



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**Faculdade de Educação e Psicologia**

**A CRIAÇÃO DE MEGA-AGRUPAMENTOS NO CONCELHO DO PORTO**

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

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Jorge Manuel Ramalho de Oliveira

Trabalho efetuado sob a orientação de:  
Professora Doutora Cristina Palmeirão

Porto, outubro de 2013

Aos meus queridos Pais,  
saudoso Pai,  
e Filha.

## **Agradecimentos**

Agradeço à minha família o apoio ao trabalho encetado, assim como a compreensão manifestada pela menor atenção dispensada em largos espaços de tempo que requeriam de mim um labor mais assertivo.

Também uma referência especial para alguns dos colegas de trabalho profissional, pelas informações e esclarecimentos que se vieram a mostrar de bastante utilidade para a análise de determinados contextos.

Pelas orientações recebidas, disponibilidade e amabilidade, agradeço toda a atenção da Professora Doutora Cristina Palmeirão.

## **Sumário executivo**

O presente Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado é composto por duas partes: a primeira abrange o período que vai de 1985 a 2013, em que revejo o meu percurso profissional, reflito sobre determinados momentos, dando particular destaque aos cargos de liderança intermédia desempenhados. Na segunda parte, de espaço temporal idêntico, faço uma retrospectiva do processo tornado evolutivo que conduziu à formação das grandes unidades orgânicas de gestão educativa, entrando então na análise da sua extensão no município do Porto.

Na conclusão, para além das necessárias ilações retiradas do trabalho realizado, são expostas breves reflexões sobre temas que se articulam com algumas das apreensões manifestadas.

Este trabalho conta também com um conjunto de mapas e quadros, inseridos em espaço que se identifica por Anexo I, que se julgou da sua pertinência para melhor ilustrar o foco que se quer dar ao concelho do Porto.

Na realização do trabalho houve a preocupação, não só de fundamentar mas também de enriquecer teoricamente a narrativa e as reflexões produzidas, expondo determinadas posições divergentes, no sentido de fazer ver quão difícil é a análise de determinadas reformas empreendidas na educação portuguesa dos últimos anos, que provocam pontos de vista críticos contraditórios.

A formação de grandes unidades orgânicas na educação é tida com preocupação pelos mais críticos, pois consideram que significam um retrocesso na qualidade educativa, em parte por se poderem refletir na diluição de lideranças, na fragilização da coesão profissional.

Preconizar uma escola que pensa, que reflete, fomentar a dinâmica do empenho colaborativo, promover o valor intrínseco do conhecimento na centralidade do trabalho da sala de aula, são alguns dos desafios que não devem esmorecer a capacidade de aplicação dos seus profissionais face à volatilidade das leis, das decisões.

**Palavras chave:** Estrutura, Percurso Profissional, Mega-agrupamentos, Porto, Reflexões

## **Executive abstract**

This Reflective and Theoretically Grounded Report consists of two parts: the first covers the period 1985-2013, when I look back on my career, I reflect on certain moments, giving particular emphasis to intermediate leadership positions I have held. In the second part, with identical timeline, I make a retrospective of the evolutionary process leading to the formation of large organic units of educational management, then entering the analysis of its extension in the municipality of Porto.

In the conclusion, beyond the necessary learning from the work carried out, brief reflections are exposed on themes that articulate with some of the concerns expressed.

This work also has a set of maps and pictures, placed in a space that is identified as Annex I, which is relevant to better illustrate the focus on the municipality of Porto.

In conducting the study, there was a concern not only to support but also to theoretically enrich the narrative and reflections produced, by exposing certain divergent positions, in order to see how difficult is the analysis of certain reforms in Portuguese education in recent years, causing contradictory critical views.

The formation of large organic units in education is regarded with concern by most critics, because they consider that they are a step backwards in educational quality, in part because it may reflect the dilution of leadership or the weakening of professional cohesion.

Advocating a school that thinks and reflects, promoting the dynamics of collaborative effort, promoting the intrinsic value of knowledge in the centrality of work in the classroom, these are some of the challenges that must not weaken the application ability of its staff due to the volatility of laws and decisions.

**Keywords:** Structure, Professional Career, Mega School Clusters, Porto, Reflections

## Índice geral

### Introdução

#### I Parte

##### 1. Percursos da vida profissional

1.1.- O início, em 1985.....	12
1.2.- O Ano Letivo de 1985-1986. Sobre os miniconcursos.....	13
1.3.- Entre 1986 e 1990. Na ilha da Madeira. A profissionalização em serviço.....	15
1.4.- O Ano Letivo de 1990-1991. A efetivação.....	17
1.5.- Entre 1991 e 1993. Um novo modelo de administração e gestão das escolas. O cargo de delegado de grupo.....	19
1.6.- De 1993 a 1995. O cargo de diretor de turma. Áreas curriculares não- disciplinares. A avaliação de desempenho. Sobre a reflexão docente.....	21
1.7.- Entre 1995 e 2006. Clima e cultura escolares. O cargo de coordenador dos diretores de turma.....	35
1.8.- De 2006 a 2013. O conselho geral. A sala de aula.....	41

#### II Parte

##### 2. Variantes na Agregação de Escolas

2.1.- Sobre a rede educativa.....	46
2.2.- Primeiras “experiências” de agrupamentos de escolas: as escolas C+S.....	47
2.3.- A flexibilidade no ordenamento da rede.....	48
2.4.- Os territórios educativos de intervenção prioritária: TEIP’s.....	49
2.5.- “Associação” de estabelecimentos.....	52
2.6.- As escolas básicas integradas.....	52
2.7.- As áreas escolares.....	54
2.8.- A institucionalização dos Agrupamentos de Escolas (AE).....	54
3. A agregação de Agrupamentos de Escolas	
3.1.- A génese, em 2010.....	59
3.2.- A designada primeira fase de agregação de escolas, em 2012.....	63
3.3.- A segunda fase de agregações, em 2012.....	64
3.4.- A terceira fase de agregações, em 2013.....	65
3.5.- A designada quarta e última fase de agregações, em 2013.....	65
4. A criação de mega-agrupamentos no Concelho do Porto	
4.1.- Breve caracterização demográfica.....	66
4.2.- Caracterização da rede escolar / a política de agregações.....	67

Conclusão .....	73
-----------------	----

Referências bibliográficas.....	84
---------------------------------	----

Referências legislativas.....	95
-------------------------------	----

#### Anexos

Anexo I – Quadros e Mapas.....	98
--------------------------------	----

Anexo II – Sinopse do percurso profissional.....	122
--	-----

## **Índice de quadros**

Quadro 1	População residente no Porto entre 2001 e 2012.....	..105
Quadro 2	População residente nos concelhos limítrofes do Porto, entre 2001 e 2012....	..106
Quadro 3	Evolução do n.º de alunos matriculados no Concelho do Porto [2009-2011]..	..108
Quadro 4	Evolução do n.º de alunos matriculados no Concelho do Porto [2009-2011]..	..109
Quadro 5	Agrupamentos Verticais de Escolas do Concelho do Porto.....	..110
Quadro 6	Reordenamento/Agregação de Agrupamentos de Escolas – Porto.....	..112
Quadro 7	Agrupamentos de Escolas do Município do Porto.....	..113
Quadro 8	Escolas Públicas Não Agrupadas do Município do Porto.....	..121
Quadro 9	Sinopse do percurso profissional docente.....	..123

## **Índice de mapas**

Mapa 1	Distribuição da agregação de 84 novas unidades orgânicas.....	...99
Mapa 2	Distribuição da agregação de 115 novas unidades orgânicas.....	..100
Mapa 3	Distribuição da agregação de 35 novas unidades orgânicas.....	..101
Mapa 4	Distribuição da agregação de 67 novas unidades orgânicas.....	..102
Mapa 5	Distribuição da agregação de 18 novas unidades orgânicas.....	..103
Mapa 6	Concelho do Porto e respetivas freguesias.....	..104
Mapa 7	Estabelecimentos de ensino na cidade do Porto, no ano lectivo 2006/07.....	..107
Mapa 8	Agrupamentos. Verticais de Escolas do Porto (Ano Letivo 2006-2007).....	..111

## **Siglas e abreviaturas**

ANDAEP – Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas

ANDE – Associação Nacional dos Dirigentes Escolares

ANMP – Associação Nacional de Municípios Portugueses

CAP – Comissão Administrativa Provisória

CE – Conselho de Escolas

CMP – Câmara Municipal do Porto

CMP/GEP – Câmara Municipal do Porto/Gabinete de Estudos e Planeamento

CNE – Conselho Nacional da Educação

CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais

DGAE – Direção Geral da Administração Escolar

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DRE – Direção Regional de Educação

DREC – Direção Regional de Educação do Centro

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

FNE – Federação Nacional da Educação

GAEC – Gestão de Atividades Escolares

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo

IGE – Inspeção Geral da Educação

INE – Instituto Nacional de Estatística

INE.IP – Instituto Nacional de Estatística. Instituto Público

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

SPN – Sindicato dos Professores do Norte

## **Introdução**

Em 1986, Portugal passa a contar com um ensino básico – universal, obrigatório e gratuito – com a duração de nove anos, compreendendo três ciclos sequenciais: 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo. Torna-se então necessário reorganizar a rede escolar, tarefa essa que vai envolver na sua dinâmica a colaboração e o trabalho conjunto de escolas, autarquias e estruturas da tutela; são aproveitadas formas de associação que entretanto se tinham desenvolvido nas comunidades escolares, muito embora não contassem com enquadramento legal. O ensino correspondente aos três ciclos da escolaridade básica passa a ser ministrado em estabelecimentos escolares com tipologias diversas, que englobam, no todo ou em parte, esses ciclos. Em regime de experiência, surge o modelo considerado mais adequado para responder à determinação – a escola básica integrada – quer com a integração de todo o ensino básico no mesmo edifício, ou então, em articulação entre escolas do mesmo ciclo ou de ciclos diferentes, portanto, sem se verificar a integração física na mesma escola dos três níveis de ensino.

Em finais do século XX, a tutela prossegue com um processo de importantes alterações, no que à autonomia das escolas e regimes de gestão dizem respeito, que acompanham a reorganização da rede escolar com o processo de constituição dos primeiros agrupamentos de escolas; algumas dessas iniciais agregações foram implementadas por iniciativa das suas comunidades educativas. A partir de 2003, a agregação torna-se compulsiva, por parte da tutela, para ultrapassar uma situação que avançava gradualmente e interessava concluir, embora o ensino secundário se mantivesse deliberativamente à parte. Em 2008, é dado aval à administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, para constituírem unidades administrativas de maior dimensão. Curiosamente, ou não, ao contrário do que sucedera antes, não avançam propostas de constituição de agrupamentos por iniciativa de uma escola, da sua comunidade educativa. Todavia, essa agregação avança, embora de forma lenta, em consonância com o adaptar da rede escolar ao objetivo da escolaridade obrigatória de 12 anos.

A procura de um quadro matricial comum ao universo das escolas, aliando a conjugação de critérios de natureza educativa, pedagógica, com a viabilidade administrativa e financeira, torna-se uma preocupação de base da política educativa governamental.

Graves problemas políticos e de financiamento da economia nacional (rejeição do PEC4<sup>1</sup>, queda do Governo, pedido de ajuda externa, eleições legislativas antecipadas, imposições da Troika<sup>2</sup>), ocorridos no ano de 2011, criaram a sustentação necessária para, a partir do ano seguinte, se concretizar uma ampla racionalização da rede escolar, sobretudo com a generalização dos mega-agrupamentos.

As razões que se prendem com a escolha do tema, do vulgo designados mega-agrupamentos escolares, advém, em parte, da sua atualidade; estas unidades orgânicas fazem parte recente da realidade atual na educação portuguesa. São grandes agregações escolares que vários teóricos da educação contestam, que pessoalmente me causam alguma apreensão, sobretudo por julgar que o trabalho dos seus profissionais será mais árduo, porém menos profícuo. Por outro lado, uma outra razão, prende-se com o facto do meu percurso profissional coincidir com a evolução retratada, vivenciando com maior ou menor esclarecimento essas mesmas transformações.

Entrei no ensino oficial como professor da disciplina de História em 1985. Daí até ao momento presente, lecionei em oito escolas. A primeira parte deste trabalho descreve sinteticamente esse percurso. Aproveitei para tecer breves considerações sobre cargos desempenhados, como também sobre alguns temas pertinentes em educação. Recorri a teóricos diversos e indiquei um conjunto vasto de normativos para a sustentação e enriquecimento da narrativa; um dos estudiosos da educação mais citado é António Nóvoa, académico com que comungo numa boa parte das suas opiniões e reflexões.

A segunda parte deste Relatório acompanha a evolução da reorganização da rede escolar operada a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e desemboca nos mega-agrupamentos. Para a temática da formação de agrupamentos de escolas, as fontes bibliográficas existem em abundância; recorri a algumas delas, com uma maior referência de Licínio Lima, pela clareza e pertinência da sua redação. Depois, quando o foco se centra na agregação de agrupamentos, as fontes tornam-se mais sitográficas, artigos de opinião, teses, publicações diversas; é cedo para obras de fundo. Dei uma particular atenção ao concelho do Porto, por razões pessoais e profissionais óbvias, que tentei enriquecer com o recurso de alguma documentação em anexo. Para além da experiência pessoal, também executei algum trabalho de campo, não com o recurso a

---

<sup>1</sup> Programa de Estabilidade e Crescimento.

<sup>2</sup> Equipa responsável por toda a reestruturação económica do país; formada pela Comissão Europeia, Banco Central Europeu e Fundo Monetário Internacional.

inquéritos, sobretudo através do diálogo com determinados colegas da profissão. Termina com uma conclusão, em que se retiram algumas ilações do trabalho produzido, em que se produzem pequenas reflexões sobre aspetos julgados pertinentes, e em que se tenta apontar considerações que possam otimizar o trabalho dos profissionais na escola.

## I PARTE

### 1. Percursos da vida profissional

#### 1.1.- O início, em 1985

Tendo concluído a Licenciatura em Ciências Históricas<sup>3</sup>, que me habilitava a lecionar a disciplina de História, concorri ao então designado miniconcurso no distrito de Santarém, região escolhida por aspetos da conjuntura de índole pessoal familiar. Não fiquei de imediato colocado.

Alguns anos antes tinha passado pela experiência de lecionar num estabelecimento do ensino privado; frequentava o primeiro ano da Licenciatura, e, consegui ser aceite num colégio, onde me foram atribuídas duas turmas do nono ano de escolaridade, durante o segundo e terceiro períodos letivos. Foi uma experiência agradável e que não me tinha causado qualquer tipo de constrangimento, nomeadamente a nível pedagógico; as turmas tinham um reduzido número de alunos e estes eram compenetrados.

Não fiquei muito apreensivo quanto à não colocação, dado ter reiniciado uma anterior atividade profissional, todavia numa área bastante diferente da do ensino. Porém, em dezembro de 1984, sou contactado por via postal, para me apresentar na Escola Secundária de Vila Nova de Ourém. Aceitei e rumei para a cidade de Tomar, onde fiquei a residir; Ourém fica relativamente próxima. A escola era grande, sem grande conceção arquitetónica, constituída por blocos pré-fabricados. O horário era incompleto, tinha quinze horas, distribuídas por três turmas do sétimo e uma turma do décimo anos, com a disciplina de História, e uma direção de turma, em regime de substituição de uma docente, com a duração somente do segundo período.

Não teve grande história esta iniciação *oficial* na profissão de professor, reduzida a três meses. Limitei-me a um estilo de reprodução do ensino que me tinha sido ministrado – expunha de forma oral os conteúdos disciplinares, fazia uma outra pergunta aos alunos, elaborava e corrigia testes escritos, tudo sem qualquer tipo de reunião de orientação para o efeito, completamente à minha vontade; os alunos eram sossegados e não levantavam problemas de carácter disciplinar. Na direção de turma, apenas procedia ao registo de uma ou outra falta de presença de alunos, não tive contactos com encarregados de educação, e contei com a presença da professora titular na reunião de conselho de turma de final de período. Tive o ensejo de participar numa

---

<sup>3</sup> A Licenciatura foi realizada e concluída em 1984, na extinta Universidade Livre do Porto, que em 1986 deu origem à atual Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

agradável e frutuosa visita de estudo a Marvão e Castelo de Vide, que também contribuiu para criar laços de ténue amizade com professores do meu nível etário e idêntica condição profissional. A propósito da citada atividade Manuela Monteiro (1995) refere que a

visita de estudo tem múltiplas potencialidades pedagógicas e formativas; de entre elas destacam-se as que decorrem da relação de proximidade entre professores e alunos. Num outro registo, num outro contexto de trabalho, o clima interpessoal melhora. E, muitas vezes, mais importante que os conhecimentos que se adquirem, são as descobertas mútuas que se proporcionam (p. 189).

## **1.2.- O Ano Letivo de 1985-1986. Sobre os miniconcursos**

A experiência de apenas lecionar durante um curto espaço de tempo gerou em mim o desejo da procura por mais estabilidade, pouco importando o facto de ficar longe do local onde possuía casa, a cidade do Porto. Verificando a dificuldade em obter aqui colocação, *joguei*, para o ano letivo de 1985-1986, no distrito de Bragança, também em miniconcurso. Ricardo Costa (2000) sintetiza as dificuldades porque passavam os professores que assim concorriam; segundo ele diz

o miniconcurso é uma autêntica "lotaria", como alguém já o descreveu. Os professores podem apresentar a sua candidatura em vários dos centros de área educativa, de forma a garantir colocação, mas só podem manter a candidatura num deles – habitualmente onde se fica melhor colocado –, sem garantia, porém, de que ali conseguirão lugar. Para saber em que local obtém melhor colocação, muitos candidatos desdobram-se através de familiares e amigos para terem acesso às listas provisórias.

Outra questão que fica no ar refere-se às condições em que trabalharão os professores contratados, sabendo-se que a média dos horários colocados em miniconcurso é de cerca de 12/13 horas semanais e que o horário completo de um docente é de 22 horas. Salários baixos, acumulação com horários de outras escolas ou segundos empregos são o que, seguramente, espera a maioria (p. 16).

A aposta em Bragança prendia-se com algum conhecimento, obtido em conversas com colegas em idêntica situação, em que se focalizavam os distritos onde haveria ou não maior facilidade em obter colocação. O distrito de Santarém, embora com o atrativo de poder ficar a residir em Tomar, desta vez não me cativou, por ter verificado que era bastante concorrido por jovens licenciados provenientes de Lisboa e Coimbra.

Fiquei colocado de imediato, para todo o ano letivo, porém com um horário de apenas nove horas. Aceitei ir para a Escola Secundária de Vinhais, vila esta que nunca tinha visitado. Uma escola nova, inaugurada em 1984, liderada por uma comissão instaladora também jovem e inexperiente. Aluguei uma casa mobilada, de uma pessoa emigrada, que ostentava um grande brasão na fachada principal; em alguns fins de semana e períodos de interrupção da atividade letiva regressava ao Porto.

O horário teve um acréscimo de nove horas, fruto da atribuição de mais uma turma (na totalidade quatro turmas do sétimo ano de escolaridade), uma direção de turma e a coordenação dos diretores de turma. Consegui este cargo, eletivo, devido à intervenção de um professor, que também era o delegado sindical; agradeço, sindicalizei-me. A minha impreparação para a coordenação era total, porém, face à pouca experiência de parte significativa do pessoal docente, qualquer tipo de contestação estaria minimizada. Em boa verdade, o cargo era sobretudo *técnico*, isto é, deveria ter presente determinados normativos, que, na altura, não proliferavam como no presente, e conduzir de forma esclarecedora as reuniões de diretores de turma, nomeadamente quando direcionadas para a avaliação final de cada período; era tudo redigido, incluindo pautas, que apresentavam um colorido especial: níveis a cor negra, faltas justificadas a azul e injustificadas a vermelho. Com alguma aplicação desenvolvi um trabalho que correu bastante bem e que me forneceu as bases necessárias para mostrar outra capacidade em experiência futura, sobretudo com outro tipo de intervenção e desenvoltura no conselho pedagógico, órgão de que fazia parte por inerência do cargo.

Os alunos revelaram-se muito habilidosos e pacientes na realização de trabalhos, não de carácter escrito, para os quais sentiam maiores dificuldades, mas na forma de construção artesanal; assim, explorei essa vertente e pude organizar algumas exposições com objetos bem confeccionados, relacionados com alguma da temática lecionada – Neolítico, Civilizações Pré-Clássicas e Civilizações Clássicas – arados, teares, múmias, templos, pontes, arcos de triunfo, cópias de moedas, ânforas, catapultas, entre outros.

A forte ruralidade do meio tinha os seus atrativos paisagísticos, também históricos. Pude gozar da pesca à truta no rio Tuela, de fazer alguns percursos no Parque Natural de Montesinho (criado em 1979, é uma das maiores áreas protegidas de Portugal, compreende a área das serras de Montesinho e Coroa), de conhecer algumas das aldeias espanholas raianas, de admirar extensos nogueirais; tomei um melhor conhecimento da obra do Abade de Baçal [Padre Francisco Manuel Alves (1865-1947), arqueólogo, historiador e genealogista, autor das Memórias arqueológicas-históricas do distrito de Bragança], assim como da genealogia dos Bacelar, também de Manuel Buiça, o regicida. Em Vinhais foi a primeira e a última vez que assisti a uma matança do porco.

Pese embora o que foi enunciado, somado a um forte convívio social, num aglomerado de idênticas situações, de professores exteriores ao meio, o que contribuía para um clima escolar despreocupado, não me agradava em nada a ideia de sucederem-

se assim vários anos da minha situação profissional – uma terra diferente em cada ano, horário incompleto, dificuldade em entrar na carreira. Resolvi então alargar em muito o âmbito geográfico do próximo concurso; fui à Casa dos Açores e à Casa da Madeira, ambas no Porto, onde obtive, preenchi e entreguei os respetivos boletins do concurso de professores a essas regiões autónomas.

Fiquei colocado na Escola Preparatória de Santa Cruz das Flores, nos Açores; na Madeira, na Escola Preparatória da Calheta. Optei por esta última.

### **1.3.- Entre 1986 e 1990. Na ilha da Madeira. A profissionalização em serviço**

Soube da beleza natural da ilha das Flores (incluída em 27 de Maio de 2009 na lista da Rede Mundial de Reservas da Biosfera da UNESCO); também de alguns constrangimentos no abastecimento de produtos vários aos habitantes da mesma em ocasiões de mau tempo; sobretudo a distância a que fica de Portugal Continental, é enorme. A Madeira era muito mais atraente – uma maior proximidade, com voos diretos de e para o Porto, clima excecional, uma maior área territorial, turismo e consequentes estruturas de apoio e vivências, paisagens, flores; a Calheta, situada na costa sul, de clima mais ameno (a costa norte é mais fria e com maior pluviosidade), tinha a particularidade de possuir um parque residencial para professores (junto à escola, uma zona delimitada de três filas de várias modernas casas individuais<sup>4</sup>, mobiladas, com uma renda simbólica), no cimo de uma grande escarpa virada para o mar. Esta *mordomia* era única na ilha da Madeira; porém, na ilha do Porto Santo, verificava-se análoga situação, havendo ainda a atribuição de um suplemento remuneratório (subsídio de isolamento).

A escola tinha boas condições arquitetónicas, datava de 1981, e estava bastante bem equipada, no que respeita ao mobiliário e recursos educativos. Fiquei com um horário completo (de 22 horas), distribuído pela lecionação da disciplina de História<sup>5</sup> por três turmas do oitavo e duas turmas do nono ano de escolaridade; fiquei com uma direção de turma e tornei-me o delegado de grupo.

Logo neste primeiro ano elaborei o Regulamento Interno da Escola (documento que define o funcionamento da escola e dos órgãos de administração e gestão das diversas estruturas e serviços, bem como os direitos e deveres dos elementos da

---

<sup>4</sup> Tive ocasião de visitar a ilha da Madeira, tendo ido à Calheta, há relativamente pouco tempo. A zona residencial já não existe, tendo sido construído no seu local o Centro das Artes Casa das Mudanças.

<sup>5</sup> Sempre lecionei a disciplina de História (10.º A Grupo), pelo que será desnecessário fazer a mesma referência daqui em diante.

comunidade educativa). Na altura não era dada grande importância ao Regulamento Interno, daí ter elaborado um documento simples, de pouca extensão, sobretudo de carácter informativo.

Tive também a oportunidade de ser pela primeira e última vez delegado sindical. Foi um cargo que não me cativou, sobretudo pelos aspetos de índole política que inevitavelmente a ele estão adstritos, também por não querer entrar em contestações numa região que tão bem me tinha recebido.

Em 1986 é publicada A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, posteriormente alterada, nalguns dos seus articulados pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, e Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, republicada e renumerada em anexo à última), que estabelecia o quadro geral do sistema educativo.

A estrutura curricular então aprovada procurava responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocavam ao nosso sistema educativo: a construção de um projeto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assumisse o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia.

Para o ano letivo de 1987-1988, concorri de novo em miniconcurso, no continente, agora no distrito de Viseu, tendo ficado colocado na Escola Preparatória de Tabuaço. Resolvi desistir, pois soube da possibilidade e concretização da continuidade na Calheta, através de requisição, conforme Despacho Superior, por conveniência de serviço, nos termos do art.º 22.º do Decreto Legislativo Regional n.º 13/85/M, de 18 de junho e Decreto-Lei n.º 373/77, de 5 de setembro.

Neste segundo ano, na mesma escola, realizei as primeiras visitas de estudo; eram muito gratificantes para os alunos, também para os professores, sobretudo por serem visíveis os benefícios das mesmas e ocorrerem dentro de um perfeito civismo. Embora num território de reduzidas dimensões, vários dos alunos nunca tinham ido ao Funchal, destino das visitas; uma boa parte deles viajava para bem longe, em pensamento, fruto da forte emigração de familiares, na África do Sul, Venezuela, e, temporariamente, na ilha de Jersey, situada no Canal da Mancha.

No início do mês de setembro de 1988, concorri de novo no *continente*, no já citado distrito, sobretudo para verificar da progressão geográfica quanto à minha colocação, testando o tempo de serviço entretanto realizado. Fiquei colocado próximo de Lamego, o que pretendia, na Escola Preparatória de Tarouca. Mais uma vez desisti, tinha entrado em profissionalização, na Madeira; na forma, deixei de ser professor

contratado, passei a efetivo de nomeação provisória; na categoria, deixei de ser professor provisório para ser professor profissionalizando, do 10.º A Grupo. Durante dois anos realizei a profissionalização em serviço, coordenada pela ESEM (Escola Superior de Educação da Madeira). No primeiro ano frequentei aulas (Psicologia da Educação, Tecnologia Educativa, Desenvolvimento Curricular, Sociologia da Educação, Didática Específica, Organização Escolar), no Funchal; eram sessões bem orientadas e esclarecedoras. No segundo ano, elaborei o PFAP (Projeto de Formação e Ação Pedagógica), em consonância com o art.º 13.º do Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto. Tive aulas assistidas pelo coordenador pedagógico e pelo delegado à profissionalização em serviço e assisti a várias conferências proferidas por especialistas. Foi sobretudo no segundo ano da profissionalização que desenvolvi um maior trabalho, pois para além do que já citei envolvi-me em vários projetos de dinamização da escola, indo ao encontro da chamada *escola cultural* (a coordenação de dois clubes, de xadrez e das exposições, coordenação do jornal escolar, assim como a elaboração de um novo Regulamento Interno). O movimento da chamada escola cultural consistia na construção de um projeto educativo autónomo com uma dimensão interativa, que se manifestava na realização de atividades e projetos que fossem o resultado do trabalho conjunto dos vários clubes escolares. Porém, com o fim dos apoios institucionais o Projeto da Escola Cultural terminou.

#### **1.4.- O Ano Letivo de 1990-1991. A efetivação**

Com a categoria de professor efetivo, publicada em Jornal Oficial em 25 de fevereiro de 1991, manifestei o desejo de mudança de escola, presencialmente, na Direção Regional de Educação da Madeira. Fui atendido nessa pretensão e destacado para a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, no Funchal. Com uma excelente localização (a imensa sala de professores possuía uma enorme varanda virada para o anfiteatro da baía do Funchal), a escola cheirava a nova (tinha sido acabada de construir, em 1989), não funcionando ainda em pleno; não chegaria às vinte turmas, distribuídas do quinto ao décimo ano (os restantes níveis, do secundário, surgiram nos anos subsequentes). Quando falei com a então presidente da comissão instaladora, disse-lhe que estava ali para trabalhar, pelo que gostaria de estar o mais ocupado possível. Fiquei com três turmas do oitavo e duas do décimo anos de escolaridade; uma direção de turma, monitor do clube europeu e coordenador de todos os diretores de turma (2.º, 3.º

ciclos e secundário); tinha dez horas extraordinárias (não existiam as restrições de um máximo de 5 horas, que era o caso de Portugal continental).

Uma cidade muito atrativa, um clima fabuloso, escola nova, modelar, alunos muito educados, interessados e cumpridores, corpo docente simpático e convivente, um bom ordenado. Integrado e plenamente realizado. Se pudesse voltar atrás teria ali permanecido, porém vicissitudes de ordem pessoal pesarão para o meu regresso ao continente.

A coordenação dos diretores de turma deu-me bastante trabalho, sobretudo por serem três níveis, com naturais diferenças; usando máquina de escrever, sem Internet, não era fácil aceder aos normativos, nem transmitir na posse plena do conhecimento todos os trâmites legais. Todavia, ainda me sobrou tempo para, mais uma vez, fazer a redação do Regulamento Interno. Posteriormente, veria que a redação deste género de documentos era realizada de uma forma necessariamente mais discutida; este, como outro tipo de trabalhos (projeto educativo, projeto curricular, até o projeto curricular de turma<sup>6</sup>), requer sobretudo um trabalho de reflexão colaborativa. Talvez não sejam raras as vezes, que se procure ver em trabalhos análogos um caminho que facilite a sua elaboração, *naturalizando-se* assim certos traços e práticas não condizentes com a realidade de determinadas escolas. A propósito, Carlos Estêvão, et al (1996) escreve que

esta naturalização, que significa sobretudo a necessidade de os actores terem que responder sistematicamente a processos rotinizados e, portanto, de o fazerem pela utilização do *mínimo burocrático*, gera inevitavelmente efeitos auto-reprodutivos que são tanto mais acentuados quanto aqueles são solicitados a (re)produzir documentos caracterizados por uma longa vigência no campo pedagógico, como é o caso dos *regulamentos internos* e dos *planos de actividades* (p. 52).

O ter sido responsável pelo clube europeu far-me-ia regressar à Madeira no início do ano letivo seguinte. O clube foi contemplado com uma visita ao Parlamento Europeu, a expensas do mesmo, viagem e estadia; cerca de quinze alunos do secundário e mais quatro professores representariam Portugal num encontro com alunos e professores provenientes do espaço comunitário. Foi uma semana repleta de interesse (estivemos em Biarritz, Paris e Estrasburgo, onde se realizou uma sessão, na principal sala de sessões do Parlamento Europeu, local em que houve lugar a intervenções por parte dos alunos e professores; estes últimos também tiveram uma sessão específica, onde um representante de cada nação dava a conhecer aspetos do currículo escolar

---

<sup>6</sup> O PCT, Projeto Curricular de Turma passou em 2013 a ser designado por PTT, Projeto de Trabalho da Turma.

respetivo; tive de fazer essa apresentação, dado os meus colegas não comunicarem no mínimo que eu sei da língua inglesa).

### **1.5.- Entre 1991 e 1993. Um novo modelo de administração e gestão das escolas. O cargo de delegado de grupo**

Tinha que concorrer ao espaço continental, era de facto imperativo. Fi-lo com a convicção de ficar próximo do Porto. Fiquei em Paço de Sousa, na Escola C+S, inaugurada no ano de 1988. Turmas do sétimo e oitavos anos e uma direção de turma. Permaneci nessa escola dois anos letivos. Também por esta passagem, desenvolvi, mais tarde, uma investigação pessoal para um maior conhecimento do Mosteiro de Paço de Sousa, do seu patrono, Egas Moniz, da Ordem Beneditina e dos Jesuítas.

Os alunos cativavam com a sua humildade; alguns eram provenientes da Casa do Gaiato. Pela primeira vez, alguns encarregados de educação davam-me prendas (sobretudo garrafas de bebidas alcoólicas, mas também objetos de uso pessoal, como canetas, isqueiros); não era fácil demovê-los, melhor, demovê-las, causando-me algum constrangimento. Sabia que, sobretudo em regiões mais marcadas pela ruralidade, era uma prática algo habitual<sup>7</sup>.

Fui colocado em Paço de Sousa no ano em que começa a implementação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que estabelece um novo regime de administração e gestão das escolas dos ensinos básico e secundário; o normativo refere no seu preâmbulo, “que inspirado nos princípios de participação e de democraticidade, altera os modelos de gestão vigentes e promove a inserção da escola na estrutura da administração educacional, o que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local”. Natércio Afonso (1995) refere a propósito que

o “novo modelo”, como rapidamente começou a ser designado, introduziu duas inovações fundamentais na administração do estabelecimento de ensino: por um lado, um conselho de escola com representantes eleitos de professores, alunos e funcionários, e ainda dos encarregados de educação, da autarquia e de organizações comunitárias, entendido como o órgão de direção, definidor das grandes linhas de política educativa da escola; por outro lado, um director executivo, nomeado por aquele conselho e responsável pela gestão quotidiana da escola (p.110).

Para Natércio Afonso (id., p.110) “a proposta de um director executivo (...) prefigura a intenção de formalizar um estatuto profissional específico com uma

---

<sup>7</sup> Próximo de Paço de Sousa, em Penafiel, existe uma tradição – o cortejo do Carneirinho –, que data do século XIX, que ainda é atualmente revivida, por ocasião da Festa do Corpo de Deus, no mês de junho. Centenas de crianças, oriundas de vários estabelecimentos de educação e ensino do concelho de Penafiel, desfilam acompanhadas com o seu carneirinho enfeitado, que oferecem ao seu Professor, como sinal de gratidão e respeito.

formação especializada para o gestor escolar, de modo a garantir melhores níveis de qualidade técnica nos procedimentos de gestão”.

“Este modelo deve ser considerado como uma reforma cultural profunda” (Cunha, 1997, p.241). Para este autor, o referido quadro normativo rege-se pelo paradigma da democraticidade que é caracterizado por três elementos fundamentais: eficiência dos serviços, prestação de contas e autonomia local da decisão.

Barroso (1991) aponta como importantes a “tentativa de institucionalizar uma participação dos pais, de representantes da autarquia e dos interesses culturais e económicos na tomada de decisão interna à escola” (p.76), mas sobretudo “a ideia de profissionalizar o exercício da gestão e de criar um órgão unipessoal de gestão e administração, profissionalizado” (p.77), como principais componentes de rutura com o modelo de gestão anterior.

Todavia, a implementação experimental do modelo foi alvo de diversas críticas, em parte porque a teoria divergia de uma prática com uma realidade diferente. Em termos teóricos o órgão de direção era a principal estrutura da escola, mas na prática quem detinha o poder era o diretor executivo, pois, como diz Coelho (1997)

para além de liderar todos os assuntos da escola, a nível do modelo *decretado* é o único órgão com assento no conselho de escola e no conselho pedagógico, o que lhe dá um *poder de cintura* que os presidentes dos outros órgãos não têm (p.199).

Ainda durante este ano tive oportunidade de lecionar, em regime de acumulação, num estabelecimento do ensino privado, o Colégio dos Órfãos, no Porto. Foi um curto espaço de tempo, dois períodos letivos, em consequência de substituição da docente titular. Duas turmas do nono e uma do décimo anos de escolaridade; esta última tinha cerca de trinta alunos, maioritariamente rapazes, que pela primeira vez me impeliram a adotar uma outra postura de professor, com um caráter mais disciplinador.

No ano letivo seguinte desempenhei o cargo de delegado de grupo; já o tinha exercido, mas num quadro de responsabilidades mais reduzido. No meu percurso profissional, contabilizo sete anos neste tipo de prática, e outros sete num outro cargo, herdeiro de algumas das prerrogativas verticais do primeiro, o de subcoordenador de disciplina.

O cargo de delegado de grupo foi configurado pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, normativo que define as estruturas de gestão democrática dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário; no Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho, os requisitos para o desempenho do cargo passam a ser mais bem

definidos. São feitas novas clarificações no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, e também no Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro (que define o perfil, as funções e as competências do responsável por esta estrutura de gestão pedagógica). Embora em regime de experiência, “limitada a 49 escolas e cinco áreas escolares” (Martins et al, 2001, p.23), o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, faz a introdução dos departamentos curriculares, cuja afirmação se vem a concretizar sobretudo com o Despacho n.º 115/ME/93, de 23 de junho, que introduz alterações significativas nos órgãos de gestão intermédia; este normativo faz referência ao cargo de chefe (depois substituída pela designação de coordenador) de departamento, mas prevê a manutenção da figura de delegado de disciplina, herdado do modelo de coordenação vertical. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 115/A/98, de 4 de maio, introduzem-se novas mudanças nos órgãos de gestão pedagógica intermédia; agora já não está prevista a existência de delegado ou representante de grupo, embora várias escolas salvaguardassem por algum tempo, nos seus regulamentos internos, a manutenção deste cargo. O Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa e de gestão intermédia previstas no supracitado decreto.

#### **1.6.- De 1993 a 1995. O cargo de diretor de turma. Áreas curriculares não-disciplinares. A avaliação de desempenho. Sobre a reflexão docente**

Embora gostasse do ambiente escolar de Paço de Sousa, a localidade ficava distante da minha residência, o que interferia noutra tipo de realizações e implicava naturais gastos financeiros, por isso decidi concorrer a uma outra escola.

No final do ano letivo, em junho de 1993, ocorreu uma grande tragédia. Para celebrar o Dia da Criança, as turmas do 2.º ciclo deslocaram-se com alguns dos seus professores para o campo, onde fariam um piquenique; por causa de uma bola um dos alunos caiu ao rio e faleceu. Recordo-me de nesse ano terem ocorrido outros acidentes fatais com alunos, nomeadamente em visitas de estudo. A partir dessa data aumentou substancialmente a minha preocupação e cuidado com os alunos, sobretudo quando ocorrem atividades fora da escola, tenham a idade que tiverem.

Fiquei colocado na Escola C+S de Medas, em Gondomar, onde iria permanecer por dois anos letivos. Era uma escola nova, tendo sido criada em 1988.

Também aqui fiquei com o cargo de diretor de turma; já o exerci por mais de vinte anos. Como diz Zenhas (2006, p. Internet)

ser diretor de turma é um cargo muito importante no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e da turma e no estabelecimento de colaboração entre a escola e a família. É um cargo que exige competências de gestão, de coordenação, de comunicação, de relacionamento interpessoal, entre outras.

O diretor de turma tem um importante trabalho técnico a desenvolver, que passa por conhecimento de normativos, execução de projetos, de coordenação de reuniões, da sua agilização, de relações públicas, pelo contacto privilegiado com os encarregados de educação, de contributo para o sucesso educativo. Tive a oportunidade de verificar, várias vezes, como se torna importante a *habilidade*, a diplomacia do diretor de turma, na condução de reuniões de avaliação para a transição de ano de determinados alunos. Também o ambiente de sala de aula, de maior aplicação dos alunos, do combate à falta de assiduidade, pode ficar a dever-se a uma maior intervenção do diretor de turma, muita embora haja professores que não reconheçam as suas próprias responsabilidades de condução das suas aulas e do seu relacionamento com os alunos, para quererem ver no diretor de turma o principal responsável de tudo o que de mal possa acontecer. O diretor de turma também deve usar da psicologia necessária para saber ouvir, compreender, pais e alunos.

Já pude verificar, não raras as vezes, a relação especial que se estabelece entre diretor de turma e os alunos da respetiva turma, que se reflete numa espécie de fenómeno que ainda não consegui bem analisar. Refiro-me à diminuição de insucesso na disciplina deste, comparativamente com as restantes turmas leccionadas por esse mesmo docente. Poderá ser por constrangimento do diretor de turma, face ao seu confronto direto com encarregados de educação; os alunos tendem a ter um comportamento mais aplicado nas aulas do diretor de turma, dado o privilegiado contacto que este possui com os encarregados de educação; pode também ser uma outra razão, o diretor de turma tem uma especial preocupação com o sucesso da sua turma. Talvez uma mistura destas razões que enunciei, explique a situação.

A atribuição do referido cargo pode jogar com a distribuição dos horários pelos professores, sobretudo quando não existe o maior cuidado na sua conceção, ou até por surgirem antecipadas recusas na aceitação da responsabilidade. Corroboro da opinião de Zenhas (2006, p. Internet), quando diz que “diversas razões estão por detrás da escolha dos professores que serão diretores de turma e, infelizmente, nem sempre o seu perfil é a prioritária. Entre outras conta-se o jeito que dá, ao fazer o horário”. Talvez a principal razão para o que se refere seja o certo vazio normativo de competências, mas também por culpa ou conveniência das próprias escolas, dos seus regulamentos internos.

Ferreira (2003, p.20) refere que “os órgãos Conselho de Turma e Director de Turma aparecem pela primeira vez assim designados no Decreto-Lei n.º 47.480, de 2 de janeiro de 1967, pelo qual foi criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário”. O Decreto n.º 48.572, de 9 de setembro de 1968, (aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário), regulamenta o cargo de diretor de turma. O Decreto-Lei n.º 102/73, de 13 de março, consagra a figura do diretor de turma nos restantes graus de ensino (art.º 4 – pontos 1 e 2).

A Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro (que aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário), é a primeira tentativa de regulamentação do cargo de diretor de turma, após a revolução de Abril.

Posteriormente, surge, maior clarificação normativa do cargo de diretor de turma:

- Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro – é esboçado um perfil para o desempenho do cargo; é da competência do conselho diretivo a atribuição das direções de turma, a definição dos requisitos a satisfazer pelos diretores de turma, a obrigatoriedade da aceitação do cargo e a definição do número máximo de duas direções de turma a atribuir a cada diretor de turma;

- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – coloca a função de diretor de turma ao nível de outras estruturas de orientação educativa e define a forma como é escolhido; ao diretor de turma passa agora a exigir-se, até 20 de junho de cada ano, um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas;

- Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro – regulamenta as competências do diretor de turma (16 no total);

- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – atribui ao diretor de turma a função de coordenar o desenvolvimento do então chamado Plano de Trabalho da Turma (PTT), posteriormente designado por Projeto Curricular de Turma (PCT)<sup>8</sup>. As escolas poderão, se assim o entenderem, atribuir mais uma hora ao diretor de turma, passando este a ter três horas semanais para a sua direção de turma; compete à direção executiva designar os diretores de turma;

- Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho – explicita o teor de competências do diretor de turma e remete para o Regulamento Interno de cada escola a sua

---

<sup>8</sup> No Agrupamento onde leciono, o citado documento volta em 2013-2014 à designação inicial, PTT.

especificação. Veio complementar e reforçar o entendimento das funções do diretor de turma e o seu relacionamento com os órgãos da escola. Em particular, acrescentou a necessidade de apresentação anual à direção executiva de um relatório crítico do trabalho desenvolvido;

- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 janeiro, e Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho – é regulamentado o processo de avaliação dos alunos, dando protagonismo ao director de turma relativamente ao mesmo processo;

- Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro – aprova o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, vem trazer responsabilidades acrescidas ao diretor de turma no que diz respeito à adoção de medidas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem; define ainda em vários outros artigos o âmbito de atuação do diretor de turma ao nível administrativo, destacando-se as componentes disciplinar e de assiduidade;

- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro – reforça as competências do diretor de turma e implementa a avaliação externa segundo uma lógica de regularização das aprendizagens, a nível de ciclo, concretizada em exames nacionais, cujos procedimentos ficam a cargo do diretor de turma;

- Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro – veio alterar o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, encarregando o diretor de turma enquanto, coordenador de todo o trabalho a desenvolver pela turma, de ser: “particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo” (art.º 5.º, ponto 2);

- Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro – vem alterar o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, reiterando a importância da figura do diretor de turma no seu artigo 5.º, ponto 4;

- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro – estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário (revoga a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro); o diretor de turma vê ser aumentado o seu trabalho burocrático, sobretudo nas situações de injustificação ou excesso de faltas por parte dos discentes, como também no que respeita a questões de carácter disciplinar, com medidas de recuperação e integração.

Porém, embora com um cargo de título pomposo, o diretor de turma torna-se a ser um zeloso da burocracia, sem autonomia. Ainda para mais, deixou de ter as horas de redução devidas para o exercício do cargo; se lecionar a Formação Cívica tem uma hora, caso contrário nada tem. É um cargo, que se vê constrangido como outros mais também, penalizado com a retirada da devida redução sobre a componente letiva, que

julgo obstaculiza à melhor dedicação, ao mais frutuoso desempenho. Desconheço profissionais com desejo que lhe atribuam esse cargo, pelo contrário, alguns pensam que estão a ser injustiçados, penalizados, e, quando assim é, só se prejudica o funcionamento de uma célula, a turma, que deveria estar na base da estrutura de sucesso educativo de uma escola.

A criação da área curricular não disciplinar da Formação Cívica (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro) foi importante, para sensibilizar os alunos para temas pertinentes, como também para permitir ao diretor de turma, em momentos definidos, confrontar a turma com assuntos inerentes ao bom funcionamento da mesma, despistar problemas, criar empatias, tratar até de assuntos de normal expediente (como a justificação de faltas), também para o trabalho inerente à orientação vocacional, no nono ano de escolaridade. Porém, a citada área pode no presente momento ser ou não atribuída ao diretor de turma; o seu significado é sobretudo para o arranjo da componente letiva do docente. Portanto, há alunos que têm Formação Cívica com o seu diretor de turma, em que este pode desenvolver o trabalho inicialmente referido; outros alunos porém, passam para uma situação diferente, sendo que neste caso algum do trabalho do diretor de turma necessariamente terá que ser feito em prejuízo da disciplina que leciona. É uma situação sem grande lógica.

Quando surgiram as áreas curriculares não-disciplinares foi uma *alegria* para todos nós, horas e horas de reuniões muito animadas; uns adquiriram logo vários manuais. Foi dada ordem para que todos os grupos disciplinares elaborassem dossiês com material diverso. O Estudo Acompanhado serviria para *ensinar o aluno a estudar*, ter método, organização, o estabelecer de horários, também aspetos que tinham a ver com uma correta alimentação, higiene, horas de sono, por exemplo; tudo era feito através de fichas que os alunos preenchiam, também com algum diálogo. Depois, mudaram de ideia, não! o Estudo Acompanhado servirá de reforço às aulas das disciplinas ditas nucleares, Português e Matemática; depois, só Matemática. Bom, pensando bem, a área não é precisa para nada, elimine-se.

A Área de Projeto era essencial. Os Portugueses não planificavam, não sabiam, faziam tudo *em cima do joelho*, daí as derrapagens orçamentais nas obras públicas! Fazer planos para o Projeto, escolher o tema, ou temas, um tema para toda a escola, ou temas parcelares, desenvolvidos por cada uma das turmas? Reuniões de profunda reflexão.

Por vezes o ensino parece-me um comboio que vai avançando, com algumas carruagens ainda do séc. XIX; durante o seu percurso são lançados balões, coloridos, que silvam, porém acabam por cair.

A recente ameaça de eliminação da Formação Cívica, o que se veio a concretizar relativamente ao Estudo Acompanhado e Área de Projeto, suscitou alguma contestação, através de artigos de órgãos de comunicação, como o que li no Jornal O Público, num artigo assinado por Clara Viana (2012, 24 de janeiro)

A disciplina de Formação Cívica foi introduzida a partir de 2001. Desde há vários anos que passou a ser utilizada, sobretudo, como um espaço de gestão dos conflitos de turma. Tem sido essa a razão principal pela qual a sua eliminação está a ser contestada por professores e responsáveis das escolas, que insistem na necessidade de manter, na estrutura curricular, um espaço para os diretores de turma abordarem os problemas criados ou colocados pelos seus alunos.

Mas há quem defenda um mais estrito sentido da lei, melhor, do conceito de cidadania, e gostasse de ver retirado esse espaço privilegiado ao diretor de turma, como é o caso de Durão (2012, p. Internet)

Se para a Educação Especial, bem como para as disciplinas do currículo (até Educação Moral), é necessária uma formação específica, não se percebe o porquê de entregar a Formação Cívica a um indivíduo apenas e só porque é o Diretor de Turma. O grande obstáculo à emancipação da Formação Cívica têm sido, efetivamente, os professores, que não foram preparados para lecionar uma disciplina que, na verdade, só obterá essa autonomia e emancipação quando todos entendermos verdadeiramente a função da escola.

Pronto, alguns dos indivíduos são diretores de turma mas não lecionam Formação Cívica; de facto os professores são uns imprevistos, sem noção de uma verdadeira formação cívica. Quanto ao resto do que é dito, gostava de ver acontecer; uma hora semanal, ou mais, lecionada por um profissional com formação específica (em civismo), ou então um paladino da verdadeira função da escola. Lá se voltaria a ouvir os Pink Floyd “Hey teacher leave them kids alone”.

É importante haver um bom ambiente entre professores, sem questiúnculas que possam causar desgaste e retirar da atenção o objetivo principal que devem ser os alunos. Em Medas faziam-se amizades e havia confraternização, de modo que um grupo de professores entendeu fazer um passeio a Londres; realizou-se e envolveu mais de trinta professores. O passeio também contou com o incentivo de uma empresa internacional que ia reconverter a Central Termoelétrica da Tapada do Outeiro, que se situa muito próximo da escola.

Várias eram as vozes que mostravam a sua apreensão por essa reconversão; apontavam-se malefícios de várias espécies, sobretudo de radiações que afetariam

campos, animais e pessoas. Entre outras medidas, no âmbito do esclarecimento local, a empresa resolveu patrocinar a nossa deslocação de autocarro de Londres para uma central idêntica, situada na região da Midlands Oeste, com a intenção de verificarmos da sua plena integração no meio ambiente, e assim servirmos para desmistificar a situação na comunidade de Medas, o que veio a acontecer numa sessão para o efeito. A viagem contou também com a visita a vários pontos de interesse – Windsor e o seu castelo, o castelo de Warwick, a casa de Shakespeare em Stratford-upon-Avon; também fomos brindados com uma ida ao teatro, o Apollo Victoria Theatre, em Londres, onde assistimos a um musical de Andrew Lloyd Webber, “Starlight Express”. Atualmente, a Central é considerada como uma das mais modernas, eficientes e amigas do meio-ambiente da sua dimensão, em todo o mundo, revestindo-se de importância vital para o país uma vez que produz entre 15% a 20% das necessidades de energia elétrica de Portugal. Serve isto para dizer que os profissionais da educação podem também ter um outro tipo de intervenção na comunidade de inserção da escola, para além da sua capacidade específica de educação dos jovens.

No final do ano letivo de 1994, entreguei o meu primeiro Relatório Crítico de Atividades, posteriormente designado Documento de Reflexão Crítica, para efeitos de progressão na carreira.

O Relatório era um requisito do processo de avaliação de desempenho do pessoal docente; era exigido, entre outras situações, tanto na avaliação ordinária como na avaliação extraordinária intercalar. Consistia numa apreciação global que o docente fazia da “atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade” (art. 39.º do ECD, Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril); “incidia sobre a atividade desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta essa avaliação” (art.º 42.º do ECD).

Com a substancial revisão do Estatuto da Carreira Docente, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, a avaliação do desempenho dos docentes passa a ser encarada como estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos; surge a designação de Documento de Reflexão Crítica (elaborei quatro documentos deste género, nos anos de 1998, 2001, 2003 e 2006).

A principal diferença para a produção dos citados documentos, residia na obediência a um quadro de referência que presidia à redação do documento de reflexão

crítica. (Ambos deveriam ser acompanhados da certificação das ações de formação contínua realizadas com a indicação dos respetivos créditos). Também, a partir de 1998, se começam a exigir vários relatórios de avaliação, de atividades, assim como de cargos desenvolvidos. Começa a tentar ser implementada uma cultura de avaliação e reflexão (sendo que posso julgar a avaliação como uma das *variantes* da reflexão na ação).

O tema da reflexão, da necessidade dos professores refletirem sobre a sua prática profissional, e não só, é recorrente em muitos teóricos da educação. Pessoalmente, também acredito que a prática profissional competente se constrói com o conhecimento na ação e o seu desenvolvimento depende da reflexão no uso. “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1996, p.43).

Refletir sobre a própria prática docente, como proceder para uma melhor transmissão de conhecimentos aos alunos, como fazer para os alunos também refletirem, como cativar determinado aluno, como diminuir o insucesso, como tornar atrativos específicos conteúdos disciplinares, como alterar comportamentos de distração, de insubordinação, como planificar, testar, implementar diferentes formas de avaliação, enfim, um sem número de questões, que são evolutivas no tempo e se devem adaptar aos contextos da escola, da sala de aula. Porém, essa reflexão introspetiva pode ser pouco fértil, pode estar minada por incorretas perceções, fruto da própria personalidade, da falta de um contexto cultural próprio, que se pretende adequar às realidades.

Para Nóvoa (2006, p.25), é essencial que cada professor reflita sobre o seu trabalho e que dê continuidade através de “um diálogo com os colegas, na escola e noutros espaços de trabalho.” Jorge Lima (2007, pp.151-152) defende que o desenvolvimento da ação educativa não se pode resumir à sala de aula, havendo necessidade da profissão de professor abarcar os desafios de uma “interacção alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados”.

Tradicionalmente, os professores oscilaram entre um extremo “individualismo” na acção pedagógica e modelos sindicais típicos de “funcionários do Estado”. São, nos dias de hoje, formas obsoletas de encarar a profissão. O empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de colectivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores (Nóvoa, 1999a, p.8).

Refletir em conjunto, com colegas da profissão, tem um aporte de enriquecer a reflexão, de se puderem cruzar pontos de vista diferenciados, de se esclarecerem melhor determinadas opções e a resolução de problemas, de se anteciparem soluções. Todavia, esses espaços de tempo são fugidios, na sala de professores, entre o tomar de um café e o acompanhar de uma outra conversa de teor completamente diferente, em reuniões carregadas de trabalho burocrático a satisfazer, em que várias das preocupações residem na elaboração correta da ata, do preenchimento do formulário, da planificação, com frases padronizadas, atitudes mecanizadas pela experiência, férteis em discursos algo ligeiros e de carácter disperso. Julgo que muitos destes atos não ajudam a fazer luz, fornecem apenas algumas pistas para algo. A falta de tempo, por vezes de paciência, resistências encontradas, a dispersão de redação documental, são fatores de bloqueio da análise mais lúcida, da reflexão construtiva. “Devemos ter consciência deste problema, se quisermos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos tão óbvios e consensuais” (Nóvoa, 2007, p.4).

O autor anteriormente citado também refere a falta de uma cultura de reflexão colaborativa no seio dos professores. Expressando a minha opinião, apenas com o barómetro da perceção, atribuo várias razões para o certo estado de indiferença como se encaram vários dos problemas que afetam a escola no seu todo, nomeadamente o que se possa entender para o melhor caminho a seguir para um real sucesso escolar:

- Há professores, não por culpa exclusivamente sua, que não tiveram uma formação escolar, universitária, profissional, onde se cultivasse, houvesse uma vivência de reflexão colaborativa; sempre permaneceram recetores de conhecimento nos seus processos de aprendizagem. Pena é se não se apercebem dessa formação *solitária* e reproduzem o mesmo método aos seus alunos, contribuindo assim para a perpetuação do *ouvir, calar e fazer*. Porém, como nos diz Canário (2001, p.156), “é no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional (que é coincidente com um processo de socialização profissional)”.

Zeichner (1992), fala-nos da necessidade de criação de um ambiente de reflexão conjunta, dos professores, não apenas refletida para o ambiente da sala de aula, com os alunos, mas que necessariamente tem de ir mais longe

Una consecuencia de este aislamiento de cada maestro y de la falta de atención al contexto social de la enseñanza en relación con el desarrollo de los maestros consiste en que éstos acaban considerando sus problemas como exclusivos, sin relación con los de los demás maestros ni con la estructura de las escuelas y los sistemas escolares. (...). Para que se produzca un auténtico desarrollo del profesorado, en vez del fraude que con

frecuencia lo simula, tenemos que rechazar este enfoque individualista y ayudar a los maestros para que influyan colectivamente en sus condiciones de trabajo (p.6).<sup>9</sup>

- Existe uma torrente normativa, que quase tudo regulamenta; há quem pense para quê perder tempo com situações que depois se reconhecem não serem possíveis, pois o Decreto X não permite ou a Portaria Y tem um entendimento diferente. A tão falada autonomia é bastante ilusória, “a autonomia das escolas não chegará a constituir-se como realidade extra-discursiva” (Lima, 2011, p.25);
- Determinados profissionais situam-se numa posição confortável de que a tutela decida, a direção implemente, os cargos intermédios supervisionem, tudo numa linearidade vertical estacionária do comodismo; alguns gostariam de seguir os seus passos segundo uma cartilha como a do antigamente;
- Outros, porém, conseguem arranjar algum tempo e prestam-se à reflexão em conjunto; por vezes são apelidados de não terem família, de não perceberem que existe todo *um mundo lá fora à espera de nós*, são os *missionários* do sistema<sup>10</sup>;
- Também há quem entenda que determinadas ordens, trabalhos a executar, não têm grande razão de ser, são inoperantes, são esdrúxulos; então, fazem de conta... (Na cidade do Porto, em determinado cruzamento, existe um sinal de trânsito em que é proibido virar à esquerda; frequentemente, os automobilistas, depois de verificarem que nenhum carro vem da direita e que não há polícia, contornam com toda a naturalidade a citada proibição).

Zeichner (1993, pp.25-26) defende que o professor deve assumir uma postura de prático reflexivo, conjugando as três seguintes características: “a atenção do professor está tanto virada para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática”; uma segunda “é a sua tendência democrática e emancipatória e a importância dada às decisões do professor quanto a questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula”; a terceira “é o compromisso com a reflexão enquanto prática social”, isto é, a realização da prática reflexiva como forma coletiva.

---

<sup>9</sup> Uma consequência desse isolamento individual dos professores e da falta de atenção ao contexto social da educação em relação à formação de professores, é o facto deles acabarem por considerar os seus problemas como exclusivos, sem relação com os de outros professores ou com a estrutura das escolas e sistemas escolares.

Para que se produza um verdadeiro desenvolvimento do professor, em vez da fraude que com frequência o simula, devemos rejeitar esta abordagem individualista e ajudar os professores para que influenciem coletivamente nas suas condições de trabalho.

<sup>10</sup> Pessoalmente nunca advoguei de semelhante expressão, defendida por alguns teóricos que agora não consigo precisar o nome, sobretudo nos anos noventa, altura em que a ideia andava muito em voga. Prezo bastante a minha vida pessoal, porém admiro o sacrifício de muitos, comprometido, em prol do seu entendimento de uma escola melhor. Acredito sobretudo num trabalho profissional exercido com entusiasmo e muita dedicação.

Mas, como conseguir essa dinâmica e tempo para a sua concretização? O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, reforça e alarga o âmbito de responsabilidades dos cargos de gestão intermédia, nomeadamente dos coordenadores de departamento; aparece a ideia de liderança, aliada ao exercício da supervisão escolar; por outro lado, o coordenador/supervisor deve favorecer a colegialidade, que se pode traduzir pela reflexão inter-pares. Também, o Projeto Educativo pretende a análise e reflexão praticada, para a sua correção sistémica e contributo da melhoria da eficácia escolar.

Pessoalmente, gostaria de ver implementada uma maior reflexão na escola, sobretudo mais incisiva em determinados espaços/órgãos do que em outros, devido a julgar ser mais exequível e passível de gerar uma maior produtividade de decisões.

- É o caso do Conselho Pedagógico, “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente”, (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho). Durante quinze anos, interpolados, fiz parte deste órgão, ora com competência deliberativa, ora apenas consultivo, consoante a legislação; longas reuniões sempre muito preenchidas, onde surgia a reflexão colegial, mas que tinha de ser bastante sintética e delimitada aos assuntos em questão, não dando azo ao fluir de extrapolações; no futuro próximo<sup>11</sup>, conferido de um carácter estritamente profissional, confinando a sua constituição a docentes, a vertente da reflexão poderá ter ganho com esta nova composição, nomeadamente na componente da avaliação de professores; porém, uma não representatividade equilibrada dos vários ciclos, por contraponto a uma situação em que a presença do secundário seja dominante, poderá fazer o discurso, a reflexão, seguir numa linha que privilegie os seus pontos de vista em detrimento dos outros, por outras palavras, a reflexão conjunta deve ter em conta diferentes sensibilidades, senão pode assistir-se à unanimidade.

“Desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001, p.11).

- Os Conselhos de Departamento, em que se pretende que cada coordenador favoreça a colegialidade, a reflexão inter-pares, sobretudo após a criação do Despacho n.º

---

<sup>11</sup> A partir do ano letivo de 2013-2014, o Agrupamento Aurélia de Sousa só terá um conselho pedagógico, formado por dezassete elementos e o diretor; um desses elementos é representante da formação inicial e contínua.

115/ME/93, de 23 de junho, que institui alterações significativas nos órgãos de gestão intermédia. As reuniões regulares, de carácter ordinário, são relativamente em número diminuto; o coordenador funciona aqui como uma espécie de *correio* do conselho pedagógico, trás e leva informações, sendo que alguma da reflexão se traduz no balanço da avaliação final de cada período. Os departamentos são compostos por vários grupos disciplinares, que possuem afinidades, sendo que por vezes, contam com um elevado número de professores; com a formação de mega-agrupamentos, estes conselhos tornam-se ainda mais extensos, menos operacionais. Todavia, algumas escolas já estruturaram para o próximo ano letivo (2013-14) essa articulação disciplinar, havendo propostas de alguns desses departamentos funcionarem apenas com um único grupo disciplinar, atravessando o 2.º, 3.º ciclos e secundário (é o caso de Português e Matemática). Acho que fazem muito bem, sempre achei ser mais frutuoso o trabalho que era levado a cabo pelos anteriores grupos disciplinares, cujos delegados também tinham assento em conselho pedagógico; a passagem para departamentos (sobretudo após o Decreto-Lei n.º 115/A/98, de 4 de maio)<sup>12</sup>, secundarizou os grupos disciplinares, as suas reuniões (escolas há em que nem reúnem formalmente), assim como a figura de subcoordenador, que não possui qualquer tipo de redução para o efeito, com função meramente decorativa. Penso que neste especial caso se verificou um recuo no espaço da reflexão.

- O Conselho de Diretores de Turma, tem uma assunção muito específica, técnica, em que a reflexão a existir é direccionada para assuntos concretos, de carácter de interpretação normativa, do *desenhar de fichas*, e pouco mais.

- O Conselho Geral é o único órgão que conta com elementos externos à escola, “órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de carácter económico, social, cultural e científico”, Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Só por isso se pode ver como um espaço de maior diversidade reflexiva; todavia, reúne de forma muito espaçada, normalmente uma vez por período letivo, sendo que não existem grandes possibilidades para esse tipo de trabalho.

- Os Conselhos de Turma, a meu ver, são a *célula* de maior reflexo no maior ou menor sucesso educativo; é o órgão operacional, do contacto direto com os alunos, e que deveria ter maior protagonismo e tempo de reflexão dos seus elementos; embora reúna

---

<sup>12</sup> Entre o Despacho n.º 115/Me/93, de 23 de junho, e o Decreto-Lei n.º 115/A/98, de 4 de maio, muitas escolas salvaguardaram ainda nos seus regulamentos internos a manutenção do cargo de delegado de grupo.

com alguma regularidade, é sufocado por trabalho burocrático, por vezes repetitivo e até contraditório – desde 2006 que se elaboravam planos de recuperação e de acompanhamento (estes, para alunos que não tinham transitado), em reuniões de final de primeiro período, intercalares e finais do segundo período; normalmente, no terceiro ciclo, faziam-se planos de recuperação para alunos com três ou mais níveis *negativos*, ou para duas disciplinas se fossem Português (então, Língua Portuguesa) e Matemática. Em dezembro de 2012 começaram a surgir notícias que os planos iriam terminar, o que desgostou vários professores, pelo carinho que nutriam com os *planos das cruzinhas*, pela afinidade que possuíam com o euromilhões. Então, surgiu o Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, a pouco tempo das reuniões de avaliação de final do primeiro período; o seu Artigo 20.º prevê o seguinte

2 — O plano de acompanhamento pedagógico de turma ou individual é traçado, realizado e avaliado, sempre que necessário, em articulação com outros técnicos de educação e em contacto regular com os encarregados de educação.

3 — Aos alunos que revelem em qualquer momento do seu percurso dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área disciplinar é aplicado um plano de acompanhamento pedagógico, elaborado pelo professor titular de turma, no 1.º ciclo, ou pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, contendo estratégias de recuperação que contribuam para colmatar as insuficiências detetadas.

Conclusão, fazem-se uns arranjos nos antigos planos de recuperação, coloca-se um outro nome (planos de acompanhamento pedagógico) e para todos os alunos que tivessem pelo menos um nível *negativo* era contemplado com plano; por exemplo, numa turma em que se faziam dez planos de recuperação, passaram a fazer-se muitos mais.

- A Formação Contínua de professores é o *espaço* a que atribuo um especial relevo para a reflexão profissional; frequentei muitas ações, umas que deram azo a bastante debate, troca de ideias, assimilação de informação e produção de trabalho, outras, nem tanto, com um carácter mais expositivo e passivo dos intervenientes. Sempre entendi a formação como um direito e menos como uma imposição, mas compreendo, que, nestes últimos anos, em virtude do congelamento da progressão na carreira, do acabar da gratuidade para os formandos de muitas dessas ações, da diminuição da oferta das mesmas, vários professores possam ter oferecido naturais resistências na sua frequência. Todavia, parece existir algum fôlego nos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAES), sobretudo direcionado na temática da avaliação de professores.

O sistema nacional de formação contínua de professores, criado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, veio possibilitar a concretização do reconhecimento da formação contínua como um direito e um dever de todos os profissionais da educação e como condição necessária à progressão na carreira. Reconhece-se à formação contínua

de professores um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens dos alunos (p. Internet da DGAE).

Porém, os normativos relativos à formação contínua de professores, começam mais cedo:

- . Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – reconhece o direito à formação contínua a todos os educadores e professores;
- . Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro – regula, de forma genérica, a formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;
- . Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril – refere a formação contínua como uma das modalidades de formação;
- . Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro – aprova o regime jurídico da formação contínua de professores;
- . Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro – estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio;
- . Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio – altera o regime jurídico da formação contínua de professores;
- . Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – no seu art.º 4.º, altera o regime jurídico da formação contínua de professores;
- . Despacho n.º 18038/2008, de 4 de julho – enquadra a elaboração dos planos de ação dos CFAE;
- . Portaria n.º 345/2008, de 30 de abril – dispensas para formação.

As lideranças de uma escola têm um papel importante no êxito das ações de formação, pelo facto de estas só serem eficazes, segundo Brunet (1992)

se o participante tiver a noção que vai poder utilizar os novos conhecimentos e (...) que o clima lhe proporcionará os complementos e apoios necessários. Um clima do tipo participativo e aberto às mudanças estimula o empenhamento em programas de formação e de aperfeiçoamento (p. 132).

É imperativo que a reflexão deva ocorrer no espaço privilegiado da formação de professores. “Estamos perante uma espécie de consenso discursivo (...) à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, (...), à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa” (Nóvoa, 2007, p.3), acrescentando o mesmo autor que a reflexão e auto-reflexão podem contribuir para dar

azo a que o professor possa também ser um agente de mudança em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas (2009, p.7). Também diz que

um dos domínios ao qual os especialistas internacionais dedicam mais atenção é a formação inicial e continuada de professores. As medidas propostas insistem nos sistemas de acreditação (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores. Consolida-se um “mercado da formação”, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais (Nóvoa, 1999a, pp.4-5).

### **1.7.- Entre 1995 e 2006. Clima e cultura escolares. O cargo de coordenador dos diretores de turma**

Pese embora o bom ambiente descrito, a rotina das viagens diárias de ida e volta causava vários inconvenientes. Concorri para mudar de escola, fiquei mais próximo da minha residência no Porto, na Escola C+S de Gueifães, na Maia; ali permaneceria onze anos letivos.

Em Gueifães, sobretudo após o primeiro ano letivo, apercebi-me da existência de um clima escolar; até aqui, pelas escolas onde tinha passado, sentira a vivência de uma escola, o seu espaço, alunos, professores, aulas, reuniões, empatias, enfim todo um contexto de trabalho específico, mas não vislumbrara um sentido de rumo, um trabalho consistente visando um propósito definido, traduzido não só em termos de sucesso educativo, mas também no dotar a escola de uma marca especial, de referência no meio. Vivera ambientes escolares mas não um clima escolar. Porém, qual era a minha noção de clima escolar?

- O espaço físico era importante, não necessariamente um edifício sumptuoso, mas que estivesse cuidado e fosse funcional; não gosto de espaços degradados, descuidados, com vidros rachados, estores estragados; funciono melhor em espaços que dignifiquem. A escola não contava com uma especial conceção arquitetónica, datava de 1986, era vulgar, mas estava enriquecida com espaços exteriores ajardinados, que rodeavam algumas esculturas e envolviam os vários módulos onde funcionavam serviços e salas de aula, cujos interiores guardavam um mobiliário simples, mas apresentável; a limpeza do espaço também contribuía para transmitir referenciais de um ambiente pensado e organizado.

- O profissionalismo de docentes e funcionários, que se preocupavam com a sua qualidade de trabalho; professores que primavam na assiduidade, refletiam em reuniões, eram voluntariosos; os funcionários eram prestáveis, simpáticos, trabalhadores.

- Encarregados de educação que apareciam nas reuniões para as quais eram convocados, que atuavam como importante retaguarda no sucesso educativo dos respetivos educandos, que participavam e dinamizavam eventos.
- Lideranças atentas, incentivadoras do trabalho, com organização persistente, que trabalhavam no sentido de proporcionar informação esclarecida, não adiam soluções; proporcionavam uma rotina de procedimentos que permitiam uma segurança de continuidade.
- Aspetos, por mim ditos, de *pormenor*, mas não somente importantes: refeitório limpo e cuidado, onde almoçavam alunos e professores, e em que se tinha uma especial atenção à alimentação; uma moderna biblioteca; posteriormente, também uma ludoteca; existência de espaços com atribuições específicas, como sala de atendimento a encarregados de educação, sala de estudo, confortáveis e atraentes; eventos bem organizados e muito participados, como as *Mesas de Natal*, a *Festa de Finalistas*, a *Festa de Final de Ano*; alunos que participavam em jogos escolares envergando nas suas camisolas os símbolos da escola, e outros.

“Quem faz parte estável da organização escolar pretende, consciente ou inconscientemente, que tudo se perpetue” (Guerra, 2002, p.4).

Toda a citada envolvência era para mim o significado de clima escolar. Se uma escola tinha clima, isso só por si era significativo, era positivo; não concebia a ideia de clima bom ou mau, ou assim-assim. Até entendia a noção de clima de uma forma literal: os climas têm cheiros, odores, cores, matizes; o contrário, sem clima, é o vácuo. Também julgara que poderia sobrelevar determinados aspetos em detrimento de outros a que atribuía menor significado, que essas componentes tinham diferentes graus de importância, e, sobretudo, que o clima era um conjunto de parcelas que poderiam ruir se uma delas, de capital importância, começa-se a revelar de uma forma negativa.

Será bom dizer também que a escola de Gueifães contava com, consigo apontar, três fatores que jogavam em muito nessa minha percepção de sucesso:

- Uma direção que fazia disso o seu trabalho, empenhada, interveniente, experiente, conhecedora e integrada no meio;
- Uma grande parte dos professores e talvez a totalidade dos funcionários eram naturais da região, conheciam bem os pais e alunos, e cuidavam do seu estatuto profissional;
- Alunos conscientes das suas funções e pais atentos aos seus desempenhos.

Porém, também já pensara que o que eu observava e sentia poderia ser diferentemente percebido por outros, o que na verdade sucedia; tinha alguns colegas,

sendo que do quadro de escola era raro, que não se sentiam bem: apontavam autoritarismo, vigilância apertada, grandes diferenças de estatuto entre iguais (*sargentos e praças*); eu contemporizava, pessoalmente nada podia apontar.

As boas intenções dos actores, de cada actor, não garantem a bondade do mecanismo instalado na organização. O facto de cada pessoa que trabalha dentro da organização não ser perversa, não evita o facto de serem peças de uma engrenagem, de uma estrutura, de um mecanismo perverso. O perverso não é tanto um acto isolado, um fenómeno excepcional e patente, mas antes um estado de coisas que se instala no funcionamento quotidiano da instituição escolar. Por isso, é difícil detectá-lo e erradicá-lo. (...). O problema da perversidade é que dificilmente é reconhecida, assumida e aceite pelos seus autores. Tudo é coerente a partir do interior (Guerra, 2002, pp.2-20).

Porém, o conceito de clima para os teóricos não é bem o que eu idealizava; em alguns aspetos tinha razão em assim pensar, noutros não. Para Gaziel (1987)

o clima na escola é o conjunto de tudo aquilo que os professores intuem e de que se apercebem (no seu estabelecimento de ensino). (Cada um) contribui para o clima que nela reina e aprecia-o segundo os seus próprios critérios (idade, educação, aspirações, necessidades e valores pessoais (p.37).

“Há diferenças na maneira como os diferentes indivíduos de uma mesma escola apreendem os modelos de interações que aí se manifesta; (podemos supor) que fatores de personalidade e de motivação” (possam ser preponderantes) (Finlayson, 1981, p.131). “A escola é um microcosmos no qual se tece uma rede, visível, umas vezes, invisível, outras, de relações interpessoais que configura o clima da instituição” (Guerra, 2002, p.54).

“Cada escola tem a sua personalidade própria que a caracteriza e que formaliza o comportamento dos seus membros” (Brunet, 1992, p.138). “Nas escolas em que existe um sentido de partilha e de cooperação, hábitos de trabalho em comum, espírito de equipa, existe uma maior motivação dos diversos atores do sistema educativo e maior satisfação no trabalho” (Teixeira, 1995, p.166).

“Os atos e os comportamentos da direção” são um dos fatores determinantes na caracterização do clima de uma escola (Brunet, 1992, p.129). Concordo, porém gostaria de poder comparar uma mesma direção em diferentes contextos escolares, com maiores e menores resistências, para melhor poder aferir dos resultados.

“As imagens que os professores têm da escola, apresentam uma relação muito significativa com o modo como afirmam implicar-se na ação coletiva. O clima parece influenciar as interações escolares” (Teixeira, 1995, pp.166-167).

“School climate is the heart and soul of the school and the essence of the school that draws teachers and students to love the school and to want to be a part of it”<sup>13</sup> (Freiberg, et al, 1999, p. Internet).

Idealizara que o clima escolar era um todo e traduzira-o como sinónimo de cultura escolar. Este porém, é um conceito que sintetiza várias noções parcelares, particulares; o clima é uma dimensão da cultura escolar.

A cultura escolar inclui determinadas variáveis, “o clima escolar, o estilo como cada pessoa se organiza, o trabalho conjunto na aplicação de estratégias comuns, conceções pedagógicas, definição do papel das pessoas na escola, relações interpessoais, fatores de motivação, ambiente físico da escola e a sua imagem” (Walterová, 2001, p.89). MacNeil, et al, (2009) é da opinião que

organizational theorists have long reported that paying attention to culture is the most important action that a leader can perform. (...) Testimony from successful school principals suggests that focusing on development of the school’s culture as a learning environment is fundamental to improved teacher morale and student achievement (pp.73-74).<sup>14</sup>

Nóvoa (1999b, p.4) encontra uma cultura interna, como um “conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização”, mas também uma cultura externa, que são as “variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade.”

Há todavia quem defenda que, os conceitos (clima/cultura) são semelhantes, porém possuem uma significativa e crucial diferença: o clima é menos abstrato, e, conseqüentemente mais mensurável, enquanto que a cultura é sobretudo simbólica.

Even though the conceptual distance between culture (shared norms) and climate (shared perceptions) is small, it is nonetheless real. This difference is meaningful and crucial because shared perceptions of behaviour are more readily measured than shared values. The climate has fewer abstractions than culture (more descriptive and less symbolic); climate presents fewer problems in terms of empirical measurements. Climate is the preferred construct when measuring the organizational health of a school (Hoy & Feldman, 1999, citado por MacNeil, et al, 2009, p. Internet).<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> O ambiente escolar é o coração e a alma da escola, da essência da escola, que atrai professores e alunos a amar a escola e a quererem fazer parte dela.

<sup>14</sup> Os teóricos das organizações há muito que referem que prestar atenção à cultura é a mais importante ação que um líder pode fazer. (...) O testemunho de diretores de escolas bem sucedidas sugere que o foco no desenvolvimento da cultura da escola como ambiente de aprendizagem é fundamental para melhorar a moral dos professores e o desempenho dos alunos.

<sup>15</sup> Mesmo que a distância conceitual entre cultura (normas compartilhadas) e clima (percepções compartilhadas) seja pequeno, não deixa de ser real. Esta diferença é significativa e fundamental, porque as percepções comuns de comportamento são mais facilmente medidas do que os valores compartilhados. O clima tem menos abstrações que

Nesta escola, em Gueifães, exerci o cargo de coordenador dos diretores de turma, do 3.º ciclo, durante sete anos consecutivos. Tinha experiência acumulada e o meu desempenho foi substancialmente diversificado; também pelo âmbito da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. No capítulo IV, secção I – Estruturas de Orientação Educativa – verifica-se que há um destaque para as estruturas de orientação educativa, onde se inclui a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso. Nesta valorização do cargo de coordenador de diretores de turma, referida nesta secção no art.º 34 – ponto 1, há a indicação clara da necessidade e da importância que esta estrutura desempenha na dinâmica da escola

com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.

A principal função era a de coordenar e supervisionar o trabalho das diversas direcções de turma, mas estavam previstas outras competências: coordenar a ação do conselho de diretores de turma, articulando estratégias e procedimentos; submeter ao conselho pedagógico as propostas do conselho de diretores de turma; promover a troca de experiências e a cooperação entre diretores de turma dos diferentes ciclos; criar condições de trabalho que favorecessem a formação de diretores de turma novos na escola e outros menos experientes; divulgar junto dos diretores de turma toda a informação necessária ao adequado cumprimento das suas competências; organizar uma pasta com a legislação e documentação de carácter prático, fundamentais ao exercício do cargo; elaborar relatórios do trabalho desenvolvido nos diversos projetos curriculares de turma; assegurar a manutenção atualizada do respetivo livro de atas; apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido<sup>16</sup>.

As lideranças intermédias proporcionam direcção e orientação à escola e, podem atuar, quando congruentes com o seu propósito, no incentivo da colaboração de todos.

O citado cargo que desempenhei durante vários anos, dava-me assento no conselho pedagógico, vindo, por via disso, a fazer parte de ditas comissões especializadas, nomeadamente como membro da Comissão de Avaliação dos Relatórios dos Professores<sup>17</sup>. Inicialmente, o grupo elaborou grelhas de avaliação, que foram sendo atualizadas com o tempo; recebiam-se os documentos, que eram distribuídos pelos três

---

a cultura (é mais descritivo e menos simbólico); o clima apresenta menos problemas em termos de medições empíricas. O clima é a construção preferida ao medir a saúde organizacional de uma escola.

<sup>16</sup> Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Gueifães, homologado em 8 de abril de 2004, p.28.

<sup>17</sup> Função desempenhada oito anos consecutivos, ente 1998 e 2006.

membros da comissão para análise e classificação; mesmo se fossem pouco elaborados, nunca houve coragem para uma apreciação negativa dos mesmos, apenas se teciam algumas considerações. Os documentos que mais gostava de analisar eram os provenientes de professores do 1.º ciclo, muito coloridos, com fotos de atividades (exposições, visitas, eventos), muito demonstrativos de uma necessidade de dar a conhecer a realidade de um trabalho feito com empenho e carinho, *desconhecido*, desvalorizado, por alguns dos seus pares em outros níveis de lecionação<sup>18</sup>.

Ainda em Gueifães, desempenhei entre os anos de 1998 e 2002, a função de membro da Assembleia de Escola<sup>19</sup>. Este novo órgão, previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, para além de aprovar o projeto educativo, incluía também a participação e representação da comunidade educativa. Em Gueifães, a sua composição era formada por docentes, encarregados de educação, pessoal não docente e representante da autarquia local. Como se pode ler no art.º 8.º, pontos 1 e 2, do citado normativo, a assembleia de escola é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras das actividades da escola e pela participação e representação da comunidade educativa.

No início do ano letivo de 2005-2006, surgiram problemas de variada índole, nomeadamente de cariz político, que levaram ao afastamento da direção da escola e consequente nomeação pela então Direção Regional de Educação do Norte (DREN) de uma comissão provisória; houve uma degradação das relações entre professores, com a formação de *partidos*, uns, poucos, a favor desta nova direção, de professores que não pertenciam à escola, contra os apoiantes da auto-demitida. Resolvi que era o momento oportuno para tentar lecionar na cidade do Porto; concorri, fiquei colocado na Escola Augusto Gil, localizada no centro da cidade.

Há professores que prezam a estabilidade, permanecendo na mesma escola a maior parte da carreira profissional. Tem as suas vantagens, *a antiguidade é um posto*, existe um maior cuidado na conceção dos seus horários, a *dispensa* de lecionar turmas que contêm alunos problemáticos, a atribuição de determinadas funções e cargos, a concretização de determinados favores, um trato de familiaridade. Existem várias razões, aquelas que consigo descortinar, que explicam a minha relativa curta

---

<sup>18</sup> No ano letivo de 2010-2011, agora na Escola de Augusto Gil, desempenhei a função de avaliador do desempenho docente, avaliador interno; avaliei cinco professores, sendo que quatro eram do segundo ciclo (História e Geografia de Portugal) e um do terceiro ciclo (História). Em 2013, passei a fazer parte da Bolsa de Avaliadores Externos do CFAE Guilhermina Suggia.

<sup>19</sup> Entre 2006 e 2008, no Agrupamento Vertical de Escolas de Augusto Gil, fui membro da Assembleia do Agrupamento. No ano letivo de 2008-2009, membro do Conselho Geral Transitório.

permanência nas escolas. Desde tenra idade, acompanhando os meus pais, percorremos muitos lugares (Portugal, Guiné, Angola); quando regressamos a Portugal, fruto da profissão do meu pai, estivemos em várias cidades, do Norte ao Algarve. Depois de ter prestado serviço militar<sup>20</sup>, estudei no Porto e aqui resolvi adquirir residência, tentando posteriormente, com atividade profissional, aproximar-me da minha casa. Por outro lado, existiram circunstâncias pessoais que aceleraram a necessidade de aproximação ao Porto. Por fim, também não nutro de um especial apego pelos estabelecimentos escolares e localidades, pese embora a especial consideração feita ao Funchal; os alunos vão passando, de determinados colegas permanece sempre alguma saudade. Gosto de conhecer novas realidades, encarar outros problemas, praticar diferentes métodos de trabalho, trocar novas e velhas ideias com outros protagonistas, gosto de avançar com a novidade do meu contributo, por tudo isto, não me era difícil mudar.

### **1.8.- De 2006 a 2013. O conselho geral. A sala de aula**

Na Escola Augusto Gil<sup>21</sup>, depois de dois anos como membro da Assembleia do Agrupamento, iniciei o ano letivo de 2008-2009, com idêntica função, no Conselho Geral Transitório; a meio desse ano, fui eleito presidente do Conselho Geral, cargo que assumi até final de 2012.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril<sup>22</sup>, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, instituiu o conselho geral como um dos órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Órgão que passa a ter competências acrescidas, como a seleção do diretor executivo. Promove a abertura da escola ao exterior, integrando elementos que têm origem em diferentes setores da comunidade – docentes, não docentes, alunos<sup>23</sup>, pais, autarquia e outros.

Este novo regime reforça a participação dos pais, da autarquia e da comunidade local na direção estratégica da escola e atribui ao Conselho Geral a seleção e a escolha do director. Determina ainda o carácter unipessoal do órgão de gestão e confere ao director maior liberdade de decisão e maior poder de intervenção no funcionamento da escola, nomeadamente através da designação dos responsáveis pelos órgãos de gestão

<sup>20</sup> No Batalhão de Infantaria Mecanizado (BIMEQ), em Santa Margarida (campo militar próximo de Abrantes).

<sup>21</sup> “O Agrupamento de Escolas de Augusto Gil foi criado em 2003 e a sua área geográfica abrange as freguesias de Santo Ildefonso e Bonfim, da cidade do Porto. É constituído por oito estabelecimentos de educação ou ensino, sendo três jardins-de-infância e cinco escolas básicas; os estabelecimentos estão próximos da Escola sede, a EB 2, 3 de Augusto Gil. Um grupo significativo de alunos (95 em 2008-2009) vive em lares de crianças e jovens – estes alunos, repartidos pelos três ciclos (32, 41 e 21, respetivamente), representam perto de 10% dos alunos da escola sede. Há 62 alunos com necessidades educativas especiais”, IGE (2009).

<sup>22</sup> O referido Decreto-Lei foi posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

<sup>23</sup> O Conselho Geral do Agrupamento Vertical de Escolas de Augusto Gil não integrava discentes.

pedagógica intermédia, ao mesmo tempo que reconhece a capacidade de auto-organização da escola (Fernandes, et al, 2010, p.65).

Comparando as competências previstas para o conselho geral no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, com as competências previstas para a assembleia de escola previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, constata-se que o conselho geral mantém algumas das competências da assembleia, mas o seu poder foi claramente alargado e reforçado noutras. O conselho geral conta com a participação comunitária (designadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico) e tem competência para eleger o diretor, bem como para o avaliar e para o destituir; aprova as regras fundamentais de funcionamento da escola, as decisões estratégicas e de planeamento e o acompanhamento da sua concretização.

O conselho geral reúne obrigatoriamente por trimestre, porém, só no primeiro ano fiz seis reuniões gerais, e várias outras de uma comissão de cinco elementos para todo o acompanhamento do procedimento concursal para o cargo de diretor. Foi um ano de bastante trabalho, devido à necessidade da elaboração de variada documentação. Nos restantes anos o número de reuniões anuais decresceu, porém sempre superior à sua temporalidade ordinária. Dois especiais documentos davam uma preocupação acrescida nas reuniões, sobretudo pela falta de *especialistas* para o efeito: o relatório de contas de gerência e a definição de linhas orientadoras para elaboração do orçamento. Foi um mandato que correu bem, com participação concorrida e interventiva; especialmente uma das organizações presentes, ligadas ao setor automóvel, desempenhou um papel de mecenato, promovendo visitas de estudo, cursos para determinados alunos, eventos, a doação de material informático e de outro tipo, enfim, um vasto contributo em favor das escolas do agrupamento e dos seus alunos. A participação camarária também se tornou muito vantajosa, muito dinâmica em projetos e eventos, sobretudo para o primeiro ciclo.

No meu terceiro ano de permanência na escola, as salas de aula começaram a ser informatizadas, com a colocação de projetores fixos de vídeo, alguns quadros interativos, computadores e ligação à Internet. Aderi à sua utilização imediata e continuo a fazer o seu uso diário nas aulas. Imprimo uma certa rotina na sala de aula, como um suporte de estabilidade, mas gosto de apresentar vários ângulos de visualização e interpretação das realidades, criando assim diferentes dinâmicas. Como refere Lipovetsky (2012)

We have to rethink teaching in the era of the Internet. We have to think about what education is in a disorientated society that no longer has the points of reference it once did. It's a huge task, but it's going to design the world of tomorrow<sup>24</sup> (p.8).

Sempre gostei de imprimir dinâmica na sala de aula, de forma objetiva, recorrendo a variadas técnicas e recursos.”As estratégias de ensino são a base na qual se move a competência docente e uma das chaves da aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2012, p.213). Utilizava mapas de parede, a projeção de slides, o episcópio, o aparelho de televisão, vídeo cassetes, leitor de DVD, o retroprojeter, toda uma série de aparelhos que davam imenso trabalho a manusear; quando existiam em número reduzido, era necessário escolher os dias e fazer a requisição antecipada. Os mapas e slides normalmente eram da escola, que os adquiria por comunicação do grupo disciplinar interessado. Elaborei imensos acetatos, a negro, a cores, com textos, gravuras, gráficos, esquemas, mapas, gravei várias cassetes de vídeo, em casa, no Centro de Recursos<sup>25</sup>, depois DVDs. Agora, é tudo mais simples. Nunca gostei de andar de pasta, com livros, cadernos, agora vou para a escola de *mãos a abanar*, levo comigo uma Pen Drive, uma USB flash drive, vulgarmente conhecida por *pen*, está lá tudo! Um professor que utilize metodologias tradicionais utilizará os meios informáticos também tradicionalmente, isto é, sem qualquer aspeto inovador. No entanto, se o professor faz um ensino baseado em aprendizagens significativas ou em metodologias investigativas contribuirá com estes meios para um mais completo desenvolvimento.

Vivimos en una sociedad del conocimiento, caracterizada porque la base de la producción son los datos, las imágenes, los símbolos, la ideología los valores, la cultura, la ciencia y la tecnología. El bien máspreciado no es la infraestructura, las máquinas, los individuos, sino las capacidades de los individuos para adquirir, crear, distribuir y aplicar críticamente y con sabiduría los conocimientos, en un contexto donde el veloz ritmo de la innovación científica los hace rápidamente obsoletos (Toffler, 1994, p.37).<sup>26</sup>

Aprendi a gostar de lecionar, parece ter o benefício de me manter com um espírito jovem. Tenho uma maior experiência do nível do terceiro ciclo, mas gostei também do ensino secundário, do tipo de discurso, da atenção, da reciprocidade do diálogo. Quando tenho sétimos anos, também oitavos, encontro bastante infantilidade,

---

<sup>24</sup> Temos que repensar o ensino na era da Internet. Temos que pensar sobre o que é educação numa sociedade desorientada, que já não tem os pontos de referência de outrora. É uma tarefa enorme, que prossegue para projetar o mundo de amanhã.

<sup>25</sup> Ficava situado na Rua D. João IV, no Porto.

<sup>26</sup> Vivemos numa sociedade do conhecimento, caracterizada pela base de produção que são os dados, as imagens, os símbolos, a ideologia, os valores, a cultura, a ciência e tecnologia. O bem mais precioso não é a infra-estrutura, não são as máquinas, as pessoas, mas a capacidade dos indivíduos para adquirir, criar, distribuir e aplicar crítica e sabiamente os conhecimentos num contexto onde o ritmo acelerado da inovação científica os torna rapidamente obsoletos.

necessidade de mais paciência, tudo o que o professor diz, no que respeita à matéria, está certo, confiança ilimitada; nos nonos anos já encontro mais maturidade. Com todos eles gosto de ter uma atenção personalizada e criar um ambiente de sala de aula onde o meu discurso e atuação não passem despercebidas, comungando com o que diz Olga Pombo (1999)

Se é certo que o discurso do professor (meio – ele também – de comunicação), não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um facto que a sua voz e a instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da aula, a polimorfia das diversas linguagens de que se serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino (p.15).

É raro sentar-me na cadeira da secretária da sala de aula, estou quase sempre de pé. Cumprimento os alunos, com um olá, ligo o projetor de vídeo, o computador, escrevo no teclado e projeto o sumário no quadro; interpelo os alunos com algumas questões relativas ao conteúdo da aula anterior, depois coloco a pen e exploro determinada documentação, normalmente em apresentação PowerPoint, intercalando com outros documentos que constam no manual, que entretanto mandei abrir. Exposição da minha parte, interpelação direta, questões para quem quer responder, o tirar de dúvidas, diálogos, registos de pequenos apontamentos, assim passa a aula. Digamos que esta é a diretriz, depois crio outro tipo de estratégias que alteram o que poderia tornar-se rotineiro, como o trabalho de grupo, apresentação de trabalhos, e outros. Pese embora algumas opiniões contrárias, sou adepto de mandar fazer trabalho de casa, uma vez por semana, algumas questões; verifico e registo quem fez e faz-se uma correção oral. Mando fazer trabalhos de pesquisa; os alunos inteiram-se dos critérios de classificação e escolhem temas indicados por mim. Os critérios de avaliação da disciplina contemplam várias vertentes das potencialidades dos alunos, no domínio dos conhecimentos, aptidões e capacidades, por isso faço vários registos em fichas personalizadas. Na avaliação de um aluno sempre pesei variados fatores; todavia, gosto sobretudo de alunos aplicados, trabalhadores, esforçados, cumpridores. “La implementación de políticas gubernamentales comúnmente ha utilizado a la escuela como la unidad de intervención; sin embargo, la evidencia entregada por

investigaciones internacionales muestra que (a) el aula es clave para incrementar los logros”<sup>27</sup> (Hopkins, 2008, p.2).

Ensinar é, pois, necessariamente tomar decisões, correr riscos, assumir responsabilidades, dimensões de resto essenciais ao trabalho pedagógico e formativo, uma vez que só dando testemunho da sua capacidade deliberativa e da sua aptidão para a decisão poderá o professor contribuir para a aprendizagem da prática da decisão, isto é, para a autonomia dos educandos (Lima, 2011, p.46).

Atribuo à minha disciplina uma importância complementar, que, em conjunto com as restantes, possam ajudar à formação de jovens esclarecidos, preparados para o prosseguimento de estudos, com rotinas de trabalho e empreendedores. Não sou um agente neutro na transmissão do conhecimento, expreso a minha opinião, embora no respeito do ponto de vista dos outros. Gostaria que daqui a uns anos também pudessem dizer de mim, o que escreve Mia Couto (2012, p.28) “os professores que mais me marcaram na vida foram os que me ensinaram coisas que estavam bem para além da matéria escolar”. A prática letiva continua a ser um ato isolado, recebo algum feedback de alunos e encarregados de educação<sup>28</sup>; até ao presente tenho recebido manifestações de muita simpatia, nomeadamente de pessoas que não reconheço de imediato, mas então verifico que foram meus alunos.

Education must be one of the main instruments through which modern society can gradually fill this spiritual vacuum. But if there's anything that's in crisis in modern society, it's precisely education. There's not a single country in the world whose education system doesn't reflect a deep crisis, for the simple reason that we don't know what's the best and most workable system, the system that creates on the one hand the technicians and professionals society needs, and on the other fills the gaps this modern society has in the spiritual realm. Education is in crisis because it's incapable of finding a formula that might bring those two objectives together. (...) Extraordinary confusion exists about this, but if there existed at least an awareness that it's in education that we have to be creative and functional, I think we would already have taken a huge step forward<sup>29</sup> (Llosa, 2012, p.9).

---

<sup>27</sup> A implementação de políticas governamentais, de modo geral, utilizou a escola como unidade de intervenção; no entanto, as provas apresentadas pela pesquisa internacional mostram que a aula é fundamental para o aumento das realizações.

<sup>28</sup> Em 2009 fiz entrega de requerimento, Declaração da Avaliação de Desempenho Docente – observação de aulas ao abrigo do ponto 2 do art.º 3.º do Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro; foi-me designado um avaliador externo, uma professora da escola Garcia da Orta. Tudo correu muito bem.

<sup>29</sup> A educação deve ser um dos principais instrumentos através dos quais a sociedade moderna pode gradualmente preencher esse vazio espiritual. Mas se há alguma coisa que está em crise na sociedade moderna, é precisamente a educação. Não há um único país no mundo cujo sistema de ensino não reflita uma profunda crise, pela simples razão de que não sabemos qual é o melhor e mais viável sistema, o sistema que cria, por um lado, os técnicos e profissionais que a sociedade necessita, e por outro preenche as lacunas que esta sociedade moderna tem no reino espiritual. A educação está em crise porque é incapaz de encontrar uma fórmula que possa conciliar esses dois objetivos. Existe uma confusão extraordinária sobre isso, mas se existisse pelo menos uma consciência de que é na educação que temos que ser criativos e funcionais, acho que já se teria dado um enorme passo em frente.

## II PARTE

### 2. Variantes na Agregação de Escolas

#### 2.1.- Sobre a rede educativa

A rede educativa é a configuração da organização territorial dos edifícios escolares, “ou dos edifícios utilizados em actividades escolares, afectos aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, visando a sua adequação às orientações e objectivos de política educativa” (Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro).

Os princípios e os objectivos que definem a política educativa de um país reflectem-se na concepção e na implantação da rede de estabelecimentos de educação, ensino e formação. O actual parque escolar traduz as marcas e as opções, por vezes contingentes, que, ao longo dos anos, foram sendo tomadas em contextos de permanente evolução social, científica, económica e política (Pires, 1993, p.8).

A rede formal de educação pré-escolar e ensino básico subdivide-se em rede pública e privada. A primeira é constituída pelos estabelecimentos de ensino pré-escolar, dos três ciclos do ensino básico e do secundário, que funcionam na directa dependência da Administração Central, das Regiões Autónomas e das Autarquias, enquanto que a rede privada integra estabelecimentos do ensino pré-escolar, básico e secundário, que funcionam no âmbito do ensino particular e cooperativo, ou em instituições particulares de solidariedade social ou sem fins lucrativos, que prossigam actividades no domínio da educação e do ensino.

O estudo que aqui se apresenta refere-se à rede de ensino público e toma como ponto de partida os Anos 80 do passado século, altura em que se fala pela primeira vez em agrupamentos de escolas.

Como referem Lima & Afonso (2002, p.7), “as décadas de oitenta e noventa constituem um período de grandes mudanças políticas, económicas e culturais, cujas consequências foram bem visíveis ao nível das políticas públicas e designadamente na educação”. Segundo os mesmos autores, a educação em Portugal, sofre de medidas legislativas de grande alcance, “especialmente a partir de meados dos Anos 80 (desde a criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo<sup>30</sup> e da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo)” (id., p.8). Por outro lado, ao procurarmos uma razão preponderante para o impulso tomado, verificamos que ela radica na nossa integração

---

<sup>30</sup> “Em Portugal, a reforma educativa tem como ponto de partida uma comissão criada em 1986 e denominada comissão de reforma do sistema educativo (CRSE)” (Pacheco, 1991, p.70).

na Comunidade Europeia. Em estudo recentemente apresentado, intitulado 25 anos de Portugal Europeu, coordenado por Augusto Mateus (2013), é dito que

o sistema de educação em Portugal foi alvo de alterações significativas desde 1986. Neste período, destacam-se a reforma curricular do ensino básico e secundário (1989), a alteração à lei de bases do sistema educativo (1997), a reorganização curricular do ensino básico (do 1.º e 2.º ciclos em 2001 e do 3.º ciclo em 2002) e, mais recentemente, a criação da iniciativa Novas Oportunidades (2005) e o programa de modernização da rede pública de escolas secundárias (2007) (p.359).

Porém, ainda segundo Mateus (2013, p.353) “apesar do esforço de elevação do nível de educação, perto de metade da população portuguesa entre os 15 e os 64 anos não detém mais do que o ensino básico completo”.

## **2.2- Primeiras “experiências” de agrupamento de escolas: as escolas C+S**

O Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro, que cria o tipo de escola preparatória e secundária C+S, avança, no seu preâmbulo, com alguma da explicação da sua razão de ser

a explosão da frequência escolar, mormente a respeitante ao ensino secundário, determinou a necessidade de um aumento substancial, desejável mas abrupto, da capacidade física de acolhimento dos alunos, não tendo havido, como contrapartida, a construção, em consonância com aquela realidade, dos estabelecimentos de ensino de que a rede escolar passou a ficar carenciada.

Por via dessa necessidade, o ensino secundário passou a funcionar nas instalações de mais de duzentas escolas preparatórias.

O citado Decreto-Lei também formalizou a situação entretanto criada no início dos Anos 80, de cerca de duzentas escolas preparatórias terem recebido o ciclo geral do ensino secundário; “Assim, pelo presente diploma institucionaliza-se uma situação que tem vindo já há anos a ser adoptada apenas por despacho ministerial, criando-se o tipo de escola preparatória e secundária, abreviadamente designada por «C + S»” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 46/85).

Lima (2011, p.87) diz-nos que a variedade e flexibilidade no ordenamento da rede escolar estabelecida pela LBSE “só muito lentamente, e parcialmente, viriam a conhecer expressão no plano empírico, embora no que concerne aos agrupamentos de escolas haja que reconhecer que várias realizações antecederam a aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio”. Para exemplificar, Lima refere a criação de escolas C+S, em 1985.

### 2.3.- A flexibilidade no ordenamento da rede

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), é considerado o diploma estruturante do sistema educativo português para todos os níveis e graus de escolaridade; a Lei configura, institucionalizando, a possibilidade da autonomia escolar e a flexibilidade do reordenamento da rede; o normativo refere no seu artigo 40.º

1 – A educação pré-escolar realiza-se em unidades distintas ou incluídas em unidades escolares onde também seja ministrado o 1.º ciclo do ensino básico ou ainda em edifícios onde se realizem outras actividades sociais, nomeadamente de educação extra-escolar.

2 – O ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem, podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário.

3 – O ensino secundário realiza-se em escolas secundárias pluricurriculares, sem prejuízo de, relativamente a certas matérias, se poder recorrer à utilização de instalações de entidades privadas ou de outras entidades públicas não responsáveis pela rede de ensino público para a realização de aulas ou outras acções de ensino e formação.

Pires (1987, p.39), refere que surgem assim vários tipos de escolas possíveis, apontando vinte e uma possíveis combinações que são previstas na Lei, o que confere uma grande flexibilidade no ordenamento da rede. O mesmo autor acrescenta ainda (p.37) que “embora esta tipologia preveja, por vezes, que o ensino básico e o ensino secundário sejam realizados no mesmo estabelecimento, a Lei consagra o princípio da correspondência entre os níveis de ensino (não ciclos) e os estabelecimentos”.

A LBSE estrutura o sistema educativo por ciclos de aprendizagem – 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário e ensino superior (universitário e politécnico), assim como determina diferentes modalidades de formação consoante o propósito educativo, designadamente, a vertente do ensino, via profissionalizante e preparação para a integração no ensino superior.

A LBSE ao alargar a obrigatoriedade da escolaridade para 9 anos, ou até aos 15 anos de idade, define que os ciclos que a compõem se processem em sequencialidade e preferencialmente num único estabelecimento de ensino. A educação básica até ao limite de nove anos passa a ser estruturada em ciclos específicos de aprendizagem – 1.º ciclo com a duração de 4 anos, 2.º ciclo de 2 anos e 3.º ciclo de 3 anos.

A aprovação em 1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo definiu as linhas gerais para a política educacional e a estrutura global do sistema escolar. Juntamente com os estudos da Comissão de Reforma, e com a estabilização política de 1987, estabeleceu um novo contexto para tomada de decisões da política educacional, proporcionando a primeira oportunidade, desde a Revolução de 1974, para elaboração e implementação de uma política global e sequencial (Afonso, 1994, pp.115-116).

Também, o *arquitecto* da LBSE, Eurico Lemos Pires (1987, p.108), considerava que a Lei poderia ser considerada uma “carta magna da educação para os próximos lustros”, embora a sua tradução em boa ou desafortunada, viesse a depender da ação dos “governantes, administradores e educadores”.

Numa reunião científica que se debruçava sobre os 20 anos da LBSE, João Barroso (2006, p.264)<sup>31</sup>, contextualizou a implementação da Lei num período político caracterizado pela “tentativa de criação de um Estado-providência, numa fase de crise global do Estado”, como também imbuído da “necessidade de introdução de mudanças fortes num período em que tínhamos um poder político fragilizado e era necessário proceder à *refundação democrática do sistema educativo*”. Centrando a sua intervenção no tópico da autonomia das escolas, referiu-se a esta ser como o Pai Natal, em que “todos sabemos que não existe, mas fingimos acreditar nele”.

Indo, agora, para o foco da nossa atenção, será bom recordar que, embora não inclua no seu léxico as palavras Agrupamentos de Escolas, a LBSE, no seu Art.º 45.º, faz menção dos mesmos, quando refere *grupos de estabelecimentos*, com direção única, assegurada por órgãos próprios, como é dito por Lima (2004a, p.8). Também Formosinho (1988), citado por Lima (2004b, p.12), admitia que “a LBSE previa escolas organizadas em agrupamentos verticais e horizontais, o que facilitaria a coordenação regional e diminuiria o número de conselhos de direção de escolas”. Podemos pois dizer, que a administração do sistema escolar tenderá a evoluir para unidades de gestão mais concentradas, ao invés do que era tradição em Portugal.

#### **2.4.- Os territórios educativos de intervenção prioritária: TEIP's**

No âmbito das políticas de associação e agrupamentos de escolas a constituição dos TEIP foram um momento decisivo e permitiram implementar, no terreno, a matriz da experiência organizacional dos actuais Agrupamentos de Escolas (Fernandes, 2011, p.12).

De facto, o Projeto TEIP vai fornecer às diferentes comunidades educativas aglutinadas na partilha de um projeto educativo comum, uma herança de partilha, quer de práticas pedagógicas, quer de estruturas organizacionais.

No plano normativo, a ideia de escola de intervenção prioritária surge em Portugal após a LBSE. O Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro, faz a

<sup>31</sup> Em 1996, através do Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de julho, o ME encarrega João Barroso, de realizar um estudo prévio de natureza prospectiva e operacional para a execução de um programa de reforço da autonomia das escolas. Estudo esse que, em conjunto com outros pareceres, conduziram à aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

institucionalização das escolas de intervenção prioritária, “Para efeitos do presente diploma consideram-se escolas de «intervenção prioritária» as que por se situarem em zonas de diferenciados estratos sociais ou diversificadas etnias, ou assim definidas em função de programas específicos, determinam a aplicação de medidas igualmente específicas” (n.º 6, art.º 4.º do Capítulo II). A sua regulamentação, quer o número de lugares docentes que devem comportar quer o seu funcionamento e apoios pedagógicos e logísticos, acontece com o Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho, que considera no seu Ponto 1, que são consideradas escolas de intervenção prioritária

- a) As situadas em zonas degradadas ou em localidades cujo isolamento dificulta a fixação dos professores;
- b) As frequentadas por número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência;
- c) Nas que se verifique um insucesso escolar sistemático;
- d) Nas abrangidas pelo programa de promoção do sucesso escolar.

Fazendo uma breve resenha da evolução deste tipo de Projeto, com algumas das suas consequências, seguindo uma diretriz normativa, interessará referir que o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de junho, procede à reorganização das escolas de intervenção prioritária, e, de imediato, o Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP); é aprovada a 1.ª geração do projeto TEIP, que volta à matriz do Despacho n.º 33/ME/91, de 26 de março, em termos de política de planeamento da rede escolar.

O Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de setembro, define os agrupamentos de escolas que, a partir do ano letivo de 1996-1997<sup>32</sup>, integrarão os territórios educativos de intervenção prioritária, bem como as condições do desenvolvimento dos respetivos projetos<sup>33</sup>.

Em 1998 (Despacho Conjunto n.º 506/98, de 30 de julho), determina-se que, até ao final de 1999/2000, as escolas TEIP se integrem no processo global de reorganização da rede educativa, tendo em vista a plena aplicação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, bem como dos agrupamentos de escolas estipulado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

<sup>32</sup> No concelho do Porto os agrupamentos de escolas que integraram esta 1.ª fase foram os seguintes: Alexandre Herculano, António Nobre, Amial, Cerco, Viso, Leonardo Coimbra-Filho e Rodrigues de Freitas.

<sup>33</sup> Também o Despacho Conjunto n.º 188/97, de 4 de agosto, tem o mesmo tipo de preocupações para o ano letivo de 1997-1998.

Já o Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, define normas orientadoras para a constituição de TEIP's de 2.ª geração. Este segundo Programa é dirigido às escolas ou agrupamentos de escolas localizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto.

As escolas com este tipo de programa continuam a ser negativamente referenciadas, sobretudo por dois aspetos, fraco aproveitamento e indisciplina, “estas escolas apresentam globalmente resultados académicos baixos e inferiores aos nacionais. A maioria dos relatórios refere a existência de problemas de comportamento e indisciplina dos alunos” (IGE, 2010, p.29).

Com a publicação do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 outubro, são estabelecidas as normas orientadoras para a constituição de TEIP's de 3.ª geração, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia<sup>34</sup>. Pelo exposto em seguida podemos ter uma ideia do número de escolas envolvidas em quatro fases do Programa

Na primeira, o Programa abrangeu 35 unidades orgânicas, na sua maioria pertencentes às zonas metropolitanas do Porto e de Lisboa. Nas fases seguintes, em 2006 e em 2009, o Programa TEIP2 integrou, respetivamente, mais 24 e 46 agrupamentos de escolas. Em 2010/2011, o total de 105 agrupamentos deste Programa corresponde a 9% das unidades orgânicas existentes no Continente e abrange 11% do total de alunos do sistema (CNE, 2012, p.82).

Nunca lecionei numa escola contemplada com programa TEIP, mas conheço professores que tentavam evitá-las quando concorriam, por serem conotadas com problemas de índole variada, nomeadamente da necessidade das muitas reuniões onde era produzido um manancial de documentação, a qual nem sempre era acertadamente redigida e objetivada pela existência de algumas incertezas, julgando eu que a citação que se segue vem reforçar essa mesma ideia

Confesso que sinto um certo fascínio pelo tema “território educativo”. [...] Esta substituição do escolar pelo educativo parece uma coisa de somenos importância e, todavia, reside aí o principal quebra-cabeças do território educativo. Porque, a menos que o legislador do território educativo estivesse distraído, esta substituição não é inocente. Ela visa, claramente, ampliar a acção da escola para limites que já não são escolares, isto é, para domínios onde a acção já não é controlável por referências a comportamentos tipificados como pertinentemente escolares. [...] Esta deslocação de fronteiras do domínio escolar para o domínio educativo afecta, obviamente, a definição do que é escolar e não-escolar, sem que, entretanto, esclareça muito o que é o domínio do educativo e o do não-educativo (Matos, 1998, p.20).

---

<sup>34</sup> Em 2013, o Programa TEIP está a ser desenvolvido em 137 agrupamentos de escolas (Fonte: DGE).

## **2.5.- “Associação” de estabelecimentos**

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que estabeleceu o regime jurídico da autonomia das escolas, dá início a um conjunto de normativos visando o desenvolvimento de políticas de territorialização, de procura de soluções diferenciadas para problemas e contextos diferentes, e de reforço da autonomia das escolas (Formosinho & Machado, 1998, p.110). É o caso do Despacho n.º 113/ME/93, de 1 de julho, e do Despacho n.º 23/ME/95, de 3 de abril, que avançam com programas de intervenção e sistemas de incentivos à qualidade da educação, dando origem a modalidades diferenciadas de associação de estabelecimentos. Assim, surgem, como refere Formosinho & Machado, 1998, p.112):

- O Projecto de Escolas Isoladas, da iniciativa do Instituto das Comunidades Educativas (ICE); o Projecto Lethes, promovido pelo Parque Nacional da Peneda-Gerês em parceria com a Universidade do Minho; o Programa Educação para Todos (PEPT 2000), criado através da Resolução do Conselho de Ministros 29/91, de 16 de maio; o Programa de Educação Intercultural, criado através do Despacho n.º 170/ME/93, de 6 de agosto; os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, TEIP's, criados com o Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Podemos também considerar os Centros de Recursos, Centros de Formação da Associação de Escolas e Conselhos Locais ou Municipais de Educação.

## **2.6.- As escolas básicas integradas**

Eurico Lemos Pires (1993, p.39), refere que se pode ter um “entendimento da escola básica integrada como centro local de educação básica associado a um território educativo”.

O citado autor (p.39) diz ainda que a rápida generalização de escolas C+S comprometeu a concretização de um ensino básico de três ciclos verdadeiramente integrado.

Na realidade, essa integração vertical começou por ser admitida normativamente pelo Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88, de 30 de junho, apontando para o “agrupamento horizontal de escolas do mesmo ciclo ou por combinação dos dois modelos”, como refere Torrão (1993, p.44). A citada integração só viria a ser impulsionada através do Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de março, consagrando a “escola básica de nove anos”, tendo na sua sequência sido criadas as primeiras “escolas básicas integradas” (Lima, 2011, p.87).

Este último Despacho Conjunto determina que cada Direção Regional promova a criação, em regime de experiência pedagógica, de uma escola básica de 9 anos a nível de sede de concelho; assim, iniciaram o ano letivo de 1990-1991, várias escolas<sup>35</sup> desta tipologia, a funcionar quer num único edifício quer em edifícios dispersos, tendo a experiência assumido especial relevância na área de intervenção da Direção Regional de Educação do Alentejo, que a entenderam como forma eficaz de pôr fim ao isolamento de um grande número de pequenas escolas. “Esta configuração de escola básica assente em unidades dispersas retomou e aprofundou conceitos como os de escola-sede e escola-pólo<sup>36</sup>, bem como o de território educativo” (Martins, 2000, p.16).

O Despacho n.º 33/ME/91, de 26 de março, consagra a tipologia de estabelecimentos das escolas básicas integradas.

O Decreto-Lei n.º 314/97, de 15 de novembro, formaliza, do ponto do vista jurídico, a existência das escolas básicas integradas a funcionar, desde 1991, em regime de experiência pedagógica, atualiza a tipologia dos estabelecimentos de educação e ensino de acordo com os princípios introduzidos pela LBSE e uniformiza as suas denominações. As escolas básicas integradas

foram concebidas para funcionar numa lógica de integração curricular e proporcionar aos alunos um modelo sequencial de aprendizagem. (...) nem todas as EBI obedecem à mesma estrutura. As escolas integradas podem variar de organização – e, logo, de terminologia –, consoante o contexto sócio-geográfico em que se inserem e em função dos objectivos educativos que pretendem atingir. A única característica comum é o facto de concentrarem diferentes níveis de ensino num mesmo espaço físico (podendo algumas incluir o ensino secundário), e uma mesma filosofia: garantir a coerência e a continuidade dos diferentes ciclos de aprendizagem (Costa, 2003, p.24).

As Escolas Básicas Integradas são a tipologia mais adequada à rentabilização do parque escolar já existente, assim como à criação de novos investimentos (Martins, 2000, p.16).

Devido à expansão da rede decorrente do aumento da escolaridade obrigatória de 9 anos ou da adopção de conceitos como o de “Área Escolar” (...) ou ainda a Escola Básica Integrada (EBI), foram surgindo ao longo dos anos, com diferentes origens, várias possibilidades e modalidades de agregação de escolas (CNE, Recomendação n.º 4/2011).

---

<sup>35</sup> Entrada em funcionamento de 4 escolas básicas integradas (a integração dos três ciclos do ensino básico num único estabelecimento). Faz-se o alargamento da experiência, para 26 escolas, com o Despacho n.º 45/SEEBS/SERE/92, de 16 de outubro; para 40 escolas, com o Despacho n.º 45/SEEBS/SERE/93, de 24 de dezembro.

<sup>36</sup> A propósito: “Admite-se, na generalidade, que para encontrarmos a génese legal dos Agrupamentos de Escolas (AE), temos de recuar aos anos 80, à Lei de Bases do Sistema Educativo (...). Porém, sob o ponto de vista funcional, o sistema educativo português conheceu, ainda durante o Estado Novo, uma estrutura de associação de estabelecimentos educativos com ligação a uma escola-sede como centro administrativo: tratou-se da criação de ‘pólos’ em várias localidades em crescimento, dos Liceus nacionais existentes nas grandes cidades e nas capitais de distrito” (Fernandes, M., 2012, p. Internet).

## **2.7.- As áreas escolares**

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, introduz o conceito de área escolar para os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, referindo no seu preâmbulo, que é definido “um modelo de direcção e gestão que, nas suas linhas conceptuais, é comum a todos os estabelecimentos de educação e de ensino, mas que se concretiza em modalidades específicas”. Como diz Afonso (1995), este modelo distingue as funções de direcção e gestão na administração dos estabelecimentos de ensino. A direcção é confinada ao conselho de escola ou conselho da área escolar, órgão em que participam diferentes setores da comunidade educativa, enquanto que a gestão é da responsabilidade de um diretor executivo, docente profissionalizado que possua formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar. Tenta-se assim, “garantir melhores níveis de qualidade técnica nos procedimentos de gestão, por comparação com os níveis de desempenho dos gestores amadores eleitos pelos seus pares docentes” (id., p.110).

Por outro lado, a título experimental, procurava-se dar resposta educativa a algumas áreas do país, em que a distância ou as difíceis condições de acessibilidade não permitiam o contacto frequente das crianças do 1.º ciclo com a escola. São assim enquadrados conjuntos de jardins de infância e escolas do 1.º ciclo que funcionam com estruturas de direcção, administração e gestão integradas; é a designada articulação horizontal (entre escolas do 1.º ciclo ou destas com os níveis educativos mais próximos, da educação pré-escolar ou ensino básico mediatizado).

O citado modelo não chegou a ser objeto de generalização, permaneceu limitado a pouco mais de cinco dezenas de escolas e áreas escolares, da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. Traduziu-se pois, numa experiência pontual, que, todavia, abriu hipóteses para as lógicas horizontal e vertical do agrupamento de estabelecimentos (Lima, 2004a, pp.12-13).

## **2.8.- A institucionalização dos agrupamentos de escolas (AE)**

Lima (2004a, p.7), refere-se aos Agrupamentos de Escolas, como “novas «unidades de gestão», dotadas de órgãos próprios e localizados na escola sede de cada agrupamento”.

Foi então, na sequência do estudo encomendado pelo então Ministro da Educação, Marçal Grilo, a João Barroso, no ano de 1996/1997, e do Departamento de Educação Básica (DEB), promover em simultâneo grupos de reflexão em Braga, Coimbra e Setúbal, para além dos constituídos a nível individual por Manuel Rangel no Porto e

Sérgio Niza em Lisboa, cujos objectivos passavam por propor soluções para o 1.º ciclo do ensino básico, após a reflexão e identificação dos principais problemas dos primeiros níveis de educação (a educação pré-escolar e o 1.º ciclo), que se chegou à antecâmara dos agrupamentos (Simões, 2012, p.74).

Com o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, “que abriu caminho à constituição de agrupamentos de escolas” (Ferreira, 2000, p.141), visava-se, a título de experiência, formar redes de equipamentos com dimensão suficiente para constituir unidades autónomas de gestão. Procuravam-se soluções diversificadas em conformidade com as características das escolas.

Seria, assim, no âmbito do projecto da equipa da educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico e educação básica mediatizada, denominado projecto educação primeira, a funcionar no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em dependência do DEB do Ministério da Educação, que sob a coordenação de João Formosinho teria início o processo de criação dos agrupamentos de escolas (Simões, 2012, p.75).

Das diversas modalidades de agrupamentos de escolas que se previam, entra-se de forma rápida na implementação de dois modelos: Agrupamentos Horizontais (estabelecimentos que lecionam o mesmo nível de ensino e apenas escolas do 1.º ciclo do ensino básico) e Agrupamentos Verticais (estabelecimentos de níveis de ensino diversificados). Como diz Julieta Afonso (2006, p.5), “a autonomia e a territorialização assumem-se como ideias base de todo este processo de constituição de Agrupamentos de Escola”.

Porém, de modo célere se estabelece que a verticalização era a forma mais desejável e adequada aos objetivos de eficácia do sistema de ensino.

No ano seguinte, 1998, os processos de constituição dos AE são administrativamente acelerados e geridos a partir das DREN's e CAE's, após a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio; este, consagra, no art.º 5.º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a constituição dos agrupamentos, define-lhes os objetivos, e, no art.º 6.º os princípios a que devem obedecer, remetendo para Decreto Regulamentar próprio a definição dos requisitos que deverão cumprir. Logo no preâmbulo, o Decreto-Lei anuncia que

permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas, prevendo, igualmente, o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, acaba por institucionalizar as mudanças estruturais entretanto operadas na educação, ligadas à autonomia e à territorialização das políticas educativas, que produziram a constituição e regulamentação dos agrupamentos de escolas.

“Esta ideia surge da necessidade de construir uma escola com dimensão humana capaz de se constituir como comunidade” (Formosinho & Machado, 2004)<sup>37</sup>.

Os seus objetivos possuíam a seguinte estrutura: o primeiro deles assentava na articulação e sequencialidade curricular do ensino básico, o segundo na gestão articulada de recursos e projetos e o terceiro na descentralização e a inserção territorial dos projetos educativos.

No entender de Formosinho & Machado (2004) a ideia da criação de agrupamentos resolveria alguns dos problemas como a descontinuidade pedagógica dos alunos, a inexistência de serviço de apoio e os problemas associados à rede escolar.

Licínio Lima (2004a, pp. 28-29), por seu lado, lamenta que a política educativa esteja sujeita às vicissitudes de quem, de forma transitória, assume num dado momento histórico o poder formal, por vezes agindo com pouca humildade e excesso de voluntarismo, olvidando que “as escolas são construções históricas e sociais”, são também “arenas políticas e culturais”, que resistem e tendem “a ultrapassar as acções de modernização tecnocrática e de reengenharia organizacional”.

Em 29 de agosto de 2000 é publicado o Decreto Regulamentar n.º 12/2000, que “fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, adiante designados por agrupamentos” (art.º 1.º).

Criado o quadro legal e depois de cerca de três anos de experiências com a constituição, em todo o País em geral e na área geográfica da DREN em particular, de inúmeros e desorganizados agrupamentos horizontais, a DREN acaba por chamar a si o processo de reordenação da rede escolar e apresenta a situação existente no distrito do Porto numa reunião realizada em 27 de março de 2003, na cidade da Maia.

Abílio Amiguinho (2003, p.11) vê nos agrupamentos de escolas uma lógica de concentração que apenas radica numa perspectiva de poupança, que “desrespeita as decisões tomadas pelas comunidades educativas, pais, professores e autarquias”; pese

---

<sup>37</sup> João Formosinho foi, entre outras das múltiplas atividades que exerce no campo da educação, Coordenador do Grupo de Trabalho de Administração e Gestão Escolar, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), criada em 1986.

embora sejam avançadas razões de cariz pedagógico e de racionalização dos recursos educativos para a justificação dos agrupamentos, as consequências poderão ser negativas, em particular para a “escola em meio rural”.

O Despacho n.º 13313/2003, de 13 de junho, ao privilegiar e impor uma lógica de verticalização da rede escolar, levantou uma grande contestação, pois eram apontadas “pressões consideradas ilegítimas e da responsabilidade de certas direções regionais, para o processo de criação de mega-agrupamentos” (Lima, 2011, p.100).

Acontece que agrupar escolas isoladas, ou outras, pode ser uma boa medida (...). Agrupar todas as escolas obrigatoriamente através de uma lógica imposta de “verticalização” (...) é insistir numa lógica de dominação e de imposição hierárquica de todo incompatível com os objectivos de democratização da educação e com o discurso da autonomia da escola (Lima., 2011, p.100).

Para Lima (2004a, p. 42) as escolas já lidavam numa escala de subordinação face às instâncias centrais, sentindo-se periféricas; a agregação cria mais um patamar nessa subordinação, fazendo com que as escolas agregadas se sintam periféricas em relação à escola sede do agrupamento de que fazem parte.

Com o Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho, é assumida a obrigatoriedade do agrupamento de escolas, a partir do ano letivo de 2003-2004<sup>38</sup>. Inicia-se pois um processo de reagrupamento de escolas que evoluirá entre os anos de 2003 e 2009.

Entre 2003 e 2005, faz-se a integração num agrupamento de escolas dos jardins de infância e das escolas básicas; também, passam a integrar agrupamentos, as escolas secundárias artísticas e profissionais.

Recorrendo aos próprios termos instituídos pelo Despacho n.º 13 313/2003, a “reorganização da rede escolar” foi capaz de produzir, num período bastante curto e através de alguns métodos já criticados, a transição de uma administração escolar baseada em 12 663 “subunidades de gestão” (escolas) para uma situação de redução drástica, integrando 765 “unidades de gestão” (agrupamentos já homologados, isto é perfazendo uma diminuição de mais de 16 vezes do número de escolas singulares referenciadas a finais de 2004 (Lima, 2004a, p.28).

A propósito das agregações, Licínio Lima, em conferência realizada em Guimarães (2004b, p.8), referiu que “a entrada das escolas secundárias neste processo é uma questão de tempo, assumindo a liderança, porque melhor preparadas”.

Como nos diz Rodrigues (2012), entre 2005 e 2009, produzem-se

Cinco movimentos com forte impacto na rede escolar:

- encerramento de cerca de 1500 escolas do 1.º ciclo do ensino básico com menos de 10 alunos;

---

<sup>38</sup> A cerimónia oficial de abertura do ano letivo de 2003-2004 teve lugar no Centro escolar de Alfândega da Fé, um concelho pioneiro no reordenamento da rede educativa.

- construção de algumas centenas de escolas de maior dimensão, com 1.º ciclo e jardim de infância, que ficaram conhecidas por centros escolares;
- fusão dos agrupamentos horizontais com agrupamentos verticais já existentes;
- fusão de escolas secundárias e escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que funcionavam lado a lado, passando o agrupamento de escolas pré-existente a oferecer o ensino secundário;
- reabilitação de mais de duas centenas de escolas secundárias (p.30).

Também no trabalho coordenado por Mateus (2013, p.360) se refere que

a rede escolar perdeu cerca de três mil estabelecimentos nos últimos dez anos. Esta evolução é fruto da quebra dos estabelecimentos públicos de ensino, principalmente do 1.º ciclo do ensino básico. Inversamente, os estabelecimentos privados aumentaram a sua relevância e representam hoje um quarto da rede escolar (p. 360).

As críticas ao reordenamento escolar de que surtiram os agrupamentos de escolas causaram apreensão a professores e a teóricos da educação, onde são já apontadas restrições financeiras, “o primeiro interesse da administração foi resolver os problemas administrativos do 1.º ciclo para acabar com as delegações escolares e com o exagerado número de docentes a prestar serviço não lectivo” (Pinto, 2004, p.19).

Almerindo Afonso (2004), criticava “a interrupção (autoritária) da *horizontalidade voluntária* e a *imposição burocrática da verticalidade* na constituição de agrupamentos de escola”, prevendo tempos difíceis para estes tipos de unidades de gestão

Dificuldades de integrar todos os professores de todos os níveis de ensino, numa colegialidade solidária e profissionalmente alicerçada, com o objectivo de promover sinergias relacionais e científico-pedagógicas capazes de desenvolver na prática, um mesmo projecto educativo no interior de um mesmo agrupamento. (...) Esse percurso será cada vez mais difícil, uma vez que, doravante, se passará de uma escola a um conjunto de escolas. (...) Os agrupamentos não se constituem como instrumentos de regulação democrática do sistema educativo. Ao contrário, parecem ser, sobretudo, resultado de medidas administrativas neoliberais, que não resolvem, antes acentuam, a crise da escola pública (pp.36-37).

Diz também Machado (2005, pp.60-61), que “a dificuldade parece estar em fazer corresponder a esta *unidade administrativa* uma *unidade pedagógica*, como se pretendia, quando sabemos que, na problemática dos agrupamentos, se jogam realidades bem complexas como as identidades profissionais e as culturas organizacionais”.

### 3. A agregação de Agrupamentos de Escolas

#### 3.1.- A génese, em 2010

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril<sup>39</sup>, que regulamenta a gestão escolar do básico e secundário, prevê a possibilidade dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas poderem associar-se vindo a “constituir unidades administrativas de maior dimensão” (art.º 7.º). Inicia-se pois a cobertura normativa para a criação dos vulgarmente designados mega-agrupamentos, a agregação das unidades que então eram agrupamentos verticais de escolas a escolas secundárias.

O citado normativo aponta para a generalização dos agrupamentos de escolas como padrão da reorganização e consolidação da rede escolar. Excluem-se da política de agrupamento forçado: os estabelecimentos integrados em TEIP, as escolas profissionais públicas, as escolas de ensino artístico, as que prestam serviço educativo permanente a estabelecimentos prisionais e as escolas com contrato de autonomia.

O antigo Diretor da DREC, José Silva (2012), a propósito da constituição de unidades de maior dimensão, pronunciou-se no sentido do movimento ser inspirado

nas práticas correntes de gestão das organizações em geral e visa dotar o sistema escolar de unidades com dimensões mais adequadas a um funcionamento em que as economias de escala e as sinergias resultantes de uma liderança mais clara, de uma gestão mais abrangente e de uma dinâmica mais orientada para objetivos e prestação de contas, respondam à necessidade de rentabilização dos investimentos no ensino (p. Internet).

Por vezes, na análise documental que se processa para um estudo como o que é aqui apresentado, nomeadamente no que se refere à pesquisa normativa, tende-se a crer que primeiro são publicados os diplomas e depois é feita a sua consecução prática. Porém, não é bem assim, pois há exemplos em que as realizações antecedem os normativos; normalmente, alguns poucos casos são postos em prática, depois, a legislação encarrega-se de os disseminar. É o caso dos mega-agrupamentos: pelo menos, desde o ano letivo de 2007-2008, assistiu-se a umas quantas fusões forçadas, sendo que alguns desses exemplos serão referidos mais adiante, para, em finais do ano letivo de 2009-2010, ser então anunciado uma grande leva de agregações.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Recomendação n.º 4/2011, de 26 de abril, faz saber que “a origem dos agrupamentos contraria o percurso comum das transformações operadas no domínio educativo, porque antes de surgir qualquer

---

<sup>39</sup> Alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

modelo normativo a estabelecer uma *racionalidade legal* foram nascendo formas de associação entre escolas”.

Em 2009 é promulgado o normativo que estabelece o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Apesar de saudar o alargamento da escolaridade, o CNE alertou para a altura em que esta surge, ou seja, no momento em que o sistema escolar “atravessa um período difícil de adaptação” a medidas como a avaliação e a autonomia, “geradoras de tensões e de desajustamentos”<sup>40</sup>.

Com a Resolução de Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, são estabelecidas orientações para o reordenamento da rede escolar, em que é dito ser necessário “racionalizar os agrupamentos de escolas, de modo a promover o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos” (art.º 1-c). De imediato, em reunião extraordinária de 2 de julho, o Conselho de Escolas (2010) emite um parecer de vários pontos, entre os quais

2. Que as DRE's desenvolveram todo o processo ainda muito antes da publicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho;
4. Os Directores dos Agrupamentos/Escolas não Agrupadas nunca foram considerados parceiros no processo, mas apenas as DRE's e as Autarquias;
5. Os Conselhos Gerais, tão acarinhados nos documentos oficiais, foram igualmente ignorados no processo (CE, 2010).

No dia 23 de julho de 2010, o ME torna pública a agregação de 84 novas unidades orgânicas (mega-agrupamentos), com uma média de 1700 estudantes cada (ver Mapa 1 em anexo, p.99).

São criados 19 novos agrupamentos no Norte (22,6%), 28 no Centro (33,3%), 24 em Lisboa e Vale do Tejo (28,6%), 3 no Alentejo (3,6%) e 10 no Algarve (11,9%), respeitantes a escolas do pré-escolar até ao 12.º ano. O agrupamento maior, em Mangualde, passou a contar com 2.820 alunos e 330 professores.

Responsáveis governamentais de então adiantaram que a agregação de unidades de gestão não implicava o encerramento de escolas nem o encaminhamento de alunos para outros estabelecimentos de ensino. Antes pretendia adequar a rede aos 12 anos de escolaridade, para que numa unidade de gestão estivessem integrados todos os níveis de ensino, sem fraturas no momento em que as crianças e jovens transitam de ciclo de

---

<sup>40</sup> A escolaridade obrigatória a 12 anos tornou-se efetiva no ano letivo de 2012-2013, num ano com a maior contenção orçamental na Educação desde 1990.

ensino ou de escola; outro dos objetivos desta medida passava por centralizar num único pólo a gestão administrativa e financeira e o próprio projeto educativo.

O reordenamento da rede escolar gerou polémica e críticas vindas de quadrantes variados, que chegaram mesmo a pedir a suspensão do processo. Acusava-se da ilegalidade da ação, da mesmo ter sido feito à pressa, no final do ano, e decidida de *cima para baixo*. De facto, o Governo não produzira diploma próprio a definir os procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos e escolas, como determina o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que regula o regime de gestão escolar. O ME acabaria por defender-se dizendo que estes agrupamentos tinham sido criados ao abrigo do referido decreto, embora estivesse a preparar o normativo em falta apenas para ser aplicado no ano letivo de 2011-2012.

A implementação do processo administrativo, nomeadamente os órgãos a designar, foi regulamentada através do Despacho n.º 12955/2010, de 11 de agosto<sup>41</sup>. Aí constava a existência de uma Comissão Administrativa Provisória (CAP) nomeada pelas Direções Regionais de Educação, e constituída por 1 Presidente e 3 Vogais e um Conselho Geral Transitório. O período de transição teria a duração, previsível, de 1 ano letivo, durante o qual decorreriam os trâmites legais necessários para assegurar os órgãos do novo Agrupamento.

Todavia, surge a Resolução da Assembleia da República n.º 94/2010, de 11 de agosto, que recomenda ao Governo que “suspenda de imediato a aplicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, e faça reverter as implicações que teve em todos os agrupamentos afectados” (Ponto 1). De imediato estabelece-se a esperança, visível nos vários artigos de opinião que então se sucederam, que é o *fim dos mega-agrupamentos*.

Porém, tal não virá a suceder, muito embora o processo de maior amplitude de agregação pretendido passe a contar, pelo menos no papel, de um trabalho antecipado de maior diálogo e de envolvimento de órgãos que até aí não eram escutados. Nesse sentido surge a Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro, com o propósito de “definição dos procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas” (art.º 1.º); estabelece que a criação de agrupamentos seja “precedida de consulta aos municípios”, como também a “outros elementos da comunidade educativa”

---

<sup>41</sup> Revogado pelo Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril.

(art.º 2.º-2); que se devam “observar as cartas educativas respectivas” (art.º 3.º-2); que deva “ser ouvido o conselho geral do agrupamento de escolas” (art.º 8.º-1)<sup>42</sup>.

Face à deterioração da vida económica e política do país (Governo minoritário, possibilidade de ter que haver uma ajuda financeira externa), surgem sucessivas medidas no sentido de refrear os gastos públicos. A Resolução de Conselho de Ministros n.º 101-A/2010, de 27 de dezembro, detalha e concretiza um conjunto de medidas de consolidação e controlo orçamental que integram a estratégia de correção estrutural do défice e da dívida pública; é o caso da “redução de 5000 docentes”, nomeadamente “através do encerramento de escolas com menos de 20 alunos e da agregação de unidades de gestão”, já implementado, como se pode ver em seguida.

No início do mês de junho de 2010 tinha sido anunciado pelo ME um reordenamento da rede escolar, designadamente o encerramento de cerca de 500 escolas do 1.º ciclo com menos de 21 alunos; a esta estimativa inicial foram acrescentadas mais 200 escolas, cifrando-se em 701 escolas que não chegaram a abrir o ano letivo com início no citado ano. Mais de metade localizavam-se na zona Norte<sup>43</sup>. Lamego foi o concelho que viu fecharem as portas de mais estabelecimentos, 21 no total. Com esta reorganização, as escolas do 1.º ciclo com menos de 21 alunos, na sua esmagadora maioria escolas de sala única, onde o professor ensina ao mesmo tempo, e na mesma sala, alunos do 1.º ao 4.º anos, passam a ser uma exceção. (Durante o mandato da anterior responsável pelo ME<sup>44</sup>, já tinham sido encerradas cerca de 2500 escolas do primeiro ciclo do ensino básico de reduzida dimensão). O processo envolvera por parte do ME um acordo com a Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP) e com as próprias autarquias. Acontece porém que foram decididas encerrar escolas mesmo depois de alguns presidentes de câmara terem apresentado pareceres negativos e de argumentarem que a decisão violava as cartas educativas dos municípios. Foram os casos do Porto, de Castro Verde e de Santiago do Cacém.

Entre 2000/2001 e 2010/2011, o número de estabelecimentos de educação básica e secundária diminuiu 43,5%, no Continente, apesar de reduzida a quebra de alunos que os frequentam (-2,8%).

<sup>42</sup> Voltará a ser dada importância ao conselho geral, aquando da publicação do Despacho n.º 4463/2011, de 11 de março, que refere que as propostas de agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da iniciativa das DRE “são precedidas de consulta aos conselhos gerais”, que devem pronunciar-se num prazo máximo de dez dias (Ponto 3).

<sup>43</sup> Dos 701 estabelecimentos de ensino a encerrar, 384 (54,7 por cento) situavam-se na área administrativa da Direção Regional de Educação (DRE) do Norte, 155 na DRE do Centro, 119 na zona de Lisboa e Vale do Tejo, 32 no Alentejo e 11 no Algarve (GEPE/ME/INE.LP).

<sup>44</sup> Maria de Lurdes Rodrigues, Ministra da Educação entre 12-03-2005 e 26-10-2009.

O número médio de alunos por estabelecimento era de 142 em 2000/2001 e passou para 245 em 2010/2011

Reduzem-se as escolas de 1º ciclo em mais de 2/3; as de 2º ciclo e as de 3º ciclo passaram para metade ou menos; e as de Ensino Secundário restringem-se agora a 2/3 das que existiam no início do período em análise (CNE, 2012, p.68).

O Governo anunciava entretanto, que este processo tinha contribuído para a redução de 5000 docentes no ano letivo de 2010-2011.

A política de encerramento de escolas foi iniciada, de forma planeada, em 2002, pelo Governo de Durão Barroso e sob a tutela de David Justino, prosseguindo nos governos de José Sócrates e de Pedro Passos Coelho. Maria de Lurdes Rodrigues encerrou cerca de 2.500 escolas entre 2005 e 2009, a que se somaram as 701 encerradas por Isabel Alçada em 2010. Nuno Crato fechou 536 (Petronilho & Oliveira, 2013, 21 de agosto).

### **3.2.- A designada primeira fase de agregação de escolas, em 2012**

Em junho de 2011, a pasta da Educação conta com novos protagonistas e o Ministério da Educação (ME) passa a designar-se Ministério da Educação e Ciência (MEC)<sup>45</sup>. A publicação do Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril, aponta para a continuação do processo de agregação de escolas e a consequente constituição de agrupamentos, que deverá estar concluído até ao final do ano escolar de 2012-2013 (Ponto 3.1).

No dia 18 de maio de 2012, o MEC anunciou 115 novas agregações de escolas (ver Mapa 2 em anexo, p.100). O processo resultou de mais de 350 reuniões entre as DRE e escolas, agrupamentos de escolas e autarquias de todo o país e consistiu na implementação do disposto no atrás aludido normativo, que estabelece os princípios e critérios de orientação para a constituição de agrupamentos de escolas e agregações. O ministério afirmava que o mapa da primeira fase de agregações de escolas para o ano letivo de 2012-2013 resultava de um amplo consenso e tinha tido em conta características geográficas, população escolar e os recursos humanos e materiais disponíveis.

Entre as maiores agregações – acima de três mil alunos – estavam quatro agrupamentos do distrito de Lisboa: o Delfim Santos e Escola Secundária D. Pedro V, com 3105 alunos, o Póvoa de Dom Martinho e Aristides Sousa Mendes, em Vila Franca de Xira, com 3042 alunos, e, no concelho de Sintra, o D. Pedro IV com a secundária Miguel Torga, com 3040 alunos, e o Maria Alberta Menéres com a secundária de Mem Martins, com 3050 alunos.

Acima dos três mil alunos, mas na região Norte, estavam o agrupamento Sá Couto em agregação com a secundária Dr. Manuel Laranjeira, em Espinho (3016

---

<sup>45</sup> O Ministro Nuno Paulo de Sousa Arrobas Crato toma posse em 21 de junho de 2011.

alunos), o agrupamento Monsenhor Elísio Araújo com o agrupamento de Vila Verde, em Vila Verde (3001), o agrupamento Castelo da Maia com a secundária Castelo da Maia, na Maia (3010 alunos), e o agrupamento Francisco Torrinha com a secundária Garcia de Orta, no Porto (3004 alunos).

Em 2010 tinha sido aprovada na Assembleia da República a Resolução n.º 95/2010, de 11 de agosto, que entre as várias recomendações que fazia ao Governo, dizia “Que nenhum agrupamento possa ultrapassar a frequência de 1500 alunos”.

Lisboa era o concelho com mais unidades orgânicas – sete –, abrangendo 17.216 alunos, seguido de Oeiras, com seis unidades que incluíam 14.511 alunos e o Porto, com 11.933 alunos distribuídos por cinco unidades orgânicas (Diário de Notícias, 18-05-2012). A maior unidade orgânica formada atingiu os 3105 alunos, em Lisboa.

Segundo o MEC, com as agregações pretendia-se: Reforçar o projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas, através da articulação dos diversos níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário / Que os alunos realizem todo o seu percurso escolar no âmbito de um mesmo projeto educativo, se assim o desejarem / Facilitar o trabalho dos professores, que podem contar com o apoio de colegas de outros níveis de ensino, e superar o isolamento de algumas escolas / Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas, dando-lhes o melhor aproveitamento possível.

### **3.3.- A segunda fase de agregações, em 2012**

No dia 31 de maio de 2012, o MEC transmitiu às DRE a informação para que contactassem as escolas e autarquias dando conta da segunda fase do processo de agregação de escolas (ver Mapa 3 em anexo, p.101). Foram realizadas 35 novas agregações e 2 novas unidades orgânicas resultantes de uma desagregação (do Agrupamento de Escolas de Alter do Chão, Portalegre, autonomizando o Agrupamento de Escolas de Alter do Chão e a Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Alter do Chão).

Através do gabinete de imprensa, o MEC adiantou que nesta segunda fase foram apresentadas propostas e soluções inovadoras pelas autarquias, consensualizadas com os agrupamentos no respetivo município. Isso explica, diz, que nalguns casos, pela sua especificidade, o MEC tenha concordado que os agrupamentos ultrapassassem o limite de alunos previamente definido. A maior unidade orgânica, em Alcobaça, passou a contar com 4.156 alunos.

Com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, procede-se à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

### **3.4.- A terceira fase de agregações, em 2013**

No dia 16 de janeiro de 2013, o MEC divulga uma listagem de 67 novos agrupamentos escolares (ver Mapa 4 em anexo, p.102). Doze desses novos mega-agrupamentos têm mais de 3.000 alunos; alguns com quase 4.000. Todavia, o MEC afirmava que os agrupamentos criados no âmbito da reorganização escolar tinham uma dimensão equilibrada e racional.

Na região Norte, seis dos dezassete dos novos mega-agrupamentos ficaram com um número de alunos superior àquele que foi o limiar máximo estabelecido ainda pelo anterior Governo, quando iniciou esta reorganização do mapa das escolas públicas, e que rondava os 3.000 alunos. Esta região ficou com mega-agrupamentos com uma média de 2.425 alunos.

Lisboa a Vale do Tejo com dezoito novas unidades orgânicas, cinco das quais com mais de 3.000 alunos. É aqui que se encontrou o mega-agrupamento de maior dimensão com 3.953 alunos.

Estas sessenta e sete novas unidades orgânicas agregaram mais de 186 mil alunos e 144 escolas ou agrupamentos.

### **3.5.- A designada quarta e última fase de agregações, em 2013**

No início do mês de abril de 2013, são criadas 18 novas unidades orgânicas (ver Mapa 5 em anexo, p.103). O Governo conclui o processo de agregação, distribuindo novos agrupamentos pelos distritos do Porto, Castelo Branco, Leiria, Lisboa, Santarém e Setúbal.

Nesta fase foram abrangidos cerca de 45 mil alunos. O maior agrupamento resultou da junção de dois agrupamentos de escolas em Vila do Conde, no distrito do Porto, com 3.301 alunos.

Dos novos 18 agrupamentos apenas três têm menos de dois mil alunos e foi no distrito de Lisboa, mas fora da capital, que se concretizaram mais junções de escolas e agrupamentos de escolas. Entre outras considerações o MEC defende que as estruturas

verticais criadas facilitam o percurso escolar dos alunos e a articulação entre os diversos níveis de ensino.

Porém, existem outros pontos de vista, que constataam que as escolas se estão a reduzir a “subunidades de gestão, artificialmente unificadas e diluídas em agrupamentos, em mega-agrupamentos e em eventuais agregações num futuro próximo” como refere Leonor Torres (2012, p. Internet). Por seu lado, o Conselho Nacional de Educação refere que

em tempos de crise, Educação e Ciência são garantia de futuro pelo que é fundamental que a Educação e a Formação sejam encaradas como garante do desenvolvimento das pessoas e dos países e, como tal, não devem deixar de ocupar o centro das políticas públicas e constituir uma prioridade do investimento público, respeitando o preceito constitucional de uma escolaridades obrigatória gratuita (2012, p.309).

#### **4. A criação de mega-agrupamentos no Concelho do Porto**

##### **4.1.- Breve caracterização demográfica**

A cidade do Porto, sede do município homónimo, conta com uma área de 41,66 km<sup>2</sup>, sendo, no entanto, formada por 15 freguesias<sup>46</sup> (com a distribuição que se pode observar no Mapa 6 em anexo, p.104).

Em termos demográficos, o Porto apresenta uma população residente de um pouco mais de 230 mil habitantes, dado revelador da perda de população como se pode constatar quando se apontam alguns dos índices de anos anteriores (ver Quadro 1 em anexo, p.105).

A análise dos resultados preliminares dos Censos de 2011 referentes à cidade do Porto, revelam que o Porto tem vindo a perder população residente. (...) Convém salientar que embora o último censo realizado refira esta evolução, estes números referem-se apenas à população que dorme na cidade e não aquela que vive no município do Porto. Por exemplo, no referente à população estudantil do ensino básico e secundário, este concelho acolhe muitas crianças e jovens de municípios limítrofes que por diferentes motivos, nomeadamente o facto de os pais trabalharem no Porto, torna o Porto mais apetecível, como a cidade de eleição para os seus filhos frequentarem a escola e desenvolverem o seu projecto educativo (CMP, 2011, p.22).

Nos últimos trinta anos o Porto terá perdido cerca de 90 mil habitantes, e os problemas de exclusão social agravaram-se com o desemprego crescente. Porém, a cidade continua a ser um pólo de atração para trabalhadores dos concelhos vizinhos, estudantes e turistas; é notório o aumento percentual destes últimos, atraídos pela indicação de o Porto ser um dos melhores destinos turísticos do mundo, também pelos

---

<sup>46</sup> Antes da anunciada fusão de freguesias, que prevê que o Porto passe a contar com 7, em vez das atuais 15.

voos de baixo custo. Há não muitos anos atrás, era referido que no Porto se movimentariam ao longo do dia meio milhão de pessoas (CMP, 2007a, p. 24).

Como contrapartida, a população residente aumentou em todos os cinco concelhos que rodeiam o Porto – Gaia, Matosinhos, Gondomar, Maia e Valongo – passando de um pouco mais de 828 mil habitantes em 2001, para cerca de 878 mil habitantes em 2012 (ver Quadro 2, p.106). Também se verificou um aumento nos 16 concelhos que constituem a Grande Área Metropolitana do Porto (2 089 km<sup>2</sup> de área), cifrando-se o seu número, em 2011, nos 2.294.741 habitantes (INE, Censos 2011).

#### **4.2. Caraterização da rede escolar / a política de agregações**

A cidade do Porto dispõe de uma rede escolar constituída, no ano lectivo de 2006/07, por 243 estabelecimentos que asseguram desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. (...), esta rede proporciona uma boa cobertura territorial pelo que o Porto pode considerar-se bem equipado do ponto de vista da oferta de estabelecimentos de ensino (CMP, 2007b, Capítulo V – 2).

O Mapa 7 em anexo (p.107) ilustra a citação atrás referida.

No ano de 2011, encontravam-se matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário, um pouco mais de 67 mil alunos nas escolas do Porto, sendo que cerca de 38 mil estavam afetos à rede de escolas pública (ver Quadro 3 em anexo, p.108). Tal como foi dito para a população residente no município do Porto, também neste caso se configura um ritmo de perda substancial de alunos no sistema, tendência negativa essa algo contrariada por algum ganho a nível de alunos matriculados no 2.º ciclo, e, também, de forma ligeira, no ensino secundário (ver Quadro 4 em anexo, p.109).

A Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, ao conferir às Autarquias competências específicas no planeamento e gestão do pré-escolar e do 1.º ciclo, colocou estes níveis de escolaridade na sua dependência direta. Estes estabelecimentos encontram-se na sua totalidade integrados em agrupamentos de escolas. No ano de 2011

a rede escolar municipal é constituída por 53 escolas do 1.º ciclo do ensino básico regular, 1 escola de ensino artístico especializado e 52 jardins de infância, sendo que 41 destes equipamentos se encontram inseridos nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico e os restantes 11 em edifícios autónomos (CMP, 2011, pp.33-34).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário. De imediato, no Porto, são criados agrupamentos horizontais (a título de exemplo, Falcão/Corujeira e Cerco); estes dois Agrupamentos funcionaram como unidades organizacionais cuja gestão era autónoma e a cargo dos respetivos

conselhos executivos. No ano seguinte, surge o Agrupamento Vertical de Escolas do Viso (AVE); a sua constituição foi homologada por Despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa, em 3 de maio de 1999. No ano de 2000, o AVE Maria Lamas; em 2001, o AVE das Antas (Nicolau Nasoni), e em 2002, o AVE de Paranhos (Eugénio de Andrade), que foi homologado a 30 de abril, na sequência da proposta de constituição de Agrupamento no âmbito do citado normativo; o Agrupamento assinou Contrato de Autonomia a 11 de setembro de 2004.

Em consequência do Despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa n.º 13313/2003, de 8 de julho, de verticalização forçada, nesse mesmo ano surgem no Porto mais 11 agrupamentos verticais de escolas: Cerco, César Pires de Lima, Ramalho Ortigão, Amial, Areosa, Augusto Gil, Manoel de Oliveira (homologado por Despacho do Diretor Regional de Educação do Norte e após parecer favorável do Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento – DAPP, ao abrigo do disposto no ponto 1 do Artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e do ponto 2 do Artigo 6.º do Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto), Gomes Teixeira, Irene Lisboa, Francisco Torrinha e Miragaia<sup>47</sup>.

O processo encetado de agrupamentos escolares com base no aludido normativo (13313/03) suscitou muitas resistências, importando aqui referir a tomada de posição da Assembleia Municipal do Porto, em sessão ordinária de 22 de setembro de 2003

Na cidade do Porto a DREN tenta impor agrupamentos «verticais», alguns dos quais têm sido objecto de justa contestação, como são exemplos, a EB2 Irene Lisboa, Augusto Gil, Gomes Teixeira e Leonardo Coimbra. [...] considera que a atitude da DREN e do Ministério da Educação, nesta matéria, revela um profundo desrespeito pela Comunidade Educativa, nomeadamente pelas escolas, professores, pais e encarregados de Educação e, muito em particular, pela autarquia que não foi sequer consultada neste processo, apesar da exigência legal (Jornal da Fenprof, 3-10-2012, p.6).

Nesta mesma moção faz-se referência a *mega-agrupamentos*, conceito este que aparece pontualmente pronunciado, para, volvidos menos de dez anos se generalizar.

Em 2005, o AVE Leonardo Coimbra-Filho, assim como o AVE Clara de Resende (agregação de uma escola secundária com 2.º e 3.º ciclos + uma EB1, que se mantém; foi homologado em 15 de dezembro de 2005). No ano anterior, em 2004, tinha sido preconizado pelo Ministério da Educação o encerramento da Escola Secundária Carolina Michaëlis, transferindo professores, alunos e funcionários para a Escola Secundária Rodrigues de Freitas (para o ano letivo 2005-2006); a contestação foi forte,

<sup>47</sup> As datas indicadas para a formação dos agrupamentos referidos é fiável, tendo resultado do cruzamento de diversificadas fontes.

não se concretizando a intenção do ME. O Ministério “invoca razões de ordem prática: adequar a oferta à procura. Há cada vez menos alunos, um número de docentes muito elevado face às necessidades e instalações degradadas” (Chambel & Nascimento, 2004, 20 de maio).

O concelho do Porto passa a ser dotado de 17 agrupamentos verticais de escolas, da rede pública, localizando-se a sede de cada agrupamento na respetiva EB 2/3 (com a exceção referida); as restantes escolas secundárias do Porto não foram afetadas a esta organização (ver Quadro 5, p.110, e Mapa 8 em anexo, p.111). Surgem pois dezassete unidades organizacionais, dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, constituídos por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum.

Em 2007 surge uma Proposta da Carta Educativa da CMP, que sugere a deslocalização dos alunos do 1.º ciclo para as escolas secundárias. Em relação à possível partilha de instalações entre o Ensino Básico e as escolas secundárias, esclarece a Carta Educativa que nos próximos anos irá verificar-se uma quebra da população residente no Porto, pelo que a carência de salas será transitória, não justificando, a curto prazo, a construção de novos centros educativos. No entanto, porque não é possível esperar que o fator tempo atenuar a realidade, a prioridade é ampliar instalações escolares existentes e reconverter edifícios facilmente adaptáveis.

Na última década, as escolas perderam quase meio milhão de alunos, entre Pré-Escolar e Ensino Básico e Secundário. A diferença entre o número de alunos nos anos letivos de 2002/03 (1.807.522) e 2011/12 (1.321.174), é de 486.348, o que representa a redução de 26,9 por cento (Carvalho, 2013, 21 de agosto).

No ano de 2007<sup>48</sup> dá-se a fusão da escola secundária com 3.º ciclo do Cerco com o AVE do Cerco, como resultado da fusão dos dois Projetos TEIP, que entraram na segunda geração; surge o Agrupamento de Escolas do Cerco, que se pode designar do primeiro mega-agrupamento, seguindo a lógica da verticalidade desde o jardim de infância até ao secundário<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> Ano em que também se dá início ao Programa de modernização do Parque escolar destinado ao Ensino Secundário, aprovado pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de janeiro.

<sup>49</sup> Para exemplificar uma situação de litígio derivada de fusões forçadas, é o caso do Agrupamento de Canelas, Vila Nova de Gaia; relativamente à decisão da DREN que autorizou a fusão da EB2 e ES/3 de Canelas, a Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Secundária ES/3 Condes de Resende interpõe recurso jurisdicional em abril de 2007, em que demanda o ME pedindo a anulação da decisão da DREN que autorizou a fusão da EB2 e ES/3 de Canelas; de recurso em recurso, o litígio arrastar-se-á até outubro de 2010.

Em 2009, a escola secundária com 3.º ciclo Rodrigues de Freitas forma-se em Agrupamento com a EB1 do Pinheiro e a EB1/JI da Torrinha; no ano seguinte, funde-se com o AVE de Miragaia.

Nesse mesmo ano, 2010, forma-se o agrupamento de escolas António Nobre (ES/3 António Nobre + AVE da Areosa); também surge o agrupamento de escolas Infante D. Henrique (tinha sido transformada em escola pública através da Portaria n.º 608/2000, de 17 de agosto).

No início do mês de julho de 2010, o Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas toma posição contra a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, referindo no seu Ponto 1. que “os estudos existentes não comprovam a relação entre organizações educativas de grande dimensão e um maior sucesso educativo. Apontam exatamente em sentido oposto”. A este propósito, interessará aqui inserir um excerto de entrevista ao antigo diretor da DREC

A dimensão é um factor crítico em qualquer organização e para a analisar é necessário entrar em linha de conta com elementos diversos e não apenas com a população. Se os agrupamentos da dimensão excessiva, invocados para chumbar os mega agrupamentos fossem válidos, a maior parte das organizações não funcionavam e as instituições educativas do ensino superior e grupos de escolas particulares não existiam (Silva, 2012, p. Internet).

O Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique arrastava um conflito interno desde a sua formação, no ano letivo 2010-2011. As eleições para o conselho geral transitório, em 23 de novembro de 2011, foram alvo de uma providência cautelar, que o Estado contestou. A fusão do agrupamento de escolas Gomes Teixeira com a Secundária Infante D. Henrique não tinha adeptos entre professores, funcionários ou alunos das instituições. Foi antes imposta pelo ME e os problemas não se fizeram esperar. Desde que se formara, o mega-agrupamento não conseguira eleger um conselho geral transitório. Pelo meio houve três providências cautelares. Houve várias listas para o conselho geral, porém não conseguiam dispor professores de todos os ciclos de ensino, não cumprindo assim os requisitos legais. Alguém referia que no agrupamento António Nobre existia uma lista incompleta por necessidade de consenso, pelo que o mesmo poderia acontecer no Infante D. Henrique. O secretário de Estado da Educação acabaria por elaborar uma resolução fundamentada invocando interesse público.

No mês de março de 2012, o então responsável da DREN, João Grancho<sup>50</sup>, assegurava que o número máximo de alunos por agrupamento resultante das propostas de agregação de escolas naquela zona do país chegava, “num caso excepcional e por hipótese académica”, aos 3700, mas “não atinge, nunca, os 4000”. Segundo a ANDE, só em casos excepcionais deveria ultrapassar os 1500 por agrupamento. Na perspetiva do diretor da DREN, “do ponto de vista pedagógico e do interesse do aluno, o decisivo é que sejam respeitados o princípio da sequencialidade no percurso do estudante (do pré-escolar ao 12.º ano) e o da proximidade geográfica das escolas no território educativo” (Ribeiro, 2012, 22 de março).

A DREN enceta um conjunto de várias reuniões com os municípios (autarcas) e com os diretores das escolas e agrupamentos, fazendo do concelho do Porto a região do país em que o processo de agregação se torna mais adiantado.

No concelho do Porto, a Dren está a juntar agrupamentos muito próximos e com um número de alunos que não ultrapasse os 4000. Existe um senão... Ninguém quer perder o poder... e muitos directores estão a fazer “casamentos” de agrupamentos que não estão nada próximos só porque há directores que não se dão com outros e escolas secundárias que não querem agregar as TEIP! (Marques, 2012, p. Internet).

Em março de 2012 a DREN avança com uma primeira proposta de agregação de agrupamentos escolares (ver Quadro 6 em anexo, p.112). São apresentadas nove agregações.

No dia onze de abril surge uma segunda proposta, que reduz as agregações para oito. No dia vinte e três do citado mês, é tornada pública a versão final que contempla seis agregações de agrupamentos de escolas (cinco numa 1.ª fase, uma numa 2.ª fase).

Todo o processo se traduziu pela celeridade, diálogo e cedências de parte a parte, que o diga o agrupamento Clara de Resende que conseguiu sair ilesa de duas propostas de agregação, intervindo o seu conselho geral na rejeição do pretendido pela DREN, através do recurso a pareceres dirigidos ao Diretor Regional: “Considera que a proposta põe em causa a eficácia da liderança pedagógica, a comunicação entre os membros da comunidade, ameaça o clima de escola que são fatores de qualidade educativa, colocando, por isso, também em causa os resultados escolares” (3.º de 7 pontos). Também a Secundária Filipa de Vilhena livrou-se de qualquer tipo de agregação, o que suscita todo um conjunto de opiniões que me abstenho de aqui

---

<sup>50</sup> João Grancho foi nomeado Diretor Regional de Educação do Norte em setembro de 2011. Passado um ano, em outubro de 2012, é empossado como Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário.

mencionar, dado não saber da veracidade das mesmas. Da proposta inicial apresentada pela DREN só três agrupamentos mantiveram o mesmo desenho na consecução final.

No ano letivo de 2012-2013, no que respeita ao ensino público não superior, o concelho do Porto conta com quinze agrupamentos, sendo que nove deles se podem considerar mega-agrupamentos (agregação de escolas que contempla todos os níveis de ensino, do pré-primário ao 12.º ano), e três escolas não agrupadas (ver Quadros 7, pp.113-120, e Quadros 8, p.121 em anexo).

### **Conclusão**

Com o tratamento da informação consultada e também com os diálogos travados com profissionais do mesmo ofício sobre a temática em questão, tendo feito a necessária reflexão, retirei as seguintes conclusões:

- Os mega-agrupamentos surgiram quase como uma inevitabilidade, sobretudo a partir do momento em que as “pressões externas” se fizeram mais sentir para a diminuição dos gastos públicos do país.
- Várias organizações relacionadas com a educação (CE, ANDE, ANDAEP, CONFAP, CNE, FNE), assim, como representativas associações sindicais (FENPROF, SPN) e também determinados partidos políticos, criticam o modelo, acusando a política governamental de apenas atender às “razões economicistas”.
- Teóricos da educação e profissionais do setor, tecem duras críticas, apontando o “retrocesso educativo” que tais medidas representam, com incalculáveis prejuízos no nosso advir como nação. São sobretudo visados quer o tamanho considerado exagerado de determinados agrupamentos (número de alunos, profissionais e unidades de gestão), como também pela implementação de apenas um modelo único, um quadro matricial comum ao universo das escolas. Se determinado agrupamento de escolas, pelo seu contexto e não só, até pode suprir com alguma menor dificuldade os vários constrangimentos que se lhe apresentam, outros há que só podem ver serem acrescidos novos obstáculos; (é curioso observar que, no caso do Porto, os mega-agrupamentos de que tenho a perceção de que os problemas são muito mais difíceis de ultrapassar são aqueles cujas unidades orgânicas se encontram mal posicionadas no ranking de escolas, como também as suas sedes, escolas secundárias, não foram contempladas com o programa de modernização da Parque Escolar).
- A opinião pública em geral, incluindo pais e estudantes, apenas fazem “contestações locais”, de determinada escola que não deve encerrar, outra que não se deve fundir, sem uma concertação de fundo, global.
- A política governamental de reforma educativa prossegue um caminho algo “isolada”, contando com o elogio de alguns setores externos, um ou outro analista, mas avança perante uma contestação polarizada, assim como uma indiferença generalizada.

- No que à qualidade educativa concerne relativamente aos mega-agrupamentos tendo a mostrar-me pessimista, dada a maior dificuldade no desenvolvimento integral da escola, de uma escola para todos.
- No município do Porto, a reorganização parece-me ter sido bem conduzida. Foi célere, discutida e tiveram-se em conta determinadas especificidades. A não ser assim, as agregações poderiam ter ido mais longe. Privilegiou-se a identidade territorial, a proximidade geográfica, para a escolha de parceiros. Porém, à semelhança do todo nacional, o número de alunos e profissionais que compõem cada uma dessas unidades orgânicas parece ser aleatório, não se clarificando os elementos que fundamentaram a definição desses limiares.
- Embora as dificuldades se mostrem maiores, é necessário tentar compatibilizar a qualidade com o alargamento da escolaridade para todos.

A criação de (mega) agrupamentos, com o objetivo de reduzir e unificar as organizações escolares tem vindo, paradoxalmente a amplificar a complexidade da escola habitada pela diversidade, diferença e pluralidade de atores, estruturas, serviços e ofertas (Torres, 2012, p. Internet).

Muito embora, a nível central, se pretenda fazer crer que o reordenamento da rede escolar que provocou a agregação de unidades de gestão, não beliscava a qualidade de ensino ministrada, e, pelo contrário, reverteria em benefício dos jovens pela possibilidade de se inserirem num percurso escolar balizado por um mesmo projeto educativo, a realidade pode não ser essa. O relativamente recente fenómeno da criação de grandes unidades de gestão em educação em Portugal, no que à educação básica e secundária diz respeito, ainda não se repercutiu numa análise mais profunda de possíveis vantagens e inconvenientes, de que são exemplos os poucos trabalhos de investigação publicados sobre os mesmos. O ano letivo de 2012-2013 foi, para uma grande parte dos mega-agrupamentos, um ano de transição, da assunção em plenitude de determinados órgãos de gestão, da consolidação de alguns processos de funcionamento, que só no próximo ano letivo se verificará, com uma maior asserção, da interferência ou não de possíveis constrangimentos que desde cedo foram sendo apontados para este tipo de organizações.

Desde logo o *tamanho* dos mega-agrupamentos não pode jogar com uma proporcionalidade de qualidade, pelo contrário. As escolas grandes têm tendência para se tornarem impessoais, “bigger schools tend to be impersonal, departmentalized and

bureaucratic”<sup>51</sup> (Walberg, 2010, p. Internet), obrigando “os alunos a procurar a satisfação de necessidades em si próprios” (Sergiovanni, 2004, citado por Alves, 2013, p. Internet), os índices de alguma despreocupação também são mais elevados, sabendo-se de antemão que é com comunidades escolares mais pequenas que se torna possível transmitir uma qualidade superior de afeto e confiança e gerar a preocupação necessária para o atingir de aprendizagens de maior sucesso. Existem várias provas, evidenciadas em estudos, que concluem que o tamanho exagerado afeta o rendimento da organização, e, neste caso, o sucesso dos alunos, “as escolas mais pequenas (...) eram melhores a resolver os seus problemas, tinham uma orientação mais intelectual, professores mais atentos e níveis mais elevados de satisfação de pais e alunos” (Sergiovanni, 2004, citado por Alves, 2013, p. Internet). Por isso, não é credível quando se afirma que “está amplamente comprovado que não existe qualquer relação entre dimensão das escolas e qualidade de ensino” (Silva, 2012, p. Internet). Acolherem-se todos os alunos nas mesmas instalações, desde a primária ao secundário, ou até com uma distribuição por instalações próximas, é aceitável e é uma situação recorrente em países com sistemas educativos avaliados<sup>52</sup> como os melhores; porém, o que se questiona é o tamanho exagerado, que se afasta de uma escola *humanizada*; “O elogio do *pequeno* que mobiliza a defesa de escolas mais humanizadas” (Machado, 2012, p. Internet), não se seguindo, por exemplo, uma das recomendações da Resolução n.º 95/2010, de 11 de agosto, “que nenhum agrupamento possa ultrapassar a frequência de 1500 alunos” (ponto 4, alínea a), isto para não ir mais longe, “We felt that high schools with 600 to 900 students were large enough to offer a full and solid curriculum, but small enough so students were known well by their teachers and didn’t get lost in the cracks”<sup>53</sup> (Lee, 2010, p. Internet).

A literatura especializada sobre este tema converge na conclusão de que a dimensão da escola é relevante para o sucesso. A investigação é consistente na relação da dimensão da escola, reduzida ou média, de 300 a 900 alunos (num agrupamento que englobe jardim de infância e secundário apontar-se-ia para 1500 alunos), com melhores resultados e menos indisciplina dos alunos e maior satisfação dos professores, pessoal não docente e famílias (Canavarro, 2010, p. Internet).

Convém esclarecer que quando se fala em qualidade, que tem muitas leituras e pode ser analisada de pontos de vista muito diferentes, não se estão a referir os rankings

<sup>51</sup> As escolas maiores tendem a ser impessoais, departamentalizadas e burocráticas.

<sup>52</sup> Avaliados pelo PISA (Programme for International Student Assessment).

<sup>53</sup> Sentimos que escolas com 600-900 estudantes eram suficientemente grandes para oferecer um currículo completo e sólido, mas não suficientemente pequenas para que os alunos fossem bem conhecidos pelos seus professores e não se perdessem nas “rachaduras”.

de escolas, nem os estabelecimentos escolares que têm “de selecionar os seus alunos, por ação ou por omissão, às claras ou subrepticamente” (Azevedo, 2012, p. Internet), e também não tanto por um reportório de traços que possuem, “mas sim algo que vai sendo alcançado” (Zabalza, 1998, p.32).

Os principais problemas que advieram com o funcionamento dos mega-agrupamentos, que em muitos casos já se antecipavam, encontram-se profusamente divulgados em órgãos da comunicação social, em *blogs*, em publicações diversas<sup>54</sup>, e têm origem em vários quadrantes, em nome individual ou de organizações, confederações, associações, etc., existindo listagens que invocam mais de cinquenta problemas.

Não querendo aqui retratar os problemas da minha escola /agrupamento, por não julgar este espaço o mais adequado, nem querer fazer dele um veículo de confissão, de desabafo em casa própria, poderei adiantar alguns dos comentários e reflexões de colegas de outras escolas, dos problemas que lhes assistem. Desde logo, concordo em muito com o que foi dito pelo CNE, em que apontava que a agregação de escolas “tem vindo a criar problemas onde eles não existiam”, destacando os seguintes (Recomendação n.º 7)

Reforço da centralização burocrática dentro dos agrupamentos; aumento do fosso entre quem decide e os problemas concretos a reclamar decisão, com a criação de novas hierarquias de poderes subdelegados; existências de vários órgãos de gestão que nunca se encontram nem se articulam entre si; sobrevalorização da gestão administrativa face à gestão autónoma das vertentes pedagógicas (CNE, 2012).

É visível “o retorno a concepções instrumentais e técnico-burocráticas” na organização escolar (Lima, 2010, p.3); a título de exemplo, constato que várias diretores se fazem accessorar por dois tipos de *especialistas*, um na área da informática, o modo privilegiado dos contactos via Internet, outro na área jurídica, para a *recolha* e interpretação de normativos, esclarecedor da relação *top-down* com o MEC. Também, o novo nível de reforço de centralização que os agrupamentos representam contribui para outro patamar burocrático, “É interessante ver como os profissionais se referem ao Agrupamento. Quando vão à sede, dizem «vamos ao Agrupamento» ... Eles estão na escola e, quando precisam, vão ao agrupamento, quer dizer: vão à sede do agrupamento...” (Lima, 2010, p.1). Sim, por vezes parece haver algum constrangimento

---

<sup>54</sup> A Tese de Mestrado “Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Públicas em Portugal no Espaço Público. O Debate sobre Agregação de Agrupamentos (2010-2011), de Patrícia Filipa da Silva Lopes, apresenta a posição de deputados, especialistas, organizações sindicais, etc.

por parte de alguns profissionais das escolas que foram absorvidas, que se sentem à margem da centralidade das decisões. Esse sentimento não é saudável, pode degenerar em resistências, em falta de motivação, falta de empreendimento. Não querendo ver no que vou dizer o remédio para a citada situação, aprovo o facto de haver a possibilidade de determinados agrupamentos fornecerem a alguns dos seus professores um horário misto, isto é, com aulas na escola sede e na escola agrupada; desde que não provoque para o profissional um problema a nível da distância a percorrer ou que interfira em deslocações diárias de um lado para outro, julgo que esta possibilidade pode servir para o fortalecimento de laços entre as escolas, de um envolver de climas.

Constato também o “aumento do fosso entre quem decide e os problemas concretos a reclamar decisão”. Em determinada escola básica que se deparava com crescentes problemas de carácter disciplinar, tornou-se necessário realizarem-se vários conselhos de turma; para alguns alunos, dada a reiterada gravidade da situação, eram propostos um e dois dias de suspensão da atividade letiva. Atas cuidadosamente redigidas foram enviadas para a Sede, cuja resposta, deferindo as referidas sanções, chegou cerca de dois meses depois, já no período letivo seguinte ao sucedido, altura pois em que os alunos foram suspensos. Visto que não era dada resposta célere e que assim, *à longue*, o efeito pedagógico até era prejudicial, não se realizaram mais conselhos de turma de carácter disciplinar, apesar dos problemas graves existirem. Para este tipo de escolas, que possuo melhor conhecimento (2.º e 3.º ciclos, antigas sedes de agrupamento, algumas delas com mais de mil alunos), vários são os profissionais que me transmitiram estar a passar por uma sensação de *liberdade desnorteada*, ou com um sentimento de frustração de se sentirem ignorados; face à falta do contacto imediato, pessoal, que até aí tinham com o diretor, e, como também o agora coordenador da escola está muitas vezes cerceado no seu âmbito de decisão e, não raras as vezes, se mostra indeciso, poderá tornar-se prática cada um resolver os problemas à sua maneira. Outro aspeto caricato é o de determinados cargos intermédios agirem sobretudo como *correios*, no levar e trazer informação para a Sede.

Estes monstros organizacionais poderão ser um instrumento de diluição de responsabilidade, de acréscimo de dificuldade de articulação vertical e horizontal, de perda de eficácia das lideranças (quer de topo quer intermédias), de impossibilidade do trabalho colaborativo (Alves, 2012, p. Internet).

A adaptação a uma nova realidade, para muitos, não é fácil, chega a criar conflito e clivagens, pode tornar-se *stressante*, refletir-se negativamente no trabalho

pedagógico com os seus pares, com os alunos, sobretudo com aqueles que requerem um diferente olhar, uma maior atenção; não haver paciência para quem é diferente; a falta de aplicação, de aproveitamento, pode ser apenas imputada ao aluno, à família desestruturada que não quer saber dele. É necessário uma organização de equidade e igualdade de oportunidades, através de estratégias de apoio diferenciadas, do trabalho com as famílias. Também uma atenção especial à definição de oferta formativa, pensar em percursos escolares diferenciados, sendo os professores os agentes dessas alternativas.

A escola pública não produz melhores resultados escolares porque há pobres e porque há famílias que não detêm o capital cultural necessário para acompanhar e estimular os seus filhos e porque isso é um aborrecimento e porque contra isso nada há a fazer (Azevedo, 2012, p. Internet).

Quando refletia sobre o procedimento administrativo se ter vindo a sobrepor ao pedagógico, interrogava-se Joaquim Azevedo (2012, p. Internet), “Porquê tamanha apatia dos professores e dos diretores”; acrescentando eu, porquê essa falta de reação face a este movimento mega-agregacionista, pese embora reconhecer a sua existência, mas com relativa falta de vivacidade, de uma fraca amplitude. A resposta, penso eu, radica no facto do *missionário* se ter habituado a levar pancada, e a cada tarefa que leva, por rotineira, não suscita a devida reação.

Não é difícil reconhecer que os professores tinham há uma dezena de anos uma situação profissional privilegiada. Não em termos económicos – isso nunca foi o seu forte – mas atuavam em condições de trabalho bastante favoráveis. Essa situação alterou-se muito nos últimos anos: o tempo letivo aumentou, deixaram de existir reduções letivas conforme o tempo de serviço ou cargos na escola, o tempo de permanência na escola aumentou muito e o trabalho burocrático subiu exponencialmente. O que se pretende agora é agravar ainda estas condições com a mobilidade especial e com um horário de 40 horas. Estas condições, somadas ao trabalho excedentário que é preciso fazer nas escolas devido à redução do número de professores, tornam a profissão de professor um lixo e destroem qualquer vestígio de dignidade que ela poderia ter (Rodrigues, D., 2013, 12 de junho).

Pese embora haja quem diga que “O Director está na sede do agrupamento e é o rosto estampado do Ministério da Educação, não é o rosto da escola” (Lima, 2010, p.1), convenhamos que dirigir um mega-agrupamento não é tarefa nada fácil, porque é preciso conciliar muitos papéis pertinentes, como sejam o de desenvolver competências na educação e liderar pessoas. Porém, a liderança escolar “nunca como hoje o seu exercício se viu reduzido à mera função de gestão, sob a apertada vigilância informática, avaliativa e inspetiva” (Torres, 2012, p. Internet).

É convicção da nossa experiência e olhando experiências alheias que as direções de topo e intermédia das escolas não dedicam às questões estratégicas e inovadoras mais do que alguns momentos nos intervalos das aplicações informáticas e da gestão do quotidiano na escola (Farinha, 2013, p. Internet).

Apesar das funções de liderança escolar se encontrarem “cada vez mais subjugados às funções de execução” (Torres, 2012, p. Internet), é fundamental que se instale um ambiente de clareza e de abertura na escola, com uma política de portas abertas, em que se procurem ganhos de eficiência, sobretudo com uma real aposta nas pessoas (alunos, profissionais, pais, entidades associadas), devendo ser as pessoas o que há de mais importante em qualquer instituição. Deve-se fomentar a partilha do conhecimento, que é uma forma de generosidade, ter presente a solidariedade como critério de gestão, contribuindo para a consecução da felicidade, bem-estar, alegria no trabalho, podendo assim evitar-se a possibilidade de maleitas que se possam traduzir em absentismo, aos custos aliados ao stress no trabalho, daí uma competência que deve estar aliada a uma eficaz ação de gestão, é a habilidade em resolver conflitos. Numa recente entrevista, televisionada (SIC Notícias, 2013, 27 de julho) o professor Miguel Pina e Cunha referiu que “há evidências que provam que as organizações que se preocupam mais com a satisfação e motivação dos seus trabalhadores têm uma força de trabalho mais empenhada, mais delicada e têm melhores resultados do ponto de vista do desempenho”. Do que foi dito, não significa verificar-se uma certa condescendência face ao fraco desempenho; devemos dar mas também devemos exigir, todavia sem esquecer o quão é importante tratar as pessoas com consideração e respeito, como algo que seja natural.

A forma, o estilo de gestão, não podem ser inócuos, devem pesar na produtividade de um grupo, num setor, nos vários colaboradores, pois a liderança também é uma habilidade de influenciar pessoas; “exercer influência sobre os outros, que é a verdadeira liderança, está disponível para todos, mas requer uma enorme doação pessoal” (Hunter, 2004, p.12), atividade essa que se aprende a partir de empenho, dedicação, determinação, na busca sistemática de uma melhoria contínua; é necessária muita disciplina, pois “o líder que opta pela autoridade e influência precisa de fazer muitas escolhas e sacrifícios” (Hunter, 2004, p.73). Também devemos ter presente, que uma má liderança “não resulta apenas das características dos líderes mas da convergência de três fatores: líderes, seguidores e contexto” (Rego, et al, 2010, p.59). A ausência de valores como a integridade e o respeito, assim como uma obediência cega dos seguidores, tendem a gerar efeitos perversos; como também, a liderança não ocorre no

vazio, mas concretiza-se num dado contexto, daí “nem sempre são as más maçãs que corrompem uma boa barrica – uma má barrica de seguidores também corrompe bons líderes” (Rego, et al, 2010, p.59).

Constata-se que as lideranças efetivas exercem uma indireta mas poderosa influência sobre a eficácia da escola e no desempenho dos alunos (Leithwood & Jantzi, 2000, p.112). Porém, por vezes subsiste o velho modelo da liderança na forma de uma só pessoa que impede que os talentos de determinados professores sejam explorados; este modelo sofre do que Fullan (2006, p.14) chama a falácia individualista. Um diretor não pode administrar uma escola como um líder solitário, ele tem que contar com a substancial participação de outros educadores<sup>55</sup>. Elmore (2002, p.8) argumenta que para melhorar o desempenho de uma escola é necessário ampliar a capacitação e especialização; a construção de uma ampla base de competências não é possível se o controle é limitado a uns poucos indivíduos; a solução reside na distribuição mais ampla de liderança<sup>56</sup>.

Numa escola, a liderança deve traduzir-se pelo trabalho de todos os profissionais (Lambert, 2003, p. 421). A liderança distribuída caracteriza-se por ser uma forma de liderança coletiva, em que os professores desenvolvem conhecimentos, trabalhando de forma colaborativa<sup>57</sup>. Uma visão distribuída da liderança reconhece que as escolas requerem vários líderes, embora o número de envolvidos dependa da rotina e disciplina do contexto. Os líderes não só influenciam os seguidores, como também são influenciados por eles. Assim, a liderança não é simplesmente algo que é feito para seguidores; a interação dos seguidores com os líderes é a situação que contribui para a definição prática de liderança (Spillane, 2006). A interdependência torna-se assim a principal característica das interações entre líderes<sup>58</sup>.

Intencionalmente não quis entrar numa área, que vários estudiosos da educação defendem, que da sua real implementação resultariam evidentes benefícios para a qualidade da educação escolar em Portugal; refiro-me à autonomia. Em regra, no nosso país, o poder de decisão está concentrado no Estado. O conceito de autonomia surgiu na

<sup>55</sup> It is not individual leaders who make for success, but rather the leaders who establish a critical mass of leadership.

<sup>56</sup> Professional development, in the consensus view, should be designed to develop the capacity of teachers to work collectively on problems of practice, within their own schools and with practitioners in other settings, as much as to support the knowledge and skill development of individual educators. This view derives from the assumption that learning is essentially a collaborative, rather than an individual, activity.

<sup>57</sup> Further, it proposes that building leadership capacity through broad-based, skillful participation in the work of leadership invites teachers into the processes and actions of leadership.

<sup>58</sup> Distributed leadership is not a panacea or a blueprint or a recipe. It is a way of getting under the skin of leadership practice, of seeing leadership practice differently and illuminating the possibilities for organisational transformation.

lei, pela primeira vez, no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, porém “este manteve um significado abstrato e, sobretudo, sem implicações reais no funcionamento das escolas, apesar de vigorar na legislação há mais de vinte anos” (Cristo, 2013, p.90). Sobretudo existe uma razão para não inserir neste trabalho alguma reflexão sobre o tema: à priori o conceito, nos seus termos genéricos, são, digamos, atrativos, porém especificando algumas variáveis, pessoalmente não simpatizo de imediato com determinadas *liberdades*, por exemplo, no que diz respeito à contratação docente. Iria pois entrar por um caminho difícil, que necessitaria de bastante espaço de análise, e, talvez, até de difícil sustentação teórica.

Para a melhoria dos níveis de produtividade, de qualidade, de sucesso numa escola, num agrupamento, há que se ter em atenção o funcionamento de três importantes áreas e atributos: a visão, estratégia e planeamento da liderança e gestão escolar; a gestão de recursos; o desenvolvimento pessoal e organizacional.

O Projeto Educativo deve ser um documento redigido com clareza, que seja coerente e que mostre um plano traçado com abrangência, que congregue a comunidade educativa para um referencial pertinente para a sua ação, com metas concretizáveis e alvos bem definidos. Este e outros documentos estruturantes, com articulação consolidada, devem ser impulsionados pelo diretor e pela sua equipa, num transmitir de lógica e estabilidade ao trabalho desenvolvido. A direção executiva que é um órgão unipessoal por lei deve ser coletivo de facto. As lideranças devem ser fortes, capazes de envolver os profissionais e tornar coesa a comunidade educativa; terem em atenção a reconfiguração das relações entre escolas, impedindo a debilitação de projetos e solidariedade dentro do mesmo nível de ensino. Não deverá ser descurada uma relação efetiva e sistemática com entidades públicas e privadas, que se traduza na participação de alunos e profissionais em projetos com impacto na prestação do serviço educativo.

A gestão de recursos deve ser efetuada de modo criterioso, visando a eficiência do desempenho. Deve-se ter em conta as características pessoais, profissionais e académicas dos elementos da comunidade, de modo a aquilatar-se das potencialidades ou dificuldades do seu desempenho, podendo dar-se como exemplo, a atribuição do cargo de diretor de turma. Para a integração de novos profissionais devem estar previstos mecanismos que facilitem o seu eficaz desempenho, ao que se deve aliar um efetivo trabalho colaborativo e relacionamento interpessoal, de modo à eficaz inserção numa competência coletiva. A funcionalidade, a adequação do edifício e equipamentos ao trabalho escolar são muito importantes, assim como a existência de espaços (sala de

professores, gabinetes) que se traduzam pela criação de um ambiente de trabalho agradável, facilitador do relacionamento interpessoal e de melhoria da produtividade.

É também necessário identificar as carências de formação contínua e valorizar a formação especializada adquirida pelos profissionais para a afetação de determinadas tarefas; o agrupamento deve promover planos de formação interna. É essencial uma implementação de circuitos de comunicação interna e externa que se pautem pela celeridade, eficácia e relativa simplicidade.

As práticas generalizadas e eficazes de uma escola também devem ter em consideração que as diversas lideranças, assim como a comunidade escolar, em geral, revelam capacidade de auto-avaliação e de auto-regulação, para a melhoria do trabalho educativo e do aperfeiçoamento da gestão organizacional. Devem ser previstos mecanismos de auto-avaliação com um modelo comum para todo o agrupamento.

Gostaria de terminar com uma mensagem de esperança, de dizer com convicção que a racionalização da rede escolar, nomeadamente a fusão de agrupamentos, se traduzisse na definição do seu significado – simplificação e melhoria do rendimento –, que contribuísse para que o processo educativo fosse otimizado, para que favorecesse um maior contacto entre os diversos níveis de ensino, e para que tudo funcionasse de forma mais harmónica. Gostaria de ver as transformações operadas reduzidas a um espaço temporal circunstanciado, ligado à inevitabilidade das restrições orçamentais, pois deveria ser comum saber-se que “décadas de investigação científica provaram que todo o desinvestimento na educação sempre redundou num atraso do desenvolvimento social, cultural e económico desses países” (Ruivo, 2013); por outro lado, a recuperação é lenta, tem custos agravados. Porém, a filosofia política que privilegia os aspetos financeiros em detrimento das necessidades educativas parece não ir abandonar Portugal por tão cedo, sendo natural avizinhar-se novo impulso de racionalização da rede, como se pronunciou o ministro que tutela a educação, Nuno Crato “a redução da população escolar deve obrigar o país a repensar a oferta escolar, a racionalizar recursos, a reorganizar a rede escolar” (SIC Noticias, 2013, 11 de setembro).

Os processos de mudança no campo da educação prosseguem e os rumores instalam-se, fazendo acreditar que se pretenda desmantelar a escola pública. Será? Ocorre-me poder estar-se em presença de uma das dez estratégias de manipulação, a

estratégia da gradualidade “Acceptance to na unacceptable degree, just apply it gradually, dropper, for consecutive years”<sup>59</sup> (Chomsky, 2012, p. Internet).

---

<sup>59</sup> Para fazer que se aceite uma medida inadmissível, basta aplicá-la gradualmente, a conta-gotas, num prazo alargado.

**Referências bibliográficas**

- . Afonso, A. (2004). Agrupamentos de Escolas, ao jeito de comentário. In Actas do XII seminário de professores e de outros agentes educativos, *O Futuro da Escola Pública em Portugal. Que papel para os Agrupamentos de Escolas?* [Em linha]. Disponível em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/Actas%20do%20semin%C3%A1rio%202004%20-%20O%20Futuro%20da%20Escola%20P%C3%ABlica%20em%20Portugal.pdf>. [Consultado em 20/05/2013].
- . Afonso, J. (2006). *A evolução do processo de constituição dos agrupamentos: os seus benefícios e o grau de participação da comunidade educativa*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique. [Em linha]. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/140/1/TME%20349.pdf>. [Consultado em: 21/03/2013].
- . Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- . Afonso, N. (1995). Que fazer com esta reforma? Notas à margem de um relatório. In *Inovação*, 8, n.º 1-2. (p.110). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- . Agrupamento de Escolas Manoel de Oliveira. [Em linha]. Disponível em: <http://www.avmanoeloliveira.pt/>. [Consultado em 20/07/2013].
- . Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e nova racionalidade. [Em linha]. Disponível em: [www.ia.ufrj.br/.../Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf](http://www.ia.ufrj.br/.../Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf). [Consultado em 13/01/2013].
- . Alves, J. (2012). Mega-agrupamentos – Invocar o nome do aluno em vão. [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2012/11/mega-agrupamentos-invocar-o-nome-do.html#!/2012/11/mega-agrupamentos-invocar-o-nome-do.html>. [Consultado em 06/01/2013].
- . Amiguinho, A. (2003). A Página em diálogo com Abílio Amiguinho. [Em linha]. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=128&doc=9711&mid=2>. [Consultado em 18/01/2013].
- . Azevedo, J. (2012). A atrofia que nos vai matando. [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2012/10/a-atrofia-que-nos-vai-matando.html#!/2012/10/a-atrofia-que-nos-vai-matando.html>. [Consultado em 15/08/2013].
- . Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. In *Inovação*, 4, n.º 2-3. (pp. 76-77). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- . Barroso, J. (2006). LBSE e a Organização e gestão das escolas. In L. Leite (coord.), *LBSE: 20 anos depois ou 20 anos depois da LBSE?* (p.264). Braga: Revista Portuguesa de Educação, 19-2. [Em linha]. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a14.pdf>. [Consultado em 12/04/2013].
  
- . Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
  
- . Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia de escola. In Nóvoa, A. (Org), *As organizações escolares em análise*. (pp.125-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
  
- . Canário, R. (2001). O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. [Em linha]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>. [Consultado em 20/01/2013].
  
- . Canavarro, J. (2010, 26 de junho). Os problemas dos mega-agrupamentos. *Diário de Notícias*. [Em linha]. Disponível em: [http://www.dn.pt/inicio/opiniao/interior.aspx?content\\_id=1603274&seccao=Convidados](http://www.dn.pt/inicio/opiniao/interior.aspx?content_id=1603274&seccao=Convidados). [Consultado em 15/01/2013].
  
- . Carvalho, D. (2013, 21 de agosto). Menos meio milhão de alunos em dez anos. *Correio da Manhã*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/nacional/ensino/menos-meio-milhao--de-alunos-em-dez-anos>. [Consultado em 23/08/2013].
  
- . Chambel, R. & Nascimento, E. (2004, 20 de maio). Escolas resistem às mudanças. *Correio da Manhã*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/nacional/atualidade/escolas-resistem-as-mudancas>. [Consultado em 18/01/2013].
  
- . Chomsky, N. (2012). Top 10 Media Manipulation Strategies. [Em linha]. Disponível em: <http://rave2.wordpress.com/2012/05/14/noam-chomsky-top-10-media-manipulation-strategies/>. [Consultado em: 05/10/2012].
  
- . CMP. (2007a). Notas sobre a evolução demográfica do Concelho do Porto [1991-2005]. [Em linha]. Disponível em: [http://www.cm-porto.pt/users/0/56/Relatorio\\_demografia\\_GEP\\_25343ba266a4e79ef2e82c89d1fc1df0.pdf](http://www.cm-porto.pt/users/0/56/Relatorio_demografia_GEP_25343ba266a4e79ef2e82c89d1fc1df0.pdf). [Consultado em: 02/08/2013].
  
- . CMP. (2007b). Carta Educativa do Porto – O sistema educativo na cidade do Porto, v.2. [Em linha]. Disponível em: [http://www.cm-porto.pt/users/0/54/VOL2\\_2f8017de8bc3ed082347e90a94aa53d0.pdf](http://www.cm-porto.pt/users/0/54/VOL2_2f8017de8bc3ed082347e90a94aa53d0.pdf). [Consultado em: 11/02/2013].
  
- . CMP. (2011). Plano Municipal de Educação do Porto. [Em linha]. Disponível em: [http://www.cm-porto.pt/files/pme/Plano\\_Mun...pdf](http://www.cm-porto.pt/files/pme/Plano_Mun...pdf). [Consultado em: 05/10/2012].
  
- . CMP. (2013). Agrupamentos de Escolas. [Em linha]. Disponível em: <http://www.cm-porto.pt/gen.pl?sid=cmp.sections/1032>. [Consultado em: 15/07/2013].

- . CMP. (2013). O Porto em factos e números. [Em linha]. Disponível em: <http://www.cm-porto.pt/gen.pl?p=stories&op=view&fokey=cmp.stories/259>. [Consultado em: 22/06/2013].
  
- . CMP. Agrupamentos Verticais de Escolas. [Em linha]. Disponível em: <http://www.cm-porto.pt/gen.pl?p=stories&op=view&fokey=cmp.stories/360>. [Consultado em: 14/03/2013].
  
- . CMP. Escolas Secundárias. [Em linha]. Disponível em: <http://www.cm-porto.pt/gen.pl?sid=cmp.sections/1033>. [Consultado em: 14/03/2013].
  
- . Coelho, M. (1997). Parcerias e Poderes na Organização Escolar. Dinâmicas e Lógicas do Conselho de Escola. [Em linha]. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/309>. [Consultado em: 20/01/2013].
  
- . Conselho de Escolas. (2010). Apreciação de projeto de portaria de reorganização da rede escolar. In, J. Alves, *A Posição do Conselho de Escolas*. [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2010/07/uma-tomada-de-posicao-do-conselho-de.html#!/2010/07/uma-tomada-de-posicao-do-conselho-de.html>. [Consultado em: 12/01/2013].
  
- . Conselho Nacional de Educação. (2011). Recomendação n.º 4/2011. In *Diário da República, 2.ª série – N.º 80 – 26 de abril de 2011*. [Em linha]. Disponível em: <http://dre.pt/pdf2sdip/2011/04/080000000/1818618191.pdf>. [Consultado em: 02/02/2013].
  
- . Conselho Nacional de Educação. (2012). Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização. [Em linha]. Disponível em: [http://www.crup.pt/images/Estado\\_da\\_Educao\\_2012.pdf](http://www.crup.pt/images/Estado_da_Educao_2012.pdf). [Consultado em: 02/03/2013].
  
- . Continua a contestação à imposição de mega-agrupamentos. (2012, 3 de outubro). *Jornal da Fenprof*, p.6. [Em linha]. Disponível em: [http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_608/Anexos/0607.pdf](http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_608/Anexos/0607.pdf). [Consultado em: 05/01/2013].
  
- . Costa, R. (2000). Miniconcursos. [Em linha]. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8172&mid=2>. [Consultado em 8/01/2013]
  
- . Costa, R. (2003). Escolas Básicas Integradas: retrato de uma experiência. [Em linha]. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=122&doc=9390&mid=2>. [Consultado em 10/08/2013].
  
- . Couto, M. (2012). Da cegueira colectiva à aprendizagem da insensibilidade. In *Revista spininformação*, 59, p.28.
  
- . Cristo, A. (2013). *Escolas para o século XXI*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- . Cunha, P. (1997). *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- . DGAE. Formação Contínua. [Em linha]. Disponível em: [http://www.dgae.mec.pt/web/14654/formacao\\_continua;jsessionid=5B03882A10A265D6C5AE381C01545829.nod e8](http://www.dgae.mec.pt/web/14654/formacao_continua;jsessionid=5B03882A10A265D6C5AE381C01545829.nod e8). [Consultado em 5/03/2013].
- . DGE – Agrupamentos de Escolas TEIP. [Em linha]. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=21>. [Consultado em 8/03/2013].
- . Durão, M. (2012). A propósito do fim da Formação Cívica... [Em linha]. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?opsel=2&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&contentid=C30D16C11E2782FCE0400A0AB80001BC&channelid=8A4D0E7C9C13D646AD251EDC9DBAA203>. [Consultado em 20/02/2013].
- . Elmore, R. (2002). Bridging the Gap Between Standards and Achievement. [Em linha]. Disponível em: [http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/pa/3\\_PDPartnershipsandStandards/TheImperativeforPD.pdf](http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/pa/3_PDPartnershipsandStandards/TheImperativeforPD.pdf). [Consultado em: 16/04/2013].
- . Estêvão, C., Afonso, A. & Castro, R. (1996). Práticas de construção da autonomia da escola: uma análise de projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos. [Em linha]. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/550/1/CARLOSESTEVAOII.pdf>. [Consultado em 25/01/2013].
- . Farinha, F. (2013, 29 de maio). A propósito dos agrupamentos. *Correio do Minho*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.correiodominho.com/cronicas.php?id=5179>. [Consultado em: 05/08/2013].
- . Fernandes, A., Ferreira, H., Formosinho J., & Machado J. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- . Fernandes, M. (2011). Centros e periferias de um Agrupamento por inventar: narrativas de um Conselho Geral Transitório. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [Em linha]. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5749> [Consultado em 20/02/2013].
- . Fernandes, M. (2012). Para Pensar os Agrupamentos de Escolas, 2. [Em linha]. Disponível em: <http://minimaldiario.blogspot.pt/2012/04/para-pensar-os-agrupamentos-de-escolas.html>. [Consultado em 11/03/2013].
- . Ferreira, H. (2003). A Evolução da Escola Preparatória – o conceito e componentes curriculares. *Série Estudos*, 52, p.20.
- . Finlayson, D. (1981). Comment évaluer le "climat" de l'école. In Beaudot, A. (Org), *Sociologie de l'école*. (p. 131). Paris: Dunod.

- . Formosinho, J. & Machado, J. (1998). A administração das escolas no Portugal democrático. In *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Curso de Verão 1998. (p.112). Porto: Edições ASA.
  
- . Formosinho, J. & Machado, J. (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. In *Administração Educacional*, n.º 4. (pp.7-32). Lisboa.
  
- . Freiberg, J. & Stein, T. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. [Em linha]. Disponível em: [http://books.google.pt/books?id=84n85I5ipE4C&pg=PA325&lpg=PA325&dq=Freiberg,+H.+J.+%26+Stein,+T.+A.+\(1999\).+Measuring,+improving+and+sustaining+healthy+learning+environments.&source=bl&ots=S33Gq7Hyui&sig=1RPACxdG2tnp1wKKkec7DqOtaQk&hl=pt-](http://books.google.pt/books?id=84n85I5ipE4C&pg=PA325&lpg=PA325&dq=Freiberg,+H.+J.+%26+Stein,+T.+A.+(1999).+Measuring,+improving+and+sustaining+healthy+learning+environments.&source=bl&ots=S33Gq7Hyui&sig=1RPACxdG2tnp1wKKkec7DqOtaQk&hl=pt-). [Consultado em 7/03/2013].
  
- . Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. [Em linha]. Disponível em: [http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia\\_da\\_Autonomia.pdf](http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf). [Consultado em 6/02/2013].
  
- . Fullan, M. (2006). Quality Leadership ⇔ Quality Learning. [Em linha]. Disponível em: <http://www.michaelfullan.ca/media/13396069930.pdf>. [Consultado em: 09/07/13].
  
- . Gaziel, H. (1987). Le climat psychosocial de l'école et la satisfaction que les enseignants de second degré trouvent dans son travail. In Gazdbl, H., *Le travail humain*, v. 50, n.º 1. (pp.35-45). Paris: Presses Universitaires de France.
  
- . Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
  
- . Hopkins, D. (2008). Cada Escuela una Gran Escuela – plan de mejora. [Em linha]. Disponível em: [http://www.plandemejora.cl/generales/recursos/recursos/cada\\_escuela\\_una\\_gran\\_escuela.pdf](http://www.plandemejora.cl/generales/recursos/recursos/cada_escuela_una_gran_escuela.pdf). [Consultado em 13/02/2013].
  
- . Hoy, W. & Feldman, J. (1999). Organizational health profiles for high schools. [Em linha]. Disponível em: <http://donnieholland.wiki.westga.edu/file/view/school+culture+climate+%26+achievement.pdf>. [Consultado em 10/02/2013].
  
- . Hunter, J. (2004). O Monge e o executivo. [Em linha]. Disponível em: <http://www.soroptimistbrasil.com.br/pdf/omongeoeexecutivo.pdf>. [Consultado em 15/07/2013].
  
- . IGE, Avaliação Externa das Escolas 2006-2011. [Em linha]. Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2006\\_2011\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf). [Consultado em 12/02/2013].

- . IGE. (2009). Avaliação externa das escolas, Relatório de escola, Agrupamento de escolas de Augusto Gil.
  
- . IGE. (2010). Avaliação Externa das escolas 2008-2009. [Em linha]. Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_08\\_09\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_08_09_RELATORIO.pdf). [Consultado em: 08/04/2013].
  
- . IGE, Avaliação Externa das Escolas 2011-2012. [Em linha]. Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2011-2012\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf). [Consultado em: 03/04/2013].
  
- . INE, Instituto Nacional de Estatística. [Em linha]. Disponível em: [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_unid\\_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3). [Consultado em: 05/08/2013].
  
- . Lambert, L. (2003). Leadership Redefined: an evocative context for teacher leadership. [Em linha]. Disponível em: [http://gsep.pepperdine.edu/news-events/events/superintendent-advisory-council/Learning\\_Redefined\\_Article.pdf](http://gsep.pepperdine.edu/news-events/events/superintendent-advisory-council/Learning_Redefined_Article.pdf). [Consultado em: 13/07/2013]
  
- . Lee, V. (2010, 11 de março). The ideal Size, Room for Debate. *The New York Times*. [Em linha]. Disponível em: [http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2010/03/11/does-the-size-of-a-school-matter/?\\_r=0](http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2010/03/11/does-the-size-of-a-school-matter/?_r=0). [Consultado em: 02/08/2013].
  
- . Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2). (p. 112). In Transformational Leadership: Characteristics and Criticisms. [Em linha]. Disponível em: <http://www.leadingtoday.org/weleadinlearning/transformationalleadership.htm>. [Consultado em: 08/07/2013].
  
- . Lima, J. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, v.20, n.2, 151-152.
  
- . Lima, L. & Afonso, A. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
  
- . Lima, L. (2004a). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. [Em linha]. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37417202.pdf>. [Consultado em 7/08/2013].
  
- . Lima, L. (2004b). O papel dos agrupamentos de escolas na reorganização do sistema educativo. In Actas do XII seminário de professores e de outros agentes educativos, *O Futuro da Escola Pública em Portugal. Que papel para os Agrupamentos de Escolas?* [Em linha]. Disponível em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/Actas%20do%20semin%C3%A1rio%202004%20-%20O%20Futuro%20da%20Escola%20P%C3%BAblica%20em%20Portugal.pdf>. [Consultado em 20/05/2013].

- . Lima, L. (2010). À ponta da baioneta, as escolas são transformadas em repartições. [Em linha]. Disponível em: [http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_4898/Doc/FENPROF\\_4898.pdf](http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_4898/Doc/FENPROF_4898.pdf). [Consultado em: 12/08/2013].
  
- . Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
  
- . Lipovetsky, G. & Llosa, M. (2012). Proust is important for everyone. Debate at the Cervantes Institute. [Em linha]. Disponível em: <http://www.eurozine.com/pdf/2012-11-16-vargasllosa-en.pdf>. [Consultado em 17/04/2013].
  
- . Machado, J. (2005). O Futuro da Escola Pública em Portugal. Que papel para os Agrupamentos de Escolas? In *Actas do XIII seminário de professores e de outros agentes educativos. Professor – Profissão de risco?* Guimarães. 2005. [Em linha]. Disponível em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/Actas%20do%20semin%C3%A1rio%202005%20Professor%20-%20Profiss%C3%A3o%20de%20Risco.pdf>. [Consultado em 13/06/2013].
  
- . Machado, J. (2012). A rede escolar e a administração das escolas – Novos e velhos desafios. In *A Agregação de Escolas Revisitada na última sessão do II Ciclo de Seminários em Administração e Organização Escolar da Católica Porto*. [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/#!/2012/05/agregacao-de-escolas-revisitada-na.html>. [Consultado em 10/12/2012].
  
- . MacNeil, A., Prater, D. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. [Em linha]. Disponível em: <http://donnieholland.wiki.westga.edu/file/view/school+culture+climate+%26+achievement.pdf>. [Consultado em 14/02/2013].
- . Marques, R. (2012, 27 de março). No Porto, a fusão de agrupamentos segue a bom ritmo mas há diretores descontentes com o processo. [Em linha]. Disponível em: <http://www.profblog.org/2012/03/no-porto-fusao-de-agrupamentos-segue.html>. [Consultado em 8/10/2012].
  
- . Martins, E. (coord.). (2000). Critérios de Reordenamento da Rede Educativa. Ministério da Educação / Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento. [Em linha]. Disponível em: <http://www.cm-mirandela.pt/files/18/1830.pdf>. [Consultado em 18/12/2012].
  
- . Martins, E. & Delgado, J. (2001). Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1999: continuidade e rupturas. [Em linha]. Disponível em: <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/autonomia-administracao-e-gestao-das-escolas-portuguesas-1974-1999-continuidade-e-rupturas.pdf>. [Consultado em 7/02/2013].
  
- . Mateus, A. (coord.). (2013). 25 Anos de Portugal Europeu. [Em linha]. Disponível em: <http://www.ffms.pt/upload/docs/23b69163-ee6d-4327-a324-03a0dfc0cfc5.pdf>. [Consultado em 15/08/2013].

- . Matos, M. (1998). O meu fascínio pelo território educativo. [Em linha]. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=75&doc=7536&mid=2>. [Consultado em 13/06/2013].
  
- . Ministério da Educação. (2001). Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesa, 1974 – 1999. [Em linha]. Disponível em: <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/autonomia-administracao-e-gestao-das-escolas-portuguesas-1974-1999-continuidade-e-rupturas.pdf>. [Consultado em: 11/03/2013].
  
- . Ministério da Educação. Portal da Educação, Roteiro das Escolas. [Em linha]. Disponível em: <http://roteiro.min-edu.pt/index.jsp?natureza=Privado&tipo=A&txt=estabelecimento&reg=C1312>. [Consultado em: 05/11/2012].
  
- . Ministério da Educação. Agregações de escolas. [Em linha]. Disponível em: [http://www.portugal.gov.pt/meda/614204/20120601\\_agregacoes\\_escolas.pdf](http://www.portugal.gov.pt/meda/614204/20120601_agregacoes_escolas.pdf). [Consultado em: 13/04/2013].
  
- . Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e Visitas de Estudo. In A. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação*. (p. 189). Porto: Porto Editora
  
- . Nóvoa, A. (1999a). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. [Em linha]. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/690>. [Consultado em 12/01/2013].
  
- . Nóvoa, A. (1999b). Para uma análise das instituições escolares. [Em linha]. Disponível em: <http://www.escolabarao.com.br/pdf/texto2/files/publication.pdf>. [Consultado em 25/03/2013].
  
- . Nóvoa, A. (2006). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. [Em linha]. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4797/1/9723109565\\_1\\_30.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4797/1/9723109565_1_30.pdf). [Consultado em 3/04/2013].
  
- . Nóvoa, A. (2007). O Regresso dos Professores. [Em linha]. Disponível em: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=226&doc=4323&mid=115>. [Consultado em 24/01/2013].
  
- . Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. [Em linha]. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf). [Consultado em 26/01/2013].
  
- . Pacheco, J. (1991). A reforma do sistema educativo. Alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), 70.

- . Petronilho, A. & Oliveira, J. (2013, 21 de agosto). Governo não vai encerrar escolas no próximo ano letivo. *Diário Económico*. [Em linha]. Disponível em: [http://economico.sapo.pt/noticias/governo-nao-vai-encerrar-escolas-no-proximo-ano-lectivo\\_175696.html](http://economico.sapo.pt/noticias/governo-nao-vai-encerrar-escolas-no-proximo-ano-lectivo_175696.html). [Consultado em 23/08/2013].
  
- . Pinto, A. (2004). Agrupamento de escolas: entre as lógicas administrativa e pedagógica. In Actas do XII seminário de professores e de outros agentes educativos, *O Futuro da Escola Pública em Portugal. Que papel para os Agrupamentos de Escolas?* [Em linha]. Disponível em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/Actas%20do%20semin%C3%A1rio%202004%20%20O%20Futuro%20da%20Escola%20P%C3%BAllica%20em%20Portugal.pdf>. [Consultado em 20/05/2013].
  
- . Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
  
- . Pires, E. (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
  
- . Pombo, O. (1999). Universidade: Regresso ao futuro de uma ideia. [Em linha]. Disponível em: <http://cful.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olgapombo/universidaderegresso.PDF>. [Consultado em 5/02/2013].
  
- . PORDATA, Base de Dados Portugal Contemporâneo. [Em linha]. Disponível em: <http://www.pordata.pt> [Consultado em: 8/01/2013].
  
- . Projeto Educativo das Escolas do Cerco do Porto. [Em linha]. Disponível em: [http://www.eb23-cerco.rcts.pt/Escolas/Projecto%20Educativo/ProjectoEducativo\\_Completo.pdf](http://www.eb23-cerco.rcts.pt/Escolas/Projecto%20Educativo/ProjectoEducativo_Completo.pdf). [Consultado em: 9/05/2013].
  
- . Redução da população escolar obriga a repensar recursos, diz Crato. (2013, 11 de setembro). *SIC Notícias*. [Em linha]. Disponível em: <http://sicnoticias.sapo.pt/pais/2013/09/11/reducao-da-populacao-escolar-obriga-a-repensar-recursos-diz-crato>. [Consultado em: 12/09/2013].
  
- . Rego, A., Pina, M. & Cunha, D. (2010). O que os colaboradores não gostam nos seus líderes. *Revista Dirigir, 111*, p.59.
  
- . Ribeiro, G. (2012, 22 de março). DREN garante que agrupamentos de escolas são desenhados em benefício dos alunos. *Jornal O Público*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.publico.pt/educacao/noticia/dren-garante-que-agrupamentos-de-escolas-sao-desenhados-em-beneficio-dos-alunos-1539013>. [Consultado em: 03/06/2013].
  
- . Rodrigues, D. (2013, 12 de junho). “Vamos por partes” – os problemas dos professores. *Jornal O Público*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/e-por-falar-em-greve-dos-professores-1597216>. [Consultado em: 15/06/2013].

- . Rodrigues, J. (2012). *O Agrupamento de Escolas no Concelho de Braga*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
  
- . Ruivo, J. (2013). A reorganização neoliberal da escola. [Em linha]. Disponível em: <http://www.ensino.eu/11892>. [Consultado em: 09/08/2013].
  
- . Sergiovanni, T. (2004). Novos caminhos para a liderança escolar. In J. Alves, *Mas Serão as Escolas Pequenas Mais Eficientes?* [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2013/01/mas-serao-as-escolas-pequenas-mais.html#!/2013/01/mas-serao-as-escolas-pequenas-mais.html>. [Consultado em: 05/03/2013].
  
- . Silva, J. (2012). A gestão local do sistema escolar. O equívoco dos mega agrupamentos. [Em linha]. Disponível em: [http://campolavrado.blogspot.pt/2012\\_05\\_01\\_archive.html](http://campolavrado.blogspot.pt/2012_05_01_archive.html). [Consultado em: 06/01/2013].
  
- . Simões, J. (2012). *Para uma compreensão da fusão dos agrupamentos de escolas. Uma questão estratégica ou o desencadear de uma maior burocratização?* Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. [Em linha]. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23434/1/Jose%20Simões.pdf>. [Consultado em 21/07/2013].
  
- . Spillane, J. (2006). Distributed leadership through the looking glass. [Em linha]. Disponível em: [http://www.distributedleadership.org/DLS/Publications\\_files/PUBLISHED%20Harris,%20Spillane.%20Distributed%20Leadership%20through%20the%20Looking%20Glass.pdf](http://www.distributedleadership.org/DLS/Publications_files/PUBLISHED%20Harris,%20Spillane.%20Distributed%20Leadership%20through%20the%20Looking%20Glass.pdf). [Consultado em: 15/07/2013].
  
- . SPRC. (2010). Criação de Mega-Agrupamentos. [Em linha]. Disponível em: [http://www.spn.pt/Download/SPN/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_3117/Anexos/24diapositivos.pdf](http://www.spn.pt/Download/SPN/SM_Doc/Mid_115/Doc_3117/Anexos/24diapositivos.pdf). [Consultado em: 3/08/2013].
  
- . Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola. Perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.
  
- . Toffler, A. & Toffler, H. (1994). Las guerras del futuro. [Em linha]. Disponível em: <http://project.management6.com/Las-guerras-del-futuro-pdf-e11262.html>. [Consultado em 18/02/2013].
- . Torrão, A. (1993). *Escola básica integrada: modalidades organizacionais para a escola básica de nove anos*. Porto: Porto Editora.
  
- . Torres, L. (2012). Os rostos e a máscara da escola pública. [Em linha]. Disponível em: <http://barometro.com.pt/archives/627>. [Consultado em: 10/08/2013].

- . Viana, C. (2012, 24 de janeiro). Fim da Formação Cívica põe em causa compromissos, afirma Provedor da Justiça. *Jornal O Público*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.publico.pt/educacao/noticia/provedor-de-justica-considera-que-eliminacao-de-formacao-civica-compromete-compromissos-internacionais-1530523>. [Consultado em: 6/01/2013].
  
- . Walberg, H. (2010, 11 de março). Smaller Schools, Better Performance. *The New York Times*. [Em linha]. Disponível em: [http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2010/03/11/does-the-size-of-a-school-matter/?\\_r=0](http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2010/03/11/does-the-size-of-a-school-matter/?_r=0). [Consultado em: 02/08/2013].
  
- . Walterová, E. (2001). Možnosti a limity případové studie školy – Úvod sympozia. (Possibilities and limits of case study of school.) Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. In Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P. & Zounek, J. *Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais*. [Em linha]. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/634>. [Consultado em 8/01/2013].
  
- . Zabalza, M. (1998). Qualidade em educação infantil. [Em linha]. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/44424017/Zabalza-Miguel-Qualidade-em-educacao-infantil>. [Consultado em 18/02/2013].
  
- . Zeichner, K. (1992). El maestro como profesional reflexivo. [Em linha]. Disponível em: <https://cienciasdelaeducacionuma.wikispaces.com/.../Org-+El+maestro+como+profesional+reflexivo,+de+Kenneth+M.+Zeichner..pdf>. [Consultado em 20/01/2013].
- . Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. [Em linha]. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>. [Consultado em 18/07/2013].
  
- . Zenhas, A. (2006). Diretor de turma – Perfil: procura-se. [Em linha]. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=5161BDCA82EB40B886BAFE55DB45C9BB&channelid=0&schemaid=&opsel=2>. [Consultado em 17/01/2013].

## Referências legislativas

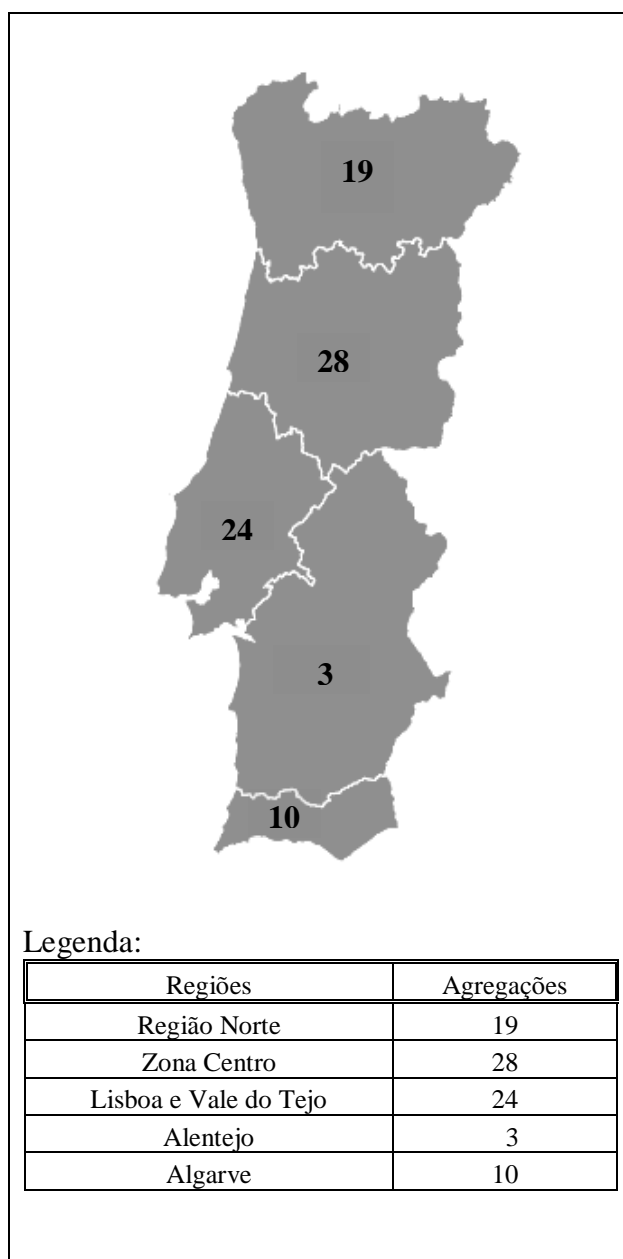
- . Decreto-Lei n.º 47.480, de 2 de janeiro de 1967
- . Decreto n.º 48.572, de 9 de setembro de 1968
- . Decreto-Lei n.º 102/73, de 13 de março
- . Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro
- . Decreto-Lei n.º 373/77, de 5 de setembro
- . Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro
- . Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro
- . Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro
- . Decreto Legislativo Regional n.º 13/85/M, de 18 de junho
- . Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho
- . Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
- . Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro
- . Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88, de 30 de junho
- . Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho
- . Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto
- . Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro
- . Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro
- . Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro
- . Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de março
- . Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril
- . Despacho n.º 33/ME/91, de 26 de março
- . Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio
- . Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro
- . Despacho n.º 45/SEEBS/SERE/92, de 16 de outubro
- . Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro
- . Despacho n.º 115/ME/93, de 23 de junho
- . Despacho n.º 113/ME/93, de 1 de julho
- . Despacho n.º 45/SEEBS/SERE/93, de 24 de dezembro
- . Despacho n.º 23/ME/95, de 3 de abril
- . Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de junho
- . Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de julho
- . Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto
- . Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de setembro
- . Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro
- . Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho
- . Lei n.º 115/97, de 19 de setembro
- . Decreto-Lei n.º 314/97, de 15 de novembro
- . Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro
- . Despacho Conjunto n.º 506/98, de 30 de julho
- . Lei n.º 24/99, de 22 de abril
- . Decreto-Lei n.º 115/A/98, de 4 de maio
- . Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio
- . Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho
- . Lei n.º 159/99, de 14 de setembro

- . Portaria n.º 608/2000, de 17 de agosto
- . Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto
- . Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro
- . Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho
- . Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro
- . Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro
- . Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho
- . Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro
- . Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto
- . Resolução de Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de janeiro
- . Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro
- . Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro
- . Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
- . Portaria n.º 345/2008, de 30 de abril
- . Despacho n.º 18038/2008, de 4 de julho
- . Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro
- . Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro
- . Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto
- . Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro
- . Resolução de Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho
- . Resolução da Assembleia da República n.º 94/2010, de 11 de agosto
- . Despacho n.º 12955/2010, de 11 de agosto
- . Diário da República, 1.ª série, n.º 155, de 11 de agosto de 2010
- . Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro
- . Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro
- . Resolução de Conselho de Ministros n.º 101-A/2010, de 27 de dezembro
- . Despacho n.º 4463/2011, de 11 de março
- . Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril
- . Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho
- . Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro
- . Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro

**Anexos**

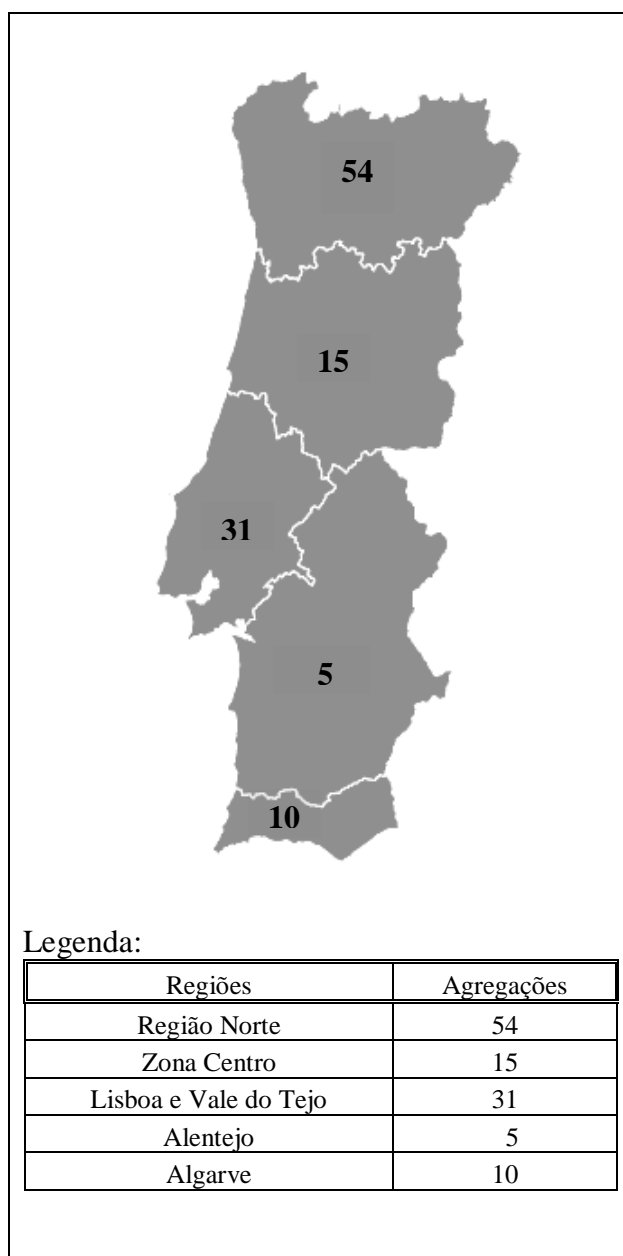
ANEXO I – QUADROS E MAPAS

Mapa 1 – Distribuição da agregação de 84 novas unidades orgânicas



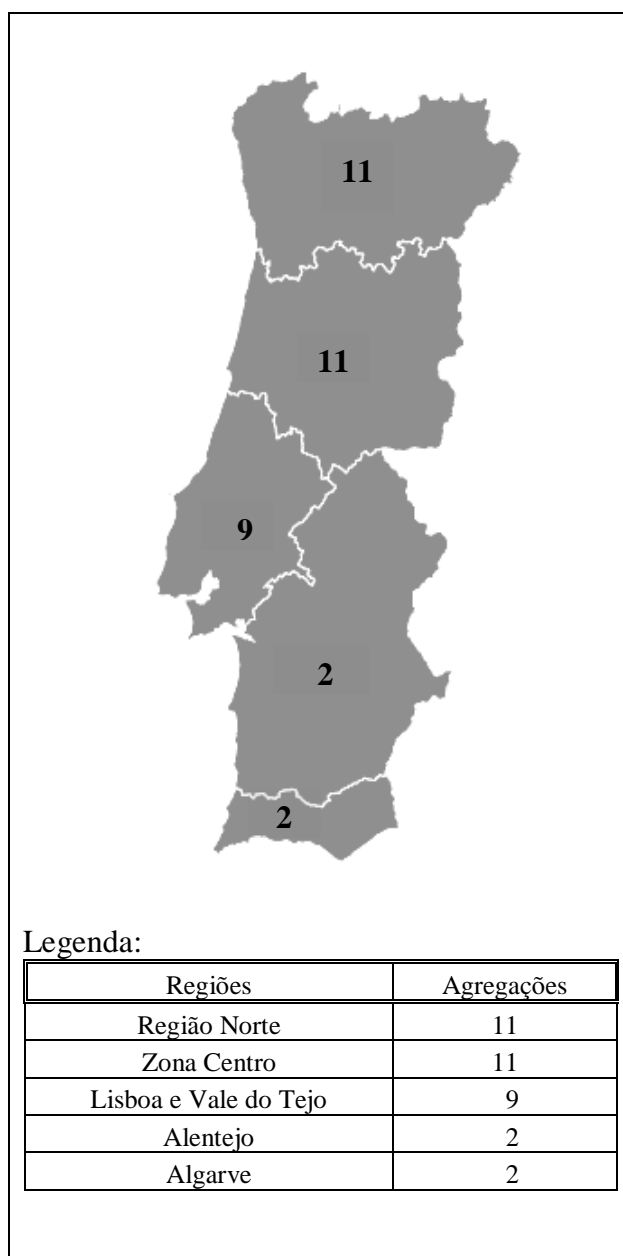
Fonte: dados retirados do ME; configuração tratada pelo autor.

Mapa 2 – Distribuição da agregação de 115 novas unidades orgânicas



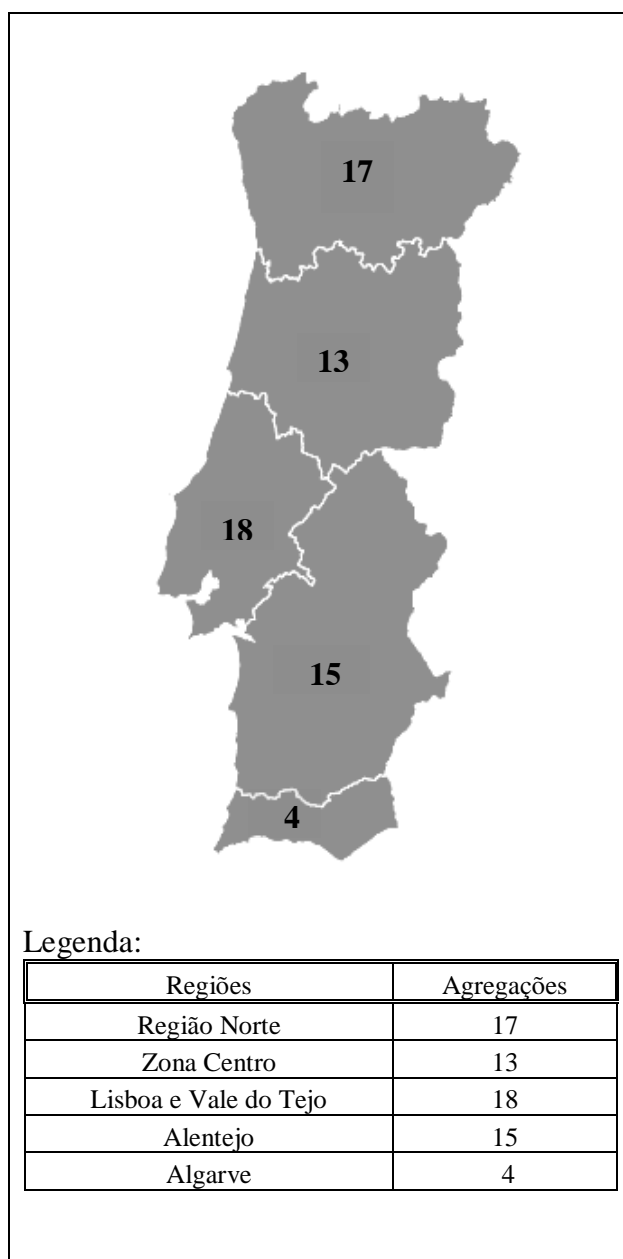
Fonte: dados retirados do MEC; configuração tratada pelo autor.

Mapa 3 – Distribuição da agregação de 35 novas unidades orgânicas



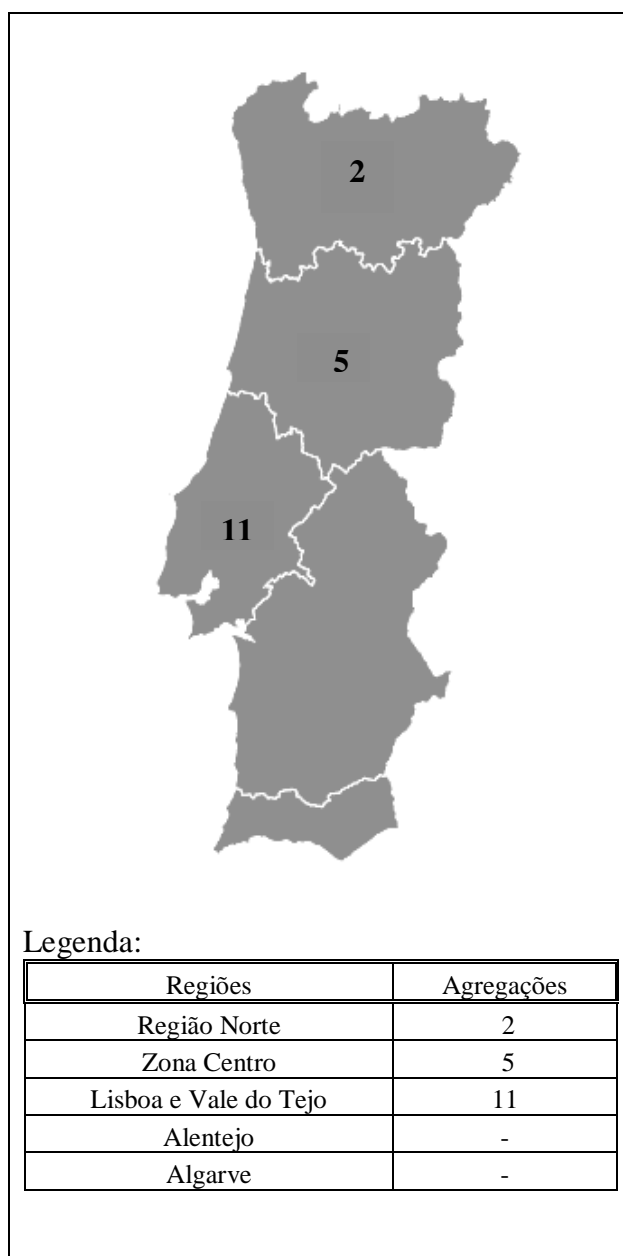
Fonte: dados retirados do MEC; configuração tratada pelo autor.

Mapa 4 – Distribuição da agregação de 67 novas unidades orgânicas



Fonte: dados retirados do MEC; configuração tratada pelo autor.

Mapa 5 – Distribuição da agregação de 18 novas unidades orgânicas



Fonte: dados retirados do MEC; configuração tratada pelo autor.

Mapa 6 – Concelho do Porto e respetivas freguesias



Fonte: Google Maps, com tratamento do autor.

Legenda: A cidade do Porto é constituída por quinze freguesias: Aldoar, Bonfim, Campanhã, Cedofeita, Foz do Douro, Lordelo do Ouro, Massarelos, Miragaia, Nevogilde, Paranhos, Ramalde, Santo Ildefonso, São Nicolau, Sé e Vitória.

*Quadro 1 – População residente no Porto entre 2001 e 2012*

Anos	População
2001	262.013
2008	245.528
2009	242.652
2010	239.650
2011	235.554
2012	230.298

Fontes de Dados: INE – Estimativas Anuais da População Residente

Fonte: PORDATA

Tratado pelo autor

Última atualização: 2013-06-18

*Quadro 2 – População residente nos concelhos limítrofes do Porto, entre 2001 e 2012*

<b>Anos</b>	<b>Gaia</b>	<b>Matosinhos</b>	<b>Gondomar</b>	<b>Maia</b>	<b>Valongo</b>
2001	289.354	167.429	164.333	120.743	86.340
2008	300.837	174.348	168.315	132.237	92.417
2009	301.661	174.939	168.363	133.558	93.053
2010	302.313	175.412	168.278	134.759	93.632
2011	302.986	175.735	168.266	135.634	94.239
2012	303.290	175.595	168.190	135.977	94.731

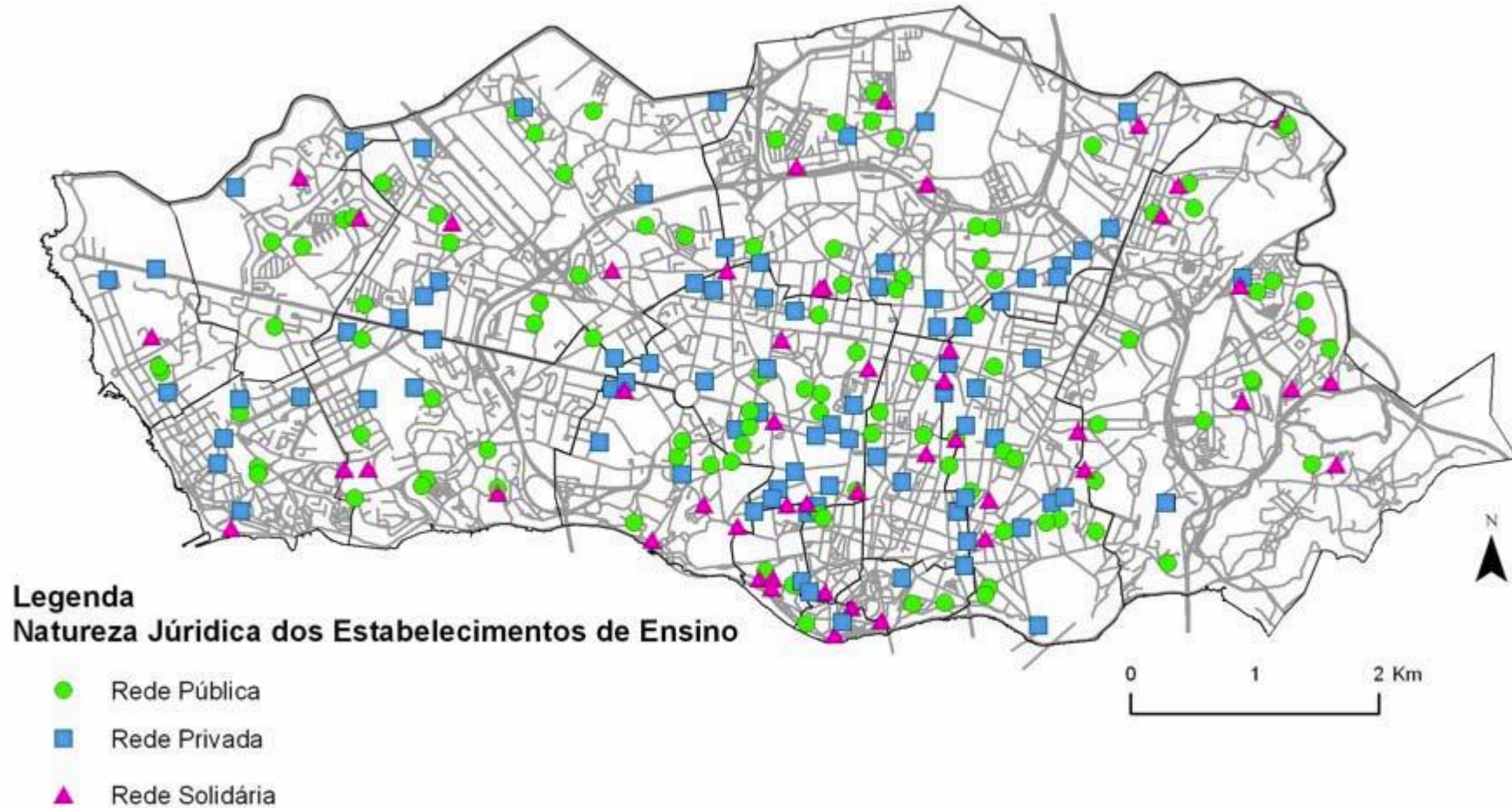
Fontes de Dados: INE – Estimativas Anuais da População Residente

Fonte: PORDATA

Tratado pelo autor

Última atualização: 2013-06-18

Mapa 7 – Estabelecimentos de ensino na cidade do Porto, no ano lectivo 2006/07



Fonte: Min. Educação, GIASE-DSE/CMP-GTCEP, 2006, In, Carta Educativa do Porto – O sistema educativo na cidade do Porto, v.2, CMP, 2007.

*Quadro 3 – Evolução do número de alunos matriculados no Concelho do Porto [2009-2011]*

<b><i>Alunos matriculados nos ensinios pré-escolar, básico e secundário: totais</i></b>			
<b>Anos</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
Total de alunos	73.310	68.365	67.167
<b><i>Alunos matriculados no ensino básico público</i></b>			
<b>Anos</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
Total de alunos	26.803	24.352	23.812
<b><i>Alunos matriculados no ensino secundário público</i></b>			
<b>Anos</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
Total de alunos	14.215	13.774	14.222
<b><i>Alunos matriculados no ensino superior universitário: totais</i></b>			
<b>Anos</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
Total de alunos	42.672	41.888	42.674

Fonte: DGEEC/MEC – Recenseamento escolar, In PORDATA tratado pelo autor.  
 Tratado pelo autor  
 Última actualização: 2012-10-10

Quadro 4 – Evolução do número de alunos matriculados no Concelho do Porto [2009-2011]

<b>Alunos matriculados no ensino pré-escolar</b>			
Anos	2009	2010	2011
Total de alunos	8.126	7.919	7.816
<b>Alunos matriculados no ensino básico, 1.º ciclo</b>			
Anos	2009	2010	2011
Total de alunos	13.010	12.653	12.060
<b>Alunos matriculados no ensino básico, 2.º ciclo</b>			
Anos	2009	2010	2011
Total de alunos	7.684	7.725	8.786
<b>Alunos matriculados no ensino básico, 3.º ciclo</b>			
Anos	2009	2010	2011
Total de alunos	19.461	15.882	14.058
<b>Alunos matriculados no ensino secundário</b>			
Anos	2009	2010	2011
Total de alunos	24.884	24.023	24.140
<i>Alunos matriculados no ensino secundário: por modalidade de ensino - Cursos Gerais</i>			
Anos	2009	2010	2011
Total de alunos	8.017	8.022	8.203
<i>Alunos matriculados no ensino secundário: por modalidade de ensino - Cursos Tecnológicos</i>			
Anos	2009	2010	2011
Total de alunos	1.280	1.356	1.503
<i>Alunos matriculados no ensino secundário: por modalidade de ensino - Cursos de Aprendizagem</i>			
Anos	2009	2010	2011
Total de alunos	1.888	3.081	3.673
<i>Alunos matriculados no ensino secundário: por modalidade de ensino - CEF</i>			
Anos	2009	2010	2011
Total de alunos	146	168	166
<i>Alunos matriculados no ensino secundário: por modalidade de ensino - Cursos Profissionais de nível 3</i>			
Anos	2009	2010	2011
Total de alunos	4.214	4.827	5.143
<i>Alunos matriculados no ensino secundário: por modalidade de ensino - Recorrente e outras</i>			
Anos	2009	2010	2011
Total de alunos	9.339	6.569	5.452

Fonte: DGEEC/MEC – Recenseamento escolar, In PORDATA tratado pelo autor.

Tratado pelo autor

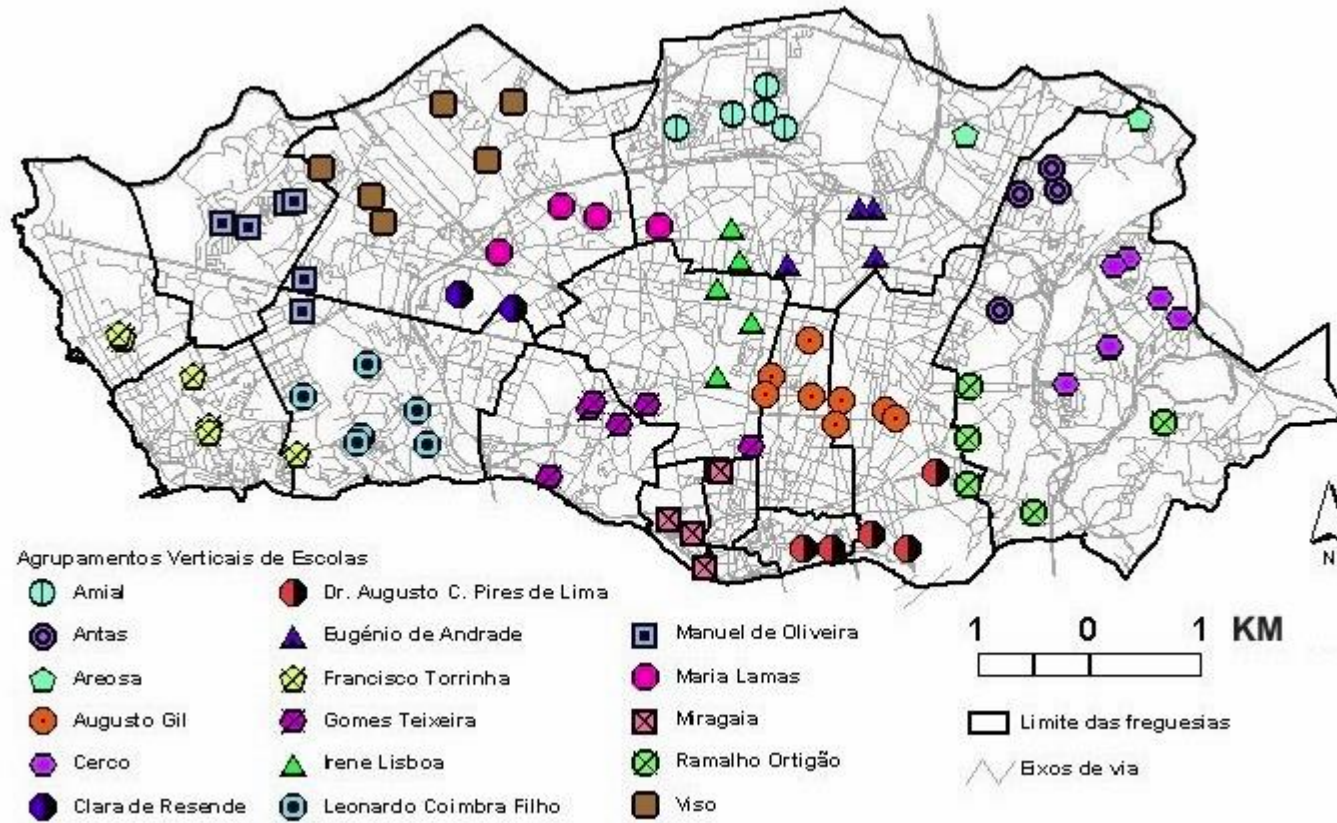
Última actualização: 2012-10-10

Quadro 5 – Agrupamentos Verticais de Escolas do Concelho do Porto

Escola Sede	Tipologia dos estabelecimentos que integram o Agrupamento					Total do n.º de estabelecimentos do Agrupamento
	Secundária	EB 2, 3	EB 1	EB1/JI	JJ	
EB 2, 3 Pêro Vaz de Caminha	-	1	1	3	-	5
EB 2, 3 Nicolau Nasoni	-	1	2	-	1	4
EB 2, 3 Areosa	-	1	-	1	-	2
EB 2, 3 Augusto Gil	-	1	3	1	3	8
EB 2, 3 Cerco	-	1	-	5	1	7
EB 2, 3/S Clara de Resende	1	-	1	-	-	2
EB 2, 3 Dr. Augusto César Pires de Lima	-	1	-	3	1	5
EB 2, 3 Dr. Leonardo Coimbra-Filho	-	1	1	3	1	6
EB 2, 3 Eugénio de Andrade	-	1	1	2	-	4
EB 2, 3 Francisco Torrinha	-	1	2	1	2	6
EB 2, 3 Gomes Teixeira	-	1	3	1	1	6
EB 2, 3 Irene Lisboa	-	1	-	3	1	5
EB 2, 3 Manoel de Oliveira	-	1	2	2	1	6
EB 2, 3 Maria Lamas	-	1	-	3	-	4
EB 2, 3 Miragaia	-	1	1	2	-	4
EB 2, 3 Ramalho Ortigão	-	1	-	4	-	5
EB 2, 3 Viso	-	1	-	4	1	6

Fonte: Agrupamentos Verticais de Escolas, CMP; tratamento do autor

Mapa 8 – Agrupamentos Verticais de Escolas do Concelho do Porto (Ano Letivo 2006-2007)



Nota: O AVE do Amial passará a designar-se de Pêro Vaz de Caminha; o AVE das Antas passará a designar-se de Nicolau Nasoni.  
 Fonte: Min. Educação, GIASE-DSE/CMP-GTCEP, 2006, In, Carta Educativa do Porto – O sistema educativo na cidade do Porto, v.2, CMP, 2007

Quadro 6 – Reordenamento/Agregação de Agrupamentos de Escolas – Concelho do Porto

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Sem agregação
<b>Proposta de Trabalho Março 2012</b>	AE Francisco Torrinha + ES Garcia da Orta	AE Maria Lamas + AE Irene Lisboa + ES Carolina Michaëlis	<u>AE do Viso</u> + AE Manoel de Oliveira + ES Fontes P.M.	AE Clara de Resende + <u>AE Leonardo Coimbra</u>	<u>AE do Amial</u> + ES Filipa de Vilhena	AE Augusto Gil + ES Aurélia de Sousa	AE Eugénio de Andrade + AE António Nobre	ES Alexandre Herculano + <u>AE Ramalho Ortigão</u> + AE Pir. de Lima	<u>AE do Cerco</u> + AE Nicolau Nasoni	.AE Infante <u>AE Rodrigues</u>
N.º de alunos→	3004	3047	3537	2079	2146	2511	2541	3218*	3109	
<b>Proposta final de agregações Abril 2012</b>	AE Francisco Torrinha + ES Garcia da Orta	AE Irene Lisboa + ES Carolina Michaëlis	<u>AE do Viso</u> + AE Maria Lamas + ES Fontes P.M.	AE Clara de Resende + AE Manoel de Oliveira + <u>AE Leonardo Coimbra</u>	<u>AE do Amial</u> + ES Filipa de Vilhena + AE Eugénio de Andrade	AE Augusto Gil + ES Aurélia de Sousa	AE António Nobre + AE Nicolau Nasoni	ES Alexandre Herculano + <u>AE Ramalho Ortigão</u> + AE Pir. de Lima		.AE Infante <u>AE Rodrigues</u> <u>AE Cerco</u>
N.º de alunos→	3004	2182	3079	3402	3572	2511	2294	3140		
<b>Concretização Maio 2012</b>	AE Francisco Torrinha + ES Garcia da Orta	AE Irene Lisboa + ES Carolina Michaëlis	AE Maria Lamas + ES Fontes P.M.			AE Augusto Gil + ES Aurélia de Sousa	AE António Nobre + AE Nicolau Nasoni	ES Alexandre Herculano + <u>AE Ramalho Ortigão</u> + AE Pir. de Lima		.AE Infante <u>AE Rodrigues</u> <u>AE Cerco</u> <u>AE do Viso</u> .AE Manoel O. .AE Clara R. <u>AE Leonardo C</u> <u>AE do Amial</u> .ES Filipa V. .AE Eugénio A.
N.º de alunos→	3004	2182	1942			2511	2294	3140		
	1.ª fase	1.ª fase	1.ª fase			1.ª fase	1.ª fase	2.ª fase		


Legenda: 1.ª fase: 2012-05-18 / 2.ª fase: 2012-06-01


Escolas com Projeto TEIP

\* O n.º de alunos indicado faz parte da documentação original, mas deveria ser gralha, dado posteriormente ser referido uma numeração diferente.

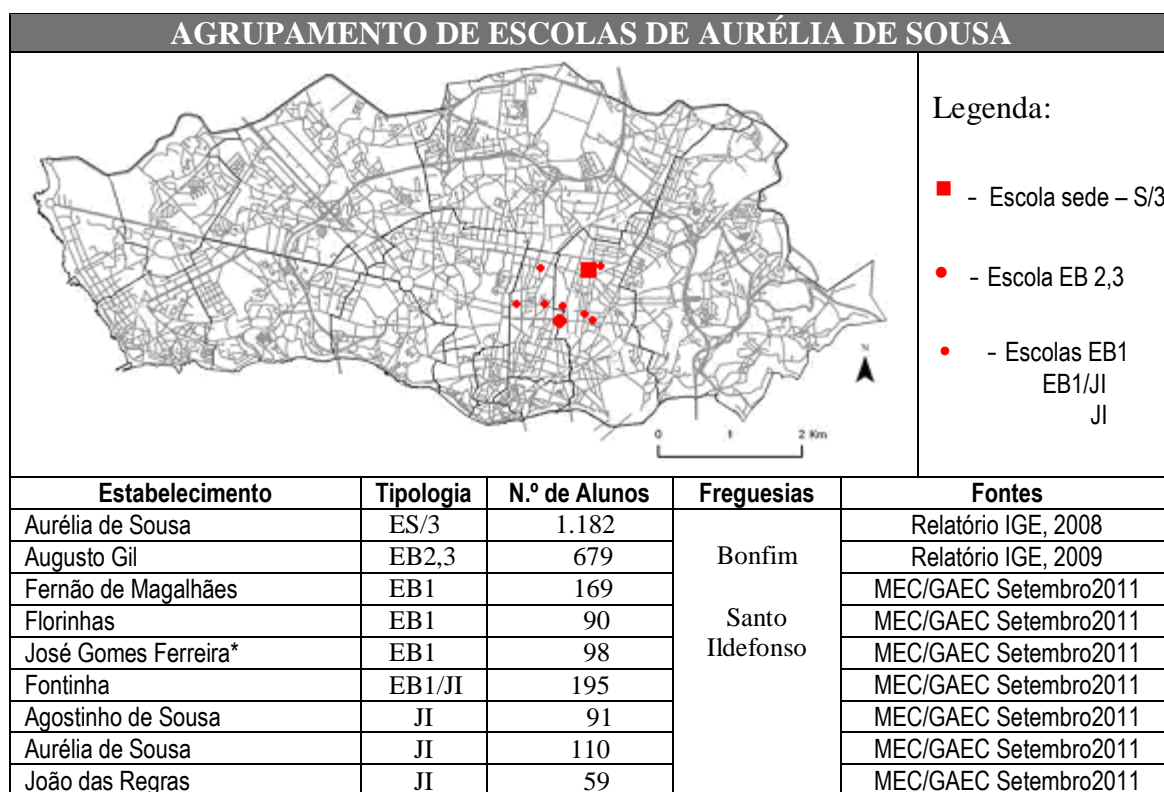
Fonte: Tratamento do autor das propostas tornadas públicas, na Internet.

Quadro 7 – Agrupamentos de Escolas do Município do Porto (1)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALEXANDRE HERCULANO				
				<p>Legenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ - Escola sede – S/3</li> <li>● - Escolas EB 2,3</li> <li>● - Escolas EB1/JI</li> </ul>
Estabelecimento	Tipologia	N.º de Alunos	Freguesias	Fontes
Alexandre Herculano	ES/3	997	Bonfim	Relatório IGE, 2009
Dr. Augusto César Pires de Lima	EB2,3	717		Relatório IGE, 2009
Ramalho Ortigão	EB2,3	452		Relatório IGE, 2008
Flores	EB1/JI	187	Campanhã	MEC/GAEC Setembro2011
Lomba	EB1/JI	159		MEC/GAEC Setembro2011
Noêda	EB1/JI	98	Sé	MEC/GAEC Setembro2011
Alegria	EB1/JI	120		MEC/GAEC Setembro2011
Campo 24 de Agosto	EB1/JI	275		MEC/GAEC Setembro2011
Sol	EB1/JI	179		MEC/GAEC Setembro2011
				MEC/GAEC Setembro2011

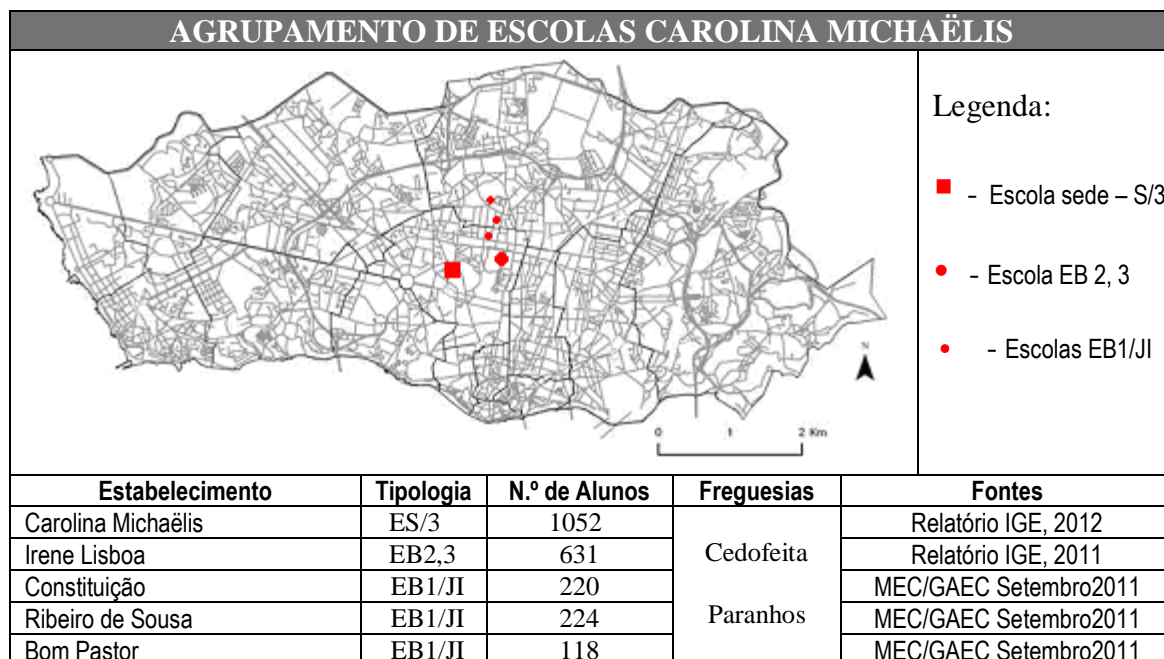
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ANTÓNIO NOBRE				
				<p>Legenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ - Escola sede – S/3</li> <li>● - Escolas EB 2,3</li> <li>● - Escolas EB1/JI</li> </ul>
Estabelecimento	Tipologia	N.º de Alunos	Freguesias	Fontes
António Nobre	ES/3	660	Campanhã	Roteiro das escolas/MEC/2006-2007
Nicolau Nasoni	EB2,3	305		Relatório IGE, 2011
Areosa	EB2,3	364		Relatório IGE, 2009
Antas	EB1/JI	222	Paranhos	MEC/GAEC Setembro2011
Montebello	EB1/JI	263		MEC/GAEC Setembro2011
Monte Aventino	EB1/JI	117		MEC/GAEC Setembro2011
S. João de Deus	EB1/JI	67		MEC/GAEC Setembro2011

Quadro 7 – Agrupamentos de Escolas do Município do Porto (2)

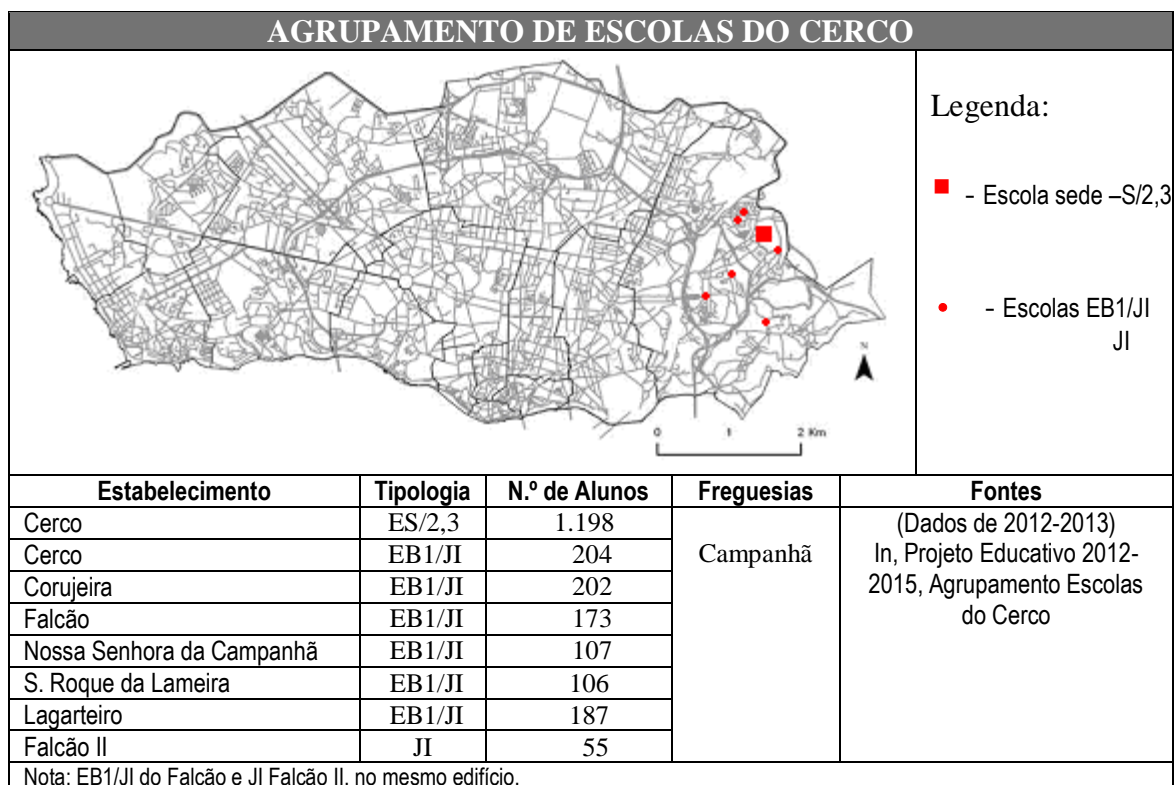


• Encerrou no final do ano letivo de 2013-2013.

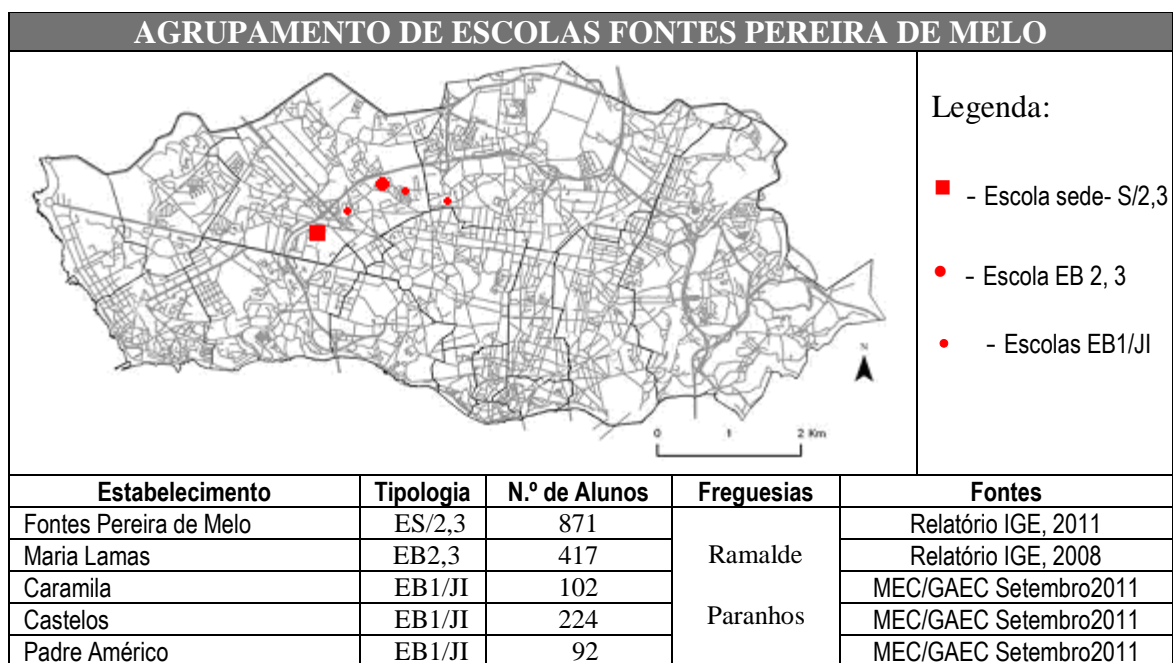
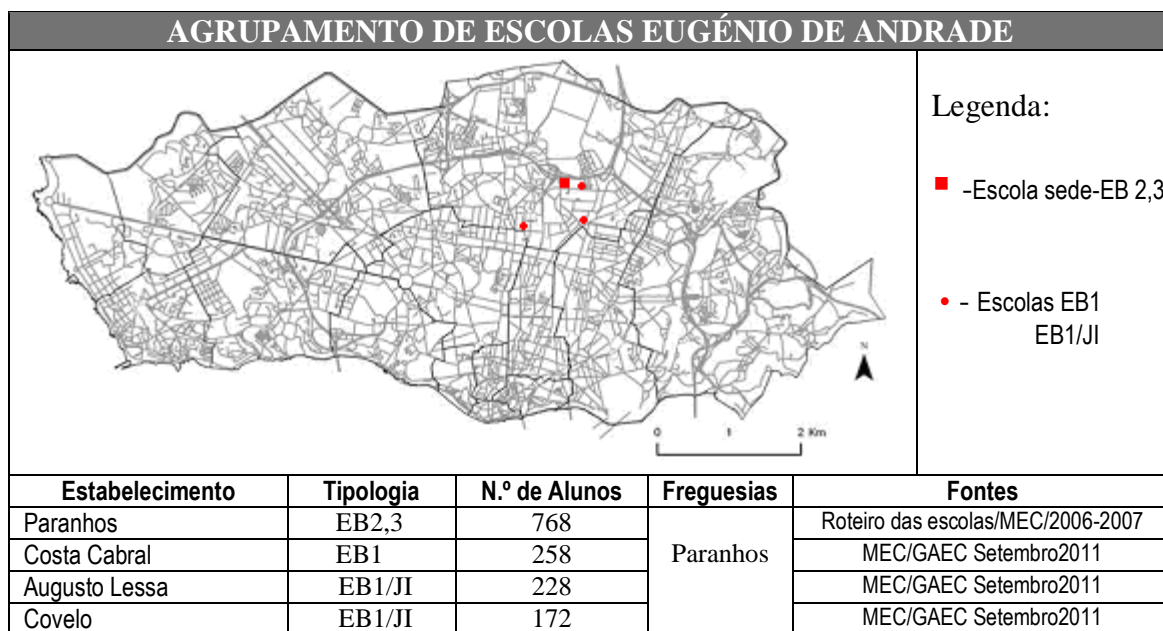
Para o ano letivo de 2013-2014, encontram-se matriculados o seguinte número de alunos: Aurélia de Sousa – 1070; Augusto Gil – 560; escolas do 1.º ciclo – 448; Jardins de infância – 208.



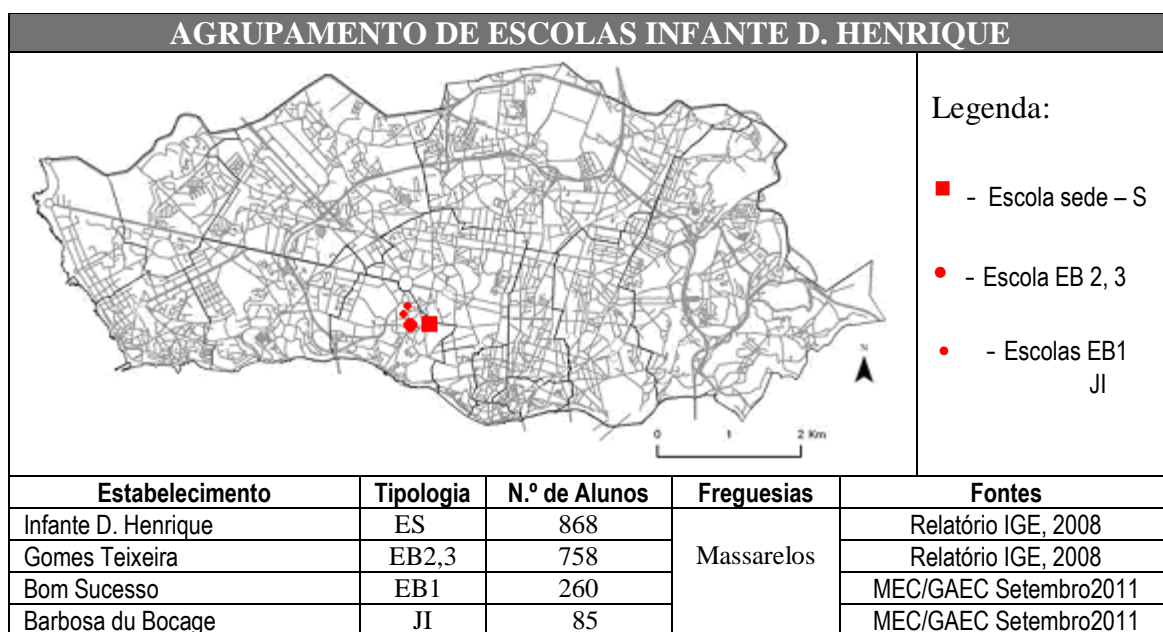
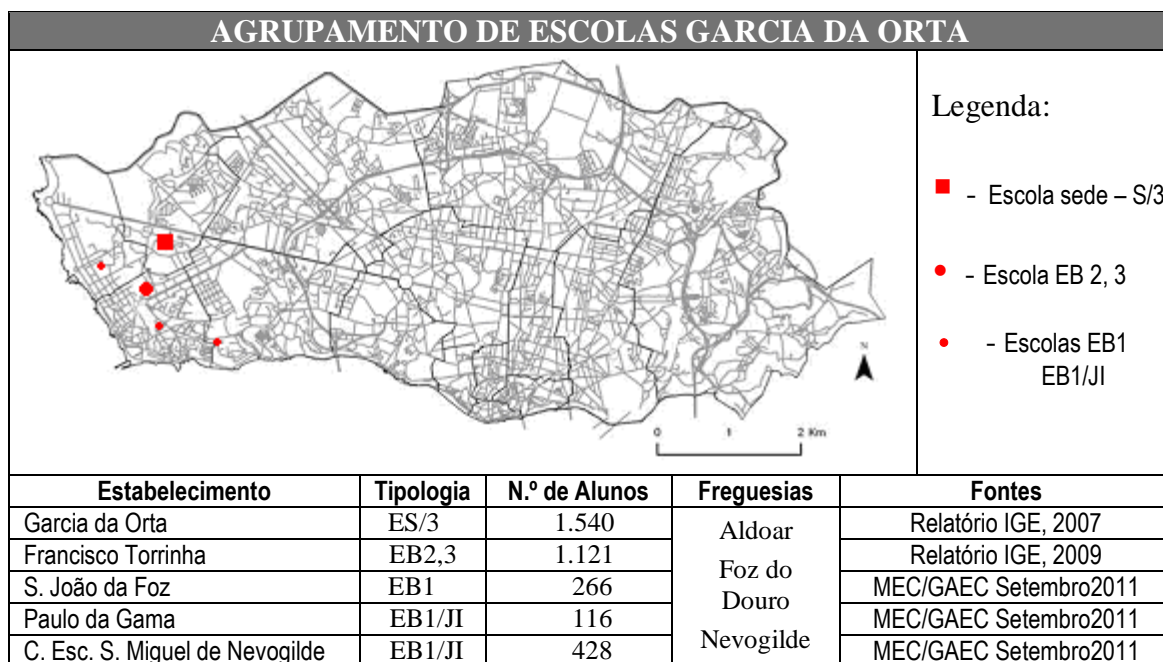
Quadro 7 – Agrupamentos de Escolas do Município do Porto (3)



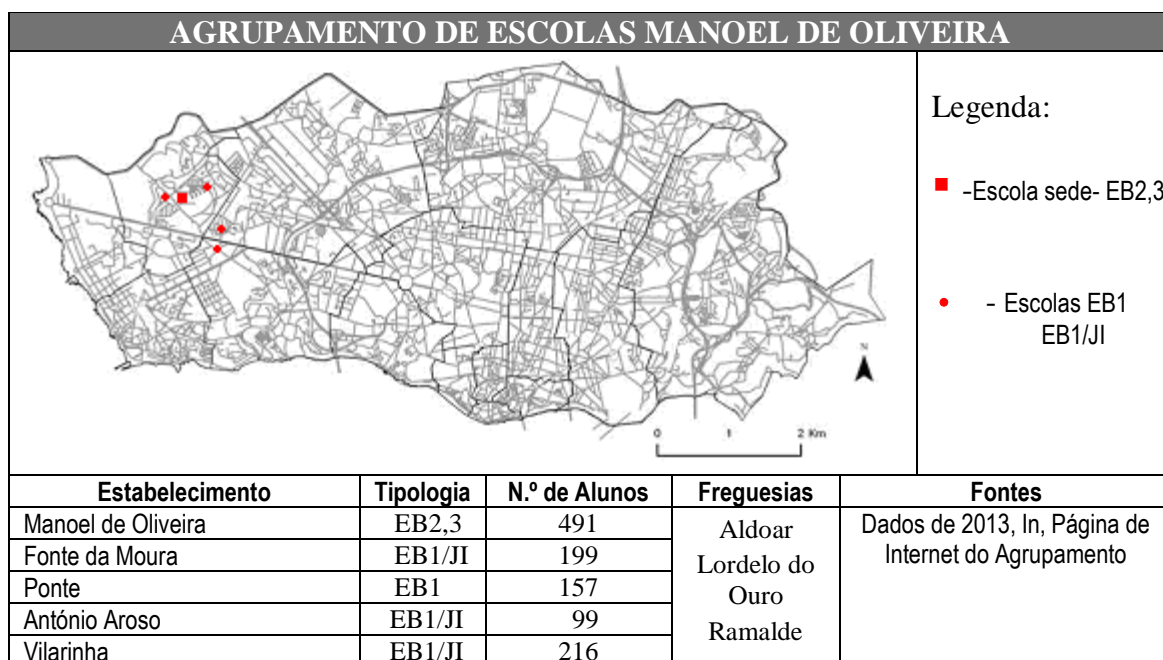
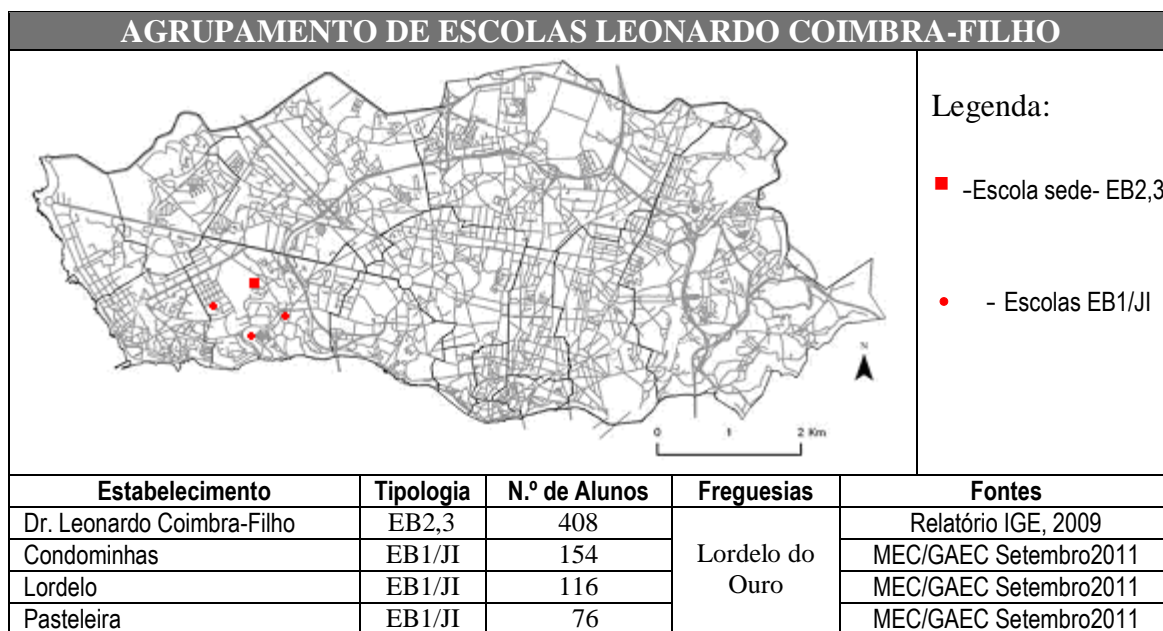
Quadro 7 – Agrupamentos de Escolas do Município do Porto (4)



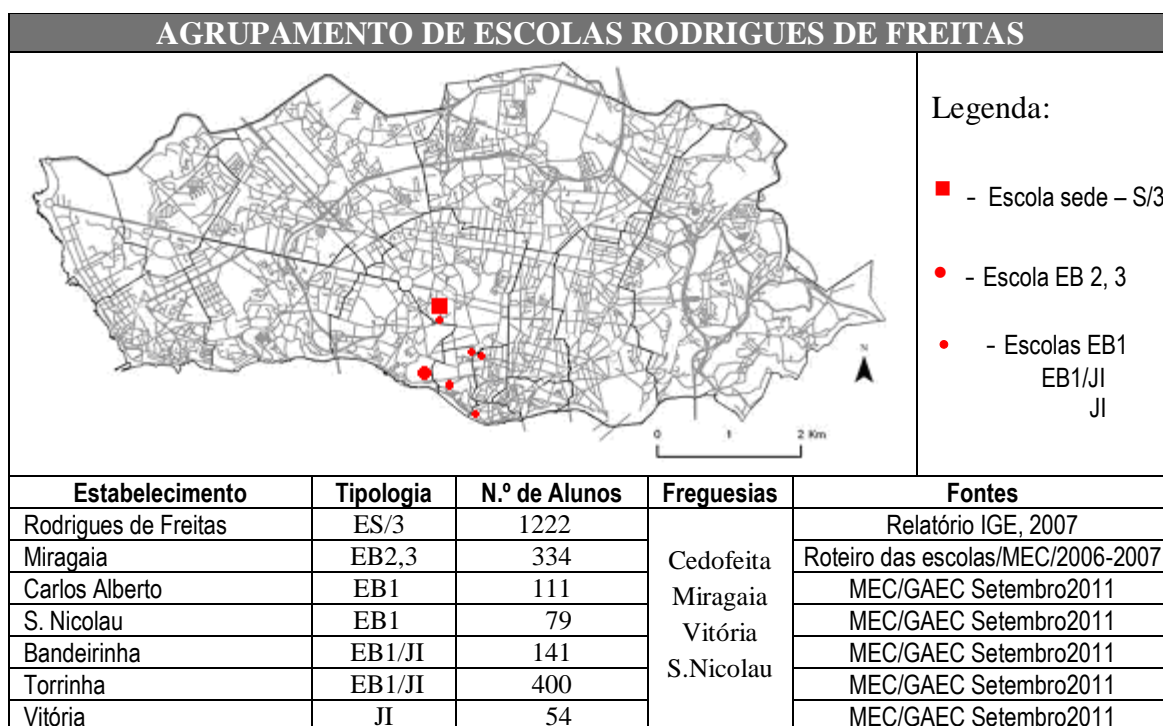
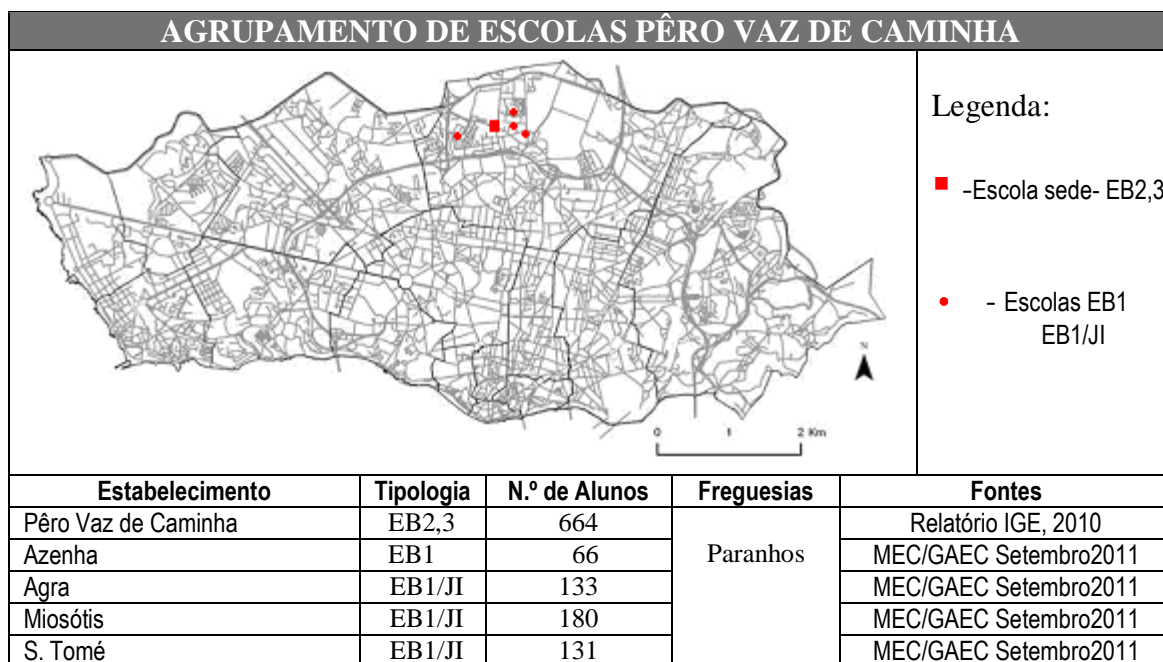
Quadro 7 – Agrupamentos de Escolas do Município do Porto (5)



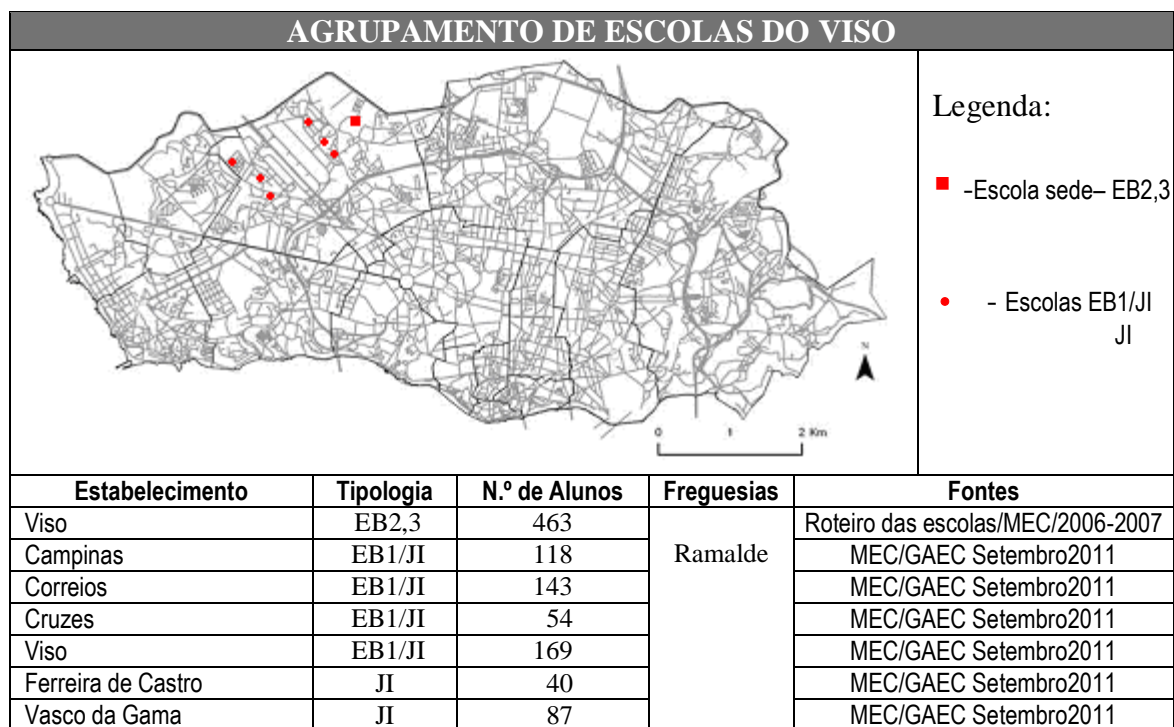
Quadro 7 – Agrupamentos de Escolas do Município do Porto (6)



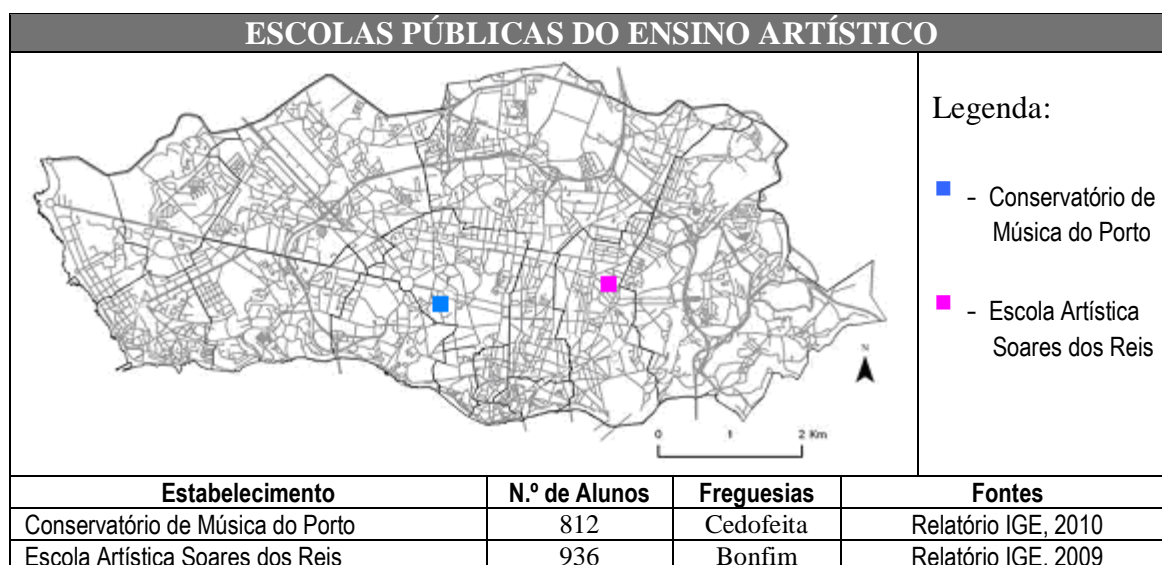
Quadro 7 – Agrupamentos de Escolas do Município do Porto (7)



Quadro 7 – Agrupamentos de Escolas do Município do Porto (8)



Quadro 8 – Escolas Públicas Não Agrupadas do Município do Porto



Conservatório de Música do Porto – escola pública do Ensino Artístico Especializado da Música

Fonte: Todos os mapas apresentados foram tratados pelo autor.

**Anexo II – Sinopse do percurso profissional**

Quadro 9 – Sinopse do percurso profissional docente

Ano escolar	Escola	Atividade letiva	Cargos e funções	Formação
1985	Secundária de Vila Nova de Ourém	História (7.º e 10.º anos)	. Diretor de Turma	
1986-1986	Secundária de Vinhais	História (7.º anos)	. Diretor de Turma . Coordenador dos Diretores de Turma	
1986-1987	Preparatória da Calheta	História (8.º e 9.º anos)	. Diretor de Turma . Delegado de Grupo - Delegado Sindical	
1987-1988	Preparatória da Calheta	História (7.º e 9.º anos)	. Diretor de Turma	
1988-1989	Preparatória da Calheta	História (7.º e 8.º anos)	. Diretor de Turma	1.º ano de profissionalização em serviço
1989-1990	Preparatória da Calheta	História (8.º e 9.º anos)	. Diretor de Turma	2.º ano de profissionalização em serviço
1990-1991	Básica e Secundária Gonçalves Zarco	História (8.º e 10.º anos)	. Diretor de Turma . Coordenador dos Diretores de Turma	- Vários tipos de avaliação - Perspectivas de renovação do ensino-aprendizagem da História - Planificação no processo ensino-aprendizagem - A motivação escolar
1991-1992	C+S de Paço de Sousa	História (7.º e 8.º anos)	. Diretor de Turma	- Desafios da Reforma Educativa

1992-1993	C+S de Paço de Sousa	História (7.º e 8.º anos)	. Delegado de Grupo	- 1.ªs Jornadas Ibéricas do Vale do Sousa: Desafios da Reforma Educativa
1993-1994	C+S de Medas	História (7.º e 9.º anos)	. Diretor de Turma . Delegado de Grupo	- Curso de Administração Escolar
1994-1995	C+S de Medas	História (8.º e 9.º anos)	. Diretor de Turma . Delegado de Grupo	
1995-1996	C+S de Gueifães	História (7.º e 8.º anos)	. Diretor de Turma	
1996-1997	C+S de Gueifães	História (8.º e 9.º anos)	. Diretor de Turma . Delegado de Grupo	
1997-1998	C+S de Gueifães	História (7.º e 9.º anos)	. Diretor de Turma . Delegado de Grupo	- Avaliação e Diferenciação Pedagógica - Bibliotecas: novas necessidades, novos saberes, novos prazeres
1998-1999	C+S de Gueifães	História (7.º e 8.º anos)	. Diretor de Turma . Delegado de Grupo - Membro da Comissão de Avaliação dos Relatórios dos Professores - Membro da Assembleia de Escola	- Delegados de Grupo
1999-2000	EB 2, 3 de Gueifães	História (7.º, 8.º e 9.º anos)	. Diretor de Turma . Coordenador do 3.º Ciclo - Membro da Comissão de Avaliação dos Relatórios dos Professores - Membro da Assembleia de Escola	
2000-2001	EB 2, 3 de Gueifães	História (7.º e 9.º anos)	. Diretor de Turma . Coordenador do 3.º Ciclo	- Novas práticas: as representações multimédia

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Membro da Comissão de Avaliação dos Relatórios dos Professores</li> <li>- Membro da Assembleia de Escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percursos da modernidade: à descoberta do Renascimento</li> <li>- Aprender a estudar: Estudo Acompanhado</li> </ul>
2001-2002	EB 2, 3 de Gueifães	História (7.º, 8.º e 9.º anos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Diretor de Turma</li> <li>. Coordenador do 3.º Ciclo</li> <li>- Membro da Comissão de Avaliação dos Relatórios dos Professores</li> <li>- Membro da Assembleia de Escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação ou Avaliações?</li> <li>- Maia: uma aposta na inovação e conhecimento</li> <li>- A avaliação no Ensino Básico: implicações decorrentes do despacho Normativo n.º 30/2001</li> </ul>
2002-2003	EB 2, 3 de Gueifães	História (7.º e 8.º anos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Diretor de Turma</li> <li>. Coordenador do 3.º Ciclo</li> <li>- Membro da Comissão de Avaliação dos Relatórios dos Professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Métodos e Técnicas de Investigação Avaliativa</li> </ul>
2003-2004	EB 2, 3 de Gueifães	História (8.º e 9.º anos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Diretor de Turma</li> <li>. Coordenador do 3.º Ciclo</li> <li>- Membro da Comissão de Avaliação dos Relatórios dos Professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- EuroAtelier “O futuro da Europa – que prioridades?”</li> </ul>
2004-2005	EB 2, 3 de Gueifães	História (7.º e 9.º anos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Diretor de Turma</li> <li>. Coordenador do 3.º Ciclo</li> <li>- Membro da Comissão de Avaliação dos Relatórios dos Professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaços Informáticos de Apoio Pedagógico</li> </ul>
2005-2006	EB 2, 3 de Gueifães	História (7.º e 8.º anos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Diretor de Turma</li> <li>. Coordenador do 3.º Ciclo</li> <li>- Membro da Comissão de Avaliação dos Relatórios dos Professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Sentido da Avaliação no Desenvolvimento de Competências</li> </ul>

2006-2007	EB 2, 3 Augusto Gil	História (7.º e 8.º anos)	. Diretor de Turma . Subcoordenador de Disciplina - Membro da Assembleia do Agrupamento	- A utilização das TIC nos processos de ensino/aprendizagem
2007-2008	EB 2, 3 Augusto Gil	História (8.º e 9.º anos)	. Diretor de Turma . Subcoordenador de Disciplina - Membro da Assembleia do Agrupamento - Coordenador do Secretariado de Exames	- Portugal na Segunda Metade do Século XX: da Ditadura à Democracia
2008-2009	EB 2, 3 Augusto Gil	História (8.º e 9.º anos)	. Diretor de Turma . Subcoordenador de Disciplina - Membro do Conselho Geral Transitório / Presidente do Conselho Geral	
2009-2010	EB 2, 3 Augusto Gil	História (7.º e 9.º anos)	. Diretor de Turma . Subcoordenador de Disciplina . Presidente do Conselho Geral	- Pensamento Crítico: análise, construção e avaliação de argumentos
2010-2011	EB 2, 3 Augusto Gil	História (8.º e 9.º anos)	. Diretor de Turma . Subcoordenador de Disciplina . Presidente do Conselho Geral - Relator	- Seminário “Direcção de Turma: desafios da actualidade” - A Cidade Moderna nos Séculos XVII e XVIII
2011-2012	EB 2, 3 Augusto Gil	História (8.º e 9.º anos)	. Diretor de Turma . Subcoordenador de Disciplina . Presidente do Conselho Geral	

---

2012-2013	Básica Augusto Gil	História (7.º e 9.º anos)	. Diretor de Turma . Subcoordenador de Disciplina	- Bolsa de avaliadores externos
-----------	--------------------	------------------------------	--	---------------------------------