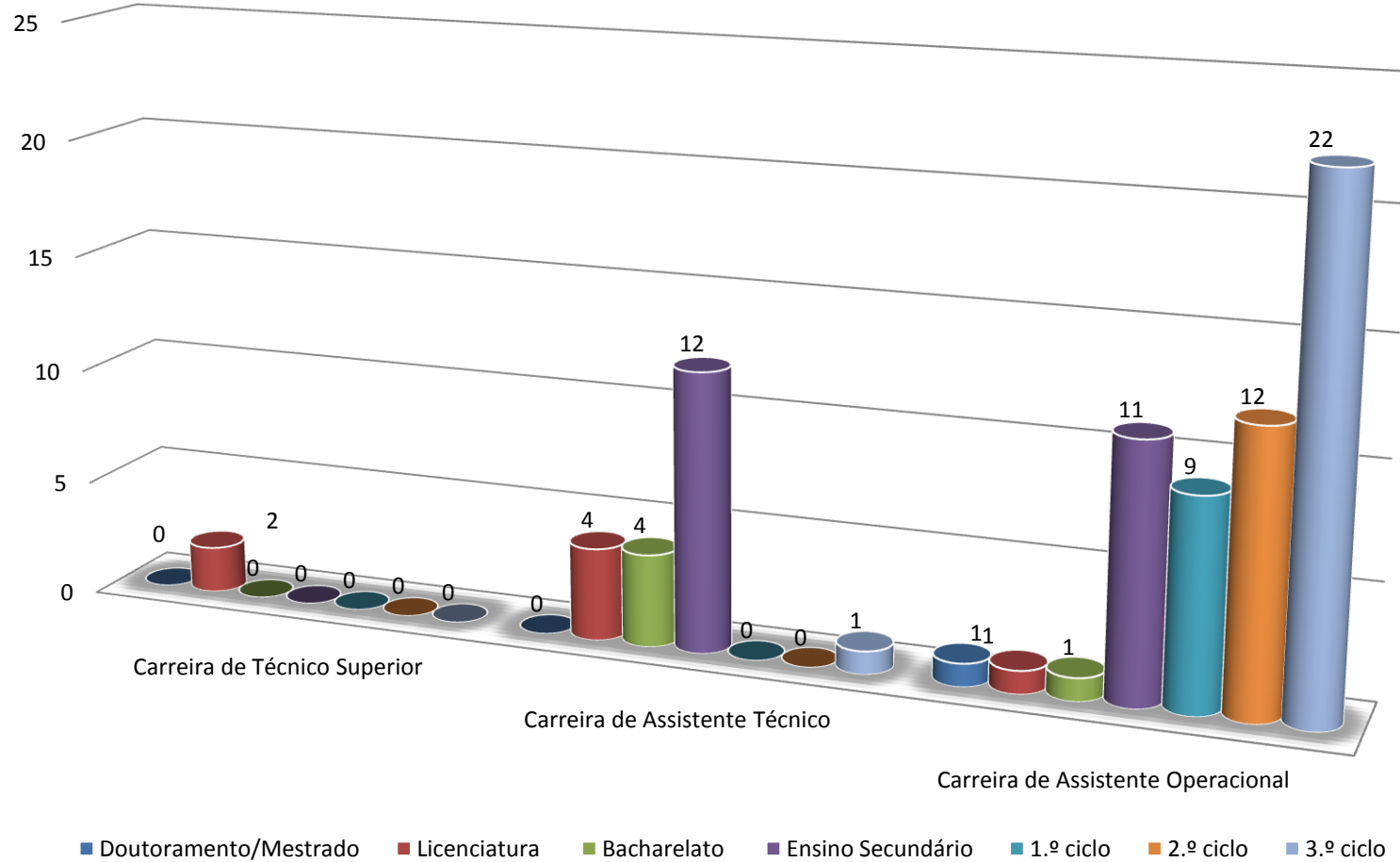
Pessoal Não Docente segundo situação profissional



Pessoal não docente, em exercício de funções neste estabelecimento, segundo a habilitação académica

		TOTAL	Doutoramento ou Mestrado	Licenciatura ou Equiparado	Bacharelato ou Equiparado	Ensino Secundário	Ensino Básico		
							1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Total (1)=(3)+(4)+(7)	(1)	80	1	7	5	23	9	12	23
Carreira de Técnico Superior (2)=(3)	(2)	2	0	2	0	0	0	0	0
Técnico Superior (CNO)	(3)	2	0	2	0	0	0	0	0
Carreira de Assistente Técnico (3) = (4)+(5)	(4)	21	0	4	4	12	0	0	1
Coordenador Técnico/Chefe de Serviços de Administração Escolar	(5)	2	0	0	0	2	0	0	0
Assistente Técnico	(6)	19	0	4	4	10	0	0	1
Carreira de Assistente Operacional (7)=(8)+(9)	(7)	57	1	1	1	11	9	12	22
Encarregado Operacional	(8)	1	0	0	0	0	0	1	0
Assistente Operacional	(9)	56	1	1	1	11	9	11	22

Pessoal não docente segundo a habilitação académica



Anexo 4

Guião da entrevista				
Dimensões /Blocos	Objetivos específicos	Atitudes preparatórias	Tópicos/ Questões	Observações
Bloco Preparatório				
Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	Informar, em linhas gerais, qual o objetivo do nosso estudo	Explicar que pretendemos estudar a construção do PI do candidato a diretor de um agrupamento ou escola	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão do/a entrevistado/a
	Garantir a oportunidade, pertinência e necessidade da entrevista	Pedir ajuda à/ao entrevistada/o, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho		
		Pedir autorização para gravar a entrevista		
		Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos		

Bloco A				
Origem e percurso de desenvolvimento do projeto	Saber qual a origem do projeto		<p>1- Como surgiu o projeto? E como é que ele é construído?</p> <p>2- Acha que é fundamental a sua existência?</p> <p>3-Que linhas orientadoras é que o projeto deve definir?</p> <p>4-O projeto é do conhecimento do CG. Na sua opinião ele deve ser divulgado publicamente?</p>	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão do/a entrevistado/a
Bloco B				
Visão do projeto	Indagar sobre a propriedade do projeto		1- Na sua opinião está o presente PI adequado ao agrupamento para o qual foi concebido?	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão, do/a entrevistado/a

Bloco C				
Recursos e população alvo	Indagar que recursos envolve e que população beneficia da sua implementação		<p>1-Que população pode beneficiar da implementação deste projeto?</p> <p>2- Como é que o projeto possibilita novas e diferentes formas de agilizar uma gestão que se pretende eficaz?</p>	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão do/a entrevistado/a
Bloco D				
Articulação entre o projeto e os outros documentos estruturantes do agrupamento	Perceber se existe articulação entre o PI e os outros documentos estruturantes		<p>1-Acha que deve haver articulação entre este projeto e os outros documentos estruturantes ou ele deve apenas servir para a apresentação do candidato?</p> <p>2- Considera que este projeto pode aumentar a margem de autonomia da escola?</p> <p>3-Considera que este ou qualquer outro projeto deve fazer parte da gestão estratégica da escola?</p> <p>4-Considera que este projeto se deve refletir nos objetivos dos diferentes projetos ou deve-se verificar o inverso?</p>	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão, do/a entrevistado/a

Bloco E				
Dinâmicas de participação resultantes do projeto	Identificar dinâmicas de participação dos diferentes atores escolares na concepção do projeto.		<p>1-Considera que o projeto deve ser construído apenas pelo candidato ou este deve ouvir os seus pares antes de conceber o documento final?</p> <p>2- E o que acha, por exemplo, da participação dos alunos e dos pais na sua concepção?</p> <p>3-De um modo geral acha que este projeto possibilita a participação de diferentes atores ou é um documento pessoal?</p>	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão do/a entrevistado/a
Bloco F				
Avaliação	Saber que tipos e dimensões da avaliação podem ser utilizados.		<p>1-O projeto é avaliado pelo CGT, que sobre ele emite um parecer.</p> <p>Acha que essa avaliação deve ser tornada pública, ou pelo menos, ser dada a conhecer à comunidade educativa?</p> <p>2-Acha que essa avaliação pode ser considerada uma referência para outras práticas de avaliação na escola?</p>	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão do/a entrevistado/a

Bloco G				
Representações dos benefícios da aplicação do projeto.	Perceber que benefícios são percebidos da dinâmica deste projeto.		1-Que benefícios pode um projeto desta natureza trazer para a escola?	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão do/a entrevistado/a

Anexo 5

Entrevista 1 –E1 – J. A. V. Presidente do CG do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste

Bloco A – Origem e percurso do projeto

1- Como surgiu o projecto? E como é que ele é construído?

R: O projecto surge como documento estruturante na candidatura a Directora de Agrupamento na sequência da fusão do Agrupamento de Escolas de Oliveiras e a Escola Secundária Varanda da Sanábria.

A apresentação do Projecto de Intervenção cumpre o legislado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que define o procedimento concursal para eleição do Director, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11 de Setembro.

A candidatura visou prosseguir o trabalho realizado na Escola Secundária Varanda da Sanábria como Vice-Presidente do Conselho Directivo, Directora e Presidente da Comissão Administrativa Provisória para além da integração harmoniosa com o referido agrupamento, na criação do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste, perseguindo o objectivo de o constituir num estabelecimento de ensino de referência.

O projecto é construído numa perspectiva estratégica, colhendo ensinamentos do passado para agir proactivamente por antecipação de cenários.

Apresenta uma estrutura coerente, identifica a missão e os princípios orientadores, a caracterização adequada do agrupamento, uma análise SWOT com os pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades cuidadosamente identificados, objectivos estratégicos definidos, estratégias e plano operativo objectivados e uma calendarização plausível de consecução.

2- Acha que é fundamental a sua existência?

A existência do Projecto de Intervenção torna-se fundamental concretamente em dois pontos principais: quando há vários candidatos ao cargo, para que os membros do Conselho Geral possam escolher com base documental; no final do mandato, para se poder fazer a avaliação do trabalho desenvolvido.

Não o é quando se apresenta demasiado fechado, não antecipando cenários variados. Na minha opinião deve ser considerado um documento aberto, permitindo adaptações e ajustamentos durante os quatro anos do mandato do director.

3-Que linhas orientadoras é que o projecto deve definir?

Áreas de Intervenção – performance do agrupamento, desenvolvimento pessoal e educação

para a cidadania, mecanismos de funcionamento do agrupamento, ambiente e espaço escolar;

Objectivos específicos;

Metas;

Planos de Acção.

4-O projecto é do conhecimento do CG. Na sua opinião ele deve ser divulgado publicamente?

Toda a comunidade educativa deve ter acesso ao projecto dos candidatos. O relatório da Comissão também deve ser posto à disposição da comunidade educativa. A escolha do Director pelo Conselho Geral é entendida por muitos como não democrática. Muitos membros da comunidade educativa não sabem que independentemente da qualidade do projecto, os elementos do Conselho Geral votam individualmente podendo ser escolhido, na pior das hipóteses, o menos adequado.

A divulgação serve, pelo menos, dois desígnios: o Projecto de Intervenção complementa o Projecto Educativo na escolha da escola pelos pais e encarregados de educação; propósitos condenáveis como o favorecimento, são mais facilmente reconhecíveis.

Bloco B – Propriedade do projeto

1-Na sua opinião está o presente PI adequado ao agrupamento para o qual foi concebido?

Conheço bem o documento e acho que está perfeitamente adequado ao agrupamento.

Bloco C – Recursos e população alvo

1-Que população pode beneficiar da implementação deste projecto?

Toda a população pode beneficiar deste projecto, pela seguinte ordem: alunos, famílias dos alunos, professores e técnicos da educação, pessoal não docente, restante comunidade das localidades servidas pelas escolas do agrupamento, outra população.

2-Como é que o projecto, possibilita novas e diferentes formas de agilizar uma gestão que se pretende eficaz?

Na elaboração do projecto há um esforço substancial para sintetizar as condições em que o agrupamento se encontra. Esse esforço de síntese tem que ser necessariamente precedido de uma cuidada análise. Conhecendo o ponto de partida e perspectivando condições de aplicação do projecto entra-se na primeira progressão do percurso. À medida que se avança, sempre que as condições variam, há que fazer adaptações. Por isso deve haver um equilíbrio entre os elementos estruturantes do projecto que lhe dão força e segurança e os mais instáveis que derivam de fenómenos mais ou menos aleatórios que surgem ao longo do mandato.

Bloco D- Articulação entre o projeto e os outros documentos estruturantes do agrupamento

1-Acha que deve haver articulação entre este projeto e os outros documentos estruturantes ou ele deve apenas servir para a apresentação do candidato?

Tem que haver uma articulação profunda do projeto com o Projecto Educativo. Este é o documento relativamente ao qual todos os outros se devem subordinar. Os outros documentos estruturantes também, por isso, devem ser articulados.

2- Considera que este projeto pode aumentar a margem de autonomia da escola?

Dá abertura ao aumento da autonomia. Essa autonomia, porque é nova na legislação, terá que ser muito bem estudada, pois haverá, numa primeira fase, um conjunto de conflitos, pela dificuldade de percepção do seu limite.

3-Considera que este ou qualquer outro projeto deve fazer parte da gestão estratégica da escola?

Este é o segundo projeto, a seguir ao Projecto Educativo, pelo qual se poderá fazer a avaliação do exercício do cargo.

4-Considera que este projeto se deve reflectir nos objectivos dos diferentes projetos ou deve-se verificar o inverso?

Este projeto não deve contrariar o Projecto Educativo. Como ambos os projetos devem ser abertos e flexíveis, sempre que houver pontos divergentes, eles devem ser cuidadosamente objectivados, explicados e apresentados ao Conselho Pedagógico, que deverá fazer as necessárias alterações a um ou a outro, de acordo com as circunstâncias.

Bloco E- Dinâmicas de participação resultantes do projeto

1-Considera que o projeto deve ser construído apenas pelo candidato ou este deve ouvir os seus pares antes de conceber o documento final?

A base de trabalho deve ser do candidato. Deve ouvir pessoas da sua confiança antes de conceber o documento final. O projeto é demasiado importante para ser apresentado sem uma atenta e fundamentada revisão. Aqui a noção de pares é muito vaga. O conhecimento do esboço do projeto por várias pessoas dá a possibilidade de outros candidatos tirarem daí vantagens.

2- E o que acha, por exemplo, da participação dos alunos e dos pais na sua concepção?

É muito interessante, sendo da confiança do candidato. Não têm que fazer parte de qualquer das suas estruturas e associações.

3-De um modo geral acha que este projeto possibilita a participação de diferentes actores ou é um documento pessoal?

É um documento pessoal mas com abertura aos elementos que acompanharão o candidato no

mandato.

Bloco F- Avaliação

1-O projecto é avaliado pelo CGT, que sobre ele emite um parecer. Acha que essa avaliação deve ser tornada pública, ou pelo menos, ser dada a conhecer à comunidade educativa?

A comunidade educativa deve poder aceder ao documento de avaliação.

2-Acha que essa avaliação pode ser considerada uma referência para outras práticas de avaliação na escola?

Nesta fase de arranque dos processos de avaliação, todas elas devem ser referência umas das outras. A ideia é ultrapassar os maus mecanismos de avaliação e procurar a rectidão.

Bloco G- Representação dos benefícios da aplicação do projeto

1-Que benefícios pode um projecto desta natureza trazer para a escola?

O projecto trará sempre o benefício da transparência na acção. Com o aumento da autonomia, a transparência e a honra são as mais apreciadas características do líder. Se os directores as evidenciam, a comunidade educativa une-se em prol da escola.

J. A. V.

Entrevista 2 – E 2 – M. T. docente do grupo de recrutamento 420 Mestre em Administração Escolar

Bloco A- Origem e percurso de desenvolvimento do projecto

1. Como surgiu o projeto? E como é que ele é construído?

R: Como surgiu o projeto? Que projeto? O do candidato X? Só ele saberá responder. Se a questão é: porque razão surgiu a necessidade de associar a uma candidatura a Diretor um projeto (PI) eu respondo que tal se deveu, supostamente, à necessidade ou será desejo? de *“reforçar a autonomia administração e gestão das escolas bem como o desejo de reforçar a participação das famílias e comunidades* e mais concretamente o poder autárquico à direção estratégica dos estabelecimentos de ensino.

Mas se a pergunta é: Como surge o projeto? Ou seja como nasce? Eu direi, primeiro de uma imposição legal, depois da estruturação de um conjunto de ideias, que devidamente articuladas se não de constituir como uma linha estratégica orientadora da gestão e administração de uma escola.

Ele constrói-se a partir da identificação dos problemas e constrangimentos existentes e posteriormente com medidas e ou propostas que, solucionem ou ajudem a solucionar esses problemas, mas também ajudem à concretização da estratégia definida e das finalidades desejadas.

2- Acha que é fundamental a sua existência?

R: Fundamental, não. Durante muitos anos não existiu e não me parece que o governo das escolas tivesse menos qualidade, por falta dele. Mas que permite uma melhor clarificação e estruturação dos principais objectivos, finalidades e da missão a implementar, isso sim.

3-Que linhas orientadoras é que o projeto deve definir?

R: De acordo com ponto 3 do artigo 6.º da Portaria n.º 604/2008 de 9 de Julho, no seu PI os candidatos *“identificam os problemas, definem os objetivos e estratégias bem como estabelecem a programação das atividades”*. **No meu entendimento, o projeto deve definir** como linhas orientadoras: a missão da escola, as grandes finalidades; os valores a defender e a forma de os implementar; os critérios gerais de tomada de decisões, nomeadamente no que diz respeito aos recursos humanos; a gestão dos recursos e a forma de os potenciar para atingir as finalidades que se propõe; definir a forma de relacionamento institucional com outros intervenientes educativos (associação de pais, alunos, instituições) e explicitar as entidades com quem pretende estabelecer parcerias e com que objetivos.

4-O projecto é do conhecimento do CG. Na sua opinião ele deve ser divulgado publicamente?

R: Sim. Devia ser imperioso que tal acontecesse. Primeiro porque sem existir um conhecimento generalizado é quase impossível que a comunidade educativa possa agir de forma concertada e consciente para a sua implementação; depois porque se ele define as linhas orientadoras e é um instrumento determinante na “selecção” do Diretor, é importante que a sua execução seja escrutinada por todos os agentes educativos e por último porque há-de permitir concluir que a selecção do futuro director pelos elementos do CG se faz mais por “opção política” do que pelo mérito do seu projecto.

Bloco B- Propriedade do projeto

1- Na sua opinião está o presente PI adequado ao agrupamento para o qual foi concebido?

R: Sim, na minha opinião está adequado. Ele foi construído por uma pessoa que tem obrigação de conhecer, e estou certo que conhece, a comunidade educativa a quem o projeto se dedica e como tal fez seu melhor.

Bloco C- Recursos e população alvo

1-Que população pode beneficiar da implementação deste projecto?

R: Supostamente devia beneficiar toda a comunidade educativa, mas essencialmente a escola enquanto instituição, ao afirmar a sua identidade, os seus valores e a sua credibilidade face ao meio, e como consequência deviam e devem beneficiar essencialmente os seus alunos, professores, e demais recursos humanos, mas também a região e no fundo a comunidade em geral ... se consideramos que uma boa organização e uma boa gestão facilitam um bom ensino e uma boa aprendizagem e estes contribuem de forma determinante para o desenvolvimento de um país.

2- Como é que o projecto, possibilita novas e diferentes formas de agilizar uma gestão que se pretende eficaz?

R: Se for construído de forma consciente porque permite, por um lado, tomar uma consciência *mais viva* dos problemas e a reflexão para a sua elaboração há-de permitir, por outro, uma melhor compreensão, mas também uma maior capacidade de interiorização dos constrangimentos, que de forma colaborativa, devem ser analisados para, a partir deles, encontrar as melhores soluções. Depois disto basta definir prioridades face às eventuais limitações (sejam de que ordem forem) e regras de actuação tendo por base alguns princípios como os de justiça, igualdade, ...sem nunca perder de vista a missão da instituição.

Bloco D- Articulação entre o projecto e os outros documentos estruturantes do agrupamento

1-Acha que deve haver articulação entre este projecto e os outros documentos estruturantes ou ele deve apenas servir para a apresentação do candidato?

R: Obviamente, deve haver articulação. De outra forma ele não passará de um documento com existência legal mas sem qualquer valor funcional, como aliás, muito sinceramente, penso que é o que acontece com a maioria. Partindo do princípio de que qualquer candidato a Diretor possui formação pedagógica, não vislumbro qualquer situação que, sem colocar em causa as competências dos restantes órgãos de gestão intermédia (exemplo do conselho pedagógico, e outros), possa haver colisão entre os princípios defendidos pelo candidato no seu projecto e as decisões de outros órgãos. Tanto mais que se o projecto é um elemento sem o qual a candidatura é impossível, e que deve definir as linhas directrizes, todos os outros documentos estruturantes deviam ser orientados para a concretização das grandes finalidades ou metas defendidas pelo candidato no projecto.

2- Considera que este projecto pode aumentar a margem de autonomia da escola?

R: Teoricamente sim, aliás esse é um dos pressupostos. Mas confesso, que na maioria das escolas tal não acontece. Não tanto por mérito ou demérito do projecto mas essencialmente por limitações legais ou por falta de formação e vocação dos actuais gestores.

3-Considera que este ou qualquer outro projecto deve fazer parte da gestão estratégica da escola?

R. Obviamente. De outra forma é caso para perguntar para que servem esses ditos projectos?

4-Considera que este projeto se deve refletir nos objetivos dos diferentes projetos ou deve-se verificar o inverso?

R: Já respondi a essa questão. Sim, acho que os objectivos de todos os outros projectos devem estar em consonância com os objectivos e a estratégia definida no PI.

Bloco E- Dinâmicas de participação resultantes do projecto

1-Considera que o projecto deve ser construído apenas pelo candidato ou este deve ouvir os seus pares antes de conceber o documento final?

R: Considero que deve ouvir um núcleo restrito de colegas que comunguem dos mesmos ideais, que em princípios farão parte da sua equipa ou da sua “comissão política”.

2- E o que acha, por exemplo, da participação dos alunos e dos pais na sua concepção?

R: Acho natural, se o candidato ou alguém próximo dele tiver alguma ligação informal com alguns pais e ou alunos que sejam da sua confiança. Mas acho natural que sejam ouvidos informalmente e não através de estruturas organizadas.

3-De um modo geral acha que este projecto possibilita a participação de diferentes actores ou é um documento pessoal?

R: Se a pergunta é sobre a concepção eu, como já disse, acho que deve ser, essencialmente, pessoal. Se é na sua aplicação eu considero que tem, forçosamente, de, não só possibilitar, mas também propiciar a participação de todos. Se o candidato se tornou director com base no seu PI a partir desse momento ele passa a ser um documento orientador das linha estratégicas da gestão e administração da escola.

Bloco F - Avaliação

1-O projecto é avaliado pelo CGT, que sobre ele emite um parecer

Acha que essa avaliação deve ser tornada pública, ou pelo menos, ser dada a conhecer à comunidade educativa?

R: Sim, é uma questão de transparência e de respeito entre candidatos. Ou será que algum quer vencer escondendo as suas propostas?

2-Acha que essa avaliação pode ser considerada uma referência para outras práticas de avaliação na escola?

R: Nem pouco mais ou menos. Não reconheço competência técnica nem pedagógica bem como conhecimentos suficientemente estruturados ao nível da organização e funcionamento do sistema de ensino para que esse parecer seja considerada referência para outras práticas de avaliação.

Bloco G- Representações dos benefícios da aplicação do projecto

1-Que benefícios pode um projecto desta natureza trazer para a escola?

R: Uma afirmação da identidade da escola; uma gestão mais consciente e partilhada; uma melhor e mais justa gestão dos recursos; um maior envolvimento com a comunidade estabelecendo parcerias, protocolos ...e uma maior centralização da responsabilidade da gestão. No diretor, claro.

M. T.

Entrevista 3 – E 3 - R. G. Adjunto da Direção do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste

Bloco A- Origem e percurso de desenvolvimento do projecto

1- Como surgiu o projeto? E como é que ele é construído?

R: O projecto surge para dar cumprimento aos imperativos legais que a candidatura ao cargo de director de escola pressupõe. Por outro lado, são ainda esses imperativos legais que condicionam/estruturam a construção do documento, definindo um conjunto de elementos obrigatórios para a definição do trabalho do director.

2- Acha que é fundamental a sua existência?

R: Acho que sim, uma vez que ele pressupõe a constituição de um conjunto de opções que vão caracterizar/enformar a acção da escola, no período de vigência do mandato do director. De facto, o projecto de intervenção pode considerar-se um dos documentos mais importantes de uma escola uma vez que nele se encontra definido um leque de posições/directrizes que vão determinar sobremaneira diferentes processos na escola.

3- Que linhas orientadoras é que o projeto deve definir?

R: Em minha opinião, o documento deve definir com clareza e exactidão quais as linhas orientadoras da acção do director, apontando linhas precisas de acção em diferentes matérias. Em meu entender, o projecto de intervenção deverá conter uma visão clara e precisa do candidato a director sobre a escola e os caminhos possíveis para atingir essa visão. Penso que, excluindo aquilo que seriam as coordenadas comuns a seguir por todas as escolas e definidas pelo ME, um projecto de intervenção deveria ser uma proposta precisa capaz de caracterizar singularmente uma instituição de ensino.

4- O projecto é do conhecimento do CG. Na sua opinião ele deve ser divulgado publicamente?

R: Evidentemente. Para mim, o projecto de intervenção deveria chegar a todos os elementos da comunidade educativa, uma vez que só com um conhecimento exaustivo e crítico do mesmo se criariam as condições óptimas para a eleição do director. O documento deveria ser, aliás, objecto de promoção por parte do seu autor e objecto de discussão dentro da escola.

Bloco B- Propriedade do projeto

1- Na sua opinião está o presente PI adequado ao agrupamento para o qual foi concebido?

R: Sim está. O presente PI foi concebido tendo em conta um amplo conhecimento da comunidade educativa onde o mesmo está a ser aplicado, tendo como objectivo principal melhorar o funcionamento geral do Agrupamento.

Bloco C- Recursos e população alvo

1-Que população pode beneficiar da implementação deste projecto?

R: Directamente, os beneficiários são os elementos que constituem a comunidade educativa onde o mais abrangente ainda o País.

2- Como é que o projecto, possibilita novas e diferentes formas de agilizar uma gestão que se pretende eficaz?

R: O projecto deve definir com clareza uma visão da escola, desde aspectos mais gerais, até pormenores funcionais específicos. Em ambas as situações, o documento deve apontar fórmulas específicas de consecução de objectivos e enformar, por isso, procedimentos dentro da escola, até aos pormenores mais elementares.

Bloco D- Articulação entre o projecto e os outros documentos estruturantes do agrupamento

1-Acha que deve haver articulação entre este projecto e os outros documentos estruturantes ou ele deve apenas servir para a apresentação do candidato?

R: Acho que o projecto deve ser construído em articulação com os documentos já existentes e parece-me lógico que todos os documentos da escola reflectam os principais objectivos e pressupostos do projecto de intervenção. Todos os dispositivos organizativos da escola devem reflectir a visão expressa no projecto.

2- Considera que este projecto pode aumentar a margem de autonomia da escola?

R: Sim, o projecto pode aumentar a autonomia da escola, uma vez que ela passa a definir-se a partir de um ponto de vista particular e específico, sancionado por todos os elementos da comunidade educativa como o melhor, naquele momento e naquele contexto.

3-Considera que este ou qualquer outro projecto deve fazer parte da gestão estratégica da escola?

R: Evidentemente. O projecto deverá ser sempre o documento central em termos de visão estratégica.

4-Considera que este projeto se deve refletir nos objetivos dos diferentes projetos ou deve-se verificar o inverso?

R: Como já referi anteriormente, o documento deve determinar as linhas gerais de todos os documentos da escola e não o contrário. Até porque isso daria uma contradição e uma impossibilidade evidente: como é que um director poderia fazer cumprir a sua visão da escola se os documentos que regulam o quotidiano desta são contrários à sua visão, objectivos e estratégias.

Bloco E- Dinâmicas de participação resultantes do projecto

1-Considera que o projecto deve ser construído apenas pelo candidato ou este deve ouvir os seus pares antes de conceber o documento final?

R: Estruturalmente, o documento deverá ser construído pelo candidato, que deve traçar as linhas gerais do projecto. Depois, será positivo aferir da exequibilidade, por exemplo, de determinadas propostas ou linhas de acção, junto dos diferentes actores.

2- E o que acha, por exemplo, da participação dos alunos e dos pais na sua concepção?

R: A construção do documento deve ser individual, como se referiu atrás. No entanto, parece-me pertinente que o candidato tenha a percepção dos interesses gerais do contexto onde o projecto se poderá implementar.

3-De um modo geral acha que este projecto possibilita a participação de diferentes actores ou é um documento pessoal?

R: De um modo geral, acho que o documento é uma visão particular sobre a escola, embora respeitando uma série de orientações e dispositivos legais que emanam da tutela, bem como características específicas da escola para a qual se constrói o documento.

Bloco F- Avaliação

1-O projecto é avaliado pelo CGT, que sobre ele emite um parecer. Acha que essa avaliação deve ser tornada pública, ou pelo menos, ser dada a conhecer à comunidade educativa?

R: Sim, deve ser apresentado embora quem proceda à eleição seja o conselho geral. O que me parece mais lógico é que o candidato publicite, seja de que modo for, as linhas gerais caracterizadoras da sua acção aos diferentes elementos da comunidade educativa, antes e depois da eleição (eventualmente pode auscultar diferentes sectores para a construção do documento final).

2-Acha que essa avaliação pode ser considerada uma referência para outras práticas de avaliação na escola?

R: Não.

Bloco G- Representações dos benefícios da aplicação do projeto

1-Que benefícios pode um projecto desta natureza trazer para a escola?

R: Que benefícios pode um projecto desta natureza trazer para a escola R: Se o projecto for construído a partir de um ponto de vista esclarecido e preciso acerca da comunidade onde a escola se insere, penso que os benefícios podem ser muito grandes. Ou seja, partindo de uma plataforma de documentos de âmbito nacional, o candidato pode ajustar essa plataforma a um contexto específico e particular, favorecendo, assim, as condições de trabalho de todos os elementos da comunidade educativa... há um espectro abstracto de leis e regulamentos que vão ser postos em prática de uma determinada maneira (a visão específica do candidato), que deve ser a melhor possível para daí se retirarem o máximo de benefícios.

R. G.

Entrevista 4 – E4 – A.C. representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação no CG do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste

A-Origem e percurso do projeto?

1-Como surgiu o projecto? (Li como o Seu projecto)

R. Acredito que tenha surgido como uma motivação interna, na procura de um projecto de intervenção que acrescente mais valor (mais valor é diferente de mais-valia) ao Agrupamento.

Pela relação que tive com a Senhora Directora, pude constatar que a moveram sete pontos, que posso enumerar: **A Melhoria do Agrupamento; Apresentação de uma Nova Imagem do Agrupamento; Melhoria Interna; Criar um “Agrupamento Único” na Região; Necessidade de uma Mudança Organizacional; Gestão Estratégica do Agrupamento; Trabalho, metas e objectivos com prazos e em contextos limitados.** AH! Posso com segurança acrescentar mais um ponto: partilha dos recursos.

Os agrupamentos escolares de hoje estão, no dia-a-dia, orientados para um trabalho contínuo de processos, com limitações nos prazos e recursos.

1.1- Como foi construído o projecto?

R: Ele obedeceu certamente a um critério pessoal, tentando trazer uma mais-valia (não é mais valor) ao Agrupamento. O projecto que vi apresentava ideias, reflexões e soluções.

2-Acha que é fundamental a sua existência?

R: Eu acredito que um projecto devidamente construído é fundamental, essencial, para um Agrupamento. A Escola, a organização, a Administração, o Movimento das Escolas e o seu Quadro de Investigação Educacional; a Imagem, as Metas, os Objectivos e a Avaliação de Resultados, de entre outros itens, são essenciais e, sem um projecto, como gerir e coordenar este “turbilhão” de relações? Como se pode entender a definição precisa dos Objectivos do Projecto, se não houver Projecto? Como atribuir aos intervenientes a responsabilização, melhorando o seu esforço, se não houver um Projecto? Como planear com realismo, com a noção de custos, tempo e riscos, sem um Projecto? Como exercer a Comunicação, a formalização dos actos e o próprio Controlo, sem um Projecto? Como transformar a vida na Escola num lugar mais transparente, profissional, sem um Projecto? Mas a **Escola também deve ser um local de burocracia**. O modelo de Escola Pública ocidental moderna, que constitui a base da nossa organização político-administrativa, foi criada e assente nos valores da democracia e do Estado de direito. Se é certo que uma Escola é fundada na legitimidade **legal-racional**, também designada por burocrata, ela é essencial para o rigor, para a **garantia da concepção instrumentalista**, quer funcional, quer orgânica. Este funcionamento de actividade material, burocrático e hierárquico é essencial e deve ser mantido.

Mas como deve ser mantido?

Se o serviço público é a aspiração mais elevada que pode ter um cidadão, a burocracia constitui um problema?

Este conceito é interpretado por muitos de forma errada, dado que o Estado será sempre um produtor de políticas públicas, dirigidas à sociedade. O que se desejou evitar e que foi

aplicado, sem que houvesse explicações adequadas, foram os desafios de limitar os excessos associados ao comportamento maximizador dos burocratas. A racionalidade burocrática foi substituída, com a ascensão da escolha pública, pela extensão do padrão de actuação do homo oeconomicus à esfera da burocracia.

3-Que linhas orientadoras é que o projecto deve definir?

R: Por vezes, constato Projectos escolares que não apresentam linhas orientadoras e, quando os indicam, abordam questões associadas a pontos de interesses, demonstrando falta de objectividade e despersonalização das funções, das regras e dos procedimentos. Compreendo que as Escolas sintam o peso da hierarquização passada, de forma piramidal, com uma cadeia de comando e, agora, se vejam confrontadas com novas regras, que promovem a despersonalização das funções, das regras e procedimentos, tendo em vista a objectividade e a imparcialidade. Por outro, a Escola Pública caracteriza-se pela especialização e profissionalização dos agentes. Nestes tempos de agora, com a crise do Estado, aliada à constatação de fenómenos de ineficiência e disfuncionalidade, também na Gestão Escolar, esta passou a ser posta em causa, discutindo-se nos governos o papel das Escolas, o seu peso na vida económica e social, o que reforça o papel da Escola Pública, para adquirir novos contornos, assumindo novos papéis.

Mas as respostas a esta questão podem ser retiradas do ponto número um. Mas posso ainda ir mais longe.

As transformações da Escola Pública são no sentido de substituir cada vez mais as formas clássicas, mas não erradas, de intervenção de regulação e orientação, diversificando as formas tradicionais de acção pública, obrigando à desconstrução de muitos dos instrumentos e esquemas organizativos que sustentavam a Escola tradicional. Acredito que este mecanismo continue a ser levado à discussão actual, em torno das funções da Escola, do Estado e dos meios para as realizar.

O conceito de Projecto de Intervenção corresponde hoje nas Escolas a uma realidade nova, direi até, a uma realidade social completamente nova, polissémica, com conteúdos diversificados.

Esta pluralidade de sentidos é visível no interior das Escolas, mas um Projecto Educativo é apenas uma parte do Projecto de um Agrupamento. Há uma enorme confusão que pude já constatar pelos imensos textos e Projectos que pude ler e aceder, estranhos a esta avaliação, por interesse a favor do caso presente. Nos próprios docentes verifico que este conceito é omissivo e apenas se preocupam com o Projecto Educativo, esquecendo-se da autonomia, da participação, e até da comunidade educativa. Será que são, no seu próprio seio estes assuntos insuficientemente discutidos?

Se é certo que o termo “Projecto Educativo” configura mobilização, ele é apenas simbólico, por de forma clara se tornar visível que “parece” mais do que “É”.

4 - O projecto é do conhecimento do CG. Na sua opinião ele deve ser divulgado publicamente?

R: Creio que tenho a perfeita consciência que a temática da informação ao público - interno ou externo, ou ambos - das actividades de um agrupamento são essenciais para a sua própria credibilização e acompanhamento. Vou então justificar este meu pensamento a fim de lhe dar o meu contributo fundamentado, podendo servir-se dele se assim se justificar, a seu favor, se a sua opinião for coincidente.

Este conceito de prestar a “informação” é hoje, nas sociedades modernas, um requisito essencial, até pela forma como hoje se torna também pública a própria autoridade executiva. São hoje já raros os agrupamentos que não têm um *site* na Internet. E, com ele, a informação diversa sobre as actividades desse próprio agrupamento e leis conexas, acrescentado até os nomes dos seus responsáveis. Mas o que fazem esses responsáveis? Qual o Plano de Intervenção desse Agrupamento? Pois sendo o projecto de intervenção do agrupamento um dos principais requisitos da gestão, não me parece que a sua não divulgação seja um valor acrescentado ao agrupamento. Que mais valia pode trazer a um *site* e sua divulgação pública os nomes dos seus dirigentes se não conhecemos o que fazem, como o vão fazer e como se planificam, de entre outras, as actividades essenciais a favor de um Agrupamento? É pois incontestável que este “direito” de informar, que podemos traduzir também no “dever” de informar só terá conteúdo essencial na medida em que abranja a possibilidade de acesso, em condições efectivas, à informação de uma organização de responsabilidade pública, no fundo, à informação, bem como ao esclarecimento das dúvidas que daí possam resultar. Mas se parece ser razoável que haja o dever de informar; sendo certo que o direito é de todos e não só dos juristas, como tornar claro um Projecto de Informação? Como se pode materializar essa mesma informação?

Não desejando fazer qualquer aproximação ao Direito, a nossa Constituição estabelece que a *informação* e outras matérias no âmbito jurídico devem estar disponíveis a todos os interessados. Não estará aqui também um princípio orientador do desígnio do *dever de informar ou até da informação*?

Em síntese:

Naturalmente que deve haver o direito de acesso e que o mesmo deve ser assegurado pelas boas práticas da gestão. Uma escola, um agrupamento devem planear acções tendentes a tornar conhecido o acesso das linhas de orientação; a sua publicação e outras formas de comunicação devem proporcionar um exercício de direito no cumprimento dos deveres a que um projecto e uma candidatura se apresentam. Mas este factor também determinará as acções e mecanismos sistematizados da própria informação a ser prestada. A informação deve estar bem enquadrada, tratada sob o ponto de vista técnico e científico, uma responsabilidade do agrupamento que deve ser apoiado e assumido em estreita colaboração com os restantes membros desse Conselho Geral.

O que pode e deve ser protegido?

Em termos gerais deve-se proteger a intimidade da vida privada; a protecção jurídica dos dados; a protecção do próprio *software*, os direitos intelectuais. Tudo o resto tem um autor, seu subscritor e, por isso, sendo um projecto pessoal qualquer dos requisitos indicados não estão a ser contrariados, pelo que é um dever informar e ser informado a partir do momento em que o mesmo se torna **parte vinculativa de um Agrupamento e reforçado após aprovação pelo Conselho Geral**.

O que tem acontecido até aqui? - As dificuldades da mudança, até pela própria interpretação dessa mudança e do tempo que cada um precisa para a própria consciencialização da mesma. Como sabemos, a mentalidade “conservadora” e ritualista de “velhos” procedimentos de há décadas estão enraizados e são de ter em conta; mas também é um dever dos que têm a oportunidade de pode mudar, de poder transformar os escassos passos numa visão de acréscimo como valor público de um Agrupamento.

Vantagens da divulgação para a imagem de um Agrupamento, desde que seja realizado sob o ponto de vista técnico e científico:

- Construção da “marca” do Agrupamento e a sua diferenciação.
- Notoriedade do Agrupamento
- Divulgação da imagem do Agrupamento para além do seu público interno.
- Conquista dos interessados (pais e alunos) e até professores e pessoal administrativo.
- Aproximação real ao pais, alunos e pessoal administrativo e professores.
- Crescimento na informação e na imagem.
- Reconhecimento do Agrupamento.
- Um Agrupamento que NÃO defrauda.

AH! Creio que já referenciei que ao longo do último ano recebi imensos documentos e acedi a outros pela *Internet*. Eles (os da Internet) estão ali para quem faz uma simples consulta, sem estarem enquadrados de forma técnica e científica. Fiquei até com a ideia que se “copiavam” uns aos outros, tais eram as semelhanças, as virtudes e os erros. Isso em vez de ajudar prejudica. Por isso sou defensor que a informação que por aí se vê deveria estar apresentada de outra forma e sendo ela pública, sendo os referidos projectos de Intervenção expostos aos olhares, já não estamos aqui a marcar a diferença se deve ou não ser público, mas como a mesma deve ser apresentada e como a mesma deve ser validada pelo Conselho Geral. A taxa de retorno para estes casos que vi é muito negativa, pelo que valido o meu pensamento se de forma sumária fui capaz de o explicar.

B- Visão do projeto

1- Na sua opinião está o presente PI adequado ao agrupamento para o qual foi concebido?

R: Esta pergunta atira-nos para a “Arte de Pensar”. No mundo intelectual e científico esta pergunta permite exercitar esta “Arte de Pensar”.

Frequentemente surgem ideias de que a exigência é fazer projectos muito difíceis. Mas o critério da exigência está ligado ao didáctico. **E se um Projecto de Intervenção for exigente é porque é cientificamente acertado, rigoroso e actual, propondo nomes e problemas da investigação que se faz hoje em dia.**

Um PI deve ser um “laboratório vivo” de um Agrupamento escolar. Por ele e com ele toda a Comunidade Educativa aprende a pensar e a agir, porque sistematicamente se confronta com as teorias e os problemas.

Se numa fase inicial qualquer PI causa aos autores e aos destinatários algumas resistências iniciais, elas só se resolvem se o PI - que não é só um Projecto Educativo - se torne claramente inovador do ponto de vista didáctico e se não possuir qualquer concorrente directo, ainda que outros já se aproximem deste modelo; mas um PI com uma afirmação constante entre a “velha” e a “nova” vaga.

Um dos muitos factores de base que ajudam à formação, elaboração e concretização de um PI é esclarecermos que, de facto, toda a Comunidade Educativa deve ser exercitada a pensar e a servir-se dele para o próprio presente. Para tanto, ele deve **ser muito pragmático em todos os sentidos, bem escrito, sendo um projecto de intervenção rico, eliminando arbitrariedades e incoerências habituais, além de uma concepção gráfica e ensinamentos que farão dele uma referência. as imagens devem estar adequadas e pertinentes, sem folclore, intuitivamente compreensível em todos os sentidos.**

Estará assim construído este projecto?

Para poder apreciar em definitivo as potencialidades deste PI é necessário experimentá-lo no Agrupamento. O PI precisará de tempo e esforço, para que a Comunidade Educativa conceba no seu dia-a-dia o esforço da sua aplicabilidade, potencialidades e os seus benefícios. Para haver conhecimento uma pessoa não pode apenas ter a sorte em acreditar no que é efectivamente verdade; tem de haver algo mais que distinga conhecimento da mera crença verdadeira. Para haver conhecimento, aquilo em que acreditamos tem de ser verdade, mas podemos acreditar em coisas verdadeiras, sem saber realmente que são verdadeiras. Concluindo, nem todas as crenças verdadeiras são conhecimento. Por outras palavras: A crença verdadeira não é suficiente para poder afirmar que este PI é o adequado para este Agrupamento.

Diz-nos a *Ana is Nin* que "A vida se contrai e se expande proporcionalmente à coragem do indivíduo."

Este projecto deve pois ser exposto aos olhares, ao seu público, mas o projecto concreto que a minha mente recorda e que foi aprovado pelo Conselho Geral deve ser reescrito com o pragmatismo que enunciei há pouco e com a coragem que pode contrariar ou expandir a sua utilidade. Mas todos os projectos, servindo-me até do exemplo desta minha entrevista, são possuidores das suas limitações, **mas é inegável a vontade do projecto a favor do Agrupamento**. Estou consciente que seria mais fácil para mim e para a senhora Dr.^a Teresa que apenas pronunciasse o meu pensamento com esta última frase. Mas que contributo pode este entrevistado dar a quem, tanto quanto a Dr.^a Teresa, pretende de forma inovadora melhorar aquilo que iniciou?

Diz-nos *Oscar Wilde* que "A instrução é um esforço admirável. Mas as coisas mais importantes da vida não se aprendem, encontram-se".

O PI será sempre alvo de valorização e críticas. Não devemos temer! Quando recebermos as críticas, não nos podemos esquecer que por mais que cortemos o pão em fatias, esse pão continua a ter duas faces.

Este PI que tivemos acesso é um excelente projecto de base e poderá tornar-se mais forte se a sua autora for capaz de inspirar a manutenção deste esforço admirável: fazer amanhã e sempre que possível melhorias, mesmo que alguém um dia lhe diga que lhe parece que tudo está mais "justo e perfeito".

Deixe-me passar esta ideia que lhe transmito com uma mensagem de *Filipe Cortelline Roque*, quando nos diz mais ou menos assim: "Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós".

C- Recursos e população alvo

1 - Que população pode beneficiar da implementação deste projecto?

R: Quando pedimos a alguém que fale sobre um problema, esse alguém está fazendo uma intervenção sobre esse mesmo problema. Seguirei esta linha de raciocínio...

Sem poder aqui ir mais longe, até por se tratar de uma entrevista, um Plano e vários desígnios descritivos e gráficos reformam problemas e interferem junto das pessoas. É certo que o PI foi submetido à apreciação e à aprovação. Mas este desígnio beneficia ou prejudica a população a quem deve servir, como qualquer tipo de exercício de poder? Um PI serve pois para provocar mudanças e, no caso concreto, no nosso Agrupamento.

Que garantias pode dar um PI que beneficia em vez de prejudicar?

Um Projecto de I N T E R V E N Ç Ã O (repito, intervenção), enquadra-se no paradigma geral da mensagem científica? O PI tem duas orientações fundamentais e sem perderemos a **dimensão teórico-científico (no plano dos conceitos, da construção, da argumentação)** terá de compensar a “cegueira” da “não utilidade”, passando a ser um PI com uso do utilitarismo, evitando-se, no entanto, a **unidimensionalização** pragmaticista e da sua interpretação, a não ser a favor das metas, objectivos e resultados.

A preferência por uma “orientação escolar” de modo algum afasta a preocupação de se procurar fornecer à Comunidade Educativa os conhecimentos indispensáveis para onde vão, tão indispensáveis ao posterior alicerçamento da Comunidade Educativa.

Mas os factos e as soluções que um PI acrescenta criam um “campo dinâmico”, o que significa que qualquer parte desse “campo” depende das outras partes. Como exemplo, o comportamento de um aluno depende do seu passado e do seu futuro, mas se o “campo” do comportamento do Agrupamento no seu todo também depender do seu passado e do seu futuro.

Mas de que população se questiona nesta pergunta a favor do PI?

Eu creio que a população aqui quer dizer os indivíduos que participam numa série de espaços vitais, tais como a família, a escola, etc. e que estão associados a este Agrupamento por força da lei que promove estes mecanismos.

Com a resposta que vou dar não estou a pensar nas teorias já existentes de diversos autores, por todos conhecidos, tais como *Kurt Lewin*, *Chris Argyris*, ou outros, até na área educativa, mas em tentar compreender e identificar o que é impulsionador e restritivo para o Agrupamento e para cada um dos parceiros de forma individual. O que me parece mais acertado é a autora e até eu próprio não me envolver na questão, mas ter uma posição isenta para perceber o alcance desta pergunta.

Com a aplicação do PI, se ele de facto for aplicado, irá provocar uma mudança no comportamento de grupos de qualquer tipo, seja no ambiente familiar, escolar ou profissional.

Creio que com estas reflexões partilhadas também sujeitas ao contraditório, as respostas que expresso não deixam de fornecer sugestões incentivadoras à reflexão intelectual, para além de uma aproximação aos problemas.

É certo que quem quiser ir mais longe numa investigação não pode desconhecer a **metódica** de um Projecto de Intervenção. Poder-se-á pensar que o que vou dizer a seguir é uma teorização de um PI, mas se nas Universidades não se recuperar o impulso dialógico e crítico que hoje é facilmente fornecido pelas teorias da educação e pelas teorias críticas da sociedade ficará definitivamente prisioneiro da aridez formal do conformismo educativo.

Sendo assim, um PI tanto pode beneficiar como prejudicar. Um PI tem as suas modas e o modo privilegiado deste PI que vi tem de ser testado pela sua própria constituição e normas, pela sua interacção com outros subsistemas sociais, tais como o económico, social e cultural. Guardemos as imagens – boas ou más – do que tem ocorrido neste Agrupamento e nas orientações superiores do Ministério da Educação e aguardemos pelos óculos dos mais jovens para sabermos do valor das nossas medidas.

2- Como é que o projecto possibilita novas e diferentes formas de agilizar uma gestão que se pretende eficaz?

R: Esta questão parte do pressuposto que o PI acrescenta valor, mas a mim, não me cabe duvidar dessas qualidades. O PI tem muitas qualidades, mas como vão ser postas em prática? Como serão avaliados os resultados dessas qualidades? Como se pode verificar que o projecto que foi presente agilize a gestão?

A minha experiência e vivências encontraram bons pontos de referência no PI; mas da mesma forma percepcionei que no PI não há Gestão. Se esquematizarmos a sua apresentação eles serão a leitura de um antimanual e que perpassava este lugar-comum da entrevista. Em consciência, o PI não resolve os problemas da Gestão do Agrupamento. Mas deixo à autora a liberdade de articular a comunicação, mas o PI – **faço notar que a autora nunca esteve aqui em análise** – não obedeceu, nem sistematizou os conceitos de Gestão.

D- articulação entre o projeto e os outros documentos estruturantes do agrupamento

1-Acha que deve haver articulação entre este projecto e os outros documentos estruturantes ou ele deve apenas servir para a apresentação do candidato?

R: Cada projecto deve fazer bem aquilo para que é concebido. Se já é difícil organizar-se um PI, o que não seria se ele fosse articulado com outros documentos estruturados? O mais importante é conseguirmos assegurar que haja neste Agrupamento um PI, com **crystalizações**; na verdade, um modelo que possa fazer parte do património colectivo. Envolver um PI em conjunto com outros projectos enfraquece os projectos e salienta as próprias fragilidades do PI. Isso seria desastroso, mas não impossível. Mas como sabemos, esta metodologia iria até contrariar os actuais mecanismos científicos, que nos obrigam a apertar a “malha” para a percepção e obtenção de resultados. Não nos podemos esquecer de permanentemente definirmos o que é um PI; se assim fizermos, facilmente perceberemos qual o poder do PI; perceberemos quem é o Gestor do PI; se o fizermos, perceberemos qual o procedimento e forma do seu exercício. Já agora, faço esta pergunta: **Existem ou não limites jurídicos, educacionais, científicos quanto ao exercício de um PI?**

2- Considera que este projecto (desapareceu nas perguntas anteriores e também nesta questão a palavra INTERVENÇÃO) deve fazer parte da gestão estratégica da Escola? (ou Agrupamento?)

R: Se não é um PROJECTO, mas um PROJECTO DE INTERVENÇÃO, o referido documento tem a obrigação de ser a força **constituente** dessa mesma intervenção. As reflexões anteriores já dão uma resposta a esta e às restantes questões que se apresentam.

4- Considera que este projecto [intervenção] se deve reflectir nos objectivos dos diferentes projectos ou deve-se verificar o inverso?

R: Já dei respostas que permitem compreender estas questões. Mas responderei também a esta questão por desejar e muito colaborar com o meu pensamento junto de quem merece e tem valor. O que estou a fazer é apenas utilizar o raciocínio e tentar aproximar-me da problemática que a autora tem entre mãos: o trabalho de uma tese de mestrado. A este nível o pensamento tem de estar à altura desta circunstância. Ora vamos lá:

Se já percepcionamos o modelo e se já se questionou para que serve um PI, podemos apontar o PI com se fosse um documento da centralidade escolar?

Esta pergunta conduzir-nos-á a uma aproximação caracterizadora do poder de um PI. Perante uma multiplicidade de conceitos e definições, estará no PI o “poder” de intervenção num Agrupamento? Na minha opinião **um PI representa o “poder”, a “força” a “autoridade” de uma intervenção num Agrupamento.** Mas com a seguinte salvaguarda: O Conselho Geral deve estar em condições de, numa determinada situação concreta, criar, garantir ou eliminar um PI, ou parte dele, se ele não for tido em conta como uma intervenção POSITIVA na Comunidade Educativa.

Mas agora deixo à autora os seguintes raciocínios, em jeito de reflexão inicial:

- Quem é o titular desse poder?
- Qual o procedimento e forma do seu exercício?

Estas duas perguntas servem como um roteiro para a percepção do espaço e do tempo de um PI.

- Qual o Espaço de um PI?
- Qual o Tempo de um PI?

Poderei ainda acrescentar que o “**conceito limite**” é um processo de integração que suscita a questão de saber se é possível o exercício de poder emanado do mesmo. Não concorda que também esta questão deve ser equacionada? Se sim, quais são os restantes actores que transforma este poder num “conceito-limite”?

O poder de um PI está regulado e o meu pensamento pode alicerçar uma outra consideração que tem a ver com a **impossibilidade de ele ser pensável como conceito ou categoria de exercício de “poder”**. O “poder” de um PI seria, em rigor, não uma competência ou faculdade regulada mas sim uma “força”, um “puro facto” dentro da Comunidade Educativa. Este “poder” do PI está regulado e conexas-se com o pressuposto democrático de **autodeterminação e autoorganização deste Agrupamento.**

Mas a ideia de um “poder” constituinte criador de uma orientação pode merecer novas interrogações para um estudo intelectual. O PI garante os direitos e liberdades da Comunidade Educativa? O PI estabelece limites ao poder? O que se pretende com um PI?

Não se pretendeu com um PI criar uma orientação no Agrupamento? Ou apenas se desejou confirmar a “existência dos poderes e dos privilégios e liberdades” radicados num *corpus* costumeiro de normas que se reduzem a um número de documentos? Com ou sem PI o que mais se deseja é a manutenção do domínio? Ou com o PI se pretendeu regular as relações entre vários decisores, estamentos, forças, entre pessoas activas na qual gravitam os pesos e contrapesos da diversa Comunidade Educativa?

E- Dinâmicas de participação decorrentes do projeto

1 – Considera que o projecto de [INTERVENÇÃO] deve ser construído pelo candidato ou este deve ouvir os seus pares antes de conceber o documento final?

R: Quem são os pares de um(a) Director(a) de um Agrupamento?

Eu acredito que esteja a pensar que os seus pares sejam os senhores “professores”. Serão esses os seus pares? Ou será essa a sua origem? De onde vem? Para onde vai?

Na **Comunidade Educativa** encontrará todas as energias e valores sociais, onde há escritores, professores, advogados, militares de graduação, proprietários, comerciantes, industriais, operários, intelectuais, funcionários, domésticas, representando pensamento, riqueza e trabalho. A República Portuguesa foi já no passado construída sob um “projecto socialmente heterogéneo”, de dimensão interclassista e popular e com uma estratégia política integradora. Daí a polissemia de um Projecto de Intervenção e do seu discurso e o interclassismo desse mesmo projecto de intervenção.

2. – E o que acha, por exemplo, da participação dos alunos e dos pais na sua concepção?

R: Quem são os “pares” de um(a) Director(a) de um Agrupamento?

Para que serve a participação da Comunidade Educativa? Este valor é apenas teórico? O que distingue este pluralismo dos anteriores impasses educacionais?

3.- De um modo geral acha que este projecto possibilita a participação de diferentes actores ou é um documento pessoal?

R: As respostas às questões anteriores – pares e “pares” – respondem parcialmente a esta questão.

E o que fica por responder?

Como podemos medir uma participação pessoal? Como podemos avaliar se uma só pessoa, física ou jurídica, deve agir e actuar da melhor forma a favor de um PI? O que nos diz a lei sobre a quem cabe pensar, avaliar, desenhar e escrever um PI?

Estas são perguntas comuns do dia-a-dia, também para os profissionais pela gestão de pequenas ou grandes empresas. Mas também podemos exercitar a nossa mente, Nós, os que também estamos simultaneamente associados à gestão, à educação, aos resultados.

Estou a recordar-me de sete conceitos sobre estas problemáticas, mas deixarei aqui apenas um para me tornar mais objectivo: Normalmente temos ainda o hábito de nos afirmarmos na “competência passada” ou no nosso grupo de origem e isso repugna muitos dos nossos pensadores. Mas eu compreendo, mas partilho e aqui defendo que alguns se incomodam com este “poder constituinte”, mas esquecem-se que esse “poder” tem a força e competência para, em si mesmo, desenhar e planificar o modelo de Agrupamento para uma Comunidade Escolar. E é na busca destes resultados que muitas vezes os projectos de intervenção não são trabalhados como projectos de intervenção, pois a questão custo x benefício torna-se empírica, deixando o que seria sensato, racional em relação ao emocional.

É preciso que os processos sejam definidos, com estratégias a curto, médio e longo prazo e sejam pensados e montados; que a equipe, não importa por quantas pessoas seja formada, tenha consciência da necessidade de se organizar para crescer.

Desta forma, todos os profissionais da organização conseguem visualizar que pertencem a algo maior, a um objectivo definido e reconhecem com clareza o que deve ser feito para se chegar a este objectivo: **UM AGRUPAMENTO MAIOR E MELHOR.**

F- Avaliação

1- O Projecto de [INTERVENÇÃO] é avaliado pelo CGT, que sobre ele emite parecer. Acha que essa avaliação deve ser tornada pública, ou pelo menos, ser dada a conhecer à Comunidade Educativa?

R: É o CGT que emite parecer? – Não creio!

A resposta a esta questão está associada à resposta da divulgação do próprio PI. O PI é apenas uma parte da estrutura global, ou melhor, o passo inicial para a “governança” de um Agrupamento. A fórmula-síntese de um PI é a apresentação parcial de uma divisão tripartida dos poderes, embora integrados com o Conselho Geral. Conclui-se, porém, e a doutrina assim o entendeu, que há uma independência funcional e ambos os Órgãos de Estrutura estão bem definidos no regime legal de quem administra, legisla e fiscaliza, senão até quando julga.

2- Acha que essa avaliação pode ser considerada uma referência para outras práticas de avaliação na escola?

R: Um PI serve pois para provocar mudanças e, no caso concreto, no nosso Agrupamento. Se ele não for uma referência, para que serve um Projecto de Intervenção num Agrupamento?

A. C.

Entrevista 5 – E5 –H. C. docente do grupo de recrutamento 430

A- Origem e percurso de desenvolvimento do projeto

1-Como surgiu o projeto? e como é que ele é construído?

R: O projecto surge, por um lado, como uma necessidade de afirmação do candidato, das suas capacidades, competências, conhecimentos e vocação numa área nuclear e complexa mas de capital importância social, por outro lado, como um instrumento de selecção e de responsabilização e, finalmente, como mecanismo de materialização de um processo. Residualmente poderíamos aditar que o mesmo surge por exigência legal. Quanto ao «como é que ele é construído», apesar de a questão nos suscitar alguma dificuldade de apreensão do seu alcance, dir-se-á que o mesmo é um documento inclusivo, partindo de uma sólida e inequívoca explicitação dos princípios orientadores e percorrendo todo um itinerário que passa por uma realista visão do agrupamento, pela identificação dos seus pontos fortes, das suas dificuldades, dos aspectos a corrigir, a melhorar e a consolidar, pela definição dos objectivos eleitos pelo sua autora e das estratégias destinadas a concretizá-los, encerrando em si um plano de acção e um apelo à mobilização de todos os agentes educativos e culminando com a deliberada afirmação de uma liderança bem definida, forte, centralizada e que se quer eficaz.

2- Acha que é fundamental a sua existência?

R: Seguramente. A sua importância afirma-se numa tríplice vertente. Primeiramente porque a sua existência assenta em imposição legal e naturalmente no interesse público que subjaz à norma. Secundariamente porque se destina a credibilizar o seu (sua) autor(a) e candidato(a) ao cargo de gestão que, através dele, se dá a conhecer bem como o seu plano de acção, desde logo de forma directa perante o Conselho Geral, órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola. Por último, pelo facto de ser um documento essencial da política educativa do agrupamento que se repercutirá no seu futuro (do agrupamento) e dos seus agentes e destinatários, importância esta que lhe é intrínseca.

3- Que linhas orientadoras é que o projeto deve definir?

R.: Entre outras, as relacionadas com aos seguintes campos de actuação:

- Combate ao insucesso escolar, absentismo e abandono.
- Participação democrática e de promoção dos valores que lhe são inerentes, entre os quais se salientem o do respeito, tolerância e responsabilidade.
- Formação integral dos alunos.
- Utilização das novas tecnologias de informação e comunicação.
- Transparência, eficiência e desburocratização de procedimentos.

4. O projecto é do conhecimento do conselho geral. Na sua opinião ele deve ser divulgado publicamente?

R: O interesse público geral *in casu* basta-se com a possibilidade de consulta pelos públicos externos. Sendo o mesmo a expressão de uma visão prospetiva do(a) seu(sua) autor(a) relativamente à escola (pública) e ao ensino deve o mesmo estar acessível para consulta a todos os agentes educativos ou sociais que tenham interesse em o conhecer. Porém, estando esta possibilidade de consulta dependente de uma vontade de conhecimento, ou seja, de um comportamento (facere) dos seus potenciais interessados, impõe-se, no entanto, que,

relativamente aos públicos internos (corpo docente, discente, administrativo, auxiliar, pais/encarregados e autarquia local), com especial ênfase no corpo docente, adicionalmente deva ser implementada a sua divulgação através das estruturas próprias como forma de incentivar a adesão mas também como forma de fomentar a discussão. O Projeto de Intervenção não é (não deve ser) um projeto fechado, nem um instrumento de aplicação solitário e redutor mas sim um projeto em permanente construção, ajustamento e aperfeiçoamento no qual e para o qual todos têm (ou podem ter) um indeclinável contributo.

B- Visão do projeto

1- Na sua opinião, está o presente projeto de intervenção adequado ao agrupamento para o qual foi concebido?

R: Afigura-se-me que sim. Especialmente com a integração do pólo de XXX, o agrupamento apresenta-se como uma realidade heterogénea que, por um lado, se encontra representada no seu campo 3 sob a denominação de «caracterização do agrupamento» e que, por outro lado, constitui o princípio e o fim do plano de acção delineado. As estratégias têm a virtualidade de serem diversificadas o que possibilita, não só em tese mas também na prática, que os objectivos possam de uma forma uniforme constituir metas atingíveis apesar das diferenças existentes entre as diversas estruturas integradas.

C- Recursos e população alvo

1. Que população pode beneficiar da implementação deste projeto?

R: Directa e necessariamente os alunos, seus primeiros e últimos destinatários, que constituem a ratio da sua existência e o fim visado pela sua mentora já que o desiderato que se pretende atingir é melhorar as aprendizagens e as qualificações. Reflexamente as famílias e a sociedade em geral já que de alunos mais preparados, mais aptos, mais qualificados, são expectáveis maiores oportunidades de sucesso pessoal e profissional e são augúrio de uma «nova» esperança que permita recuperar a confiança no devir. Admite-se que, concomitantemente e como agentes ativos da sua implementação e execução, na medida em que lhe é ínsito um desafio a reclamar empenho, entrega e formação - e desde que o mesmo não resvale para um acréscimo inconsequente da burocracia desviante da concentração de esforço naquilo que realmente importa - também o corpo docente, a final e na medida em que os objectivos definidos sejam consolidados, verá a sua auto-estima e o seu prestígio reforçados. Regista-se, no entanto, que existe um, quiçá incontornável ou insuperável, handicap que pode reconduzir a utopia que, de caso pensado, perpassa o projeto numa «missão impossível» - O problema nuclear com que se defronta a escola e impede ou inibe a sua afirmação é-lhe exterior, está-lhe a montante e, por isso, não pode ser por ela debelado mas apenas mitigado. As famílias, por um lado, demitiram-se da sua função tradicional de educar, transportando para o âmbito da escola, cuja missão é ensinar, um incontornável elemento destabilizador e comprometedor – atendendo à idade com que os alunos na escola são acolhidos e que já não permite reverter o processo - da relação de ensino-aprendizagem e, por outro lado, disponibilizando para além dos limites do aceitável ou do absurdo aos seus filhos tudo que outrora só a educação, a dedicação, o esforço e o trabalho permitiam de forma comedida e sustentada alcançar, finaram a motivação, pedra angular e inquestionável catalisador do conhecimento e do êxito escolar.

4. Como é que o projeto possibilita novas e diferentes formas de agilizar uma gestão que se pretende eficaz?

R: Essencialmente na medida em que, tendo como horizonte e norte o melhoramento do nível das aprendizagens e das qualificações e o desenvolvimento integral dos alunos, prevê e

define, no estrito campo da gestão, objectivos e estabelece as estratégias tendentes a, concomitantemente, simplificar e melhorar em termos de eficiência, a articulação e os canais de comunicação entre as diferentes estruturas e agentes educativos, sem contudo se apresentar com um carácter restritivo, fechado ou estanque mas sim aberto à inovação e ao aperfeiçoamento. É uma aposta declarada nas potencialidades e virtualidades das novas tecnologias de informação e comunicação que não obstante não determina rutura com um estado existente mas se apresenta como o reafirmar de uma opção deliberada e querida já definida e implementada pela sua autora no seio do agrupamento que nos últimos anos tem dirigido. Porém, sem menosprezar a experiência passada e tirando partido de todo o know-how (saber-fazer) adquirido, encerra e apela a uma visão de futuro e de inconformismo.

D- Articulação entre o projeto e os outros documentos estruturantes do agrupamento

1. Acha que deve haver articulação entre este projeto e os outros documentos estruturantes ou ele deve apenas servir para a apresentação do candidato? R: Representando o documento uma particular visão do candidato sobre o ensino e o agrupamento que pretende dirigir, é indeclinável que o mesmo tem a primordial função de apresentação do seu(sua) autor(a), do seu plano de acção ou de intervenção, do seu compromisso com a comunidade escolar, representada no processo através do órgão próprio que é o Conselho Geral e que, por direito próprio, ao sufragar o(a) candidato(a) estará a validar (no sentido de lhe reconhecer valor) o seu projeto de intervenção e, por isso, no futuro o poderá sindicar.

Naturalmente que o Projeto de Intervenção não é um acto isolado, peregrino, que de *per si* possa, em toda a sua plenitude, se evidenciar no domínio das dinâmicas escolares. Necessariamente terão que lhe servir de referencial – para ser credível – os documento pré-existentes nos quais se encontram plasmadas as linhas mestras de orientação e funcionamento do agrupamento e os valores que consensualmente lhe estão subjacentes e, expressa ou implicitamente, pelos mesmos se encontram tutelados, fruto de uma reflexão colectiva com a qual não pode deixar de coexistir. Mas se tais documentos, ditos estruturantes, não podem ser ignorados na concepção do PI, este não se deve limitar a uma visão conformista da realidade escolar pelo que deve ser suficientemente ambicioso ou apto a estabelecer uma dialéctica destinada a antecipar ou influenciar o futuro, a, no respeito do princípio de que a escola é e deve continuar a ser um espaço plural e de permanente exercício das valores democráticos, nos quais se incluem os da responsabilidade, a transportar para a escola (agrupamento) a impressão própria do seu dirigente, a constituir o motor do futuro escolar e nesta medida, determinar o ajustamento consensual e harmónico dos documentos estruturantes às orientações, opções e objectivos do(a) «diretor(a)» no estrito respeito dos poderes próprias e específicas dos diferentes órgãos escolares. A relação entre os documentos em causa deve ser uma relação biunívoca e assertiva que, em conclusão, poderíamos sintetizar da seguinte forma: Os documentos estruturantes devem constituir, por um lado, o ponto de partida de concepção do Projeto de Intervenção e, por outro lado, mecanismos da sua contenção e do seu controlo, mas este, uma vez concebido, deve almejar ver naqueles refletidas ou incorporadas as suas linhas de acção e os objectivos que o seu(sua) autor(a) se propõe implementar. A dita articulação (a que a com mais propriedade e em conformidade com a antecedente abordagem chamaríamos ligação) com tal se basta.

2- Considera que este projeto pode aumentar a margem de autonomia da escola?

R: Pensamos que não, com a subsequente explicação que, de certa forma, infirma a inicial e peremptória resposta. Os limites da autonomia escolar estão pré-determinados no texto legal que a consagra bem como nos demais diplomas que com o mesmo se tem de articular e que se impõem a todos os agentes educativos. Porém, o Projeto de Intervenção é em potência um instrumento não só de exercício dessa autonomia mas também de, sem ignorar o espartilho

legal, a explorar até aos seus limites ou extremas, dela retirando todas as vantagens que o espírito do legislador não sonega ao domínio de acção do(a) diretor(a). E é nesta capacidade e elasticidade que consideramos que o Projeto de Intervenção, não aumentado a margem de autonomia escolar, a pode maximizar (aproveitar) até à orla da sua institucionalização.

3-Considera que este ou qualquer outro projeto deve fazer parte da gestão estratégica da escola?

R: Sim. Todo e qualquer projeto, como é o caso, edificado sobre o diagnóstico da realidade escolar, a experiência adquirida e que, por um lado, no seu seio preveja metas, fins e objectivos a atingir e, por outro lado, explicita ambições, não pode ser ignorado e, mais do que isso, terá necessariamente que ser considerado e influenciar a gestão estratégica da escola e dela ser não só sua parte integrante como também seu referencial. Assim, no que em particular tange ao Projeto de Intervenção, temo-lo como um documento importante, essencial, quiçá nuclear, em torno do qual, ainda que inacabado e aberto, reafirma-se, terão de se movimentar (gravitar) as futuras dinâmicas escolares, que se querem consensuais e coesas.

4. Considera que este projecto se deve refletir nos objectivos dos diferentes projectos ou deve verificar-se o inverso?

R: Sim, quanto à primeira aceção. Se assim não for será despojado ou amputado na sua utilidade relevante podendo reconduzir-se a um documento amorfo. O agrupamento não poderá deixar de refletir a imagem do(a) seu(sua) diretor(a), impondo-se que o documento que plasma o seu «pulsar» seja conseqüente, reclamando a implementação das dinâmicas imprescindíveis tendentes à sua concretização. Pelo que o mesmo não pode deixar de informar e de se manifestar nos objectivos dos diferentes projectos, com vista à definição de uma linha de actuação uniforme e harmónica, sem postergar o carácter recíproco do relacionamento entre os diferentes órgãos, nestes se incluindo também os intermédios.

F- Dinâmicas de participação resultantes do projeto

1. Considera que o projeto deve ser construído apenas pelo candidato ou este deve ouvir os seus pares antes de conceber o documento final?

R: Entendo que o projeto deve ser o fruto da reflexão do candidato e apresentar-se como a sua visão do ensino e do agrupamento e o seu «projeto de intervenção». Ele deve ser um documento de referência, objecto de discussão e de implementação, que se quer consensual, nas suas virtualidades. E é esta visão própria ou particular de quem pretende dirigir (gerir) os destinos escolares que a comunidade educativa tem e deve conhecer, sendo certo, que o mesmo não pode limitar (ou conflitar) as áreas de intervenção dos demais órgãos, que continuarão a ser o esteio e os garantes da vida democrática escolar e de definição das suas grandes linhas de orientação, coordenação e supervisão pedagógica e educativa. Pelo que a audição pelo candidato dos seus pares é algo que deve ficar na esfera do seu livre arbítrio mas não se nos afigura como necessária e seguramente imprescindível à sua concepção.

2- E o que acha, por exemplo, da participação dos alunos e dos pais na sua concepção?

R: Inoportuna. Somos frontalmente contra a excessiva ingerência dos referidos grupos ou públicos na vida escolar pelo que se pugna pela sua contenção. Não se reconhece à generalidade dos pais competência e vontade sequer para educar os seus filhos e, nesse pressuposto, muito menos se vislumbra que possam constituir uma mais-valia na definição das linhas, mormente das mestras, do ensino-aprendizagem, dos seus objectivos e formas de

os atingir. O Projecto de Intervenção deve ser o olhar de alguém que, podendo ser pai ou mãe, sem ter necessidade de se abstrair dessa sua qualidade e até tendo-a presente, tem uma consciência apurada das dinâmicas escolares, dos seus princípios informadores, dos seus específicos problemas e insuficiências e uma particular sensibilidade para de forma serena e isenta prevenir e gerir conflitos e o dom de projectar a escola num futuro que importa repensar. Os alunos e os pais já têm os seus palcos próprios de acção, de intervenção e representação que a não se considerarem excessivos pelo menos se tem por suficientes.

3. De um modo geral acha que este projeto possibilita a participação de diferentes atores ou é um documento pessoal?

R: É um documento pessoal, um projecto de liderança, centralizado na análise, visão, opções, objectivos e estratégias da sua autora, sendo que entendemos que não poderia deixar de o ser, independentemente dos reparos que nos possam merecer o modelo de gestão escolar pré-definido. A ratio do próprio documento e a sua finalidade impõe-lhe essa roupagem e é esse cunho pessoal que constitui a sua mais-valia e que tem necessariamente de o informar e de constituir o seu fio condutor. Não obstante percebemos que o documento, por um lado, contém um apelo ao esforço colectivo e aspira à adesão de toda a comunidade educativa e, por outro lado, não é exclusivo da participação dos diferentes atores escolares. E será, provavelmente, na forma como a liderança conseguir a inclusão dos diferentes atores que lhe permitirá congregar as primeiras vertentes do binómio e, a final, atingir o êxito da intervenção a que se propõe.

F- Avaliação

1- O projeto é avaliado pelo CGT, que sobre ele emite um parecer. Acha que essa avaliação deve ser tornada pública, ou pelo menos, ser dada a conhecer à comunidade educativa?

R: Que deve ser dada a conhecer à comunidade educativa. É um direito (de conhecer a avaliação realizada pelo CG) que a esta (comunidade educativa) assiste e será também uma forma de a sua autora se afirmar e legitimar. Tal contida publicidade *in casu* reúne os necessários requisitos de adequação e suficiência e com a sua divulgação à comunidade educativa o Conselho Geral cumpre o seu dever de informação das bases que representa.

2- Acha que essa avaliação pode ser considerada uma referência para outras práticas de avaliação na escola?

R: Como (mais) uma referência sim, mas não como a referência. Algo que deve ser considerado ou ponderada na avaliação que se imponha definir noutros domínios escolares mas que se terá sempre que reger pelos princípios da necessidade, da pertinência, da propriedade e da adequação. A eleição do diretor é um processo específico que compreende vertentes que apenas relevam no seu estrito âmbito.

H. C.

Entrevista nº 6 – E6 – S. G. Docente do grupo de recrutamento 100 Mestre em Administração Escolar

Bloco A- Origem e percurso de desenvolvimento do projeto

1-Como surgiu o projeto? E como é que ele é construído?

R: O projeto surgiu no âmbito do actual enquadramento legal, em que a direcção do Agrupamento fica sob a alçada direta e imediata de um Diretor, sob a sua supervisão e orientação. Estes pressupostos estão subjacentes às alterações na gestão e administração dos estabelecimentos de ensino, introduzidas pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que define o procedimento concursal para a eleição do Diretor, e que implica a apresentação de um Projeto de Intervenção na Escola.

A construção do projeto assenta no pressuposto de ser documento norteador da acção da candidata a Diretora do Agrupamento de Escolas de Varandas do Nordeste, para os próximos quatro anos, prosseguindo o objectivo de o constituir num estabelecimento de ensino de referência.

Privilegiou na construção deste “Projecto de Intervenção”, uma perspetiva estratégica, certa de que o futuro será diferente e mais exigente.

2-Acha que é fundamental a sua existência?

R: É importante e fundamental a existência deste documento porque o mesmo é apresentado como documento norteador das ações a desenvolver durante quatro anos. Contudo, não podemos esquecer que o discurso político que valoriza a autonomia das escolas, fica-se geralmente pelas palavras de circunstância e pelos preâmbulos dos documentos legais, não se estendendo, por regra, ao articulado. Assim, no meu entender, Escolas/Agrupamentos de Escolas, têm vindo a experimentar uma dependência crescente em relação à tutela, daí que se considere que este e outros projectos de intervenção não podem ser encarado como verdadeiros documentos estratégicos, uma vez que a escola tem de se submeter às medidas de política educativa emanadas do Ministério, muitas vezes envolvidas numa teia burocrática que não facilita a eficácia e eficiência, estando, ainda, refém de um enquadramento rígido no dimensionamento do seu quadro de pessoal e na capacidade orçamental, o que limita significativamente o seu campo de acção. Neste enquadramento, este projecto de intervenção deve ser lido e operacionalizado dentro das margens de autonomia permitida ou tolerada.

3-Que linhas orientadoras é que o projeto deve definir?

R: Atendendo à sociedade em que vivemos, envolvida pelos processos de democratização, descentralização e transformação do ambiente educacional, as linhas orientadoras do projeto, face a estes desafios, tornam-se essenciais para o direccionamento da educação, visando ao seu foco maior: a aprendizagem dos alunos.

Contudo, devem ser apresentadas as linhas de atuação do candidato na Organização e Funcionamento, no Serviço Educativo, nos Recursos Humanos, no Relacionamento com a Comunidade e na Gestão das Instalações e dos Recursos Materiais.

3-O projeto é do conhecimento do CG. Na sua opinião ele deve ser divulgado publicamente?

R: Sim, porque a Escola/Agrupamento é habitado por uma comunidade alargada, na qual todos devem participar para construir.

Se o projeto for divulgado publicamente toda a comunidade terá a possibilidade de participar no mesmo com dignidade, naturalmente respeitando os princípios orientadores da educação.

Bloco B- Visão do projeto

1-Na sua opinião, está o presente PI adequado ao agrupamento para o qual foi concebido?

R: Sim. Não esqueçamos que a construção deste projeto beneficiava de um anterior conhecimento profundo do Agrupamento, incluindo as suas debilidades e fraquezas, mas também os pontos fortes, porque a candidata ao cargo de Diretor já registava vários anos de actuação na direção da escola, o que lhe permitiu adequar toda a linha condutora da sua nova actuação como Diretora.

Bloco C- Recursos e população alvo

1-Que população pode beneficiar da implementação deste projeto?

R: Toda a comunidade escolar, educativa e civil pode beneficiar com a implementação deste projeto, mas deve fazê-lo enquanto Escola - Comunidade Educativa Democrática, onde se reclama a descentralização e a participação colaborativa activa, relevando simultaneamente a dimensão política dessa participação, como capacidade de cada um intervir na construção do meio em que se encontra e a dimensão pedagógica dessa mesma prática.

Isto implica que a própria escola assuma um papel aprendente, ao estudar-se a si mesma, os seus recursos e contextos, a sua organização, o seu funcionamento e em particular as suas práticas educativas.

2-Como é que o projeto possibilita novas e diferentes formas de agilizar uma gestão que se pretende eficaz?

R: Este projeto agiliza uma gestão que se pretende eficaz sobretudo através da gestão democrática, em que há compreensão da administração escolar como atividade, meio e reunião de esforços coletivos para a implementação dos fins da educação, assim como a compreensão e aceitação do princípio de que a educação é um processo de emancipação humana.

Bloco D- Articulação entre o projeto e os outros documentos estruturantes do agrupamento

1-Acha que deve haver articulação entre este projeto e os outros documentos estruturantes ou ele deve apenas servir para a apresentação do candidato?

R: Se o projeto for tido unicamente como um documento apresentador do candidato a diretor não deve ser articulado com outros documentos estruturantes do Agrupamento; contudo, se o documento for apresentado já como um documento de linha de actuação do candidato a diretor, aí sim, deve articular-se com os outros documentos.

Não podemos esquecer, neste contexto, que os candidatos a diretores poderão ser de outros agrupamentos ou escolas não agrupadas e que, se assim for, nem todos os candidatos têm acesso a todos os documentos estruturantes do agrupamento.

2-Considera que este projeto pode aumentar a margem de autonomia da escola?

R: A margem de autonomia da escola não pode passar à margem da autonomia permitida ou tolerada pela tutela, mas pode ser operacionalizada por forma a aumentar e aproveitar os recursos permitidos.

3- Considera que este ou qualquer outro projeto deve fazer parte da gestão estratégica da escola?

R: A gestão estratégica perspectivada por uma gestão democrática deve enfatizar que a democracia na escola, por si só, não tem significado. Ela só faz sentido se estiver vinculada a uma perceção de democratização da sociedade. Na gestão estratégica/democrática deve haver compreensão da administração escolar, não apenas, como disse, como atividade, meio e reunião de esforços coletivos para o implemento dos fins da educação, mas também como aceitação do princípio de que a educação é um processo de emancipação humana, e que o plano político- pedagógico deve ser elaborado através da construção coletiva, bem como devemos ter presente que, para além da formação, deve também haver o fortalecimento da gestão escolar.

A gestão estratégica/ democrática da educação está vinculada aos mecanismos legais e institucionais e à coordenação de atitudes que propõem a participação social: no planeamento e elaboração de políticas educacionais; na tomada de decisões; na escolha do uso de recursos e prioridades de aquisição; na execução das resoluções colegiadas; nos períodos de avaliação da escola e da política educacional. Com a aplicação da política da universalização do ensino deve-se estabelecer como prioridade educacional a democratização do ingresso e a permanência do aluno na escola, assim como a garantia da qualidade social da educação.

4-Considera que este projeto se deve refletir nos objetivos dos diferentes projetos ou deve-se verificar o inverso?

R: Se o projeto é de apresentação e de linha de actuação do candidato a diretor, então o mesmo deve refletir-se nos objetivos de outros projetos, contudo, não podemos esquecer a questão fulcral - este candidato a diretor já conhece muito bem o meio em que está inserido e no qual já desenvolveu a sua ação com membro activo da gestão.

Bloco E- Dinâmicas de participação resultantes do projeto

1-Considera que o projeto deve ser construído apenas pelo candidato ou este deve ouvir os seus pares antes de conceber o documento final?

Pensando na gestão democrática da educação, é importante que os seus pares sejam ouvidos antes da conceção do documento final. As atitudes, os conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências, são tão importantes quanto a prática. No entanto, de nada valerão estes atributos se o diretor não se preocupar com todo o processo de gestão/ensino/aprendizagem na sua escola. Os diretores devem também possuir habilidades para diagnosticar e propor soluções assertivas às causas geradoras de conflitos nas equipas de trabalho, ter habilidades e competências para a escolha de ferramentas e técnicas que possibilitem a melhor administração do tempo, promovendo ganhos de qualidade e

melhorando a produtividade profissional.

2- E o que acha, por exemplo, da participação dos alunos e dos pais na sua concepção?

R: O diretor deve estar ciente de que a qualidade da escola é global, devido à interação dos indivíduos e grupos que influenciam o seu funcionamento. O diretor deve saber integrar objetivos, ação e resultados, assim agregando à sua gestão colaboradores empreendedores, que procuram o bem comum da coletividade.

3- De um modo geral acha que este projeto possibilita a participação de diferentes atores ou é um documento pessoal?

R: O projeto está construído possibilitando a participação de diferentes atores porque os princípios orientadores do projeto assentam nas máximas da Solidariedade, Igualdade, Tolerância e Dignidade, Neutralismo, Pluralismo e Liberdade.

Bloco F- Avaliação

1-O projeto é avaliado pelo CGT, que sobre ele emite um parecer. Acha que essa avaliação deve ser tornada pública, ou pelo menos, ser dada a conhecer à comunidade educativa?

R: Considero que, tal como o projeto deve ser dado a conhecer a toda a comunidade, também o parecer do CGT deve ser conhecido por todos.

2-Acha que essa avaliação pode ser considerada uma referência para outras práticas de avaliação na escola?

R: O terreno da avaliação é um terreno concetualmente profuso e difuso, onde se acomoda facilmente a desorientação. Com efeito, quer a bibliografia académica, quer a legislação sobre a avaliação, confrontam-nos com termos como “conhecimentos”, “conteúdos”, “competências”, “capacidades”, “aquisições”, “destrezas”, “habilidades”, “atitudes”, “comportamentos”, etc., sem que sejam imediatamente claras as fronteiras e as correlações existentes entre eles e a existência de uma mera relação entre a aprendizagem de competências e a aprendizagem de conteúdos. Ou será que ela sugere a tese mais forte de que existe uma diferença substantiva, ou mesmo de uma certa oposição, entre avaliar a aprendizagem de competências e avaliar a aprendizagem de conteúdos? Mas, afinal, que relação há entre competências e conteúdos? Este, como muitos outros, é um exemplo de quão difícil é a rede conceptual da avaliação.

Se a bibliografia académica é a sede própria do sempre inacabado debate concetual, a legislação, pela sua natureza normativa e reguladora, constitui-se como um ponto de referência para os atores da avaliação e para outras práticas de avaliação.

Bloco G- Dinâmicas de participação resultantes do projeto

1-Que benefícios pode um projeto desta natureza trazer para a escola?

R: O Projecto de Intervenção proposto constituiu um grande desafio pessoal e profissional, que o candidato encarou com muito empenho e dedicação e que quis estender a toda a comunidade educativa.

Surgiu na sequência de uma reflexão ponderada sobre as necessidades detetadas e o estudo de soluções para as mesmas, tudo no âmbito da instituição escolar/ Agrupamento, e pretendeu ser a base de trabalho para a construção democrática dos novos documentos orientadores e reguladores da autonomia da escola.

A multiplicidade de problemas e de ideias que foram surgindo possibilitaram ao candidato apresentar um Projecto de Intervenção abrangente delineando todas as propostas de acção possíveis.

Assim, espera-se que seja efetivamente um importante factor de dinamização da vida escolar, ponto de partida para um abnegado trabalho de todos os elementos da comunidade educativa, no sentido de contribuirem para a afirmação do Agrupamento como uma instituição onde se vive com visão de futuro e, numa perspectiva de construção democrática, a formação integral do aluno, nas grandes dimensões do SER, SABER e FAZER.

S. G.

Anexo 6

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

(Entrevistas a seis sujeitos: dois com formação na área da Administração Escolar; dois que desempenham /desempenharam funções em órgãos de direcção; um presidente do CG do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste; um representante da associação de pais/encarregados de educação no CG do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste)

E1- J. A. V. Presidente o CGT do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste

E2- M.T. docente do grupo de recrutamento 420 Mestre em Administração Escolar

E3- R. G. adjunto da direcção do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste e ex-Vice Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Varanda da Sanábria

E4- A. C. representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação no CG do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste

E5- docente do grupo de recrutamento 430

E6- docente do agrupamento 100 Mestre em Administração Escolar

Domínio	Categoria	Subcategoria	Frases ilustrativas
Origem e percurso de desenvolvimento do projecto	Bloco A. Origem do projecto	A 1. O que é/ Como é que é construído	<p>." (...) documento estruturante na candidatura do director" . (...) cumpre o legislado no Dec_Lei nº75/2008" (E1) . (...) numa perspetiva estratégica, colhendo ensinamentos do passado para agir proativamente por antecipação de cenários"(E1)</p> <p>." (...) tal se deveu, supostamente, à necessidade ou será desejo? de "reforçar a autonomia, administração e gestão das escolas bem como o desejo de reforçar a participação das famílias e comunidades" e mais concretamente o poder autárquico à direção estratégica dos estabelecimentos de ensino" . . (...) imposição legal ... (...) constrói-se a partir da identificação dos problemas e constrangimentos existentes e posteriormente com medidas e ou propostas que, solucionem ou ajudem a solucionar esses problemas ..." (E2)</p> <p>. " O projecto surge para dar cumprimento aos imperativos legais que a candidatura ao cargo de director de escola pressupõe. Por outro lado, são ainda esses imperativos legais que condicionam/estruturam a construção do documento, definindo um conjunto de elementos obrigatórios para a definição do trabalho do director." (E3)</p> <p>."Acredito que tenha surgido como uma motivação interna, na procura de um projecto de intervenção que acrescente mais valor (mais valor é diferente de mais-valia) ao Agrupamento. (...) A Melhoria do Agrupamento; Apresentação de uma Nova Imagem do Agrupamento; Melhoria Interna; Criar um "Agrupamento Único" na Região; Necessidade de uma Mudança Organizacional; Gestão Estratégica do Agrupamento; Trabalho, metas e objectivos com prazos e em contextos limitados. AH! Posso com segurança acrescentar mais um ponto: partilha dos recursos. Os agrupamentos escolares de hoje estão, no dia-a-dia, orientados para um trabalho contínuo de processos, com limitações nos prazos e recursos.. (...). O modelo de <u>Escola Pública ocidental moderna</u>, que constitui a base da nossa organização político-administrativa, foi criada e <u>assente nos valores da democracia e do Estado de direito</u>. Se é certo que uma Escola é fundada na legitimidade legal-racional, também designada por burocrata, ela é essencial para o rigor, para a garantia da concepção instrumentalista, quer <u>funcional</u>, quer <u>orgânica</u>. Este funcionamento de actividade <u>material, burocrático e hierárquico</u> é essencial e deve ser mantido". (E4)</p> <p>."Residualmente poderíamos aditar que o mesmo surge por exigência legal." (E5)</p> <p>."O projeto surgiu no âmbito do actual enquadramento legal, em que a direção do Agrupamento fica sob a alçada direta e imediata de um Diretor, sob a sua supervisão e orientação. Estes pressupostos estão subjacentes às alterações na gestão e administração dos estabelecimentos de ensino, introduzidas pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que define o procedimento concursal para a eleição do Diretor, e que implica a apresentação de um Projeto de Intervenção na Escola.". (E6)</p>

Domínio	Categoria	Subcategoria	Frases ilustrativas
		A 2. Importância da existência do projeto	<p>." A existência do PI torna-se fundamental concretamente em dois pontos principais: quando há vários candidatos ao cargo, para que os membros do CG possam escolher com base documental; no final do mandato, para se poder fazer a avaliação do trabalho desenvolvido." (E1)</p> <p>. "Fundamental, não. (...) Mas que permite uma melhor clarificação e estruturação dos principais objetivos, finalidades e da missão a implementar, isso sim" (E2)</p> <p>. (...) ele pressupõe a constituição de um conjunto de opções que vão caracterizar/enformar a acção da escola, no período de vigência do mandato do director. De facto, o projecto de intervenção pode considerar-se um dos documentos mais importantes de uma escola uma vez que nele se encontra definido um leque de posições/directrizes que vão determinar sobremaneira diferentes processos na escola". (E3)</p> <p>. "Eu acredito que um projecto devidamente construído é fundamental, essencial, para um Agrupamento. A Escola, a organização, a Administração, o Movimento das Escolas e o seu Quadro de Investigação Educacional; a Imagem, as Metas, os Objectivos e a Avaliação de Resultados, de entre outros itens, são essenciais e, sem um projecto, como gerir e coordenar este "turbilhão" de relações? Como se pode entender a definição precisa dos Objectivos do Projecto, se não houver Projecto? Como atribuir aos intervenientes a responsabilização, melhorando o seu esforço, se não houver um Projecto? Como planejar com realismo, com a noção de custos, tempo e riscos, sem um Projecto? Como exercer a Comunicação, a formalização dos actos e o próprio Controlo, sem um Projecto? Como transformar a vida na Escola num lugar mais transparente, profissional, sem um Projecto?" (E4)</p> <p>." Seguramente. A sua importância afirma-se numa triplíce vertente. Primeiramente porque a sua existência assenta em imposição legal e naturalmente no interesse público que subjaz à norma. Secundariamente porque se destina a credibilizar o seu (sua) autor(a) e candidato(a) ao cargo de gestão que, através dele, se dá a conhecer bem como o seu plano de acção, desde logo de forma directa perante o Conselho Geral, órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola. Por último, pelo facto de ser um documento essencial da política educativa do agrupamento que se repercutirá no seu futuro (do agrupamento) e dos seus agentes e destinatários, importância esta que lhe é intrínseca". (E5)</p> <p>."É importante e fundamental a existência deste documento porque o mesmo é apresentado como documento norteador das ações a desenvolver durante quatro anos." (E6)</p>

Domínio	Categoria	Subcategoria	Frases ilustrativas
		A 3. Linhas orientadoras	<p>. “Áreas de intervenção – performance do agrupamento, desenvolvimento pessoal e educação para a cidadania, mecanismos de funcionamento do agrupamento, ambiente e espaço escolar; Objetivos específicos; metas; planos de ação” (E1)</p> <p>. “No meu entendimento, o projeto deve definir (...) a missão da escola, as grandes finalidades; os valores a defender e a forma de os implementar; os critérios gerais de tomada de decisões, nomeadamente no que diz respeito aos recursos humanos; a gestão dos recursos e a forma de os potenciar para atingir as finalidades que se propõe; definir a forma de relacionamento institucional com outros intervenientes educativos (associação de pais, alunos, instituições) e explicitar as entidades com quem pretende estabelecer parcerias e com que objetivos” (E2)</p> <p>“ Em minha opinião, o documento deve definir com clareza e exactidão quais as linhas orientadoras da acção do director, apontando linhas precisas de acção em diferentes matérias. Em meu entender, o projecto de intervenção deverá conter uma visão clara e precisa do candidato a director sobre a escola e os caminhos possíveis para atingir essa visão. Penso que, excluindo aquilo que seriam as coordenadas comuns a seguir por todas as escolas e definidas pelo ME, um projecto de intervenção deveria ser uma proposta precisa capaz de caracterizar singularmente uma instituição de ensino.” (E3)</p> <p>” Por vezes, constato Projectos escolares que não apresentam linhas orientadoras e, quando os indicam, abordam questões associadas a pontos de interesses, demonstrando falta de objectividade e despersonalização das funções, das regras e dos procedimentos. Compreendo que as Escolas sintam o peso da hierarquização passada, de forma piramidal, com uma cadeia de comando e, agora, se vejam confrontadas com novas regras, que promovem a despersonalização das funções, das regras e procedimentos, tendo em vista a objectividade e a imparcialidade. Por outro, a Escola Pública caracteriza-se pela especialização e profissionalização dos agentes. Nestes tempos de agora, com a crise do Estado, aliada à constatação de fenómenos de ineficiência e disfuncionalidade, também na Gestão Escolar, esta passou a ser posta em causa, discutindo-se nos governos o papel das Escolas, o seu peso na vida económica e social, o que reforça o papel da Escola Pública, para adquirir novos contornos, assumindo novos papéis.” (E4)</p> <p>“ Entre outras, as relacionadas com aos seguintes campos de actuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Combate ao insucesso escolar, absentismo e abandono. . Participação democrática e de promoção dos valores que lhe são inerentes, entre os quais se salientem o do respeito, tolerância e responsabilidade. . Formação integral dos alunos. . Utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. . Transparência, eficiência e desburocratização de procedimentos”. (E5) <p>“ (...), devem ser apresentadas as linhas de atuação do candidato na Organização e Funcionamento, no Serviço Educativo, nos Recursos Humanos, no Relacionamento com a Comunidade e na Gestão das Instalações e dos Recursos Materiais”. (E6)</p>

Domínio	Categoria	Subcategoria	Frases ilustrativas
		A 4. Divulgação	<p>. (...) toda a comunidade educativa deve ter acesso ao projeto dos candidatos. O relatório da comissão também deve ser posto à disposição da comunidade educativa ...” (E1)</p> <p>. “Devia ser imperioso que tal acontecesse. Primeiro porque sem existir um conhecimento generalizado é quase impossível que a comunidade educativa possa agir de forma concertada e consciente para a sua implementação; depois porque se ele define as linhas orientadores e é um instrumento determinante na “seleção” do Diretor, é importante que a sua execução seja escrutinada por todos os agentes educativos e por último porque há-de permitir concluir que a seleção do futuro director pelos elementos do CG se faz mais por “opção política” do que pelo mérito do seu projecto.” (E2)</p> <p>. “Evidentemente. Para mim, o projecto de intervenção deveria chegar a todos os elementos da comunidade educativa, uma vez que só com um conhecimento exaustivo e crítico do mesmo se criariam as condições óptimas para a eleição do director. O documento deveria ser, aliás, objecto de promoção por parte do seu autor e objecto de discussão dentro da escola.” (E3)</p> <p>“Creio que tenho a perfeita consciência que a temática da informação ao público - interno ou externo, ou ambos - das actividades de um agrupamento são essenciais para a sua própria credibilização e acompanhamento. Este conceito de prestar a “informação” é hoje, nas sociedades modernas, um requisito essencial, até pela forma como hoje se torna também pública a própria autoridade executiva. São hoje já raros os agrupamentos que não têm um <i>site</i> na Internet. E, com ele, a informação diversa sobre as actividades desse próprio agrupamento e leis conexas, acrescentado até os nomes dos seus responsáveis. Mas o que fazem esses responsáveis? Qual o Plano de Intervenção desse Agrupamento? Pois sendo o projecto de intervenção do agrupamento um dos principais requisitos da gestão, não me parece que a sua não divulgação seja um valor acrescentado ao agrupamento. (...) Não desejando fazer qualquer aproximação ao Direito, a nossa Constituição estabelece que a <i>informação</i> e outras matérias no âmbito jurídico devem estar disponíveis a todos os interessados. Não estará aqui também um princípio orientador do designio do <i>dever de informar ou até da informação</i>? (...) Vantagens da divulgação para a imagem de um Agrupamento, desde que seja realizado sob o ponto de vista técnico e científico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da “marca” do Agrupamento e a sua diferenciação. • Notoriedade do Agrupamento • Divulgação da imagem do Agrupamento para além do seu público interno. • Conquista dos interessados (pais e alunos) e até professores e pessoal administrativo. • Aproximação real ao pais, alunos e pessoal administrativo e professores. • Crescimento na informação e na imagem. • Reconhecimento do Agrupamento. • Um Agrupamento que NÃO defrauda.” (E4) <p>“O interesse público geral <i>in casu</i> basta-se com a possibilidade de consulta pelos públicos externos. Sendo o mesmo a expressão de uma visão prospetiva do(a) seu(sua) autor(a) relativamente à escola (pública) e ao ensino deve o mesmo estar acessível para consulta a todos os agentes educativos ou sociais que tenham interesse em o conhecer”.(E5)</p> <p>“Sim, porque a Escola/Agrupamento é habitado por uma comunidade alargada, na qual todos devem participar para construir”. (E6).</p>

Domínio	Categoria	Subcategoria	Frases ilustrativas
Visão do projeto	B. Visão do projeto	B 1. Propriedade do projeto	<p>. (...) Conheço bem o documento e acho que está perfeitamente adequado ao agrupamento". (E1)</p> <p>. (...) Sim, na minha opinião está adequado. Ele foi construído por uma pessoa que tem obrigação de conhecer, e estou certo que conhece, a comunidade educativa a quem o projeto se dedica e como tal fez seu melhor".. (E2)</p> <p>. "Sim, está. (...) foi concebido tendo em conta um amplo conhecimento da comunidade educativa onde o mesmo está a ser aplicado, tendo como objectivo principal melhorar o funcionamento geral do Agrupamento." (E3)</p> <p>."Frequentemente surgem ideias de que a exigência é fazer projectos muito difíceis. Mas o <u>critério da exigência está ligado ao didáctico</u>. E se um Projecto de Intervenção for exigente é porque é cientificamente acertado, rigoroso e actual, propondo nomes e problemas da investigação que se faz hoje em dia.</p> <p>Um PI deve ser um "laboratório vivo" de um Agrupamento escolar. Por ele e com ele toda a Comunidade Educativa aprende a pensar e a agir, porque sistematicamente se confronta com as teorias e os problemas. (...)</p> <p>."Para poder apreciar em definitivo as potencialidades deste PI é necessário <u>experimentá-lo no Agrupamento</u>. O PI precisará de tempo e esforço, para que a Comunidade Educativa conceba no seu dia-a-dia o esforço da sua aplicabilidade, potencialidades e os seus benefícios. Para haver conhecimento uma pessoa não pode apenas ter a sorte em acreditar no que é efectivamente verdade; tem de haver algo mais que distinga conhecimento da mera crença verdadeira. Para haver conhecimento, aquilo em que acreditamos tem de ser verdade, mas podemos acreditar em coisas verdadeiras, sem saber realmente que são verdadeiras. Concluindo, nem todas as crenças verdadeiras são conhecimento. Por outras palavras: A crença verdadeira não é suficiente para poder afirmar que este PI é o adequado para este Agrupamento".(E4)</p> <p>."Afigura-se-me que sim. Especialmente com a integração do pólo de XXX, o agrupamento apresenta-se como uma realidade heterogénea que, por um lado, se encontra representada no seu campo 3 sob a denominação de «caracterização do agrupamento» e que, por outro lado, constitui o princípio e o fim do plano de acção delineado. As estratégias têm a virtualidade de serem diversificadas o que possibilita, não só em tese mas também na prática, que os objectivos possam de uma forma uniforme constituir metas atingíveis apesar das diferenças existentes entre as diversas estruturas integradas".(E5)</p> <p>."Sim. Não esqueçamos que a construção deste projeto beneficiava de um anterior conhecimento profundo do Agrupamento, incluindo as suas debilidades e fraquezas, mas também os pontos fortes, porque a candidata ao cargo de Diretor já registava vários anos de actuação na direção da escola, o que lhe permitiu adequar toda a linha condutora da sua nova actuação como Diretora. " (E6)</p>

Domínio	Categoria	Subcategoria	Frases ilustrativas
Recursos e população alvo	C. Recursos e população alvo	C1. População beneficiada	<p>. "Toda a população pode beneficiar deste projecto, pela seguinte ordem: alunos, famílias dos alunos, professores e técnicos da educação, pessoal não docente, restante comunidade das localidades servidas pelas escolas do agrupamento, outra população." (E1)</p> <p>. (...) essencialmente a escola enquanto instituição, ao afirmar a sua identidade, os seus valores e a sua credibilidade face ao meio, e como consequência deviam e devem beneficiar essencialmente os seus alunos, professores, e demais recursos humanos, mas também a região e no fundo a comunidade em geral (...)" (E2)</p> <p>." Directamente, os beneficiários são os elementos que constituem a comunidade educativa onde o mesmo terá aplicação. Indirectamente, a comunidade onde a escola se insere, e numa perspectiva mais abrangente ainda o País". (E3)</p> <p>."Com a aplicação do PI, se ele de facto for aplicado, irá <u>provocar uma mudança no comportamento de grupos de qualquer tipo, seja no ambiente familiar, escolar ou profissional</u>". (...) " Eu creio que a população aqui quer dizer os indivíduos que participam numa série de espaços vitais, tais como a família, a escola, etc. e que estão associados a este Agrupamento por força da lei que promove estes mecanismos.(...) Com a aplicação do PI, se ele de facto for aplicado, irá <u>provocar uma mudança no comportamento de grupos de qualquer tipo, seja no ambiente familiar, escolar ou profissional</u>". (E4)</p> <p>." Directa e necessariamente os alunos, seus primeiros e últimos destinatários, que constituem a ratio da sua existência e o fim visado pela sua mentora já que o desiderato que se pretende atingir é melhorar as aprendizagens e as qualificações. Reflexamente as famílias e a sociedade em geral já que de alunos mais preparados, mais aptos, mais qualificados, são expectáveis maiores oportunidades de sucesso pessoal e profissional e são augúrio de uma «nova» esperança que permita recuperar a confiança no devir". (E5)</p> <p>."Toda a comunidade escolar, educativa e civil pode beneficiar com a implementação deste projeto, mas deve fazê-lo enquanto Escola - Comunidade Educativa Democrática". (E6)</p>

Domínio	Categoria	Subcategoria	Frases ilustrativas
		C 2. Novas e diferentes formas de agilizar uma gestão eficaz	<p>. "Na elaboração do projecto há um esforço substancial para sintetizar as condições em que o agrupamento se encontra. Esse esforço de síntese tem que ser necessariamente precedido de uma cuidada análise. Conhecendo o ponto de partida e perspectivando condições de aplicação do projecto entra-se na primeira progressão do percurso. À medida que se avança, sempre que as condições variam, há que fazer adaptações. Por isso deve haver um equilíbrio entre os elementos estruturantes do projecto que lhe dão força e segurança e os mais instáveis que derivam de fenómenos mais ou menos aleatórios que surgem ao longo do mandato." (E1)</p> <p>." Se for construído de forma consciente porque permite, por um lado, tomar uma consciência <i>mais viva</i> dos problemas e a reflexão para a sua elaboração há-de permitir, por outro, uma melhor compreensão, mas também uma maior capacidade de interiorização dos constrangimentos, que de forma colaborativa, devem ser analisados para, a partir deles, encontrar as melhores soluções. Depois disto basta definir prioridades face às eventuais limitações (sejam de que ordem forem) e regras de actuação tendo por base alguns princípios como os de justiça, igualdade, ...sem nunca perder de vista a missão da instituição" (E2)</p> <p>." (...) o documento deve apontar fórmulas específicas de consecução de objectivos e enformar, por isso, procedimentos dentro da escola, até aos pormenores mais elementares". (E3)</p> <p>."Essencialmente na medida em que, tendo como horizonte e norte o melhoramento do nível das aprendizagens e das qualificações e o desenvolvimento integral dos alunos, prevê e define, no estrito campo da gestão, objectivos e estabelece as estratégias tendentes a, concomitantemente, simplificar e melhorar em termos de eficiência, a articulação e os canais de comunicação entre as diferentes estruturas e agentes educativos, sem contudo se apresentar com um carácter restritivo, fechado ou estanque mas sim aberto à inovação e ao aperfeiçoamento". (E5)</p> <p>."Este projeto agiliza uma gestão que se pretende eficaz sobretudo através da gestão democrática, em que há compreensão da administração escolar como atividade, meio e reunião de esforços coletivos para a implementação dos fins da educação, assim como a compreensão e aceitação do princípio de que a educação é um processo de emancipação humana.". (E6)</p>

Domínio	Categoria	Subcategoria	Frases ilustrativas
Articulação entre o projeto e os outros documentos estruturantes do agrupamento	D. Articulação entre o PI e os outros documentos do agrupamento	D 1. Representações dos benefícios da aplicação do projeto.	<p>. “Tem que haver uma articulação profunda do projecto com o Projecto Educativo. Este é o documento relativamente ao qual todos os outros se devem subordinar. Os outros documentos estruturantes também por isso, devem ser articulados.(E1)</p> <p>.” Obviamente, deve haver articulação. (...) Tanto mais que se o projecto é um elemento sem o qual a candidatura é impossível, e que deve definir as linhas directrizes, todos os outros documentos estruturantes deviam ser orientados para a concretização das grandes finalidades ou metas defendidas pelo candidato no projecto”. (E2)</p> <p>. (...) o projecto deve ser construído em articulação com os documentos já existentes e parece-me lógico que todos os documentos da escola reflectam os principais objectivos e pressupostos do projecto de intervenção”. (E3)</p> <p>.” Cada projecto deve fazer bem aquilo para que é concebido. Se já é difícil organizar-se um PI, o que não seria se ele fosse articulado com outros documentos estruturados? O mais importante é conseguirmos assegurar que haja neste Agrupamento um PI, com crystalizações; na verdade, um modelo que possa fazer <u>parte do património colectivo</u>. Envolver um PI em conjunto com outros projectos enfraquece os projectos e salienta as próprias fragilidades do PI. Isso seria desastroso, mas não impossível. Mas como sabemos, esta metodologia iria até contrariar os actuais mecanismos científicos, que nos obrigam a apertar a “malha” para a percepção e obtenção de resultados. Não nos podemos esquecer de permanentemente definirmos o que é um PI; se assim fizermos, facilmente perceberemos qual o poder do PI; perceberemos quem é o Gestor do PI; se o fizermos, perceberemos qual o procedimento e forma do seu exercício. Já agora, faça esta pergunta: Existem ou não limites jurídicos, educacionais, científicos quanto ao exercício de um PI?2 (E4)</p> <p>.” (...) o Projeto de Intervenção não é um acto isolado, peregrino, que de <i>per si</i> possa, em toda a sua plenitude, se evidenciar no domínio das dinâmicas escolares. Necessariamente terão que lhe servir de referencial – para ser credível – os documento pré-existent nos quais se encontram plasmadas as linhas mestras de orientação e funcionamento do agrupamento e os valores que consensualmente lhe estão subjacentes e, expressa ou implicitamente, pelos mesmos se encontram tutelados, fruto de uma reflexão colectiva com a qual não pode deixar de coexistir. (...)Mas se tais documentos, ditos estruturantes, não podem ser ignorados na concepção do PI, este não se deve limitar a uma visão conformista da realidade escolar pelo que deve ser suficientemente ambicioso ou apto a estabelecer uma dialética destinada a antecipar ou influenciar o futuro, a, no respeito do princípio de que a escola é e deve continuar a ser um espaço plural e de permanente exercício das valores democráticos, nos quais se incluem os da responsabilidade, a transportar para a escola (agrupamento) a impressão própria do seu dirigente, a constituir o motor do futuro escolar e nesta medida, determinar o ajustamento <u>consensual e harmónico</u> dos documentos estruturantes às orientações, opções e objectivos do(a) «diretor(a)» no estrito respeito dos poderes próprias e específicas dos diferentes órgãos escolares. A relação entre os documentos em causa deve ser uma relação biunívoca e assertiva que, em conclusão, poderíamos sintetizar da seguinte forma: Os documentos estruturantes devem constituir, por um lado, o ponto de partida de concepção do Projeto de Intervenção e, por outro lado, mecanismos da sua contenção e do seu controlo, mas este, uma vez concebido, deve almejar ver naqueles refletidas ou incorporadas as suas linhas de acção e os objectivos que o seu(sua) autor(a) se propõe implementar. A dita articulação (a que a com mais propriedade e em conformidade com a antecedente abordagem chamariamos ligação) com tal se basta.” (E5)</p> <p>.”Se o projeto for tido unicamente como um documento apresentador do candidato a diretor não deve ser articulado com outros documentos estruturantes do Agrupamento; contudo, se o documento for apresentado já como um documento de linha de actuação do candidato a diretor, aí sim, deve articular-se com os outros documentos”. (E6)</p>

Domínio	Categoria	Subcategoria	Frases ilustrativas
		<p>D 2. Projeto e autonomia da escola</p>	<p>“Dá abertura ao aumento da autonomia. Essa autonomia, porque é nova na legislação, terá que ser muito bem estudada, pois haverá, numa primeira fase, um conjunto de conflitos, pela dificuldade de percepção do seu limite”. (E1)</p> <p>“Teoricamente sim, aliás esse é um dos pressupostos”. (E2)</p> <p>“Sim, o projecto pode aumentar a autonomia da escola, uma vez que ela passa a definir-se a partir de um ponto de vista particular e específico, sancionado por todos os elementos da comunidade educativa como o melhor, naquele momento e naquele contexto”. (E3)</p> <p>.” Se não é um PROJECTO, mas um PROJECTO DE INTERVENÇÃO, o referido documento tem a obrigação de ser a força constituente dessa mesma intervenção. As reflexões anteriores já dão uma resposta a esta e às restantes questões que se apresentam”. (E4)</p> <p>.” (...) o Projeto de Intervenção é em potência um instrumento não só de exercício dessa autonomia mas também de, sem ignorar o espartilho legal, a explorar até aos seus limites ou extremas, dela retirando todas as vantagens que o espírito do legislador não sonega ao domínio de acção do(a) diretor(a). E é nesta capacidade e elasticidade que consideramos que o Projeto de Intervenção, não aumentado a margem de autonomia escolar, a pode maximizar (aproveitar) até à orla da sua institucionalização”. (E5)</p> <p>.”A margem de autonomia da escola não pode passar à margem da autonomia permitida ou tolerada pela tutela, mas pode ser operacionalizada por forma a aumentar e aproveitar os recursos permitidos”. (E6)</p>
		<p>D3.Projetos e visão estratégica da escola</p>	<p>“Este é o segundo projecto, a seguir ao Projecto Educativo, pelo qual se poderá fazer a avaliação do exercício do cargo”. (E1)</p> <p>“Obviamente. De outra forma é caso para perguntar para que servem esses ditos projectos?” (E2)</p> <p>“Evidentemente. O projecto deverá ser sempre o documento central em termos de visão estratégica”. (E3)</p> <p>.”Na minha opinião um PI representa o “poder”, a “força” a “autoridade” de uma intervenção num Agrupamento. Mas com a seguinte salvaguarda: O Conselho Geral deve estar em condições de, numa determinada situação concreta, criar, garantir ou eliminar um PI, ou parte dele, se ele não for tido em conta como uma intervenção POSITIVA na Comunidade Educativa”. (E4)</p> <p>.”Sim. (...) no que em particular tange ao Projeto de Intervenção, temo-lo como um documento importante, essencial, quicá nuclear, em torno do qual, ainda que inacabado e aberto, reafirma-se, terão de se movimentar (gravitar) as futuras dinâmicas escolares, que se querem consensuais e coesas”. (E5)</p> <p>.”A gestão estratégica perspectivada por uma gestão democrática deve enfatizar que a democracia na escola, por si só, não tem significado. Ela só faz sentido se estiver vinculada a uma percepção de democratização da sociedade”. (E6)</p>

Domínio	Categoria	Subcategoria	Frases ilustrativas
		<p>D4. Projeto deve refletir objetivos de outros projetos ou inverso</p>	<p>“Este projecto não deve contrariar o Projecto Educativo. Como ambos os projectos devem ser abertos e flexíveis, sempre que houver pontos divergentes, eles devem ser cuidadosamente objectivados, explicados e apresentados ao Conselho Pedagógico, que deverá fazer as necessárias alterações a um ou a outro, de acordo com as circunstâncias”. (E1)</p> <p>. (...) os objectivos de todos os outros projectos devem estar em consonância com os objectivos e a estratégia definida no PI”.(E2)</p> <p>. (...) o documento deve determinar as linhas gerais de todos os documentos da escola e não o contrário. Até porque isso daria uma contradição e uma impossibilidade evidente: como é que um director poderia fazer cumprir a sua visão da escola se os documentos que regulam o quotidiano desta são contrários à sua visão, objectivos e estratégias”. (E3)</p> <p>.”O “poder” de um PI seria, em rigor, não uma competência ou faculdade regulada mas sim uma “força”, um “puro facto” dentro da Comunidade Educativa. Este “poder” do PI está regulado e conecta-se com o pressuposto democrático de <u>autodeterminação e autoorganização deste Agrupamento</u>. “ (E4)</p> <p>.(...) o mesmo não pode deixar de informar e de se manifestar nos objectivos dos diferentes projectos, com vista à definição de uma linha de actuação uniforme e harmónica, sem postergar o carácter recíproco do relacionamento entre os diferentes órgãos, nestes se incluindo também os intermédios”. (E5)</p> <p>.”Se o projeto é de apresentação e de linha de actuação do candidato a diretor, então o mesmo deve refletir-se nos objetivos de outros projetos, contudo, não podemos esquecer a questão fulcral - este candidato a diretor já conhece muito bem o meio em que está inserido e no qual já desenvolveu a sua ação com membro activo da gestão”. (E6)</p>

Domínio	Categoria	Subcategoria	Frases ilustrativas
Dinâmicas de participação resultantes do projeto		E 1. Candidato e seus pares na construção do projeto	<p>. "A base de trabalho deve ser do candidato. Deve ouvir pessoas da sua confiança antes de conceber o documento final. (...) O conhecimento do esboço do projecto por várias pessoas dá a possibilidade de outros candidatos tirarem daí vantagens".(E1)</p> <p>." Considero que deve ouvir um núcleo restrito de colegas que comunguem dos mesmos ideais, que em princípios farão parte da sua equipa ou da sua "comissão política".(E2)</p> <p>." (...) o documento deverá ser construído pelo candidato, que deve traçar as linhas gerais do projecto".(E3)</p> <p>." Na Comunidade Educativa encontrará todas as energias e valores sociais, onde há escritores, professores, advogados, militares de graduação, proprietários, comerciantes, industriais, operários, intelectuais, funcionários, domésticas, representando pensamento, riqueza e trabalho. A República Portuguesa foi já no passado construída sob um "projecto socialmente heterogéneo", de dimensão interclassista e popular e com uma estratégia política integradora. Daí a polissemia de um Projecto de Intervenção e do seu discurso e o interclassismo desse mesmo projecto de intervenção". (E4)</p> <p>."Entendo que o projeto deve ser o fruto da reflexão do candidato e apresentar-se como <u>a sua</u> visão do ensino e do agrupamento e o seu «projeto de intervenção». Ele deve ser um documento de referência, objecto de discussão e de implementação, que se quer consensual, nas suas virtualidades. E é esta visão própria ou particular de quem pretende dirigir (gerir) os destinos escolares que a comunidade educativa tem e deve conhecer, sendo certo, que o mesmo não pode limitar (ou conflitar) as áreas de intervenção dos demais órgãos, que continuarão a ser o esteio e os garantes da vida democrática escolar e de definição das suas grandes linhas de orientação, coordenação e supervisão pedagógica e educativa.". (E5)</p> <p>."Pensando na gestão democrática da educação, é importante que os seus pares sejam ouvidos antes da conceção do documento final. As atitudes, os conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências, são tão importantes quanto a prática. No entanto, de nada valerão estes atributos se o diretor não se preocupar com todo o processo de gestão/ensino/aprendizagem na sua escola. Os diretores devem também possuir habilidades para diagnosticar e propor soluções assertivas às causas geradoras de conflitos nas equipas de trabalho, ter habilidades e competências para a escolha de ferramentas e técnicas que possibilitem a melhor administração do tempo, promovendo ganhos de qualidade e melhorando a produtividade profissional.". (E6)</p>

Domínio	Categoria	Subcategoria	Frases ilustrativas
		<p>E 2. Alunos e pais/encarregados de educação na construção do projeto</p>	<p>."É muito interessante, sendo da confiança do candidato. Não têm que fazer parte de qualquer das suas estruturas e associações".(E1)</p> <p>"Acho natural, se o candidato ou alguém próximo dele tiver alguma ligação informal com alguns pais e ou alunos que sejam da sua confiança. Mas acho natural que sejam ouvidos informalmente e não através de estruturas organizadas ". (E2)</p> <p>."A construção do documento deve ser individual". (E3)</p> <p>." Quem são os "pares" de um(a) Director(a) de um Agrupamento?</p> <p>Para que serve a participação da Comunidade Educativa? Este valor é apenas teórico? O que distingue este pluralismo dos anteriores impasses educacionais? " (E4)</p> <p>."Inoportuna. Somos frontalmente contra a excessiva ingerência dos referidos grupos ou públicos na vida escolar pelo que se pugna pela sua contenção. Não se reconhece à generalidade dos pais competência e vontade sequer para educar os seus filhos e, nesse pressuposto, muito menos se vislumbra que possam constituir uma mais-valia na definição das linhas, mormente das mestras, do ensino-aprendizagem, dos seus objectivos e formas de os atingir (...) Os alunos e os pais já têm os seus palcos próprios de acção, de intervenção e representação que a não se considerarem excessivos pelo menos se tem por suficientes". (E5)</p> <p>."O diretor deve estar ciente de que a qualidade da escola é global, devido à interação dos indivíduos e grupos que influenciam o seu funcionamento. O diretor deve saber integrar objetivos, ação e resultados, assim agregando à sua gestão colaboradores empreendedores, que procuram o bem comum da coletividade.". (E6)</p>

Domínio	Categoria	Subcategoria	Frases ilustrativas
		E 3. Participação de outros ou documento pessoal	<p>." (...) documento pessoal mas com abertura aos elementos que acompanharão o candidato no mandato". (E1)</p> <p>"Se a pergunta é sobre a concepção eu, como já disse, acho que deve ser, essencialmente, pessoal. (E2)</p> <p>. " (...) acho que o documento é uma visão particular sobre a escola ..." (E3)</p> <p>." Como podemos medir uma participação pessoal? Como podemos avaliar se uma só pessoa, física ou jurídica, deve agir e actuar da melhor forma a favor de um PI? O que nos diz a lei sobre a quem cabe pensar, avaliar, desenhar e escrever um PI? (...)</p> <p>Estou a recordar-me de sete conceitos sobre estas problemáticas, mas deixarei aqui apenas um para me tornar mais objectivo: Normalmente temos ainda o hábito de nos afirmarmos na "competência passada" ou no nosso grupo de origem e isso repugna muitos dos nossos pensadores. Mas eu compreendo, mas partilho e aqui defendo que alguns se incomodam com este "poder constituinte", mas esquecem-se que esse "poder" tem a força e competência para, em si mesmo, desenhar e planificar o modelo de Agrupamento para uma Comunidade Escolar. E é na busca destes resultados que muitas vezes os projectos de intervenção não são trabalhados como projectos de intervenção, pois a questão custo x benefício torna-se empírica, deixando o que seria sensato, racional em relação ao emocional. (...)</p> <p>É preciso que os processos sejam definidos, com estratégias a curto, médio e longo prazo e sejam pensados e montados; que a equipe, não importa por quantas pessoas seja formada, tenha consciência da necessidade de se organizar para crescer.</p> <p>Desta forma, todos os profissionais da organização conseguem visualizar que pertencem a algo maior, a um objectivo definido e reconhecem com clareza o que deve ser feito para se chegar a este objectivo: UM AGRUPAMENTO MAIOR E MELHOR.". (E4)</p> <p>."É um documento pessoal, um projecto de liderança, centralizado na análise, visão, opções, objectivos e estratégias da sua autora, sendo que entendemos que não poderia deixar de o ser, independentemente dos reparos que nos possam merecer o modelo de gestão escolar pré-definido". (E5)</p> <p>."O projeto está construído possibilitando a participação de diferentes atores porque os princípios orientadores do projeto assentam nas máximas da Solidariedade, Igualdade, Tolerância e Dignidade, Neutralismo, Pluralismo e Liberdade". (E6)</p>

Domínio	Categoria	Subcategoria	Frases ilustrativas
Avaliação	F. Saber que tipos e dimensões da avaliação podem ser utilizadas	F 1. Avaliação do CG deve ou não ser tornada pública	<p>. "A comunidade educativa deve poder aceder ao documento de avaliação". (E1)</p> <p>. "Sim, é uma questão de transparência e de respeito entre candidatos. Ou será que algum quer vencer escondendo as suas propostas?" (E2)</p> <p>. "Sim, deve ser apresentado embora quem proceda à eleição seja o conselho geral". (E3)</p> <p>. "A resposta a esta questão está associada à resposta da divulgação do próprio PI. O PI é apenas uma parte da estrutura global, ou melhor, o passo inicial para a "governança" de um Agrupamento. A fórmula-síntese de um PI é a apresentação parcial de uma divisão tripartida dos poderes, embora integrados com o Conselho Geral. Conclui-se, porém, e a doutrina assim o entendeu, que há uma independência funcional e ambos os Órgãos de Estrutura estão bem definidos no regime legal de quem administra, legisla e fiscaliza, senão até quando julga". (E4)</p> <p>. "Que deve ser dada a conhecer à comunidade educativa. É um direito (de conhecer a avaliação realizada pelo CG) que a esta (comunidade educativa) assiste e será também uma forma de a sua autora se afirmar e legitimar. Tal contida publicidade <i>in casu</i> reúne os necessários requisitos de adequação e suficiência e com a sua divulgação à comunidade educativa o Conselho Geral cumpre o seu dever de informação das bases que representa". (E5)</p> <p>. "Considero que, tal como o projeto deve ser dado a conhecer a toda a comunidade, também o parecer do CGT deve ser conhecido por todos". (E6)</p>
		F 2. Avaliação do PI pode ser referência para práticas de avaliação na escola	<p>. " Nesta fase de arranque dos processos de avaliação, todas elas devem ser referência umas das outras. A ideia é ultrapassar os maus mecanismos de avaliação e procurar a rectidão".(E1)</p> <p>. " Nem pouco mais ou menos. Não reconheço competência técnica nem pedagógica bem como conhecimentos suficientemente estruturados ao nível da organização e funcionamento do sistema de ensino para que esse parecer seja considerada referência para outras práticas de avaliação2. (E2)</p> <p>. "Não.". (E3)</p> <p>. " Um PI serve pois para provocar mudanças e, no caso concreto, no nosso Agrupamento. Se ele não for uma referência, para que serve um Projecto de Intervenção num Agrupamento?" (E4)</p> <p>. "Como (mais) uma referência sim, mas não como a referência. Algo que deve ser considerado ou ponderada na avaliação que se imponha definir noutros domínios escolares mas que se terá sempre que reger pelos princípios da necessidade, da pertinência, da propriedade e da adequação. A eleição do diretor é um processo específico que compreende vertentes que apenas relevam no seu estrito âmbito".(E5)</p> <p>. "Se a bibliografia académica é a sede própria do sempre inacabado debate concetual, a legislação, pela sua natureza normativa e reguladora, constitui-se como um ponto de referência para os atores da avaliação e para outras práticas de avaliação". (E6)</p>

Domínio	Categoria	Subcategoria	Frases ilustrativas
Representação dos benefícios da aplicação do projeto	G. Perceber que benefícios são percebidos da dinâmica deste projeto	G 1.Benefícios para a escola de um projeto desta natureza	<p>."O projecto trará sempre o benefício da transparência na acção. Com o aumento da autonomia, a transparência e a honra são as mais apreciadas características do líder. Se os directores as evidenciam, a comunidade educativa une-se em prol da escola".(E1)</p> <p>." Uma afirmação da identidade da escola; uma gestão mais consciente e partilhada; uma melhor e mais justa gestão dos recursos; um maior envolvimento com a comunidade estabelecendo parcerias, protocolos ...e uma maior centralização da responsabilidade da gestão. No diretor, claro". (E2)</p> <p>." Se o projecto for construído a partir de um ponto de vista esclarecido e preciso acerca da comunidade onde a escola se insere, penso que os benefícios podem ser muito grandes. Ou seja, partindo de uma plataforma de documentos de âmbito nacional, o candidato pode ajustar essa plataforma a um contexto específico e particular, favorecendo, assim, as condições de trabalho de todos os elementos da comunidade educativa... há um espectro abstracto de leis e regulamentos que vão ser postos em prática de uma determinada maneira (a visão específica do candidato), que deve ser a melhor possível para daí se retirarem o máximo de benefícios" (E3)</p> <p>."O Projecto de Intervenção proposto constituiu um grande desafio pessoal e profissional, que o candidato encarou com muito empenho e dedicação e que quis estender a toda a comunidade educativa. (...) A multiplicidade de problemas e de ideias que foram surgindo possibilitaram ao candidato apresentar um Projecto de Intervenção abrangente delineando todas as propostas de acção possíveis. (...) Assim, espera-se que seja efetivamente um importante factor de dinamização da vida escolar, ponto de partida para um abnegado trabalho de todos os elementos da comunidade educativa, no sentido de contribuírem para a afirmação do Agrupamento como uma instituição onde se vive com visão de futuro e, numa perspectiva de construção democrática, a formação integral do aluno, nas grandes dimensões do SER, SABER e FAZER."</p>

Anexo 7

PROJECTO DE INTERVENÇÃO

“Por uma grande causa”

Maria Teresa Martins Rodrigues Sá Pires
Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste
Bragança Março de 2011

1. Introdução

Num mundo em acelerada e permanente mudança, colocam-se às escolas múltiplos e cada vez mais exigentes desafios.

Tendo vivido a instituição escolar na dependência das conjunturas políticas, condicionada pelas transformações económicas, sociais e tecnológicas, sofreu, por isso, a evolução que a Sociedade foi permitindo que acontecesse. O que se exige do Agrupamento de Escolas actual é que seja ele próprio um condicionador das mudanças sociais e não tanto a consequência dessas mudanças.

Esta visão da instituição escolar como motor Sociedade exige lideranças fortes, capazes de congregar à sua volta vontades de todos os agentes sociais que têm do Agrupamento um conceito de organização bem estruturada, dinâmica, aberta à inovação e, simultaneamente, um lugar onde apetece trabalhar, crescer, investir energias e recursos e formar um conjunto de valores que hão-de permitir a construção de uma sociedade mais justa, formada por cidadãos mais conscientes dos seus direitos e dos seus limites, no fundo, formada por indivíduos mais felizes.

Estes pressupostos estão subjacentes às alterações na gestão e administração dos estabelecimentos de ensino, introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que define o procedimento concursal para eleição do Director, que implica a apresentação do Projecto de Intervenção na Escola.

Consciente da experiência acumulada em funções de gestão e administração escolar: Vice-presidente do Conselho Executivo durante três anos, Presidente do Conselho Executivo durante quatro anos, Directora durante um ano e presidente da Comissão Administrativa Provisória durante o último ano, impõe-se-me a obrigação de apresentar a minha candidatura ao concurso para as funções de Director.

O “Projecto de Intervenção” na Escola, que ora se apresenta, há-de ser o documento norteador da minha acção como Directora do Agrupamento de Escolas de Varandas do Nordeste, para os próximos quatro anos, perseguindo o objectivo de o constituir num estabelecimento de ensino de referência.

Privilegiei, na construção deste “Projecto de Intervenção”, uma perspectiva estratégica, na certeza de que o futuro será diferente, porque mais exigente, o que obriga à previsão de cenários possíveis, a partir de forças de mudança já observáveis no presente.

Entendo a figura do gestor escolar como um congregador de vontades que convergem para um objectivo comum. Considero os agentes envolvidos e interessados na Instituição Escolar – alunos, professores, assistentes técnicos e assistentes operacionais, pais e encarregados de educação, autarquias, forças vivas da Sociedade – como parceiros de uma causa que a todos galvaniza.

Sei que o líder tem que ter capacidade de ser aceite, mas, simultaneamente, a capacidade de se “impor”. A carga semântica deste verbo não pode ser deturpada pelo imperativo de respeitar os direitos e os deveres de todos os educandos e agentes educativos; como não pode ser condicionada por uma interpretação dogmática dos normativos. Não pode, contudo, ser condicionada por hesitações, receios, cumplicidades, desvios de rumo sem motivos aparentes, ou desrespeito pelo primado do bom senso e das leis.

A gestão estratégica que proponho colhe ensinamentos no passado, mas está essencialmente voltada para o futuro. Antecipar cenários e caminhar no sentido dessa previsão obriga a pôr em prática a capacidade de agir proactivamente: as estratégias, para garantirem efectividade, devem converter-se em ideias-força, com capacidade para estimular a acção produtiva e o diálogo dentro da Instituição. O planeamento estratégico recusa olhar o Agrupamento e a sua gestão como uma soma, mais ou menos aleatória, de respostas a problemas pontuais. Uma postura proactiva, subjacente a este “Projecto de Intervenção”, implica a possibilidade de agir a médio e a longo prazo, numa congregação de sinergias promotora da acção e da crítica construtiva.

2. Missão

A missão do Projecto de Intervenção define, genericamente, o lugar que a Instituição - o Agrupamento - deverá ocupar, enquanto resultado da operacionalização do presente Projecto, no futuro a médio prazo (quatro anos). Em termos globais, definir a missão corresponde ao ponto de chegada desejável, no sentido mais abrangente, isto é, tomando como referência as aportações de todos os agentes envolvidos na Escola, em função das quais, no presente, se definem estratégias e prioridades.

Trata-se, ainda, e até certo ponto, do lugar da utopia, enquanto lugar de imaginação, quase profética, que não tem (nem pode ter) em conta todos os constrangimentos e imprevisibilidades de um futuro razoavelmente incontável.

Em todo o caso, num momento de viragem, parece inevitável que a grande questão se coloque: que Escola queremos dentro de quatro anos? Qual será o Agrupamento ideal, onde cada um de nós (comunidade educativa) pode ser mais feliz, sentir-se mais realizado ou ser mais eficaz?

A resposta a estas questões reveste grande complexidade, uma vez que, se, por um lado, podemos imaginar, de um ponto de vista estritamente físico/funcional, aquilo que poderá ser o Agrupamento ideal, não podemos, no entanto, ignorar que esse percurso (ou esse ponto de chegada) arrasta consigo, inevitavelmente, um espectro de valores, crenças, desejos... que enformam uma outra perspectiva, um outro olhar para aquilo a que podemos chamar o Agrupamento ideal.

Na construção da missão, estas duas vertentes, ao mesmo tempo distantes e complementares, do mesmo modo díspares e indissociáveis, verso e reverso de uma mesma página, jogarão um papel equitativo, subsidiário e inter-relacional na definição desta “declaração de compromisso” de âmbito alargado, com linhas gerais orientadoras.

Assim, constituir-se-á como missão do Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste:

- Garantir a formação integral dos alunos/adultos, desenvolvendo práticas e dinâmicas pedagógicas que efectivem o sucesso educativo, entendido como aquisição de competências e conhecimentos, por um lado; e como construção da cidadania activa, devidamente esclarecida social e culturalmente, a partir da promoção e do respeito pelos valores fundamentais, por outro.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Neutralidade:

A Escola, enquanto parte de um sistema público baseado no pluralismo, na liberdade ideológica e religiosa dos indivíduos e no Estado laico, será ideologicamente neutral;

Nenhuma autoridade do Agrupamento poderá, por isso, impor uma orientação ideológica, que implique um enfoque determinado na explicação natural, histórica e social dos assuntos tratados. Não existirá, portanto, ciência ou doutrina oficial;

A organização do ensino tornará possível o direito dos pais/encarregados de educação elegerem para os seus educandos a formação religiosa e moral (sempre que disponível) que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

O Agrupamento será não confessional em relação a todas as religiões. Será norma de todos os integrantes da comunidade educativa o respeito por todas as crenças.

Pluralismo:

A partir do reconhecimento do pluralismo ideológico e político como requisito fundamental de um sistema democrático, o Agrupamento garantirá a liberdade de pensamento, o direito a uma informação verdadeira e o respeito mútuo, no que respeita a opiniões.

Liberdade:

Tanto o trabalho como a convivência no Agrupamento devem desenvolver-se tendo em conta a liberdade de todos os seus membros;

Essa liberdade deve ser entendida como uma projecção da liberdade ideológica e religiosa e do direito a expressar e difundir, livremente, pensamentos, ideias e opiniões;

Tendo em conta que o ensino é uma actividade sistemática e continuada, garantir-se-á o direito, àqueles que ensinam, de a desenvolverem com liberdade, orientando a sua actividade ao desenvolvimento pleno da personalidade humana, no sentido do respeito pelos princípios democráticos de convivência e pelos direitos e liberdades fundamentais;

A tolerância e o respeito pelas convicções/crenças individuais não poderão ser perturbados por nenhum tipo de coacção nem pela obrigação de assumir ou defender ideologias ou crenças determinadas.

Tolerância e Dignidade:

O Agrupamento considerará valores fundamentais para o desenvolvimento das suas actividades a liberdade, a justiça, o pluralismo, o respeito pela dignidade humana, a ausência de discriminação e a tolerância;

Considerará, ainda, a dignidade como um valor espiritual e moral inerente ao indivíduo, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável e na exigência e respeito mútuos;

O Agrupamento garantirá, também, o direito à honra e à intimidade pessoal e familiar. O conhecimento de dados pessoais ou familiares só poderá ser revelado desde que afectem o processo educativo, mas com as devidas cautelas e reservas.

Igualdade:

O Agrupamento garante o direito a todos os membros da comunidade educativa a um trato igual, sem que possam fazer-se distinções por nascimento, raça, sexo, religião, opinião ou qualquer outra condição/circunstância pessoal ou social.

O conceito de igualdade implica que as hierarquias respeitem os subordinados e que todos tenham pelas hierarquias o respeito que a sua condição impõe.

Hábitos e Capacidades:

A actividade educativa docente terá como objectivos desenvolver nos alunos a busca de conhecimento, a capacidade de análise da realidade, a procura de informações objectivas, a valorização de diferentes perspectivas, o espírito crítico e reflexivo e a capacidade de decisão;

Além disso, o Agrupamento insistirá na busca e efectivação de uma atitude de formação permanente, que permita a aproximação progressiva ao reconhecimento da realidade e sua complexidade/mudança, para assim adoptar uma postura consciente e livre;

Promover-se-ão, ainda, hábitos de ordem, respeito e bom trato, através do conhecimento e da concretização prática das normas sociais como parte de um ambiente propício para o estudo, a educação e a convivência. A boa utilização de material comum, assim como o respeito pelos bens e pertenças dos outros formarão parte das regras de convivência;

A colaboração na aprendizagem, a ajuda mútua e a participação em trabalhos comuns fomentarão uma atitude cooperativa e solidária contra o excesso de competitividade.

Solidariedade:

Para conseguir que os alunos tenham uma formação solidária, aprofundar-se-á o conhecimento da realidade social do mundo, com as suas diferenças, carências e situações injustas, assim como nas causas e origens das mesmas;

Fomentar-se-á a participação em campanhas de sensibilização sobre a necessidade de cooperar com os países em desenvolvimento, assim como na formação de hábitos de solidariedade a partir de necessidades mais próximas.

Enfim, o respeito integral pelos direitos fundamentais e de personalidade constitucionalmente definidos.

3. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas de Varandas do Nordeste é constituído pela Escola Secundária Varanda da Sanábria, pela Escola EB 2/3 de Oliveiras, por duas escolas básicas do 1º Ciclo e por três jardins-de-infância. A sede do Agrupamento, a Escola Secundária Varanda da Sanábria, situa-se a cerca de 40 quilómetros de Izeda, sendo que as restantes unidades distam desta cerca de 15 a 20 quilómetros.

Os equipamentos e instalações escolares têm boa qualidade na Escola EB 2/3 de Oliveiras e qualidade regular nas restantes unidades. A Escola Secundária Varanda da Sanábria encontra-se, presentemente, em processo de requalificação, pelo que, num futuro próximo, se prevê esteja também dotada de equipamentos e instalações de grande qualidade.

No Estabelecimento Prisional de Oliveiras, ao qual o Agrupamento está associado, existem cerca de 85 formandos inscritos em cursos de educação e formação de adultos: 15 no 1º ciclo, 25 no 2º ciclo, 20 no 3º ciclo e cerca de 25 no secundário. Em todo o caso, como a população do Estabelecimento Prisional é relativamente flutuante, estes números variam frequentemente ao longo de cada ano lectivo.

Presentemente, frequentam 37 alunos na educação pré-escolar, 72 alunos no 1º ciclo, 34 no 2º ciclo e 266 alunos no 3º ciclo. No Ensino Secundário, frequentam o Agrupamento cerca de 289 alunos, incluindo os cursos profissionais. Nos cursos EFA, processos RVCC e formação modular frequentam o Agrupamento 260 formandos. No total, frequentam as ofertas educativas do Agrupamento cerca de 910 alunos/formandos.

Relativamente às profissões e habilitações da generalidade dos encarregados de educação, pode concluir-se que haverá grande heterogeneidade a este nível, com

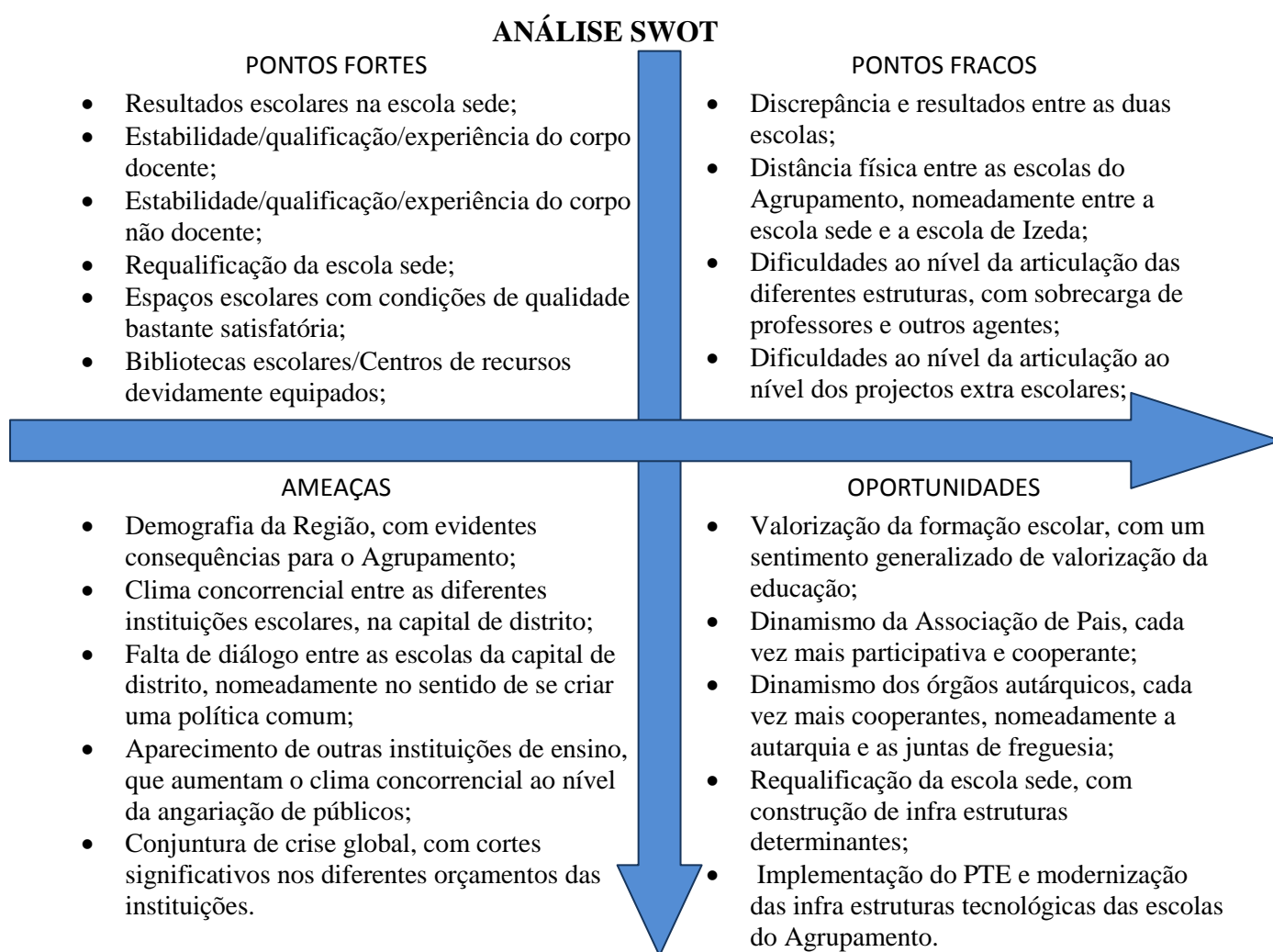
públicos do mundo rural e do mundo urbano, bem como encarregados de educação com formação superior e outros com formação elementar.

Ao nível do corpo docente, o Agrupamento é constituído por cerca de 136 elementos, sendo que, na generalidade, seja um grupo muito experiente, com a maioria dos professores acima dos 10 anos de experiência nas escolas do Agrupamento.

O corpo não-docente é constituído por cerca de 77 elementos em todas as escolas do Agrupamento, sendo que 19 são assistentes técnicos e os restantes assistentes operacionais. De um modo geral, o corpo não-docente é também muito experiente e estável, uma vez que, na generalidade, todos os elementos têm vários anos de serviço nas escolas do Agrupamento.

4. Análise SWOT

Demonstração esquemática da análise SWOT do Agrupamento:



Neste capítulo, seguindo uma análise pessoal, procurar-se-á fazer uma análise dos pontos fortes e fracos do Agrupamento e, também, tendo em conta referências a nível externo, diagnosticar aquelas que poderão considerar-se as ameaças e oportunidades. Assim, através da matriz SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities, threats*), procurar-se-á desenvolver os pontos fortes, gerir e debelar os pontos fracos, aproveitando as oportunidades e evitando/prevenindo ameaças.

Pontos Fortes

No que respeita aos pontos fortes, podem destacar-se os que a seguir se apontam:

- Resultados escolares claramente acima dos referentes nacionais na escola sede do Agrupamento (quer ao nível dos exames nacionais, quer ao nível das provas de aferição);
- Estabilidade, experiência e qualificação do corpo docente, nas escolas do Agrupamento, que garante de forma amplamente satisfatória a consecução das actividades lectivas e, ainda, a realização de um número relativamente estável de actividades extra curriculares que enriquecem e sobredimensionam a função escolar;
- Estabilidade, experiência e qualificação do corpo não docente que sempre soube complementar o trabalho realizado por professores e alunos, assegurando toda a logística das escolas do Agrupamento com eficácia e eficiência;
- Requalificação da escola sede do Agrupamento, que garantirá no curto prazo instalações escolares de excelência para a satisfação dos desafios que se colocam à escola nos tempos vindouros; espaços desportivos e escolares de qualidade bastante satisfatória na Escola EB 2/3 de Oliveiras.
- Amplos espaços exteriores nas duas escolas do Agrupamento, que permitem actividades extra curriculares e zonas de lazer para os alunos, assim como o desenvolvimento de uma consciência ecológica por parte de todos;
- Duas bibliotecas escolares/centros de recursos nas duas escolas mais importantes do Agrupamento que propiciam um conjunto de

serviços/actividades sobremaneira enriquecedoras à maioria dos alunos do Agrupamento.

Pontos Fracos

Relativamente aos pontos fracos, considera-se que os mais importantes são os seguintes:

- Discrepância relevante entre a performance ao nível dos resultados escolares dos alunos do Agrupamento (sendo que, genericamente, apesar de na escola sede os resultados superarem a média nacional, na Escola EB 2/3 de Oliveiras eles ficam aquém desse mesmo referencial nacional);
- Dificuldades em gerir a distância física entre as diferentes escolas do Agrupamento, nomeadamente entre a Escola sede e a Escola EB 2/3 de Oliveiras, separadas por cerca de 40 quilómetros (sendo que há professores a leccionar nas duas e actividades conjuntas cuja realização não se figura fácil);
- Dificuldades ao nível da articulação das diferentes estruturas decorrentes da dificuldade anterior e da catadupa de legislação e reconfiguração de estruturas e processos nos últimos anos, que originaram gastos de tempo excessivos e sobrecarga de trabalhos para os distintos agentes do Agrupamento, com especial destaque para os professores;
- Dificuldades ao nível da imagem exterior do Agrupamento e da escola sede em particular, percepcionada pelos agentes internos da escola, que sentem não ser este um momento particularmente alto da instituição;
- Falta de articulação entre as diferentes escolas ao nível dos projectos extra curriculares e da concretização de alguns envolvendo toda a comunidade educativa; além disso, há ainda algum desequilíbrio ao nível da qualidade/quantidade de projectos extra curriculares efectivados pelos diferentes departamentos;

Outras dificuldades:

Para que a missão possa concretizar-se num futuro próximo e desejável importa, antes de mais, saber de que lugar se começa. O Projecto de Intervenção parte,

primeiramente, de um diagnóstico sobre a actual situação da Escola, elencando, de forma detalhada, quais os pontos fracos, quais as debilidades que a instituição deverá ultrapassar para conseguir alcançar os seus objectivos.

A definição do ponto de partida terá, ainda, sempre em conta as dificuldades de âmbito interno, inerentes aos mecanismos/dinâmicas resultantes da acção dentro da Escola, mas deverá também considerar as contrariedades que a instituição encontra na integração num espaço alargado específico: o meio, com todos os impactos que este pode ter na vida do Agrupamento (novos regulamentos e normas legais, relação com outros actores sociais - empresas/empresários, ONGs, autarquias..., entre outros).

DIFICULDADES INTERNAS

Ao longo dos últimos anos, o Agrupamento recebeu alguns indicadores, nomeadamente ao nível da performance/resultados escolares, através dos relatórios da Inspeção Geral da Educação, onde são apontadas algumas das dificuldades internas, que urge ultrapassar.

1. Procedimentos no Ensino Básico

a) Definição dos critérios de avaliação:

- melhorar ao nível da definição em CP os critérios no que concerne à avaliação diagnóstica.

b) Operacionalização dos critérios de avaliação:

- melhorar a articulação da avaliação diagnóstica com a avaliação formativa;
- construir e implementar, com base numa matriz uniforme, os instrumentos de avaliação diagnóstica;
- construir e implementar matrizes de auto-avaliação para os alunos;
- monitorizar os processos de avaliação no que respeita ao primado da avaliação formativa;
- utilizar técnicas e instrumentos diversificados de avaliação;
- valorizar os processos de auto-avaliação dos alunos.

c) Elaboração e implementação de planos:

- elaborar os planos de recuperação, caso a caso, a fim de que a sua operacionalização tenha um impacto mais positivo junto dos alunos e pais/encarregados de educação;

- elaborar os planos de desenvolvimento para os alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem;

- melhorar a informação aos alunos/encarregados de educação para que estes compreendam o real sentido destas estratégias de melhoria das aprendizagens e dos resultados, tendo sempre presente a superação de dificuldades evidenciadas.

d) Aplicação das estratégias e dos resultados alcançados:

- melhorar a avaliação contínua e sistemática das estratégias adoptadas nos diferentes planos de recuperação.

2. Procedimentos no Ensino Secundário

a) Definição dos critérios de avaliação:

- melhorar ao nível da definição em CP os critérios no que concerne à avaliação diagnóstica.

b) Operacionalização dos critérios de avaliação:

- melhorar a articulação da avaliação diagnóstica com a avaliação formativa;
- construir e implementar, com base numa matriz uniforme, os instrumentos de avaliação diagnóstica;

- construir e implementar matrizes de auto-avaliação para os alunos;
- monitorizar os processos de avaliação no que respeita ao primado da avaliação formativa;

- utilizar técnicas e instrumentos diversificados de avaliação;
- valorizar os processos de auto-avaliação dos alunos;
- melhorar a informação aos alunos/encarregados de educação para que estes compreendam o real sentido das estratégias de melhoria das aprendizagens e dos resultados, tendo sempre presente a superação de dificuldades evidenciadas.

3. Resultados Escolares

Genericamente, em todas as ofertas educativas do Agrupamento, os resultados escolares têm apresentado, no último triénio, alguma irregularidade, embora se possa constatar uma ligeira melhoria em relação a períodos anteriores.

Em todo o caso, importa dinamizar as salas de estudo, para que estas sejam mais eficazes, e formalizar, nos horários de alunos e professores, a preparação para exames nacionais, nos Ensinos Básico e Secundário.

Importa, também, alterar procedimentos ao nível das aulas de apoio pedagógico acrescido, direccionando esses tempos para necessidades efectivas e rigorosamente diagnosticadas.

No Ensino Básico, as disciplinas que maiores taxas de insucesso têm verificado, são: Matemática, Inglês e Física e Química. No Ensino Secundário, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Matemática e Física e Química A.

4. Abandono Escolar

Apesar de, nos últimos tempos, se ter assistido a uma diminuição do abandono escolar, sendo o mesmo praticamente residual nos cursos do ensino regular, o Agrupamento não dispõe de mecanismos específicos de majoração desta variante.

Nos cursos do CNO, CEF, Profissionais e Ensino Recorrente as taxas de abandono revestem características muito específicas, face à vida pessoal/profissional dos adultos, sendo que são escassos os mecanismos para suavizar, por vezes, momentos de abandono generalizado.

Por outro lado, o Agrupamento não procedeu a uma valorização comparativa (com outras escolas da área geográfica) do abandono escolar.

5. Administração e Gestão

Ao nível da Administração e Gestão, os pontos fracos que se podem considerar significativos são os seguintes:

- O Agrupamento revela alguma fragilidade no que respeita aos mecanismos de comunicação interna, apesar do esforço recente no âmbito da introdução generalizada em todos os domínios de meios informáticos, no sentido de acelerar e tornar mais eficazes os processos de comunicação;

- Há, ainda, dificuldades ao nível da definição de uma estratégia satisfatória capaz de dar resposta às necessidades do pessoal docente e não docente, ao nível da formação;

- Escassez de processos e hábitos de auto-avaliação.

6. Encarregados de educação/Pais/Alunos

De um modo geral, a participação de pais/encarregados de educação, em crescendo nos últimos tempos, pode considerar-se positiva, uma vez que muitos encarregados de educação participam com regularidade nas actividades do Agrupamento.

Assiste-se, ainda, a um envolvimento cada vez maior dos alunos nas actividades extra-escolares propostas pelos diferentes departamentos, bem como no seu processo de ensino-aprendizagem.

Ameaças

- Ao nível dos constrangimentos externos, o primeiro a considerar prende-se com os problemas demográficos que o Interior, e a cidade de Bragança em particular, enfrentam, com uma população estudantil em queda acentuada, com consequências evidentes na vida do Agrupamento. De ano para ano, o número de alunos que procuram as instituições de ensino diminui em relação ao ano anterior, pelo que são exigidas à Escola capacidades de adaptação à mudança permanentes, sendo que esta situação significa um aumento generalizado de ansiedade no início do ano lectivo, quer para o órgão de gestão, quer para os professores;
- Desta situação decorre, ainda, uma visão, mais ou menos descentrada, da função primordial da Escola, uma vez que alguma energia se concentra na, cada vez mais evidente, concorrência entre as escolas da área geográfica;
- Esta dificuldade torna-se ainda mais incapacitante, uma vez que não tem havido um diálogo efectivo entre as instituições de ensino, no sentido de procurar a especificidade (ao nível da oferta educativa) de cada uma, acautelando assim, de forma mais ou menos previsível e sustentada, o futuro de todas;
- Nos últimos anos, as escolas têm tido a “concorrência” de novas instituições (tipicamente, com/sem valências ao nível do ensino) que disponibilizam aos cidadãos as mesmas/outras ofertas educativas, o que contribui para uma dispersão da população escolar, que, noutra contexto, se concentraria nas escolas regulares públicas. Estas “novas” instituições têm ainda uma mais-valia pouco observada na Escola: uma capacidade efectiva de estabelecer

uma relação mais ou menos eficaz entre os alunos/formandos e o mercado de trabalho para os diferentes níveis de escolaridade;

- A conjuntura para os anos que se seguem, num ambiente de crise global, é uma das ameaças mais evidentes para a consecução da missão deste projecto, uma vez que, por múltiplas razões, será previsível que haja dificuldades acrescidas para as instituições que mais directa ou menos directamente interagem e condicionam a vida escolar: famílias, instituições públicas ou privadas em geral.

Oportunidades

Relativamente às oportunidades, destacam-se as seguintes:

- Valorização da formação escolar em todos os níveis. Numa época de algumas dificuldades a nível global, regista-se um cada vez menor abandono escolar por parte da população estudantil do ensino regular, nas diferentes escolas do Agrupamento. Por outro lado, é de salientar (fruto, porventura, da diversidade de oferta educativa oferecida pela escola sede) um interesse generalizado da população de Bragança pelos cursos Novas Oportunidades e outra formação neste âmbito, que tem trazido um público de características consideravelmente heterogéneas à escola;
- Associação de Pais e Encarregados de Educação progressivamente mais cooperante e participativa, envolvendo-se cada vez mais na vida das escolas e construindo uma parceria pró-activa com o órgão de gestão no sentido de solucionar dificuldades e problemas;
- Órgãos autárquicos activos e cooperantes na vida do Agrupamento, com uma participação da autarquia e das juntas de freguesia muito para além daqueles que são os pressupostos legais existentes;
- Requalificação da escola sede do Agrupamento, criando infra estruturas adequadas ao exigível para uma escola moderna, nomeadamente ao nível de instalações desportivas (vertente em que, nos últimos anos, a escola se manteve deficitária);
- Implementação do PTE, que implica a modernização tecnológica das estruturas escolares, com consequentes melhorias ao nível dos equipamentos

disponíveis para a comunidade escolar (a EB 2/3 de Oliveiras encontra-se já equipada convenientemente e a escola sede sê-lo-á depois da requalificação).

5. Objectivos estratégicos

A Escola, enquanto subsidiária de uma plataforma global que é o sistema educativo nacional, incorpora responsabilidades gerais, na consecução daqueles que são os princípios orientadores do sistema educativo português. Esse vínculo coloca a instituição, de forma constante, num processo auto reflexivo, no que respeita, entre outros, ao papel que ela tem enquanto unidade do sistema educativo no seio da comunidade específica de que faz parte e ao desenvolvimento de projectos/propostas que respondam às permanentes mutações das sociedades.

Neste “diálogo”, permanentemente redefinido, sobretudo pela volatilidade do meio que integra o Agrupamento e para o qual este se direcciona, assumem um papel nodal os objectivos estratégicos, de relevância conjuntural, que reúnem, em simultâneo, princípios organizadores nacionais e idiosincrasias locais.

De qualquer modo, o Agrupamento deverá garantir a plena formação dos elementos da sua comunidade educativa, especialmente dos seus alunos/adultos, enquanto cidadãos livres, conscientes, depositários e defensores de valores cívicos, pessoalmente realizados e capazes de responder aos desafios do mundo actual: de grande competitividade no mercado de trabalho e onde as novas tecnologias desempenham um papel central.

Os objectivos estratégicos que, à partida, parecem colocar a Escola, no médio prazo, no lugar definido acima, bem como o plano operativo para efectivação dos mesmos, são apresentados a seguir.

6. Estratégia/Plano Operativo

1. Objectivos e estratégias:

Objectivo geral: Melhorar a performance do Agrupamento ao nível das aprendizagens e das qualificações, diminuindo o abandono escolar.

Objectivos Específicos:

- Melhorar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências nos domínios científico, técnico, físico, artístico e humanístico;
- Promover, transversalmente, o recurso às tecnologias de informação e comunicação;
- Promover, transversalmente, competências de comunicação em língua materna;
- Articular teoria e prática nas diferentes áreas do conhecimento;
- Assegurar uma visão integradora das diferentes áreas do conhecimento;
- Promover a aquisição e o desenvolvimento de hábitos e métodos de estudo e envolver activamente os alunos no seu processo de aprendizagem;
- Melhorar os resultados escolares e as expectativas dos alunos;
- Diminuir o abandono escolar e o absentismo, promovendo a integração de todos os alunos/públicos;
- Promover a orientação escolar e profissional dos alunos;
- Fomentar uma cultura de rigor, de exigência e de responsabilidade;
- Valorizar o desempenho dos alunos;
- Tornar a prática pedagógica mais eficaz e eficiente;
- Promover e desenvolver uma cultura de auto-avaliação;
- Consolidar a certificação e a educação de adultos;
- Continuar/Incrementar a implementação de todo o tipo de ofertas ao nível da educação e formação de adultos.

Estratégias:

- Promoção de metodologias de trabalho/estudo diversificadas, que envolvam a participação activa dos alunos, privilegiando a interpretação e o raciocínio e promovendo a autonomia, a cooperação, a criatividade e o espírito crítico (*trabalho de projecto, trabalho individual, de pares/grupo, debates, role-play, trabalho de pesquisa com utilização das TIC, exposições orais, actividades experimentais, etc.*);
- Promoção/Consolidação de clubes e/ou outros projectos extracurriculares;
- Promoção do trabalho interdisciplinar;
- Consolidação da realização de visitas de estudo com objectivos interdisciplinares;

- Melhoria e pertinência do PAA;
- Promoção e melhoria dos espaços facilitadores da aprendizagem, tais como, Biblioteca, Clubes/Projectos e Salas de Estudo;
- Melhoria da comunicação entre professores e alunos, no sentido de estes melhorarem o seu desempenho (comentar testes, trabalhos, etc.);
- Explicitação/formalização da auto-avaliação dos alunos;
- Diversificação dos instrumentos de avaliação e sua adequação ao perfil dos alunos;
- Apoio pedagógico acrescido aos alunos com dificuldades de aprendizagem, devidamente justificado pelos diversos planos a elaborar em conselho de turma;
- Promoção e incremento da participação dos EE, no sentido de identificar/encontrar problemas e soluções para o abandono escolar, fraca assiduidade, problemas disciplinares e outros;
- Explicitação clara e inequívoca, para toda a comunidade escolar, de medidas/procedimentos para a resolução dos casos de incumprimento/indisciplina;
- Apoio à inserção de alunos oriundos de países estrangeiros;
- Promoção/divulgação/implementação de programas de orientação e formação vocacional (SPO);
- Oferta de todos os percursos alternativos ao ensino regular, nomeadamente o Ensino Recorrente e Novas Oportunidades;
- Promoção/divulgação/valorização dos trabalhos dos alunos, no sentido de promover o percurso escolar;
- Implementação e divulgação do Quadro de Mérito:
 - Premiar o mérito escolar dos alunos;
 - Premiar os alunos que manifestem atitudes exemplares de superação de dificuldades.
- Elaboração de um plano de formação dos docentes, a realizar em colaboração com o Centro de Formação, que vise a actualização e valorização profissional dos professores;
- Promoção/valorização do trabalho de equipa entre professores, na preparação dos conteúdos e de materiais didácticos e na partilha de conhecimentos.

- Promoção/Calendarização de momentos de reflexão sobre práticas pedagógicas e resultados escolares, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem;
- Oferta de todas as possibilidades ao nível do RVCC e EFA (CNO).

Objectivo geral: Promover e incrementar o desenvolvimento pessoal e a educação para a cidadania.

Objectivos Específicos:

- Melhorar e promover a consciência cívica dos alunos;
- Valorizar e promover a participação, a cooperação, a solidariedade, a responsabilização e respeito pelo trabalho;
- Incrementar iniciativas no sentido de garantir a todos os elementos da comunidade educativa informação e prática ao nível dos estilos de vida saudável;
- Divulgar/actuar no sentido da prevenção de comportamentos de risco;
- Melhorar e promover a educação ambiental;
- Valorizar/promover a educação intercultural;
- Garantir o cumprimento de regras e normas de boa convivência.

Estratégias:

- Sensibilização para os valores essenciais da cidadania, através de actividades dinamizadas para o efeito dentro e fora da aula;
- Incentivo à participação dos alunos nos órgãos associativos e representativos da comunidade educativa;
- Incentivo e apoio ao funcionamento de uma Associação de Estudantes activa, capaz de estabelecer um tipo de ligação específica entre os alunos e o Agrupamento;
- Dinamização das diferentes assembleias de alunos, para que sejam um dos motores da participação deles na vida do Agrupamento;
- Aprofundamento do trabalho pedagógico com os delegados/representantes de turma, para que se construam mecanismos de comunicação entre o Agrupamento e os alunos, nomeadamente ao nível de medidas reguladoras de comportamentos;

- Incentivo à participação dos alunos em actividades sociais, culturais e desportivas;
- Organização de manifestações culturais e desportivas envolvendo os diferentes elementos da comunidade educativa;
- Criação/ manutenção de espaços de reflexão e realização de debates em torno de questões consideradas problemáticas (jornal, clubes, rádio, conferências);
- Estímulo à prática do voluntariado e de participação em actividades de cariz solidário;
- Sensibilização dos alunos para estilos de vida e de alimentação saudáveis e para o gosto pela actividade física;
- Incentivo à participação dos alunos nas propostas do Desporto Escolar;
- Realização de acções que visem favorecer comportamentos saudáveis (projectos, clubes);
- Manutenção/criação de parcerias com entidades de saúde que dinamizem programas de informação sobre a promoção da saúde, os comportamentos de risco e a prevenção da toxicod dependência (Centro de Saúde, Cruz Vermelha e outras);
- Dinamização de actividades que visem sensibilizar para a defesa do ambiente;
- Sensibilização para as diferenças culturais e dinamização de actividades que visem dar a conhecer essas diferentes culturas;
- Divulgação e promoção da interiorização de um código de conduta baseado em princípios de respeito mútuo e de responsabilidade individual e social, nomeadamente o respeito pelo definido no Regulamento Interno;
- Incremento de um clima de tranquilidade e bem-estar, pautado pela disciplina, pelo respeito mútuo e pela correcção de atitudes;
- Implementação de acções de prevenção da indisciplina/*bullying*;
- Solicitação frequente da participação dos EE, no que se refere ao comportamento e assiduidade dos seus educandos;
- Criação de um espaço de trabalho e reflexão para alunos com problemas de comportamento, com a supervisão de um professor;
- Aplicação de medidas disciplinares relativamente a comportamentos desviantes;
- Reforço positivo de atitudes e comportamentos correctos;

Objectivo geral: Optimizar os mecanismos de funcionamento da Escola, através de uma melhor comunicação e cooperação interna e externa.

Objectivos Específicos:

- Aumentar a participação de todos na vida do Agrupamento, efectivando e agilizando processos;
- Dinamizar a comunicação e a cooperação nas diferentes estruturas;
- Promover/definir mecanismos de avaliação interna do Agrupamento (implementação do sistema CAF ou outro para auto-avaliação);
- Preparar o Agrupamento para a avaliação externa;
- Assegurar uma maior eficácia/eficiência na transmissão de informações entre a comunidade educativa;
- Assegurar a criação/desenvolvimento de mecanismos eficazes de comunicação com os encarregados de educação (EE) e garantir a cooperação destes em todas as dimensões da vida dos seus educandos no Agrupamento;
- Divulgar os trabalhos/actividades desenvolvidos, no sentido de projectar a imagem do Agrupamento, quer ao nível interno, quer ao nível externo;
- Promover a cooperação com entidades externas.

Estratégias:

- Promoção da participação da comunidade educativa nos processos de discussão e tomada de decisão, numa perspectiva de cooperação e auto-responsabilização;
- Definição/aferição nos conselhos de turma de estratégias de intervenção que contribuam para melhorar o comportamento e o aproveitamento dos alunos;
- Promoção da reflexão e do trabalho em equipa, a nível dos Departamentos sobre currículos, metodologias, avaliação, disciplina, a fim de melhorar o desempenho;
- Criação de blocos de actividade lectiva em simultâneo (quando possível) para os professores do mesmo ano/disciplina, para promoção do trabalho em equipa;

- Criação de tempos de Sala de Estudo; apoio a Área Projecto e/ou outras, quando pertinente, no sentido de garantir melhor desempenho dos alunos;
- Melhoria de todos os mecanismos de articulação entre pessoal docente, não docente e Direcção, no sentido de um melhor funcionamento do Agrupamento;
- Constituição de equipas de (auto)avaliação, a fim de monitorizar as diversas funções do Agrupamento, nomeadamente a execução do PEE e do PAA e o desempenho face aos objectivos definidos, garantindo uma perspectiva auto reflexiva;
- Implementação de um sistema específico de auto-avaliação (ex. CAF ou outro);
- Uso frequente/corrente dos meios electrónicos para comunicar e promover a reflexão/discussão, a nível interno e externo (nomeadamente na comunicação com os EE);
- Actualização e dinamização da página da Internet e da plataforma *Moodle* do Agrupamento;
- Comemoração do Dia do Agrupamento, como forma de garantir uma visão integradora da sua performance e incrementar a participação dos EE na vida do mesmo;
- Dinamização de actividades que visem uma melhor informação para os alunos sobre as diferentes áreas profissionais e o mundo do trabalho;
- Solicitação da participação dos EE na dinâmica dos estágios dos cursos tecnológicos, profissionais e de educação e formação;
- Dinamização de exposições, mostras e outras actividades que divulguem o trabalho desenvolvido na Escola, quer na vertente académica, quer ao nível das actividades complementares escolares;
- Estabelecimento de protocolos/parcerias com instituições e empresas da área de implantação da Escola, a fim de garantir estágios e outras formas de cooperação.

Objectivo geral: Melhorar o ambiente e o espaço escolar

Objectivos Específicos:

- Garantir/reforçar a segurança do Agrupamento;
- Prevenir situações de risco;
- Preparar a comunidade educativa para situações de emergência, através de campanhas específicas para o efeito;
- Assegurar um melhor funcionamento dos espaços de actividades lectivas, através de intervenções nos mesmos;
- Requalificar o espaço escolar, com a introdução de valências e equipamentos até agora inexistentes, e zelar pela sua conservação;
- Eliminar as instalações provisórias existentes na escola sede, através da requalificação dos espaços;
- Garantir espaços adequados de trabalho no Agrupamento a todos os professores, com condições satisfatórias, nomeadamente ao nível do trabalho individual;
- Melhorar, genericamente, a grande maioria dos espaços escolares para as actividades lectivas;
- Construção de um Polidesportivo que supra as necessidades na área disciplinar de Educação Física, na escola sede;
- Abrir e disponibilizar as instalações do Agrupamento à comunidade, no sentido de garantir que ela possa ter um papel central no meio geográfico onde se integra.

Estratégias:

- Actualização frequente do Plano de Emergência das escolas do Agrupamento;
- Controlo efectivos das entradas e saídas da escola sede, através de dispositivos tecnológicos e/ou outros;
- Desenvolvimento, no âmbito do programa Escola Segura, de acções de esclarecimento que visem promover comportamentos de segurança;
- Realização de simulacros no âmbito do Plano de Emergência, com a colaboração dos Bombeiros e da Protecção Civil, de forma periódica;
- Renovação adequada das salas de aula, dos laboratórios, oficinas e criação de um Polidesportivo, no seguimento do projecto da Parque Escolar para a escola sede, já em curso;

- Renovação dos vários espaços de convívio, para alunos, professores e auxiliares, no seguimento do projecto referido anteriormente;
- Eliminação das quatro salas de aula a funcionar no pavilhão pré-fabricado;
- Criação de gabinetes e salas específicas para trabalho dos professores, nomeadamente ao nível do trabalho individual;
- Aumento do número de salas apetrechadas com equipamento informático e multimédia;
- Criação de um/uns espaço(s) adequado(s) para sala(s) de estudo;
- Criação de um espaço multiusos, nomeadamente garantindo a existência de um espaço a funcionar como auditório;
- Melhoramento de alguns serviços (ex: Papelaria) e espaços físicos da Escola, tornando-os mais agradáveis e funcionais;
- Responsabilização de todos os elementos da comunidade educativa pela preservação do espaço físico da Escola;
- Aluguer de espaços/instalações com o objectivo de gerar fundos que visem o melhor apetrechamento do Agrupamento.

2. Metas a atingir

A) Objectivo geral: Melhorar a performance do Agrupamento ao nível das aprendizagens e das qualificações, diminuindo o abandono escolar.

- Cumprir os Programas Curriculares ao longo do ciclo de estudos;
- Apetrechar todas as salas de aula com computadores e um projector, pelo menos, por cada três salas;
- Aumentar a taxa de utilização da plataforma *Moodle* e das TIC pela comunidade educativa;
- Disponibilizar um conjunto diversificado de recursos (escrito e multimédia);
- Aumentar o número de alunos e professores que participam em actividades extra-curriculares;
- Aumentar o número de actividades extra-curriculares, com a participação conjugada dos diferentes departamentos;

- Criar salas de estudo específicas, devidamente apetrechadas;
- Aumentar o número de alunos que frequentam as salas de estudo;
- Aumentar o número de alunos dos cursos profissionais que concluem os módulos previstos para cada ano por disciplina;
- Reduzir o número de alunos que transitam com 2 classificações inferiores a 10 valores;
- Aumentar o número de alunos que transitam sem classificações inferiores a 10 valores;
- Reduzir as diferenças entre as classificações internas finais e as classificações obtidas em exame final;
- Diminuir a taxa de abandono escolar;
- Integrar actividades específicas de NEE nas tarefas a realizar na turma;
- Apoiar o projecto vocacional dos alunos;
- Incentivar a realização de testes de orientação vocacional;
- Aumentar o apoio aos alunos com diversas problemáticas;
- Aumentar o trabalho colaborativo e de equipa inter e intra-disciplinar;
- Criar um Quadro de Honra, para promover o sucesso escolar;
- Elaborar relatórios dos resultados escolares trimestralmente e produzir conclusões e recomendações;
- Reajustar planos e estratégias em resultado da análise de relatórios;
- Apreciar relatórios intermédios e o relatório final;
- Aumentar o número de adultos em processo de análise e certificados no âmbito dos RVCC;
- Criar ofertas diferenciadas em cada ano escolar, no âmbito dos cursos EFA (nível escolar e de dupla certificação);
- Promover e garantir apoio às equipas dos cursos EFA e aos formandos dos mesmos.

B) Objectivo geral: Promover e incrementar o desenvolvimento pessoal e a educação para a cidadania.

- Realizar anualmente pelo menos uma iniciativa que promova práticas de solidariedade;

- Aumentar a participação de alunos e EE nos órgãos representativos e associativos;
- Realizar pelo menos duas assembleias anuais dos delegados de turma;
- Realizar pelo menos uma sessão anual de trabalho formativo e pedagógico com os delegados de turma;
- Aumentar o número de elementos da comunidade educativa envolvida nos diversos projectos;
- Concretizar pelo menos uma actividade multicultural aberta à comunidade escolar;
- Aumentar a participação da comunidade educativa em iniciativas multiculturais;
- Diminuir o número de ocorrências disciplinares;
- Responder pedagogicamente e em tempo útil aos problemas disciplinares dos alunos;
- Garantir, através do levantamento de necessidades junto do pessoal docente e não docente, a adequação dos respectivos planos de formação.

C) Objectivo geral: Optimizar os mecanismos de funcionamento do Agrupamento, através de uma melhor comunicação e cooperação interna e externa.

- Diversificar os meios de divulgação;
- Aumentar o número de elementos envolvidos activamente;
- Garantir, com pelo menos três reuniões anuais, a monitorização do grau de execução das actividades;
- Implementar um sistema de auto-avaliação (CAF ou outro);
- Diversificar os meios de divulgação através da criação de um espaço informativo na plataforma *Moodle*;
- Melhorar a eficácia na transmissão de informação;
- Dar informações através do sistema SIGE e da Plataforma *Moodle*;
- Aumentar o número de EE com acesso a informação através do sistema SIGE e da plataforma *Moodle*;

- Manter a participação do Agrupamento em eventos que divulguem o trabalho realizado nele;
- Aumentar os canais de divulgação através da publicitação na página electrónica do Agrupamento;
- Aumentar o número de protocolos com empresas;
- Aumentar o número de projectos em que o Agrupamento é parceiro.

D) Objectivo geral: Melhorar o ambiente e o espaço escolar

- Vedar o acesso à escola sede a indivíduos estranhos à comunidade escolar;
- Realizar um exercício de simulação/simulacro (sismo e/ou incêndio) por ano lectivo, para melhorar e dar conhecimento do Plano de Emergência;
- Aumentar o número de salas com acesso às TIC;
- Renovar as várias instalações do Agrupamento;
- Construir um Pavilhão Gimnodesportivo na escola sede;
- Criar uma sala multiusos na escola sede;
- Renovação da Biblioteca na escola sede;
- Renovar as oficinas, salas de EV e outras instalações específicas;
- Criar um espaço de convívio/multifunções para funcionários;
- Criar gabinetes de trabalho para professores;
- Eliminar instalações provisórias (pavilhão pré-fabricado);
- Aumentar a intervenção nos espaços ajardinados e definição de protocolos com instituições da área geográfica neste domínio;
- Criar pelo menos um espaço destinado a exposições;
- Aumentar o aluguer de espaços, como forma de gerar receitas;
- Abrir o Agrupamento à sociedade como forma de gerar mais-valias.
- Exploração do sucesso valorizando as vitórias do Agrupamento, designadamente, a posição relativa segundo o ranking das escolas, as vitórias do Clube de Jornalismo e jornal escolar e outras, criando um clima ganhador num quadro de competição saudável.

- Fomentar um clima em que é valorizada uma escola nova, bonita e de qualidade fazendo dela a segunda casa dos alunos e a sua segunda família.

7. Calendarização

Programação de actividades a realizar durante o mandato:

- Dia do Agrupamento;
- Dia do Diploma;
- Obras de renovação da Escola, inseridas no projecto de renovação de escolas secundárias do Parque Escolar;
- Implementação do PTE (Plano Tecnológico da Educação);
- Nomeação (reforço) da equipa responsável pela avaliação interna das escolas do Agrupamento;
- Implementação (nas escolas ainda não aplicada) e consolidação da avaliação interna;
- Implementação de acções de formação para pessoal docente e não docente;
- Actualização dos programas informáticos dos serviços administrativos;
- Consolidação da certificação de adultos em processos de RVCC e EFA;
- Candidatura aos cursos EFA - dupla certificação -;
- Dinamização de acções de carácter cívico/ambiental (Dia Mundial da Criança; Dia Mundial do Ambiente ...);
- Dinamização de acções de carácter cultural (Dia da Poesia; Dia do Teatro...);
- Diversificação da oferta formativa nos Cursos Profissionais;
- Monitorização de resultados escolares, em todos os níveis de ensino;
- Implementação de estratégias para melhorar os resultados escolares;
- Simulacro de incêndio/sismo (anualmente);
- Melhoria das condições de trabalho na sala de professores, nomeadamente a nível dos equipamentos informáticos;
- Página Web do Agrupamento: tornar a página um dos pontos de encontro da comunidade educativa e o principal pólo de comunicação do Agrupamento;
- Jornal Outra Escola: reforçar a edição on-line e a edição impressa; protocolos com jornais regionais;

- Centro de Recursos/Biblioteca: reforçar/actualizar as valências multi-media do Centro; melhorar o desempenho dos equipamentos informáticos.

CRONOGRAMA:

	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014	2014- 2015
Dia do Agrupamento	x	x	x	x
Dia do Diploma	x	x	x	x
Requalificação da Escola	x			
Implementação PTE	x			
Equipa de AA	x		x	
Avaliação interna	x	x	x	x
Formação docente e não-docente	x	x	x	x
Actualização dos programas informáticos	x	x	x	x
Certificações CNO	x	x	x	x
Acções de carácter cívico	x	x	x	x
Acções de carácter cultural	x	x	x	x
Cursos Profissionais	x	x	x	x
Monitorização de resultados escolares	x	x	x	x
Estratégias para melhorar resultados escolares	x	x	x	x
Simulacro de incêndio	x	x	x	x
Equipamentos Informáticos na SP	x	x	x	x
Actualização da pág. WEB	x	x	x	x
Reforçar edições OP	x	x	x	x
Melhorar BE/CR	x	x	x	x

8. Conclusão

Este Projecto de Intervenção orienta-se no sentido de implementar uma liderança eficaz. Como tal, são identificados três princípios que consideramos de liderança para a mudança.

Assim, a liderança para a mudança é mais eficaz quando levada a cabo por um grupo pequeno de educadores, funcionando o Director como uma força de coesão. Propõe-se uma liderança forte: o Director do Agrupamento, funcionando como elemento-chave e trabalhando com um grupo dedicado de outros professores.

A equipa de liderança deve funcionar de modo a oferecer uma forte orientação, demonstrando sempre respeito por aqueles que dela não fazem parte. A equipa liderada pelo Director deve assegurar-se que as opiniões e as preocupações de todos os membros dos quadros do Agrupamento estão representadas nas suas deliberações. Esta liderança eficaz deverá ter resultados no desempenho académico dos alunos, no período próximo de quatro anos.

É, ainda, nossa convicção que uma liderança eficaz para a mudança se caracteriza por comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais. Estabelecer comportamentos que ajudem a estabelecer relações pessoais críticas para o sucesso de qualquer esforço de reforma é dever que o Director se deve estabelecer a si próprio e que nos propomos atingir através de três características fundamentais à construção de relações facilitadoras da concretização de esforço de reforma eficazes: o optimismo, a honestidade e a consideração.

Se ser humano é ser limitado, é também humano ser ousado.

Temos consciência de que o Projecto apresentado aponta para uma escola ideal, provavelmente utópica. Mas a utopia só o é enquanto não é alcançada. A consciência dos constrangimentos não pode ser impeditiva de se almejarem metas ousadas. A ousadia impõe-nos mais exigência, mais rigor, mais empenho, mais responsabilidade – características que sempre pautaram o nosso percurso docente e as nossas funções de gestão.

O sucesso do presente Projecto não está exclusivamente nas mãos do Director, mas o Agrupamento de Escolas Varandas do Nordeste mais do que uma grande casa será a sua grande causa.

Anexo 8

Avaliação do Projecto de Intervenção na Escola/ Agrupamento

Avaliador: especialista em administração educacional (EAE1)

1. Pressupostos legais do Projecto de Intervenção

O Projecto de Intervenção (PI) é uma exigência do Decreto-Lei 75/2008 (nº 3 do artigo 22º) e responde satisfatoriamente às exigências do serviço público de educação estabelecidas nos artigos 2 a 6 do mesmo Decreto-Lei, apesar de não se lhes dirigir directamente.

2. Fundamentos do Projecto de Intervenção

O PI toma em consideração as exigências do serviço público de educação começando por analisar o Agrupamento de Escolas numa perspectiva SWOT e, realizada esta análise, «chama» os «actores» da comunidade educativa do Agrupamento à participação no sentido de auscultar problemas, perspectivas e necessidades. Deste ponto de vista, é um documento participado na sua construção dando voz às contribuições dos diferentes «actores» e ganhando legitimidade democrática e social perante os mesmos.

Ao mesmo tempo, com esta auscultação social, a autora do PI adapta as exigências do serviço público de educação às realidades concretas da Comunidade Educativa e do Território Educativo do Agrupamento, no âmbito da autonomia do Agrupamento.

3. Natureza do PI

O PI apresenta-se como um documento de análise e planeamento estratégicos elencando quatro eixos de análise e de intervenção e operacionalizando-os em objectivos, acções e metas a desenvolver pois

«O planeamento estratégico recusa olhar o Agrupamento e a sua gestão como uma soma, mais ou menos aleatória, de respostas a problemas pontuais. Uma postura proactiva, subjacente a este “Projecto de Intervenção”, implica a possibilidade de agir a médio e a longo prazos.» (PI: 2)

Os eixos de análise também respondem aos princípios estabelecidos nos artigos 3º a 5º e nº 1 do artigo 6º do Decreto-Lei nº 75/2008, embora não se dirigindo directamente a eles, revelando-se bastante abrangentes (PI: 5-15):

- «Melhorar a performance do Agrupamento ao nível das aprendizagens e das qualificações, diminuindo o abandono escolar;»;

- «Promover e incrementar o desenvolvimento pessoal e a educação para a cidadania.»;
- «Optimizar os mecanismos de funcionamento da Escola, através de uma melhor comunicação e cooperação interna e externa.»;
- «Melhorar o ambiente e o espaço escolar.»;

4. Limitações do PI

No entanto, a divisão do PI em objectivos específicos, estratégias e metas, em secções separadas, coloca dificuldades na percepção da sequência interna e interligação global do plano, tanto mais que as metas se não apresentam quantificadas nem interagem directamente com os objectivos estratégicos, sendo apresentadas como visão final do trabalho de administração do Agrupamento, de uma forma abstracta.

Decorre daqui que a caracterização do Agrupamento é abrangente mas não suficientemente quantificada (ou voluntariamente omitida) prejudicando assim a visão do estágio de resultado final face à situação inicial e do caminho a percorrer.

Do mesmo modo, a não consideração como objectivos estratégicos das metas intervenção social do Agrupamento no exterior, diversificação de vias vocacionais escolares e maior interacção como o tecido social, cultural e profissional com vista a uma formação mais contextualizada e mais em alternância, no domínio profissional, faz perder alguma visibilidade à relevância social deste plano de intervenção uma vez que o Agrupamento acaba por ser o único do espaço municipal a ter uma intervenção directa no exterior.

Nota-se ainda uma menor valorização de áreas pouco exploradas na auto-avaliação e no plano estratégico, designadamente a articulação e sequência curriculares, a orientação escolar e educacional, a estratégia de monitorização das acções e do desenvolvimento da própria auto-avaliação institucional e ainda a não antecipação dos processos de envolvimento dos actores escolares nas acções decorrentes da discussão, da divulgação e dos planos de melhoria da acção, sequenciais à auto-avaliação.

5. Sugestões

Assim, propõem-se as seguintes sugestões:

- 5.1. inserir um eixo estratégico, o da interacção com o meio económico, social e cultural envolvente para dinamizar o conteúdo e as sinergias na organização da educação e das ofertas educativas;
- 5.2. inserir, para cada eixo estratégico, objectivos, acções, estratégias e metas, em contínuo;
- 5.3. quantificar o maior número possível de metas, para objectivar o estado inicial e o estágio a atingir;

- 5.4. melhorar as estratégias de monitorização de acções e de processos e de auto-avaliação institucional
- 5.5. melhorar as estratégias e acções de articulação e sequencialização curricular e de orientação escolar e educacional dos alunos;
- 5.6. melhorar as estratégias de interacção com o meio envolvente, no Território Educativo, e fora dele, se possível;
- 5.7. implementar prémios de solidariedade entre os alunos, para estes, e de dedicação aos alunos e ao Agrupamento, para professores e funcionários.

Bragança, 15 de Março de 2011

EAE

