



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

RELATÓRIO REFLEXIVO

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Maria Luísa Lourenço Pereira

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof. Doutor José Matias Alves

Porto, outubro de 2012





**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

RELATÓRIO REFLEXIVO

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Maria Luísa Lourenço Pereira

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof. Doutor José Matias Alves

Porto, outubro de 2012

### Agradecimentos

Ao Professor José Matias Alves

e a todos os que ainda não desistiram de inventar dias mais claros.

## Índice

<b>Sumário</b> .....	1
<b>Introdução</b> .....	2
<b>I. Conceção de escola</b> .....	5
<b>II. Etapas da vida profissional</b> .....	13
<i>i. 1ª Fase</i> .....	16
<i>ii. 2ª Fase</i> .....	21
<i>iii. 3ª Fase</i> .....	22
<i>iv. 4ª Fase</i> .....	29
<i>v. 5ª FASE</i> .....	34
<b>III. Maior aprendizagem</b> .....	37
<b>IV. Dimensões e aspetos mais positivos</b> .....	44
<b>V. Dimensões e aspetos mais críticos</b> .....	46
<b>VI. Incidente crítico mais marcante</b> .....	49
<b>VII. Principais fatores de desenvolvimento profissional</b> .....	51
<b>VIII. Ilações para uma nova compreensão da realidade e para a ação</b> .....	53
<b>IX. Conclusão</b> .....	56
<b>X. Referências Bibliográficas</b> .....	58
<b>XI. Anexos</b> .....	63

## Sumário

Revejo, amiúde, os episódios vividos no início da minha carreira. Sinto como esse tempo de descoberta me marcou decisivamente no que respeita à relação que mantenho, ainda hoje, com a minha profissão. Já nessa altura era uma observadora próxima, cheia de expectativas, partilhando informações, desenvolvendo planos para novas atividades pedagógicas focalizadas nos alunos e na construção de um sentido do que hoje se designa por comunidade educativa. A crença de que caminhávamos para um mundo melhor e o sentido de alegria na vivência do dia a dia nunca me abandonaram. Tenho sido, durante trinta e três anos, muito feliz profissionalmente. Espero ver esta minha afirmação atestada por todos aqueles com quem lidei e lido atualmente.

A primeira decisão ao elaborar este relatório foi a de escolher os episódios biográficos que deviam ser incluídos ou excluídos. Defini dois critérios, o primeiro é o de ter por limite temporal a memória, e o segundo de me cingir à relação com a gestão da escola, sem excluir os contextos que ajudem a esclarecer essa relação. Neste sentido, estabeleci cinco períodos espaço-temporais que marcam vivências biográficas distintas, designadamente a descoberta da profissão e a experiência como professora, a nomeação para Presidente da Comissão Executiva Instaladora, os sucessivos mandatos como Presidente do Conselho Executivo, o mandato como Diretora e, por último, o mandato como Presidente da Comissão Administrativa Provisória.

À medida que a minha vida profissional foi avançando, fui descobrindo novos saberes e competências, fui abandonando perspetivas e alargando horizontes. Agora, o que procuro é compreender melhor as pessoas, sonhos, ilusões e desilusões. Como diz António Nova (2005) *“Em educação, tudo são evidências. Definitivas. Crenças. Doutrinas. Dogmas. Ilusões. Palavras gastas. Inúteis. O que é evidente, mente. Evidentemente.”*

## Introdução

Ao utilizar a minha experiência de vida, irei enfatizar a importância das análises e reflexões reconstruídas a partir de saberes tácitos e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da carreira profissional como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de mim própria.

O início da minha carreira docente aconteceu na transição dos anos setenta para os anos oitenta, sendo nos finais desta década que os professores começaram a ser sujeitos a fortes pressões, como refere Nóvoa (2007)

” com os professores a serem chamados ao desempenho de um conjunto cada vez mais alargado de funções e de missões, que lhes retiraram a calma e o tempo necessários a um exercício refletido da profissão”

Estas pressões resultam não só da obrigação de dar cumprimento a uma ficha de funções específica da profissão como também das que resultam dos aspetos relacionais inerente à atividade sócio profissional. Assim, sem esgotar o elenco das causas e sem avançar para o desenvolvimento de uma análise pormenorizada:

- a redução dos “prazos de validade” das políticas educativas com sucessivas e frequentes reformas;
- a intensificação do trabalho quotidiano abrangendo, cada vez mais e mais, atividades paradocentes, maior número de alunos por turma e o aumento do número de horas da componente letiva do horário docente;
- a imagem pública pouco favorável decorrente de uma avaliação mediática e impressiva que decorre da divulgação pública de incidentes, de comparações internacionais ou de elaborações sobre os resultados de exames;
- o peso, cada vez mais relevante, da participação e do envolvimento da comunidade, quer de encarregados de educação quer de poderes políticos de proximidade.

A profissão docente é, em tese, fortemente impregnada de valores e de ideais, muito exigente do ponto de vista do empenhamento profissional, da motivação intrínseca e muito sensível na perspectiva da relação humana. A forma e o modo como o professor exerce a sua atividade tem a ver com as suas características pessoais e as suas vivências, predominantemente as profissionais, vivências estas que vão sendo incorporadas e o vão enformando, dando cada vez mais sentido à apreciação de Jennifer Nias (2007) quando constata que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

A carreira de um professor, no aspeto emocional e da relação com a sua profissão, como se revela no estudo de José Alberto M. Gonçalves (2007), não é uma linha reta, antes é uma sucessão de fases e ciclos, mais ou menos amplos e extensos, que a partir do “início” da sua atividade passa por uma fase de “estabilidade” a que se sucede uma fase de “divergência”, que, resolvida, conduz a uma fase de “serenidade”, após a qual o ciclo é retomado podendo, agora, contudo, o novo ponto de partida ser um reinício interessado ou um reinício desencantado. Estes ciclos são compreensíveis, dado que o ensino não se esgota nas dimensões técnicas, apelando ao que há de mais pessoal e de mais profundo em cada um de nós.

O diretor, que é intrinsecamente um professor, exercendo uma tarefa que lhe pede ainda maior esforço e mais atenção ao devir dos factos que implicam um permanente reajustamento, pessoal e científico, pode revelar vulnerabilidades e viver crises de identidade que resultam das circunstâncias lhe exigirem, reiteradamente, uma dicotomia entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional.

O processo identitário dos profissionais docentes que exercem cargos de gestão é um processo complexo e elaborado ao longo do tempo, que contempla o refazer de identidades, o acomodar de inovações, o assimilar de mudanças. É um processo dinâmico, num espaço de construção de maneiras de ser e de modos de estar na profissão consigo e com os outros.

Quando o professor assume a função de diretor, inscreve na sua prática não só a sua conceção de escola, mas também a de professor. Na minha experiência pessoal, a fase correspondente ao exercício da função de diretor segue com

naturalidade, e consistentemente, a vivência dos cargos de gestão intermédia entretanto já exercidos.

A reflexão sobre este processo identitário da minha ação profissional, primeiro como docente e depois como diretora, poderá ser sustentado numa formulação articulada em cinco fases. Assim e por agora, sem desenvolver nem conceituar, enuncio:

- 1ª fase – (1979 a 1998) A experiência como professora;
- 2ª fase – (1998) A designação para o cargo de presidente do conselho diretivo;
- 3ª fase – (1999 a 2010) A ação como presidente do conselho executivo em órgão colegial / fase da auto consciência da procura de formação no âmbito da gestão;
- 4ª fase – (2010) A transição de um órgão colegial para um órgão unipessoal.
- 5ª fase – (2012) A experiência como Presidente da Comissão Administrativa Provisória

O processo identitário passa, também, pela capacidade de exercer com autonomia a nossa atividade profissional sentindo que controlamos o nosso trabalho.

Aceitando que a maneira como cada um dos diretores lidera a escola está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino, tenho que equacionar, ao longo desta reflexão, os binómios “pessoa” e “profissional” e “o ser” e “o liderar”. Parece-me sensato aceitar que é impossível separar o “eu” pessoal do “eu” profissional.

Miguel Santos Guerra (2005) quando relata a sua experiência pessoal refere a sinceridade nas três ordens referidas por Pascal. A ordem do mundo material, de acordo com a qual os factos têm uma correlação rigorosa e uma conformidade quase literal com a realidade, a ordem da inteligência, que supõe uma correspondência entre as palavras e os sentimentos, e a ordem da caridade, que diz respeito à conformidade dos pensamentos com o fundo de si mesmo.

## I. Conceção de escola

No seu livro “EVIDENTEMENTE” António Nóvoa (2005) pergunta

“O futuro ainda demora muito tempo? Tudo mudou? Estamos num momento de transição. Pressentimos o fim de um ciclo histórico, iniciado em meados do século XIX, quando se inventou a modernidade escolar e pedagógica. Mas temos dificuldade em abrir caminho à contemporaneidade... a escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega.”

A escola que temos já não responde aos problemas da sociedade atual que, como refere Tedesco (2000), está a passar por um profundo processo de transformação social com o aparecimento de novas formas de organização social, económica e política. Ao olhar para esta transformação do ponto de vista da educação, podemos verificar que o mais importante é o consenso em reconhecer que o conhecimento é a variante mais relevante na explicação das novas formas de organização social e económica. Crise e educação andaram frequentemente associados e por períodos tão prolongados que se justifica o ceticismo com que muitos protagonistas do sistema educativo reagem aos reiterados projetos de reforma com que se tenta alterar a situação face às análises críticas, embora, muitas vezes, os resultados escassos tenham provocado o aumento da rigidez e imobilismo das escolas.

Segundo Ken Robinson (2010), a crise que hoje se vivencia tem uma componente existencial, para além de uma componente social e financeira, que se reflete na necessidade de repensar novas formas de enfrentar o futuro. Nas últimas décadas, sucessivas mutações tornaram a sociedade atual mais complexa, pois a globalização e o fim das sociedades nacionais fechadas originaram mudanças significativas na família e no mercado de trabalho. A escola deverá ser o principal meio para que cada um descubra o seu Elemento, *“o ponto onde a aptidão natural e a paixão pessoal se encontram”*, pois encontrar o elemento *“ nos tornará pessoas mais realizadas, mas sobretudo porque o futuro das nossas comunidades e instituições dependerá disso”*. O sistema educativo não está a evoluir de forma a dar resposta a esta nova sociedade.

Ainda segundo este autor, as escolas públicas foram criadas à imagem do industrialismo, pois organizam o dia em unidades padronizadas de tempo delimitadas pelo toque de campainha, à semelhança do que sucede numa fábrica. As reformas do ensino atual têm sido insuficientes, por se restringirem apenas a dois dos processos basilares da educação, o currículo " *aquilo que o sistema educativo quer os alunos aprendam*" e a avaliação " *O processo que permite verificar se os alunos estão a aprender ou não*", colocando de parte a pedagogia " *sistema que ajuda os alunos a fazê-lo*". Para este autor, a melhor forma de transformar a educação é personalizá-la, estimulando os alunos a encontrar os seus talentos individuais através de um ambiente propício dentro das escolas, onde a criatividade pode assumir um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano.

Também Canário (2005) sustenta que para operarmos uma transformação da escola que a situe numa lógica diferente, sem perder de vista que queremos promover a aprendizagem de uma forma deliberada, temos de inventar outros dispositivos, afirmando que:

“ Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas em comum. A construção de uma outra relação com o saber por parte dos alunos e uma outra forma de viver a profissão por parte dos professores têm de ser feitas a par. Construir a escola do futuro supõe, pois, a adoção do procedimento inverso ao da escola atual (...). Só nessas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade.”

A discussão iniciada nos anos 60, nos Estados Unidos, com o relatório Coleman, de que a escola não faz qualquer diferença nos alunos da classe social mais baixa, com menos hipóteses de aprenderem, enfatizava a importância da origem social dos alunos no seu desempenho escolar, em contraste com a importância quase nula dos fatores escolares. Estes estudos trouxeram pessimismo e imobilismo no campo pedagógico, mas provocaram outras reações, dando nomeadamente origem ao Movimento das Escolas Eficazes, que demonstrou claramente que as escolas podem fazer a diferença. Em Portugal ainda hoje, de algum modo, vivemos a discussão da impotência da escola perante as desigualdades sociais.

A escola, a partir dos anos oitenta e na sequência de movimentos como *Escolas Eficazes* ou *Melhoria da Escola* tornou-se um lugar estratégico de mudança, que seria posteriormente reforçada pela perspectiva teórica das *Organizações que Aprendem*.

O movimento das *Escolas Eficazes* e os estudos que desenvolve têm vindo a ser utilizados como tentativa de encontrar “receitas” que possam ser aplicadas em todas as escolas, em especial em escolas com pior desempenho, na expectativa que, isoladamente, essa intervenção as torne eficazes. Lima (2008) afirma que

“o erro de muitos investigadores da eficácia da escola consiste precisamente em terem selecionado *apenas* a escola enquanto unidade de análise, o que perpetua a sua incapacidade de darem atenção, não só às poderosas condições externas que condicionam a cultura e o funcionamento das instituições educativas, como também às importantes fontes de variação interna”

Embora com objetivos e estratégias diferentes, os movimentos das *Escolas Eficazes* e *Melhoria da Escola* partilham a perspectiva de que o ethos ou a cultura própria da escola é uma das chaves para a melhoria como afirma Darling-Hammond (2001), citado por Bolívar (2012):

“Apesar de não existir, desde logo, uma única via para a melhoria da educação, nem se tenha criado um projeto que fosse aplicado tal qual, está fora de questão que as escolas de qualidade participem e exibam um conjunto das mesmas características, tal como a investigação sobre o tema demonstrou”

A melhoria em grande escala desenvolvida num prazo curto de tempo é impossível. Na maior parte dos casos, as reformas não conseguem ser corretamente implementadas e há contextos e desigualdades que as reformas não têm conseguido superar. Em Portugal, em 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86, de 14 de Outubro, que foi um marco importante na organização do sistema escolar e que, ainda hoje, está longe de estar vivenciada na prática. A Lei de Bases adota como princípios organizativos

”contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias “(Artigo3º) e, ainda, “descentralizar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes”.

Os princípios referentes às práticas democráticas e participativas, participação dos pais, dos alunos ou da comunidade local, bem como os referentes à descentralização de estruturas da administração escolar e da autonomia conferida às escolas revelam-se bastante mais avançados do que as regras concretas fixadas na Lei de Bases.

Nos anos 90, o sistema educativo português é profundamente marcado pelo relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Dellors, onde surgem os conceitos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Em 2002, surge o movimento das competências, que conjuntamente com os estudos promovidos pelo *Programme for International Student Assessment (PISA)* trouxeram confusão generalizada<sup>1</sup> às práticas dos professores, que passaram da ênfase nos objetivos para a ênfase nas competências. Perrenoud (1992) defende que a noção de competência é a chave para a mudança da escola e pode romper com a lógica disciplinar instituída, combater o insucesso escolar e formar cidadãos autónomos, no quadro de um paradigma construtivista. A maioria das reformas curriculares que ocorreram em Portugal após o 25 de Abril baseou-se nessa perspetiva pedagógica. As escolas foram sendo arrastadas para este processo, mas a mudança que ocorreu no campo da avaliação foi meramente administrativa e a escola permaneceu como estava. As

---

<sup>1</sup> A confusão foi sobretudo retórica, já que na realidade pouco mudou. Muitas medidas tomadas numa perspetiva “top-down, na crença de que o que é legislado é concretizado nas escolas, são reinterpretadas, adaptadas ou mesmo ignoradas.

competências ao serem apresentadas à escola como um processo de inovação, que teve na reorganização curricular consagrada no Decreto-Lei 6/2001 um elemento legislativo central, pressupunha uma renovação da ação educativa e uma nova postura dos professores, alunos e escola onde a estimulação de situações de aprendizagem e a informação fosse transformada e mobilizada de forma útil pelos alunos.

Neste momento, o despacho nº17169/11 de 23 de Dezembro determina que o documento "Currículo Nacional do Ensino" deixe de constituir um documento orientador uma vez que "*aderiu a versões extremas de algumas orientações pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente*" e refere que não se deve "*impor às escolas e aos professores orientações pedagógicas extremas, nem o currículo se deve tornar um veículo para a imposição do experimentalismo pedagógico*".

Assim, nos últimos 40 anos temos arrastado, de forma inconclusiva, discussões em torno do desenvolvimento curricular, dos programas, das planificações detalhadas, dos objetivos comportamentais, da avaliação formativa e da avaliação sumativa, do estudo das práticas dos professores, do movimento das competências e, mais recentemente, do movimento da prestação de contas. Este enorme conjunto de reformas e recomendações criou muita agitação mas, apesar destes ímpetus renovadores, a escola mantém-se praticamente imutável.

É, hoje, claro que as mudanças se devem iniciar internamente e a escola se deve assumir como a unidade básica da mudança, pois segundo Fullan (2002), citado por Bolívar (2012):

*"consideram-se estratégias privilegiadas de melhoria, todas aquelas que contribuam para potenciar a escola como unidade básica: o trabalho em equipa em torno de um projeto comum, o desenvolvimento curricular baseado na escola, as oportunidades de desenvolvimento profissional e formação baseada na escola, a assessoria à escola como unidade básica"*.

Sendo, no entanto, vital que cada escola assegure que todos recebam a educação que possibilita aumentar o seu potencial, não se pode segundo Bolívar

(2012) deixar o assunto ao acaso de procedimentos avulsos de cada escola e de cada professor. Assim, num equilíbrio justo e coerente teremos que reclamar os impulsos de incentivos e recursos que contribuam para a melhoria. Contudo, e ainda de acordo com Bolivar, a gestão baseada na escola não assegura por si mesma uma melhoria se não for apoiada por outros processos, meios e recursos, podendo ainda provocar a desigualdade entre as escolas e, assim, não garantir a equidade do serviço público educativo.

A troca de conhecimentos e experiências entre colegas é um dos meios mais enriquecedores e com maior incidência no desenvolvimento profissional docente. A tomada de decisões a nível de escola e o trabalho em colaboração, participativo ou colegial, parecem, segundo a literatura atual, ser o melhor modo de gerar a melhoria desejada. Ainda de acordo com Hargreaves e Fink (2007), as redes de aprendizagem profissional destinadas aos professores baseiam-se na crença e em algumas evidências de que

”os docentes aprendem melhor partilhando reflexões, planificando de forma colaborativa, criticando as ideias e as experiências uns dos outros e reduzindo o isolamento encontrado na maioria dos estabelecimentos de ensino.”

A investigação realizada tem identificado a existência de uma relação débil entre as mudanças organizacionais e as mudanças na prática docente não se tendo, na generalidade, traduzido no ensino, na aprendizagem e nos níveis de consecução dos alunos. Esta situação leva-nos a concluir que é necessário concentrarmo-nos nas mudanças ao nível da escola e da sala de aula melhorando, qualitativamente as práticas docentes, e a considerar as mudanças organizativas como um instrumento ao seu serviço.

Se uma inovação não incide na qualidade das aprendizagens dos alunos não pode ser qualificada de melhoria. De alguma forma, a tradição de *Escolas Eficazes* contribuiu para focalizar as estratégias de melhoria no ensino aprendizagem. Contudo, a melhoria a nível da sala de aula não se pode manter de maneira contínua se não estiver sustentada por trabalho colaborativo e em rede, criando comunidades profissionais de aprendizagem.

É no entanto difícil alterar práticas pedagógicas e fazer evoluir pessoas que como diz Perrenoud (2004) *“conquistaram uma semi liberdade pedagógica, garantida jurídica e institucionalmente, defendida pelos sindicatos.”*

A solução terá que passar obrigatoriamente pelo diálogo, pela conversação e pela coragem de apontar práticas discutíveis, colocar perguntas embaraçosas, sugerir hipóteses, de forma a desencadear um processo reflexivo cooperativo baseado na confiança e no desejo efetivo de proceder à mudança.

Ainda de acordo com Perrenoud (2004) é difícil infletir os papéis do diretor neste sentido *“Daí a ideia de confiar o papel de interlocutores a outras pessoas ou recursos. Os professores visitam colegas, observam-nos, interrogam-nos, dialogam com eles, fornecem-lhes feed-back.”*

A mudança educativa precisa penetrar naquilo que é o coração do ensino e que motiva os professores a dar o seu melhor. O fracasso de muitas reformas fica a dever-se, entre outros, ao facto de não ter sido reconhecido que os professores têm a sua própria história de vida e identidade profissional. Hargreaves e Fink (2007) consideram que a dimensão emocional é o aspeto mais relevante quer do ensino quer do modo como os professores mudam.

Países como a Austrália, o Canadá e a Grã-Bretanha têm desenvolvido práticas educativas inovadoras através de abordagens mais colaborativas interligadas através de redes no âmbito de iniciativas de melhoria da escola. Como refere Tedesco (2000) a característica fundamental de uma rede, em comparação com os sistemas hierárquicos tradicionais, consiste na possibilidade de esta poder ser mobilizada em função das iniciativas de cada um dos participantes e utentes e não só da cúpula, pelo que a lógica da rede é potencialmente muito mais democrática do que a lógica do sistema, uma vez que o protagonismo principal está nas mãos dos participantes.

A escola de hoje tem a aprendizagem dos alunos no centro das suas preocupações e pugna pela redução do insucesso e do abandono escolar, tentando tornar a sociedade mais justa e evitar os custos sociais resultantes de adultos marginalizados e pouco qualificados.

Como diz João Barroso (2010), as razões para defender a escola pública e o papel essencial do estado na sua regulação e provisão, no contexto atual da sociedade portuguesa, derivam não de uma disputa entre o público e o privado, mas sim da necessidade de preservar um “ideal” coletivo de uma escola democrática e não segregativa, baseado na universalidade do acesso, na igualdade de oportunidades, na partilha de uma cultura comum, na continuidade dos percursos escolares, coisas que o mercado não pode oferecer.

A escolha da escola por pais e alunos deve ser precedida pela definição das condições em que as escolas podem acolher os alunos (se podem ou não selecionar os alunos, quais os critérios a que dar prioridade). Paradigma da melhoria gradual a escola deve construir um compromisso celebrado com os alunos, pais e comunidade local em formas e conteúdos que dependem da sua natureza e do seu ideário.

Contudo, e ainda segundo Hargreaves e Fink (2007), se o primeiro desafio da mudança é assegurarmo-nos de que ela é desejável, e o segundo de que é exequível, então o maior desafio de todos é torná-la durável e sustentável. Assim, afirmam que em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar.

## II. Etapas da vida profissional

Concluo neste ano de 2012 treze anos de gestão na Escola Secundária de Rio Tinto e no caminho que percorri nunca, como agora, tive tantas interrogações, desafios e procura de respostas.

O ano de 2012 caracteriza-se por ser uma época em que a falta de políticas claras sobre o sentido de evolução da escola aprofunda as contradições entre as rotinas estabelecidas (cumprimento de legislação e de regras) e um discurso oficial que enuncia a autonomia de gestão e o empreendedorismo. Estas mudanças têm vindo a ocorrer conduzindo sempre a que o Estado reduza a despesa pública, criando desconfiança entre autoridades governamentais, professores, encarregados de educação e sindicatos.

Ao longo do último ano, a conjuntura educativa sofreu importantes alterações, especialmente no quadro legal de que resultaram assinaláveis mudanças, das quais se destacam o modelo de financiamento das escolas, o modelo de direção e gestão, os centros novas oportunidades, a educação de adultos, o ensino profissional, a revisão da estrutura curricular, os programas das disciplinas, a avaliação de desempenho dos professores, a avaliação das equipas diretivas, os contratos de autonomia e a agregação das escolas.

Vive-se um período de reformas educativas estandardizadas. A competição educativa, alimentada por rankings e definições de metas, pressiona as escolas para atingirem, custe o que custar, padrões de desempenho cada vez mais elevados. Nós, os diretores das escolas esgotamo-nos, diariamente, na implementação de reformas educativas, com elevada componente ideológica, arrastando os docentes para desempenhos e práticas que não são interiorizadas e que estão a provocar stress e mesmo desinvestimento profissional.

Os sucessivos conflitos entre governo e sindicatos deixaram feridas e contradições que têm implicações na estabilidade das escolas. As medidas de política em curso na gestão das escolas não são desenvolvidas numa lógica de inovação educacional, mas na intenção de modificar o papel do diretor enquanto gestor escolar. A intenção de promover maior autonomia para os líderes

escolares expressa a vontade de concretizar o que se tem chamado a nova gestão pública no campo da administração educacional, em que ganha relevo a preocupação com a responsabilização e a prestação de contas sobre os resultados alcançados, tornando-se menos importante a exigência do cumprimento de normas e regulamentos.

Avoluma-se a exigência pública pela prestação de contas alimentada pelo incremento de uma educação fortemente seletiva em termos sociais, que é fonte de grandes desigualdades e que se fecha sobre si mesma em instituições enclave sob a atenção da comunicação social. A atitude difusa de insatisfação é alimentada pela crescente desconfiança da classe média face à escola pública de massas. O dilema, segundo Bolívar (2012), reside na forma de combinar um sistema de prestação de contas externo que tende para a uniformidade, ou seja todos os professores, independentemente da escola, devem alcançar os mesmos níveis de consecução dos seus alunos, sem ter em conta as particularidade de cada escola, uma vez que:

“Desiludidos com a possibilidade de uma regulamentação burocrática por normas (e a sua implementação fiel posterior) poder melhorar a educação, foi concebida uma estratégia não burocrática ou pós burocrática para conceder maiores níveis de autonomia aos estabelecimentos de ensino na tomada de decisões mas, como contrapartida, a prestação de contas dos resultados obtidos.”

Após sucessivos anúncios de autonomia, a legislação foi impondo a participação formal dos representantes autárquicos, comunitários e parentais nos diferentes órgãos de administração escolares e a elaboração de documentos de gestão estratégica. Abriu ainda caminho para o lançamento de programas de auditoria e avaliação interna e externa centrados na avaliação da consecução dos objetivos definidos.

Estas transformações são orientadas por preocupações de política pública com um enfoque importante nos critérios de eficiência e eficácia na afetação dos recursos educativos, como por exemplo o encerramento das escolas mais pequenas e a constituição dos mega agrupamentos.

As práticas de gestão e liderança no funcionamento quotidiano das escolas públicas expressam as tensões resultantes de duas lógicas de ação, uma predominantemente burocrática e outra de pendor gerencialista.

Neste contexto, a educação escolar é, segundo Brunsson (2006), um subsistema social que espelha a hipocrisia organizada em que o discurso vai num sentido, a decisão noutro e a ação segue um terceiro. Perante esta situação, é genericamente aceite que ambiguidade, negociação tática e resistência passiva são algumas estratégias utilizadas pelos diretores para lidarem com todas estas tensões. A atual conjuntura pressiona para que o gestor escolar assuma novas responsabilidades não só na gestão, organização do currículo e na prestação de contas dos resultados alcançados, mas também no que se refere a recursos financeiros e humanos.

O Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho, repõe os contratos de autonomia na agenda política e relança a discussão sobre a “*autonomia decretada*” e a “*autonomia construída*”. A Portaria nº 265/2012 publicada em 30 de Agosto elege, novamente, como objetivo estratégico o estabelecimento e alargamento dos contratos de autonomia como instrumento de garantia da diversidade e de reconhecimento de mérito das escolas. Embora esteja previsto que a autonomia das escolas se desenvolve por sua própria iniciativa, nesta primeira fase os contratos de autonomia estão a ser realizados por convite da tutela,<sup>2</sup> que utiliza critérios que não são do conhecimento público. Na avaliação do cumprimento do contrato são especialmente considerados os resultados escolares obtidos pelos alunos em avaliação externa, nomeadamente as Provas Finais de Ciclo e Exames, a eficácia na gestão dos recursos atribuídos à escola e o relatório de progresso.

---

<sup>2</sup> Em 2007 o ME publicitou a assinatura de contratos de autonomia com 22 escolas tendo, em teoria, como principal objetivo fornecer um instrumento de gestão essencial para criar condições para uma melhor prestação de serviço público. Em 2012 o MEC realiza reuniões por convite para constituição de contratos de autonomia e TEIP que perspetivam, entre outros objetivos, o pagamento dos vencimentos dos professores pelo POPH. A este propósito refere Barroso (2009) que “ A devolução do poder às escolas e o aumento da sua autonomia pode corresponder,(...) a uma lógica de mercado e ao interesse de aliviar o Estado da responsabilidade da educação.”

*i. 1ª FASE*

Iniciei a minha vida profissional num colégio particular, Nossa Senhora do Incenso, em Penamacor, em simultâneo com o último ano do meu curso de Filologia Germânica na Faculdade de Letras de Lisboa. Nesse primeiro ano, 1979, o meu desempenho teve apenas como referência a minha experiência de aluna. No meu primeiro dia de trabalho, dirigi-me ao gabinete do Diretor onde me foi entregue o horário e indicada a localização das salas. Era a única professora de Inglês do colégio, lecionava todas as turmas e vivi um ano de solidão, medo, insegurança e dúvidas sobre a profissão. Aprendi mais do que ensinei. No final desse ano letivo refleti muito sobre se o ensino seria realmente o que eu queria profissionalmente. A tomada de contacto inicial com a sala de aula segundo Nóvoa (2007)

“traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real” a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“estou-me a aguentar”) a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão dos conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.”

Entre 1978 e 1993, peregrinei entre escolas, dois anos em Gaia, três anos em Gondomar, um ano no Cartaxo, dois anos em Rio Tinto, um ano no Marco de Canavezes, dois anos em Recarei, dois anos em São Pedro da Cova e finalmente Rio Tinto. Com exceção do Marco de Canavezes, senti-me sempre em *casa*. Fiz muitos amigos. De todas as fases da minha vida profissional resultaram laços com pessoas, que pela afinidade e partilha, perduraram no tempo.

O sistema educativo vivia da exploração dos professores provisórios <sup>3</sup>, obrigando-os a uma verdadeira via sacra pelo país antes de lhes conceder a

---

<sup>3</sup> A própria designação de *professor provisório* introduz uma lógica de precariedade e de errância que retira significado ao ser professor.

possibilidade de efetivar. Para as escolas significava a precariedade dos seus projetos educativos, pois todos os anos tudo mudava. Os professores efetivos fechavam-se em grupos de interesses, cumplicidades e prerrogativas em termos de escolha de turmas e horários. Os que chegavam com estatuto de provisório eram, geralmente, marginalizados pois estavam de passagem.

Desse tempo, guardo a memória muito viva da escola Secundária de Gondomar, onde, após ter passado pelas escolas de Gaia onde existiam duas realidades, a dos “provisórios” e a dos “doutores”, encontrei, pela primeira vez, um grupo de professores, muito heterogéneo, em que a entreajuda estava presente em muitas situações. O encontro com este grupo de professores foi providencial, foi após três anos de profissão o meu momento de encontro como professora. Como refere Nóvoa (2007)

“a estabilização tem outros significados, como por exemplo a pertença a um corpo profissional e a independência...Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo de funcionamento... A estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente...as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos”

Nesse ano, 1982, a relação com os alunos foi inesquecível, pois a entrega como professora foi amplamente retribuída. Nessa época o 8º grupo, de português, era considerado carenciado e eu lecionei a disciplina de português durante quatro anos. Aprendi pedagogicamente muito. Fica para sempre a recordação de sentir, preparar o canto IX dos Lusíadas num promontório à beira mar, de discutir a literatura marginal na margem do rio Douro e de partilhar a reorganização de uma biblioteca com todas as descobertas inerentes. A forma como se partilhavam procedimentos e competências levava a um processo contínuo de aprendizagem focalizado no desenvolvimento individual e organizacional dos professores envolvidos, cujo objetivo principal era promover uma aprendizagem contínua e assegurar que essa aprendizagem era incorporada no processo de ensino aprendizagem.

A escola do Cartaxo é também marcante por ter de, forma indireta, vivido a explosão (literalmente) da escola em 1985. Foi o desespero daquela comunidade educativa que viu morrer dois dos seus jovens e ser marcada pelo fogo outros quinze e a sua professora. Essa explosão deu-se numa sala onde iria decorrer uma aula de Educação Visual de uma turma de 8ºano. A sala era originalmente um laboratório de físico-química adaptado a sala normal sem que tivesse existido ajustamento na instalação do gás e faltava a torneira de segurança no respectivo terminal localizado no interior de uma bancada. Todo o drama coexistiu com a procura dos responsáveis pelo acidente, o Estado, a professora, os alunos, a gestão da escola? Durante semanas, a situação desencadeou condutas hostis e agressivas da população contra professores que viveram tensões muito fortes.

De todo esse tempo, de todas essas escolas, recordo ainda, de forma muito viva, a cooperação entre os professores “provisórios” que procuravam melhorar as suas práticas <sup>4</sup>. A entreaajuda estava presente em muitas situações, nomeadamente no trabalho colaborativo da preparação de aulas, elaboração de testes, na definição e aplicação de critérios de avaliação, na procura de tornar mais consistentes as nossas práticas de ensino. Aprendi mais confrontando as minhas práticas com as dos colegas provisórios do que com o delegado de grupo ou colegas mais experientes.

O meu estágio, formação em serviço na Universidade Aberta, em 1988, permitiu-me o enquadramento teórico de uma prática com 11 anos. Perante o isolamento deste modelo de formação um grupo de oito professoras juntou-se, criou um horário de estudo, partilhou apontamentos, experiências, conhecimentos e aprendizagens. Foi a melhor “turma” da minha vida. Com o mesmo objetivo, construímos horários, metodologias de trabalho e distribuição de tarefas. Só agora a uma distância de quase 20 anos faço esta leitura, na altura as coisas apenas aconteceram como resposta a um problema comum. Fui melhor professora depois dessa formação? Fui com certeza, porque houve aprendizagem realizada entre pares, suportada por uma pesquisa consistente e

---

<sup>4</sup> Entregues a *si mesmos* e abandonados pelo Estado e pela organização (e mesmo pelos pares *efetivos*), esta pode ser considerada uma estratégia de *colaboração de sobrevivência profissional*.

houve crescimento profissional. Foi a melhor formação? Não, na sala de aula estivemos sempre sozinhas. Eramos de cinco escolas diferentes, de diferentes disciplinas, embora todas de Letras e nunca partilhamos o espaço da sala de aula. A nossa partilha parou à entrada da sala.

Em 1994 cheguei à escola Secundária de Rio Tinto. A minha escola. Porquê? Porque se conjugou a minha maturidade profissional com a fase de consolidação da escola. A Escola Secundária de Rio Tinto ocupava um edifício recente após uma luta de anos por melhores condições físicas. A cidade de Rio Tinto estava numa fase de crescimento intensa e a escola albergava cerca de dois mil alunos.

Esta fase de estabilização acompanhou a consolidação pedagógica e conduziu a uma fase de novos desafios e comprometimento com a profissão e novas atividades coletivas. Ainda segundo Nóvoa (2007), na fase de docência por ele denominada de diversificação, os professores estariam mais motivados, mais dinâmicos, mais empenhados nas equipas pedagógicas, o que se traduziria em mais ambição pessoal e na procura de mais responsabilidade e prestígio e cita Cooper :

“ Durante esta fase o professor, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência”

Fui eleita delegada de grupo, já tinha tido essa experiência noutras escolas e exerci o cargo entre 1994 e 1997. Foi fácil o desempenho do cargo. O delegado de grupo era eleito pelos seus pares e cabia-lhe coordenar e orientar os trabalhos dos professores do grupo disciplinar e ser dinamizador da ação educativa e das atividades extracurriculares. A coordenação dos professores de uma mesma disciplina não significava a supervisão das práticas educativas dos pares. Como delegada apenas presidia a reuniões para comunicar as informações do conselho pedagógico, escolher manuais, proceder a planificações, verificar o cumprimento de programas no final do ano letivo para exarar em ata e dinamizar atividades como visitas de estudo, feira do livro, dia dos namorados ou das bruxas, e exposições de trabalhos de alunos.

Durante muitos anos, os delegados de grupo limitavam-se a funcionar como ponto de passagem, na horizontal, entre pares e, na vertical, com o conselho pedagógico. A dificuldade na afirmação da coordenação de departamentos, numa outra lógica, foi o facto dos conselhos de disciplina terem grande tradição na escola, razão pela qual muitas escolas não eliminaram a figura do delegado de grupo, transformando o coordenador num veículo de transmissão de informações e decisões emanadas do conselho pedagógico.

A presença em conselho pedagógico, composto por cerca de vinte elementos em que cada um se assumia como representante dos interesses de um grupo, levava a reuniões intermináveis sobre ordens de trabalho mais dirigidas à organização de rotinas do que à aprendizagem dos alunos.

Contudo, havia uma colega que fazia a diferença, a Alice. Foi quem iniciou o PEPT na escola, nos anos 90. Visto hoje, e confirmando a perspectiva de John Kotter (2011), o facto de surgir a oportunidade de implementar um modelo de autoavaliação que permitiu agir com sentido de urgência, apresentado por uma pessoa credível e consensual a nível da escola, o qual ainda criou condições para mobilizar uma equipa, permitiu lançar as sementes das práticas de autoconhecimento dentro da escola.

O programa PEPT 2000 (Programa de Educação para Todos), criado na sequência da Resolução nº29/91 do Conselho de Ministros Portugueses, colocou a sua ênfase na ação dos professores de modo a serem criadas as condições que permitissem a conclusão da escolaridade obrigatória de nove anos, promovessem o sucesso educativo generalizado e evitassem a exclusão social. No quadro destas ideias o PEPT criou um “Observatório de Qualidade” que se inspirou em quatro linhas de estratégia: a promoção da qualidade da escola; a promoção da autonomia das escolas, traduzida na capacidade de elaboração de um projeto educativo em benefício dos alunos; a produção de informação sistemática sobre as escolas e a introdução de uma reforma cultural na gestão das escolas. O princípio dos anos 90 foram propícios a que se desenvolvesse nas escolas o debate da escola para todos, até porque Portugal vivia um processo de adesão à então Comunidade Económica Europeia, que nos permitia

participar em conferências e reuniões que produziam recomendações para todos os estados membros.

Obrigatoriamente, tivemos que dirigir o olhar para a qualidade e melhoria das aprendizagens. O processo de autoavaliação aqui iniciado permitiu encetar sucessivos planos de melhoria para potenciar os pontos fortes e superar as debilidades diagnosticadas nos relatórios de autoavaliação. Foi o ponto de partida de uma dinâmica de escola que nos levou a percorrer um caminho que não tem soluções acabadas, e que caracteriza o nosso presente. A sociedade atual evolui tão depressa que a escola tem de acompanhar o seu desenvolvimento, antecipar soluções e resolver os problemas que vão ficando do passado.

## *ii. 2ª FASE*

Fui designada Presidente da Comissão Executiva Instaladora em 1998, tendo sido indicada pelo Presidente do Conselho Diretivo, em funções na altura, que se demitiu por considerar que o facto de a tutela o impedir de acumular com outras funções, sendo o único elemento da comunidade escolar sujeito a esta condicionante, era uma condicionante à sua autonomia como pessoa e profissional. Foi a minha primeira imagem das limitações que o diretor de uma escola encontra na gestão da sua vida pessoal e profissional. Tendo sido professora desde 1979 a visão que tinha de quem estava à frente da escola era de poder, capacidade de agir e autoridade. O Presidente do Conselho Executivo mantinha a escola muito organizada, era exigente no cumprimento das regras, seguia à risca a legislação vigente e facilitava o trabalho dos professores. A legislação era comunicada nas reuniões do Conselho Pedagógico no ponto referente às informações que, muitas vezes, era mais importante do que os restantes pontos da ordem de trabalhos.

A minha designação foi muito consensual na escola e vivi uma realidade em que a cooperação, a responsabilidade e a amizade balizaram um trabalho na comunidade escolar extremamente gratificante. O foco na dimensão afetiva na

escola foi fundamental para a elaboração de projetos comuns e um convívio harmonioso. Como diz Matias Alves no Terrear (2012)

”a escola tem uma identidade, um ethos que envolve e alimenta a ação da generalidade das pessoas. A identidade é uma marca cultural poderosa que regula de modo invisível a ação das pessoas que trabalham na escola”.

Este primeiro ano de gestão, num ambiente de escola cujo *ethos* era encorajador e criativo, proporcionou-me o desenvolvimento de uma postura positiva que acompanhou todas as fases que se seguiram e ajudou-me a sentir a necessidade de aprender mais de forma a poder desempenhar funções para as quais não tinha sido preparada aquando da minha formação inicial.

### *iii. 3ª FASE*

De 1998 até 2008 as escolas públicas portuguesas foram regulamentadas pelo DL nº 115-A/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99). Estes diplomas começam por apontar a autonomia e descentralização como aspetos fundamentais de uma nova organização <sup>5</sup> e definem quatro órgãos de Administração e Gestão: Assembleia, Conselho Executivo ou Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. Ao prever a coexistência de Conselho Executivo e Diretor, as escolas podiam optar por um destes perfis de gestão, colegial ou unipessoal, de acordo com o seu regulamento interno, o que permitiu a 99% das escolas manter a colegialidade na gestão.

Durante nove anos, de 1998 a 2008, fui Presidente do Conselho Executivo, eleita com a minha equipa, após apresentação de um programa de ação, por um conselho eleitoral da escola composto maioritariamente por professores da escola, sempre com 96% a 98% dos votos, sentindo-me fortemente apoiada.

O Conselho Executivo assumia, primordialmente, funções de carácter administrativo como horários, matrículas, gestão de instalações e de

---

<sup>5</sup> O decretar a autonomia foi uma prática constante, pelo menos desde 1989 com o Decreto-Lei 43/89. Mas como refere João Barroso foi sendo um ficção necessária para desresponsabilizar o Estado e criar a ilusão de que agora se iria iniciar um novo *reino educativo*.

equipamentos, gestão das relações dentro da escola e entre a escola e a comunidade e estava muito próximo dos professores. Era um Conselho Executivo de “porta aberta” ou seja toda a comunidade educativa (alunos, professores, funcionários e encarregados de educação) podia a qualquer hora dirigir-se ao gabinete para tratar de assuntos do próprio interesse ou simplesmente conversar, sendo que daí decorria a necessidade de maior permanência da equipa diretiva na escola.

Apreendi, com os presidentes dos Conselhos Executivos da área pedagógica de Gondomar, que se podia dirigir uma escola aspirando a uma vida tranquila, sabendo que em certos momentos do ano escolar seríamos sobrecarregados com tarefas de gestão um pouco ingratas, mas pensando que, na maior parte do tempo, estaríamos menos expostos do que os professores à confrontação diária com a complexidade do trabalho docente. Também apreendi, muito rapidamente, que esta forma de estar se encontrava ultrapassada <sup>6</sup>.

É de realçar que na discussão da revisão do modelo da gestão das escolas que decorreu este ano letivo e se concretizou na publicação do Decreto Lei nº137/2012 de 2 de Julho, os sindicatos voltaram a propor a possibilidade das escolas optarem por um órgão de gestão colegial ou unipessoal, ou seja pudessem ter um Conselho Diretivo ou um Diretor, de acordo com o seu regulamento interno.

Alguns autores realçam a contradição entre a forte legitimidade eleitoral e a lógica gestionária do papel do dirigente da administração pública, concluindo que o resultado desta contradição é o desenvolvimento de estratégias de gestão baseadas na ambiguidade e na ambivalência. Licínio Lima chama a atenção para o facto do poder de direção da escola estar fora da escola, deslocado no Ministério de Educação, nos departamentos centrais e nas direções regionais <sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Ultrapassada porque a forma como uma escola é gerida e se encontra organizada não é meramente instrumental, nem separável da sua vocação educativa e do seu projeto pedagógico.

<sup>7</sup> Poder-se-á até sustentar uma progressiva deslocação do poder para centro político-administrativo, perda efetiva de autonomia, com o recurso às plataformas de diverso tipo, com destaque para a central de compras do estado, consumando o que Licínio Lima designa como centralização *por controlo remoto*.

O exercício de poderes de cada escola são sobretudo poderes de execução subordinados a uma direção externa, que ele caracteriza como uma direção atópica. Machado (2003) refere-se a esta situação enunciando a sequência de categorização desde o Estado Novo: “comissário político-administrativo”, “primus inter pares”, “representante dos professores e da administração” e define:

“A posição do Presidente do Conselho Diretivo é ambivalente: por um lado representa os professores que o escolheram, como um dos seus, para coordenar a ação pedagógica e administrativa da escola e assegurar a representação desta junto das instâncias da administração educativa; por outro, representa a administração educativa que homologa a sua eleição e faz dele o guardião do cumprimento das leis na escola”

Não foi o meu sentir durante este período, pois embora estando numa posição de subordinação administrativa perante a inspeção, a direção regional e os serviços centrais não me eram assacadas responsabilidades individuais, não sentia que tinha que responder pelos resultados escolares e vivenciava práticas democráticas e colegiais. Barroso (1998) refere que “*Numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio ato educativo.*” De forma consciente todo o meu trabalho esteve sempre focalizado nos alunos. Tive sempre muito presente a necessidade de equilibrar a gestão da escola com a liderança pedagógica, embora toda a atividade desenvolvida ao longo dos diferentes mandatos tenha tido o controlo pormenorizado por parte da IGE, a qual verifica à exaustão a conformidade de todos os procedimentos que regulamentam todas as ações com base em decisões tomadas a nível central.

Havia autonomia para gerir créditos de horas que permitiam atribuir APA, Apoio Pedagógico Acrescido, a todos os alunos com insucesso na aprendizagem e criar atividades extra curriculares. Tive a ilusão que a generalização da educação básica de 9 anos se estava a realizar com segurança e que iríamos rapidamente aumentar os níveis de escolarização dos portugueses. Desenvolveu-se muito, nesta época, aquilo a que António Nóvoa (2007) chama o “*transbordamento da escola*” em que o excesso de missões impostas à escola, que foram sendo apropriadas pelos professores com grande voluntarismo, levou a uma excessiva dispersão e à dificuldade de definir um foco e estratégias claras. Se a pedagogia

tradicional era baseada na transmissão dos conhecimentos, a pedagogia moderna provocou uma rutura que colocou o aluno no centro do sistema. Nóvoa (2007) apresenta como dilema se a escola deve estar centrada no aluno ou na aprendizagem e defende que:

“A escola centrada na aprendizagem tem que saber fazer inevitavelmente, três coisas... fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso. A chave dessa reforma são as palavras “todos” e “verdadeiramente”. Isto é, não pode continuar a apregoar, como se tem feito nos últimos cem anos, uma escola única, obrigatória, inclusiva, que no fundo está permanentemente a excluir. ...Uma escola capaz de colocar em prática mecanismos de diferenciação pedagógica, a descoberta mais importante da pedagogia moderna. ... um local onde as crianças aprendem a estudar, aprendem a trabalhar”

Entretanto, fui confrontada com uma realidade diferente da minha perceção do dia a dia. Tomei conhecimento e consciencializei-me que tanto os indicadores quantitativos como qualitativos divulgados através de relatórios da Unesco, da OCDE e a nível interno demonstravam, em Portugal, fracos resultados escolares dos alunos, nomeadamente no que se referia a índices de insucesso, de abandono escolar ou saída prematura do sistema sem qualquer qualificação.

Ainda hoje, embora reconhecendo alguma melhoria a nível dos resultados académicos dos alunos, o último relatório publicado pela OCDE (2012) recomenda uma valorização da dimensão formativa da avaliação a par da sumativa para potenciar a qualidade das aprendizagens e a focalização do trabalho dos professores na aprendizagem dos alunos. A liderança da escola é, também, reconhecida como essencial para a promoção da melhoria e deve concentrar-se nas aprendizagens que verdadeiramente importam quando nos esforçamos para aumentar o êxito dos alunos.

Toda a minha prática como professora tinha sublinhado os dois aspetos de aprender a conhecer e aprender a fazer, mas aprendi que não era suficiente uma vez que a preocupação com metas de curto prazo não fazem sentido. Como referem Hargreaves e Fink (2007):

“Se a aprendizagem não for personalizada- isto é, senão for concebida tendo em consideração os significados, os conhecimentos prévios e as circunstâncias de vida de cada aluno que a experiencia-, muitos estudantes, especialmente os mais desfavorecidos, dificilmente chegaram a aprender (...) estes cinco pilares – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver em conjunto e aprender a viver de modo sustentável- representam as finalidades de uma aprendizagem profunda e ampla nas escolas”

Para além das funções e competências de Presidente do Conselho Executivo no eixo administrativo-pedagógico, comecei a apreender o conceito de liderança como requisito fundamental para o desempenho das funções de gestão. Para vários autores, associado ao ato de gestão surge o conceito de liderança, como aponta Azevedo (2003):

“A um diretor de escola deve exigir-se que, além de ser um bom gestor, seja um bom líder da comunidade escolar, que esteja permanentemente preocupado (e ocupado) a incentivar as equipas de trabalho e a melhorar continuamente a qualidade da educação”

Penso que, tal como referido no relatório final do Conselho Nacional de Educação (2007), o verdadeiro desafio que se coloca hoje no domínio da gestão escolar não é a profissionalização do diretor, que na minha opinião deverá ser sempre um professor, mas a qualificação dos professores na área de gestão. Azevedo (2003) aponta a formação específica como uma capacitação de libertação, única, do voto dos colegas e refere que:

“ É preciso investir em formação, e num certo tipo de formação. Ou seja, não basta ensinar e aprender as normas das escolas e as teorias gerais de gestão, é preciso aprender com outros líderes e assimilar o que é, de facto, ser um bom gestor e um bom líder numa comunidade escolar”.

Perante os novos desafios, senti necessidade de frequentar formação que me capacitasse para as funções a desempenhar. Em 2004 finalizei o meu primeiro Curso de Formação Especializada em Administração Escolar. A partir daí, tenho realizado com regularidade formação na área da gestão, tendo sempre em vista

uma estratégia de melhoria da qualidade da minha ação e o desenvolvimento de conhecimentos e competências para uma ação transformadora.

Em 2008 foi discutido um novo modelo de gestão escolar o Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, uma vez que o vigente era, entre outras situações, acusado de refletir uma lógica colegial de natureza corporativa. O desejo de reforçar o papel do diretor levou à abolição formal da gestão colegial. Este normativo reforça a abordagem gerencialista do papel do diretor e realça a sua posição como interlocutor da tutela.

O ministério da Educação começa, no mandato da ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009), a organizar reuniões plenárias, entre todos os diretores e a equipa ministerial, que na zona norte decorriam em Guimarães ou na Maia. Estas reuniões serviam para explicar as medidas previamente anunciadas pelo governo através da comunicação social e permitiam aos diretores pronunciarem-se sobre essas medidas. Eram sessões conjuntas de divulgação e de reflexão que, teoricamente, serviam de base às opções e decisões da tutela. As reuniões, que envolviam mais de 400 pessoas, deviam ter como objetivo recolher as opiniões e conhecimentos que os diretores têm da realidade das escolas. Estas opiniões exigiam ouvidos credíveis, interessados em conhecer e interagir e, não apenas, concretizar agenda <sup>8</sup>.

Nesta mesma época, é criado um órgão consultivo do Ministério de Educação, o Conselho das Escolas, constituído por sessenta diretores eleitos pelos seus pares, órgão para o qual fui eleita no seu primeiro mandato. Trabalhei, lado a lado, com outros diretores de escola com quem confrontei perspetivas e pontos de vista que deram origem a algum ceticismo face à heterogeneidade daquele órgão. O Decreto Regulamentar nº 32/2007 define a missão deste órgão que, para além de emitir pareceres no que respeita à definição das políticas pertinentes para a educação pré escolar e ensino básico e secundário, assegura

---

<sup>8</sup> Esta lógica de ação ministerial pode ser entendida sob diversas prismas: i) como forma de reduzir o poder e a influência dos sindicatos tendo outros interlocutores diretos que tinham a legitimidade de representar o universo das escolas; ii) como forma de ultrapassar a *máquina burocrática da administração educativa*; iii) como forma de *governança por auscultação direta* e legitimação das políticas.

a participação das escolas da rede pública na definição da política educativa para estes níveis de ensino. É um órgão que tem um poder relativo, que pode ser rapidamente silenciado ou simplesmente ignorado, correndo o risco de servir apenas para legitimar as políticas dos sucessivos governos. A minha presença no Conselho das Escolas fez-me perceber que, sob a capa do alargamento da participação, alguns diretores assumem menos o papel de representação das escolas e mais a defesa de interesses próprios ou ideológicos. Mais uma vez, a mais valia desta experiência foi a partilha de conhecimentos através de redes informais de diretores e a conquista de amizades para a vida.

Pelo facto de pertencer ao Conselho das Escolas, fui designada para o Conselho Nacional de Educação como representante dos Estabelecimentos Públicos do Ensino não Superior no período de outubro de 2007 a 2010. Senti-me especialmente bem nesta instituição, entre conselheiros cujo mérito permite a riqueza do debate e o aprofundamento de matérias discutidas com grande abrangência. O Conselho Nacional de Educação, embora nem sempre levado em conta, é reconhecido pela visão partilhada do debate e pelo contributo relevante, independente e autónomo que lhe permite a preparação de estudos, a dinamização de seminários e a edição de publicações. Aprendi imenso não só de política educativa ao ouvir a perspetiva dos especialistas de educação, mas também de todos os atores que vivenciam os problemas do sistema educativo. O conselho identifica questões, debruça-se sobre elas, ouve elementos exteriores e emite pareceres e recomendações que fazem parte da história da educação. Foi a experiência que mais me fez crescer como profissional e como pessoa. Foi muito gratificante, e permitiu-me desviar o olhar de uma análise de território educativo muito fechada e alargar horizontes. Foi muito útil, porque pude perceber melhor as razões que estão por trás das decisões. Adquiri mais competências pessoais que me permitiram derrubar barreiras paradigmáticas que por vezes impedem a própria evolução e percebi como a ideologia de cada ator ali presente condicionava a capacidade de interpretar o olhar dos outros. Analisar, por exemplo, o modelo de gestão das escolas conciliando sindicatos de direita e esquerda, partidos políticos, interesses corporativistas, experiências de vida muito diferentes, pessoas com autoestima muito elevada, especialistas na

temática e desconhecedores absolutos, fez-me valorizar a vida em democracia, respeitar as opiniões contrárias dos outros e lembrar que não há verdades absolutas.

#### *iv. 4ª FASE*

O novo modelo de gestão instituído pelo Decreto-Lei nº75/2008 nunca foi totalmente aceite por um número expressivo de professores. Por vezes acreditamos que a democracia se faz, sobretudo, com a eleição de representantes de professores e não com a participação de todos na construção de um Projeto Educativo comum<sup>9</sup>. É importante referir que, genericamente, são as mesmas pessoas que percorrem os diferentes modelos de direção e gestão, dando continuidade às funções desempenhadas na maioria das escolas. Estas funções são assumidas por pessoas ou equipas de pessoas, a quem foram reconhecidas as qualificações necessárias, que gostam de trabalhar, assegurar uma boa organização e querem mudar a escola, embora como refere Perrenoud (2004):

“Os períodos de crise ou de transformação não podem ter o mesmo significado para os líderes, para os gestores, para os que foram empurrados para esta função contra a sua vontade, ou ainda para aqueles que lá chegaram para escaparem a uma outra situação”

Apresentei a minha candidatura a diretora e, após concurso, fui eleita pelo Conselho Geral, tendo tomado posse em junho de 2009. Nos primeiros dois anos de desempenho como diretora, incidi, de acordo com o projeto de intervenção apresentado, nos quatro domínios estratégicos que se enunciam: sucesso educativo interno e externo dos alunos e formandos, qualidade da ação educativa, cidadania ativa e cultura de trabalho. Estes domínios pretendem orientar a ação da escola, nunca perdendo de vista que o sucesso da escola se há de medir em termos finais pelo sucesso pessoal e profissional dos seus

---

<sup>9</sup> Esta perspetiva *delegacionista* da democracia é própria de uma ordem tendencialmente vassálica, esquecendo que a substância democrática reside na participação (o ser parte de) e na decisão (ter o poder de).

alunos e formandos e pelo contributo que possa proporcionar à comunidade onde se integra.

Num quadro político de crise financeira e aperto orçamental, a ministra de então forçou medidas muito impopulares para a maioria dos professores, nomeadamente a carreira de professor titular <sup>10</sup>, o alargamento do horário de trabalho semanal efetivo, as progressões na carreira, as aulas de substituição, o congelamento dos vencimentos, o exame de acesso à profissão e a avaliação de desempenho. Estas medidas provocaram muita insatisfação e forte contestação sindical. Assim, como diretora, fui confrontada com um dilema difícil uma vez que me encontrava entre a lealdade devida aos professores que me elegeram e apoiavam, e a tutela. A minha posição tornou-se particularmente frágil durante a contestação ao modelo de avaliação dos professores, em que me vi na situação de ser obrigada a mediar o relacionamento entre os professores e o Ministério de Educação. Senti nesta fase, mais do que nunca, a obrigação de me sujeitar aos normativos, dando-lhes seguimento, contrariando muitas vezes a própria consciência e ideologia e sentindo-me refém do sistema <sup>11</sup>. A somar a estes constrangimentos, existiram outros fatores externos à minha função de diretora que tiveram a ver com o sentido de justiça percecionado pelos professores.

Foi o capital de experiência acumulado e os aspetos controversos da legislação, com elevado grau de inexecutabilidade, que mitigaram o choque entre pares e limitaram danos.

Apesar de sucessivas camadas de legislação reformadora, o papel do diretor da escola e a configuração da gestão escolar permanecem profundamente ambíguos, dado o caráter contraditório dos objetivos, das normas e das expectativas com que a organização escolar se confronta.

---

<sup>10</sup> Esta determinação económica não pode fazer esquecer a determinação política de controlo do poder dentro das escolas através da estratificação profissional.

<sup>11</sup> Este estatuto não impediu de jogar com as ambiguidades e criar circunstâncias que mitigassem a *colonização do sistema*.

A minha intervenção como diretora desenvolveu-se em dois ciclos. Um primeiro ciclo, que decorreu durante a renovação das instalações escolares pelo parque escolar, em que foi determinante assegurar a qualidade das aprendizagens e as condições de trabalho adequadas. Um segundo ciclo, agora interrompido, em que a atividade da Escola se desenvolveria num ambiente adequado, confortável e estimulante, propiciador de uma educação integral do aluno, capaz de o fazer crescer emocional, intelectual, social e pessoalmente. Todos os alunos têm o direito de aprender, e todos os professores o direito de ensinar. Esta fase de estabilidade está profundamente ameaçada por uma situação de crise social e económica provocada pelo endividamento do estado e dos cidadãos, que é transversal a toda a Europa.

Tenho desenvolvido um esforço no sentido de promover consensos, pois quem assume desafios de gestão escolar, como diretor, avoca a si responsabilidades de construir uma unidade social capaz de assumir responsabilidades de forma partilhada e participativa, com transparência, e focalizada nos alunos e na sua aprendizagem.

Deste modo, tenho orientado o meu trabalho no sentido de melhorar a eficácia da escola através de iniciativas de mudança estruturadas em três grupos: focalização no sucesso, desenvolvimento do *ethos* da Escola, diversidade da oferta e a articulação entre o currículo e o contexto social, cultural e económico, a qualidade das relações internas e externas entre os membros da comunidade e a dinâmica dos processos internos no âmbito do grupo turma.

Os psicossociólogos costumam referir, confirmando o ideograma chinês que significa simultaneamente crise e mudança, que toda a crise suscita regulação e mudança. Perrenoud (2004) afirma que a crise constitui um teste para os dirigentes das escolas e revela o que está no cerne de toda a ação diretiva, nomeadamente

“defrontar a incerteza, o conflito, as contradições entre fins e meios, a diversidade das expectativas e das lógicas de ação, quer dos membros da organização quer dos utentes, a disparidade das situações... a tensão entre o desejo de ser coerente e a necessidade de negociar compromissos, as causas

nobres e a defesa de direitos adquiridos, a política a longo prazo e as urgências do quotidiano, a identificação com um dos subsistemas e a preocupação com o conjunto”

Ser diretor no contexto atual é viver na expectativa de que as tarefas rotineiras possam, de um momento para o outro, dar lugar à ação mais complexa e mais vital esperando-se que o diretor tenha a capacidade de enfrentar crises e transformações. Perante situações novas e complexas é preciso improvisar e o diretor não pode apenas assumir um papel de coordenar esforços, assegurar a coesão do conjunto, velar pela qualidade do ambiente de trabalho, gerir da melhor maneira os recursos humanos, representar a organização no exterior, encontrar recursos e meios que permitam desenvolver atividades e manter empregos.

Este período de transformação que se está a viver não significa o mesmo para todos os diretores, pois existe uma diversidade de situações que, segundo Perrenoud (2004), depende

“do momento em que eles se tornaram diretores, das razões que os levaram a pretender ou a aceitar essa função e das que os fazem continuar como tal. Alguns tornaram-se dirigentes com o nascer da crise ou por razões que os predisuseram a enfrentar as contradições sociais, mais do que os problemas de gestão... a inscrição da crise ou da transformação do quotidiano do seu trabalho representa uma verdadeira mutação identitária para uma fração importante dos diretores de escola em exercício”

No âmbito dessas alterações e com base num desejável princípio de autonomia, o Ministério da Educação e da Ciência, publicou o Despacho Normativo nº13-A/2012 de 5 de junho que confere às escolas a possibilidade de construírem uma espécie de banco de horas, crédito horário como lhe chama, que poderão usar em projetos ou atividades que se inscrevam nos seus projetos educativos.

A forma como se estabelece este crédito assenta na fórmula  $CT = K \times CAP + EFI + T$  em que: K decorre da estrutura etária e tempo de serviço dos docentes da escola; CAP decorre dos indicadores de gestão e é calculado com uma outra fórmula envolvendo a CL, componente letiva, a HSV, capacidade letiva teórica e

RCL, o somatório das horas de redução; EFI - um Indicador de Eficácia Educativa que considera os resultados dos alunos nos exames nacionais, as diferenças entre os resultados internos e externos e a comparação do nível de variação dos resultados dos alunos com a média nacional ou com o ano anterior; finalmente, T decorre do número de turmas.

Na verdade, instala-se a “School's Race”, a competição, os resultados como objetivo supremo. Se bem repararmos, apesar da retórica da autonomia, a fórmula assenta exclusivamente na medida dos resultados ou em parâmetros administrativos, ou seja, as características sociais e contextuais das comunidades educativas estão mais uma vez ausentes. O Ministério da Educação e Ciência considera que escolas com um tipo de população discente mais problematizada, quase sempre mal classificadas nos rankings, com equipas docentes mais instáveis, mais jovens e inexperientes, um dos critérios da fórmula, vão competir pelos créditos horários da mesma forma que escolas com outro tipo de população, com equipas docentes experientes, estáveis e com bons resultados anteriores, que as colocarão em melhor posição na grelha de partida. Como perspectiva de diferenciação esta autonomia é, no mínimo, preocupante <sup>12</sup>.

Do meu ponto de vista, e gostava de estar enganada, o normativo agora publicado sustentará práticas de várias escolas públicas que recusam a matrícula de alunos em idade de escolaridade obrigatória com base em critérios de resultados escolares ou que são “sensíveis” aos pedidos de ingresso por parte de famílias de alunos com bom currículo, por assim dizer, correndo-se o risco de alimentar um cenário de escolas “guetizadas” num sentido ou noutro, umas que recebem predominantemente bons alunos que por sua vez também lhes permite ter mais crédito horário, que alimentarão melhores resultados num círculo que dificilmente se quebrará.

---

<sup>12</sup> Pode também considerar-se uma novíssima forma de *darwinismo educativo* – *os mais fortes têm sempre melhores possibilidades de sobreviver*, ou ainda a evidência do célebre *efeito Mateus: quem tem mais terá; quem tem menos até o pouco que tem lhe é tirado*.

v. *5ª FASE*

Tomei posse como presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº3 no dia 4 de julho de 2012, interrompendo assim o mandato como diretora que estava em curso <sup>13</sup>. Esta alteração decorrente do Despacho nº 5634-F/2012 de 22 de abril transformou novamente o órgão de gestão, de gestão unipessoal em gestão colegial, o que de certo modo representa o reviver da situação de Comissão Administrativa Instaladora em 1998.

A Escola Secundária de Rio Tinto está, neste momento, confrontada com a fusão com o Agrupamento de Escolas de Baguim e integra 10 edifícios, cerca de 3175 alunos, 300 professores e 130 funcionários. O parque escolar abrange o território de três freguesias, Rio Tinto, Baguim e Fânzeres.

A constituição da equipa de gestão foi difícil, porque cada escola tinha os seus modos de organização do trabalho pedagógico e a equipa de direção, cujo diretor não ficou como presidente da comissão, recusou-se a integrar uma nova equipa com a qual não se identificou.

A comissão constituída nestas condições integrou um grupo de professores com experiência de gestão e com uma visão de escola como espaço educativo e não organização produtiva, evitando assim que esta nova equipa se limite a ser gestora de recursos e responsável por resultados, manietada pela obrigação de cumprimento de normas e secundarizando a gestão pedagógica. Este objetivo comum da equipa está a ser conseguido à custa de uma rotina de 10 a 12 horas de trabalho diário, que muitas vezes inclui o fim de semana.

Pessoalmente, sinto-me confrontada com decisões de curto prazo que não me permitem refletir profundamente sobre as situações e utilizar algum capital de experiência acumulado ou mesmo saber académico.

---

<sup>13</sup> Este modo de governo – de contínua interrupção ou alteração das regras do jogo – tem sido um sinal evidente de desprezo dos governantes face às leis da república, não se obrigando a cumpri-las e criando um estado de caos permanente.

Lamento, do mesmo modo, que o percurso de mudança sustentável que estava a ser vivido na escola secundária de Rio Tinto seja abalado, pois como refere Roberto Carneiro, citado no Terrear (2011)

“A mudança transformacional é uma transformação das estruturas mentais. Podemos compará-la à transformação da lagarta em borboleta, do girino em rã, da semente em planta. A mudança transformacional resulta na emergência da novidade, as formas mudam e tornam-se cada vez mais complexas. Trata-se de mudanças qualitativas, isto é uma mudança que não pode ser representada como puramente aditiva ou cumulativa. É uma mudança lenta, que implica tempo de maturação, experiência, estimulação global, e que explica como ao longo do tempo o bebé se transforma em criança, esta num jovem e este num adulto.”

Esta situação fez-me refletir sobre que legado pode deixar um diretor, quando deixa de exercer as suas funções. A sucessão na liderança provocada, quer pelas saídas na sequência das agregações quer pela rotação na sequência dos processos eleitorais ou da passagem à reforma, deve ser preparada, e um diretor deve ter a capacidade de aceitar a perda iminente de poder como questionam Hargreaves e Fink (2007):

“Que legado deixam os diretores e os outros líderes quando partem? Que capacidade criaram entre os alunos, a comunidade e o corpo docente que sobrevivam à sua partida? Como podem e devem os outros construir a partir do que já foi conseguido?”

Estes autores consideram que a questão central na sucessão dos diretores é saber se a transição se desenvolve na continuidade ou provoca uma descontinuidade, que definem como continuidade planeada ou não planeada, ou descontinuidade planeada ou não planeada.

O contexto que agora se vive no novo agrupamento irá obrigar a atual comissão a gerir e a partilhar pontos de vista consensos e expectativas, conciliar diferentes modelos de exercício profissional, descentralizar responsabilidades e promover uma cultura própria de colaboração. Esta reestruturação escolar implicará uma liderança que, segundo Bolívar (2003), resume estes objetivos a três grandes

funções: definir, apoiar e sustentar determinados fins e metas educativas; desenvolver e manter um sentido de comunidade de aprendizagem, favorável ao trabalho colegial; promover o desenvolvimento profissional e organizativo da escola.

Esta equipa, que terá que desenvolver novas formas de liderança, só poderá aumentar a sua eficiência se, segundo Fullan (2003), conseguir trabalhar continuamente as cinco componentes da liderança – perseguirem um objetivo moral, compreenderem o processo de mudança, desenvolverem relacionamentos, fomentarem a construção do conhecimento e lutarem pela coerência. O mesmo autor sublinha ainda, com grande ênfase, a necessidade de generalizar as lideranças na escola ao afirmar:

“na medida em que a liderança dos professores amplia a capacidade da escola estendendo-a para além da equipa diretiva; a sua função deve contribuir para criar condições e capacidades para que cada professor possa vir a ser um líder”

Como refere Azevedo (2011), somos nós que podemos e temos de desatar os nós que hoje ainda nos atam, temos que :

“construir-abrir novas possibilidades lá onde as coisas parecem fechadas e desencadear um clima de esperança lá onde o futuro parece comprometido pelo passado menos animador e pela ausência de recursos. Não, não há futuros fechados. Em educação não é assim, não pode ser nem nunca será assim. Armados das nossas capacidades, temos de manter aberto o caminho das possibilidades e cultivar esse campo. As pessoas e as instituições, temos de confiar, vão procurar o melhor caminho para resolverem os seus problemas.”

### **III. Maior aprendizagem**

Tudo o que aprendi e que sou está ao serviço da função que desempenho e que não é hoje uma tarefa fácil de empreender.

O novo agrupamento só poderá cumprir a sua missão e as metas do futuro Projeto Educativo, se a generalidade das pessoas que o constroem valorizarem o saber, o mérito, o profissionalismo e as sãs e cordiais relações interpessoais. A tónica deve ser sempre colocada na consistência dos procedimentos dos diferentes membros da Escola, que devem seguir padrões de conduta comuns, bem explicitados, de forma a conseguir alcançar o melhor ambiente educativo e os melhores resultados, enquadrados por uma cultura de rigor, empenho, diálogo, competência, inovação e partilha. Toda a experiência da escola secundária de Rio Tinto, que a seguir se refere, será partilhada pela nova organização e irá permitir a apropriação mútua de boas práticas.

Neste sentido, pugno por uma Escola rigorosa e exigente. Rigorosa na conceção, desenvolvimento e avaliação do seu Projeto Educativo, exigente e criteriosa na gestão dos seus recursos, na organização das suas ofertas educativas e formativas, com uma preocupação centrada na qualidade do ensino e na qualidade das aprendizagens, ancoradas no pleno exercício da cidadania.

No que concerne aos processos de ensino e de aprendizagem, e à conseqüente melhoria dos resultados escolares, implementei, na escola secundária de Rio Tinto, uma dinâmica interna em que a escola traçou o seu próprio plano de ação estratégico e reforçou o trabalho em equipa dos professores.

A cidadania é uma área claramente privilegiada pela escola, tal como o ensino experimental, as atividades desportivas e a ligação ao meio.

A diversidade da oferta curricular, a luta pelo rigor, disciplina e avaliação são partilhadas pela comunidade educativa e estão presentes na organização da escola, que neste momento tem cerca de 1800 alunos, que integram turmas do 3º ciclo, dos cursos científico humanísticos, dos cursos de educação e formação,

dos cursos profissionais, dos cursos de formação e educação de adultos e formações modulares.

Existia um centro novas oportunidades para responder à necessidade de formação ao longo da vida dos adultos do território educativo em que a escola se insere, e que se caracteriza por grandes dificuldades sócio económicas, que foi encerrado por falta de financiamento. A escola assegurou o funcionamento do centro utilizando as suas receitas próprias durante seis meses, mas face à proibição de se candidatar a fundos europeus e à ambiguidade da política educativa relativamente à formação de adultos, o centro foi obrigado a fechar.

Existe uma prática de autoavaliação participada por todos os intervenientes no processo educativo que se pretende que tenha impacto no planeamento e organização das atividades, no sentido da melhoria contínua. Esta prática é monitorizada pelos planos estratégicos de cada departamento, pela equipa de autoavaliação e pela direção. É com base nestes dados que a Escola implementa as alterações aos documentos orientadores e estruturantes.

Na sequência do PEPT2000, que a escola desenvolveu de 1994 a 1998, foi lançado o Observatório de Qualidade da Escola, iniciando-se assim o projeto de autoavaliação. De 1998 a 2004 o Observatório direcionou o seu trabalho de análise e reflexão para o clima emocional, o sucesso do ensino noturno, o percurso escolar de uma geração de alunos e o desempenho da escola. Quando em 2002 a Lei 31/2002 de 20 de dezembro determina a obrigatoriedade da autoavaliação, os elementos integrantes do Observatório começam a formar-se no sentido de encontrar um modelo que, simultaneamente, respondesse às exigências legais e que fosse coerente com as dinâmicas desenvolvidas até ao momento. A escola decidiu optar pelo modelo *CAF-Common Assessment Framework* e constituiu uma equipa de cinco elementos que procedem à avaliação dos diferentes critérios através de estudos baseados em questionários, entrevistas e indicadores de desempenho. Em 2009, perante a necessidade de evoluir e tornar mais abrangente o modelo de avaliação, a equipa, que toma a designação de APM- Avaliação para a Melhoria, procede à reformulação do referencial de avaliação com o objetivo de rentabilizar meios e obter um

*feedback* mais rápido e eficaz das práticas desenvolvidas, criando os mecanismos de autorregulação e os indicadores necessários que permitissem uma avaliação sistemática. A equipa integra o Gabinete de Avaliação conjuntamente com a direção, de quem recebe dados em bruto, e relaciona-se de forma autónoma com as restantes estruturas da escola. Através da análise dos dados, recebidos ou recolhidos, produz relatórios com recomendações ou chamadas de atenção e devolve-os à direção que os leva a Conselho Pedagógico e ao Conselho Geral. Realiza, também, reuniões de reflexão alargada à comunidade educativa ou a grupos de professores, que reformulam ou enriquecem os planos de melhoria em função das evidências constatadas. Estes planos são remetidos novamente à equipa de Avaliação para a Melhoria, estabelecendo uma cadeia de retroação que alimenta uma engrenagem que, de forma cíclica e em espiral, proporciona a cada um dos elementos da comunidade um espaço de reflexão e avaliação do cumprimento das metas do Projeto Educativo.

As metas definidas incidem sobre um conjunto de objetivos que se integram nos quatro domínios estratégicos, sendo que anualmente são definidas metas intermédias concorrendo as várias turmas/cursos de forma diferenciada para as metas estabelecidas.

A partir do seu processo de autoavaliação a escola luta por criar internamente formas colaborativas de trabalho que induzam os professores a investigar as suas práticas que possam promover a capacidade de aprendizagem dos próprios intervenientes e da escola como organização. Conforme declara Bolívar (2012)

“ uma escola que aprende e trabalha eficientemente adapta-se à mudança, deteta e corrige erros, e progride de modo contínuo. O paradoxo da realidade escolar é que as escolas *geralmente não são* instituições aptas para a aprendizagem permanente; estão programadas – nas suas regras gramaticais básicas de funcionamento – para que os alunos aprendam, não para os que nela trabalham aprendam a fazê-lo melhor.”

O fator decisivo para os bons resultados dos alunos, e, por consequência para a eficácia de toda a instituição, é a qualidade do ensino, e a importância da

liderança da Escola decorre do seu funcionamento, enquanto quadro genérico que suporta o que se passa nas salas de aula em termos de aprendizagem e o modo como funcionam. O diretor desempenha, também, papel essencial na mobilização de todos os atores escolares.

Ancorada nos documentos estruturantes da Escola, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Plano de Atividades e Regulamento Interno, cumpro os princípios orientadores transversais a toda a escola.

A avaliação interna e externa são processos complementares que contribuem para o mesmo plano de melhoria de qualidade da Escola, ou seja, a Escola utiliza os resultados de cada uma das avaliações no quadro de outra. Assim, os resultados da avaliação externa, realizada por uma equipa da Inspeção Geral da Educação, foram tidos em conta nos processos de avaliação interna subsequentes, enquanto que os resultados da avaliação interna são utilizados como análise preliminar, elemento de informação e referência. É no confronto entre estas perspetivas internas e externas que a escola se pode desenvolver e melhorar.

Com o objetivo de melhorar o *ethos* dos alunos, focalizar no seu sucesso educativo interno e externo e de apostar na educação ao longo da vida, fomentei uma cultura de alternativa de oferta de percursos educativos, devidamente apoiados e monitorizados por um psicólogo e envolvi os alunos, efetivamente, na vida da escola e na construção do seu próprio percurso. Apoio todas as atividades de envolvimento dos alunos na gestão da escola quer através dos órgãos onde estão representados, quer através da assembleia de delegados de turma, e proporciono todas as condições que mantenham a qualidade das atividades de enriquecimento curricular. Reúno regularmente com os alunos para lhes garantir momentos de autoavaliação e heteroavaliação, indutores de autonomia e de corresponsabilização.

Incentivo, do mesmo modo, o estabelecimento de estruturas de recompensa e de sanção e de atribuição de responsabilidades aos alunos, quer através de projetos específicos (anexo1) quer através de atividades de complemento curricular. A Escola institucionaliza em projetos as suas ideias e propostas,

coresponsabilizando-os pela dinamização desses projetos e promove a formação dos alunos, pela ação, para a assumpção dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos, incentivando a sua participação nas estruturas escolares e paraescolares, formais e informais.

Após a revisão do Projeto Educativo, no início do meu mandato como diretora, procurei inovar procedimentos, sobretudo ao nível da implementação e melhoria de estratégias que permitem a melhoria das aprendizagens dos alunos. Com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos, a Escola apostou, na última década, na diversidade da oferta educativa e no envolvimento de diferentes estruturas de apoio, nomeadamente os Serviços de Psicologia, o Gabinete de Apoio ao Aluno, o Mediador Educativo e o Programa de Ação Tutorial desenvolvido pelo diretor de turma. Desenvolveu, com a mesma intenção, atividades transversais, que denominou de Dinâmica Delta numa ação conjunta de diferentes atores para que os alunos ultrapassem dificuldades ou elevem os seus níveis de consecução.

Com o mesmo objetivo, a Escola tem vindo a desenvolver projetos como o Plano da Matemática (PAM) e o Plano Nacional de Leitura (PNL) e a implementar reforço educativo nas disciplinas em que os alunos apresentam mais dificuldade.

No sentido de promover o desenvolvimento das aprendizagens nos alunos, e assim continuar a diminuir a taxa de retenção no ensino básico e aumentar o sucesso escolar de uns e a qualidade do sucesso de outros, quer no ensino básico quer no ensino secundário, a escola secundária de Rio Tinto vai, para além do apoios educativos, dar continuidade às dinâmicas iniciadas nos anos letivos anteriores nos diferentes departamentos aos projetos *Mentorado*, *Disciplina Mais*, *Preparação para Exames Nacionais por Níveis*, *Polo por Níveis*, *Turma por Nível de Aprendizagem*, *Oficina de Escrita e de História* e *Assessorias*, conforme se pode verificar nos anexos 2 e 3, que integram os planos estratégicos dos departamentos , cuja operacionalização está descrita no anexo 4.

Em colaboração com o gabinete de autoavaliação da escola, procedi à atualização dos métodos de monitorização dos resultados dos alunos e de

aferição dos resultados não escolares (resultados da ação educativa não avaliáveis por provas escritas).

No final do ano letivo, a escola apresentava bons resultados a nível das taxas de transição e de abandono dos alunos, precisando de melhorar o seu desempenho a nível dos resultados da avaliação em exames. Também a aferição dos resultados não escolares se tem revelado de qualidade, conforme se pode verificar pelo envolvimento dos alunos num elevado número de projetos e atividades, bem como a diversidade e riqueza alcançadas, a importância do sentimento de pertença, o envolvimento com a escola de atuais e antigos alunos e a redução de problemas e tensões internas .

Se definirmos a melhoria da Escola como um processo de elevação continuada da aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento da comunidade escolar e educativa, a liderança do diretor deve ser acompanhada de iniciativas de abordagens consensuais e participadas na gestão e planificação da Escola.

O que acontece nos departamentos tem uma importância crucial para a Escola e será necessário motivar estratégias de desenvolvimento para estas unidades orgânicas de gestão intermédia que têm diferentes disponibilidades para a mudança.

Os departamentos são unidades relativamente distintas e autónomas com culturas muito próprias, sendo difícil estabelecer entre elas uma missão comum. O sucesso da intervenção pode ser determinado pela medida em que os docentes sintam que as alterações introduzidas são consensuais e participativas, envolvendo um acréscimo evidente de grupos de trabalho.

Deste modo, implementei estratégias explícitas de melhoria dos departamentos, levando a gestão intermédia a participar na definição das finalidades da Escola, nos processos de gestão e outros aspetos importantes da vida da organização. Foi reforçado o trabalho em equipa dos grupos disciplinares/departamentos como forma de superar debilidades e fraquezas, tendo sempre presente que é necessário colaborar com todos os intervenientes pelo respeito pelas competências ou áreas de cada um. Investi na execução de um plano

diferenciado de desenvolvimento de professores, criando condições para implementar os departamentos menos eficazes, com a ajuda de apoios externos e disseminando as práticas dos departamentos eficazes junto dos outros. Foram alterados os processos de planificação, tornando-os mais sistemáticos e mais formalizados, estabelecendo ligações claras entre as finalidades e análise de metas, das tarefas e das responsabilidades.

Realizo regularmente reuniões com os departamentos e grupos de trabalho das diferentes disciplinas, contrariando assim a imagem de uma gestão excessivamente hierarquizada.

O plano de formação da escola, suportado pelo Centro de Formação Júlio Resende e por dinâmicas internas de autoformação e formação entre pares, procurou dar resposta a necessidades do pessoal docente e não docente sendo, no entanto, uma área que irá necessitar de maior investimento e atenção devido aos constrangimentos de ordem financeira.

Será necessário proceder à afetação de verbas do orçamento de receitas próprias para assegurar boas condições de apoio às funções de ensino-aprendizagem e administrativas e apostar no reforço do orçamento geral da Escola através do incremento destas receitas. Do mesmo modo é crucial gerir com eficácia os recursos materiais e financeiros, repor a eficácia física e funcional da Escola com o objetivo de ligar a qualidade do trabalho educativo à qualidade física da Escola e de melhorar o funcionamento dos canais de comunicação e informação.

#### IV. Dimensões e aspetos mais positivos

O segundo ciclo de avaliação, 2009/2011, que teve o seu desfecho num contexto em que estava tecnicamente suspenso, as carreiras congeladas e um novo modelo discretamente em discussão entre o Ministério e os sindicatos não levantou, na Escola Secundária de Rio Tinto, qualquer conflitualidade. Em reunião de relatores foi proposto que fosse atribuída a mesma pontuação a todos os professores da escola, em todos os parâmetros 7,9 ou 8,9, conforme a situação. Foi um pacto silencioso. Todas as propostas que foram apresentadas à Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho tinham estas características. Ninguém foi diferente. Ninguém reclamou.

Na sequência desta decisão pacificadora, que pode ser considerada controversa<sup>14</sup>, foi possível retomar práticas pedagógicas anteriormente iniciadas e continuar a desenvolver uma cultura colaborativa, que promove o reforço da colegialidade, de partilha e de trabalho em equipa.

A Escola Secundária de Rio Tinto tem vindo, sistematicamente a derrotar a resistência a este tipo de práticas e a introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino, para melhorar as aprendizagens dos alunos. É um processo de trabalho articulado, pensado em conjunto, coordenado em departamento e refletido em conselho de turma, de forma a permitir alcançar melhores resultados. A interajuda profissional foi sendo incorporada e os professores foram-se apropriando, em interação, dos saberes pedagógicos.

Como refere Maria do Céu Roldão (2004)

”A prática de ensinar no sentido de fazer aprender, assenta na organização de estratégias que possam responder à complexidade do processo que se quer ativar no aluno, multiplicado pelos inúmeros alunos e suas diferenças.”

---

<sup>14</sup> Em rigor, esta decisão é de difícil sustentação normativa e mesmo teórica. De facto, nem todos os docentes mereciam esta classificação. Mas enunciado o dilema do mérito, da justiça e de uma pacificação que pudesse induzir a ação dos professores no essencial – *fazer aprender os alunos* – optou-se por esta. Para além de gerar novas dinâmicas de confiança que pudessem lançar as bases para um trabalho mais colaborativo.

Tento, para além da colaboração na planificação das aulas, que se desenvolvam momentos de realização de docência em conjunto, o estudo das estratégias dentro de cada departamento e da sua eficácia, a observação mútua e a prestação de contas coletiva e individual pelos processos de trabalho e resultados da aprendizagem dos alunos.

Os professores organizam-se de acordo com a análise do que será melhor para garantir a aprendizagem em cada turma concreta, regulando e modificando as estratégias de acordo com os resultados.

Como realça Matias Alves no “Terrear” (2012) o clima, o *ethos*, a atmosfera de uma escola desempenham um papel central na qualidade dos processos e dos resultados educativos e explica

“E o que é então esse clima, *ethos*, atmosfera? É sobretudo um sentimento de bem estar pessoal e interpessoal, é um gostar de, é o sentir-se parte de uma comunidade, é uma sensação de inclusão e de pertença. E é esta disposição que gera a vontade de interagir, de aprender, de conviver, de ser”.

## V. Dimensões e aspetos mais críticos

Fui, no tempo em que transcorreu esta reflexão crítica, surpreendida pelo movimento de agregação de escolas sem critério organizacional, pedagógico e educativo.

O Despacho nº 5634-F/2012 de 26 de Abril define critérios vagos, não parametrizados, que deixam toda a margem para a subjetividade sob pretexto de dar resposta a uma escolarização de 12 anos num contexto de reorganização de território educativo. As únicas vantagens invocadas são a redução do número de dirigentes, a retórica da maior articulação vertical e uma poupança não muito significativa de meios humanos. As desvantagens são muito maiores, pois o gigantismo organizacional é negativo para a eficácia e adequação das decisões, diminui a diversidade da oferta de projetos educativos e descarateriza, no sentido da uniformização e desumanização, o trabalho pedagógico com os alunos.

Os professores reagem com uma preocupação apática porque nada lhes parece eficaz ou possível uma vez que opiniões, sugestões, apelos à razão, pareceres do Conselho Pedagógico, do Conselho Geral, da escola e do Conselho Municipal de Educação são ignorados ou diluídos em ideias feitas. Vive-se uma fase de muita intranquilidade e as escolas necessitam de estabilidade para trabalhar eficazmente. Como refere ainda Matias Alves no *Terrear*, (2012):

“... a pedagogia requer a capacidade de ver o nosso próximo, de reparar, de reconhecer, de intervir. De ver os alunos, nas suas singularidades e diferenças, de os conhecer nos seus talentos, nos seus limites, nas suas necessidades. Mas de ver também os professores, exatamente nas mesmas dimensões para que se constitua e desenvolva uma comunidade profissional de aprendizagem que esteja ao serviço de um ensino mais eficaz.”

Face à proposta de agregação das escolas e agrupamentos do Concelho de Gondomar o Conselho Municipal de Educação reuniu e procedeu a uma avaliação do processo de constituição dos mega agrupamentos e ponderou sobre as consequências desta decisão para o território educativo de Gondomar,

que ignora existência de um Projeto Educativo Municipal em construção, que tem sido amplamente participado e deveria ser o principal regulador das sequências educativas. Assim, o posicionamento do Conselho Municipal de Educação defende que

“não descortina razões (políticas, pedagógicas, organizacionais, económicas) que fundamente um novo mapeamento. Entende por outro lado, que o PEM pode ser mais eficaz na gestão das articulações verticais e horizontais e dá mais garantias de elevação da qualidade das aprendizagens. Recomenda por isso, que a administração educativa:

- a) Reconheça o PEM como principal instrumento de regulação da ação educativa municipal;
- b) Considere as agregações como disposição supletiva a consagrar se houver manifesta concordância das partes envolvidas.”

No dia 13 de Abril, foi apresentada a decisão final da Direção Regional de Educação do Norte, sem qualquer referência às posições das escolas, conselhos pedagógicos, conselhos gerais, diretores ou conselho municipal de educação.

No concelho de Gondomar ocorreram duas agregações envolvendo as escolas secundárias de Rio Tinto e de Gondomar. O território educativo irá ficar extremamente desequilibrado e a continuidade pedagógica desconexa, uma vez que não se consegue descortinar uma segunda fase de agregações que dê significado ao movimento agora efetuado.

O sentimento de impotência e a noção de amputação do Projeto Educativo da Escola Secundária de Rio Tinto levam-me a questionar como poderão desaparecer as cicatrizes agora provocadas e é com alguma ironia que me pergunto como é que a nova unidade orgânica vai disputar alunos e concorrer em rankings com uma instituição com contrato de associação, que anualmente forma as turmas de 10º ano com todos os alunos que atingiram nível 5 no 9º ano no concelho de Gondomar.

A agregação imposta à Escola Secundária de Rio Tinto não teve em conta a vontade da comunidade educativa e irá, mesmo com vontade de resolver problemas, originar grandes dificuldades à organização pedagógica da escola.

Esta “mudança organizacional “ forçada vai conduzir o novo agrupamento por um caminho que Bolívar (2012) caracteriza como forma descontínua de mudança em que inicialmente será imprescindível uma resposta tática para resolver o problema inicial, que permita

“ favorecer as soluções estratégicas, que – a longo prazo - contribuam para a construção de capacidade. São formas mais laterais ou horizontais de trabalhar, mediante a aprendizagem em rede e a colaboração entre escolas”

## VI. Incidente crítico mais marcante

O processo relativo à avaliação de professores, decorrente da aplicação do Decreto-Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro motivou 100 mil docentes a virem para a rua e constituiu um verdadeiro braço de ferro entre o Ministério de Educação e os professores.

Deste período, guardo uma ideia francamente negativa de corporativismo e a sensação de que a avaliação dificilmente poderá funcionar como um verdadeiro pilar do desenvolvimento da qualidade do sucesso educativo e do desenvolvimento profissional dos professores. O modelo proposto estimulava, segundo os professores, a competitividade e o individualismo quando deveria estimular a colegialidade docente.

Sempre acreditei na avaliação dos professores, tendo como objetivo prioritário a melhoria do desempenho profissional, práticas reflexivas numa cultura colaborativa que conduzisse ao aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e à aquisição de formas de trabalho inovadoras com impacto no sucesso dos alunos. Era minha convicção que um modelo interno, desenvolvido na escola, num processo dinâmico e coletivo de mútua aprendizagem, seria um instrumento de valorização do trabalho dos professores.

O longo período de conflitualidade coletiva vivido antes e após a implementação do modelo de avaliação no ano letivo 2007/08 culminou com uma grande manifestação nacional a 8 de Março, que teve como resultado a reabertura das negociações por parte do Ministério de Educação. A quebra na colegialidade e cooperação entre professores devido ao aumento de competição entre colegas e ao sentimento de policiamento e controlo acrescido e ao medo de desencadeamento de injustiças, uma vez que esta avaliação introduzia uma lógica de diferenciação, tornou evidente situações de *bullying* na sala de professores. Os sindicatos e o Conselho das Escolas pediram a suspensão do processo, de forma a permitir uma melhor organização e planeamento da aplicação do modelo proposto nas escolas, mas nunca apresentaram uma proposta alternativa consistente. O crescimento de uma rede de resistência de

professores insatisfeitos e resistentes ao modelo de avaliação na Escola Secundária de Rio Tinto conduziu à realização de uma reunião geral de professores e a posições de força que, naquela época, dividiram os professores.

As soluções de simplificação do modelo não conseguiram contrariar a conflitualidade, e o impacto na motivação dos professores foi devastador. Os modelos de avaliação de desempenho que foram implementados nos dois ciclos anteriores, 2007-2009 e 2009/2011 não geraram consenso entre os professores, mas ciclos sucessivos de resistência e bloqueio. No paradigma da escola atual a motivação dos professores é um fator chave no desempenho global da escola. Muitos professores, lamentando a perda das condições de trabalho, optaram pela aposentação. Muitos vivem alguma nostalgia do passado, causada pela experiência insatisfatória do presente. Como refere Hargreaves e Fink (2007), o desenvolvimento sustentável respeita, protege, preserva e renova tudo o que existe de valioso no passado e aprende com ele no sentido de construir um sentido melhor. É necessário aprender a encarar a resistência e nostalgia que se manifestam, por vezes entre os membros mais maduros da profissão, não apenas como obstáculos à transformação, mas também como fontes de saber e de aprendizagem. A sabedoria e a memória organizacional dos professores têm de fazer parte da solução para a mudança educativa.

Estes conflitos deixaram mágoas que estão aparentemente em vias de sarar. Presentemente os professores portugueses encaram com indiferença o atual modelo de avaliação que propõe as mesmas dimensões e respetivos parâmetros, mas num contexto em que as quotas não são importantes devido ao congelamento da carreira. Hoje os professores estão mais preocupados com o que podem perder, nomeadamente reduções de vencimento, colocações ou possíveis situações de mobilidade do que com aquilo que podem ganhar.

O facto de os professores sentirem que as perdas que estão a viver são transversais e comuns a todos está a criar por um lado grande coesão face ao infortúnio e por outro muito ceticismo face ao seu futuro profissional e pessoal. Temo que a atual conjuntura conduza a uma mudança de paradigma profissional que provoque um retrocesso significativo nas práticas docentes.

## VII. Principais fatores de desenvolvimento profissional

Interrogo-me constantemente sobre a missão específica da escola e sobre os seus objetivos principais. Como diretora, assumo pesadas responsabilidades, sendo a mais pesada de todas criar uma boa escola devendo, para isso, focalizar o meu trabalho na aprendizagem dos alunos. Contudo as crianças chegam à escola cada vez menos preparadas para participar nas atividades de aprendizagem. Elas sofrem os efeitos da crise da família e das estruturas da sociedade, acrescidos do excesso de atividades, extra curriculares e sociais, que decorrem após o tempo de escola. A escola não tem o monopólio da educação e da instrução, embora tenha vindo a assumir responsabilidades que pertenciam anteriormente à família ou à comunidade. As famílias ensinam os filhos juntamente com os meios audiovisuais e a internet, pelo que é necessário tornar a escola mais pertinente face à evolução dos saberes, das práticas da cultura e da sociedade.

O meu papel como diretora mudou drasticamente. A globalização, as mudanças económicas, demográficas e tecnológicas obrigam-me a redesenhar a escola <sup>15</sup>. É-me pedido que leve a escola do passado para o futuro através do repensar das prioridades, objetivos, recursos e a utilização do tempo e do espaço, num contexto de alteração constante. A identidade profissional é uma construção que vai mudando com o tempo, consoante as circunstâncias, as épocas e os atores sociais que contribuem para definir essa identidade. A criação do novo agrupamento veio agravar uma realidade que já era complicada pelo contexto atual de crise da sociedade portuguesa.

A capacidade de desenvolver uma motivação verdadeira e intrínseca em relação ao cargo que desempenho, que embora variando com o tempo e as circunstâncias se tem mantido, exige-me um esforço permanente de aprendizagem e melhoria que se inscreve numa dinâmica de formação contínua e de tomada de consciência que pressupõe o questionamento de conceções e conhecimentos.

---

<sup>15</sup> Os traços essenciais deste desenho são:

Outro pilar fundamental é a formação, pois é preciso um saber especializado que pressupõe, após a formação inicialmente feita, uma postura de constante atualização e construção de conhecimento que me capacite para a inovação, me apetreche de atitudes críticas e atuantes. O desenvolvimento de qualidades pessoais e profissionais é gerador de novos conhecimentos e posturas profissionais que possam contribuir para a melhoria da escola.

Referi a necessidade de adaptação, motivação e formação, mas não posso deixar de referir que a função de diretor de escola tem uma dimensão social de serviço à comunidade e um sentido de deontologia profissional e de ética implícito.

## VIII. **Ilacões para uma nova compreensão da realidade e para a ao**

A educao precisa de uma visão de futuro, pois vivemos muitos anos de soluçoes a curto prazo.  necessário que exista uma convergência em torno de princípios e uma união em torno do futuro, o que me parece mais fácil e consensual do que em torno do presente.

Onde situar os esforços de melhoria e quais as intervenoes que podem melhorar a qualidade do ensino e desenvolver adequadamente uma política educativa de forma sustentável no tempo? Interessam, de facto, mudanças que sustentem a aprendizagem e não apenas que alterem a escola. Como refere Bolívar (2007), o foco da melhoria tem de ser o incremento das aprendizagens de todos os alunos e existem *“duas práticas diretas de melhoria: incidir nos modos como os professores ensinam e os alunos aprendem, bem como criar comunidades profissionais de aprendizagem”*.

A escola tem que cultivar a sua capacidade interna de desenvolvimento, induzindo os seus próprios intervenientes a pugnar pelos seus próprios objetivos de desenvolvimento e melhoria.  assim necessária uma liderança distribuída através e entre todos os elementos da organizao, juntamente com a criao do que  chamado de comunidades profissionais de aprendizagem.

 essencial mobilizar os *professores* para uma ao comprometida com a melhoria dos processos e resultados educativos. O professor deve ser agente de mudança. Descrever o papel do professor a partir da análise das tarefas, tanto as que pode assumir nos processos de mudança como os que por formao e percurso vai articular com as mesmas. Explicitar o trabalho que o professor realiza com o coordenador de departamento, os outros professores e a direo, destacando as potencialidades e as características que o convertem num líder na sala de aula comprometido com a melhoria da escola. A escola não melhorar se os professores não evoluírem individual e coletivamente.

A melhoria da prática educativa tem que ser inscrita na melhoria da organização através de uma cultura de conceitos de autoavaliação como responsabilidade partilhada. Conforme revela Bolívar (2012):

“a autoavaliação institucional é concebida dentro de um processo de transformar a escola numa *comunidade profissional de aprendizagem* como espaço institucional para implementar projetos conjuntos de melhoria. Institucionalizar processo e equipas internas de autoavaliação é, nesse sentido, criar processo de inovação e melhoria, pelo que é necessário ter com os devidos apoios de assessoria, nos quais se conta com os dados provenientes de avaliações externas.”

Assim, a avaliação institucional é um processo que integra a avaliação externa e a autoavaliação, sendo que é prioritária a respetiva conjugação. A avaliação institucional pressupõe um processo de revisão contínuo para analisar e avaliar a forma como a missão educativa da escola está a ser realizada, com o objetivo de ir reajustando ao contexto de forma a servir de fundamento às tomadas de decisão e à prestação de contas. A avaliação externa poderá ser a efetuada pela IGE através do modelo em vigor e pelo mediador, amigo crítico de forma a contribuir para criar uma imagem mais transparente da escola e a produzir uma reflexão conjunta sobre o que se faz, o que deveria ser feito ou seria legítimo alcançar.

A avaliação externa focada na eficácia e a autorregulação da escola mais direcionada para a melhoria são, necessariamente, duas formas de sinergia que se potencializam mutuamente.

São necessárias dinâmicas de trabalho que permitam a autorrenovação da escola de forma sustentável. Se a escola não cultivar a capacidade interna de desenvolvimento o trabalho inovador corre o risco de ser sempre um pouco marginalizado e insustentado no tempo.

Sustentabilidade não significa, segundo Hargreaves and Fink (2008) conservar o *statu quo*, mas sim a capacidade da escola continuar a adaptar-se e a melhorar perante os novos desafios e os novos contextos.

Uma forma de criar, apoiar e sustentar a capacidade de melhoria é o desenvolvimento de parcerias e de redes entre escolas que, trabalhando juntas, podem partilhar o conhecimento educativo e as boas práticas, rompendo o isolamento e potenciando estruturas de apoio à inovação. Hopkins, (2007) citado por Bolívar (2012), identifica um conjunto de condições necessárias ao papel das redes no apoio da inovação e define:

“As redes são entidades sociais importantes, caracterizadas pelo compromisso com a qualidade e rigor, focalizadas nos padrões educativos e aprendizagem dos alunos. Em tempos de mudança são também um meio eficaz no apoio à inovação. Na educação, as redes promovem a disseminação de boas práticas, fomentam o desenvolvimento profissional dos professores, apoiam a formação de competências na escola, fazem a ligação entre estruturas centralizadas e descentralizadas, e acompanham o processo de reestruturação e reculturação das organizações e sistemas educativos.”

## IX. Conclusão

À medida que esta reflexão se foi desenvolvendo, as memórias foram emergindo e os acontecimentos foram-se reconstruindo na confrontação de uns com os outros. O passado, quando trazido para o presente, transforma-se em algo diferente, pois como diz Paulo Freire (2003)

”quando hoje, tomando consciência 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. “Os olhos” com que revejo já não são os olhos com que “vi”.

Hoje contemplo o meu percurso profissional com uma visão enformada pelo transcorrer desse próprio percurso e pela crescente capacidade de observar pormenores e detalhes que a ansiedade, que acompanha a inexperiência, atira para uma zona cinzenta que, gradualmente, se vai reduzindo, revelando-se a forma e a cor de todos os componentes do espaço onde me movimento no âmbito das funções que fui desempenhando.

Este processo que, pela avaliação que faço das metas sucessivamente alcançadas, considero uma evolução no sentido de dar cumprimento à missão que me atribuí, interage com o que tenho por uma aptidão pessoal desenvolvida num permanente e cíclico “learning by doing”, juntando-lhe a dose adequada de trabalho e de resiliência, descobrindo e desenvolvendo, sem soluções de continuidade, capacidades criativas, caldeadas com a paixão pessoal pela atividade exercida.

Como refere Perrenoud (2004):

”Ninguém é, hoje em dia, simultaneamente realista e ingénuo para acreditar que podemos verdadeiramente planificar a mudança, nem mesmo em rigor orientá-la. Isto não quer dizer que não haja nada a fazer, apenas que as escolhas que fazemos não são totalmente guiadas por um desejo de eficácia: participam numa pesquisa de sentido e de identidade. Os líderes inovadores já não se imaginam a salvar a Escola graças ao seu envolvimento, mas recusam o cinismo e o derrotismo (...) A relação com as crises e a mudança é, talvez, em última instância, uma questão metafísica...”

Um pouco como Sísifo, olho o percurso profissional e vejo-me sempre a recomeçar a subida do monte empurrando um enorme pedregulho. Por vezes, com vontade de desistir. Mas sabendo que o não posso fazer porque o que me move – a criação de mais humanidade e mais pessoalidade no território educativo – não me dispensa de continuamente reinventar o *caminho das pedras*.

## X. Referências Bibliográficas

Alves, Ruben (1994). *A alegria de ensinar*. Brasil: ARS Poética Editora LTDA.

Azevedo, Joaquim (2009). A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de pedagogia social nº 3*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Azevedo, Joaquim (2011). *Liberdade e política pública de educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, Joaquim, (2003). *Cartas aos diretores de escolas*. Porto: ASA.

Barroso, João (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 17, 49-83.

Barroso, João (1998). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barroso, João (2009). A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal. *Educ. Soc.* 30(109), 987-1007.

Backman, Elisabeth (2007). *Governança democrática das escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.

Barzano, Giovanna (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bolivar, A. (2010). El liderazdo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspetivas*. 9(2), 9-33.

Bolivar, A. (2013). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.

Canário, Rui (2005). *A escola como construção histórica. In: O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora. Cap.5: pp.59-88.

Collins, Jim (2005). Level 5 Leadership. *Harvard Business Review*.

Costa, Jorge Adelino (2007). *Projetos em educação: contributos da análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Formosinho, João, Fernandes, S.A. & Sarmento M.J. (1999). *Comunidades educativas*. Braga: Livraria Minho.

Formosinho, João (1988). *Organizar a escola para o sucesso educativo: Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: GEP/ME.

Fullan, M. (2003). *Liderar uma cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.

Hagreaves, Andy & Fink, Dean (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Hagreaves, Andy & Harris, Alma (2011). *Performance beyond expectations*. London: National College for School Leadership.

Ehren, M.C.M. & Visscher, A.J. (2008). The relationships between school inspections; school characteristics and school improvement. *British journal of Educational Studies*. 56(2), 205-227.

Kotter, John (2011). *O nosso icebergue está a derreter*. Porto: Porto Editora.

Lima, Jorge Ávila, org. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Leite, Carlinda & Lopes, Amélia (2007) *Escola, currículo e formação de identidades: Estudos de investigação*. Porto: ASA.

Forrest, Michelle, Keenes, Terrah & Harkins, Mary Jane (2010). Understanding narrative relations in teacher education. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*. 38(2), 87-101.

- Naesp (2008). *Leading learning communities*. Washington: Collaborative Communications Group, Inc.
- Nóvoa, António (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, António (2007). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. S. Paulo: SINPRO-SP.
- OCDE (2006). *Education at a glance: OECD indicators 2006*. Paris: OECD.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, Philippe (2003). *Medidas para tornar o sistema educativo mais eficaz: Avaliação dos resultados escolares*. Porto: Edições ASA, pp103-120.
- Robinson, Ken (2010). *O elemento*. Porto: Porto Editora.
- Santiago, P., et al. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. Paris: OECD.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Uma pedagogia da libertação*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. A. (1982). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, Rui & Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Waite, Duncan (2010, July). On the shortcomings of our organisational forms: with implications for educational change and school improvement. *School leadership and management*. 30(3), 225-248.

Conselho Nacional de Educação (2007). *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Editorial do Ministério de Educação.

Conselho Nacional de Educação (2007). Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Editorial do Ministério de Educação.

Conselho Nacional de Educação (1994). *Relatório sobre a reforma dos ensinos básico e secundário (1989-1992)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Parecer nº3/2010 de 9 de junho. *Avaliação externa das escolas (2007-2009)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Parecer nº1/2011 de 3 de janeiro. *Reorganização curricular do ensino básico*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Parecer nº3/2011 de 4 de janeiro. *Reorganização curricular do ensino secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Parecer nº4/2011 de 7 de janeiro. *Programa educação 2015*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Parecer nº2/2012 de 7 de março. *Proposta de revisão da estrutura curricular para o ensino básico e secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

### **Referências webgráficas**

Matias Alves, José (2010). [Da legitimidade da hipocrisia e da necessidade do projecto](http://terrear.blogspot.com/2010/03/da-legitimidade-da-hipocrisia-e-da-html). *terrear*. Acedido em 3/10/10, em <http://terrear.blogspot.com/2010/03/da-legitimidade-da-hipocrisia-e-da-html>

Matias Alves, José (2012) [Da Organização da Esperança](http://terrear.blogspot.com/2010/03/da-legitimidade-da-hipocrisia-e-da-html). *terrear*. Acedido em 4/1/12, em <http://terrear.blogspot.com/2010/03/da-legitimidade-da-hipocrisia-e-da-html>

Matias Alves, José (2010) [O Cerne da Melhoria](http://terrear.blogspot.com/2010/03/da-legitimidade-da-hipocrisia-e-da-html). *terrear*. Acedido em 20/2/12, em <http://terrear.blogspot.com/2010/03/da-legitimidade-da-hipocrisia-e-da-html>

Conselho Municipal de Educação de Gondomar (2012).

## **XI. Anexos**

## Anexo 1

### Projeto turma ESRT

**Projeto “Turma ESRT”** surge na sequência do diagnóstico efetuado pela equipa APM do qual emerge a necessidade de criar um plano de ação no âmbito do comportamento. É neste contexto que este se apresenta como um contributo para a melhoria do ambiente de trabalho da sala de aula. Inserido numa pedagogia diferenciada, orientada para o sucesso, procura-se o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da Escola e, em particular, a dinamização de processos internos de auto-regulação do grupo-turma. Paralelamente a esta mobilização, envolvimento e responsabilização dos alunos, pretende-se o reforço da autoridade e da liderança dos professores. Finalmente, subjaz ao **Projecto “Turma ESRT”** o conceito de inovação enquanto garante da melhoria das aprendizagens.

### Resumo dos critérios gerais de apreciação

Cada turma dispõe inicialmente de 500 pontos. O cálculo dos pontos atribuídos será feito por período letivo. As ações dos alunos serão valorizadas ou penalizadas do seguinte modo:

		Valorizações	Penalizações
Atitudes e valores			
<b>Assiduidade</b>	Falta injustificada		-5 pontos
<b>Disciplina</b>	Participação disciplinar		-10 pontos
	Repreensão por escrito		-15 pontos
	Serviço comunitário		-20 pontos
	1 dia de suspensão		-25 pontos
	2 ou mais dias de suspensão		-30 pontos
Aproveitamento			
Ensino Básico	Nível 5/disciplina	+10 pontos	
	Nível 4/disciplina	+7 pontos	
	Nível 3/disciplina	+ 4 pontos	
	Níveis 1 e 2/disciplina		-7 pontos
	Alunos só com níveis $\geq 3$	+5 pontos	
Ensino Secundário	Classificações disciplina entre 18 e 20 valores	+10 pontos	
	Classificações disciplina entre 15 e 17 valores	+7 pontos	
	Classificações disciplina entre 12 e 14 valores	+4 pontos	
	Classificações disciplina inferior a 10		-7 pontos
	Alunos só com classificações $\geq 10$ valores	+5 pontos	
	Ensino Profissional Acompanhamento regular dos módulos	+5 pontos	

O reconhecimento público será concretizado no dia do aniversário da Escola através da atribuição de um certificado de mérito/prémio, entregue em cerimónia pública e registado este louvor no processo individual de cada aluno da turma eleita Turma ESRT. Será ainda afixada uma lista de honra com o nome de todos os alunos da turma agraciada.

**As duas melhores turmas terão como prémio uma visita de estudo.**

**A turma que tiver um maior incremento nos pontos do 1º período até ao 3º período, será também contemplada com um Prémio!**

Os resultados serão ainda divulgados no final do ano letivo no sítio da ESRT, na plataforma *moodle* e no Jornal LSD.

## Anexo 2

### Definição das estratégias de aprendizagem

#### I - *Disciplina Mais* (D<sup>+</sup>)

##### Objetivos

- Colmatar as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas nos alunos.
- Reforçar as aprendizagens e assim contribuir para a melhoria da qualidade de sucesso.
- Melhorar os níveis de desempenho dos alunos de forma a avançarem ao seu ritmo, atingindo patamares de excelência.
- Aprofundar o conhecimento dos alunos médios de modo a acompanharem a matéria ao seu ritmo.
- Permitir que as expectativas dos alunos com mais dificuldades não diminuam face às que tinham no início do ano letivo.
- Permitir que os alunos com mais dificuldades possam acompanhar melhor a matéria.

##### Operacionalização

A *Disciplina Mais* (D<sup>+</sup>) aplica-se a um bloco semanal e abrange os alunos do ensino básico e secundário. Os alunos são organizados por níveis de desempenho e distribuídos por dois professores, *professor da turma* e *professor D+*, que lecionam em salas diferentes. Durante o ano, os alunos (no máximo 8) de um determinado nível (acordado entre os dois professores) frequentam a *Disciplina Mais* (D<sup>+</sup>). O grupo pode ser alterado ao longo do ano se os professores assim o entenderem.

Os dois professores abordam os mesmos conteúdos, no entanto, as atividades são desenvolvidas de acordo com as necessidades de cada grupo.

A implementação desta estratégia exige uma elevada articulação e coordenação entre os dois professores.

- O professor da turma:
  - organiza os alunos por nível de conhecimentos, informa-os e indica os que vão frequentar a D+;
  - informa o *professor D+* sobre os alunos (no máximo 8) que vão frequentar a D+(documento 3);
  - elabora os materiais a utilizar e fornece-os ao *professor D+*.
- O professor da *Disciplina Mais* (D<sup>+</sup>):
  - regista o mesmo sumário do *professor da turma*, no *InfoPonto*, na sua componente não letiva;
  - utiliza os materiais fornecidos pelo *professor da turma* e segue as suas orientações;
  - informa o *professor da turma* sobre o aproveitamento/empenho dos alunos (documento 3).

#### II – Assessorias – Regulação das Aprendizagens e/ou dos Comportamentos

##### Objetivos

Melhorar os níveis de desempenho dos alunos de forma a avançarem ao seu ritmo, atingindo patamares de excelência.

- Desenvolver a pedagogia diferenciada na turma.
- Combater a indisciplina (neste caso pode ser realizada por um professor de área diferente).

### Operacionalização

A Assessoria aplica-se ao ensino básico e secundário durante um tempo ou um bloco semanal.

De acordo com as características da turma pode ser utilizada para regular as aprendizagens ou os comportamentos dos alunos e funcionar sempre que necessário.

Os dois professores, o da *turma* e o *assessor*, desenvolvem o seu trabalho na mesma sala de aula.

- O *professor da turma* regista no sumário a presença da assessoria.
- O *professor assessor* regista no sumário, no *InfoPonto* e na sua componente não letiva, que realizou assessoria identificando a turma.

### III - Turma por Nível de Aprendizagem (TNA)

#### Objetivos

- Proporcionar o ensino da disciplina por níveis de aprendizagem.
- Permitir um ensino específico e individualizado pelos professores.

#### Operacionalização

A estratégia **TNA** consiste em organizar os alunos de duas turmas em grupos por níveis de aprendizagem alterando assim o conceito tradicional de grupo/turma.

Funciona durante um ou dois blocos semanais e destina-se a alunos que frequentam a disciplina de matemática no ensino básico.

Os alunos das duas turmas são divididos em três grupos e distribuídos por três professores (*professores das turmas* e o *professor D+*), que lecionam em salas diferentes. O *professor D+* fica no máximo com oito alunos de um determinado nível.

Os três professores abordam os mesmos conceitos, no entanto, as atividades são desenvolvidas de acordo com as necessidades de cada grupo.

A implementação desta estratégia exige uma elevada articulação e coordenação entre os três professores.

- O *professor da turma* organiza os seus alunos por nível de aprendizagem e informa-os.
- Os dois *professores da turma* elaboram, em conjunto, as listas dos alunos que frequentam cada grupo e os materiais a utilizar nas aulas, fornecendo-os ao *professor D+*.
- O *professor D+* utiliza os materiais fornecidos pelos *professores da turma* e segue as suas orientações. Informa os *professores da turma* sobre o aproveitamento/empenho dos alunos.
- Os três *professores* registam o mesmo sumário (o sumário do *professor D+* é registado, no *InfoPonto*, na sua componente não letiva).

- O registo de faltas, uma vez que os alunos das duas turmas estão distribuídos por três salas diferentes, é feito numa grelha própria que é entregue nos serviços administrativos.

#### **IV – Turma Delta (TD)**

##### **Objetivos**

- Melhorar os níveis de desempenho dos alunos atingindo patamares de excelência.
- Aprofundar o conhecimento e desenvolver competências de forma a obterem ótimos resultados nos exames nacionais.

##### **Operacionalização**

Turma formada, por inscrição de alunos, que fica sujeita a um horário com a mesma carga horária e à obrigatoriedade de frequência de 120 minutos a gerir pela equipa docente.

Os EE/Alunos assinam (caráter obrigatório) um contrato pedagógico no qual estabelecem metas.

A gestão de expectativas é acompanhada pelo psicólogo.

O DT avalia, mensalmente, a evolução da qualidade de sucesso e dá o feedback aos EE.

A leitura crítica e a gestão dos resultados devem levar a equipa docente a reavaliar a adequabilidade das metodologias aplicadas.

##### **Avaliação do projeto**

- Avaliações intermédias realizadas pelo professor a partir dos níveis de desempenho atingidos pelos alunos ao longo das aulas e nos resultados atingidos no final de cada período.
- O DT avalia, mensalmente, a evolução da qualidade de sucesso e dá o feedback aos EE.

#### **V – Eu e TU (ET)**

##### **Objetivos**

- Desenvolver e organizar o raciocínio do aluno mentor;
- Esclarecer dúvidas e aprofundar os conhecimentos do aluno mentorando.

##### **Operacionalização**

Este projeto funciona na sala de aula e assenta na interajuda entre pares.

A figura do aluno mentor (mais avançado) auxilia um colega (mentorando) num sistema de interajuda.

O Professor planifica o trabalho com os alunos-mentores.

**IMPORTANTE:** Planificação rigorosa.

## **Avaliação do projeto**

Partindo da identificação do que se pretende atingir, no final avalia o impacto da intervenção, através de:

- Avaliações intermédias
- Feedback dos alunos envolvidos.

## **VI - Preparação para Exames Nacionais por Níveis (PEN)**

### **Objetivos**

- Reforçar as aprendizagens e assim contribuir para a melhoria da qualidade de sucesso.
- Aprofundar o conhecimento dos alunos médios de modo a melhorarem o seu nível de desempenho nos exames nacionais.
- Melhorar os níveis de desempenho dos restantes alunos de forma a avançarem ao seu ritmo, atingindo patamares de excelência.

### **Operacionalização**

A *Preparação para Exames Nacionais por Níveis (PEN)* funciona durante um bloco semanal, extracurricular, e destina-se a alunos que frequentam disciplinas de exame nacional.

Os alunos ficam sujeitos ao sistema de faltas regulamentado para os apoios educativos da escola (**3 faltas no máximo**).

Deve haver uma articulação entre os professores que lecionam as aulas de PEN e os que lecionam as respetivas disciplinas.

- O professor da turma:
  - recolhe as inscrições dos alunos (documento 1);
  - organiza os alunos por nível de conhecimentos e encaminha-os para o professor que leciona o nível que lhe foi atribuído.
- O professor do PEN:
  - trabalha os materiais fornecidos pela equipa de preparação de materiais;
  - regista o sumário, no *InfoPonto*, na sua componente não letiva.
  - entrega na aula uma grelha (documento 2) para os alunos assinarem.
  - envia o registo de faltas, no final de cada período, aos respetivos diretores de turma, professores da disciplina e coordenadores de departamento.

## **VII – Reforço+**

### **Objetivo**

- Consolidar os conteúdos programáticos através da realização de exercícios específicos.

- Reforçar as aprendizagens, esclarecendo dúvidas, e assim contribuir para a melhoria da qualidade de sucesso.

### **Operacionalização**

**O Reforço+** funciona durante um tempo (45 min), extracurricular, nas disciplinas de português e matemática de 12º ano, lecionado pelos respetivos professores titulares.

Os alunos ficam sujeitos ao sistema de faltas regulamentado para os apoios educativos da escola (**3 faltas no máximo**).

#### O professor da turma:

- recolhe as inscrições dos alunos;
- regista o sumário, no *InfoPonto*, na sua componente não letiva.
- entrega na aula uma grelha para os alunos assinarem.
- envia o registo de faltas, no final de cada período, aos respetivos diretores de turma, professores da disciplina e coordenadores de departamento.

## **VIII – Polo Por Níveis (PPN)**

### **Objetivo**

Permite ao aluno esclarecer dúvidas e/ou consolidar os seus conhecimentos, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem.

### **Operacionalização**

O Polo Por Níveis funciona durante um tempo ou um bloco semanal, extracurricular, e destina-se aos alunos que frequentam o ensino secundário. É de **frequência facultativa**, mas será de frequência obrigatória se for proposto pelo professor como reforço educativo.

Está organizado por níveis de desempenho.

- O professor da turma organiza os alunos por nível de conhecimentos e encaminha-os para o professor que leciona o nível que lhe foi atribuído.
- O professor que leciona as aulas de Polo Por Níveis (PPN):
  - elabora e organiza os materiais para trabalhar com os alunos;
  - regista o sumário, no *InfoPonto*, na sua componente não letiva;
  - entrega na aula uma grelha (documento 4) para os alunos assinarem.
  - entrega, no final de cada período, o relatório com o registo das presenças dos alunos aos respetivos coordenadores de departamento.

## **IX – Oficina de História (OFH)**

### **Objetivo**

- Interpretar documentos (textos, mapas, gráficos).
- Reforçar as aprendizagens e assim contribuir para a melhoria da qualidade de sucesso.
- Redigir, com correção, enunciados para responder a diferentes propostas de trabalho.
- Utilizar técnicas específicas para selecionar, registrar, organizar ou transmitir informação.

### **Operacionalização**

Este projeto funciona durante um bloco semanal, extracurricular, e destina-se a alunos do ensino básico e secundário.

Este apoio é de **frequência facultativa**, mas será de frequência obrigatória se for proposto pelo professor como reforço educativo.

Partindo da identificação do que se pretende atingir, no final avaliar-se-á o impacto da intervenção, através de:

- Avaliações intermédias
- Relatório final dos professores (turma/oficina)

## **X - Oficina de Escrita OFE**

### **Objetivos**

- Redigir com correção enunciados para responder a diferentes propostas de trabalho
- Organizar as respostas de acordo com o foco da pergunta ou pedido
- Combinar os enunciados numa organização textual com coesão e coerência.
- Utilizar técnicas específicas para selecionar, registrar, organizar ou transmitir informação.
- Utilizar com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento do texto

### **Operacionalização**

Este projeto funciona durante um bloco semanal, extracurricular, e destina-se a alunos do ensino básico e secundário.

Este apoio é de **frequência facultativa**, mas será de frequência obrigatória se for proposto pelo professor como reforço educativo.

A substituição por outros alunos far-se-á sempre que os professores assim o entenderem.

- Os conteúdos a abordar são os que constam do currículo programático.

- *O professor da oficina* regista o sumário, no **InfoPonto** na sua componente não letiva, e preenche uma ficha com as presenças dos alunos das diferentes turmas.

### **Avaliação do projeto**

Partindo da identificação do que se pretende atingir, no final avaliar-se-á o impacto da intervenção, através de:

- Diário de bordo da oficina.
- Avaliações intermédias
- Relatório final dos professores (turma/oficina)

## Anexo 3

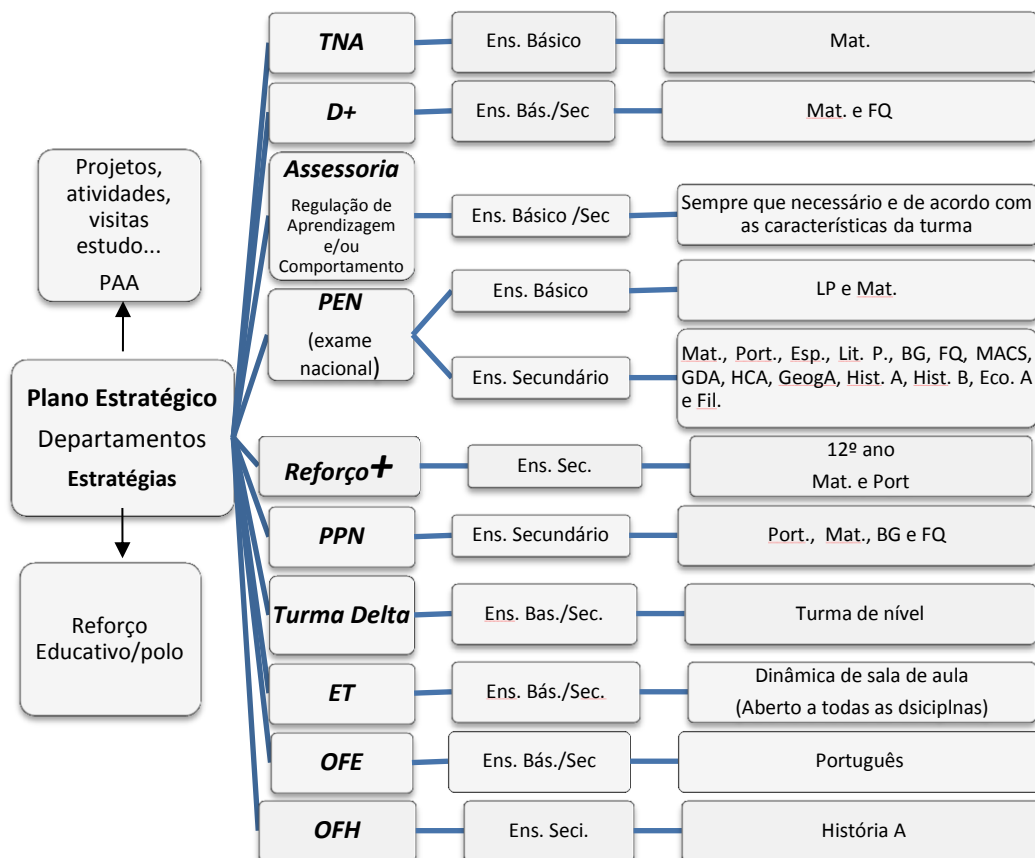
### Desenvolvimento das Aprendizagens

#### Preâmbulo

No sentido de promover o desenvolvimento das aprendizagens nos alunos, quer no ensino básico quer no ensino secundário, a ESRT vai dar continuidade às estratégias de apoio, promovidas pelos departamentos, nomeadamente, *Plano Nacional de Leitura (PNL)*, *Disciplina Mais (D<sup>+</sup>)*, *Preparação para Exames Nacionais por Níveis (PEN)*, *Assessorias*, *Polo Por Níveis (PPN)*, *Turma Por Nível de Aprendizagem (TNA)*, projeto *Oficina de Escrita (OFE)*, *Oficina de História (OFH)* e o projeto *MAT7-12*. Neste ano letivo, a escola criou um projeto piloto *Turma Delta*. Pretende ainda desenvolver de forma transversal um projeto de mentorado entre pares, na sala de aula – projeto *Eu e Tu (ET)*.

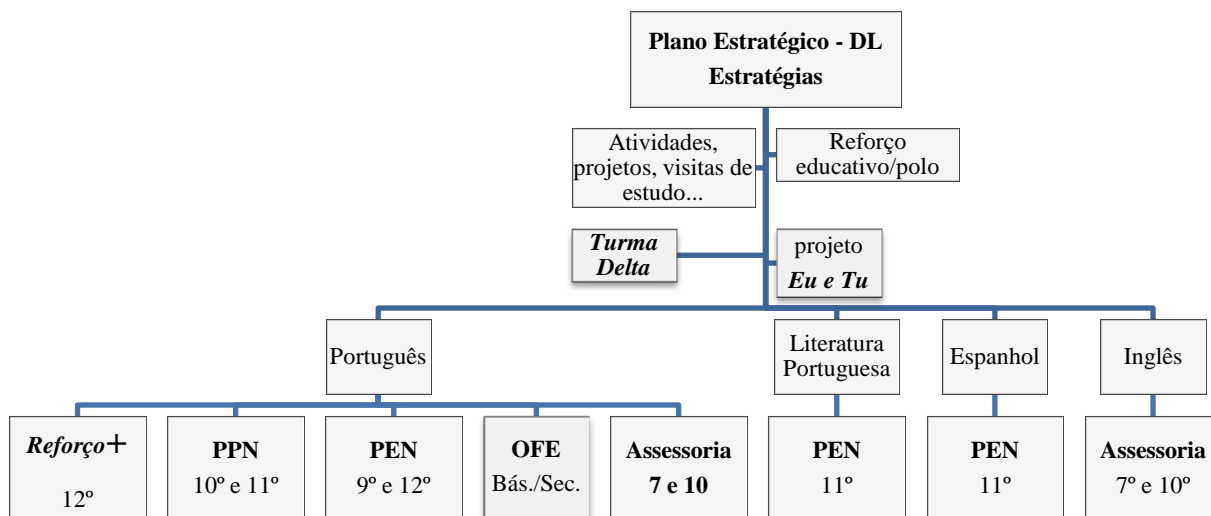
A monitorização sistemática de todas as estratégias será realizada pelos coordenadores dos departamentos, mediante as avaliações e sugestões de melhoria propostas pelos professores envolvidos nas estratégias. Cada professor ou equipa de professores deve adaptar a(s) estratégia(s) mais adequadas aos seus alunos, deve fazer um relatório de avaliação do processo das estratégias implementadas com o registo de faltas e/ou presenças e entregá-lo aos coordenadores de departamento.

#### Estratégias/Projetos Implementados na Escola

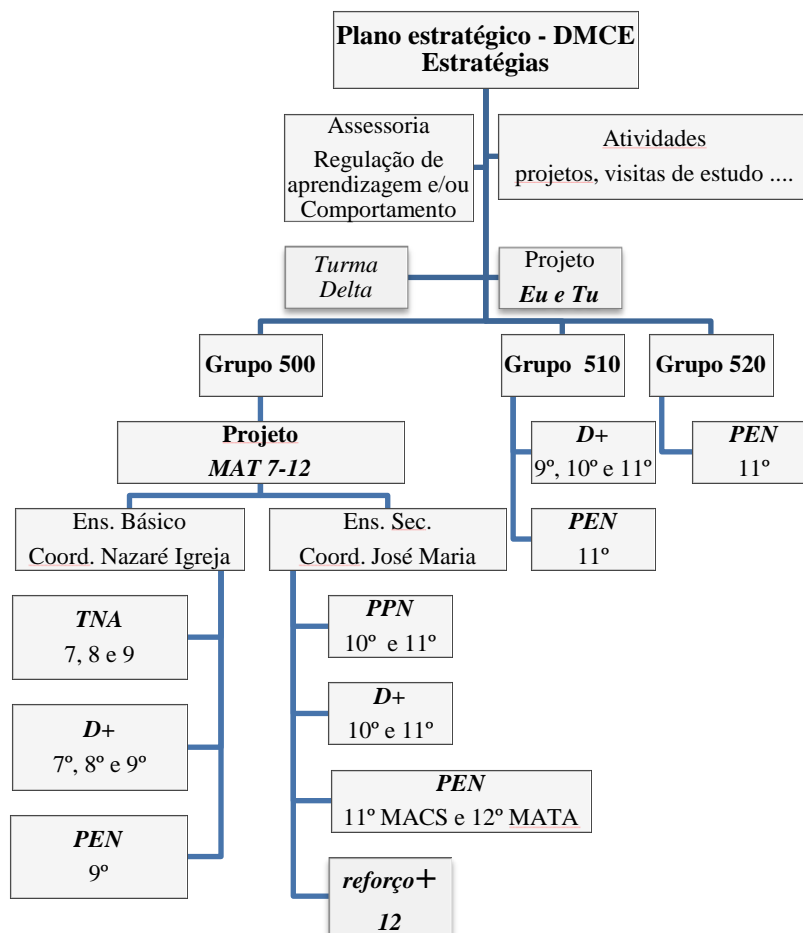




## Departamento de Línguas



## Departamento de Matemática e Ciências Experimentais



# Anexo 4

## Operacionalização das estratégias de aprendizagem

	MATEMÁTICA		FÍSICA E QUÍMICA		BIOLOGIA E GEOLOGIA		Inglês	PORTUGUÊS
	TNA Turno por níveis de aprendizagem	PPN Polo por níveis	PPN Polo por níveis	D+ Disciplina +	PPN Polo por níveis	D+ Disciplina +	Assessoria	PPN Polo por níveis
10ª A	10A + 10B (sala F20) 5ª feira 10.10h-11:40h Manuel Silva (D+)	4ª feira 14:30h-15:15h Manuel Silva Sala F10	2ª feira 15:30h-17:00h Clara (Sala E26) Isabel (Sala E27)	4ª feira 12.10h-13:30h Pedro Silva (D+) Sala E27	5ª feira 14:30h-15:15h Ermelinda Sala F3 6ª feira 14:30h-15:15h Manuela Sala E26	6ª feira 8:20h-9:50h José Almeida (D+) Sala F6	Catarina Ferreira	5ª feira 14:30h-16:00h Olga Costa Sala F15
10ª B	10A+10B (sala F20) 5ª feira 10.10h-11:40h Manuel Silva (D+)	4ª feira 14:30h-15:15h Manuel Silva Sala F10	2ª feira 14:30h-15:15h Ana H. (Sala E25) Clara (Sala E26) 3ª feira 14:30h-15:15h Lina E. (Sala E27) Miguel V. (Sala E29)	4ª feira 10:10h-11:40h Júlia T. (D+) Sala Polo FQ	5ª feira 15:30h-17:00h Ermelinda Sala F3 Nuno Sala F6 David Sala F8	10B+10F (Sala F17) 5ª feira 12:00h-13:30h Ermelinda M. (D+)	Margarida Anacleto	5ª feira 14:30h-16:00h Olga Costa Sala F15
10ª C	10C + 10G (sala E14) 4ª feira 12.00h-13:30h Sónia Neves (D+)	6ª feira 14:30h-15:15h Manuel Silva Sala F10	2ª feira 15:30h-17:00h Clara V. (Sala E26) Isabel P. (Sala E27)	3ª feira 12:00h-13:30h Arminda S. (D+) Sala E29	6ª feira 14:30h-15:15h Manuela Sala E26	4ª feira 8:20h-9:50h Nuno Moruj (D+) Sala F21	Paula Vicente	4ª feira 14:30h-15:15h 6ª feira 14:30h-15:15h Ant. Costa Sala F15
10ª D	10D + 10E (sala F24) 5ª feira 12.00h-13:30h Lídia Cunha(D+)	4ª feira 15:30h-16:15h Manuel Silva Sala F10	2ª feira 15:30h-17:00h Clara V. (Sala E26) Isabel P. (Sala E27)	3ª feira 08:20h-10:10h Lina Esteves Sala E17	5ª feira 14:30h-15:15h Ermelinda Sala F3 6ª feira 14:30h-15:15h Manuela Sala E26	5ª feira 8:20h-9:50h Prof. Nuno Moruj (D+) Sala F6	Alexandra Valente	4ª feira 14:30h-15:15h 6ª feira 14:30h-15:15h Ant. Costa Sala F15
10ª E	10D + 10E (sala F24) 5ª feira 12.00h-13:30h Lídia Cunha(D+)	6ª feira 14:30h-15:15h Manuel Silva Sala F10	2ª feira 15:30h-17:00h Clara V. (Sala E26) Isabel P. (Sala E27)	Estágio	5ª feira 15:30h-17:00h Ermelinda Sala F3 Nuno Sala F6 David Sala F8	5ª feira 10:10h-11:40h Nuno Moruj (D+) Sala F10	Isabel Silva	5ª feira 14:30h-16:00h Olga Costa Sala F15
10ª F	10F +10 H (salaCNO) 2ª feira 10.10h-11:40h Sónia Neves (D+)	6ª feira 14:30h-15:15h Manuel Silva Sala F10	3ª feira 14:30h-15:15h Lina E. (Sala E27) Miguel V. (Sala E29)	5ª feira 10:10h-11:40h Deolinda (D+) Sala E10	5ª feira 14:30h-15:15h Ermelinda Sala F3 6ª feira 14:30h-15:15h Manuela Sala E26	10B+10F (Sala F17) 5ª feira 12:00h-13:30h Ermelinda M. (D+)	Catarina Ferreira	5ª feira 14:30h-16:00h Olga Costa Sala F15 3ª feira 15:30h-16:15h Carolina C. Sala F22
10ª G	10C + 10G (sala E14) 4ª feira 12.00h-13:30h Sónia Neves (D+)	4ª feira 15:30h-16:15h Manuel Silva Sala F10	2ª feira 15:30h-17:00h Clara V. (Sala E26) Isabel P. (Sala E27)	3ª feira 10:10h-11:40h Arminda S. (D+) Sala E30	6ª feira 14:30h-15:15h Manuela Sala E26 4ª feira 16:15h-17:00h Clara M. Sala E13	2ª feira 10:10h-11:40h Nuno Moruj (D+) Sala A2.3	Catarina Ferreira	5ª feira 14:30h-16:00h Olga Costa Sala F15
10ª H	10F +10 H (salaCNO) 2ª feira 10.10h-11:40h Sónia Neves (D+)	4ª feira 14:30h-15:15h Manuel Silva Sala F10	2ª feira 15:30h-17:00h Clara V. (Sala E26) Isabel P. (Sala E27)	3ª feira 10:10h-11:40h Júlia T. (D+) Sala A2.3	5ª feira 14:30h-15:15h Ermelinda Sala F3	Estágio	Catarina Ferreira	5ª feira 14:30h-16:00h Olga Costa Sala F15
10ª I	10I + 10J (sala F24) 2ª feira 12.00h-13:30h Manuel Silva (D+)	4ª feira 15:30h-16:15h Manuel Silva Sala F10	2ª feira 14:30h-15:15h Ana H.(Sala E25) Clara V. (Sala E26) 3ª feira 14:30h-15:15h Lina E. (Sala E27) Miguel (Sala E29)	6ª feira 10:10h-11:40h Arminda S. (D+) Sala E27	-----	-----	Estefânia	4ª feira 14:30h-15:15h 6ª feira 14:30h-15:15h Ant. Costa Sala F15
10ª J	10I + 10J (sala F24) 2ª feira 12.00h-13:30h Manuel Silva (D+)	4ª feira 14:30h-15:15h Manuel Silva Sala F10	-----	-----	-----	-----	Margarida Anacleto	4ª feira 14:30h-15:15h 6ª feira 14:30h-15:15h Ant. Costa Sala F15
10K	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Rosário	5ª feira 14:30h-16:00h Olga Costa Sala F15
10L	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Rosário	5ª feira 14:30h-16:00h Olga Costa Sala F15 3ª feira 15:30h-16:15h Carolina C. Sala F22
10M	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Estefânia	5ª feira 14:30h-16:00h Olga Costa Sala F15 3ª feira 15:30h-16:15h Carolina C. Sala F22
10N	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Catarina Ferreira	5ª feira 14:30h-16:00h Olga Costa Sala F15 3ª feira 15:30h-16:15h Carolina C. Sala F22
10O	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Catarina Ferreira	5ª feira 14:30h-16:00h Olga Costa Sala F15

	MATEMÁTICA		FÍSICA E QUIMICA		BIOLOGIA E GEOLOGIA		FILOSOFIA	PORTUGUÊS
	PPN Pólo por níveis	D+ Disciplina +	PEN Prep. para exames	D+ Disciplina +	PEN Prep. para exames	D+	PEN	PPN
11º A	5ª feira 16:15h-17:00h José Maria Sala E17 Natália S. Sala E21	4ª feira 15:30h-17:00h Ângela S. (D+) (sala E12)	3ª feira 15:30h-17:00h Miguel V. Sala E14 Teresa Costa Sala E16	3ª feira 12:00h-13:30h Ana Hespanhol (D+) Sala F6	5ª feira 14:30h-16:00h Isabel Leal Sala F19	5ª feira 8:20h-9:50h Henrique Prata (D+) Sala E8	2ª feira 14:30h-15:15h Fátima Costa Sala E18	2ª feira 14:30-16:00h Mª João Sala F27 ou 5ª feira 14:30-16:00h Carminda Sala F27
11º B	2ª feira 14:30h-15:15h Ermelinda Sala E17	5ª feira 10:10h-11:40h Ermelinda R. (D+) (sala E27)	3ª feira 15:30h-17:00h Miguel V. Sala E14 Teresa C. Sala E16	5ª feira 12:45h-13:30h Susana Carrilho (D+) Sala D8	4ª feira 14:30h-16:00h Isabel Leal Sala E13 Clara Malaf sala E18	3ª feira 8:20h-9:50h Clara Malafaia (D+) Sala F22	2ª feira 14:30h-15:15h Fátima Costa Sala E18	2ª feira 14:30-16:00h Mª João Sala F27 ou 5ª feira 14:30-16:00h Carminda Sala F27
11º C	4ª feira 14:30h-15:15h Ermelinda Sala F6 Isabel B. Sala F7	2ª feira 8:20h-9:50h Ermelinda R. (D+) (sala E27)	5ª feira 14:30h-16:00h Lina E. Sala E21 Irma Aguiar Sala E24	3ª feira 10:10h-11:40h Teresa Costa (D+) Sala polo FQ	6ª feira 15:30h-17:00h Armandina E. Sala E11 Anabela S. Sala E18	2ª feira 10:10 h-11:40h Teresa Gomes (D+) Sala A2.3	2ª feira 14:30h-15:15h Fátima Costa Sala E18	2ª feira 14:30-16:00h Mª João Sala F27 ou 5ª feira 14:30-16:00h Carminda Sala F27
11º D	4ª feira 14:30h-15:15h Ermelinda Sala F6 Isabel B. Sala F7	2ª feira 10:10h-11:40h Ângela S. (D+) (sala F4)	4ª feira 15:30h-17:00h Susana C. Sala E9	3ª feira 10:10h-11:40h Ana Hespanhol (D+) Sala A2.3	6ª feira 15:30h-17:00h Armandina E. Sala E11 Anabela S. Sala E18	6ª feira 10:10h-11:40h Manuela M. (D+) Sala F6	3ª feira 14:30h-15:15h Fátima Costa Sala E20	2ª feira 14:30-16:00h Mª João Sala F27 ou 5ª feira 14:30-16:00h Carminda Sala F27
11º E	5ª feira 16:15h-17:00h José Maria Sala E17 Natália S. Sala E21	3ª feira 10:10h-11:40h Ermelinda R. (D+) (sala A2.7)	5ª feira 14:30h-16:00h Lina E. Sala E21 Irma Aguiar Sala E24	3ª feira 15:30h-17:00h Isabel Pedroso (D+) Sala E11	2ª feira 14:30h-16:00h David Carap. Sala E8 Gabriela Carv. Sala E15	3ª feira 12:00h-13:30h Clara Malafaia (D+) Sala polo BG	4ª feira 14:30h-15:15h Fátima Costa Sala E20	2ª feira 14:30-16:00h Mª João Sala F27 ou 5ª feira 14:30-16:00h Carminda Sala F27
11º F	5ª feira 16:15h-17:00h José Maria Sala E17 Natália S. Sala E21	3ª feira 12:00h-13:30h Ermelinda R. (D+) (sala F4)	5ª feira 14:30h-16:00h Lina Esteves Sala E21 Irma Aguiar Sala E24	4ª feira 08:20h-9:50h Isabel Pedroso (D+) Sala polo FQ	4ª feira 14:30h-16:00h Isabel Leal Sala E13 Clara Malaf sala E18	5ª feira 10:10h-11:40h Teresa Gomes (D+) Sala F11	3ª feira 14:30h-15:15h Carmen Santos Sala E21	2ª feira 14:30-16:00h Mª João Sala F27 ou 5ª feira 14:30-16:00h Carminda Sala F27
11º G	4ª feira 14:30h-15:15h Ermelinda Sala F6 Isabel B. Sala F7	6ª feira 10:10-11:40h Lídia Cunha (D+) (sala F2)	3ª feira 15:30h-17:00h Miguel V. Sala E14 Teresa Costa Sala E16	3ª feira 12:00h-13:30h Irma Aguiar (D+) Sala F17	2ª feira 14:30h-16:00h David Carap. Sala E8 Gabriela Carv. Sala E15	3ª feira 10:10h-11:40h Henrique Prata (D+) Sala Polo BG	5ª feira 14:30h-15:15h Carmen Santos Sala E26	2ª feira 14:30-16:00h Mª João Sala F27 ou 5ª feira 14:30-16:00h Carminda Sala F27

	<b>MATEMÁTICA</b> <b>PEN</b> Preparação para exames	<b>HISTÓRIA A</b> <b>PEN</b> Preparação para exames	<b>PORTUGUÊS</b> <b>PEN</b> Preparação para exames
12º A	<b>5ª feira 14:30h-16:00h</b> José Maria <b>Sala E7</b> Natália Soares <b>Sala E9</b> Miguel Chaves <b>Sala E17</b>		<b>4ª Feira 14:30h-16:00h</b> Carolina Costa <b>Sala E22</b> Eduarda <b>Sala</b> Odete Rodrigues <b>Sala E29</b>
12º B	<b>3ª feira 14:30h-16:00h</b> Miguel Chaves <b>Sala E8</b> Isabel Bento <b>Sala E13</b>		<b>5ª Feira 14:30h-16:00h</b> Fernanda Delindro <b>Sala F1</b> Emília Reis <b>Sala F2</b> Odete Rodrigues <b>Sala E29</b>
12º C	<b>3ª feira 14:30h-16:00h</b> Miguel Chaves <b>Sala E8</b> Isabel Bento <b>Sala E13</b>		<b>5ª Feira 14:30h-16:00h</b> Fernanda Delindro <b>Sala F1</b> Emília Reis <b>Sala F2</b> Odete Rodrigues <b>Sala E29</b>
12º D	<b>5ª feira 14:30h-16:00h</b> José Maria <b>Sala E7</b> Natália Soares <b>Sala E9</b> Miguel Chaves <b>Sala E17</b>		<b>4ª Feira 14:30h-16:00h</b> Carolina Costa <b>Sala E22</b> Eduarda <b>Sala</b> Odete Rodrigues <b>Sala E29</b>
12º E	<b>3ª feira 14:30h-16:00h</b> Miguel Chaves <b>Sala E8</b> Isabel Bento <b>Sala E13</b>		<b>2ª feira 15:30h-17:00h</b> Olga Costa <b>Sala F2</b> Mª José Dinis <b>Sala F7</b>
12º F	<b>5ª feira 14:30h-16:00h</b> José Maria <b>Sala E7</b> Natália Soares <b>Sala E9</b> Miguel Chaves <b>Sala E17</b>		<b>4ª Feira 14:30h-16:00h</b> Carolina Costa <b>Sala E22</b> Eduarda <b>Sala</b> Odete Rodrigues <b>Sala E29</b>
12º G	<b>5ª feira 14:30h-16:00h</b> José Maria <b>Sala E7</b> Natália Soares <b>Sala E9</b> Miguel Chaves <b>Sala E17</b>		<b>4ª Feira 14:30h-16:00h</b> Carolina Costa <b>Sala E22</b> Eduarda <b>Sala</b> Odete Rodrigues <b>Sala E29</b>
12º H	-----		<b>5ª Feira 14:30h-16:00h</b> Fernanda Delindro <b>Sala F1</b> Emília Reis <b>Sala F2</b> Odete Rodrigues <b>Sala E29</b>
12º I	-----	<b>3ª feira 14:30 - 17:00 h</b> Carlos Alberto <b>Sala F14</b> Antonieta Alves <b>Sala F16</b>	<b>2ª feira 15:30h-17:00h</b> Olga Costa <b>Sala F2</b> Mª José Dinis <b>Sala F7</b>
12º J	-----		<b>5ª Feira 14:30h-16:00h</b> Fernanda Delindro <b>Sala F1</b> Emília Reis <b>Sala F2</b> Odete Rodrigues <b>Sala E29</b>
12º K	-----		<b>2ª feira 15:30h-17:00h</b> Olga Costa <b>Sala F2</b> Mª José Dinis <b>Sala F7</b>