

MARIA DA GRAÇA DA CRUZ DOURADO

**A RESPOSTA DAS LIDERANÇAS PARA A ARTICULAÇÃO CURRICULAR,
DO PRÉ-ESCOLAR AO SECUNDÁRIO, NUM AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS**

Orientadora: Ana Paula Silva

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2013

MARIA DA GRAÇA DA CRUZ DOURADO

**A RESPOSTA DAS LIDERANÇAS PARA A ARTICULAÇÃO CURRICULAR,
DO PRÉ-ESCOLAR AO SECUNDÁRIO, NUM AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Escolar conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2013

EPÍGRAFE

A vida, em cinco curtos capítulos:

I

Desço a rua.

Há um grande buraco no passeio... caio.

Estou perdida...desamparada.

A culpa não é minha. Levo uma eternidade para sair de lá.

II

Desço a mesma rua.

Há um grande buraco no passeio.

Finjo que não o vejo...caio outra vez lá dentro.

Não posso acreditar que estou no mesmo sítio.

Mas a culpa não é minha. Ainda levo muito tempo a sair

III

Desço a mesma rua.

Há um grande buraco no passeio ...vejo-o.

Mas ainda caio lá dentro ... é um hábito.

Tenho os olhos abertos ... sei onde estou.

A culpa é minha. Saio imediatamente.

IV

Desço a mesma rua.

Há um grande buraco no passeio.

Passo ao lado.

V

Desço outra rua...

Portia Nelson

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Paula Silva, pelo incentivo, disponibilidade e encorajamento ao longo de todo o trabalho.

Às minhas companheiras de caminho, pela amizade, e boa disposição ao longo de todo o percurso.

Aos colegas da direção do agrupamento pelo bom ambiente de trabalho, especialmente ao meu diretor que me incentivou a frequentar este curso de mestrado.

À minha querida irmã, que sempre presente nos bons e maus momentos me aliviou de muitas tarefas diárias, de forma a disponibilizar-me para a realização deste trabalho.

À minha querida e grande amiga Alexandra, a qual tive a felicidade de encontrar e que nunca me deixou desistir.

Aos meus pais pelos valores e educação transmitidos, ingredientes chave para a formação de minha identidade pessoal e profissional.

Ao meu marido agradeço por ter esperado por mim, durante os meus momentos de isolamento e dedicação ao estudo.

À minha querida filha que é a minha razão de viver.

Agradeço a todos aqueles que comigo partilharam o desejo de ver terminado este trabalho.

RESUMO

As constantes evoluções da realidade social e consequentes exigências demandam à escola uma readaptação permanente e uma constante busca de sentido, na tentativa de adequação a novos públicos e a novos papéis. Partindo do pressuposto, que o objetivo central de qualquer organização escolar é o de preparar os seus alunos para uma plena e efetiva inserção na sociedade, cabe à mesma encontrar mecanismos que garantam as condições de sucesso a todos eles. Nesta lógica, uma vez que a ausência da articulação curricular pode constituir-se como um obstáculo ao sucesso educativo, coloca-se a seguinte questão: **em que medida as lideranças dos agrupamentos verticais de escolas poderão contribuir para uma articulação curricular mais eficaz, do pré-escolar ao secundário?**

Conscientes desta problemática, apresentamos um trabalho de projeto, cuja abordagem temática se centra no papel que o diretor escolar pode ter na coordenação e liderança das estruturas de topo e intermédias, de forma a promover entre os vários departamentos, uma articulação curricular mais eficaz. A estrutura deste trabalho vai afunilando na construção de um projeto de intervenção destinado ao agrupamento, baseado na análise de conteúdo do relatório elaborado pela inspeção geral de educação (IGE), aquando da sua avaliação externa.

Os resultados esperados sugerem que, o órgão de gestão de topo, na figura do diretor, desenvolva uma ação concertada e articulada com as estruturas intermédias, num caminho para o desenvolvimento de uma escola de qualidade com vista ao sucesso educativo.

Palavra-chave: regime de organização e gestão; agrupamentos de escolas; articulação curricular.

ABSTRACT

The constant evolution of social reality and its consequent demands, require upgrading school in a permanent and constant search for meaning, in order to adapt to new audiences and new roles. Assuming that the core of any school organization is to prepare its students for a full and effective inclusion in society, finding mechanisms to ensure the conditions of success is the aim, to all of them. In this logic, since the absence of curricular interrelation can constitute an obstacle to educational success, the following question arises: **to what extent leaders may contribute to a more effective curricular interrelation from pre-school to secondary?**

Aware of this problem, we present a project work, whose thematic approach focus on the role that school manager can have, in the coordination and leadership of top and intermediate structures in order to foster among the different departments, a more effective curricular interrelation. The structure of this work narrows on building an intervention project aimed at the school cluster, based on the analysis of the inspection report made by the General Education (IGE), during its external evaluation.

Expected results suggest that the top management body, the schoolmaster, develops, with the intermediate structures, a concerted and coordinated action in a way to develop a quality school, to achieve educational success.

Keyword: organization and management system; school clusters; curricular interrelation.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AE - Agrupamento de escolas

AEC - Atividades de enriquecimento curricular

APEE - Associação de pais e encarregados de educação

ASE - Ação social escolar

CAF - Componente de apoio à família

CDC - Coordenador de Departamento Curricular

CEF - Cursos de educação e formação

CPCJ - Comissão e proteção de crianças e jovens

CRI - Centro de recursos para a inclusão

CRSE - Comissão de reforma do sistema educativo

DEB - Departamento de educação básica

DREL - Direção Regional de Educação de Lisboa

EBI - Escolas básicas integradas

EFA - Educação e formação de adultos

EMAT- Equipa multidisciplinar de apoio ao tribunal

IGE- Inspeção Geral de Educação

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE - Lei de bases do sistema educativo

ME - Ministério de educação

NLI - Núcleo local de inserção

PE - Projeto educativo

PAA - Plano anual de atividades

PCA - Projeto curricular de agrupamento

PCA - Percurso curricular alternativo

PCT - Projeto curricular de turma

PEA - Projeto educativo de agrupamento

PEI - Programas educativos individuais

PIEF - Programa integrado de educação e formação

PIPSE - Programa interministerial para a promoção do sucesso educativo

PPTE - Programa de educação para todos

PFOL - Português para falantes de outras línguas

PREC - Processo de revolução em curso

RI - Regulamento interno

SIADAP- Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública

TEIP - Territórios educativos de intervenção prioritária

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
PARTE I	15
REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	15
1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL	16
1.1 As minhas memórias	16
1.2 O meu percurso profissional.....	16
1.3 O porquê de ser educadora.....	19
1.4 A Formação e construção de uma identidade profissional.....	21
2. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	30
2.1 Questão de partida.....	30
2.1.1 Objetivo geral	30
2.2. Subquestões/objetivos específicos.....	30
2. SITUAÇÃO PROBLEMA.....	31
2.1 Identificação e definição do problema	31
2.2 Justificação da escolha do tema.....	32
PARTE II	33
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	33
1. Regime de organização e gestão escolar.....	34
1.1 Evolução do regime de organização e gestão escolar (com suporte legislativo).....	34
1.2 O Diretor executivo.....	42
1.3 Gestor escolar	44
2. Agrupamentos de escolas	46
2.1 Evolução do agrupamento de escolas num enquadramento legislativo	46
2.2 Evolução do regime de autonomia	49
2.3 A Verticalização.....	54
3. Articulação curricular	57
3.1 A escola e a sociedade	57
3.2 A escola do século XXI.....	58
3.3 Currículo, conceito e evolução	61
3.4 Gestão curricular	64
3.4.1 Autonomia e flexibilidade curricular	64
3.4.2 Gestão curricular e projeto	67

3.5 Conceito de articulação curricular	69
3.6 Estruturas de Orientação Educativa e Supervisão Pedagógica	71
3.7 A articulação curricular e o sucesso educativo	74
Parte III.....	77
PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	77
1. Metodologia.....	78
1.1 Caracterização do contexto	78
1.1.1 Caraterização do Agrupamento de Escolas	78
1.1.2 Oferta Educativa.....	80
1.1.3 Resultados Sociais	80
1.1.4 Reconhecimento da Comunidade.....	81
1.1.5 Planeamento, Articulação e Práticas Educativas	83
1.1.6 Formação	84
1.1.7 Monitorização e Avaliação das Aprendizagens.....	84
1.2. Plano de resolução.....	85
1.2.1 Projeto de intervenção.....	85
1.2.2 Áreas.....	85
1.2.3 Objetivos específicos.....	86
Síntese reflexiva	94
FONTES DE CONSULTA	97
1. Bibliográficas	97
2. Eletrónicas	105
3. Legislação.....	106
APÊNDICE.....	i

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de alunos por ciclo/ nível de ensino	79
Quadro 2- Relatório do IGE/ domínios e áreas	85
Quadro 3- Áreas e objetivos específicos	86
Quadro 4- Área de intervenção - Planeamento e Articulação.....	88
Quadro 5- Área de Intervenção - Práticas de ensino	90
Quadro 6- Áreas de Intervenção – Liderança.....	91
Quadro 7- Área de Intervenção - Gestão	92

INTRODUÇÃO

A escola pública tem-se deparado com constantes evoluções da realidade social que exigem por parte da mesma uma readaptação permanente e uma constante busca de sentido, na tentativa de encontrar novos mecanismos, que garantam as condições de acesso a todos os alunos. Estas alterações provocam no quotidiano das escolas alguns problemas aos órgãos de gestão de topo e de gestão das estruturas intermédias de orientação educativa, demonstrando por vezes algumas dificuldades na resolução dos mesmos. As mudanças ocorridas na educação nas últimas décadas, a excessiva produção de normativos assim como a existência de um quadro de autonomia relativa, segundo Barroso (2005), trouxeram de facto mais complexidade ao papel do gestor escolar. Sendo a gestão escolar considerada para muitos autores, um instrumento indispensável à escola, para fazer face aos problemas que a sociedade lhe coloca, e a articulação curricular a sua grande preocupação, coloca-se a seguinte questão:

Em que medida as lideranças dos agrupamentos verticais de escolas poderão contribuir para uma articulação curricular mais eficaz, do pré-escolar ao secundário?

Esta questão remete-nos para o título do presente trabalho, vindo a originar uma questão de partida que é a seguinte:

Qual o papel do gestor escolar/diretor na promoção da articulação curricular?

É a partir desta questão de partida que visa orientar todo o estudo, que se desenvolve a presente investigação que pressupõe como objetivo geral, definir o papel que o gestor/diretor pode ter na coordenação e na liderança das estruturas de topo e intermédias, de forma a promover entre os vários departamentos, uma articulação curricular mais eficaz.

Com o intuito de aprofundar a temática estudada e com o propósito de a compreender mais facilmente, surgem então duas subquestões:

- Quais são as características de um bom gestor escolar/director e que competências serão necessárias para o exercício deste cargo?
- O que se entende por articulação curricular e quais as vantagens e desvantagens no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?

Estas Subquestões por sua vez pressupõem os seguintes objetivos específicos:

- Conseguindo conhecer melhor qual o papel que o gestor escolar/diretor possa vir a ter na vida das organizações educativas, será um dos objetivos específicos, compreender qual o papel que este poderá ter na promoção de um bom

desempenho no seio das estruturas de orientação educativa, nomeadamente ao nível dos departamentos curriculares nas escolas.

- Nesta questão, o objetivo específico prende-se não só com a definição do que é a articulação curricular em si, mas também na descoberta das vantagens ou desvantagens ao processo de ensino aprendizagem dos alunos.

O presente trabalho encontra-se assim dividido em três partes, que por sua vez se dividem em vários capítulos. Na primeira parte, como o próprio nome a define é realizada uma reflexão biográfica, onde constam as várias etapas de uma vida virada para a carreira docente e para a gestão escolar. É em torno desta ultima função, a gestão escolar, que surge a problemática a estudar. Desempenhando a autora deste trabalho funções de subdiretora num agrupamento vertical, aquando a frequência deste curso, foi sua decisão realizar um trabalho centrado num estudo, que viesse de alguma forma enriquecer a sua prática profissional. É na sequência da atividade inspetiva da avaliação externa das escolas, que decorreu neste agrupamento no ano 2012, e a partir do relatório elaborado pelo IGE¹, que se parte para a formulação do problema. É então realizada uma análise de conteúdo (cf. Apêndice I), deste relatório que nos permite de acordo com Bardin (1997) descobrir os diferentes núcleos de sentido que posteriormente sendo reagrupados em categorias facilitam a compreensão da informação transmitida. Após esta análise, reagrupando os pontos fracos contantes neste relatório, de acordo com categorias e subcategorias podemos afirmar que a problemática se centra no papel que gestor escolar pode ter, na coordenação e liderança das estruturas de topo e intermedias, de forma a promover entre os vários departamentos, uma articulação curricular mais eficaz, que dê resposta a todos os alunos.

Na segunda parte do trabalho parte-se para o enquadramento teórico visando definir conceitos, enquadrar as temáticas, interligando-as com o propósito de encontrar respostas para o problema em análise. Parte-se então para uma investigação teórica centrada nas palavras-chave selecionadas, na tentativa de clarificar conceitos ligados ao tema central deste estudo, a articulação curricular com vista ao sucesso educativo.

Na terceira parte partimos para a elaboração de um plano de resolução para a problemática identificada dentro de um contexto específico, com uma determinada metodologia. A estrutura deste trabalho vai então afunilando na construção de um projeto de intervenção, destinado ao agrupamento, que visa acima de tudo encontrar ações estratégicas enquadrados nos objetivos específicos definidos, com vista a formulação de

¹ Atualmente denominado IGEC – Inspeção Geral de Educação e Ciencia

propostas para a resolução do problema. São ainda especificados os espaços onde irá ter lugar, os recursos a envolver, a calendarização e a forma de avaliação a aplicar.

Os resultados esperados sugerem que o órgão de gestão de topo, a direção executiva, na figura do diretor, alicerce estruturante do órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas, desenvolva uma ação concertada e articulada com as estruturas intermedias, decisores influentes no que respeita a articulação curricular, num caminho para o desenvolvimento de uma escola de qualidade com vista ao sucesso educativo.

Para elaboração deste trabalho, nas citações e referências bibliográficas, foram seguidas as normas da Instituição, de acordo com o guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação para o Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), aprovado em Conselho Técnico-Científico de 15 de fevereiro de 2012 e as Normas APA², segundo a adaptação de Primo, J Mateus, D. (2009). *Normas para elaboração e apresentação de teses de doutoramento, (aplicáveis às dissertações de mestrado)* aprovada pela Reitoria da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, pelo Despacho n.º 101/2009, de 26 de maio. Tendo sido seguido o Novo Acordo Ortográfico na sua escrita.

² Normas editadas pela American Psychological Association (APA).

PARTE I

REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Todo o docente tem, como pessoa, um nome, uma vida percorrida, uma tarefa por fazer, umas coisas aprendidas e outras por aprender, ou desaprender, umas certezas e uns erros, uma [...] forma de ser pessoal, única e irrepetível.

Agustí

1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL

1.1 As minhas memórias

“Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido” (Schön, 1992, p.229).

Outubro de 1974, um edifício antigo imponente erguia-se na minha frente, outros meninos e meninas agarravam as mãos dos seus pais, avós, tias ou amas; a maioria chorava e apertavam com força a mão de quem as acompanhava com medo da separação. A minha madrinha ria e observava-me, eu muito solta, saltitando e com a felicidade estampada no rosto, esperava que aquelas duas meias portas se abrissem, sentia uma enorme curiosidade para ver como seria tudo lá dentro. Como é que seria a minha professora, nova ou velha, bonita ou feia, seria embirante ou simpática. Meu Deus, e o tempo que teima em não passar. Finalmente a porta abriu-se e apareceu uma senhora de cabelos louros muito armados vestida com uma bata imaculadamente branca, como todos nós. Sorriu e deu-nos as boas vindas. Despedi-me apressadamente da minha madrinha, ouvindo as suas recomendações impacientemente, prometendo rapidamente que iria portar-me bem. Subi uma escada de madeira muito ingreme, agarrando-me com força ao corrimão com receio de cair, pois os sapatos eram novos e escorregavam. Finalmente a minha sala de aula! Três filas de carteiras, um quadro preto ao fundo, um mapa de Portugal pendurado logo a seguir ao mesmo, na lateral esquerda entre duas janelas muito altas, dois armários de madeira, um com livros e o outro cheio de recipientes de vidro de todas as formas e tamanhos e um microscópio. Na outra lateral uma mesa grande de tampo branco com umas maquinetas que não sabia para que serviam. Sentei-me logo na carteira da frente e ao meu lado sentou-se outra menina de cabelos castanhos, curtos, e que viria a ser a minha melhor amiga. Olhamo-nos e sorrimos, estávamos ambas felizes. Aquele cheirinho a cera que vinha do soalho, os cadernos, a bolsa com os lápis a borracha e canetas novas, enfim tudo era lindo, sentia-me tão feliz e pensei:

- Nunca mais quero sair da escola!

1.2 O meu percurso profissional

“Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspetiva do que passa. O que não me parece

válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda” (Freire, 2003, p. 19).

Ao longo destas linhas, tentarei reconstruir a minha história pessoal, sendo bastante evidente o quanto o meu envolvimento com os outros e com a escola contribuíram para a minha formação profissional, pois ainda hoje, após 37 anos continuo na escola. Analisando todo o meu percurso, relacionando a minha história de vida com as minhas memórias, estou convicta de que estas são o conjunto das descobertas e das diversas possibilidades e limites enfrentados, que dão razão ao meu futuro e sentido ao meu presente. E claro que todos os valores, normas e crenças assimiladas no meu ambiente familiar, foram os ingredientes chave para a formação de minha identidade pessoal e profissional. Como afirma, Goodson, (2000):

” As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática” (p. 73).

Toda a nossa história de vida é constituída por várias ações e recordá-las significa rever conceitos, práticas e pensamentos. Recordando os meus primeiros passos na escola, e analisando o método de ensino da época, posso afirmar que apesar de militarista, autoritário, rígido, competitivo e severo, nunca conseguiu retirar-me este gosto e o prazer de estar na escola e de aprender cada vez mais. Sendo bastante ativa e comunicativa, não tive no entanto dificuldade de me adaptar a este tipo e regime. Sem grandes dificuldades de aprendizagem depressa me tornei uma das melhores alunas da classe, tendo sido sempre ao longo dos quatro anos a escolhida para a chefe da mesma, ocupando assim um lugar e destaque e liderança, onde a confiança e a verdade eram os valores base desta relação. Até porque como boa menina que era, frequentava a catequese todas as quartas feiras à tarde e ia todos os Domingos à missa, só faltando por motivo de doença, pois eram atividades em que eu adorava participar.

Como Buber afirma:

“A experiência do conhecer a si mesmo e do conhecer o outro fortalece o trabalho profissional. Na expressão “nós trabalhamos com os outros”, sujeito e objeto se encaminham para a mesma direção. (...) Daí nascem as relações e interrelações entre as pessoas que, naturalmente contribuem para a formação da nossa identidade como pessoa e como profissional. Cada vez mais estamos convencidos de que a formação do professor depende muito mais dele e de suas relações com outros profissionais da escola do que da formação académica unicamente” (2003, p. 12).

Recorrendo novamente às minhas lembranças, recordo a figura desta professora, que apesar de austera, muito exigente e pouco meiga, foi tão importante e decisiva na minha formação, pois foi com ela que aprendi, ou descobri o gosto pela leitura e pela artes manuais, nomeadamente pelo desenho, pois adorava desenhar paisagens e como vivia no campo tinha facilidade em fazê-lo. Sabendo a mesma deste meu gosto, presenteou-me no final da minha quarta classe, com um livro antigo, muito especial, as suas páginas eram dobradas e quando abertas continham desenhadas belas figuras do presépio, possibilitando a sua cópia. Ainda hoje o guardo com muito carinho, usando-o com muito cuidado, pois tem para mim um significado muito especial.

Terminado o ensino primário, chegou a altura de mudar de escola e de nível de ensino. Frequentei a Telescola durante o 5º e o 6º, as aulas decorriam no período da tarde sendo transmitidas pela televisão, mas sempre acompanhadas presencialmente por duas professoras, uma responsável pela área das letras e a outra pela área das ciências. Alguns dos meus colegas com maiores possibilidades económicas, foram para a escola do 2º ciclo situada na vila mais próxima, dizendo a maioria que posteriormente iria ter muitas dificuldades em adaptar-me à secundária uma vez que o sistema de ensino era praticamente diferente. Mas na altura nada disso me preocupou, a minha escolinha de plano centenário, situada no alto da aldeia, protegida em seu redor por um frondoso eucaliptal era perfeita. As minhas professoras eram muito boas e afinal os meus melhores amigos continuavam na minha turma.

Terminado o 2.º ciclo, até com alguma distinção, pois fui uma das melhores alunas da turma, ouvia muitas vezes a expressão: - “Agora que vais para a secundária, vais ver que essas notas vão baixar, pois vais ter dificuldades em te adaptar.” Facto que não aconteceu, apesar de ter sido colocada numa turma fraca com alguns alunos repetentes, que por vezes, complicavam bastante o desenrolar das aulas e apesar da pouca empatia com alguns professores continuei a ter, ao longo do 7.º e 8.º anos, notas muito boas, sendo o meu lema o de estar com a máxima atenção nas aulas, fazer sempre os trabalhos de casa, bastando-me assim uma pequena revisão no dia anterior aos testes para conseguir as notas desejadas. Revendo-me nas palavras de Galvão, (2005):

“ (...) as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; geralmente está envolvida uma lição de moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência” (p. 331).

É a partir do 9.º ano, que o rumo da minha história muda um pouco, pois vejo-me no final do ano com uma negativa à disciplina de matemática e de aluna respeitadora e de boa convivência com os professores, passei a ser apenas e só nesta disciplina, uma aluna que incomodava, pois questionava o saber daquele professor e a forma de o transmitir aos seus alunos. Bastante incomodado com o facto convidava-me a sair da aula frequentemente, não me marcando falta, pois assim eu não poderia fazer uma reclamação à direção. Enfim o resultado desta luta inglória foi uma redonda negativa a matemática, no final deste ano letivo, que me fez enveredar no 10.º ano pelo caminho das letras, com a opção das relações públicas, e filosofia deixando para trás as ciências exatas e experimentais.

“ (...) É preciso, pois, decidir, (...) se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vida dos novos e dos jovens, (...) se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecendência para a tarefa de renovar um mundo comum” (Arendt, 2005, p. 247).

Transformando a minha revolta em algo muito mais positivo, foi com esta convicção que tracei o meu futuro, iria ser uma professora que ama o mundo, que o salva da ruína renovando a vida dos seus alunos. Terminei o secundário não com a média brilhante que desejaria, pois passei de uma aluna muito boa para uma aluna razoável, conseguindo apenas uma média final de catorze valores. Com uma média tão baixa seria difícil aceder a qualquer faculdade pública e a minha família não tinha possibilidades económicas para suportar as despesas inerentes às particulares. O magistério primário de Benfica, em Lisboa, encontrava-se encerrado e o mais perto situava-se em Beja, o que me obrigaria a arranjar alojamento, algo que estaria também fora de questão.

1.3 O porquê de ser educadora

Num dia de outubro de 1986, senti a mão da minha mãe no meu ombro dizendo-me que já eram 6 horas da manhã. Levantei-me rapidamente, pois tinha que apanhar um autocarro para o Montijo, o barco para Lisboa, depois o barco para Cacilhas e por fim de novo um autocarro para Almada. Estava muito ansiosa, e sentia borboletas no estômago, nem queria acreditar o dia tão esperado chegara, sentia-me alguém muito importante, tinha terminado o 12º ano e ia ingressar no curso de Educadoras de Infância no Instituto Piaget de

Almada. Já no barco encontrei um grupo de colegas, algumas da minha idade outras mais velhas estávamos radiantes, falávamos alto e quase todas ao mesmo tempo, chamando a atenção dos outros viajantes que nos olhavam intrigados e ensonados, questionando-se de onde viria tanta energia logo pela manhã. Todas tinham a sua história de vida, algumas já eram casadas e com filhos, mas o que realmente nos unia era o espírito de sacrifício e coragem que nos levou a lutar pelo nosso futuro, pois a maioria das minhas colegas da secundária já se encontravam a trabalhar não tendo oportunidade de dar continuidade aos seus estudos. Mas este curso era inovador e apesar de não ser gratuito, dava-nos a possibilidade de trabalhar e estudar simultaneamente, pois tínhamos de realizar um estágio de 3 horas diárias num jardim-de-infância e caso o nosso trabalho agradasse, a instituição poder-nos-ia contratar a meio tempo e assim poderíamos comportar algumas despesas do mesmo. Facto que aconteceu, pois ao fim de dois meses de estágio fui contratada pela direção da instituição, onde através de um programa de ocupação para jovens, passaria a trabalhar nove horas por dia, de segunda a quinta-feira, seria remunerada e assim já poderia comportar a maioria das despesas inerentes ao meu curso. Iria ser muito cansativo uma vez que ainda teria de frequentar as aulas durante todo o dia de sexta-feira e sábado, ficando assim com pouco tempo para estudar e realizar os trabalhos exigidos, mas só assim poderia continuar, uma vez que as despesas eram grandes e os meus pais não poderiam continuar a suportá-las. Formamos um grupo interessante, o espírito de interajuda, partilha, parceria, convívência, entre outros sentimentos e valores imprescindíveis para algo que se chama amizade, tornou-nos inseparáveis. Ao fim de quatro anos de trabalho e de luta para reconhecimento do nosso curso, num dia quente do mês de julho, vestindo um lindo vestido preto de cerimónia, erguíamos orgulhosamente as nossas pastas pretas cheias de fitas cor-de-rosa com inspiradoras mensagens escritas, incluindo os desenhos lindos dos nossos meninos do grupo de estágio, por vezes acompanhados com algumas palavras de gratidão dos seus pais, tão importantes para todas nós. Gritávamos emocionadas as palavras da praxe, convictas de que iríamos fazer a diferença no mundo da educação.

Num dia de outubro de 1990, o telefone tocou, era a funcionária da secretaria da instituição onde tinha efetuado o meu estágio, perguntava-me se já tinha arranjado colocação em algum jardim-de-infância, ao que respondi negativamente, então questionou-me se poderia no próximo dia deslocar-me lá para falar com o diretor, Padre Manuel, pois necessitavam de uma educadora para desempenhar funções na sala dos dois anos. Senti uma alegria imensa pois o meu esforço não tinha sido em vão e no dia seguinte iniciei a minha função como educadora contratada por seis meses, passando no final dos mesmos a educadora efetiva. Como nos refere Schön, (2007):

“A formação académica, tal como é concebida hoje, volta-se mais para os conhecimentos teóricos prescritos por filósofos, pedagogos, psicólogos e outros estudiosos do que para os conhecimentos curriculares, práticos, interdisciplinares, enfim para o conhecimento na ação. Dessa forma, ao concluir seu curso na Universidade, o futuro professor, em geral, se depara com um abismo que se interpõe entre o que ele estudou e o que ele vai encontrar na escola. Ocorre que é preciso ultrapassar esse “abismo”, a barreira existente entre a vertente teórica e a prática, entre o que estudou e o que ainda precisa estudar” (p.32).

No meu caso em concreto, posso dizer que não senti esse tipo de “abismo”, que como o autor refere, se interpõe entre o que se estuda e o que se vai encontrar na escola, uma vez que o meu curso era constituído por uma vertente teórica e prática de cinquenta por cento cada. Sendo assim, durante o meu estágio de doze horas semanais, trabalhei sempre com vários grupos de crianças, de várias idades, com características diferenciadas, em várias instituições, facto que enriqueceu bastante a minha prática, transmitindo-me nesta altura alguma tranquilidade ao iniciar da minha carreira, uma vez que já conhecia o tipo de escola que iria encontrar. Estava ansiosa para iniciar as minhas funções, numa sala de jardim-de-infância, desta vez assumindo a responsabilidade de um grupo de crianças, aplicando da forma mais adequada todos os conhecimentos aprendidos na formação académica.

“A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (Alarcão, 2001, p. 1).

1.4 A Formação e construção de uma identidade profissional.

“Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Isso implica necessariamente “parar e pensar”, naturalmente, contribuem para a formação da nossa identidade como pessoa e como profissional. Cada vez mais estamos convencidos de que a formação do professor depende muito mais dele e de suas relações com outros profissionais da escola do que da formação académica unicamente” (Schön, 2007, p.32).

Quando o educador de infância inicia a sua carreira, não o faz no vazio, mas traz à tona sua história de vida, experiências, a sua socialização em todos os níveis, ou seja, no ambiente familiar, escolar, entre outros. É aqui que ele inicia a construção do seu processo identitário, isto é, quando este destaca a importância da ação, tomando consciência do seu papel profissional e social. Como refere Nóvoa, (2000):

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de

maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz, professor” (p.16).

Tornar-me ou construir-me educadora de infância, não dependia apenas da minha formação académica, mas sim da minha história pessoal, da minha prática concreta, da minha relação com as crianças e os restantes membros da comunidade educativa. Estava assim consciente de que neste percurso não iriam faltar lutas, conflitos, contradições, avanços e retrocessos, até porque o educador de infância era visto de uma forma relativamente desvalorizada pela sociedade. No entanto nenhuma destas situações me demoviam de acreditar que conseguiria fazer a diferença, e de forma gradual tentar mudar estas visões e opiniões. Era ali naquela sala de creche, a trabalhar com um grupo de dezoito crianças de dois anos, que eu iria começar, com a minha experiência, com a reflexão das minhas ações certamente conseguiria diferenciar a minha prática educativa, tornando-a mais consistente, de forma a construir uma escola mais comprometida com a vida.

“Nas histórias de vida, nos depoimentos pessoais, principalmente dos educadores de infância, cujas tarefas durante longo tempo foram consideradas apenas uma continuidade das funções “maternais”, aparece uma visão desfavorável da própria profissão; esses docentes mostram entusiasmo pelo ato de ensinar, pelo seu engajamento, sua empatia com os alunos, com o trabalho escolar. Contudo, eles percebem – e sabem que são percebidos socialmente – como profissionais não reconhecidos, protelados, até como semi-profissionais” (Nóvoa, 2000, p.8).

Refletindo sobre o papel do docente em geral, mas mais especificamente na ação dos educadores de infância, tenho consciência de que esta deve estar sempre articulada com uma prática concreta, as práticas concretas feitas nas creches e jardins-de-infância, sendo no fundo o ponto de partida para as mudanças que pretendemos implementar. É fundamental valorizar o saber produzido na prática, sem abrir mão de fazer uma análise crítica da situação específica e do contexto mais amplo, das políticas e dos movimentos sociais que tanto nos ensinam. O agir do educador da infância mostra-nos como se constrói nas práticas concretas, no dia-a-dia, no contexto específico de uma ação comprometida com políticas e movimentos sociais. Voltando novamente à análise sobre a identidade geral do docente, Nóvoa (2000), alude a essa ação, articulada às questões de adesão e autoconsciência, os três AAA, como ele refere, que por sua vez sustentam o processo identitário dos professores: A de adesão, A de ação e o A de autoconsciência.

- “A de Adesão”, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios, a valores, a sentimentos, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e jovens.

- “A de Ação”, porque ao escolhermos as melhores formas de agir, joga com as tomadas de decisões do foro profissional e do foro pessoal. Certas técnicas e métodos vão mais de encontro com a nossa maneira de ser do que outros. Sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar.

- “A de Autoconsciência”, porque em última análise, e como o autor afirma, (...) “Tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo”. (Nóvoa, 2000, p.16).

Em outubro de 1996, num ponto de encontro previamente combinado, voltei a encontrar-me com algumas amigas do curso e outras com quem trabalhava no Jardim de Infância. E agora já de carro, lá fomos nos novamente para a Escola Superior de Educação de Almada, o nosso amado instituto, novamente convictas de que para educar era preciso inovar, e de forma qualificar a nossa prática teríamos que relembrar e aprender, partindo assim para uma licenciatura em educação de infância. Mais uma vez a trabalhar e a estudar, embora um pouco cansativo, era no entanto muito enriquecedor, pois a partilha de experiências, o conhecimento de novas realidades, a pesquisa para a realização dos trabalhos seria de facto uma mais-valia e um grande empurrão para a nossa prática educativa. Apresentei como trabalho final, um projeto baseado na implementação de uma creche num bairro degradado, que posteriormente foi utilizado numa candidatura ao centro regional e educação social de Setúbal, tendo sido aprovado, facto que originou a aquisição de verbas por parte da direção, que possibilitaram a transformação de quatro salas devolutas em duas valências de creche, que passaram a dar resposta a um total de trinta meninos com idades compreendidas entre os seis meses e os dois anos.

“O professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Como tal, a racionalidade que impregna a sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva na lógica” (Alarcão, 2001, p.23).

Em outubro de 2000, olhava a paisagem, aqueles extensos campos dourados, com um montinho lá no cimo, um olival aqui, uma cultura de girassóis acolá, transmitiam paz e serenidade. Mas mesmo assim continuava a sentir as tais borboletas no estômago. No banco de traz a minha filha de cinco anos tagarelava alegremente com os avós, ao meu lado o meu marido conduzia, olhando de vez em quando para mim tentando perceber o que me ia na alma. Tinha saído do hospital apenas há vinte dias, uma bactéria tinha entrado no meu organismo, atacando todo o meu sistema imunitário, fazendo-me perder doze quilos ao

longo das duas semanas de internamento. Deixava para traz onze anos de trabalho numa instituição particular de solidariedade social, (IPSS), e arriscando o meu lugar de educadora efetiva num Jardim-de-infância (a dois quilómetros da minha casa), no qual também desempenhava funções de coordenadora, decidi concorrer ao Ministério da Educação. Já era uma educadora licenciada, mas neste tipo de instituição as minhas funções e a minha remuneração ficavam muito aquém das minhas colegas que se encontravam a desempenhar as suas funções no Jardim-de-infância pertencentes ao ministério de educação. Fiquei colocada no distrito de Coimbra, num Jardim-de-infância de Miranda do Corvo, mas ao abrigo da lei do destacamento por aproximação a residência, foi-me atribuído um lugar num jardim-de-infância de Alvalade do Sado, no Alentejo, a 120 quilómetros da minha residência. Faltavam apenas cinco dias para iniciar as minhas funções de educadora naquele jardim-de-infância, desconhecido, e pela distância via-me obrigada a permanecer naquela vila ao longo da semana, facto que me levaria a alugar casa de forma a poder ter a minha filha junto de mim. No ano seguinte, após duas juntas médicas e dois meses de tortura psicológica, o destacamento não me foi concedido, tendo de partir novamente, desta vez para S. Pedro do Corval em Reguengos de Monsaraz. Foi nesta linda aldeia alentejana, que a minha filha iniciou o primeiro ciclo. Aquela escolinha de plano centenário, pintada de branco com barras azuis e com um pomar de laranjeiras em seu redor, era tão simples e ao mesmo tempo tão singular. Fomos extremamente bem acolhidas por toda a população, aprendemos muito com todos eles, mas fundamentalmente que a simplicidade não é sinonimo de pobreza, mas pelo contrário de uma riqueza de sentimentos e valores que hoje se vão perdendo cada vez mais. Percebo hoje, o porquê do destino me ter levado até aqui, pois funcionou como um tempo de aprendizagem e reflexão, que me prepararam para uma nova etapa da minha vida. No ano seguinte, foi-me concedido o destacamento, tendo sido colocada num jardim-de-infância perto da minha casa. Toda a energia recuperada ao longo destes dois anos iria ser necessária, pois iria abrir um novo jardim-de-infância da rede pública, com três salas com 25 crianças cada, e que naquele momento, início do ano letivo, tinha apenas nas suas instalações alguns armários de metal e apenas três cadeiras para adultos. Muito trabalho havia a fazer, seleção de crianças, entrevistas com os pais, mas acima de tudo equipar todo aquele espaço, o que nos obrigaria (às três educadoras colocadas), a um trabalho de estreita colaboração com variadas entidades nomeadamente a câmara municipal e junta de freguesia do concelho. À semelhança da minha experiencia anterior, negocieei com estas entidades, de forma a poder criar uma nova componente neste jardim-de-infância. No início de dezembro, deu-se a abertura do mesmo, mas desta vez com uma inovação ao nível do concelho, a existência de uma componente de apoio à família, que permitia dar resposta às necessidades dos encarregados de educação que

comprovadamente exerciam atividades profissionais para além das quinze horas. Estava feliz com toda a minha atividade pois, em conjunto com o grupo de crianças, tínhamos conseguido encontrar um método de trabalho adequado, o relacionamento com a restante comunidade educativa era muito bom, assim como a articulação com o primeiro ciclo, que funcionava na perfeição, pois a abertura por parte de todos os docentes era exemplar. No momento nem queria pensar que no próximo ano letivo poderia estar noutra jardim-de-infância, não podendo assim dar continuidade a todo o trabalho desenvolvido. Em Maio, deste mesmo ano, obtive resposta às minhas preocupações, pois fui convidada, pelo candidato a presidente do conselho executivo, para fazer parte de uma lista com outros docentes de vários níveis de ensino, totalmente desconhecidos para mim, para concorrermos à implementação de um agrupamento de escolas, neste concelho, o mesmo iria englobar sete estabelecimentos de ensino desde o pré-escolar ao segundo ciclo, num total de 2600 alunos e 180 professores. Nunca fui de recusar desafios, mas apesar de considerar a experiência muito inovadora, confesso que a minha total inexperiência, ao nível da gestão, me amedrontava um pouco, pois receava não conseguir dar resposta a uma atividade com este grau de exigência. Deram-se as eleições, saindo a nossa lista vencedora e a 23 de junho de 2004 iniciava as minhas funções como vice-presidente da comissão instaladora do agrupamento de escolas de montijo. A equipa da comissão instaladora foi constituída pelo presidente e três vice-presidentes, ou seja, três docentes representantes dos diferentes níveis de ensino, pré-escolar, primeiro ciclo e segundo ciclo, tendo cada um funções bem definidas. Sendo a minha formação de educadora de infância, foi-me então atribuída a responsabilidade pelo departamento da educação pré-escolar. Este era constituído por um grupo de quinze educadoras titulares de sala, tendo sido eleita entre as mesmas uma coordenadora de departamento, com a responsabilidade de representar não só o departamento em conselho pedagógico, como de trabalhar em estreita colaboração com o órgão de gestão. Ficou então à minha responsabilidade a organização e gestão de quatro jardins-de-infância, num total de doze salas frequentadas por duzentas e sessenta crianças. No entanto, as minhas funções não se resumiram apenas a este setor, desempenhando também outros cargos como:

- Responsável pelo projeto de intervenção precoce que tinha como objetivo o apoio a crianças com necessidades educativas especiais, dos zero aos seis anos, em regime de domicílio e em jardins-de-infância públicos e privados. Sendo o agrupamento, sede de referência ao nível do concelho, foi-me atribuída a função da articulação entre a entidade preconizadora do projeto, a Cercima e o agrupamento, cabendo ao mesmo, não só a responsabilidade da colocação das educadoras de infância, como a supervisão e avaliação de todo o trabalho desenvolvido pelas mesmas. Participava ainda em todas as reuniões

concelhias de equipa, que abarcavam entidades como, o centro de saúde, instituições de solidariedade social, representantes de outros agrupamentos, educadoras de infância e técnicas responsáveis pelo apoio as crianças inseridas no mesmo.

- Responsável pelo pessoal não docente do agrupamento. Num total de 123 assistentes operacionais e técnicos, dividiam-se em dois grupos distintos, os contratados pelo ministério da educação e os contratados pela autarquia. Tanto a gestão como a avaliação do desempenho (SIADAP) dos trabalhadores do ministério era da minha total responsabilidade, no entanto ao nível dos trabalhadores da autarquia, as mesmas eram de responsabilidade partilhada, cabendo-me assim este trabalho de estreita colaboração com o departamento dos recursos humanos da camara municipal. Era ainda responsável pelo desenvolvimento de concursos para aquisição de pessoal não docente ao nível do ministério da educação.

- Delegada do gabinete de segurança da escola sede do agrupamento. Nomeada como interlocutora responsável por todo o trabalho desenvolvido com este departamento pertencente a direção regional de educação de Lisboa (DREL) era minha função a participação, ao mesmo, de todas as ocorrências graves, ao nível da indisciplina. Fazia ainda parte da mesma, todo o trabalho de articulação realizado com os dois seguranças colocados por este departamento, para vigilância de todo o espaço da escola sede, assim como a avaliação do desempenho dos mesmos.

- Delegada de instalações. A minha principal tarefa em relação á escola sede, era a de zelar pelo bom estado de conservação das suas instalações, trabalhando com o gabinete de obras da direção regional de Lisboa, na criação de projetos de orçamento, destinados à aquisição de verbas para obras de ampliação e remodelação dos vários espaços existentes. Este estabelecimento de ensino, a funcionar há mais de trinta anos, até então pouco intervencionado, não se encontrava adaptado para sede do agrupamento, nem para receber um número tão grande de alunos. Foi então necessário recorrer a obras de alguma envergadura para que o mesmo pudesse proporcionar uma resposta mais adequada às funções a que se destinava. Relacionado com as instalações, era ainda responsável pela locação e aluguer das mesmas a entidades exteriores durante o período da componente não letiva.

- Responsável pela realização dos concursos públicos, nomeadamente de ajustes diretos, de acordo com o decreto-lei n.º 6944, de 21 de agosto de 2009, ao nível das várias empresas que fornecem o agrupamento.

Atualmente e desde 2008, com a passagem do cargo de vice- presidente para subdiretora, desempenho ainda o cargo de vice-presidente do concelho administrativo, cuja principal função é a de apoiar o funcionamento da escola nomeadamente no campo

contabilístico e administrativo com vista á perfeita integração no projeto educativo da mesma. Uma das principais funções deste órgão de topo é a elaboração do projeto de orçamento da escola de acordo com as linhas orientadoras do conselho geral, assim como a escrituração e coordenação da conta de gerência.

Inicialmente, a constituição do agrupamento, foi vista por toda a comunidade de uma forma muito negativa. Segundo a mesma, ao retirarem-se os órgãos de gestão, de representação e participação próprios, de cada escola singular, deslocalizando-os para a escola sede, situada acima e para além das fronteiras físicas e simbólicas das outras escolas, estar-se-ia a dar mais relevância à mesma e não os restantes estabelecimentos do agrupamento. Receosos a tão grande mudança, pois em qualquer circunstância o papel deste tipo de agrupamentos, e muito especialmente o da escola sede, representava para todos um obstáculo acrescido a uma governação mais democrática, participada e autónoma, passando certamente para uma governação mais dependente e mais subordinada. Convicta dos problemas e dificuldades inerentes a todo este processo de implementação, ainda que estas pudessem ser minimizadas pelo trabalho de equipa desenvolvido, tentava no entanto encontrar e reforçar os aspetos positivos do mesmo de forma a ultrapassar esta conjetura tão negativista. E foi com esta convicção que ao longo de cinco anos, fui desempenhando todas as funções atrás descritas, com muito empenho e dedicação, tentando ser o mais profissional possível. Todas elas obrigavam a um grande investimento da minha parte, pois todas tinham um ponto comum, relações humanas. Inicialmente não foi fácil desempenhá-las, pois apesar de corajosa e arrojada era também detentora de alguma impulsividade, que por vezes era geradora de alguns conflitos. Foi através de avanços e recuos que fui aprendendo, tentando sempre ultrapassar as situações menos boas da melhor forma possível. Ao nível do pessoal não docente, foi inicialmente uma tarefa muito difícil, pois deparei-me, nomeadamente ao nível da escola sede, com uma comunidade desconfiada, revoltada e desmotivada, provocadora de situações completamente absurdas, de total discordância com a lei do código de trabalho. A minha intervenção inicial foi mal recebida, pois foi dura e de grande exigência, mas a minha experiencia anterior e intuição diziam-me estar no caminho certo. Muitas reuniões foram realizadas e muitas deslocações aos vários estabelecimentos de educação e ensino foram efetuadas, para que estes trabalhadores percebessem não só a sua importância para o bom funcionamento destes estabelecimentos, como em todo o processo educativo. Posso hoje dizer, com grande orgulho, que esta foi uma das minhas grandes conquistas, pois consegui devolver à maioria destes trabalhadores, a motivação, o profissionalismo mas acima de tudo a dignidade e o orgulho da sua profissão. Em relação ao pessoal docente, deparei-me com algumas dificuldades, mas apenas num grupo restrito, constituído pelos professores mais velhos do segundo ciclo,

denominados professores “da casa”. Era para eles inconcebíveis que uma educadora de infância fizesse não só parte da tutela, como ainda pudesse vir a transmitir-lhes algumas orientações, ou ordens e por este motivo tentaram dificultar-me o desenvolvimento de algumas tarefas. Depressa ultrapassei esta situação, pois não era minha intenção mostrar o meu poder, mas sim a minha vontade de avaliar, reformular, reconstruir, no fundo desenvolver um trabalho colaborativo entre a comunidade docente, de forma a melhorar os aspetos negativos ainda existentes.

Assisti também, ao longo destes anos a profundas alterações ao nível da escola pública, nomeadamente ao nível das formas de gestão e administração na sua organização interna, resultantes das sucessivas mudanças ocorridas na educação na última década. Estas foram provocando alguns constrangimentos ao nível da nossa gestão, uma vez que a excessiva produção de normativos, fizeram emergir nas escolas alguns problemas e alguma instabilidade. E foi neste quadro de uma certa autonomia relativa, que a nossa equipa tentou gerir e integrar as orientações políticas nacionais de modo a garantir alguma coerência no desenvolvimento do currículo nacional. Coube-nos então num trabalho colaborativo com a classe docente, gerir estas políticas no seio da escola, através do projeto educativo, dinamizando processos de gestão articulada num quadro de uma maior flexibilidade, procurando encontrar respostas mais adequadas aos alunos e ao contexto em que os professores trabalham. Como afirma Barroso, (2005):

“É nesta realidade complexa, num cenário de múltiplas interações sociais, que a escola se move e produz uma cultura de organização própria que tem como grande meta obter bons resultados escolares que satisfaçam por um lado a formação integral do aluno, nas suas múltiplas dimensões e, por outro, o cumprimento do papel social de formar cidadãos com as competências técnicas, científicas e sociais necessárias à sua integração plena na vida ativa” (p. 109).

No final do nosso segundo mandato como conselho executivo, dá-se mais uma alteração ao modelo anterior, surgindo o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e com ele, um novo ciclo na forma de gestão das escolas portuguesas. De acordo com o mesmo o novo gestor da escola/agrupamento passa a ser um diretor, com amplos poderes, eleito pelo conselho geral, formado por representantes da comunidade local, do município, dos pais, dos alunos, do pessoal docente e não docente. Com o término do nosso mandato, e com um novo formato de candidatura, decide o nosso ex-presidente do conselho executivo, candidatar-se ao futuro cargo de diretor, tendo para tal de realizar um projeto de intervenção, destinado ao agrupamento. Entre quatro candidaturas existentes, foi então o eleito, pelo conselho geral, para o desempenho da função de diretor deste agrupamento, nomeando-me entretanto para o cargo de subdiretora do mesmo. Embora já tivesse

desempenhado ao longo dos quatro anos anteriores as funções de vice-presidente deste agrupamento, tinha no entanto a consciência das responsabilidades acrescidas inerentes ao mesmo, nomeadamente a vice-presidência do órgão administrativo.

Na altura, defendia o ministério de educação que este novo modelo iria proporcionar ao espaço escolar uma abertura para o exterior, isto é, uma abertura para uma participação qualificada de agentes da comunidade local, desde logo os pais, as autarquias, e outros, que no fundo tinha o objetivo de reforçar a autonomia assim como as lideranças, através da afirmação de uma direção unipessoal, que permitia também responsabilizar os futuros diretores das escolas. No entanto e ao contrário do ministério de educação, alguns autores, como Barroso (2008) consideravam que este regime de direção das escolas apontava para uma concentração de poderes num órgão unipessoal, contrariando uma cultura de colegialidade e participação democrática de todos os que envolvem o quotidiano escolar, podendo até aumentar a distancia entre docentes e gestores, pois os primeiros iriam encaralo com receio e com algum descontentamento já que, neste caso em concreto, não tiveram no seu todo, um papel ativo na eleição da gestão da escola.

“A existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão de topo de uma organização” (Barroso, 2008, p.6).

Foi conscientes desta controvérsia e da divergência de opiniões, que a nossa equipa (direção) definiu o seu caminho, vendo o diretor como um líder que ocupa uma posição de poder, não como sinónimo de manipulação, mas pelo contrário como sinónimo de partilha, aprendizagem, mudança e inovação. Convictos de que este seria o melhor método de trabalho, fomos desempenhando as nossas funções sempre o objetivo de envolver toda a comunidade educativa, de modo a que a mesma se compromete-se com os objetivos organizacionais e desta forma com a implementação do projeto de intervenção do diretor. É claro que não é de todo uma tarefa fácil, pois as mudanças são sempre geradoras de conflitos que por sua vez vão obstaculizando e dificultando a nossa intervenção, obrigando-nos sempre a avanços e recuos, mas ao mesmo tempo levando-nos a grandes aprendizagens que nos vão fortalecendo.

E é aqui, neste agrupamento, hoje como subdiretora de um terceiro mandato, que continuo a desempenhar funções. Ao longo destes oito anos, cheios de novas experiencias, aprendizagens, emoções, receios e conflitos, fui tomando consciência de uma nova pratica, a administração do sistema escolar, tendo observado, embora que muito lentamente, o

dissipar-se a ideia pré concebida, da maioria dos docentes deste agrupamento, em relação a este modelo de gestão.

“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo, (...) Quanto foi, quanto não fui, tudo isso sou, (...) Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.”
(Fernando Pessoa, 1997, p. 30).

2. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Questão de partida

Qual o papel do gestor escolar/diretor na promoção da articulação curricular?

2.1.1 Objetivo geral

Partindo desta questão, o objetivo principal deste projeto é definir o papel que o gestor/diretor pode ter na coordenação e na liderança das estruturas de topo e intermédias, de forma a promover entre os vários departamentos, uma articulação curricular mais eficaz.

2.2. Subquestões/objetivos específicos

Quais são as características de um bom gestor escolar/diretor e que competências serão necessárias para o exercício deste cargo?

Conseguindo conhecer melhor qual o papel que o gestor escolar/diretor possa vir a ter na vida das organizações educativas, será um dos objetivos específicos, compreender qual o papel que este poderá ter na promoção de um bom desempenho no seio das estruturas de orientação educativa, nomeadamente ao nível dos departamentos curriculares nas escolas.

O que se entende por articulação curricular e quais as vantagens e desvantagens no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?

Nesta questão, o objetivo específico prende-se não só com a definição do que é a articulação curricular em si, mas também na descoberta das vantagens ou desvantagens ao processo de ensino aprendizagem dos alunos.

2. SITUAÇÃO PROBLEMA

2.1 Identificação e definição do problema

Os oito anos de experiência, ao nível da gestão direta de um agrupamento, permitiram não só a aquisição, como o alargamento de conhecimentos em relação ao conceito de gestão e administração, possibilitando ao mesmo tempo vivenciar uma época marcada pelas grandes mudanças no sistema educativo. Ao longo deste período deram-se algumas alterações aos modelos vigentes, que na opinião dos legisladores, conciliaram o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade. Foi numa destas alterações ao modelo de gestão vigente, que se iniciou a minha carreira ao nível da gestão e administração escolar como vice-presidente da comissão executiva instaladora de um Agrupamento de Escolas. A mudança do decreto-lei n.º172/91 para o decreto-lei n.º115/A/98, de 4 de maio, era ainda muito recente, sendo o seu objetivo principal e numa lógica vertical de agrupamento de escolas, afastar soluções uniformes, incidindo pela primeira vez sobre todos os estabelecimentos de educação e ensino, isto é, juntando num só agrupamento os jardins-de-infância, as escolas do 1.º ciclo do ensino básico assim como as escolas básicas do 2.º ciclo. Foi nesta dinâmica, e acreditando que este novo modelo organizativo, centrado na escola e nos respetivos territórios, valorizando o projeto educativo e a participação de professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local, que a equipa (conselho executivo) trabalhou num caminho para o tão falado e desejado contrato de autonomia. Após três anos de intenso trabalho e de construção de documentos como regulamento interno, projeto educativo, plano de atividades, e outros, resolveu esta equipa proceder a candidatura da avaliação externa das escolas, pois só assim e dependente dos resultados, poderiam chegar ao tão falado, contrato de autonomia. Estes resultados, por sua vez não foram os esperados, pois ao nível da autoavaliação, a classificação obtida foi de suficiente, e que apesar de ser o único ao nível dos vários domínios avaliados, não permitiu concretizar o objetivo pretendido.

Mais tarde em Fevereiro de 2012 é então realizada uma outra avaliação externa, desta vez não por vontade do órgão executivo mas por imposição do ministério de educação da qual resultou um documento avaliativo denominado relatório da inspeção geral de educação (IGE), que se encontra no anexo n.º 1. A avaliação realizada divide-se em três domínios como, resultados académicos e sociais prestação do serviço educativo e a liderança e gestão, tendo sido obtida a classificação de Bom em todos eles. No entanto e embora se verifique uma maioria de pontos fortes, foram também detetadas algumas fragilidades que conduziram a um plano de melhoria para o agrupamento, nomeadamente

ao nível da liderança, gestão e articulação curricular, que vem assim no enquadramento da identificação e definição da problemática deste trabalho.

2.2 Justificação da escolha do tema

Como foi dito anteriormente a razão da escolha do tema deste trabalho prende-se com a resposta a alguns dos problemas enumerados neste relatório. Foi realizada a análise de conteúdo do mesmo, uma vez que segundo com Bardin (1997) “é imprescindível dar forma conveniente e representar de outra forma essa informação” (p.45). Segundo a mesma autora, esta técnica baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, isto é, em descobrir os diferentes núcleos de sentido e posteriormente, efetuar o seu reagrupamento em categorias de forma a tornar uma complexidade de relações encontradas, numa efetiva compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes.

Embora esta análise de conteúdo, que se encontra no apêndice I, incida sobre todos os domínios, apenas serão tidos em conta a prestação de serviço educativo e a liderança e gestão, uma vez que vão de encontro à questão de partida deste trabalho baseada no papel do gestor escolar/diretor na promoção da articulação curricular. No primeiro domínio, na prestação do serviço educativo, surgem algumas fragilidades ao nível da articulação, planeamento e nas práticas de ensino utilizadas. A necessidade de reforço da articulação entre os técnicos e os docentes das atividades de enriquecimento curricular nos vários níveis de ensino e ao nível dos vários departamentos existentes; a ausência de um projeto curricular de agrupamento; a necessidade de melhoramento ao nível das estratégias de diferenciação em sala de aula e da implementação de uma supervisão pedagógica são o reflexo dessas fragilidades. No segundo ponto citado, são encontradas também algumas fragilidades tanto ao nível da liderança como na gestão. A ausência de articulação entre os vários documentos estruturantes, forma de gestão usada, o papel pouco representativo do Conselho Geral na promoção da articulação, assim como a ausência de um clima de escola, a pouca articulação ao nível do plano de formação e a falta de adesão a projetos nacionais e internacionais, são sinónimo de uma liderança e gestão ainda não totalmente eficaz.

PARTE II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

1. Regime de organização e gestão escolar

1.1 Evolução do regime de organização e gestão escolar (com suporte legislativo)

“A análise da escola enquanto organização não se esgota na sua modelização normativa nem na morfologia dos seus órgãos de topo.”

(Formosinho, Ferreira & Machado, 2000, p. 91)

No contexto das políticas educativas, a escola, tem-se deparado nos últimos anos com grandes desafios resultantes de novos problemas e novas exigências ao nível da sociedade em geral. Vive-se então uma situação complexa na área da educação, à qual estas políticas tentam dar resposta, com o objetivo de preparar cada vez melhor as crianças e jovens, proporcionando-lhe saberes e competências, para mais tarde como adultos conseguirem mais facilmente enfrentar os novos desafios da sociedade moderna em constante transformação. Esta mudança, nomeadamente ao nível das condições sociais, políticas e culturais trouxeram profundas alterações na organização e gestão da escola pública, sendo a gestão escolar considerada para muitos autores, um instrumento indispensável à escola, para fazer face aos problemas que a sociedade lhe coloca. Para que possamos perceber melhor esta realidade complexa devemos então recorrer aos normativos existentes, analisando os desígnios destas políticas, de forma a compreender essencialmente o que se passa no seio da escola enquanto organização escolar. Segundo Costa (1996), em Portugal assumem particular relevância duas fases relativas à organização e administração escolar, nomeadamente a gestão democrática das escolas e a escola como comunidade educativa. A primeira abordada num conjunto de legislação publicada após a revolução de 25 de Abril de 1974 e a segunda na sequência da publicação da lei de bases do sistema educativo, em 1986. Com o 25 de Abril de 1974, na opinião de Lima (1992) Portugal vivia então “um desses períodos tão raros” na vida de todas as sociedades, “um período onde tudo parece possível e ao alcance de cada um” (p.128). Nesta época encontrávamo-nos em pleno processo de desconstrução e construção, dizendo Lima (1992) que o nosso país vivia um período caracterizado como “PREC” (processo de revolução em curso) (p. 218). Até 1974 o regime de administração das escolas, provem de um sistema fortemente centralizado, onde as medidas políticas e administrativas eram concetualizadas pelo governo central, como nos confirma Barroso (2005), ao afirmar que estávamos perante um período bastante dominado pela presença de um modelo racional, “burocrático-mecanicista e centralizador” (p.64-65) Neste sistema, explica-nos ainda o autor que, a participação dos docentes ou da comunidade educativa era quase inexistente numa

“estrutura interna empobrecida e asfixiada por um clima organizacional, consumido pela repressão e pelo autoritarismo” (p. 65). Também Lima (1992) dentro do mesmo contexto afirma que numa primeira fase em (1974-1976) conhecida com um período de “auto-gestão”, o poder encontrava-se dentro das escolas, existindo por parte do ministério de educação um fraco controlo das mesmas. Em concordância com Lima, Sá (1997) afirma que nesta época as escolas detinham um poder de direção efetivo tendo a luta pelo poder dentro das escolas “fortes conotações político-partidárias” (p. 51), sendo o processo fortemente liderado pelos partidos de esquerda. Segundo o autor é com a publicação do decreto-lei nº 221/74, de 27 de maio, que se dá início à “2.ª fase da 1.ª edição da gestão democrática, em que se estabeleceu que a gestão dos estabelecimentos de ensino seria confiada a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois do 25 de Abril de 1974” (idem).

O contexto político, económico, social e cultural do após 25 de Abril de 1974, trouxe particular relevância nas mudanças introduzidas na administração e gestão destas organizações, pois foi durante o mesmo que se deu a reforma do sistema educativo. É neste período que a instituição escolar sofre profundas alterações, levando a uma nova estruturação ao nível da sua organização. É, então, que o ministério de educação, numa tentativa de normalizar a gestão e administração destas instituições e o seu funcionamento, publica o decreto-lei n.º 735-A/74, com a finalidade de organizar o processo democrático e de normalizar o funcionamento das escolas ao nível da gestão e administração.

Mais tarde em 1976 este mesmo ministério emitiu uma nova legislação, o decreto-lei n.º 769-A/76 que regulava a gestão democrática da escola estabelecendo em detalhe as atividades e funções da mesma. No fundo assistimos à criação de um contexto que lhe vai permitir obter na prática o que o decreto-lei n.º 735-A/74 “já havia consagrado de direito, a normalização da vida das escolas” (decreto-lei n.º 735-A/74). Para Costa (2004), a gestão das escolas públicas em Portugal é, ainda hoje, muito influenciada por esta lei, nomeadamente no que diz respeito à eleição dos órgãos representativos, uma vez que eram estruturas coletivas de decisão eleitas pelos professores, sendo o órgão executivo constituído pelos mesmos, e os restantes órgãos por vários membros da comunidade educativa. No entanto, para Barroso (2002), estávamos ainda perante uma autonomia relativa, uma vez que esta organização era destinada apenas a alguns níveis de ensino, com especial ênfase nas escolas secundárias, parecendo ter o conselho diretivo um caráter meramente representativo do poder central nas escolas. Segundo o mesmo, este órgão só é definido de uma forma um pouco mais clara, como sendo um órgão colegial, com a promulgação da portaria n.º 677/77 de 4 de Novembro, que definia as funções do conselho diretivo de uma forma mais detalhada. Com ela, surgiu também o conselho pedagógico, responsável pela orientação pedagógica, presidido pelo presidente do conselho diretivo e

constituído por professores das diferentes disciplinas, eleitos entre pares, e por representantes dos alunos o que lhe conferia um certo grau de democraticidade. Em simultâneo surgiu também o conselho administrativo, igualmente presidido pelo presidente do conselho diretivo e por mais dois membros o vice-presidente e o secretário sendo a sua função a de lidar com a gestão de fundos e do património da escola.

A partir dos anos 80, seguiram-se várias reformas e várias medidas legislativas foram tomadas no sentido de democratizar o sistema. As ocorrências destas mudanças no sistema educativo devem-se às grandes mudanças ocorridas na própria sociedade, sendo estes fatores indissociáveis da evolução educativa. Inovação é a palavra de ordem desta época, pois será necessário inovar para que a escola possa acompanhar, orientar e melhor se adaptar à dinâmica destas mudanças de forma a dar respostas às crescentes solicitações sociais. Um extenso «corpus» normativo constituído pelo decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, e pelas portarias regulamentadoras n.º 677/77, de 4 de novembro e n.º 679/77, de 8 de novembro, vai definir ao pormenor os órgãos de gestão ao nível da sua composição e atribuições.

Passados dez anos, em 1986, com a promulgação da lei de bases do sistema educativo (LBSE), lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na opinião de Costa (2002), surgiu então um novo conceito de mudança na gestão e administração escolar.

A tendência para um maior envolvimento por parte de toda a comunidade educativa e de uma maior capacidade de gestão local, trouxe mais poderes aos municípios, começando o seu papel a ser realçado e os mesmos a serem considerados como elementos fundamentais da territorialização das políticas educativas. Segundo Costa (2004) a resistência por parte da tradição centralizadora da educação portuguesa, veio dar lugar a um movimento de descentralização e maior autonomia às escolas, nunca perdendo no entanto o controlo administrativo das mesmas. Este alerta-nos para o facto de apesar de esta legislação continuar a apoiar o modelo de gestão colegial, reconhecer a necessidade de uma formação específica para a gestão educacional.

Mais tarde, em 1991, com o aparecimento do decreto-lei n.º 172/81, assistimos de facto a uma tentativa de alteração à gestão escolar em Portugal, pois com ela surgiram grandes alterações em relação ao modelo de gestão vigente. A figura de presidente do conselho executivo deu lugar à de diretor executivo, afirmando Barroso (2002) “que se passou de um órgão colegial para um órgão unipessoal” (p.92). Nesta lei vinha claramente definido o perfil do diretor, que deveria ser um professor profissionalizado, com experiência de ensino e com formação específica em gestão escolar. Designado na mesma, o conselho de escola composto pela maioria de professores (50% dos membros), pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa, seria o

órgão máximo da escola, ao qual o diretor responderia ao longo dos 4 anos do seu mandato. No entanto, e de acordo com Barroso (2002):

“ (...) Este regime experimental ficou-se por uma experiência limitada, tendo sido implementado apenas em cinquenta escolas, (...) foi bastante contestado pelos sindicatos dos professores uma vez que a sua aplicação implicaria alterações em uma das mais emblemáticas conquistas docentes após a revolução de 1974, nomeadamente a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão.” (p.92)

A partir dos anos noventa, a gestão das escolas portuguesas, passa a ser baseada num modelo de autonomia, administração e gestão, instituído pelo decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Da leitura aprofundada deste decreto-lei depreende-se que se configura então a possibilidade de se constituírem agrupamentos de escolas numa linha horizontal, com escolas dos mesmos ciclos, ou vertical, constituído por escolas de ciclos diferentes. A sua implementação prende-se com vários objetivos, tais como, a articulação e sequencialidade dos currículos do ensino básico, a gestão dos recursos e de projetos de uma forma articulada e, por fim, com a descentralização e a inserção de projetos educativos comuns para as várias organizações escolares que façam parte da constituição de cada agrupamento. Pretendia-se assim com a criação destes agrupamentos, reorganizar a rede escolar, dando origem a nova estrutura organizacional cujos objetivos seriam, o de possibilitar e favorecer o percurso sequencial e articulado dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória e possibilitar uma gestão mais racional dos recursos e reforçar a capacidade pedagógica das escolas. As escolas portuguesas passariam, assim, a ser constituídas por quatro órgãos representantes dos vários intervenientes e interessados na ação educativa, sendo estes a assembleia de escola, o conselho executivo ou diretor, o conselho administrativo e o conselho pedagógico. Em relação à assembleia, este órgão era constituído por vinte membros eleitos entre pares, sendo estes representantes dos professores, do pessoal não docente, dos encarregados de educação, dos alunos e da autarquia local, o presidente do conselho executivo (ou diretor) também faz parte deste órgão, mas não possui direito a voto. O presidente da assembleia seria eleito dentro dos membros do pessoal docente, por um mandato de três anos, assim como os restantes membros, excetuando os encarregados de educação e alunos cujo mandato apenas seria por um ano letivo. São competências deste órgão, a aprovação do projeto educativo, do regulamento interno e dos “contratos de autonomia”³ a emissão de um parecer sobre o plano anual de atividades, a definição das linhas orientadoras para o orçamento da escola, a

³ previsto para serem negociados entre a escola e a administração educativa.

aprovação do relatório de contas e o acompanhamento do processo de auto avaliação da escola e do processo de eleição do conselho executivo.

Em suma, para o legislador, este órgão decide sobre as áreas mais importantes na tomada de decisão na vida da escola, pretendendo ser um órgão colegial assente nos princípios de democraticidade e participação, abarcando todos os envolvidos no processo educativo tendo sempre em conta as características específicas de cada escola e da região onde esta se encontra inserida. O conselho executivo ou diretor, uma vez que as escolas podem optar por um destes perfis de gestão colegial ou unipessoal, é o responsável pela sua gestão corrente. Para Ventura (2004) esta legislação “é o reflexo de uma certa manutenção política da colegialidade na gestão das escolas, pois apenas um por cento das escolas optam por um diretor executivo” (p.3), sendo a esmagadora maioria gerida por um conselho executivo. De acordo com esta legislação, o conselho executivo é um órgão colegial composto por um presidente ou por dois ou mais vice-presidentes atribuídos de acordo com o número de alunos existente no agrupamento. Ventura (2004) considera o presidente do conselho executivo como um «primus inter pares», uma vez que a gestão da escola não se encontra atribuída a uma pessoa, mas sim a um conselho composto por docentes da escola, “eleito colegialmente num quadro de gestão democrática, por um conselho composto maioritariamente por docentes” (p.3).

Conforme definido na lei, a este presidente que deve ter pelo menos cinco anos de experiencia de ensino, assim como formação específica em gestão escolar, cabe as principais funções de representar a escola, coordenar as atividades deste órgão, exercer o poder hierárquico e participar na avaliação do pessoal docente e não docente. Este órgão tem ainda outras funções administrativas tais como, horários, matriculas dos alunos, gestão de instalações e equipamentos, distribuição de serviço e elaboração de protocolos com a comunidade educativa.

Assim sendo:

“(…) a posição de liderança na escola pública portuguesa pode ser classificada de colegial visto que os líderes se encontram mais próximos dos seus seguidores, uma vez que provem do mesmo contexto sendo eleitos pelos seus pares” (Sanches,2000), citado por (Castanheira, 2004, p.3).

Outro órgão de gestão previsto neste decreto-lei é o conselho pedagógico, o qual é responsável pela coordenação educacional e orientação da escola, nomeadamente nos campos pedagógico e didático. Para além de constar nas suas competências a elaboração do projeto educativo, é ainda responsável pela definição dos princípios gerais de articulação e diversificação curricular, pela formação contínua do pessoal docente e não docente, pela

definição dos critérios que regulam a elaboração dos horários, pela adoção de manuais escolares e pelo incentivo de iniciativas formativas, culturais e de inovação pedagógica.

Por fim, surge um outro órgão denominado conselho administrativo cuja responsabilidade assenta na tomada de decisão no que respeita a assuntos financeiros e administrativos da escola, sendo constituído pelo presidente do conselho executivo, por um dos vice-presidentes e pelo chefe dos serviços administrativos. A elaboração do orçamento anual da escola e do relatório de contas, assim como a autorização de despesas e a gestão do património da escola, constituem as suas principais funções. Em suma, pretendia o Ministério de educação com este normativo, dar uma maior flexibilidade às escolas para que estas pudessem gerir as suas dinâmicas de acordo com os contextos em que se encontram inseridas, condição fundamental para o desenvolvimento da sua autonomia pedagógica e administrativa.

Apesar de nas duas últimas décadas a descentralização e a autonomia das escolas ter sido considerada por (Lima, 1999), uma verdadeira “Terra Prometida”, o que aconteceu na realidade, segundo (Barroso, 1999), é que se “configurou, timidamente, um modelo de administração” (...) “com um limitado grau de descentralização e um relativo alargamento da autonomia das escolas,” (p.138) percorrendo assim, “pequenos passos no sentido do reforço da dimensão local da educação, embora sem grande coerência política e com lógicas, por vezes, contraditórias”. (idem) Para incrementar essas medidas, este mesmo autor considera que têm que se realizar alterações mais profundas das políticas, estruturas e práticas existentes, destacando, como já foi referido anteriormente, “quatro domínios onde essas alterações devem ocorrer: poderes locais fortes, escolas fortes, cidadãos participativos e um estado atento e interveniente” (pp. 139-140).

Passados dez anos, o ministério da educação, sentiu necessidade de realizar uma intervenção de fundo na gestão das escolas do ensino público, surgindo assim o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, com a finalidade de aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Consta no mesmo que a governação das escolas deve responder a uma missão de serviço público, efetivada com garantia de qualidade e equidade, eficácia e eficiência, que visa dotar todos os cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam desenvolver-se plenamente, explorar todas as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo qualificado para a vida económica, social e cultural do país. Com este objectivo é criado um órgão de direção estratégica onde estão representados o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos (no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, designadamente representantes de instituições,

organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas. A este órgão colegial de direção, designado conselho geral, cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola constantes do regulamento interno, as decisões estratégicas e de planeamento, traduzidas no projeto educativo e no plano de atividades, o acompanhamento da sua concretização através do relatório anual de atividades e ainda a capacidade para eleger e destituir o diretor, que responde perante o conselho, ao qual terá de prestar contas.

Para o ministério de educação este novo modelo irá proporcionar ao espaço escolar uma abertura para o exterior, isto é, uma abertura para uma participação qualificada de agentes da comunidade local, desde logo os pais, as autarquias, e outros, que no fundo tem o objectivo de reforçar a autonomia assim como as lideranças, através da diretores das escolas. Na opinião do legislador, este reforço constitui então reconhecidamente, uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. (decreto-lei n.º 75/2008)

No entanto, para Barroso (2008), a autonomia das escolas não era usada para as libertar e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão, mas sim para legitimar os objetivos de controlo por parte do governo e da sua administração. Segundo o autor este regime de direção das escolas aponta para uma concentração de poderes num órgão unipessoal, contrariando uma cultura de colegialidade e participação democrática de todos os que envolvem o quotidiano escolar. Facto que até “poderá aumentar a distância entre docentes e gestores”, (p.6) pois os primeiros vão encará-lo com receio e com algum descontentamento já que, neste caso em concreto, não tiveram no seu todo, um papel ativo na eleição da gestão da escola. O autor, acrescenta ainda que na prática o ministério de educação tomava as decisões, as escolas cumpriam-nas, “sendo que nos seus órgãos de gestão os professores eram hegemónicos e a representação dos outros corpos pouco mais do que simbólica” (p.49). A concessão de autonomia às escolas é matéria recorrentemente defendida e plasmada nos textos legais mas, as “intenções têm ficado bastante aquém da realidade”, uma vez que:

“A autonomia tem sido uma «ficção», na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas” (Barroso, 2004, pp. 49-50).

Apesar de Silva (2010) entender que esta legislação trouxe uma abertura no capítulo na gestão escolar ao contribuir para um avanço do processo de conceção de autonomia, pode no entanto, esta alteração vir a ter “um efeito mais simbólico do que real, pois embora estejamos perante uma importante rutura relativamente ao passado, os seus efeitos poderão ser ainda dificilmente alcançáveis” (p. 9).

Analisando o artigo 2.º, n.º 1, deste decreto podemos verificar pois que é concedida a cada escola “a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo,” podendo ser esta, a via de acabar com a existência de um modelo único. Mas os dois diplomas legais regulamentadores da gestão escolar, anteriores, que para Silva (2010) nada alterou significativamente, provam o contrário, aguardando-se assim as consequências das práticas inspiradas no decreto-lei n.º 75/2008. Afirma o autor que a verdadeira autonomia do sistema só será alcançada com um novo paradigma assente na redução drástica das competências do ministério de educação, que deverá ser reconfigurado para o exercício do planeamento, da inspeção e, eventualmente, da avaliação do sistema, com um crescente protagonismo das autarquias locais.

No fundo, faz-nos notar Barroso (2008) que para que as escolas sejam dotadas de maior autonomia, é necessário a existência de uma maior flexibilidade, adequação e eficácia da oferta educativa às necessidades específicas dos alunos e das suas comunidades de pertença. Defende ainda o autor que a existência de uma regulação comunitária, ou seja, o modelo de governação das escolas deve permitir uma participação funcionalmente equilibrada dos diversos interesses em presença na prestação do serviço educativo. Neste sentido, o mesmo refere que devem ser tomadas medidas de reforço da autonomia das escolas, baseadas no domínio da descentralização municipal e desconcentração do ministério de educação.

Um dos problemas da gestão escolar, para Barroso (2004), é o de saber como é possível dispor de boas formas de coordenação da ação pública sem que isso ponha em causa o funcionamento democrático das organizações.

Dentro da mesma perspetiva, Lima (2000) acrescenta que uma escola mais democrática é por definição uma escola mais autónoma, “em graus de extensão variáveis e sempre em processo” (p.75). O autor esclarece que só é possível uma educação comprometida com uma autonomia, se o processo de democratização do governo das escolas tal como a democratização das práticas educativas pedagógicas, envolva os alunos e professores de forma a torna-los mais livres e ao mesmo tempo mais responsáveis. Citando Barroso (2004):

“ A prática da democracia exige tempo, (para que se troquem opiniões, para criar espaços de debate, para escutar as minorias, para ter a possibilidade de discordar, para resolver conflitos, para desenvolver a solidariedade, para permitir que as decisões se tomem de forma participada (...), tempo que nem sempre se está disposto a despende na escola e a canalizar para fomentar a comunicação” (p.10).

1.2 O Diretor executivo

“ No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao diretor, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” (preambulo do decreto- lei n.º 75/2008, p. 2342).

Torna-se então emergente a criação da figura do diretor executivo, que com este decreto-lei passa a ter amplos poderes de gestão administrativa, financeira e pedagógica, incluindo a presidência do próprio conselho pedagógico, podendo ser recrutado de entre docentes do ensino publico ou particular e cooperativo, qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar. A figura do diretor consagrada neste diploma inscreve-se numa logica de superioridade de gestão unipessoal, onde o líder passa assim a ter o direito de gerir e de constituir a sua equipa de gestão, com pessoas da sua confiança, por si nomeadas. Lima (2011) adverte para um diretor mais poderoso no interior da escola, mas simultaneamente numa situação mais solitária e mais subordinada perante o poder politico e a administração. No entanto, não é a primeira vez que se prevê a existência de um director, pois já o decreto-lei n.º 172/91 previa a existência de um director executivo e o decreto-lei n.º 115-A/98 de uma direção executiva, que tanto podia exercer-se através de um conselho executivo, como de um director, competindo à escola a opção em sede de regulamento interno. Procura-se então com o decreto-lei n.º 75/2008 reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar.

Sob o ponto de vista de Lima (2011) a recente figura do diretor de escola, instituída pelo legislador, pode ser analisada numa dupla perspectiva, por um lado, como possível “analisador da política educativa” ou, por outro, como “um elemento de possível rutura com o princípio da gestão democrática.” (p.50) Numa primeira perspetiva, o diretor inscreve-se neste novo modelo como um elemento da reforma da administração das escolas baseada na «centralidade» ou melhor numa gestão centrada nas escolas, enquanto numa segunda perspetiva, se inscreve como um elemento de rutura da colegialidade e participação, mais dependente da liderança unipessoal e da respetiva concentração de poderes no interior das escolas. Neste quadro de interpretação Lima (2007) não identifica a figura do diretor como “um rosto” da autonomia da escola (p.53), mas sim com uma posição de controlo comandada pela administração central, assumindo-se “como o rosto deste poder junto das escolas” (p.53). Afirma também Barroso (2004), caso o diretor entenda este regime de gestão e administração como centralizador e autoritário e limitador da autonomia, irá impor

soluções únicas às escolas, retirando-lhes os espaços de autonomia que ainda dispunham, restringindo a participação dos seus atores na direção e gestão da mesma, podendo destruir aquela que foi tão tardiamente conquistada com o decreto-lei n.º 115/A/1998. Por outro lado, faz notar que a existência de um órgão colegial nunca impediu “a emergência de lideranças individuais e permitiu, em alguns casos, reforçar a emergência de lideranças coletivas” (p.57). Por seu turno Natércio (2004) afirma que há vantagens, na criação do diretor com efetiva capacidade de decisão, com os recursos adequados e com a necessária autoridade institucional e autonomia de gestão para liderar com firmeza e eficácia o desenvolvimento de um projeto educativo consistente para o estabelecimento que dirige. Os dois investigadores reconhecem vantagens no facto de o diretor ser, por inerência, o presidente do conselho pedagógico. Contudo, Barroso (2004) alerta para que não se confunda este “desejável reforço de coesão” com “reforço do centralismo e autoritarismo” (p.6), pois os poderes concentrados no director, potenciam ou estabelecem uma rígida cadeia de comando, que começa no ministério da educação, passa pelas autarquias e acaba nos Coordenadores das estruturas pedagógicas intermédias, agora designados por ele próprio. Como podemos verificar na seguinte citação:

“A existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial “não é, em si mesma”, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão de topo de uma organização” (Barroso, 2008, p.6).

De forma a garantir esta democraticidade, defende este investigador que devemos ver o director como um líder que ocupa uma posição de poder, não como sinónimo de manipulação, mas pelo contrário como sinónimo de partilha, aprendizagem, mudança e inovação.

Sanches (2009), em investigações também realizadas em torno desta temática acrescenta que o diretor, numa autonomia partilhada, deve manter formas de comunicação entre os vários parceiros educativos que permita a institucionalização de espaços e tempos profissionais orientados para a criatividade pedagógica e curricular. Só desta forma, segundo a autora se torna possível uma liderança colegial de escola numa comunidade escolar descentralizada. Outros investigadores como Formosinho, Ferreira & Machado (2009) defendem “que a autonomia não é um fim em si mas apenas um meio, uma via que acreditamos ser mais eficaz e versátil rumo a uma escola caracterizada essencialmente pela qualidade educativa” (p.61). Neste contexto referem os mesmos, que o principal objetivo do diretor (ou de qualquer membro da sua equipa) é o de melhorar o serviço público de ensino consagrado na lei, porque a sua maior preocupação é garantir a qualidade da ação educativa e melhorar a eficácia da gestão escolar.

1.3 Gestor escolar

“O gestor é aquele que segue as normas e as faz cumprir sob seu comando e direcionamento; o líder, todavia, administra com vistas a transformar realidades com a participação e envolvimento de todos” (QUINN, 2001, pág. 25).

Conhecer o papel do gestor escolar na organização escola, num tempo de mudança e de novas exigências, é um propósito, de forma a responder não só à questão inicial como ao objetivo principal deste projeto. Torna-se imperativo então abordar os papéis do gestor escolar na promoção de um bom desempenho das estruturas de orientação educativa nas escolas, nomeadamente nas estruturas intermédias, de forma a criar condições para o desenvolvimento de uma articulação curricular mais eficaz.

Mostra-nos Barroso (2005), que, apesar das diferenças formais entre os vários modelos legais, existe uma linha de continuidade evidente nas funções desempenhadas por estes responsáveis pela gestão de topo nas escolas. Para este autor, as mudanças ocorridas na educação nas últimas décadas e o grau de autonomia das escolas trouxeram mais complexidade aos papéis do gestor escolar. No entanto, em relação aos diretores escolares, estas mudanças criaram condições para estes se distanciarem desses modelos, dando-lhes a possibilidade de fazer uma gestão estratégica de acordo com os diferentes contextos organizacionais, as interpretações pessoais dos normativos e as relações com os atores sociais. Nos vários estudos realizados por Barroso (2005), ao nível das competências dos gestores de topo, o investigador refere Weindling (1990), que nos aponta cinco determinantes que correspondem às seguintes dimensões: ideologia, liderança, delegação de competências, tomada de decisões e por fim a diplomacia política. A este propósito Barroso (2005) considera que o gestor deve possuir ao nível da dimensão ideológica a capacidade de articular uma filosofia para a escola “com a visão do que ela deve ser enquanto, na dimensão de liderança o gestor deve ter a capacidade de convencer os outros para trabalhar no sentido da sua visão, do seu projeto”. (p.149) Já ao nível da delegação de competências este precisa partilhar as responsabilidades de gestão da escola, através do incremento da autoridade dos outros e da sua responsabilização. Continua ainda o autor que em relação à tomada de decisões, o gestor deverá ter fortes competências para enfrentar os problemas uma vez que, deverá tomar decisões e atuar rapidamente na sua resolução. Por ultimo na dimensão diplomática/política, este deve ter a capacidade e competência para gerir o ambiente externo da escola, “uma espécie de político/diplomata capaz de aceitar os riscos e encetar as negociações para a defesa dos interesses da escola” (pp.150-151). Morgan (1983) acrescenta ainda mais uma categoria às anteriores, que se relaciona com as tarefas de gestão externa, mais propriamente na prestação de

contas aos órgãos superiores e nas relações com a comunidade. Fayol em 1916, já defendia que um gestor ou diretor escolar é alguém que está habilitado a planejar, organizar, coordenar e controlar. No entanto, e segundo Mintzberg (1986), estas quatro funções de gestão que fazem parte da teoria das organizações escolares, dizem muito pouco sobre as funções desempenhadas pelos executivos na sua rotina diária. Estudos mais recentes provam que os executivos trabalham num ritmo inexorável e que as suas atividades se caracterizam pela brevidade, variedade e descontinuidade e que eles estão orientados para a ação.

Nos vários estudos realizados por Barroso (2005) este apresenta uma lista de atributos do gestor escolar ao nível das competências profissionais que este deve possuir e que são: liderança, capacidade para gerir pessoas que trabalham em funções e metas comuns; tomada de decisões, capacidade de investigar e resolver problemas; comunicação, capacidade para apresentar os seus pontos de vista de maneira clara e compreender os pontos de vista dos outros; gestor de si mesmo, capacidade para planificar e organizar de forma eficaz o seu tempo de trabalho.

Considerando as diversas dimensões do trabalho diário dos gestores, tanto nas estruturas de topo como nas intermédias, diz o investigador que os mesmos têm um papel fundamental na dinamização e promoção da articulação curricular, ao nível dos departamentos curriculares, nas relações com a comunidade no sentido de motivar para as finalidades e objetivos do projeto educativo. Para isso, devem manter contactos interpessoais com as parcerias e associações locais, autarquias associações de pais, encarregados de educação para que os mesmos colaborem com o projeto educativo.

Segundo o autor podemos ver o gestor sob duas dimensões, a de liderança e a de delegação de competências. Na primeira, o gestor deve mostrar capacidade para mobilizar, motivar e convencer os restantes membros da comunidade para trabalharem num sentido de um projeto educativo comum. Na segunda, necessita de partilhar responsabilidades de gestão da escola, incrementando a responsabilidade e autoridade dos outros envolvendo-os nas tomadas de decisão coresponsabilizando-os assim por elas. Desta forma, os recursos humanos disponíveis sendo mais valorizados facilmente se motivam na resolução de tarefas que urge resolver na escola. Nóvoa (2004) diz-nos que é ainda na definição e gestão dos horários do pessoal docente bem como na mobilização dos recursos materiais necessários que reside a importância do seu papel, pois só assim poderá criar condições favoráveis a uma cultura de escola com vista a produzir e desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem, para alcançar o sucesso escolar, promover e dinamizar a articulação curricular no ensino básico e secundário.

“Para o exercício da liderança, no entanto, não basta apenas boa vontade e boa intenção do gestor escolar. É preciso, de fato, influenciar pessoas, mobilizá-las e orientá-las adequadamente na dinâmica de processos da escola e sua gestão; ou seja, são necessárias competências específicas” (Lück, 2008, p.18).

2. Agrupamentos de escolas

2.1 Evolução do agrupamento de escolas num enquadramento legislativo

“Um agrupamento de escolas apresenta-se como uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto comum com vista à realização de diversas finalidades.” (Decreto- Lei 115-A/98, de 4 de maio, com a nova redação dada pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril).

A constituição e regulamentação dos agrupamentos de escolas, institucionalizados por uma vasta legislação, são aspetos fundamentais das mudanças estruturais operadas na educação, ligadas à autonomia e à territorialização das políticas educativas.

Lima (2001) refere que a lei de bases do sistema educativo em 1986, prevê no seu artigo 40º, “vários tipos de estabelecimentos de educação e ensino, incluindo agrupamentos”, ou como os designa no artigo 45º “grupos de estabelecimentos” com direção única, assegurada por órgãos próprios. Formosinho (1988), num congresso sobre gestão, realizado em maio de 1987, também reconheceu que a lei de bases do sistema educativo já previa escolas organizadas em agrupamentos horizontais e verticais, “o que facilitaria a coordenação regional e a diminuição do número de conselhos de direções de escolas” (p.87). É na sequência deste congresso que surge um grupo de trabalho da universidade do Minho denominado, “Comissão de reforma do sistema educativo” (CRSE) com o intuito de trabalharem num conjunto de propostas reformistas baseadas na descentralização da administração, a autonomia da escola e a criação de um órgão de direção democrática no seu interior. Ao mesmo tempo, segundo Lima (2000), o governo em contraciclo optava por uma reorganização do ministério de educação com vista a uma administração centralizada, através do decreto-lei n.º 3/87 de 3 de janeiro.

Surgiram outros modelos considerados como “antepassados dos agrupamentos de escolas”, como as escolas básicas integradas (EBI), que visavam uma articulação curricular, e os territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), que procuravam uma integração a nível territorial, bem como o modelo preconizado pelo decreto-lei n.º 172/91, que lançava a constituição de áreas escolares, agrupadas por áreas geográficas dispondo de um órgão de direção, administração e gestão comuns, (alínea b, do artigo 3º). Na opinião de Barroso

(1997), este decreto-lei não veio acrescentar nada de novo no campo da autonomia e devido a uma excessiva regulamentação e a inexistência de uma clara distinção entre as funções políticas e técnicas e a representação institucional da escola, levaram a que este novo modelo de administração, direção e gestão das escolas não trouxesse um aumento de poder significativo.

Em 1996, o ministério da educação encomendou um estudo prévio, no sentido de elaborar um programa para o reforço da autonomia das escolas (Despacho n.º 130/ME/96). Este estudo foi encomendado a João Barroso, do qual resultou a publicação de um relatório denominado “Autonomia e gestão das escolas”. Este relatório defende que a autonomia das escolas deve ser gradual e descentralizada, sendo esta a principal ideia para a territorialização da educação e reforço da autonomia das escolas, a celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o ministério da educação. Segundo este estudo de Barroso (1997), este processo de autonomia e de constituição de agrupamentos devia processar-se em duas fases, numa primeira deviam associar-se os estabelecimentos do pré-escolar e do 1.º ciclo, ou de ciclos diferentes; numa segunda fase e sempre em função da dimensão da escola, poderia haver associações de escolas para efeitos de gestão administrativa e financeira. A finalidade, segundo Barroso (1997), será sempre constituir uma rede de equipamentos com dimensão suficiente para constituir uma unidade autónoma de gestão “do ponto de vista estratégico, pedagógico e financeiro” (p. 54). Ao longo deste ano foi ainda criado pelo departamento de educação básica (DEB) um grupo de reflexão composto por três equipas (Braga, Coimbra, e Setúbal), tendo como objectivo identificar os problemas do 1.º ciclo ensino básico e apresentar soluções. Alguns dos problemas identificados foram desde logo a escassez dos recursos, o isolamento devido à pequena dimensão das escolas e à sua dispersão, a grande mobilidade docente e o desajustamento entre o meio rural e o meio urbano. Várias soluções foram apresentadas, mas na ausência de consenso o grupo uniu-se à volta da ideia de que era prioritário proceder a mudanças organizacionais, criando unidades organizacionais de maior dimensão, mais direccionadas ao exercício da autonomia e inovação pedagógica que deveriam abranger também a educação pré-escolar, devido às afinidades organizacionais e pedagógicas entre estes meios de ensino. Foi então proposta a criação de unidades territoriais de gestão que englobavam articuladamente a educação pré-escolar, o 1º ciclo do ensino básico mediatizado. Estas unidades seriam designadas centros de educação básica inicial (CEBI), tornando-se assim a proposta da mudança sistémica na medida em que apontavam para a atuação integrada, ao nível local, de valências sociais e educativas tais como complementos de horários, atividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, serviços de cantinas e de transportes e outros. Foi também proposto pela equipa de Braga dirigida pelo João Formosinho que estes centros de

educação possuísem um corpo docente e de recursos humanos estável, no sentido de combater a instabilidade na vida dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças. Estas propostas, segundo Ferreira, (2000), deram origem ao despacho n.º 27/97 de 2 de junho, que abriu caminho à constituição dos agrupamentos de escolas. O surgir desta solução organizacional prende-se, de acordo com o autor, com o fato das escolas do 1º ciclo e do pré-escolar serem as que se encontram mais dispersas, tornando a gestão dos recursos humanos e materiais mais complexas assim como a estabilidade da comunidade docente. Outros autores, como Formosinho e Machado (2000), afirmam ainda que vários problemas levaram à constituição desta estrutura organizacional, nomeadamente nestes níveis de ensino, estando eles relacionados com a da rede escolar, com a descontinuidade pedagógica, com a instabilidade do corpo docente, com a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, com o desajuste dos horários face às necessidades sociais contemporâneas, a desajustada formação contínua dos docentes e, por fim, a prestação de serviços de apoio. Pretendia-se, segundo estes investigadores, com a criação destas unidades organizacionais, e numa tentativa de resposta aos problemas identificados, unir vários estabelecimentos de educação e ensino geridos por um órgão de administração e gestão, que permitisse a formação de comunidades educativas com alguma dimensão e o desenvolvimento de projetos específicos tendo em conta as necessidades de um determinado território.

Este despacho surge como consequência de toda esta problemática, e como suporte jurídico de autonomia e gestão das escolas, tendo como principal objetivo o reordenamento da rede escolar. As determinações constantes neste normativo, de acordo com Lemos e Silva (1999), possibilitavam a constituição de dois tipos de agrupamentos: os horizontais que são constituídos por estabelecimentos de educação pré-escolar e estabelecimentos do 1.º ciclo; e os verticais que agrupam os estabelecimentos do pré-escolar, do 1.º, 2.º e 3.º ciclo. Estas duas modalidades foram criadas, de acordo com os legisladores, de forma a encontrar uma solução de modelo de administração e gestão uniformemente aplicável a todas as escolas. A existência destas duas opções embora pacífica desencadeava, segundo Lemos (1999), várias opiniões. Enquanto os defensores dos agrupamentos verticais consideravam que estes, ao abranger os estabelecimentos desde a educação pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade, possibilitava uma maior articulação e sequencialidade entre os vários níveis de ensino, por sua vez, os defensores dos agrupamentos horizontais consideravam-nos mais adequados à realidade organizacional e pedagógica dos níveis que os integram.

Segundo o autor, os agrupamentos verticais ao quebrarem as fronteiras internas permitem a constituição e o incentivo de uma nova unidade organizacional com uma nova identidade nos seus projetos. Diz-nos ainda que podemos associar o conceito de autonomia

ao projeto educativo, pois falar de autonomia, é falar de um projeto educativo de escola original, distinto e adaptado ao meio em que se encontra inserido. Ferreira (2000) acrescenta que o agrupamento de escolas não pode limitar-se à rede geográfica e administrativa, pois o território educativo “é um espaço local de intervenção sócio educativa com uma dimensão política, social, cultural, simbólica, e não apenas geográfica e subordinada à hierarquia escolar” (p.145). No entanto, o autor defende que os agrupamentos horizontais com as suas dinâmicas próprias, conseguem um maior envolvimento da parte dos professores indo ao encontro dos seus problemas específicos, permitindo-lhes encontrar as melhores soluções, sem que estes se misturem e se diluam com os problemas dos restantes ciclos, no caso específico de agrupamentos verticais.

O despacho normativo n.º 27/97 iniciou uma grande mudança na escola, ao conseguir dotá-la de uma identidade própria, num processo que, embora complexo, incentiva a participação de toda a comunidade educativa.

2.2 Evolução do regime de autonomia

Em Janeiro de 1998 é apresentado pelo governo o projeto “Autonomia e gestão das escolas” que após discussão pública e parecer do conselho nacional de educação, sofre algumas alterações, dando origem ao decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, que enuncia no seu preâmbulo:

“A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementariedade dos projetos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de fornecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e partilha de responsabilidades.”

(Decreto-lei nº 115- A/98, de 4 de maio)

Este normativo veio dar início a um processo de alteração relativamente aos aspetos administrativos e formais da gestão das escolas originando novas mudanças estruturais ao nível da educação, nomeadamente no que diz respeito à autonomia e à territorialização das políticas educativas. Veio desta forma concretizar as premissas do normativo anterior pois configura estruturas organizacionais que incluíram pela primeira vez, dentro do mesmo território escolar as escolas do primeiro ciclo e os jardins-de-infância da rede pública do ministério da educação. Esta inclusão tinha como objetivo principal não só superar as situações de isolamento dos estabelecimentos de educação e ensino como também o de

reforçar a sua capacidade pedagógica e o aproveitamento racional dos vários recursos existentes. Consultando o artigo n.º 6 do referido decreto-lei, sobre os princípios gerais dos agrupamentos de escolas, considera esta constituição diversos critérios relativos, tais como, a existência de projetos pedagógicos comuns, a construção de percursos escolares integrados, a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, a proximidade geográfica, a expansão da educação pré-escolar e a reorganização da rede educativa. Logo no seu preâmbulo, este decreto anuncia a permissão para que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de menor e maior dimensão que se encontrem isoladas, prevendo, igualmente, o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias.

Este processo de agrupamento de escolas está intimamente ligado à extinção das delegações escolares, bem como ao modo de reafectação dos respetivos recursos humanos. Seguindo a mesma lógica aborda-se igualmente o ensino básico mediatizado, definindo os passos para a extinção dos estabelecimentos de ensino da antiga Telescola. Morgado (2000) refere que a autonomia é uma das metas a atingir com este decreto-lei, implicando este processo de transferência de poderes uma negociação a nível local envolvendo a escola, a direção regional de educação e a camara municipal, com vista a celebração de contratos de autonomia. Relativamente a este conceito de autonomia Barroso (1998) acrescenta que embora exista de fato uma transferência de poderes para os órgãos de gestão, no quadro da administração da escola pública, “a autonomia é sempre relativa e desenvolve-se num quadro de múltiplas dependências,” (pp.3-4) das quais se destacam: a tutela de diferentes serviços centra 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” (pp. 3-4). Afirmo ainda o autor que o significado de autonomia não se pode restringir apenas a uma única dimensão, pois para além da dimensão “formal-legal” esta tem ainda a social que:

“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” (pp.94-95).

Na continuidade deste pensamento afirma Morgado (2000) que a palavra autonomia significa partilha de poderes e responsabilidades e que o atual regime de gestão não permite essa efetiva partilha, uma vez que:

“Embora atribua às escolas algumas competências que desburocratizam, racionalizam e facilitam alguns aspectos relacionados com a vida escolas, facto é que o poder continua na mão do estado a quem compete, após um processo de apreciação no âmbito de cada Direcção Regional de Educação, rejeitar, ou não, as candidaturas apresentadas” (pp. 94-95).

Neste quadro, a autonomia é vista pelo autor numa perspectiva de territorialização das políticas educativas sendo reconhecida como um valor intrínseco à própria escola, contribuindo desta forma para a construção da igualdade, equidade de todos os que frequentam a escola, assumindo uma dimensão ética, social e política. Todavia para que esta se concretize é necessário, de acordo com Martins e Delgado (2002), que a escola nas suas diferentes dimensões ao nível da sua organização interna, das relações entre os níveis central, regional e local da Administração, consiga criar “parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil, criando-se um processo dinâmico que permite moldar e estabelecer as bases de uma efetiva comunidade educativa” (p.35). Ao construir o seu grau de autonomia, seja ele maior ou menor, a escola obtém uma maior capacidade na gestão dos seus recursos de acordo com o seu projeto educativo, possibilitando uma melhoria ao nível do seu serviço prestado. De acordo com Morgado (2000), este discurso embora descentralizador não desresponsabiliza o estado do seu principal papel, o de regulador e de apoio, nunca devendo a autonomia da escola pôr em causa o seu papel de integrador e de coesão social. Refere o autor que esta função reguladora permite ao estado distinguir as escolas e os projetos educativos que se encontrem mais aptos a assumir a autonomia, garantindo assim a compensação exigida pela desigualdade de situações. O crescimento educativo, a heterogeneidade dos alunos, as possibilidades na ligação educação e emprego, as restrições orçamentais e a sobrecarga dos governos foram para Vasconcelos (1999) os fatores que levaram à desconcentração, descentralização e autonomia. Como menciona Ferreira (2003), o discurso político transfere mais responsabilidades para as estruturas regionais dependentes do ministério, mais competências para os poderes locais e mais capacidade de decisão ao nível das escolas. Para o autor, o papel do estado deve agora ser “o de quem não impõe, sugere, recomenda, propõe” (p.484), embora ainda subsista uma grande complexidade ao nível da compreensão do conceito da “devolução de poderes” ao local e às escolas, uma vez que não se trata apenas de uma questão administrativa, mas abrange também uma dimensão eminentemente política e ideológica. (idem) Neste sentido, Simões (2005) afirma:

“No caso dos agrupamentos, com a concorrência do poder autárquico, este dilema não parece resolver-se. Se, por um lado, o aliar deste poder pode potencializar a articulação e localização das políticas, em linhas de acção que rumem para a integração comunitária das escolas, já que a autarquia pode funcionar, como interlocutor privilegiado entre todas as esferas da vida social e económica, por

outro, a não resolução do diferendo e clarificação das competências entre o ME, a Autarquia e o Agrupamento, acaba por polarizar mais as posições e impedir o diálogo de lógicas de ação” (p.198).

Como afirma Barroso (1998), 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” (p.3). Desta forma 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 que mudem efetivamente as suas atitudes. Também Canário (2003), concordando com esta opinião, afirma que na “maior parte dos casos, são as escolas que mudam as reformas e não é o contrário” (p.16).

A autonomia está diretamente ligada ao desenvolvimento de projectos próprios como o projeto educativo (P.E), o regulamento interno (R.I) e o plano anual de atividades (P.A.A) sendo essencial para a elaboração destes documentos 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. Estes documentos são instrumentos indispensáveis para o exercício da autonomia, pois consagram a orientação educativa da escola. De acordo com o decreto-lei n.º 115-A/98, o projeto educativo explicita os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa (capítulo I, art.º 3.º). Relativamente ao regulamento interno este é considerado como o documento que define o funcionamento da escola, dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa e dos serviços de apoio educativo bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar (idem). Por sua vez, o plano anual de atividades é definido na alínea c, numero 2, do artigo 3.º, como o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define em função do projeto educativo, os objetivos as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.

Para que haja construção de uma verdadeira autonomia, exige-se às escolas que tenham novas competências 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. É neste sentido que surgem os contratos de autonomia, que de acordo com este diploma, são definidos como:

“ (...) 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 Projecto Educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas” (art.º 48º).

Estes contratos também entendidos como atos de mudança na política e administração das escolas, tornaram-se no mecanismo jurídico-administrativo que irá orientar a relação da escola com a administração central e regional ou a autarquia. Este novo entendimento da escola, como centro da ação educativa, pressupõe, por um lado, a criação de condições que possam 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, estando previsto 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 sua transição foi assegurada pelos membros dos conselhos executivos ou diretores executivos em exercício à data da entrada em vigor do presente diploma, ou assegurada por uma comissão executiva instaladora, eleita por um período de um ano.

Tal como Formosinho (1999) 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” (p. 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. Como nos refere Clímaco (1991) a qualidade do sistema educativo, “não se alcança pela ocorrência mais ou menos inesperada ou ocasional dos fatores que estão associados à eficácia das escolas ou pela força coerciva dos normativos (pp. 88-89). Pelo contrário, diz-nos a autora que esta resulta da mudança de atitudes relativas à própria qualidade educativa e de uma mudança cultural na gestão das escolas, uma vez que a mudança na educação é mais duradoura quando os atores e clientes são envolvidos na sua conceção e na sua orientação. Na perspectiva da autonomia das escolas, a participação e a capacidade de decisão aparecem como duas componentes essenciais da promoção da qualidade educativa.

A legislação atual propõe um modelo de autonomia geradora de dinâmicas conducentes a uma escola de qualidade, mas de acordo com Sousa (2000), se por um lado, temos uma cultura e tradição ainda muito burocrática e centralista, por outro, temos gestores com pouca formação profissional na área da gestão e administração escolar e verificamos que ainda não foi possível implementar esta escola de qualidade. Estes autores defendem

ainda que um dos princípios da qualidade educativa, através dos contratos de autonomia, e consubstanciada neste decreto, assenta na “promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas” (artigo 41.º). Mas o grande problema subsiste pois apesar de toda a legislação apontar para a construção de uma escola de qualidade, e atribuir autonomia às escolas, mantém-se a tradição burocrática e centralista de toda a administração e a pouca formação dos profissionais da educação na área da gestão e administração escolar. Este processo torna-se um verdadeiro desafio para a comunidade educativa e para a autonomia. No entanto, para que a situação se inverta e para que as escolas possam ter alguma autonomia, é necessário que haja capacidade de gestão, assente numa liderança de sucesso capaz de assumir riscos e desafios, que deve ser inovadora e de qualidade, eficaz e eficiente e permitir a participação de todos na escola, visando torná-la naquilo que Vicente (2004) considera como uma “organização aprendente, com futuro garantido” (p. 129). A qualidade é um aspeto fundamental na gestão da administração educativa e é a única forma de ultrapassar o tradicional atraso educativo nacional.

Em suma, Flores (2004) menciona que o modelo introduzido pelo decreto-lei n.º 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” (p. 72). 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.

“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” (Almeida, 2000, p. 134).

2.3 A Verticalização

No início do ano letivo 2004/2005, numa lógica de verticalização totalmente executada prevê-se a extinção de todos os agrupamentos horizontais constituídos em 1996/97, passando os mesmos a serem integrados em estruturas verticais. Trata-se de um momento de viragem estrutural intensa na vida das organizações escolares. Este processo de verticalização originou o levantamento de algumas questões quanto à aplicação dos princípios enunciados no decreto-lei n.º115-A/98, de 4 de maio. Como refere Barroso (1999)

a criação de agrupamentos por via administrativa é sinónimo de uma visão normativa deste processo. Na perspetiva de Barroso (2005), o processo de constituição de agrupamento, baseou-se num processo de dualidade entre distinção e integração:

“Distinção pelo reconhecimento da heterogeneidade das escolas no interior do sistema nacional de ensino e pela afirmação da sua identidade e autonomia; Integração, pela afirmação de um sentimento de pertença a um determinado território e pela constituição de um sistema comum de referência para a acção educativa” (p. 139).

Defende o autor que a constituição do agrupamento deve ser conduzido pelas escolas como resultado de um processo dinâmico, tendo em conta as especificidades locais, caminhando assim para a construção de uma verdadeira autonomia. A maioria dos docentes que, segundo Afonso (1999), com algum esforço participaram na implementação de agrupamentos horizontais, que construíram projetos educativos válidos, que capacitaram as escolas de meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios do quotidiano, são desta forma confrontados com a cessação de funções imposta. Com o despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho, assiste-se a um processo de unificação e verticalização que visa fundamentalmente, de acordo com Lima (2006), a integração dos órgãos executivos e administrativos. Este normativo na opinião de Costa (2004) defende que as logicas de construção dos agrupamentos deverão resultar da existência de projetos pedagógicos e de dinâmicas locais comuns, salvaguardando a identidade e denominação de cada escola. Pressupõe ainda o favorecimento de um percurso sequencial e articulado dos alunos, resolvendo assim o eventual isolamento de algumas escolas. Contudo, a escassez de recursos, o elevado número de estabelecimentos de educação e ensino, assim como a distância que os separa, tem criado uma certa resistência por parte da comunidade educativa na aceitação destas novas organizações. Estudos já realizados por Formosinho (2000), tinham comprovado que para a concretização de uma efetiva articulação não bastava a junção de estabelecimentos na mesma unidade orgânica e administrativa, com órgãos de gestão comuns, juntando níveis e ciclos de ensino, afetando-os ao mesmo serviço administrativo.

Apesar de numa organização vertical, todos os ciclos passaram a estar representados numa só estrutura organizativa (assembleia de escola, conselho executivo e conselho pedagógico), refere o autor que vários estudos têm revelado dificuldades de interação entre docentes de diferentes ciclos. Acrescenta o autor que a eficácia da ação pedagógica assim como o desenvolvimento de projetos coletivos está dependente do intercâmbio de conhecimentos e a partilha de experiências da comunidade docente. Vários estudos revelam que a verticalização, não origina por si só, alterações substantivas nas

rotinas e procedimentos da gestão escolar. Pois, segundo Costa (2004) persiste o dilema entre a dependência da tradição intensamente normativa da administração central, e uma certa contaminação das práticas instituídas e interiorizadas pelo modelo de gestão democrática. “Assiste-se a um modelo contraditório e ambíguo que inclui simultaneamente, autonomia e centralismo, decisões locais e decisões nacionais” (p. 134). O processo de constituição de agrupamentos verticais e os normativos que lhe estão associados assentam no pressuposto da facilitação da prática da articulação, a realizar não só de forma natural mas especialmente porque se encontra decretada. As escolas e o corpo docente depararam-se com uma série de intenções que, por decisão do aparelho administrativo centralista, passaram a fazer parte das suas preocupações quotidianas, de forma decretada. É importante percebermos se estas medidas de política educativa provocaram alteração resultando em mudança, se passaram a existir condições de trabalho em equipa, participação igualitária nos órgãos de decisão e gestão, e vontade de construção da mudança. Se, por um lado, os agrupamentos verticais eram vistos inicialmente como potenciadores de maior articulação, verificamos na realidade, segundo Formosinho (2000), uma escassa interação entre os vários profissionais que devido a questões instrumentais não se envolveram no melhoramento das suas práticas. Neste pressuposto afirma o autor que:

“Os agrupamentos verticais poderão revelar-se uma falsa solução natural, pois surgem no pressuposto de que as escolas do 2º e 3º ciclo, dotadas de instalações, equipamentos e funcionários administrativos poderão sem aumento de custos fazer corresponder o espírito do ensino básico a uma unidade organizacional, proporcionando ainda o redimensionamento da rede escolar” (p.62).

Contudo, Flores, citado por Costa (2004), afirma que neste processo de verticalização, os alunos sentirão menos as diferenças aquando da transição, pois estão integrados e conhecem as práticas em cada um dos níveis, quer inferiores, quer superiores, dentro daquela unidade organizacional. Além disso, as dificuldades sentidas na transição entre ciclos poderão ser esbatidas uma vez que os docentes participam nos percursos educativos.

Desta forma, agrupar escolas de diferentes ciclos e níveis educativos implica envolvimento em torno de um projeto e a consequente elaboração de documentos estruturantes comuns, assim como o trabalho colaborativo e práticas conjuntas entre os docentes em prol de objetivos e metas, comuns, com vista a uma articulação mais eficaz.

3. Articulação curricular

3.1 A escola e a sociedade

“A escola de ontem, como a de hoje, tenta acompanhar as evoluções sucessivas da sociedade” (Santos, 2000, p. 104).

As novas exigências do mundo laboral e a lógica da formação ao longo da vida obriga uma escola tradicionalmente centrada nos saberes, a repensar a sua missão. Saber ler, escrever e contar, eram há alguns anos atrás competências que se assumiam como saberes básicos necessários, mas nos dias de hoje, embora fundamentais, não são suficientes para satisfazer as novas exigências da sociedade, o que implica uma redefinição de saberes estruturantes.

A missão principal da escola, enquanto pilar de uma sociedade, prende-se com a criação de mecanismos que permitam desenvolver respostas flexíveis e diferenciadas para um público com características cada vez mais diferenciadas. Segundo o conselho nacional de educação (2009), torna-se urgente repensar quais as questões centrais adjacentes a esta problemática, uma vez que as novas exigências do mundo laboral e a lógica da formação ao longo da vida vai obrigar a escola a repensar a sua missão. Este conselho alerta-nos também para a necessidade de evoluir de uma aprendizagem dirigida para uma aprendizagem mais autónoma e que fundamentalmente responsabilize cada cidadão pela construção do seu saber. As sociedades atuais demandam indivíduos com diferentes e diversas competências, que ao entrarem no mundo do trabalho se encontrem capacitados a dar resposta aos seus desafios crescentes. O sistema educativo defronta-se com este desfasamento entre a aceleração científico-tecnológica das sociedades modernas e a definição e desenvolvimento de políticas educativas capazes de promover e apoiar a mudança para uma sociedade baseada no conhecimento. Uma sociedade em constante evolução encontra-se por sua vez em permanente inadequação, levando ao questionamento do currículo enquanto instrumento dessa mesma sociedade. Contudo, Pacheco (2008) refere que, “o sistema educativo é um subsistema do sistema social” (p.52), logo nesta relação sistémica, o currículo é considerado como um instrumento socialmente válido, visto que a escola e a sociedade estão intrinsecamente interligadas. Existem várias noções de currículo, tantas, quantas as perspetivas adotadas. Mas antes da definição de um currículo, as sociedades devem interrogar-se sobre as intenções e funções sociais das escolas e quais os saberes relevantes em cada cultura, de forma a definir a finalidade da educação. De acordo com Roldão (2001):

“A sociedade constitui um fator influente, na medida em que é a partir das concepções, valores, necessidades sociais, económicas, políticas de um dado contexto sócio temporal que se estruturam as respostas da instituição escolar, traduzidas em grande parte no currículo escolar proposto” (p.63).

Afirma o autor, que esta indissociação entre sociedade, escola e currículo, confere à escola, responsabilidades acrescidas na promoção do sucesso educativo e na preparação de cidadãos para o século XXI.

3.2 A escola do século XXI

A escola, bem como o papel que esta desempenha, tem como missão principal, responder aos desafios que a sociedade lhe coloca, de forma a contribuir para o sucesso dos seus alunos. Ao longo da história, esta organização tem assumido diferentes papéis e funções, tendo sofrido como consequência algumas crises de identidade resultantes da sua dificuldade de adaptação a novas realidades sociais, políticas e culturais. Esta organização, segundo Santos (2000), tenta acompanhar as evoluções sucessivas da sociedade, no sentido de dar resposta à nova realidade emergente da evolução humana. Como refere o autor, a inércia e o mau estar da classe docente, são fatores que poderão impossibilitar a implementação de mudanças ao nível das práticas curriculares docentes. A acomodação por parte dos vários atores da escola, origina resistências ao “novo que é quase sempre tido como algo estranho às vivências instaladas, quer ao nível da sala de aula (micro) quer ao nível escolar (meso), (p.142).” A constante publicação de normativos surge assim como resposta às inovações e consequentes mutações da sociedade, também ela em constante mudança. Recuando um pouco no tempo, em 1950 surge o relatório da UNESCO, coordenado por Schültz (1902-1998), como resultado de um estudo realizado à escala mundial, centrado no levantamento acerca da situação do ensino em países pobres e ricos. Após alguns anos de investigação, concluiu Schültz (1961) “que o investimento no capital humano aumentava a produtividade individual e ao fazê-lo preparava a base técnica do tipo de força necessária para um rápido crescimento económico” (p.78). Em 1971, estando o estado novo consciente desta relação, numa tentativa de adaptação da escola portuguesa às novas realidades, alarga a escolaridade obrigatória para seis anos, substituindo o conceito de ensino primário pelo de ensino básico. Assiste-se, segundo Pires (2001), a uma mudança intencional da passagem de um ensino destinado a elites para um ensino de massas. Refere o autor que este processo foi iniciado em 16 de Janeiro de 1971, com a “reforma de Veiga Simão, conducente à unificação do ensino e respetiva uniformização

curricular” (p.49). Surge então, uma nova concepção de educação para todos, com medidas conducentes à gratuidade e à obrigatoriedade escolar, denominada como a escola de massas ou a escola democrática. Estas medidas, de acordo com o autor, visavam garantir a igualdade de oportunidades no acesso, sucesso e saídas, devendo a sociedade estar harmoniosamente organizada com a escola, de forma a dar resposta ao nível das saídas profissionais. Contudo, a implementação destas medidas de inovação não constitui um processo fácil, pois carece de uma estruturação prévia que permita adequar instalações, materiais e preparar a classe docente para o acolhimento de tão grande número de alunos.

Em 1986, iniciou-se um movimento reformista preconizado pela publicação da lei de bases do sistema educativo (LSBE), implementando o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos. No entanto, embora o princípio enunciado neste normativo fosse o de igualdade de oportunidades, este foi conseguido ao nível do acesso, mas quanto ao sucesso e saídas, houve uma desarticulação entre a preparação dos alunos, as suas aspirações e sistema de emprego. Aumentou o insucesso e o abandono escolar, subindo os índices do desemprego, originando uma crise ao nível do sistema de ensino. Esta crise, encarada por Pires (2000) como uma dificuldade de controlo do processo de mudança, não é senão, “o resultado não previsto de uma escola que se pretende para todos, mas que não se preparou para essa realidade” (p.6). Este normativo (LBSE) dá origem a uma comissão de reforma do sistema educativo (CRSE), da qual resulta um documento reformista, que explicita, segundo Ferreira (2001), os princípios orientadores desta reforma e que assentam na educação para a liberdade, a autonomia, a democracia, o desenvolvimento a solidariedade e a mudança. Estes pressupostos levam à tomada de medidas de suporte a esta reforma, como refere Costa (2001), tais como: o programa interministerial para a promoção do sucesso educativo (PIPSE), o programa de educação para todos (PPTE) e o projeto de gestão flexível do currículo que no ano letivo 1997/98 objetivava “provocar uma mudança de fundo, realizada pelo ministério de educação, nas práticas e culturas das escolas do ensino básico, de forma a alcançar uma escolaridade básica única mas não uniforme” (ME-DEB, 1999, p.2). Na continuidade desta última medida e de forma a assegurar a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade da escola pública surge o decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Este processo de reorganização curricular do ensino básico vem culminar na publicação do decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro que visa reforçar as questões de autonomia, gestão curricular e flexibilização. Este normativo introduz de forma transversal a todos os ciclos, a educação para a cidadania e a utilização das novas tecnologias de informação educação que conferiu às escolas um maior poder de decisão relativamente ao desenvolvimento, gestão e articulação das diversas componentes do currículo. Seguidamente é publicado o documento, “currículo nacional do ensino básico”,

assumindo-se como a base de construção das práticas flexíveis e autónomas de gestão curricular ao nível da escola. Mais recentemente surgiu o decreto-lei 75/2008 de 22 de abril, que veio revogar o decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio, surgindo na continuidade do reforço da autonomia de escolas ao nível da gestão e administração dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar ao ensino secundário. Ao longo dos tempos, o poder político, de acordo com Barroso (2009), tratou matérias que se prendem com o funcionamento formal da escola, produzindo um vasto conjunto de diplomas legais no sentido de fomentar “a tão desejada autonomia, dando tímidos passos no caminho da descentralização” (p.33). O cenário das escolas como organização vai mudando, tendo a nova administração e gestão escolar que se adaptar aos diferentes desafios que vão surgindo. Constatamos, assim, nas palavras do autor, que:

“Desde os finais da década de 80 que se tem assistido em vários países a uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração em educação. De um modo geral, pode dizer-se que essa alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais e os alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisões” (Barroso, 2009,p.33).

O mesmo autor apresenta, em síntese, uma alteração do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração em educação, dando conta dos passos dados no sentido da transferência de poderes e funções desde o nível nacional e regional até à escola. Consolidada a democracia, como qualquer sociedade em desenvolvimento, a escola portuguesa deparou-se com o problema de dar possibilidade a todos em posição de equidade e igualdade de oportunidades. No entanto, a mudança rápida que se viveu teve consequências ao nível do sistema educativo, como estrutura válida para dar a resposta que se impunha. De acordo com o investigador, esta mudança trouxe dificuldades de ordem vária, desde os recursos humanos devidamente especializados até à adaptação da rede escolar, passando por carências logísticas de toda a ordem. Formosinho e Machado (2009) acrescentam ainda que a pretendida escola de massas teve estádios que por vezes não suportava a almejada resposta, dando lugar à escola massificada. Ao investimento na educação não correspondiam os resultados escolares. De acordo com estes investigadores, o problema ainda persiste, havendo motivos para acreditar na eficácia e eficiência dos recursos a todos os níveis.

“A escola de hoje defronta-se, entretanto, com um novo leque de desafios. Nas sociedades democráticas, abertas e complexas em que vivemos, pede-se legitimamente à escola que não se preocupe apenas com a transmissão de conhecimentos organizados em disciplinas. De um lado, há que centrar o trabalho

pedagógico na aquisição de competências, que sustentem a aprendizagem ao longo de toda a vida. Do outro, há que promover a educação para os valores, os princípios da escola inclusiva e a educação intercultural” (Formosinho e Machado, 2009, p.38).

3.3 Currículo, conceito e evolução

“Encontra a sua raiz no latim, derivado do verbo «currere» que significa, caminho, jornada trajetória, percurso a seguir”

(Morgado, 2000, citado por Pacheco, 2001, p.52)

Envolto em ambiguidade e confusão terminológica, o conceito de currículo é dinâmico e polissémico, tal como afirma Ribeiro (1990), “não possui um sentido unívoco” (p.11), existindo assim varias definições sobre o mesmo conceito. Sendo este considerado dinâmico, tem sofrido, alterações ao longo dos anos, associadas intrinsecamente a três grandes fatores e que são segundo Roldão (1999): a representação social e pedagógica do aluno, os saberes científicos e a sociedade. Para a autora embora o currículo seja, essencialmente: “ (...) um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança” (p.16), contudo, refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver. Para (Ribeiro, 1990; Morgado, 2000; Pacheco, 2001), currículo e programa são a mesma realidade, uma vez que nas primeiras definições de currículo este era identificado com planos de estudo, programas estruturados e organizados em objetivos, conteúdos e atividades, em suma, sequências de matérias respeitantes a qualquer ciclo de estudos.

Refere Pacheco (2002) que a escola está obrigada ao cumprimento dos normativos vindos do poder político, uma vez que ele próprio vai desenhando o currículo nacional, deixando à mesma pouca margem de intervenção na conceção do currículo. Sendo assim, a construção do currículo real por parte dos docentes e alunos, depende acima de tudo, dos limites impostos pelo currículo nacional, nunca podendo ser definido, segundo o autor “como um projeto antropológico de crenças, valores, atitudes e saberes que configuram uma estrutura que molda a aprendizagem” (p.56). Resumindo, Pacheco (2001) citando Barroso (1999), refere que estamos perante uma autonomia decretada e não conquistada. Marques (1999) afirma, que embora “o currículo nacional seja por vezes apresentado como o oposto à autonomia curricular” (p.71), na verdade podemos encontrar estudos que mostram precisamente a existência de correlações entre o currículo nacional e o aproveitamento escolar, salientando ainda que “não lhe parece correta a dicotomia entre currículo nacional e autonomia curricular” (p.72). **Entende o autor** por currículo nacional, “como um plano de

estudos e programas de ensino, concebidos e definidos pelas autoridades educativas centrais e de cumprimento obrigatório em todo o sistema público de escolas.” (idem)

Acrescenta, ainda, o autor que este “ plano de estudos e os programas de ensino podem incluir não só as finalidades e os objectivos educacionais, mas também listas de conteúdos, competências e sugestões metodológicas” (idem). Na perspectiva de Pacheco (1996) o currículo pode ser visto segundo duas dimensões, em primeiro lugar, o currículo como conteúdos/planos de ação; em segundo lugar, como o conjunto de experiências educativas, dinâmico e complexo. De acordo com o autor estas duas dimensões contrapõem-se, assumindo-se a primeira como formal, “como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades” (p.16), enquanto a segunda, “como informal, ou seja, como um processo decorrente da aplicação do referido plano” (idem). Numa outra perspectiva, Roldão (1999), entende o currículo como “sinónimo de um conjunto articulado de normativos programáticos, (...) corporizado em programas uniformes, constituídos por listagens de conteúdos a transmitir, idênticos para todos os utentes do sistema” (p.35). Nesta lógica, o currículo é entendido como estático, prescritivo, normativo, isento de diferenciação e descontextualizado da realidade de cada comunidade. Falamos assim, de acordo com Formosinho (1999), de um “currículo uniforme, pronto-a-vestir e de tamanho único” (p. 13). Neste contexto o professor é considerado como um mero transmissor de conhecimentos e executor do programa, enquanto o aluno se assume como um sujeito passivo de saberes inertes. Afirmo o autor, que estamos perante uma pedagogia burocrática, que elabora normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal, partindo do princípio que todas as crianças independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar. Deram-se então mudanças concetuais, pois desta forma o currículo acentuava as desigualdades sociais, não respondendo aos desafios da sociedade. Tornou-se necessário refletir sobre esta problemática, que segundo Roldão (2000), originou uma profunda mudança na relação da escola com o currículo e por sua vez na relação desta com a sociedade. Refere a autora que “ não é possível garantir aprendizagens a públicos tão diversos como temos hoje, numa matriz uniforme, como foi aquela que herdamos das décadas anteriores” (p. 21). Tomaz (2007) enquadra este conceito de currículo nos pressupostos de “um paradigma de racionalidade crítico reflexiva, onde o mesmo é assumido como um plano de intenções construídas à «priori»” (p.52). Apesar de ser um plano, será porém, segundo o autor:

“ (...) um plano aberto, dependente das condições e dos contextos de ação onde será implementado, assim como dos saberes, atitudes valores e crenças que os intervenientes trazem consigo, valorizando, igualmente, as experiências e os processos de aprendizagem” (p.52).

Com esta mudança de paradigma, as escolas assumem-se como centros de gestão educativa contextualizada, em oposição a uma centralidade da administração reguladora e normalizadora da ação educativa. Passa o currículo a ser entendido segundo Roldão (2007), “como um percurso diferenciado, individual e significativo, de desenvolvimento e crescimento harmonioso das potencialidades de cada aluno, que através de diferentes opções possa tornar mais semelhantes o nível de competências à saída do sistema escolar” (p.41). Segundo o autor, o docente passa então a ser visto como um decisor e gestor do processo curricular emergindo o aluno como um agente ativo e reflexivo da sua aprendizagem, exigindo assim uma atuação mais sólida e diferenciada do conteúdo a ensinar. Esta nova conceção de currículo é visível na reforma do sistema educativo português, que de acordo com Roldão (2007), coloca o currículo em aproximação à noção de projeto concebido para uma determinada situação e adequado a um contexto, apropriado a quem nele participa, concebido e gerido pelos seus intervenientes. Na continuidade deste pensamento, Morgado (2005), destaca que “esta aprendizagem baseada em projetos passa a conceber-se como um processo dinâmico em contexto, cujos principais obreiros são os aprendentes” (p.271). Gimeno (2006) diz-nos que nesta perspetiva o valor do currículo enquanto projeto concretiza-se numa prática “na qual se estabelece um diálogo (...) entre os agentes sociais, elementos técnicos, alunos e professores, que o moldam” (p.16), dentro de um sistema escolar concreto difícil de conceber em conceitos simples. Continua o autor referindo que é na educação pré-escolar e no 1º ciclo que o currículo aparece com maior incidência, como expressão de um complexo projeto de cultura e socialização da instituição escolar, motivado por preocupações psicológicas, humanistas e sociais.

Considera, Pinar (2007), um dos investigadores mais atuais nestas discussões curriculares, que o currículo pode ser abordado como ato de reflexão sobre as experiências pessoais e curriculares de cada um. Nas suas palavras, as “iniciativas académicas ligadas às experiências vividas e ao saber académico” (p. 25), permitem um desenvolvimento de experiências curriculares e a tomada de decisões pelas estruturas de gestão curricular intermédia, no âmbito de uma autonomia de ação e prática. Continua o autor afirmando que é na escola, no âmbito das competências de cada um, que cabe a sua organização, sem esquecer os interesses e necessidades de todos os intervenientes. Para que este fato seja possível é necessário o envolvimento de todos os atores num trabalho contínuo e sistemático, tendo nos seus alicerces uma cultura de colaboração.

O conceito de currículo assume assim, nas palavras de Roldão (2007) “uma nova perspectiva de mudança planificada e refletida, tendente a uma adaptação à sociedade do conhecimento e da informação em permanente evolução” (p.271).

3.4 Gestão curricular

3.4.1 Autonomia e flexibilidade curricular

“ À medida que a prática se desenvolve, os sujeitos formam-se”.
(Viana, 2007, p.47)

A escola no seu quotidiano defronta-se com novos desafios, estando a sua possibilidade de resposta, dependente da capacidade em afirmar a sua autonomia e em desenvolver processos inovadores que conduzem à qualidade educativa. De forma a dar sentido às práticas curriculares que promovam um ensino de qualidade para todos, deve a escola, na opinião de Pacheco (2000) tomar decisões a diferentes níveis e contextos, de uma forma dinâmica e interativa que permita a gestão do currículo nacional, adequando-o à realidade educativa, onde este se vai desenvolver.

Deve-se ao espírito democrático, constante na lei de bases do sistema educativo (LSBE), que através do desenvolvimento de estruturas e processos de participação, na definição das políticas educativas que, no intuito de transformar as práticas educativas, de administração e gestão, permitiu a implementação de um conjunto de mudanças relevantes para a autonomia, flexibilização e descentralização curricular e para um currículo como projeto e prática. O nosso sistema educativo encontra-se organizado de acordo com um conjunto de princípios estabelecidos neste normativo, que, segundo o mesmo, deve assegurar o direito à diferença, descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, adaptando-as às realidades, envolvendo a participação da comunidade.

Para Zabalza (1992) trata-se de “entender o currículo como um espaço decisional em que (...) a comunidade escolar, a nível de escola e o professor a nível de aula, articulam os seus respetivos marcos de intervenção” (p.47). Deve ser dada a possibilidade à escola, uma vez que a mesma se insere num meio específico, com contextos sociais, económicos e culturais próprios, de gerir o currículo com autonomia, de forma a poder dar resposta ajustadas às necessidades dos alunos enquanto elementos integrantes da sociedade. Cabe então, ao poder político traçar orientações em sentido lato, para uma educação geral e universal, não devendo estas orientações substituir o papel da escola na construção e implementação do seu próprio currículo, com autonomia e com responsabilidade. Esteves

(2005) considera que a autonomia da gestão curricular se deve concretizar através de formas diversificadas, tais como:

“ (...) da atribuição dos tempos de aprendizagem às diferentes disciplinas e, sobretudo, através da produção de projectos curriculares de escola e de turma que sejam sensíveis ao contexto específico, às características particulares dos alunos a quem cada escola serve e que, em consequência disso, representem uma reconstrução, em termos locais, do currículo nacional” (p.141).

Defende a autora, ainda sobre esta matéria, que é urgente entender o que é a verdadeira autonomia curricular das escolas, até onde pode ir a flexibilização do currículo e quais as responsabilidades que cabem aos diversos intervenientes num sistema curricular que “ (...) não deixou de ser centralizado, nem se pensa que o vá deixar de o ser” (p. 143). A mesma autora, ao reconhecer que cada aluno é um caso, necessitando alguns da aplicação de estratégias específicas, como é o caso dos programas educativos individuais (PEI), torna-se então necessário a implementação da diferenciação curricular, que o autor assume como:

“ (...) uma arte que carece de diagnóstico, identificação e sinalização dos casos problemáticos, com o intuito de otimizar o sucesso escolar dos alunos, (...) conjugando as diretrizes do currículo nacional com as necessidades específicas do contexto” (idem).

A escola tem ao seu dispor instrumentos que enfatizam o valor prático da autonomia, como é o caso do projeto educativo de agrupamento (PEA), o projeto curricular de agrupamento (PCA)⁴ e o projeto curricular de turma (PCT)⁵, assim como formas de ação estratégica ao nível da flexibilidade na gestão do currículo e a diferenciação pedagógica, nunca deixando de cumprir com o currículo nacional.

Marques (1999), entende por autonomia curricular limitada, a que permite a possibilidade dos estabelecimentos de educação e ensino, isolados ou em associação, “adaptarem o currículo nacional às necessidades e interesses das populações que servem, desde que se assegure o respeito pelos conteúdos e competências nucleares” (pp. 72-73). Marques (idem) entende que esta autonomia se prende essencialmente com o respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades educacionais, e que dada a homogeneidade cultural, étnica e linguística num país como o nosso, não se justifica a autonomia curricular de forma generalizada, mas sim pontualmente em pequenas populações como as crianças com necessidades educativas especiais. Para o autor “o conceito de autonomia curricular

⁴ atualmente revogado pelo decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de junho

⁵ atualmente revogado pelo decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de junho

prende-se com o fato desta poder construir o seu próprio projeto curricular, respeitando o cumprimento das competências a adquirir pelos alunos, previstas no currículo nacional” (p.73). Sobre este conceito, Roldão (1999) refere:

“Como professor, não me lembro de ter tido muitas vezes oportunidade de tomar decisões de fundo sobre a acção educativa em que participava ou o projecto curricular da escola e responder por eles institucionalmente, embora reconheça ter decidido, como todos os professores, todos os dias sobre áreas essenciais para a aprendizagem dos meus alunos, para o bem e para o mal” (p.18).

Na perspetiva da autora, a escola, deve assim decidir pelas escolhas sobre o que ensinar em sintonia com os destinatários, questionar-se sobre o que se pretende sobre a aquisição de saberes e quais as competências a desenvolver por parte dos discentes. De forma a conhecermos os índices de sucesso ou insucesso escolar, resultantes desta gestão, devem ser aplicados meios de implementação de estratégias e instrumentos de regulação de resultados que nos possibilitem esta leitura. Esta perspetiva da autora dá-nos uma visão simples e ao mesmo tempo eclética do conceito da gestão curricular, ou seja, em todas as circunstâncias apresentadas, envolve todas as características ou dimensões da gestão curricular. Nesta lógica, Pacheco (2000), refere que a gestão curricular requer articulação de diferentes níveis de decisão curricular. Tudo isto, num processo que implica uma continuidade de tomada de decisões a diferentes níveis, que de uma forma dinâmica e interativa, permita a adequação do currículo nacional à realidade educativa, onde este se vai desenvolver. Afirma Roldão (1999) “ que não se trata de nada de novo, já que toda a ação educativa é um processo de gestão e de permanente tomada de decisões” (p.39). Ainda no entendimento da autora, a mesma define relativamente a este processo de tomada de decisões da própria gestão curricular:

“ (...) tratar-se de decidirmos nós, num campo de escolha balizado por normas mais abertas, o que consideramos melhor e mais adequado e porquê, de pôr em prática e ver se resulta de avaliar e modificar o que não está adequado. Trata-se afinal de passarmos a ser menos funcionários de um sistema que define todas as regras e tornarmo-nos cada vez mais gestores de decisões que não costumavam ser nossas – o que nos permitiu ser sobretudo críticos exteriores” (pp 18-19).

Desta forma, o entendimento da autora remete-nos para um conceito de gestão curricular mais profundo, em que a tomada de decisão cabe à escola, fazendo as suas próprias escolhas adequadas à sua realidade, implementando as suas práticas com autonomia, com possibilidade de flexibilizar o currículo e promover a diferenciação pedagógica. No entanto permanece a dúvida se estas escolhas partindo da escola e das estruturas curriculares e intermédias, resultam em sucesso escolar. Numa reflexão sobre

esta questão, entende a mesma autora que, este poder se contrapõe aos limites e constrangimentos decorrentes de uma gestão de um sistema que define todas as regras. Considera ainda, Roldão (2007) sobre os efeitos decorrentes dos procedimentos na gestão curricular que:

“ (...) a gestão curricular envolve todo um conjunto de processos e de procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar”. Desta forma, os atores das estruturas de gestão intermédia são, nas palavras da autora, os “decisores influentes” e os “agentes e dinamizadores da política educativa global da escola” (p. 1).

3.4.2 Gestão curricular e projeto

A gestão curricular e projeto estão associadas à autonomia da escola, no que respeita à adequação dos currículos às necessidades dos alunos e aos meios disponíveis na comunidade escolar. A escola não é uma instituição alheia às envolventes que também interferem na educação dos alunos, uma vez que a ação da mesma deve interagir com o meio onde se insere. Salienta Viana (2007):

“A escola só pode conhecer, intervir, transformar o meio se interagir com ele e, por isso, não podendo continuar fechada sobre si própria tem de encontrar as condições para que se vivam Projectos. São eles que favorecem o desenvolvimento de indivíduos observadores, críticos, criativos, participantes ativos na cidadania e na construção do seu próprio Projeto de Vida” (p.47).

Segundo a mesma autora, cabe então, ao órgão de gestão de topo desenvolver uma ação articulada com as estruturas de gestão curricular intermédias, na promoção e no desenvolvimento profissional dos professores e no crescimento pessoal dos alunos, na medida em que o exercício dessa autonomia proporciona o envolvimento de todos em processos de ação, de pesquisa, de organização de documentos e de materiais. Entende a autora, que o conceito de projeto não é apenas um conjunto de intenções, mas acima de tudo a ação de todos os implicados no processo educativo. Esclarece-nos ainda que, “uma prática baseada no projeto propõe uma metodologia interativa, assumida em grupo, pressupondo a implicação e valorização de todos os intervenientes quanto às expectativas e saberes” (p.46). Nas suas palavras:

“Projeto a trabalhar na escola, com base em processos de tomada de decisões partilhadas e negociadas, geradoras de um compromisso responsável, concretizado à medida que o professor e a escola procuram compreender as situações concretas que se apresentam no contexto de trabalho, de forma a poderem adequar às especificidades do mesmo” (p.47).

Nesta lógica, o projeto educativo de agrupamento (PEA) resulta da participação de toda a comunidade que, com os seus contributos expressos pela intervenção direta em reuniões ou através de questionários, permitem a construção de um projeto que responda fidedignamente à problemática da escola. Viana (2007) refere-se então ao projeto, “como um espaço de ação personalizado e um instrumento facilitador para o desenvolvimento do currículo” (p.50), transmitindo-nos assim uma visão abrangente da cultura de projeto. Noutra perspetiva, Flores (2000) defende “a elaboração de projectos curriculares que, respeitando as orientações definidas a nível nacional e as prioridades locais, apostem na transversalidade da aprendizagem e na articulação horizontal e vertical do currículo” (p. 86). Como forma de organizar e gerir o currículo, a escola passa assim a ter ao seu alcance a aplicação da transversalidade, isto é de acordo com a autora, organizar e gerir o currículo em volta de competências e saberes multidisciplinares, centrados em projetos que trespassam várias áreas curriculares. Considera Leite (2003), que o PEA é considerado como a “trave mestra”, dos documentos orientadores de planeamento da ação educativa, sendo a partir do mesmo que emerge ao nível curricular o PCA.⁶ Este construído de acordo com as orientações gerais do PEA, por sua vez origina o PCT⁷, que com o propósito de atender às necessidades de cada aluno dá cumprimento ao plano curricular específico da turma. É considerado pela autora como um projeto dinâmico na medida em que articula a ação dos professores, possibilitando ajustamentos e reformulações. Refere a autora (idem):

“O Projecto Curricular de Turma tem por referência o Projecto Curricular de Escola e é feito para responder à heterogeneidade da turma permitindo uma articulação entre áreas disciplinares e conteúdos, respeitando os alunos reais e articulando a acção dos professores da turma” (Leite, 2003, p. 69).

Leite (idem) afirma que este documento contempla as diferentes modalidades de avaliação, a diagnóstica, formativa e sumativa, uma vez que operacionaliza as metas e estratégias constantes no PEA e no PCA⁸. Os projetos são criados com o objetivo de solucionar e combater o insucesso escolar, para este efeito afirma a autora que é então necessário uma maior autonomia e responsabilização por parte da escola, na gestão dos projetos, na gestão curricular e na gestão dos recursos humanos, com a finalidade do sucesso escolar dos alunos.

⁶ atualmente revogado pelo decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de junho.

⁷ atualmente revogado pelo decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de junho.

⁸ atualmente revogado pelo decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de junho.

3.5 Conceito de articulação curricular

Sequencialidade curricular, sequencialidade progressiva, complementaridade, continuidade educativa, são diferentes designações do conceito da articulação curricular. Relativamente à realidade portuguesa e numa perspetiva administrativa do sistema escolar, este encontra-se verticalizado por níveis, ciclos, agrupamentos ou áreas e anos, sendo de acordo com Pacheco (2001) “o nível de ensino a forma mais global de ordenação curricular” (p.87). Na visão do autor esta visão por ciclos não deve, no entanto, ser entendida como compartimentada, uma vez que deve existir complementaridade e sequencialidade entre eles, que, num todo articulado contribui para o sucesso educativo dos alunos. Embora o sistema escolar esteja pensado para que exista continuidade educativa entre os seus ciclos, ao centrarmo-nos nas práticas, dificilmente verificamos esta continuidade. Para Fernandes (2000), “a transição entre ciclos é um dos pontos críticos dos sistema educativo” (p.142), pelo que se torna imperativo abordar as questões da articulação curricular de forma a tornar a escola numa organização de qualidade que contribui para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para todos os alunos. Refere Serra (2004) “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra” (p.76).

Lima (2001), num dos seus estudos, considera que a participação praticada deve constituir-se uma prática normal, devendo obedecer a critérios de democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação. Quanto à democraticidade a participação pode ser direta ou indireta. Em relação à regulamentação poderá tomar a forma de participação formal decretada, sujeita a um grupo de regras ou participação não formal, onde a intervenção dos atores locais é maior na produção de regras, ou ainda a participação informal, normalmente à margem de estatutos e regulamentos, que emerge da ação organizacional. Ao nível do empenhamento, o autor conclui que existem três níveis de articulação, que definem o empenhamento dos docentes e que são:

- A articulação curricular ativa, que pressupõe um profundo conhecimento por parte dos docentes, dos pressupostos e práticas dos vários níveis de ensino. Estes manifestam um forte empenhamento na articulação curricular e conferindo-lhe um acentuado grau de importância nas suas práticas e reflexões, potenciando semelhanças e diferenças na gestão curricular.

- A articulação curricular reservada, que teoricamente se situa entre o primeiro e o ultimo nível de articulação. Embora os docentes considerem a articulação importante, esta não constitui uma prioridade para os mesmos.
- A articulação curricular passiva, nesta caso os docentes desresponsabiliza-se totalmente pela efetivação da articulação curricular. Esta pode ocorrer ocasionalmente se as condições o propiciarem, resumindo-se apenas a interações entre crianças.

As organizações e os seus atores, respondem a objectivos da organização, quer sejam fixados por si ou por outrem, esperando-se a participação dos envolvidos que segundo Lima (1998) poderá ser:

“ (...) participação convergente, orientada no sentido de realizar os objectivos formais em vigor, orientada para o consenso” ou “participação divergente, que opera ruptura com as orientações estabelecidas. Poderá tomar a forma de boicote ou tornar-se indispensável, com vista à renovação, ao desenvolvimento, à inovação e à mudança” (p.189).

Neste contexto, Boterry (1993) refere que para existir articulação é necessário participação. À semelhança Lima (2001), este autor fazendo corresponder os graus de participação aos graus de articulação associa a articulação ativa à participação total, pressupondo que a articulação praticada envolve um conjunto de atores em sintonia. À articulação reservada associa a participação parcial uma vez que nestes casos ela aparece de uma forma difusa e dissimulada, não se aplicando na totalidade. Por último, a articulação passiva ou pseudoparticipação, estando nestes casos muito próximos da não participação, pois esta é exercida de um modo quase indiferente a quem compete o seu exercício. Por sua vez, Serra (2004) sugere ainda a reflexão sobre mais duas «nuances» de articulação como a não articulação e a articulação curricular espontânea. A primeira, segundo o autor ocorre quando não existe qualquer tipo de contato entra os docentes e os alunos dos vários níveis de ensino, sinonimo de um desinteresse pela realidade do nível antecedente ou subsequente. A segunda, embora exista uma articulação, esta é no entanto, incipiente ou intencional. Acrescenta o autor, que nestes processos podemos inferir que para existir articulação tem que necessariamente existir participação. Lück citado por Pires (2003) afirma que “a participação deve ser um processo dinâmico que vai muito além da tomada de decisão” (p.111). Na perspetiva de Lück a gestão participativa é o resultado da participação das pessoas na realidade escolar, só sendo possível o conhecimento dessa realidade se da parte das mesmas houver um envolvimento efetivo, na construção dessa realidade. Podem

registar-se novas formas de participação, ao nível da realidade organizacional da escola, com significados e abrangências diferentes, que se afastam ou aproximam deste conceito. Numa organização escolar os níveis de participação/articulação, poderão resultar numa sequencialidade com vista à produção de percursos curriculares sequenciais entre os diferentes níveis e ciclos de ensino. Deverão assim os docentes nomeadamente os que representam as estruturas intermédias, conhecer o trabalho desenvolvido, dando valor aos níveis educativos antecedentes e consequentes conferindo-lhe unidade com o respeito pela especificidade de cada um.

“De facto a escola assumir que quer articular curricularmente os diferentes níveis educativos de forma a favorecer um percurso sequencial e articulado é um factor importante, quer como base ideológica da política educativa da escola, quer como comprometimento público de que, ao longo do ano se irão desenvolver actividades para que tal aconteça”. (Serra, 2004, p. 98).

3.6 Estruturas de Orientação Educativa e Supervisão Pedagógica

As estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica desempenham um papel preponderante na gestão e coordenação dos processos de desenvolvimento curricular, sendo as mesmas responsáveis pelo exercício da gestão curricular intermédia das escolas. As ligações entre estas estruturas são decisivas numa gestão curricular eficaz, na medida em que, a mesma depende do envolvimento de todos os intervenientes, num conjunto de fatores que passam pela atitude, interação, cooperação e ação desenvolvida de acordo com as competências específicas atribuídas. Estas estruturas emergem com a designação de Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica, no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, sendo os docentes pertencentes às mesmas, considerados segundo este normativo, “ (...) um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade” (preambulo do decreto-lei 75/2008). Este decreto determina a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível, como os departamentos curriculares com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento dos alunos, ou seja, conselhos e diretores de turma. Desta forma torna-se necessário que os professores se assumam como atores principais e intervenientes neste processo, decisores no modo de implementação e organização do currículo nacional proposto pela administração, num contexto singular de uma escola.

Apple (1996) considera os professores como atores ativos na construção do currículo, com possibilidade de exercer autonomia dentro da sua sala de aula, tentando

assim uma “alteração das macro e micro relações de poder” (p.139). Visualizando, segundo o autor os diferentes níveis de intervenção como uma pirâmide, do topo à base, ao nível macro temos os dinamizadores da política educativa nacional, isto é, a direção da escola responsável pela execução do projeto educativo que impreterivelmente integra as dimensões curriculares. Por sua vez, ao nível meso, encontram-se as estruturas de gestão curricular intermedias, decisores influentes na gestão curricular, ao nível das áreas disciplinares, transdisciplinares, conselhos de turma, alunos e encarregados de educação. Relativamente ao nível micro, este é representado pelo professor que na sua sala de aula faz uma gestão direta do currículo, sempre em articulação com as estruturas meso e macro.

De acordo com Oliveira (2000) é essencial a articulação entre o diretor executivo, alicerce estruturante do órgão de administração e gestão de topo e as praticas das estruturas intermédias, numa ação colaborante na concretização de um projeto educativo, com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade. Para Lemos & Conceição (2001) “compete às estruturas de orientação educativa responsáveis pela organização das atividades da turma, a responsabilidade de aprovar, conceber e avaliar o Projeto Curricular de Turma”⁹ (p. 269). Cabe à direção executiva nomear de entre os professores da turma, de preferência um professor profissionalizado, que de acordo com a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, desempenhará as seguintes funções:

“ O director de turma ou, tratando-se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o professor da turma, adiante designado por professor titular, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem” (n.º 2 do art.º 5.º).

Aquando esta nomeação deve o diretor executivo ter em conta a competência pedagógica e capacidade de relacionamento deste docente, uma vez que o desempenho da sua função de acordo com artigo 8.º da portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, exige um leque alargado de dezasseis competências para o exercício do cargo funcional do diretor de turma. Parafraseando Marques (2002), podemos dizer que o diretor de turma “é o eixo em torno do qual gira a relação educativa” (p. 15). Mais pormenorizadamente é o docente que acompanha, coordena, apoia e orienta o processo ensino-aprendizagem, sendo um interlocutor privilegiado entre alunos, docentes, pais/encarregados de educação e os restantes membros da comunidade educativa. Na sua função de coordenador do projeto

⁹ atualmente revogado pelo decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de junho

curricular de turma, é responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, articulando a intervenção dos professores e dos pais e encarregados de educação. Afirma o autor que o diretor de turma, para além de possuir um cargo de responsabilidade com funções específicas e de ser considerado o intermediário entre a escola e a família, como presidente do conselho de turma orienta ainda as estratégias de combate às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Uma outra estrutura de orientação educativa intermédia são os departamentos curriculares, a quem cabe fundamentalmente o desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação curricular e interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo e na implementação das estratégias estabelecidas no projeto educativo. Esta estrutura tem com funções principais apresentar propostas para o PEA e PAA, elaborar pareceres sobre programas, métodos e organização curricular, processos e critérios de avaliação, apoios e complementos educativos, planificar atividades letivas e não letivas, promover a interdisciplinaridade e inventariar as necessidades em equipamento e material didáticos. Como responsável por esta estrutura temos o coordenador de departamento curricular, também este designado pelo diretor executivo, de entre os professores que reúnem as condições no Despacho da Organização do Ano Letivo, considerando a sua competência pedagógica e científica, bem como a sua capacidade de relacionamento e liderança.

Temos ainda o conselho pedagógico que, como refere o artigo 31.º do decreto-lei 75/2008 de 22 de abril, é o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógicos e didáticos, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Como órgão de gestão pedagógica de topo este tem ainda a missão de concretizar o projeto educativo do agrupamento assim como assegurar a sua consecução com eficácia e eficiência.

Ao nível micro, afirma Rodrigues (2010), temos o professor na sua ação direta com os alunos no processo de ensino/aprendizagem, cabendo ao mesmo segundo a autora “escolher e decidir forma de ensinar em função das características dos seus alunos e de refletir sobre os métodos de ensino e as práticas pedagógicas” (p.37). Defende ainda Rodrigues que “a autonomia profissional no ensino, para ser aceite e defendida perante a sociedade, exige dos profissionais um elevado grau de conhecimento, de responsabilidade e de respeito por regras de ética e pela deontologia profissional” (idem). Constatamos nas citações da autora que é emergente refletir sobre os métodos de ensino e práticas pedagógicas de forma a dar resposta à diversidade dos alunos, inferindo-se assim a diferenciação pedagógica. Entende ainda a mesma, que se por um lado, a possibilidade do professor escolher sobre os métodos de ensino lhe confere um certo grau de autonomia

profissional, por outro, resulta da mesma, a responsabilização dos docentes perante as exigências da sociedade, onde avultam regras, ética e deontologia profissional.

3.7 A articulação curricular e o sucesso educativo

Uma escola de qualidade e ao mesmo tempo democrática é aquela que se consegue organizar para que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, aprendam e alcancem o sucesso escolar e educativo. A este nível temos características que podem vir a condicionar a qualidade e o grau de democratização das escolas, como as da gestão de topo e das estruturas intermédias; como o grau de centralização e descentralização; ou ainda o modo como está organizada a avaliação do sistema, destacando-se como os resultados são divulgados e trabalhados. Day (2004) advoga que o sucesso é condicionado muitas vezes por diversos fatores, dando enfoque aos professores e às suas competências profissionais, considerando-os “como fontes vitais no ensino e na mudança educacional positiva” (p.32). Barroso (1999), por sua vez, destaca a necessidade da escola estar atenta à heterogeneidade dos alunos e aos documentos orientadores da ação educativa, como o PEA e o indispensável reforço da autonomia, considerados instrumentos essenciais na prossecução do sucesso educativo, (p.89). Para o autor o grande desafio de qualquer política, que tem como objetivo o sucesso educativo, no contexto de uma sociedade democrática, é o de reconhecer a heterogeneidade dos alunos como um valor estruturante do sistema educativo. Este sistema encontra-se dividido primeiramente em diversas redes, depois em órgãos de gestão regionais e locais; em seguida as diferentes escolas com diversas turmas e diferentes professores e, por fim, os grupos de alunos, com maior ou menor adesão aos objectivos da escola.

Considera Fernandes (2009) que as escolas são “instituições imprescindíveis para o desenvolvimento e para o bem-estar das pessoas, das organizações e das sociedades” (p. 19) e que “para muitos milhares de alunos, frequentar a escola é uma oportunidade única para romper com situações económicas, sociais desfavoráveis e precárias” (idem). Com esta afirmação, o autor refere-se ao efeito que a escola produz na formação dos alunos, proporcionando-lhe o desenvolvimento de capacidades e competências assim como a aquisição de saberes, dos quais resultam a autonomia económica e financeira individual e consequente desenvolvimento de âmbito social e económico. As afirmações do autor são o reflexo do papel da escola na educação para a cidadania, onde são incutidos princípios e valores que enformam uma sociedade justa, cumpridora de regras comumente aceites, num sentido de convivência democrática, em que todos cumprem direitos e deveres com

salvaguarda dos seus direitos, liberdades e garantias. Relativamente a este assunto, Leite (2009) salienta que:

“ (...) embora a escola e a organização e gestão do currículo tenham um papel importante na criação de condições que proporcionem sucesso, não podemos esquecer a influência das famílias, nomeadamente pelo interesse que conferem aos saberes escolares e às vivências que nela ocorrem” (p.38).

A autora entende que a escola deve promover espaços de participação e envolvimento com as famílias, numa estreita articulação, de forma a complementar-se na educação dos filhos/alunos, dado que, ainda que com papéis diferentes, existem espaços de intervenção comuns e com os mesmos fins. O conceito de sucesso educativo poderá desta forma ser englobado no conceito de sucesso escolar. Perrenoud (2003) salienta que a ideia de sucesso escolar focalizada na formação global dos alunos e na aquisição de competências curriculares, não traduz a formação integral dos mesmos. Refere ainda que voltar ao currículo, não resolve todos os dilemas quanto à definição do sucesso escolar, na medida em que ele mesmo é objeto de controvérsias e interpretações divergentes. Por outro lado, o sucesso escolar entendido segundo os resultados escolares da escola remete-nos para uma dupla realidade: a que decorre da aquisição de saberes e competências pelo cumprimento do prescrito no currículo nacional pretendido e a efetivação do currículo aplicado na escola, a que acresce a gestão que é da competência da escola, nas áreas curriculares não disciplinares.¹⁰ A escola deve então no sentido de promover o sucesso escolar, definir os seus próprios objetivos, que devem ser acompanhados pelas estruturas de gestão curricular intermédia, com base nos resultados da avaliação dos alunos e da escola como um todo. Neste contexto, Chaves (2005) considera pertinente equacionar de que forma o sistema escolar dá resposta à nova realidade sociológica, pedagógica e organizacional, no intuito de promover uma efetiva igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, uma vez que o acesso à escola não garante, por si só, a qualidade das aprendizagens que nela são realizadas. Ao refletir sobre esta questão, a autora distingue entre disponibilização de informação equiparada ao acesso e a construção do conhecimento equiparada ao sucesso, uma vez que a existência e disponibilização de informação não garantem por si só a construção do saber. A transformação de informação em conhecimento depende da capacidade de apropriação e de interpretação crítica de cada indivíduo. Neste contexto, tal como afirma Roldão (2003), numa sociedade mais exigente, importa perceber se esta preocupação resulta da constatação e do “reconhecimento implícito da dificuldade de ensinar todos eficazmente, uma vez que a expansão da escola se alargou a populações e alunos cada vez mais diferenciados social e culturalmente” (p.11). Segundo a autora “ são

¹⁰ atualmente revogado pelo decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de junho.

estas mudanças que trazem à luz, em termos novos, a clássica problemática curricular - ensinar o quê a quem, para quê e como” (p.12).

Parte III

PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

1. Metodologia

“A palavra projeto engloba a ideia contida na sua origem latina de “Lançar-se para a frente.”

(Castro & Ricardo, 1998, p.45)

O trabalho de projeto é um método que requer a participação de cada membro de um grupo segundo as suas capacidades, com objetivo de realizar um trabalho em conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo, sendo orientado para a resolução de um problema ou melhoria deste. Após identificada a problemática do presente trabalho, partimos para uma análise teórica, cuja abordagem temática se centra, no papel que o diretor escolar pode ter na coordenação e liderança das estruturas de topo e intermédias, de forma a promover entre os vários departamentos, uma articulação curricular mais eficaz, que dê resposta a todos os alunos. A estrutura deste trabalho culmina na construção de um projeto de intervenção destinado ao agrupamento, baseado na análise de conteúdo do relatório elaborado pela inspeção geral de educação (IGE), resultante da avaliação externa desse mesmo agrupamento. O projeto de intervenção deve ser compreendido e desenvolvido numa ação conjunta, fundamentando-se nos pressupostos da pesquisa-ação, tendo a pesquisa a função da transformação da realidade. Neste contexto, indo de encontro ao tema deste trabalho considerando a articulação do currículo como um problema da gestão escolar, será objetivo do mesmo apresentar soluções e estratégias para a promoção da articulação curricular num agrupamento vertical, como proposta e resolução do problema identificado.

Em suma, este projeto de intervenção procura levar o diretor escolar, alicerce estruturante do órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas, a desenvolver uma ação concertada e articulada com as estruturas intermedias, decisores influentes no que respeita a articulação curricular, num caminho para o desenvolvimento de uma escola de qualidade com vista ao sucesso educativo.

1.1 Caracterização do contexto

1.1.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas

O agrupamento de escolas (AE) é constituído por seis estabelecimentos, tendo a sede na escola básica do 2.º e 3.º ciclo, este último introduzido neste agrupamento em 2010 por orientações do ministério de educação. Nos outros estabelecimentos, a oferta educativa é

do pré-escolar e 1.º ciclo, com exceção de uma escola básica, que apenas leciona o 1.º ciclo.

Todos os estabelecimentos de ensino do agrupamento de escolas estão localizados na malha urbana da cidade, distando o mais afastado da escola-sede cerca de três quilómetros. No geral as escolas que constituem o agrupamento têm mais de 30 anos de construção, à exceção dos edifícios do pré-escolar que são mais recentes. Por este motivo, as instalações nem sempre oferecem a melhor qualidade ao nível do conforto, polivalência e mobiliário no caso do 1.º e 2.º ciclo, sendo que, ao invés, no pré-escolar a situação é considerada de boa qualidade.

Tem-se registado uma diminuição global do número de alunos do AE nos últimos dois anos, muito por força da abertura de uma nova escola básica integrada no mesmo concelho, que aliviou o número de alunos, ao nível das turmas do 2.º ciclo.

Em 2012/13, os dados relativos ao AE são os seguintes:

Quadro 1 - Distribuição de alunos por ciclo/ nível de ensino

Ciclos/níveis de ensino	N.º de alunos
Pré-escolar	272
1.º Ciclo	1068
2.º Ciclo	625
3.º Ciclo	121
Total	2086

De acordo com o quadro anterior o número de alunos distribuído pelos vários níveis de ensino em regime diurno são um total de 2086, dos quais 89 estão referenciados ao nível da educação especial, ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

O corpo docente é constituído por 175 docentes, 80% dos quais pertencem aos quadros. Do total, 52% exercem a sua atividade no 2.º e 3.º Ciclos, sendo de salientar pela positiva, alguma estabilidade ao nível do corpo docente. O pessoal não docente é constituído por 117 assistentes técnicos e operacionais.

A população que é servida pelo AE dedica-se especialmente aos serviços e à indústria, sendo que dada sua proximidade com Lisboa muitos dos residentes trabalham nesta cidade, o que nem sempre é facilitador do seu contato com a escola. Existe uma comunidade de etnia cigana com algum significado junto a uma das escolas básicas, sendo as restantes também frequentadas, embora por uma percentagem mínima, por alunos

provenientes dos países de leste, pelo que a pluralidade linguística e cultural é uma realidade no AE. Ao nível social, tem-se registado um forte aumento do número de alunos abrangidos pela ação social escolar (ASE), principalmente no último e no presente ano letivo.

1.1.2 Oferta Educativa

No AE, a oferta educativa ao nível do ensino regular abrange do pré-escolar ao 9.º ano de escolaridade, no entanto várias ofertas formativas tem sido criadas, tendo em conta as características e necessidades da população escolar existente, e que são as seguintes:

- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (sede desta oferta, abrangendo dois concelhos);
- Unidades de multideficiência (1.º, 2.º e 3.º ciclos);
- PCA (criação de turmas de percurso curricular alternativo para 1.º, 2.º e 3.º ciclos);
- CEF (criação de cursos de educação e formação para 2.º e 3.º ciclo, tipo 1B e 2);
- PIEF (criação de turma de programa integrado de educação e formação para o 2.º ciclo, tipo 1);
- Novas Oportunidades (com oferta ao nível do Programa de Formação em Competências Básicas, das Formações Modulares de Informática, de Formações Modulares de Inglês, no EFA B1, B2 e B3 Estabelecimento Prisional Regional do concelho, EFA B2 noturno, PFOL (Português para falantes de outras línguas);
- Funcionamento e supervisão pedagógica das atividades de enriquecimento curricular (AEC) ao nível do 1.º ciclo e da componente de apoio à família (CAF) no pré-escolar;
- Implementação de formação creditada e não creditada para pessoal docente e não docente, de acordo com as necessidades identificadas, em parceria com o CENFORMA, Camara Municipal, e outras entidades.

1.1.3 Resultados Sociais

Cada vez mais, a escola tem vindo a assumir um papel ativo na dinamização da comunidade educativa, centrando a sua atividade na mobilização de recursos dessa mesma comunidade, através da criação de sinergias comuns, na tentativa de encontrar respostas às

situações com que se depara. Nesse sentido, um leque alargado de interlocutores colabora com o AE em matéria social, com especial relevância para a autarquia. Foi criado o gabinete de intervenção disciplinar (GID), tendo como base uma ação preventiva e intervindo em situações de conflito procurando o envolvimento dos encarregados de educação. Foram também reforçadas as parcerias com serviços de saúde (Hospitais e Centros de Saúde), Comissão de proteção de crianças e jovens (CPCJ), Equipa multidisciplinar de apoio ao tribunal (EMAT), Núcleo local de inserção (NLI), centro de recursos para a inclusão (CRI), Forças de segurança, entre outros. Criou-se com esta intervenção, um ambiente escolar mais seguro para o desenvolvimento das aprendizagens, que se reflete no reconhecimento da real melhoria a este nível pela maioria dos encarregados de educação.

Paralelamente a tudo isto promove-se a integração dos novos alunos na escola, com apadrinhamento pelos mais velhos, visitas de alunos do 4.º ano à escola sede, e estabelecimento de tutorias regulares pelos docentes.

Ao longo dos últimos anos, têm tido um grande incremento as iniciativas levadas a cabo nas escolas do AE, visando desenvolver nos alunos valores relacionados com a solidariedade, ambiente e cidadania. Existem ainda projetos de intercâmbio com lares da cidade promovendo-se visitas regulares de alunos a esse tipo de instituição, acompanhando alguns alunos a atividade de voluntariado junto do banco alimentar. As escolas do AE participam ativamente ainda em projetos relacionados com o respeito e preservação do ambiente, nomeadamente o escola-eletrão (recolha de materiais e equipamentos para reciclagem), tendo sido atribuída à escola sede, a bandeira da eco-escola.

1.1.4 Reconhecimento da Comunidade

Registou-se um incremento quantitativo (reuniões realizadas) e qualitativo no relacionamento e na articulação com as associações de pais e encarregados de educação (APEE), envolvendo-as na resolução e esclarecimento dos problemas surgidos, aproveitando assim as suas disponibilidades de colaboração. Atualmente, apenas uma escola básica do agrupamento, não possui associação de pais e encarregados de educação.

O AE contou com a colaboração das APEE, na implementação de ações de sensibilização na área da segurança e consumo de substâncias psicoativas, da sexualidade, e na organização da cerimónia de entrega dos diplomas dos quadros de valor e excelência. Promoveu a abertura à comunidade de atividades lúdico-recreativas com participação das famílias, nomeadamente em festas de encerramento de período ou de ano letivo.

Houve um melhoramento gradual das condições físicas de salas de aula e espaços exteriores e interiores, através da requalificação dos mesmos, muitas vezes com o envolvimento direto do pessoal docente, não docente, pais e alunos. Foram também criadas acessibilidades para cidadãos portadores de deficiência na escola sede. Concluíram-se as obras na Biblioteca Escolar/Centro de Recursos e realizaram-se obras no âmbito do plano tecnológico (PTE), melhorando as infraestruturas a esse nível, estando a escola sede totalmente equipada a nível informático. Foram alterados os espaços de funcionamento da direção, da sala de professores e de diretores de turma, dos serviços administrativos e da reprografia, visando uma melhor funcionalidade e conforto aos utentes, e melhoraram-se as condições do bar/ bufete, quer no que respeita a instalações quer a equipamentos. Foi instalado em 2009/10 um relvado sintético no polidesportivo exterior da escola sede, em parceria com a empresa Escola Verde, que está ao dispor dos docentes de educação física para as aulas e constitui uma mais-valia significativa na implementação das atividades. Implementado em 2011/12, o cartão eletrónico do aluno, cujas potencialidades pretendemos ver desenvolvidas num futuro próximo, mas que já deu o seu contributo em aspetos essenciais como da segurança dos alunos e de bens, ao restringir o uso de dinheiro dentro do recinto escolar.

Todos estes fatores em conjunto traduziram-se em contributos objetivos para que a escola esteja cada vez mais ao serviço da comunidade educativa, ainda que aspetos como as condições físicas das escolas (instalações e mobiliário antigos) condicionem a atuação deste órgão executivo. Enquanto organização educativa consciente do seu papel social, o AE tem estabelecido protocolos com instituições de ensino superior, para desenvolvimento de estágios no AE a nível do pré-escolar e ensino básico, colaborando no desenvolvimento de projetos de investigação em contexto escolar, nomeadamente com universidades, escolas superiores de educação e institutos. Colabora com estágios de alunos oriundos de países da União Europeia, através do centro de formação, na área de informática e secretariado e na implementação de estágios no AE para alunos da escola profissional do concelho. Estabelece também protocolos com empresas particulares, com a autarquia e com outras entidades, tendo em vista a realização de estágios profissionalizantes de alunos do CEF, visando a utilização de espaços tutelados e/ou transporte por essa entidade, por alunos das unidades de multideficiência, dos PCA e do desporto escolar. Os espaços escolares têm sido rentabilizados com a sua abertura a entidades e utentes da comunidade envolvente, nomeadamente os de natureza desportiva.

1.1.5 Planeamento, Articulação e Práticas Educativas

A nível da CAF, as atividades são planeadas e supervisionadas pelas docentes do pré-escolar, em colaboração com as animadoras. Quanto às AEC, faz-se a partilha da planificação entre os docentes das AEC e os conselhos de ano do 1.º ciclo, e os docentes daquelas atividades, envolvendo-se igualmente nas atividades conjuntas. Efetuam-se pontualmente reuniões entre os docentes responsáveis pelas AEC e os coordenadores das áreas disciplinares do 2.º ciclo.

São efetuadas no início do ano letivo reuniões de articulação entre as docentes do pré-escolar e os docentes do 1.º ano do ensino básico, com o intuito para passagem de informação relativa a avaliação das crianças que frequentaram o pré-escolar no ano anterior. Ao nível do 1.º ciclo, a planificação das atividades é efetuada em conselho de ano, sendo também nessa estrutura pedagógica que se elaboram as fichas de avaliação diagnóstica e sumativa dos alunos, que são comuns dentro de cada ano de escolaridade. Nestas estruturas é feita ainda a planificação e avaliação das atividades de cada ano, bem como a articulação com as AEC. Na transição entre o 1.º e 2.º ciclo, os docentes de 4.º ano fazem acompanhar os processos de matrícula para o 5.º ano de relatórios sobre as turma/alunos, contendo informações relevantes, para que na constituição de turmas.

A cooperação entre docentes do AE faz-se ao nível da estruturas de coordenação pedagógicas, mas também através de projetos comuns, que têm vindo a ser implementados.

Ainda neste âmbito foi aprovado um projeto de articulação entre 2.º ciclo / 1.º Ciclo / Pré-escolar denominado “A Ciência Vai à Escola” e que tem como alvo os alunos pré-escolar e turmas de 4.º ano.

Para além das ofertas educativas a nível dos CEF e PIEF, que têm permitido baixar os níveis de abandono escolar, implementaram-se ao longo dos últimos anos clubes e projetos com oferta diversificada para os alunos (Desporto Escolar, Gabinete de Educação para a Saúde, Eco-escolas, projeto de hortofloricultura biológica escolar, clube europeu, hortas escolares, entre outros);

Procede-se à análise do processo de todos os alunos sinalizados, ou abrangidos pelo Decreto-lei n.º 3/2008 que chegam ao AE, com o objetivo de os complementar quando isso não se verifica, existindo uma equipa pluridisciplinar com técnicos que avaliam o aluno referenciado, a fim de decidir a sua elegibilidade para integrar de apoio educativo ao abrigo do mesmo decreto. É de salientar que muitos dos alunos avaliados, embora necessitem de apoio, não se enquadram nas NEE, e acabam por não ter uma resposta adequada às suas

necessidades, em virtude de não existirem docentes de apoio educativo suficientes para todas as necessidades.

Existe uma parceria entre o AE e o Centro de Recursos para a Inclusão (Cercima), que disponibiliza, embora em número de horas insuficientes, 1 psicóloga, 1 técnica de psicomotricidade com horário a 50%, e 1 terapeuta da fala a 100%. Existe ainda na Unidade de Multideficiência do 2.º/3.º ciclo, um centro de recursos para o desenvolvimento de autonomias. Os alunos que beneficiam do apoio das unidades e alguns com currículo específico individual possuem outros apoios específicos, como a natação adaptada, expressão musical, desporto adaptado, trampolins e escalada. Realizam-se reuniões conjuntas entre os docentes dos grupos/turmas, os docentes de educação especial, os técnicos do CRI e encarregados de educação, no sentido de se elaborarem e avaliarem a eficácia das medidas implementadas nos PEI dos alunos. Existe ainda articulação com a unidade de pedopsiquiatria do centro hospitalar do concelho.

1.1.6 Formação

Como forma de melhorar os desempenhos do pessoal docente e não docente, foi implementada nos últimos anos formação creditada para pessoal docente para o pré-escolar e educação especial, numa parceria com associações, sindicatos e centros de formação.

Em 2009/10 foram introduzidos novos programas de matemática no 1.º e 2.º ciclo, com docentes responsáveis pela respetiva implementação, e no plano de ação daquela disciplina.

1.1.7 Monitorização e Avaliação das Aprendizagens

Está instituída no AE a prática da aplicação de provas diagnósticas em todos os anos de escolaridade no início de cada ano e os critérios de avaliação são definidos em conselho pedagógico. Ao nível do 1.º ciclo as provas sumativas são elaboradas em conselho de ano, bem como os respetivos critérios de correção e classificação, aproximando a prática desses momentos de avaliação dos procedimentos adotados nas provas de aferição. O acompanhamento interno do desenvolvimento do currículo, bem como a supervisão e monitorização dos resultados escolares é feito ao nível dos conselhos de ano, dos conselhos de turma e das áreas disciplinares, em articulação com o conselho pedagógico.

1.2. Plano de resolução

1.2.1 Projeto de intervenção

O projeto de intervenção deve ser compreendido e desenvolvido numa ação conjunta, exigindo uma articulação entre as intenções e as ações, um tempo de realização e uma produção de efeitos. Neste contexto, indo de encontro à problemática identificada, procuramos descobrir que tipo de trabalho deverá o gestor escolar/diretor realizar, de forma a promover junto das estruturas de organização intermédias, uma articulação curricular mais eficaz, garantindo o sucesso das aprendizagens. Como proposta e resolução do problema identificado será nosso objetivo apresentar um projeto de intervenção com ações e estratégias para a promoção da articulação curricular num agrupamento vertical, como proposta e resolução do problema identificado.

1.2.2 Áreas

Na sequência da atividade inspetiva da Avaliação Externa das Escolas, que decorreu no agrupamento, e através da análise de conteúdo do relatório do IGE, resultante da mesma, desenhou-se um projeto de intervenção com incidência nas áreas a melhorar, reconhecidas como, pontos fracos, pela referida equipa. O relatório de avaliação realizado pelo IGE divide-se em três domínios que por sua vez se dividem em diversas áreas constantes no quadro seguintes:

Quadro 2- Relatório do IGE/ domínios e áreas

DOMINIOS	ÁREAS
Resultados	• Resultados académicos • Resultados sociais • Reconhecimento da comunidade
Prestação do serviço educativo	• Planeamento e articulação • Práticas de ensino • Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens
Liderança e gestão	• Liderança • Gestão • Autoavaliação e melhoria

A análise de conteúdo realizada incidiu apenas sobre os dois últimos domínios mencionados, uma vez que os mesmos vão de encontro à problemática identificada nesta projeto.

1.2.3 Objetivos específicos

Este projeto centra-se em quatro grandes objetivos que passaremos a apresentar e que por sua vez se dividem em vários objetivos específicos, tendo em vista a solução para as fragilidades mencionadas anteriormente.

- 1- Reforçar a articulação vertical e horizontal entre o currículo dos três ciclos de escolaridade básica, com a educação pré-escolar e ensino secundário, sustentados numa matriz curricular comum;
- 2- Assegurar uma formação integral de todos os alunos através da definição de competências essenciais no final de cada ciclo, enquanto instrumento fundamental para a conquista de referências nacionais de exigência e de qualidade;
- 3- Promover a articulação do currículo com a avaliação, entendendo esta como um elemento regulador das aprendizagens, introduzindo dispositivos de avaliação externa;
- 4- Reforçar a autonomia curricular da escola, impulsionando a flexibilização do currículo e da organização pedagógica, introduzindo variantes curriculares específicas de âmbito regional e local.

Tendo em conta a análise de conteúdo efetuada (cf. apêndice I), apresentamos os seguintes objetivos específicos para as áreas abordadas no quadro n.º 2.

Quadro 3- Áreas e objetivos específicos

Áreas	Objetivos específicos
Planeamento e articulação	- Reforçar a articulação curricular entre os vários níveis de educação e de ensino com maior incidência no 1.º, 2.º e 3.º ciclo; - Promover a articulação curricular entre os técnicos das AEC e os docentes titulares de turma e com os docentes das respetivas áreas disciplinares; - Promover a articulação entre os vários departamentos curriculares; - Reforçar a articulação curricular entre o PAA e os vários departamentos curriculares; - Traçar linhas orientadoras para a elaboração de documentos que sustentem a reconstrução do currículo nacional, conjugando as suas diretrizes com as necessidades específicas do contexto local.

Quadro n.º 3 – Áreas e objetivos específicos (continuação)

Áreas	Objetivos específicos
Práticas de ensino	- Reforçar o trabalho colaborativo entre os docentes ao nível do planeamento curricular; - Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula ao nível do 2.º e 3.º ciclo; - Implementar práticas de observação de aulas e de supervisão pedagógica; - Proceder a uma análise das práticas avaliativas centrada na partilha e no trabalho conjunto, ao nível do 2.º e 3.º ciclo.
Liderança	- Definir metas claras e expectativas partilhadas, da participação e colaboração do papel das lideranças de topo e intermédias, conducentes a uma abertura ao exterior e a uma prática de autoavaliação; - Promover uma gestão que possibilite a introdução de mudanças e que promova um clima de escola, com impacto na participação das lideranças intermédias; - Incentivar o conselho geral a promover uma articulação entre os diferentes órgãos; - Criar condições para a existência de partilha de responsabilidades entre os diferentes órgãos, mobilizando-os para o cumprimento das metas traçadas; - Incentivar a adesão de projetos nacionais e internacionais de forma a enriquecer as experiências de aprendizagem.
Gestão	- Promover uma maior articulação entre a biblioteca escolar, como polo mobilizador e a biblioteca municipal; - Elaborar um plano de formação para o pessoal docente e não docente, em articulação com os restantes documentos estruturantes; - Implementar práticas de formação que rendibilizem a partilha entre pares; - Promover a articulação entre os vários documentos estruturantes de forma a conduzir à realização de planos de melhoria; - Criar um projeto de autoavaliação envolvendo a comunidade educativa; - Incentivar o conselho geral a uma prática de autoavaliação.

1.2.3 Ações a desenvolver

De acordo com os objetivos específicos (cf. Quadro n.º 3), foram traçadas as seguintes ações de intervenção a desenvolver:

Quadro 4- Área de intervenção - Planeamento e Articulação				
Objetivos específicos	Ações a desenvolver	Recursos	Calendarização	Avaliação
- Reforçar a articulação curricular entre os vários níveis de educação e de ensino, com maior incidência no 1.º, 2.º e 3.º ciclo; - Promover a articulação entre os vários departamentos curriculares; - Reforçar a articulação curricular entre o PAA e os vários departamentos curriculares; - Promover a articulação curricular entre os técnicos das AEC e os docentes titulares de turma e com os docentes das respetivas áreas disciplinares;	- Agendamento de reuniões periódicas entre os docentes representantes dos órgãos de coordenação e supervisão pedagógica, com o intuito de organizar práticas de articulação entre os vários ciclos. - Delinear estrategicamente, reuniões de docentes, representantes das estruturas de gestão curriculares intermedias, em que acordam os níveis de competências que os alunos devem adquirir, no fim de cada ciclo, para que as mesmas tenham continuidade no ciclo seguinte. - Implementação de projetos pedagógicos interciclos, promotores da articulação horizontal e vertical a inserir no Plano Anual de Atividades - Agendamento de reuniões entre o diretor executivo e o responsável da entidade promotora das AEC para a construção de um plano estratégico consensual ao nível da articulação entre as duas entidades. - Constituição de uma equipa de docentes representantes dos concelhos de ano do 1.º ciclo, nomeada pelo diretor executivo, promotora de uma prática de planificação, articulação e avaliação das atividades de enriquecimento curricular a implementar.	- Diretor executivo e docentes representantes das estruturas de gestão intermédias. - Representantes dos conselhos de ano e Coordenadores de departamentos curriculares. - Docentes representantes das estruturas de coordenação e gestão curricular intermedia. - Diretor executivo e responsável da entidade promotora das AEC. - Docentes representantes dos conselhos de ano do 1.º ciclo e técnicos das AEC.	1.ª reunião a realizar antes do início do ano letivo, as seguintes de acordo com as necessidades. - Duas por cada período letivo (início e fim). - Reuniões trimestrais. - Uma em cada período letivo. - Reuniões mensais.	- N.º de reuniões realizadas/ avaliação conducente de ações de intervenção. - N.º de projetos implementados e nível de adesão por parte de docentes e alunos. - N.º de reuniões realizadas. Prática avaliativa conducente à construção de planos de melhoria.

Quadro 4 - Área de Intervenção - Planeamento e Articulação - (continuação)				
Objetivos específicos	Ações a desenvolver	Intervenientes	Calendarização	Avaliação
- Traçar linhas orientadoras para a elaboração de documentos que sustentem a reconstrução do currículo nacional, conjugando as suas diretrizes com as necessidades específicas do contexto local.	Constituição de uma equipa com elementos do conselho pedagógico que visa a construção de documentos em conjunto com a comunidade, como o projeto educativo e projetos curriculares, em articulação com as linhas orientadoras do currículo nacional, adaptadas ao contexto local.	Docentes representantes dos departamentos curriculares e comunidade educativa local.	Reuniões mensais.	Acompanhamento da consecução dos projetos e consequente avaliação.

Quadro 5- Área de Intervenção - Práticas de ensino				
Objetivos específicos	Ações a desenvolver	Intervenientes	Calendarização	Avaliação
- Reforçar o trabalho colaborativo entre os docentes ao nível do planeamento curricular; - Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula ao nível do 2.º e 3.º ciclo; - Implementar práticas de observação de aulas e de supervisão pedagógica; - Proceder a uma análise das práticas avaliativas centrada na partilha e no trabalho conjunto, ao nível do 2.º e 3.º ciclo;	- Agendamento de reuniões periódicas entre os docentes representantes dos órgãos de coordenação e supervisão pedagógica, com o intuito de organizar práticas de trabalho colaborativo ao nível do planeamento curricular e da sua sequencialidade, de forma a melhorar a prestação do serviço educativo. - Agendamento de reuniões entre o diretor executivo e os diretores de turma, visando uma prática de levantamento de necessidades de cada aluno e consequentemente à elaboração de planos estratégicos individualizados para os alunos referenciados. - Agendamento de reuniões periódicas entre os diretores de turma e encarregados de educação das crianças sinalizadas para levantamento de dados pertinentes que ajudem na consecução do plano estratégico assim acompanhamento de todo o processo por parte dos mesmos. - Constituição de uma equipa com elementos do conselho pedagógico para a realização de um plano de observação de aulas e de supervisão pedagógica, devidamente calendarizado. - Trabalhar com a equipa de autoavaliação para a implementação desta prática de avaliação.	- Diretor executivo e docentes representantes das estruturas de gestão intermédias. - Diretor executivo e diretores de turma. - Diretores de turma e ou pais/encarregados de educação. - Docentes representantes dos departamentos curriculares e Diretor executivo. - Diretor executivo e equipa de autoavaliação.	- Reuniões mensais (1ª a realizar antes do início do ano letivo). - Duas reuniões por período letivo e encontros pontuais sempre que necessário. 1ª Reunião a realizar após referência, as seguintes sempre que necessário. 1ª e 2ª reunião a realizar antes do início do ano letivo, as restantes mensalmente. - Uma reunião por período letivo.	- N.º de reuniões realizadas/ avaliação conducente ações de intervenção. - N.º de crianças referenciadas e n.º de planos estratégicos realizados e implementados. - Avaliar resultados da implementação desta prática. - Verificar a inclusão dos resultados no projeto de autoavaliação.

Quadro 6- Áreas de Intervenção – Liderança				
Objetivos específicos	Ações a desenvolver	Intervenientes	Calendarização	Avaliação
- Definir metas claras e expectativas partilhadas, da participação e colaboração do papel das lideranças de topo e intermédias, conducentes a uma abertura ao exterior e a uma prática de autoavaliação; - Promover uma gestão que possibilite a introdução de mudanças e que promova um clima de escola, com impacto na participação das lideranças intermédias; - Incentivar o conselho geral a promover uma articulação entre os diferentes órgãos; - Incentivar a adesão de projetos nacionais e internacionais de forma a enriquecer as experiências de aprendizagem.	- Agendamento de reuniões entre o Diretor executivo e os docentes representantes das estruturas intermedias de forma a definir metas claras e expectativas partilhadas, da participação e colaboração da liderança conducente a uma abertura ao exterior e a uma prática de autoavaliação. - O exercício de uma prática de coordenação e regulação das mudanças pretendidas por parte do diretor ao nível da gestão de tempos e espaços para reunir, assim como a regulação da intensificação do trabalho nas fases iniciais e o desenvolvimento de uma cultura de reflexão e avaliação sistemáticas, num trabalho conjunto com as lideranças intermedias. - Agendamento de reuniões entre o diretor e o presidente do (numa primeira fase) de forma a incentivar e promover a articulação entre os diferentes órgãos. Numa segunda fase, promover encontros pontuais com todos os elementos deste órgão, com vista a partilha e troca de experiências, dentro dos vários estabelecimentos de educação e ensino. - Incentivo por parte do diretor junto dos docentes com vista à adesão de projetos nacionais e internacionais, enquadrados na prática curricular.	- Diretor e representantes das estruturas intermédias. - Diretor e representantes das estruturas intermédias. - Diretor presidente do conselho geral, elementos constituintes deste conselho, docentes e alunos. - Diretor e docentes.	- Reuniões trimestrais. - Reuniões mensais - Duas reuniões na 1.ª fase (uma antes do início do ano letivo). Encontros pontuais - Reunião a realizar no início do ano letivo.	- Analisar quais as metas implementadas e proceder ao levantamento dos constrangimentos para a sua implementação. - No final de cada período fazer o levantamento do feedback junto destas estruturas. - N.º de projetos existentes ao longo do ano letivo e consequente avaliação do impacto dos mesmos.

Quadro 7- Área de Intervenção - Gestão				
Objetivos específicos	Ações a desenvolver	Intervenientes	Calendarização	Avaliação
- Promover uma maior articulação entre a biblioteca escolar, como polo mobilizador e a biblioteca municipal; - Elaborar um plano de formação para o pessoal docente e não docente, em articulação com os restantes documento estruturantes; - Implementar de práticas de formação que rendibilizem a partilha entre pares;	-Agendamento de reuniões entre o diretor executivo, o professor bibliotecário e o diretor da biblioteca Municipal, com vista construção de um plano de atividades conjuntas, de forma a proporcionar uma articulação mais eficaz. - Levantamento das necessidades de formação do pessoal docente e não docente a desempenhar funções no agrupamento, através da aplicação de questionários e o consequente tratamento de dados. - Agendamento de reuniões entre o diretor executivo e o diretor do centro de formação visando a construção de um plano de formação para pessoal docente e não docente centrado nas necessidades identificadas. - Agendamento de reuniões periódicas entre os docentes representantes dos órgãos de coordenação e supervisão pedagógica, com o intuito de organizar práticas de trabalho colaborativo assim como o planeamento de atividades que estimulem a partilha interpares.	- Diretor executivo, professor bibliotecário e o diretor da biblioteca municipal. - Diretor executivo e equipa de autoavaliação. - Diretor executivo e diretor do centro de formação do concelho. - Diretor executivo e docentes representantes das estruturas de gestão intermédia.	- Uma reunião por período letivo. - Duas a realizar reuniões antes do início do ano letivo. - Reunião a realizar no início do ano letivo. As restantes a realizar de acordo com as necessidades existentes. - Reuniões mensais (1.ª a realizar antes do início do ano letivo).	- A realizar no final do ano letivo fazendo o balanço das atividades realizadas. - Aplicação de questionários sobre os efeitos destas formações/grau de satisfação dos formandos. - N.º de reuniões realizadas/ avaliação conducente ações de intervenção.

Quadro 7 Área de Intervenção – Gestão – (continuação)

Objetivos específicos	Ações a desenvolver	Intervenientes	Calendarização	Avaliação
- Promover a articulação entre os vários documentos estruturantes de forma a conduzir à realização de planos de melhoria;	- Agendamento reuniões entre o diretor executivo e as equipas responsáveis pela construção destes documentos, de forma a proceder à análise dos documentos existentes com o objetivo de fazer levantamento das suas lacunas ao nível da articulação, procedendo às alterações necessárias.	Diretor e equipas de docentes do conselho pedagógico.	Reuniões trimestrais.	Elaboração do relatório de autoavaliação.
- Criar um projeto de autoavaliação envolvendo a comunidade educativa; - Incentivar o conselho geral a uma prática de autoavaliação;	- Agendamento de reuniões entre o diretor executivo, a equipa de autoavaliação e os representantes da comunidade educativa do conselho geral, no intuito de incentivar à implementação de projeto autoavaliação.	Diretor executivo, equipa de autoavaliação e os representantes da comunidade educativa do conselho geral,	Ao longo do ano letivo.	Verificar a consecução do projeto e proceder á avaliação do impacto do mesmo, através de questionários.

Síntese reflexiva

“A escola é distinta das outras organizações pela sua especificidade, pela construção social operada pelos professores, alunos, pais e elementos da comunidade e pela certificação de saberes” (Carvalho & Diogo, 1999, p. 17).

À escola atual demanda-se hoje, num conceito de aprendizagem ao longo da vida, que através de saberes ou de competências essenciais, forme indivíduos preparados para um projeto de vida, numa cidadania ativa, com capacidade de cooperação, de respeito pela diferença e de participação social. Colocam-se então novos desafios à sociedade moderna, que em contante transformação, provoca profundas alterações nomeadamente ao nível social, político e cultural, que, por sua vez, trazem também alterações na organização e gestão da escola pública. Sendo a gestão escolar considerada para muitos autores, um instrumento indispensável à escola, para fazer face aos problemas que a sociedade lhe coloca, elegemos para o nosso estudo a ação do gestor/diretor escolar perante as estruturas de coordenação intermédias, com vista ao desenvolvimento curricular, num dado agrupamento. Procurámos desta forma, compreender de que forma a ação do diretor escolar, alicerce estruturante do órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas, desenvolvida de forma concertada e articulada com as estruturas intermédias, decisores influentes no que respeita a articulação curricular, poderá conduzir ao sucesso educativo. A investigação realizada teve como propósito dar resposta à questão de partida: **Qual o papel do gestor escolar/diretor na promoção da articulação curricular?** Visando assim compreender melhor, qual a ação que o gestor/ diretor escolar pode exercer perante as práticas de gestão curricular intermédia, e estas por sua vez, na coordenação e na liderança de outras estruturas, de forma a promover entre os vários departamentos, uma articulação curricular mais eficaz. De acordo com as determinações legais, o conselho pedagógico, o conselho de docentes de departamento e os diretores de turma, constituem no seu todo as estruturas de gestão curricular intermédia. Ao nível da investigação houve necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos enquadrados nas palavras-chave escolhidas, o que desencadeou outras questões, como: **O que se entende por articulação curricular e quais as vantagens e desvantagens no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?**

Para Fernandes (2000), “a transição entre ciclos é um dos pontos críticos dos sistema educativo” (p.142), pelo que se torna imperativo abordar as questões da articulação curricular de forma a tornar a escola numa organização de qualidade que contribui para a

igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para todos os alunos. Neste contexto, o currículo é o instrumento que possibilita a partilha de intenções e valores acerca do que é importante ensinar e aprender na escola, sendo as suas propostas de intervenção relevantes e significativas para a formação e socialização das novas gerações. Desta forma e para que a escola assuma a responsabilidade social pelo currículo que oferece aos alunos, é imprescindível partir para a reflexão participada do mesmo, no sentido de promover uma educação integral e integrada dos alunos. Esta visão problemática das decisões curriculares reclama um novo paradigma de mudança e inovação, alicerçado numa conceção cultural e política, que considera a organização escolar como um contexto para a emergência da mudança. A visão estratégica desta mudança preconiza uma estreita articulação entre o currículo, a autonomia, a organização escolar e a formação dos professores, uma vez que estas dimensões organizacionais e curriculares devem ser abordadas de forma coerente e articulada na procura da inovação e da qualidade. Como refere Laborinho Lúcio (2007), “à escola e aos cidadãos são diariamente colocados novos desafios e nesta logica a escola deve assumir o desígnio de formar também para a complexidade e para adversidade” (p.19).

Ao longo do nosso enquadramento teórico foram encontrados constrangimentos e potencialidades que, respetivamente limitam e possibilitam práticas de gestão curricular intermédia orientadas para o sucesso escolar dos alunos, por meio de um estudo empírico, procurando compreender a relação entre a gestão curricular no agrupamento e a promoção desse mesmo sucesso escolar. Ao nível dos constrangimentos encontrados podemos referir a instabilidade provocada por uma elevada mobilidade dos professores a ausência do trabalho inter pares, ausência de formação de gestão dos diretores e outros membros de órgãos de administração e gestão, autonomia relativa que dificulta a tomada de decisões ao nível curricular e dos programas por parte do órgão executivo e por fim a ausência de uma gestão participada num clima organizacional de colaboração e interação. No final deste trabalho, percorrendo os meandros da ação da gestão curricular, foi gratificante encontrar propostas de soluções através do projeto de intervenção, para a problemática identificada num agrupamento vertical. Entendemos que as mudanças resultam de trabalhos que contribuam para a reflexão sobre a intervenção e a ação das estruturas de gestão curricular intermédia no sucesso escolar, no sentido da indução de práticas de melhoria.

Além das considerações finais deste estudo, ficamos com um sentimento convicto do importante papel que formação contínua, devidamente enquadrada e de qualidade, desempenha na formação do docente, sendo prova deste facto o presente trabalho desenvolvido, que contribui largamente para o enriquecimento pessoal e profissional da autora. O contributo do mesmo, permite-lhe hoje sentir-se mais capacitada no

desenvolvimento da sua prática diária, uma vez que este estudo, resultante no projeto de intervenção irá certamente contribuir para a implementação de práticas de melhoria, que permitam solucionar a problemática do agrupamento, onde se encontra a desempenhar funções. Pensamos, que as propostas de reorganização curricular apresentadas no projeto de intervenção constituem potencialidades inovadoras sempre que nas escolas se reúnam algumas condições políticas, organizacionais, de formação, de liderança, de participação e de apoio externo. Progressivamente estas condições levam a comunidade educativa a confrontar-se e a reconsiderar as conceções e práticas curriculares ainda predominantes na cultura escolar, marcadas pelo individualismo, a uniformização, a compartimentação e a descontextualização das ofertas educativas. A escola atual tem como aspiração legítima e responsabilidade moral, caminhar lenta, mas de forma consistente, para um currículo mais integrado nas suas vertentes de articulação vertical, horizontal e lateral, no qual todos os alunos se possam rever independentemente da sua diversidade. Possibilitar ambientes de aprendizagem que favoreçam a integração de saberes, o desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico, o aprender a ser, o aprender a colaborar, o aprender a fazer e o exercício da cidadania, que nos parecem algumas das ideias centrais desta proposta, é um grande desafio para a escola democrática que entre todos queremos construir. A colaboração, a investigação e a reflexão são os pilares que podem sustentar e alimentar esta aspiração.

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Coord.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171 – 189). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Apple, M. (1996). *Política Cultural y Educación*. Madrid.: Ediciones Morata.

Arendt, H. (2005). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. In *Inovação* (pp.55-86). Lisboa: Instituto de inovação Educacional

Barroso, J. (1996). *Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública. O papel do estado, dos professores e dos pais In *Inovação*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional. Vol.12, n.3, pp.9-33.

Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In A. Ventura, A. Mendes, J. Costa (Coord.), *Liderança e estratégia na organização escolares* (pp.165-183) Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barroso, J. (2005a). A nova gestão pública e a autonomia das escolas. In J. Barroso, *Políticas educativas e Organização escolar*. Lisboa: Universidade do Minho.

Barroso, J. (2005b). Cultura, cultura escolar e cultura de escola. In J. Barroso, *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Barroso, J (2005c). Os gestores escolares. In J. Barroso, *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bello, I. (2002). *Formação, profissional idade e prática docente: relatos de vida de professores*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bottery, M. (1993). *The ethics of educational management. Personal, Social and Political Perspectives on School Organization*. London: Cassell Educational Limited.
- Buber, M. (2001). *Eu e Tu*. São Paulo: Centauro.
- Burnier, S. et al, (2007). Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação* (Vol 12, n. 35). Revista Brasileira de Educação.
- Canário, R. (2003). Mais uma reforma da gestão das escolas. In *Democracia na gestão escolar*. Cadernos da Fenprof (pp.15-16). Lisboa:Fenprof
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projeto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Chizzoti, A. (1996). *Pesquisa em Ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Clímaco, C. (1991). *Os indicadores de desempenho de escola na gestão e avaliação da qualidade educativa* In *Inovação* (pp.87-126).Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Conselho Nacional Educação (2007). *Debate Nacional Sobre Educação*. Lisboa: CNE.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Ed. Asa.
- Costa, J, (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J.A. Costa, Mendes & Ventura (Coord), *Liderança e estratégia nas organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

C.R.S.E. (1987). *Documentos Preparatórios* (1.^a ed). Lisboa: Ministério da Educação

Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. & Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e Gestão* (6.^a ed.). Lisboa: Editora RH.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima, J. Pacheco, (Coord.), *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Ferreira, J. (2001). *Continuidades e descontinuidades no ensino básico*. Leiria: Magno Edições.

Fernandes, M. (2000). O Currículo pós-modernidade: dimensões a conceptualizar. *Revista de Educação, Vol.9, 1^a ed., pp. 27-37*.

Ferreira, F. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho; A. Fernandes; J. Machado; F. Ferreira (Coord.), *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 265-306). Lisboa: Edições Asa.

Flores, M. (2004). Agrupamentos de Escolas – dinâmicas locais versus indução política: (des) articulações entre a lógica administrativa e pedagógica. In J. Costa, N. Mendes, A. Ventura, (Coord), *Políticas e Gestão local da educação* (pp. 125-134). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Freire, P. (2003). Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. In *Revista São Paulo* (2^a ed.). Editora UNESP.

Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Guerra.

Formosinho, J. (1987). *Cadernos de administração escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho J. (1992). *Organizar a escola para o (in) sucesso educativo. In Cadernos do correio pedagógico*, (2ªed.). Lisboa: Edições ASA.

Formosinho J.; Machado J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In. S. Fernandes; J. Formosinho; F. Fernandes (Coord), *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa: Edições Asa.

Galvão, C, (2005). *Narrativas em educação*. Bauru: *Ciência & Educação*, Vol. 11, 2.ª ed., pp.327 – 345.

Goodson, I.F. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

IGE (2012). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório do agrupamento de escolas de Montijo, 2011/2012*. Lisboa: ME.

Lalanda et. al. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Coord), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 41 – 61). Porto: Porto Editora.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Leite, C. (2002): *Currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Textos universitários de ciências sociais e humanas. Lisboa: Fundação Calouste

Lemos S. (1999). *Autonomia e gestão das escolas*. (2.ªed.). Porto: Porto Editora.

Lima, L. C. (2006). *Administração da educação e autonomia das escolas*. Porto: Porto Editora

Lima, L.C. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora

Lima, L. C. (2010) *Administração escolar: estudos*. Coleção Educação e Formação. Porto: Porto Editora.

- Lück, H. (2009). *Liderança em gestão escolar* (3ªed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Lück, H., Freitas, K. S., Girling, R., Keith, S. (2008). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. (5.ªed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Marli, A. (2005). Pesquisa em educação: questão de teoria e de método. *Educação & Tecnologia Belo Horizonte Vol.10, 1ª ed., pp. 29 – 35*.
- Marques, R. & Roldão, M. (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico*. Reflexão Participada. Porto: Porto Editora.
- Mendes, C. (2011). *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: edição Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1999). *Fórum escola, diversidade e currículo*. Colibri: Lisboa.
- Mintzberg, H. (1986). *O trabalho do executivo: o folclore e o facto*. In coleção Harvard de administração. (3.ª ed.). S. Paulo: Nova cultural.
- Morgado, J. C. (2000a). *A (dês) construção da autonomia curricular*. Lisboa: Edições ASA.
- Morgado, J. (2000b). A integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades. In J. Pacheco; J. Morgado; I Viana, (Coord.), *Curriculares. Caminhos da Flexibilização e Integração* (pp.93-101). Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Natércio, A. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. Costa; N. Mendes; A. Ventura; *Avaliação de Organizações Educativa* (pp. 51-66). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente, In Nóvoa, (Coord.), *Os professores e a sua formação*, (pp. 13 – 33). Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2007). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Conferência promovida pela Presidência Portuguesa da União Europeia (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação

Oliveira, B. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*: São Paulo, Vol. 28, pp. 11-30.

Oliveira, M. (2000). O Papel do gestor pedagógico Intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão, (Coord.) e outros. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 45-51). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto Editora: Porto

Pessoa, F. (1997). *O guardador de rebanhos*. São Paulo: Cultrix.

Perrenoud, P. (2000). *As novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artemed.

Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.

Pinhal, J. (2004). Os municípios e a provisão pública da educação. In A. Ventura; N. Mendes; J. Costa (Coord.), *Políticas e Gestão Local da Educação* (p. 45-60). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pires, I., Fernandes S., Formosinho J. (2001). *A construção social da educação Escolar*. Porto: A.S.

Roldão, M. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, Vol.9,1.ª ed., pp. 81-89.

- Roldão, M. (2001). Currículos e Políticas Educativas: tendências e sentidos de mudança. In V. Freitas et al, *Gestão flexível do currículo, contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora
- Roldão, M. (2005a). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo* – que qualidade de ensino e de aprendizagem. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. (2005b). *Formação e Práticas de Gestão Curricular – Crenças e Equívocos*. Porto: Asa Editores.
- Serra, C. (2004), *Currículo na educação Pré-escolar e articulação com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, R. (2000). Município e autonomia das escolas. In A. Fernandes, J. Formosinho, J. Machado, (Coord), *Autonomia, contratualização e município- Atas do seminário* (pp. 67-85). Braga: Centro de formação e associação de escolas.
- Sá, V. (1997). *Racionalidade e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma*. In Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches M.; Almeida I. (2004). A gestão estratégica e a avaliação de desempenho: conceção do modelo *balanced scorecard* numa escola secundária. In A. Ventura, A. N. Mendes, J. A. Costa (Coord.), *Políticas e Gestão Local da Educação* (pp. 347-360). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Santos, M. (2000). A escola e a flexibilidade curricular. Da urgência na procura de outras respostas educativas. In J. Pacheco, J. Morgado, I. Viana, (Coord.), *Políticas Curriculares. Caminhos da flexibilização e integração* (pp.103-109). Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.

- Schön, D. (2007). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre. RS: Artmed.
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, J. (2000). Gestão escolar participada e clima organizacional. *Gestão em Ação* (Vol. 4, 2ªed., pp.49-59).Salvador.
- Simões, G. (2005). *Organização e Gestão do Agrupamento vertical de escolas. A teia das logicas de ação*. Lisboa: Edições Asa.
- Unesco. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir* - Relatório Delors. Porto: Edições Asa.
- Vasconcelos, F. (1999). *Projeto educativo-teorias e práticas na escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Viana, I. (2007). *O Projeto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Lisboa: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projeto. In Canário, R. (Coord.), *Inovação e Projeto Educativo de Escola* (pp. 87-107). Lisboa: Educa.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa Editores.

2. Eletrónicas

Barroso, J. (2007). Parecer ao Projeto de Decreto-lei 771/2007 -ME. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Acedido em 28 de novembro de 2012 http://www.dgrhe.minedu.pt/Portal/WebForms/Escolas/PDF/RegimeJuridico/Documentacao_de_Apoio/JBARROSO-ParecerAutonomiaGest%C3%A3o.pdf

Roldão, M. (2007). A turma como unidade de análise. Cadernos de Organização e Administração Educacional, 1, 1-16. Acedido em 12 de abril de 2013, em: http://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/CadOAE/n01/art01/art01_05.htm

Ventura, A., Costa, J., Neto-Mendes, A. e Castanheira, P. (2005). Perceptions of leadership – A study from two portuguese schools. *REICE – Revista 21 Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. (Vol.3, n.º 1, pp. 120-130). Acedido em 22 de fevereiro de 2013, em www.rinace.net/arts/vol4num4e/art9_hm.htm

Perrenoud. Ph (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Genebra. Acedido em 8 de abril de 2013 em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main.

3. Legislação

Portaria n.º 677/77 de 4 de Novembro. Regulamenta as funções do conselho diretivo nos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Decreto-Lei n.º 735-A/74. Estabelece um novo ordenamento Organização de administração e gestão das escolas.

Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro. Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Estabelece o quadro geral do sistema educativo – LBSE.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio. Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar

Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de Julho. Encarrega, João Barroso de realizar um estudo sobre o reforço dos níveis de autonomia das escolas.

Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho. Aprova medidas tendentes a criar condições para a aplicação de um novo regime de autonomia administração e gestão, nomeadamente nos domínios do reordenamento da rede escolar e do reforço da autonomia.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Despacho n.º 13313/2003 (2.ª série), de 8 de Julho. Ordenamento da rede educativa 2003-2004

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Lei de bases do sistema educativo - LBSE (2ª alteração).

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Apoios Especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 6944/2009, de 21 de agosto. Regulamenta os concursos públicos e ajustes diretos.

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 02 de Fevereiro. Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico.

APÊNDICE

ANÁLISE DE CONTEÚDO DO RELATÓRIO DA INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO – 2012				
Tema	Categorias / Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidade de enumeração
Prestação de serviço educativo	Fragilidades:			
	Articulação	“ (...) subsiste a necessidade a reforço da articulação curricular entre os vários níveis de educação e de ensino(…)”	“ (...) subsiste a necessidade de reforço da articulação curricular entre os vários níveis de educação e de ensino, nomeadamente entre os 1.º e o 2.º ciclos, já identificada no relatório da Avaliação Externa realizada em 2008.	p. 5
	• Das atividades de enriquecimento curricular entre os vários níveis; • Entre os técnicos e os docentes;	“ (...) incipiente a articulação dos técnicos das atividades de enriquecimento curricular(...)com os docentes, (...)”	“ (...) incipiente a articulação dos técnicos das atividades de enriquecimento curricular(...)com os docentes titulares de turma e com os docentes das respetivas áreas disciplinares(...)”	p. 5
	• Entre os departamentos	“ (...) fraca articulação entre os departamentos.”	“O plano anual de atividades (...) denota uma fraca articulação entre os departamentos, o que se traduz num menor aproveitamento de atividades cujo interesse e intencionalidade poderiam ser	p. 5
	Planeamento			
	• Inexistência de projeto curricular de agrupamento.	“ (...) inexistência de um projeto curricular de agrupamento, (...)”	“ (...) Estes aspetos decorrem, em parte, da inexistência de um projeto curricular de agrupamento que promova o desenvolvimento sequencial do currículo, bem como a ação concertada dos docentes em áreas curriculares prioritárias.”	p. 5

ANÁLISE DE CONTEÚDO DO RELATÓRIO DA INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO – 2012 (CONTINUAÇÃO)				
Tema	Categorias / Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidade de enumeração
Prestação de serviço educativo (Continuação)	Fragilidades (continuação)			
	Práticas de ensino	“ (...) reforçar o trabalho cooperativo (...) o planeamento curricular(...), de modo a melhorar (...) serviço educativo”.	“ (...) é reconhecida a necessidade de reforçar o trabalho cooperativo entre docentes em torno do planeamento curricular e da sua sequencialidade, de modo a melhorar a prestação do serviço educativo e os resultados.	p. 5
	- Trabalho colaborativo - Supervisão pedagógica	“ (...) não está generalizado o uso de estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula (...)”	“ (...) não está generalizado o uso de estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula (...) nos 2.º e 3.º ciclos, o que permitiria adequar de forma mais abrangente e eficaz o processo de ensino e de aprendizagem às necessidades dos alunos e fomentar o sucesso.	p. 5
	Monotorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	“(...) não estão implementadas práticas de observação de aulas e de supervisão pedagógica, (...)”	“ (...) não estão implementadas práticas de observação de aulas e de supervisão pedagógica, enquanto estratégias promotoras do desenvolvimento profissional e do sucesso educativo.”	p. 5
	Avaliação dos projetos curriculares	“ (...) a análise das praticas avaliativas centra-se nos resultados obtidos (...)”.	“ (...) No 2.º e 3.º ciclo, a análise das práticas avaliativas centra-se nos resultados obtidos e não tanto na partilha e no trabalho conjunto, no decurso dos processos.”	p. 6

ANÁLISE DE CONTEÚDO DO RELATÓRIO DA INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO – 2012 (CONTINUAÇÃO)				
Tema	Categorias / Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidade de enumeração
Liderança e gestão	Liderança	“ (...) a avaliação dos projetos curriculares de grupo e de turma é focada, (...) com base nos resultados obtidos”.	“ (...) A avaliação dos projetos curriculares de grupo e de turma é focada na verificação e eficácia das estratégias definidas pelo professor titular ou pelo conselho de turma, com base nos resultados obtidos.”	p. 6
	• Articulação entre os documentos estruturantes	“ (...) a falta de concertação, por exemplo, aquando da elaboração do relatório de autoavaliação, não permitiram ainda coerência e articulação entre os documentos estruturantes,(...)”	“ (...) A inexistência de um projeto curricular construído e apropriado pela comunidade educativa, que tenha em conta a realidade do contexto, e a falta de concertação, por exemplo, aquando da elaboração do relatório de autoavaliação, não permitiram ainda coerência e articulação entre os documentos estruturantes, com reflexos na elaboração dos planos de ação, de acordo com os objetivos estratégicos do projeto educativo.”	p. 7
	• A forma de gestão usada e a promoção de um clima de escola	“ (...) esta forma de gestão não tem possibilitado a introdução de algumas mudanças, (...)as que promovam um clima de escola,(...) com impacto na participação das lideranças intermédias, (...)”	“ (...) esta forma de gestão não tem possibilitado a introdução de algumas mudanças (...), nomeadamente as que promovam um clima de escola de maior cooperação e debate, com impacto na participação das lideranças intermédias na tomada de decisões atinentes à organização e à prestação do serviço educativo.”	p. 7

ANÁLISE DE CONTEÚDO DO RELATÓRIO DA INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO – 2012 (CONTINUAÇÃO)				
Tema	Categorias / Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidade de enumeração
Liderança e gestão (continuação)	Fragilidades (continuação)			
	O papel do conselho geral na promoção da articulação	“(…) O conselho geral, (…) tem promovido pouco a articulação entre os diferentes órgãos, (…)”	“ O conselho geral, conhecedor da realidade do contexto, (…) mas tem promovido pouco a articulação entre os diferentes órgãos e estruturas para desenvolver o seu trabalho em prol da melhoria do Agrupamento.”	p. 7
	Partilha de responsabilidades	“(…) não existe uma partilha de responsabilidades geradora de sentido de pertença e de identificação com a escola, (…)”	“ (…) não existe uma partilha de responsabilidades geradora de sentido de pertença e de identificação com a escola, para que os processos de tomada de decisão sejam assumidos pelos diferentes órgãos e se traduzam na sua mobilização para o cumprimento das metas traçadas.”	p. 7
	Adesão a projetos nacionais e internacionais	“(…) a adesão a projetos nacionais e internacionais poderiam enriquecer as experiências de aprendizagem,(…)”	“ (…) uma maior abertura à inovação e a adesão a projetos nacionais e internacionais poderiam enriquecer as experiências de aprendizagem, em articulação com as diferentes atividades dos vários níveis de educação e ensino.”	p. 7
	Gestão			
	Biblioteca escolar em articulação com a biblioteca municipal	“(…) a biblioteca escolar (…) mais mobilizadora, (..)constituir-se como polo motivador,(…) de articulação à biblioteca municipal.”	“ (…) a biblioteca escolar ainda pode ser mais mobilizadora dos alunos e constituir-se como polo motivador, alargando o leque de atividades e projetos, com reconhecida articulação à biblioteca municipal.”	p. 8

ANÁLISE DE CONTEÚDO DO RELATÓRIO DA INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO – 2012 (CONTINUAÇÃO)				
Tema	Categorias / Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidade de enumeração
Liderança e gestão (continuação)	Articulação do plano de formação	“ (...) esboçado um plano de formação, ainda não articulado com os demais documentos estruturantes, (...)”	“ (...) O levantamento das necessidades de formação é realizado anualmente, sendo esboçado um plano de formação, ainda não articulado com os demais documentos estruturantes, que sistematiza as propostas do pessoal docente e não docente.”	p. 8
	Práticas de formação	“ (...) não estão implementadas práticas de formação que rendibilizem a partilha entre pares, (...)”	“ (...) ações de formação esporádicas, dinamizadas por(...) parceiros do Agrupamento na educação especial e na educação para a saúde. Com efeito, não estão implementadas práticas de formação que rendibilizem a partilha entre pares nem a utilização do capital humano do Agrupamento, (...)”	p. 8
Autoavaliação e melhoria	Planos de melhoria	“ (...) não tem conduzido à ação, ou seja, à “conceção, realização e avaliação de planos de melhoria”, (...)”	“ (...) A falta de concertação entre órgãos e estruturas e de coerência e articulação entre os documentos estruturantes não tem conduzido à ação, ou seja, à “conceção, realização e avaliação de planos de melhoria” (...), que garantam a sustentabilidade do progresso (...)”	p. 9

ANÁLISE DE CONTEÚDO DO RELATÓRIO DA INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO – 2012 (CONTINUAÇÃO)				
Tema	Categorias / Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidade de enumeração
Autoavaliação e melhoria (continuação)	Projeto de autoavaliação	“ (...) se existisse um projeto de autoavaliação envolvendo a comunidade educativa,(...)”	“Tal poderia ser evitado, se existisse um projeto de autoavaliação envolvendo a comunidade educativa, focalizado nas áreas prioritárias do projeto educativo, (...)”	p. 9
	Conselho Geral	“ (...) reconhecidas algumas ações de autoavaliação, (...) não surtiram ações que alterassem os problemas detetados, (...)”	“ (...) reconhecidas algumas ações de autoavaliação levadas a cabo pelo conselho geral, que pelas razões já referidas não têm sido consequentes, ou seja, das conclusões não surtiram ações que alterassem os problemas detetados.”	p. 9