



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Contrato de autonomia para o desenvolvimento do projeto educativo do Agrupamento de escolas

Relatório de Atividade Profissional

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação Administração e Organização Escolar

Maria Paula Abreu Pereira Elias de Sousa

Orientador

Professor Doutor Joaquim Machado

Braga, 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Contrato de autonomia para o desenvolvimento do projeto educativo do Agrupamento de escolas

Relatório de Atividade Profissional

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação Administração e Organização Escolar

Maria Paula Abreu Pereira Elias de Sousa

Orientador

Professor Doutor Joaquim Machado

Braga, 2012

Ao meu marido Luís Miguel e
à minha muito querida filha Alexandra.
À minha Família.

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento é endereçado ao Professor Doutor Joaquim Machado, pela compreensão, estímulo e dedicação. Como profissional é uma notável e extraordinária referência.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste relatório da atividade profissional.

Resumo

O presente relatório constitui um olhar diacrónico do percurso profissional desenvolvido ao longo de mais de duas décadas. Das experiências e vivências profissionais integradas nas várias fases da carreira destaca-se o trabalho colaborativo e os compromissos partilhados a nível local e com a administração educativa, no desenvolvimento de processos de melhoria orientados por uma visão do ensino básico nas dimensões da universalidade do acesso e do sucesso, da qualidade e equidade das aprendizagens e dos resultados. Realça-se a participação da organização escolar em programas e projetos-piloto propostos pela administração educativa, nomeadamente o programa PEPT-2000, o Projeto de Gestão Flexível do Currículo, o Projeto-piloto de Avaliação Externa das Escolas e o Contrato de Autonomia para o desenvolvimento do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Cávado Sul. A implementação destes programas nas escolas partiu da iniciativa destas, com base numa estratégia que valoriza a contextualização e as especificidades organizacionais, mobilizadora dos atores educativos locais na assunção de compromissos de melhoria da prestação do serviço público da educação. Com este estudo pretende-se destacar processos de melhoria organizacional com impacto na melhoria da qualidade educativa e resultados escolares. Procura-se evidenciar a relação entre o alargamento da autonomia, entendida como processo de capacitação na assunção de novas competências necessárias à definição de respostas educativas mais adequadas à heterogeneidade da população escolar, utilizando a contratualização como modalidade de gestão estratégica, e os processos conjugados de autoavaliação e de avaliação externa da organização educativa, na dimensão formativa de apoio ao desenvolvimento organizacional, dando conta da responsabilidade da escola na prossecução dos resultados.

Palavras-chave: projeto, autonomia, avaliação, desenvolvimento organizacional.

Abstract

The present report provides a diachronic look upon the professional pathway developed over two decades. From the professional experiences and livings along the various career stages, it stands out the collaborative work and the commitments shared locally and with the educative administration in the development of improvement processes, oriented towards the vision of the primary school under the concepts of 'access' and 'success' universality, quality and equity of learnings and results.

The participation of the school organization in programs and pilot projects proposed by the educative administration is referred, namely the PEPT-2000 program, the Flexible Curriculum Management Project, the External Evaluation Pilot Project, and the Autonomy Contract for the development of the Cávado Sul School's Educational Program. The implementation of these programs was based on the initiative of each school, based on a strategy that valued the context and organizational specificities, mobilizing the local educative actors to commit themselves to enhance the education public service.

This study aims to report organizational enhancement processes with impact on the educative quality and school's results enhancement. It tries to point out the relation between the expanding autonomy, understood as the empowerment process of acquiring new competences necessary to define more suitable answers to the heterogeneity of the school population, the contractualization, used as a strategy management modality, and the combined self-evaluation and external evaluation of the educative organization, under the formative dimension of support to the organizational development, accounting for the responsibility for the results and the certification, which guarantee the quality of education.

Key words: project, autonomy, evaluation, organizational development.

Siglas

AEE – Avaliação Externa das Escolas

AEEP – Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo

BE/CRE – Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos

CA – Contrato de Autonomia

CAL – Comissão de Acompanhamento Local

CIOR – Escola Profissional Cooperativa de Ensino de V.N. Famalicão

CIPP – Context, Input, Process, Product.

CP – Conselho Pedagógico

CRSE – Comissão da Reforma do Sistema Educativo

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo

GFC – Gestão Flexível do Currículo

GTAE – Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas

GTAE – Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa

GTPADE – Grupo de Trabalho Projeto de Autonomia e Desenvolvimento das Escolas

IGE – Inspeção-Geral da Educação

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LIPOR – Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto

ME – Ministérios da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEPT – Programa de Educação para Todos

PEPT-2000 – Programa de Educação para Todos, Ano 2000

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PROCUR – Projecto Curricular e Construção Social

QUAL – Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Docência e gestão intermédia	7
1. Estágio Pedagógico	11
2. A fase de início da docência	14
3. A fase da diversificação e do “ativismo”	21
Capítulo II – Do exercício da autonomia pedagógica e curricular à gestão do Agrupamento	23
1. Programa de Educação Para Todos	23
2. A integração da biblioteca escolar na Rede de Bibliotecas Escolares	31
3. Projeto-piloto de Gestão Flexível do currículo	32
4. O exercício da gestão no agrupamento de escolas	44
5. Os movimentos de eficácia e melhoria institucional	49
Capítulo III – Da autoavaliação ao contrato de autonomia	53
1. Avaliação das organizações escolares	53
2. A avaliação das instituições escolares em Portugal	62
3. Autonomia e governação por contrato	77
RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	98

Introdução

A apresentação do presente relatório de atividade profissional tem a finalidade de satisfazer as disposições para a obtenção do grau de mestre em administração escolar. Pretende-se desenvolver um olhar diacrónico do percurso profissional, desenvolvido ao longo de mais de duas décadas, revelando as linhas de ação e de pensamento que nortearam o exercício profissional, para a partir delas inferir as continuidades e descontinuidades da ação nas várias fases da carreira. Uma descrição e reflexão retrospectiva mas que se pretende, também, prospetiva das opções que influenciarão as fases seguintes do desenvolvimento profissional.

Na abordagem ao ciclo da vida profissional utilizar-se-á a perspectiva clássica da carreira que pressupõe a existência de uma continuidade temporal. As fases que a constituem, contudo, correspondem a um novo estado, uma descontinuidade. Estas fases constituem a unidade de tempo e de maturação do indivíduo enquanto docente, condicionando, entre outros, as etapas subsequentes da sua vida profissional. “É verdade, entretanto, que uma fase prepara a etapa seguinte e limita a gama de possibilidades que nela podem desenvolver-se, mas não pode determinar a sua sequência” (Huberman, 1992, p.54). Em cada uma das fases da carreira não existe uma influência única determinante, conjugam-se as influências internas (maturacionistas, psicológicas) e as externas (culturais, sociais e físicas). Neste sentido, aborda-se a trajetória da vida profissional, descrevendo as experiências e vivências profissionais, de modo a tentar estabelecer as relações de continuidade e descontinuidade, na mobilização de respostas a situações análogas, nas várias fases da carreira.

Segundo Day (2004), o desenvolvimento profissional dos docentes tem de ser perspectivado numa visão dinâmica que concebe os professores como participantes ativos na tomada de decisão sobre o sentido e os processos do seu desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional dos docentes é, então, de responsabilidade tripartida: dos próprios, das escolas e das instâncias governativas com competências na área da educação e ensino. As acções dos professores constituem o resultado da interação entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, os cenários de sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos, nos quais exercem a sua atividade.

Pretende-se, então, analisar as experiências e vivências profissionais como docente e relativas à participação nos órgãos de administração e gestão. Dar-se-á maior destaque a estas últimas, desenvolvidas ao longo de 15 anos, dos 23 anos de carreira já decorridos. “Trata-se com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (Huberman, 1992, p.38).

O início da carreira profissional ocorreu na década de noventa do século XX, num contexto em que a universalização do acesso e a obrigatoriedade da educação escolar se tornaram uma realidade. A conseqüente alteração da população escolar, em resultado do modelo de ensino básico obrigatório de nove anos, conduziu as escolas ao confronto com novas situações, nomeadamente conseguir a equidade no acesso e no sucesso escolar das crianças e jovens que anteriormente abandonavam precocemente a escola.

Formosinho (2012) reafirma que a Educação para todos é um desígnio político estabelecido pelos governos e agências internacionais que se transformou numa política social. Neste desígnio político “há, sem dúvida, diferentes ênfases: uns acentuam mais a vertente da qualificação para o mercado de trabalho, outros acentuam mais o aspeto da aquisição cultural e outros, ainda, a dimensão cívica e de aprendizagem de hábitos de vida em sociedade” (Formosinho, 2012, p.11). Este autor sublinha ainda que a escola de massas mantém uma organização pedagógica semelhante à escola de elites – o liceu, desadequada à diversidade de alunos de uma escola para todos.

Sendo a universalização da escolaridade um direito de todas as crianças e jovens, nomeadamente os com necessidades educativas especiais, que contribui para a sua inclusão e coesão sociais, a ação profissional norteia-se por conseguir uma contextualização e adequação das práticas educativas, num equilíbrio entre a equidade e a qualidade, “no quadro de uma escolarização de qualidade para cada um e para todos” (Azevedo, 2011, p.54). Isto tendo presente que na dimensão da educação escolar está inserida a dimensão de instrução e que nesta é de relevante importância a dimensão das aprendizagens escolares: “Instruir é educar a ser, educar a ser implica a instrução, a transmissão da herança cultural é educação-instrução e instrução-educação” (Azevedo, 2011, p.179).”

O desenvolvimento profissional é, por conseguinte, feito neste contexto social, cultural e económico de uma sociedade global, na qual as oportunidades de escolarização foram amplamente alargadas. Lidar com as diferenças pessoais, sociais e de aprendizagem, assumindo o compromisso individual e coletivo de todas as crianças desenvolverem o seu potencial cognitivo, social e afetivo, torna o exercício profissional

complexo, quer no âmbito da disciplina a lecionar na sala de aula, quer para além dessa realidade, no contexto escolar mais alargado.

Da análise do percurso profissional resultou a opção da abordagem sincrónica da “Contrato de autonomia para o desenvolvimento do projeto educativo do Agrupamento de escolas”. Para a interpretação da temática privilegia-se a documentação produzida no estabelecimento escolar, de modo a que as inferências sejam reveladoras das práticas desenvolvidas e dos resultados conseguidos.

“A autonomia é perspetivada como processo de capacitação da escola para assumir de forma responsável e sustentada novas competências. A escola é concebida como entidade que provoca efeitos concretos na qualidade da aprendizagem que é oferecida e condiciona as atividades dos professores na sala de aula e, nesse sentido, é o lugar estratégico da mudança gerada a partir de baixo, mas esta deve estender-se às características curriculares e organizacionais, cujos reflexos nos processos de ensino-aprendizagem implicam o desenvolvimento dos professores e a sua capacitação para a autonomia profissional e para a melhoria da escola” (Formosinho & Machado, 2010, p.83).

A opção pela temática acima identificada prende-se com a conceptualização de que a eficácia das escolas, num sistema de ensino centralizado-desconcentrado, como é o caso do português, encontra-se dependente dos níveis de iniciativa, bem como da autonomia escolar para a contextualização e adequação do Projeto Educativo à comunidade em que a escola está inserida. Relaciona-se ainda com o empenho posto na prática profissional, de modo a conseguir um equilíbrio entre a equidade e a qualidade dos resultados escolares e em sedimentar na escola práticas de colaboração, liderança e

gestão que contribuam para a melhoria da qualidade da prestação do serviço público da educação.

Por razões metodológicas, para além da introdução e da conclusão, este relatório é constituído por três capítulos. No Capítulo I, *Docência e gestão intermédia*, inicia-se uma incursão no percurso profissional, fazendo uma retrospectiva das etapas da carreira. Enfatiza-se a realização do estágio pedagógico integrado na licenciatura em ensino e valoriza-se a supervisão pedagógica, assim como o trabalho colaborativo. Relaciona-se a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que previa a universalização do ensino numa escolarização de nove anos, com a construção de uma escola inclusiva na perspetiva de educação para todos. Por último, contextua-se a estabilidade profissional com a diversificação e maior abrangência das áreas de intervenção no contexto escolar.

O Capítulo II, *Do exercício da autonomia pedagógica e curricular à gestão do Agrupamento*, relaciona-se o exercício de cargos de gestão intermédia com a implementação de projetos de intervenção educativa na procura da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, extensíveis à escola no seu todo - o Programa PEPT 2000 e Projeto de Gestão Flexível do Currículo. Seguidamente procede-se ao enquadramento do movimento da eficácia e melhoria escolar no exercício de funções de administração e gestão, com a finalidade de melhoria da prestação do serviço público da educação.

O Capítulo III, *Da autoavaliação ao contrato de autonomia*, problematiza a avaliação institucional e a ligação entre os processos de autoavaliação e avaliação externa das organizações escolares e a contratualização de autonomia, enquanto problemáticas interdependentes. Neste sentido, a autonomia é entendida como meio de capacitar a escola na realização de metas acordadas, inerentes à melhoria das

aprendizagens na dimensão de escola inclusiva e, simultaneamente enquanto forma de assegurar os meios adequados para a realização dessas mesmas metas.

Capítulo I - Docência e gestão intermédia

A opção realizada no ano de 1984 de ingresso numa licenciatura em ensino projectava já a docência como a profissão desejada no futuro. O currículo da formação inicial era constituído por disciplinas da área científica da História, da Sociologia e da Antropologia, da área das Ciências da Educação e Psicologia, tendo como conclusão a realização do estágio pedagógico. A transição da instituição escolar para a instituição do trabalho foi realizada em contexto de estágio pedagógico integrado na disciplina de História 3º ciclo e ensino secundário, numa prática de docência supervisionada desenvolvida ao longo de um ano escolar, na Escola Secundária Alberto Sampaio - Braga.

No plano da formação, o conhecimento pedagógico e didático sobre o desenvolvimento dos processos de ensino, foi sendo posto em prática através de abordagens construtivistas de aprendizagem. Nesta abordagem, o aluno desenvolve um papel ativo na construção da aprendizagem, valoriza-se o conhecimento tácito constituído por saberes já adquiridos e o conhecimento processado. Ao longo do processo de formação inicial desenvolveram-se métodos e instrumentos de trabalho e de estudo necessários ao processo de ensino e aprendizagem, com continuidade ao longo da vida profissional. Despertou-se, de igual forma, para a necessidade de se desenvolver um conhecimento amplo e extenso sobre os conteúdos programáticos e da procura permanente de métodos e instrumentos de ensino adequados aos processos de aprendizagem, sendo que se pretende que os alunos desenvolvam conhecimento dotado de significado, ou seja, que consigam atribuir sentido àquilo que aprendem.

Ainda durante a licenciatura, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que se mantém com escassas alterações até ao presente, como o quadro geral do sistema educativo português. Este normativo introduziu no sistema educativo um quadro de referência no qual têm sido justificadas e legitimadas as diversas opções de política educativa.

Os princípios enunciados na LBSE enquadraram os problemas centrais da educação, dos quais se destaca a democratização e a universalização do ensino, tornando-se extensivo a toda a população, em que se incluem os alunos portadores de deficiência, pelo acesso a uma escolaridade obrigatória para nove anos. Foram também definidos os princípios relacionados com o sucesso escolar e os princípios que constituem a base da formação multifacetada que se pretende para o aluno do ensino básico, e claramente apontam para a importância dada às finalidades socializadora e personalizadora dos alunos e a de tutela das crianças e jovens, na construção dos vários tipos de saber.

Numa lógica discriminatória positiva, é afirmado o compromisso do sistema pela criação, nas escolas, das condições promotoras de igualdade no acesso e no sucesso escolares para todos os alunos, entendendo-se este último aspecto como o sucesso de cada um, fazendo-se o possível por dissipar os efeitos das barreiras económicas, culturais e físicas que cada aluno encontre no seu percurso escolar.

Nas escolas, tal como na sociedade, lida-se com a diversidade entre os sujeitos, grupos sociais e com pessoas em desenvolvimento. Nas salas de aulas encontramos alunos com capacidades de aprendizagem bastante avançadas, ao lado de outros que revelam dificuldades, numa ou em mais disciplinas escolares, uns com experiências sociais e culturais mais amplas e gratificantes e outros com experiências sociais e

culturais mais restritas. O pressuposto da educação para todos passando a ter em conta e atenção as diferenças entre os indivíduos, para além da dimensão integradora destes.

Uma das áreas de interesse durante a licenciatura e com continuidade no exercício da docência é a área das didácticas e metodologias do ensino da História, do desenvolvimento da cognição em História e a valorização da História Local e Regional integrada na historiografia nacional. O desenvolvimento desta última área de interesse ao longo da carreira foi também estimulado pelo fato de estar prevista na LBSE, a possibilidade da introdução no currículo dos alunos, cujo plano curricular continuou a ser definido a nível nacional, “de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais”(ponto 4, artigo 47.º). Esta opção de contextualização e valorização da cultura local pela abordagem dessas componentes curriculares, integrando-as no currículo escolar, estará presente nos sucessivos projectos desenvolvidos nas várias fases da carreira.

No ano de 1989, dando execução à LBSE, é publicado o Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro e Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. No primeiro normativo são definidos os princípios da administração educacional, com a desconcentração de funções e poderes, no qual o conceito de autonomia de escola remete para a valorização do Projeto Educativo enquanto expressão e garante da mesma: “a autonomia da escola caracteriza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (Preambulo, Decreto-lei n.º 43/89).

Com o segundo normativo foram reorganizados os planos curriculares do ensino básico e do ensino secundário, adotados os programas revistos das disciplinas (que

foram considerados como ponto nevrálgico e vetor fundamental da reforma educativa), definida a sequência das disciplinas no currículo dos alunos, e a respetiva distribuição dos créditos horários.

A definição da estrutura e dos planos curriculares permaneceu centralizada, preconizando-se um currículo nacional, organizado de forma interdisciplinar para o 1º ciclo, por áreas disciplinares para o 2º ciclo e por disciplinas e áreas vocacionais para o 3º ciclo. No preâmbulo deste normativo é referido que a estrutura curricular proposta visava responder ao complexo das exigências que, no plano nacional e internacional, se colocavam ao sistema educativo. Colocando a tónica na “construção de um projeto de sociedade que preservando a identidade nacional, assume o desafio de modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia” (Preambulo, Decreto-lei nº 286/89). O currículo nacional passou a ser constituído por três componentes: disciplinas/áreas disciplinares, área curricular interdisciplinar (área escola) e uma área de complemento curricular numa vertente cultural e desportiva. As duas primeiras são de frequência obrigatória e a segunda de frequência livre ou facultativa.

A dimensão da formação pessoal e social dos alunos foi equacionada como uma formação transdisciplinar, para a qual contribuíam todas as componentes curriculares do ensino básico e secundário. Ainda dentro da mesma área, é inserida no currículo, em regime de opção, a Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões e a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. Esta última disciplina será posteriormente retirada do currículo dos alunos. Para além das áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, numa vertente cultural, foram introduzidas no currículo atividades de complemento curricular, sendo estas de carácter facultativo.

1. Estágio Pedagógico

O início da vida profissional no ano letivo de 1989/1990 corresponde ao ano de finalização da licenciatura e estágio. A aprendizagem do ser professor envolveu a articulação com coerência da teoria e prática, sentindo-se a necessidade de interação e desenvolvimento da socialização em contexto profissional, que foi inicialmente equacionada a partir do trabalho em equipa desenvolvido pelo grupo de quatro estudantes/professores a realizar a profissionalização. Este trabalho conjunto foi orientado e monitorizado pelo orientador da escola e por duas docentes da Universidade do Minho, das áreas científicas da História e das Didáticas de Ensino.

Ao longo do primeiro trimestre foi realizado trabalho conjunto de planificação das unidades programáticas, foram discutidas questões relacionadas com o desenvolvimento dos conteúdos curriculares e a abordagem didática ao nível da sala de aula, a comunicação e a relação interpessoal, foram produzidos materiais pedagógicos, bem como definidas estratégias de regulação de atitudes e comportamentos dos alunos. Ainda durante o mesmo período, foram estudadas e apreciadas pelo orientador as planificações das aulas e os instrumentos de avaliação a serem utilizados.

Com o início da sequência de aulas observadas pelos outros docentes estagiários e orientador, embora o grupo continuasse a trabalhar conjuntamente, ganhou preponderância a realização das atividades de planificação e de avaliação das aprendizagens dos alunos de forma mais individualizada.

A observação das práticas de docentes e posterior análise e discussão das situações vividas ou observadas nas aulas, a explicitação da intencionalidade das decisões tomadas em situações concretas e avaliação dos efeitos produzidos, quer acerca da própria prática docente quer relativamente à dos outros docentes, foram situações

promotoras da aprendizagem profissional. A reflexão, desenvolvida sistematicamente ao longo do ano letivo, recaiu fundamentalmente sobre dimensões pedagógicas e didáticas, como a relação interpessoal e a comunicação estabelecida, a adequação das estratégias de ensino e aprendizagem e a exploração dos recursos educativos. Esta prática, inserida na auto e hetero avaliação do desempenho, contribuiu para uma maior consciencialização para o melhor desempenho da profissão, com reflexo na melhoria das práticas.

O grupo de estágio assumiu, em colaboração com outros docentes do mesmo e de outros grupos disciplinares, a realização de iniciativas diversas, inseridas no Plano Anual de Atividades da escola, destinadas aos alunos e de abertura da escola à comunidade educativa. Destaca-se uma exposição de fontes históricas – fotografias do arquivo da Foto Aliança, poemas do poeta bracarense João Penha, objetos e vestuário – reveladoras do ambiente bracarense citadino da primeira metade do século XX; um sarau cultural no qual os alunos desfilaram com trajes representando diferentes épocas históricas; visitas de estudo para que os alunos contactassem com algum do património histórico das épocas estudadas: ao Arquivo Municipal de Braga, ao itinerário de Braga romana – Fonte do ídolo e Termas da Colina da Cividade para os alunos do 7º ano; à cidade do Porto – Palácio da Bolsa, Igreja de São Francisco, Museu Soares dos Reis, para os alunos do 11º ano. O planeamento, realização e avaliação destas atividades – visitas de estudo, palestras, sarau cultural e exposições – foi uma oportunidade de trabalhar colaborativamente com os docentes do grupo e de outros grupos disciplinares, assumindo responsabilidades a um nível mais global na escola.

A disponibilidade demonstrada pelos docentes com mais experiência, do grupo e de outros grupos disciplinares nos contactos informais estabelecidos na sala de

convívio, demonstrando interesse pelo trabalho que estava a ser desenvolvido e pelo bem-estar profissional dos docentes estagiários, favoreceu, neste contexto, o desenvolvimento da socialização profissional.

A assunção da responsabilidade profissional foi vivida com entusiasmo na confrontação com a complexidade da prática docente, isto é, com o fazer face simultaneamente à interligação das várias componentes – o planeamento didático, a pesquisa e a construção de material didático necessário, as opções pedagógicas pela seleção das estratégias e métodos de ensino mais adequados aos diversos estilos de aprendizagem, a gestão da sala de aula, a relação pedagógica com os alunos e a avaliação das aprendizagens dos alunos.

No primeiro ano a vivência da vida profissional conduziu à dificuldade de separação, de setembro a julho do ano seguinte, da vida pessoal e profissional, sendo esta última a marcar a cadência da anterior, pois o exercício das competências e responsabilidades profissionais não possibilitava outra abordagem. À medida que se adquiriu experiência pedagógica, as preocupações iniciais foram-se naturalizando, facilitando a racionalização da gestão do tempo dedicado à carreira profissional.

O início das funções profissionais é temporalmente coincidente com o contexto da Reforma do Sistema Educativo, vivida na última década do século XX, pelo que socialização e desenvolvimento profissional foram balizados por essas opções de política educativa, divulgadas nas publicações da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE).

Da coincidência temporal, e pelo fato da reforma educativa ter sido “implementada a partir de uma estratégia *top-down*, ou seja, com base numa lógica fortemente administrativa” (Pacheco, 2000, p.128), a administração educativa

desenvolveu programas de formação contínua destinados aos docentes. Assim, na formação realizada, foram abordadas as seguintes temáticas: programas curriculares e orientações metodológicas ou programáticas, em que se incluíam as relativas aos recursos e materiais curriculares; sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos; integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, entre outros. A realização de formação foi importante para o enquadramento da racionalidade das orientações da política educativa na construção do repertório pedagógico na fase inicial da carreira. Na implementação dos novos programas de História do 3º ciclo constatou-se serem demasiado extensos, no que diz respeito aos conteúdos programáticos, condicionando o recurso mais sistemático a metodologias de ensino centradas na aprendizagem.

2. A fase de início da docência

Num passado recente, nas escolas portuguesas, eram atribuídas aos professores principiantes as mesmas responsabilidades de liderança que aos professores mais experientes. Pôde-se apreciar, em atos eletivos, a argumentação utilizada pelos professores mais experientes sobre o benefício que o exercício de cargos de liderança trazia para os professores iniciantes, atendendo ao valor da aprendizagem na realização dos mesmos, e o contributo para a instituição escolar da implementação de práticas mais atualizadas, em resultado da formação académica destes ser mais recente.

Assim, na Escola Secundária Bento da Cruz – Montalegre, a vivência do exercício de responsabilidade de coordenação de equipas docentes, no segundo ano de exercício, pela coordenação do Conselho de Diretores de Turma, no terceiro e quarto ano na Escola C+S do Baixo Barroso, por ter sido Coordenadora do Regime Educativo

Especial, Delegada de grupo Disciplinar, bem como pela participação no Conselho Pedagógico, e, no quarto ano de docência, a orientação de uma profissionalização em exercício, exigiu trabalho metódico e empenhado, assim como receptividade e estímulo à colaboração e cooperação com os pares. O exercício das funções e competências acima indicadas nos primeiros anos da carreira proporcionou simultaneamente um espaço de autonomia e de liberdade suficiente para o início da construção de um estilo pessoal de liderança, e de um auto-conceito de eficácia profissional.

Perante a designação de coordenadora do regime educativo especial, no ano letivo de 1991/92, na Escola C+S do Baixo Barroso, houve a necessidade de implementar processos de integração na escola de alunos portadores de deficiência, enquadrados no regime educativo especial de acordo com o Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e de desenvolver respostas adequadas às suas necessidades educativas específicas.

A integração das crianças com necessidades educativas especiais na rede de escolas tradicionalmente destinadas às crianças do ensino regular deriva de princípios orientadores de natureza inclusiva, que pautaram as políticas educativas a partir da década de 90 do século XX. Entre as organizações que têm liderado a definição de políticas inclusivas de universalização da educação básica destaca-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). O direito à educação básica, para todas as crianças em todos os países, foi reafirmado por esta instituição, em 1990, na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia. A defesa da universalidade de acesso à educação básica, como direito fundamental e base para a aprendizagem e

desenvolvimento humano permanente tornou-se extensível às pessoas com necessidades educativas especiais, como parte integrante do sistema educativo. Em 1994, também sob a égide da UNESCO foi subscrita a Declaração de Salamanca, na conferência mundial “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada em Salamanca, Espanha, pelos países participantes. Nesta foi reafirmado o princípio educativo das escolas serem inclusivas e, como tal, de encontrarem formas de educar com sucesso todas as crianças, independentemente da situação individual das mesmas. Na Declaração é identificado o desafio colocado à escola inclusiva como sendo “o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam incapacidades graves” (Declaração de Salamanca, 1994, p.6).

Enquanto coordenadora do regime educativo especial, procedeu-se ao desenvolvimento de respostas técnico-pedagógicas, de forma manifestamente insuficiente face às reais necessidades dos alunos, de adaptação das condições em que o processo de ensino e aprendizagem se processava e, conjuntamente com os demais professores, procurava-se desenvolver estratégias e atividades de diferenciação pedagógica ajustadas às necessidades educativas especiais, às aptidões e interesses dos alunos, de acordo com o princípio da utilização de ambientes o menos restritivos possível. O conceito de necessidades educativas especiais expresso no Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, fundamentava-se em critérios essencialmente pedagógicos, em detrimento dos de foro clínico. Face à complexidade e crescente responsabilização da escola em atender à especificidade das problemáticas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, despertou-se para a necessidade de desenvolver formação específica nesta área e para a importância da flexibilização do currículo e do

trabalho em equipas de natureza multi-disciplinar, fundamentalmente da área da psicologia, saúde e da assistência social, no diagnóstico das problemáticas, planeamento e avaliação de estratégias de intervenção. O trabalho desenvolvido em articulação com as famílias tornou também mais explícita a importância do papel dos pais na definição da resposta educativa mais adequada às necessidades e aspirações dos filhos, numa orientação de promoção do sucesso educativo escolar.

Em articulação com princípios educativos propostos pela LBSE, de centração da atividade pedagógica no aluno, conferindo margens de autonomia pedagógica às escolas na gestão e operacionalização dos currículos, programas e atividades educativas, procedi ao desenvolvimento de estratégias ativas de ensino, envolvendo os alunos na construção da aprendizagem, na realização de trabalhos e de projetos interdisciplinares, recorrendo a metodologias investigativas e de projeto. Entre elas destaco as desenvolvidas nos anos letivos de 1991/92 e 1992/1993 na Escola C+S do Baixo Barroso, nomeadamente a produção de texto para ser representado, vestuário e adereços em torno de temáticas retiradas dos programas do 7º e 8º ano de escolaridade – Um dia num domínio senhorial; Conversa entre egípcios; No tempo das caravelas – cujo produto final, pequenas peças de teatro de recriação histórica, foi encenado para a comunidade educativa.

Claramente relacionado com a dimensão enunciada está a inclusão no currículo dos alunos da Área Escola, área curricular de natureza interdisciplinar. Tendo por finalidades a concretização dos saberes, na realização de atividades e projetos interdisciplinares, a articulação entre a escola e o meio em que se encontrava inserida, e a valorização da formação pessoal e social do aluno. Esta área é definida como um espaço de cruzamento de saberes disciplinares, pela dinamização de projetos alicerçados

em necessidades, interesses e motivações dos alunos, constituído pelos alunos e professores de cada turma e por outros elementos da comunidade educativa. “Mais do que o prolongamento ou aprofundamento das disciplinas, a Área-Escola deve recuperar a dimensão cultural das disciplinas sem as conflitualizar e exercer sobre elas ruturas, tornando-se campo privilegiado das atitudes e procedimentos” (Pacheco, 1994, p. 57). A partir das questões de interesse pessoal e social para os alunos, eram criadas unidades temáticas pela correlação dos conteúdos e métodos de trabalho das áreas disciplinares. Era colocado ênfase quer na valorização da iniciativa por parte dos alunos na definição dos temas, execução e auto-avaliação, quer na planificação colaborativa entre professores e alunos.

Das atividades realizadas destaca-se a investigação interdisciplinar desenvolvida pelos alunos do 9º ano e coordenada pelos conselhos de turma deste ano de escolaridade “A nossa terra - Baixo Barroso - no tempo dos nossos avós” sobre a organização política, económica e social, cultural e religiosa, na década de sessenta e setenta do século XX, das populações da região transmontana na área de inserção da escola. O estudo abrangeu duas gerações, os pais e os avós dos alunos, que colaboraram no projeto disponibilizando narrativas relacionadas com estas temáticas. A metodologia de trabalho foi estruturada, nas diversas fases do projeto de investigação, em tarefas desenvolvidas em trabalho de grupo pelos alunos os quais foram os intervenientes ativos na organização do conhecimento relativo às temáticas em estudo. A investigação desenvolvida nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Visual e Educação Moral e Religiosa Católica foi publicada e divulgada no jornal escolar, projeto criado nesse mesmo ano letivo. Nestes projetos os alunos desenvolveram competências de interação no trabalho com os pares e, ao abordarem

temáticas articuladas com os valores culturais do património local, funcionaram como incentivo e incremento das relações de interação da escola com o meio sócio familiar de inserção dos alunos.

No ano letivo de 1993/94, enquanto diretora de turma procedi à coordenação do projeto interdisciplinar da área escola, envolvendo as disciplinas de História, Ciências Físico Químicas, Ciências Naturais e Língua Portuguesa, de uma turma de 8.º ano com o tema integrador “A água um recurso a preservar”. Tal como na abordagem pedagógica anteriormente descrita, recorreu-se ao meio como conteúdo curricular, prevista nos princípios organizativos da LBSE e nas orientações programáticas das várias disciplinas. Os alunos foram implicados na organização e desenvolvimento deste projeto interdisciplinar, levaram a cabo processos de pesquisa, organização e recriação de informação sobre temáticas diversas enquadradas no tema integrador acima referido. O trabalho de campo, complementar à recolha de informação efetuada em contexto escolar, realizou-se numa visita de estudo à central hidroelétrica da barragem do Ermal e ao Parque Nacional Peneda Gerês.

Os projetos de Área Escola permitiram o desenvolvimento de projetos pedagógicos relacionados com as realidades sociais e culturais do meio de inserção dos alunos, bem como das suas experiências de vida. Tal contribuiu para o despertar do interesse no processo de ensino e aprendizagem, para as dimensões e vantagens educativas do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar em conselho de turma e da integração curricular dos saberes e competências contribuindo, de igual forma, para a percepção das dificuldades inerentes à concretização de ambas as dimensões.

Sendo que o nível de desenvolvimento profissional depende também dos contextos organizacionais e das condições em que se exerce as atividades, o fato de nos

primeiros seis anos da carreira, em resultado do concurso nacional de professores, ter lecionado em cinco escolas, duas no Distrito de Vila Real e três no Distrito de Braga, levou a que os projetos em que participava tivessem somente a duração de um ano escolar. Dependendo das escolas em que exercia funções, assim os projetos desenvolvidos tiveram vertentes mais interdisciplinares, ou foram mais incipientes na concretização deste objetivo.

A construção do autoconceito de eficácia profissional, que foi sendo consolidado ao longo dos anos, envolveu o desenvolvimento de competências profissionais essenciais à construção de um estilo próprio de ensino, facilitadoras da adequação à especificidade das turmas no plano curricular e pedagógico, bem como o alargamento do repertório pedagógico, pela diversidade na utilização de métodos de ensino e aprendizagem, e adoção de dinâmicas de trabalho nas turmas.

Aprender a ensinar é um processo que acompanha o exercício da profissão ao longo da vida a leccionação dos mesmos programas a várias turmas no mesmo ano e em anos seguidos, contribuiu para o conhecimento aprofundado dos conteúdos curriculares da disciplina, facilitando a gestão do currículo, desenvolvimento de metodologias, recursos educativos e instrumentos de avaliação adequados a diferentes tipos de aprendizagem.

A aprendizagem realizada tornou também a gestão da autoridade e das relações interpessoais, em contexto de sala de aula, mais fácil. O conhecimento e a auto-regulação das emoções e dos seus efeitos tornaram, por sua vez, mais fácil a gestão das atitudes e comportamento dos alunos, fazendo respeitar os limites da tolerância com mais segurança e espontaneidade.

3. A fase da diversificação e do “ativismo”

A estabilidade profissional advinda (1997/1998) no oitavo ano da carreira com a vinculação ao Quadro de Zona Pedagógica do Ministério da Educação repercutiu-se no trabalho escolar pela maior aproximação à instituição escolar, revitalização da afirmação de valores e o ensejo de arriscar no desenvolvimento de projetos pedagógicos visando a melhoria da qualidade educativa numa dimensão para além dos grupos turma, envolvendo a instituição escolar no seu todo. Entendendo que “é a “escola”, no seu conjunto, que proporciona um “valor acrescentado” à educação dos alunos, não se limitando esta, apenas, à atividade dos professores considerados individualmente na sua sala de aula, embora se não deixe de considerar esta atividade” (Bolívar, 2003, p.19).

Enquanto membro de órgãos colegiais de administração e gestão, lideramos o planeamento e desenvolvimento de vários projectos de intervenção educativa por convicção profissional na racionalidade que lhes era subjacente, de melhoria da qualidade educativa do ensino e da aprendizagem desenvolvida na escola e da conseqüente promoção da melhoria das aprendizagens dos alunos. Destes descrever-se-ão os que mais contribuíram para a compreensão da complexidade da organização educativa e das interacções e processos que aqui se desenvolvem, assim como para a importância do trabalho colaborativo entre profissionais na prossecução das finalidades educativas.

No ano de 1997, coincidente com o primeiro ano de exercício do cargo de vice-presidente do Conselho Directivo, é lançado pelo Departamento de Educação Básica um processo nacional de Reflexão Participada dos Currículos, sustentado na opção do Ministério da Educação de envolvimento dos estabelecimentos de ensino na reflexão para a identificação das causas do insucesso. As conclusões foram publicadas num

relatório “Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico”. Entre as recomendações publicadas no mesmo destacamos aquelas que foram utilizadas no enquadramento do Projeto de Flexibilidade Curricular - ao qual a escola aderiu a partir do ano de 1998/1999 – da necessidade de aprofundamento da reflexão em torno da temática da flexibilização curricular, de incentivo ao desenvolvimento de projetos de gestão curricular flexibilizada e sua divulgação.

A participação nas diferentes estruturas educativas de gestão intermédia, o desenvolvimento de trabalho colaborativo, o debate de ideias em grupo e a reflexão sobre a ação educativa estimulou num grupo de docentes o ensejo de mudança e de melhoria das práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas. Assim, no ano de 1997, anterior à constituição do Agrupamento, um grupo de docentes da educação pré-escolar e do ensino básico organizaram uma candidatura conjunta ao Projeto PEPT-2000.

Capítulo II – Do exercício da autonomia pedagógica e curricular à gestão do Agrupamento

O objetivo da melhoria do ensino básico, numa perspetiva de mudanças graduais de iniciativa das escolas, era estimulado por parte do ministério da educação do XIII governo constitucional (1995-2002). Benavente (2001), referindo-se ao *Pacto Educativo para o Futuro*, publicado em 2006, advoga que neste era proposto “a mudança educativa como devendo basear-se na transformação apoiada e sustentável das organizações e das práticas, através de mudanças graduais centradas nas escolas e nas comunidades” (Benavente, 2001, p.104). Neste contexto, em 1998, a escola EB 2,3, Barcelinhos foi referenciada pelo Programa PEPT-2000 como desenvolvendo *boas práticas* e convidada a apresentar uma candidatura ao projeto-piloto de Gestão Flexível do Currículo, “a nossa estratégia foi a seguinte: envolver escolas num processo voluntário de gestão curricular a partir de novas concepções e de práticas flexíveis” (idem, p.117).

1. Programa de Educação Para Todos

No ano de 1997, dando continuidade ao processo iniciado com a reflexão participada do currículo, no sentido de contrariar o abandono e o insucesso escolares e a baixa qualidade das aprendizagens escolares, congregamos os esforços de uma equipa de onze docentes - sendo um da educação pré-escolar, três do 1.º ciclo, três do 2.º e quatro do 3.º ciclo e a psicóloga escolar - para planear um projeto de intervenção educativa de desenvolvimento da autonomia curricular e pedagógica, adequado ao que se perspectivava serem as necessidades e interesses educativos dos alunos. Este projeto

recupera no estabelecimento um repto lançado no ano anterior, pelo presidente, ao Conselho Pedagógico, de apresentação de uma candidatura ao *Programa de Educação para Todos* (PEPT-2000)¹, não tendo, contudo, colhido a aceitação dos presentes, atendendo a que “o prazo concedido é demasiado curto para a extensão e profundidade das tarefas a realizar, pelo que nenhum dos presentes se propôs participar” (Ata CP n.º155, 17/04/1996: 7/v). “Ainda nos anos 1990, a autonomia e diferenciação das escolas foi promovida através de programas de incentivo à qualidade da educação que podiam ser adotados pelas escolas” (Formosinho *et al.*, 2010, p. 60). O *Programa de Educação para Todos* (PEPT-2000) é um desses programas.

As publicações editadas no âmbito do PEPT-2000 - documentos teóricos de apoio aos professores para a compreensão dos princípios inerentes ao projeto “escola para todos” e de divulgação de práticas desenvolvidas nas escolas - serviram como suporte teórico e operativo à reflexão e ao enquadramento das propostas que vieram a ser apresentadas na candidatura do projeto ao programa. Serviram também para a melhor compreensão das diferenças e potencialidades derivadas da especificidade da cultura profissional dos docentes do 1.º ciclo, baseada na monodocência e centrada nas necessidades e interesses educativos dos alunos, bem como na assunção da responsabilidade pelo desenvolvimento integral dos mesmos pelo docente titular de turma.

¹ O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), desenvolvido em finais da década de oitenta, foi criado pela Resolução da Presidência do Conselho de Ministros, de 10/12/1987, visando reforçar a ação e os meios educativos em zonas prioritárias de intervenção, identificadas por concelhos, caracterizadas por índices muito elevados de insucesso.

Ao programa PIPSE sucedeu o *Programa de Educação para Todos, Ano 2000* (PEPT-2000), desenvolvido na década de noventa, de incentivo à qualidade da educação, foi criado pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de Maio e vigorou até ao ano 2000. Para o desenvolvimento do programa foi criada uma Comissão Interministerial, integrando vários ministérios e outros parceiros sociais, de diferentes valências institucionais implicadas na educação.

Assim, no 3º período do ano de 1997, procedeu-se à organização da candidatura de um projeto ao programa PEPT-2000 abrangendo um jardim-de-infância, quatro escolas do 1º ciclo e uma Escola EB 2,3 ciclos, frequentadas por 1213 alunos. Projeto de intervenção aprovado a 23/04/1997 pelo Conselho Pedagógico da escola EB 2,3 de Barcelinhos como visando “essencialmente combater a fuga, o abandono e o insucesso escolar existentes no primeiro, segundo e terceiro ciclos de escolaridade.” (Ata CP n.º174, 23/04/1997, p. 25). O projeto foi financiado pelo programa PEPT-2000, passando a rede de escolas local a integrar a rede articulada a nível nacional de escolas com projeto PEPT. O projeto foi desenvolvido em dois anos letivos - 1997/1998 e 1998/1999 – sendo reformulado em 1998, no ano de adesão da escola EB 2,3 de Barcelinhos ao projeto-piloto da *Gestão Flexível do Currículo*.

A equipa trabalhou com margens de autonomia curricular, integrando no currículo do ensino básico as componentes locais e regionais do meio de pertença dos alunos, nomeadamente no quadro da Área Escola; planeou alternativas de gestão pedagógica aprofundando o modelo de apoio pedagógico acrescido, no quadro da pedagogia diferenciada centrada no aluno e, estratégias nas várias disciplinas de melhoria da qualidade das aprendizagens e conseqüente promoção do sucesso e de prevenção do abandono da escolaridade.

O tema integrador do projeto era "Educar para a cidadania" e pretendia realçar o papel da escola como geradora de modos de vida democráticos e de bem-estar social através de uma formação global dos alunos, valorizando-se a dimensão da formação pessoal e social dos mesmos. No seguimento de J. Delors (1996) perspectivava-se a organização da aprendizagem escolar em torno de quatro aprendizagens fundamentais, considerados como os pilares do conhecimento: “aprender a conhecer, aprender a fazer,

aprender a viver juntos e aprender a ser”, esta última considerada como uma dimensão essencial que integra as três precedentes. A educação escolar considerada na sua plenitude visará assim a “realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser”.

Os resultados que se pretendiam alcançar com o Programa Educação Para Todos (PEPT) enunciados no projeto de escola no ano de 2007/2008 visavam o cumprimento por parte de todos os alunos dos nove anos de escolarização básica, pela redução da desistência e da repetição, procurando-se incrementar para todos os alunos um nível de aprendizagem mais elevado.

“- A redução do número de fugas e/ou abandono precoce da escolaridade obrigatória;
- Combate à exploração do trabalho infantil;
- Combate à multiplicidade de variantes da exclusão escolar;
- Diminuição da taxa de insucesso e promoção da qualidade do sucesso educativo;
- Construção da qualidade da escola através do seu projecto educativo, criando identidade própria” (Projeto Candidatura PEPT- 2007/08)

O programa de incentivo à qualidade das escolas destinava-se a apoiar, num primeiro momento, a universalização do direito de acesso à escolarização obrigatória de nove anos, e “num segundo momento afirma uma igualdade de oportunidades que não conduza a uma desigualdade de resultados mais de acordo com a desigualdade de condição, económica, social e cultural” (Formosinho *et al.*, 2010, p. 60).

A verba atribuída na candidatura destinou-se à aquisição de material pedagógico - retroprojectores, projectores de diapositivos, gravadores, materiais impressos: livros e revistas, jogos didácticos, videos, cd-rom`s - para equipar as escolas do 1º ciclo; à aquisição de literatura infanto-juvenil para cada escola destinada à promoção da leitura no espaço escolar e em casa por parte dos alunos e ao financiamento de actividades de articulação interciclos.

Na promoção de uma política de igualdade de oportunidades, auxiliando os alunos a ultrapassar barreiras à aprendizagem, valorizava-se a articulação horizontal e vertical entre a educação pré-escolar e os três ciclos do ensino básico; a interdisciplinaridade e a reestruturação das tarefas de aprendizagem atribuídas aos alunos nos processos de sala de aula; o desenvolvimento e articulação entre as escolas e o meio. Pressupunha-se que, pelo empreendimento de uma ação coletiva, pelo desenvolvimento de uma adequada pedagogia social mobilizando os professores, alunos, pais e outros cidadãos, recorrendo aos meios de comunicação social, dando visibilidade pela divulgação de projetos e atividades escolares, era possível mobilizar as instituições da comunidade enquanto parceiros educativos e a opinião pública local para os objetivos a alcançar pela rede de escolas na prestação do serviço público da educação. Esta *lógica sociocomunitária* estará presente no estabelecimento do contrato de autonomia (ano de 2007) com a administração educativa para o desenvolvimento do projeto educativo de agrupamento de escolas Cávado sul.

Entre as atividades de articulação entre níveis e ciclos de ensino, destaca-se a dinamização de oficinas da poesia, a comemoração do dia mundial da criança pelos alunos dos estabelecimentos da educação pré-escolar e 1.º ciclo na escola do 2º e 3º ciclo, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares sobre o ambiente, a realização de feiras do livro nas escolas e a dinamização de bibliotecas de turma. A dinamização de palestras sobre modelos pedagógicos e organizacionais desenvolvidos na época, nomeadamente sobre o projeto “Escola da Ponte” e projeto PROCUR destinados à formação contínua dos docentes do 1.º ciclo.

Com o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, abordando temáticas da educação ambiental e educação para a saúde procurou-se que os alunos se envolvessem

ativamente na construção do conhecimento e realizassem aprendizagens significativas. As estratégias de diferenciação pedagógica, entre estas o apoio pedagógico acrescido, visaram criar condições de igualdade de oportunidades, dissipar diferenças que pudessem condicionar a aprendizagem, no cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos e de uma cultura de escolarização prolongada e qualificante.

Em 2007/2008 no desenvolvimento da Área Escola e a partir de 2008/2009 na Área de Projeto Interdisciplinar, a partir da abordagem de dois temas integradores “Preservação da água e do ambiente na região”, “Hábitos alimentares na região e estratégias de melhoramento dos mesmos”, procurou-se valorizar e integrar no quotidiano escolar saberes da realidade local, estabelecendo pontes entre estas e o currículo escolar. Esta opção pedagógica de abordar de forma interdisciplinar temas centrados em questões reais do quotidiano tinha por objetivo contribuir para um aumento dos níveis motivacionais dos alunos face à aprendizagem escolar e, por esta via, promover uma relação mais consistente e próxima entre a escola e o meio.

Cada turma desenvolvia ao longo do ano letivo um projeto sobre as temáticas. Este era decidido em assembleia de turma, valorizaram-se as dinâmicas de trabalho de grupo, na planificação do projeto, na pesquisa de informação realizada em diferentes suportes, no trabalho de campo, na avaliação e na divulgação dos trabalhos à comunidade. Nestes projetos a construção do conhecimento ultrapassava as áreas disciplinares pois era colocado ao serviço da resolução ou compreensão de situações do quotidiano dos alunos, para as quais estes mobilizavam conhecimento de diversas áreas do saber.

Para o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares foram estabelecidas parcerias de colaboração com instituições da comunidade local: Delegação de Saúde de

Barcelos, com a participação da delegada de saúde nas aulas de ciências naturais do 8.º ano abordando temas relacionados com a alimentação; financiamento de atividades pelas Juntas de Freguesia; Pelouro do ambiente da Câmara Municipal de Barcelos pela disponibilização de materiais, participação de técnicos do ambiente no acompanhamento das visitas de estudo e dinamização de palestras na escola destinadas aos alunos do 5.º e 7.º ano.

Integradas no desenvolvimento dos projetos os alunos das três escolas do 1º ciclo da freguesia de Barcelinhos realizaram visitas de estudo a unidades industriais, no concelho de fabrico de papel e tinturarias, podendo observar os processos de fabrico e o respetivo tratamento de resíduos. Fora do concelho visitaram a estação de águas residuais da fábrica de lacticínios Âncora com o objetivo de conhecerem processos de fabrico e confrontarem situações e diferentes procedimentos de tratamento de resíduos.

Os alunos do Jardim-de-infância e 1º ciclo da escola de Remelhe procederam à recolha de papel e experimentaram a reciclagem do papel na construção de novos materiais, com a colaboração dos alunos de uma Escola Profissional (CIOR) de Famalicão. Visitaram a lixeira a céu aberto do Concelho de Barcelos e a estação de Tratamento de lixos – LIPOR I – Maia, onde tiveram a oportunidade de conhecer os equipamentos urbanos, denominados ecopontos para triagem de resíduos.

Os alunos do 1.º ciclo redigiram uma carta coletiva dirigida ao presidente da Câmara, alertando para a importância da triagem e tratamento dos lixos na preservação do meio ambiente e solicitaram a instalação de ecopontos no concelho de Barcelos.

No ano letivo de 1998/99, lecionei para além da disciplina de História a área não disciplinar de Projeto interdisciplinar nas turmas do 7º ano de escolaridade. Procedendo à adequação das finalidades educativas do projeto PEPT-2000 ao Projeto de Gestão

Flexível do Currículo, os alunos desenvolveram um projeto de educação ambiental, sendo o Rio Cávado o elemento integrador. Neste projeto colaboraram os docentes das disciplinas de Ciências Naturais, Língua Portuguesa e Educação Visual.

No desenvolvimento do projeto os alunos investigaram sobre as modalidades de tratamento das águas residuais, entrevistaram o vereador do pelouro do ambiente da Câmara Municipal de Barcelos e empresários das unidades industriais das freguesias de origem dos alunos, produziram textos e registos fotográficos, visitaram a estação de tratamento de águas residuais do concelho de Barcelos, as nascentes do Rio Cávado na Serra do Larouco e o complexo hidro eléctrico do Alto Rabagão. Como concretização do projeto elaboraram um jornal que distribuíram na comunidade.

A par das dimensões enunciadas, no domínio da auto-avaliação institucional foi organizado o *observatório da qualidade da escola* que tinha por objectivos: “a produção de informação sistemática sobre as escolas” de caracterização, diagnóstico e desempenho institucional, “a promoção da qualidade da escola”, “a mobilização das comunidades em torno das suas escolas”, “a introdução de uma reforma cultural na gestão escolar, tornando-a transparente e rigorosa, capaz de se planear de uma forma estratégica e de avaliar os seus resultados”, contribuindo para a elaboração do plano de desenvolvimento de cada escola ou do seu projecto educativo. (Observatório de Qualidade da Escola. Guião organizativo. ME. 1995).

Coordenei o grupo de mais dois docentes (sendo uma a coordenadora dos diretores de turma do 2º e 3º ciclo e outra uma docente de Matemática), responsável pela dinamização do Observatório de Qualidade da Escola. Utilizava-se um dispositivo de avaliação institucional, que procurava fomentar a auto-avaliação dos estabelecimentos, descrito num Guião organizativo e cujo suporte informático para

tratamento da informação e apresentação de resultados era disponibilizado pelo Programa. “Ao Observatório foi atribuída a missão de medir a qualidade da escola com base numa série de 18 indicadores, abrangendo o contexto da instituição (interno e externo), os seus recursos (físicos, financeiros e humanos), os processos nela desenvolvidos e os seus resultados (académicos e não-académicos), para além de recolher informação sobre o contexto familiar dos alunos” (Lima, 2008, p.286).

As tarefas realizadas possibilitaram-nos um primeiro contato com instrumentos, métodos e técnicas utilizadas na recolha e tratamento da informação, traduzida fundamentalmente na expressão quantitativa, num processo de auto-avaliação institucional de monitorização da qualidade do desempenho dos estabelecimentos de ensino a desenvolver o projeto PEPT-2000.

2. A integração da biblioteca escolar na Rede de Bibliotecas Escolares

Face à necessidade de dotar a escola de novos equipamentos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem em 1998/1999 integrei uma equipa de três docentes (um de Educação Visual e o outro de Língua Portuguesa), para projetarmos uma nova biblioteca escolar/centro de recursos educativos. Pretendia-se através da disponibilização de coleções de recursos organizados e de um plano de atividades de promoção da leitura em diferente suportes, tornar a leitura uma realidade mais presente no quotidiano escolar e na ocupação dos tempos livres dos alunos. A Biblioteca foi entendida como uma estrutura multifuncional essencial ao processo de ensino e aprendizagem, onde se articulassem diferentes recursos de informação e respectivos meios de consulta e de produção de informação e conhecimento, com centralidade nos projectos pedagógicos desenvolvidos na escola.

Para a projeção deste equipamento recorremos às publicações da Rede de Bibliotecas Escolares e efetuamos diversas visitas a bibliotecas escolares no concelho de Braga e Guimarães. Assim, realizou-se em trabalho de equipa o projeto de estruturação do espaço e procedemos ao acompanhamento da sua execução, procedendo-se à seleção do mobiliário e equipamento e sua instalação, recolheram-se sugestões, junto dos docentes e alunos, para o fundo bibliográfico. No mesmo ano letivo concorremos com o projeto a financiamento, para a aquisição de mobiliário e fundo bibliográfico, à Fundação Calouste Gulbenkian, tendo o mesmo sido concedido.

No ano de 1999/2000 coordenamos a elaboração da Candidatura do Projecto da BE/CRE, ao concurso nacional da Rede de Bibliotecas Escolares, que foi aprovado, passando a escola EB 2,3 de Barcelinhos a integrar a referida Rede. Em resultado da aprovação, a escola obteve um incentivo financeiro para aquisição de fundo bibliográfico (para leitura presencial e domiciliária), equipamento e mobiliário e, também, crédito horário para o exercício das funções de coordenação da BE/CRE.

3. Projeto-piloto de Gestão Flexível do Currículo

O enquadramento legislativo que rege o projeto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) evoluiu ao longo da sua implementação. O despacho normativo nº4848/97, de 30 de Junho lança o projeto, estando no anexo descritos os objetivos estratégicos da implementação de novas orientações curriculares que respondessem aos desafios colocados à sociedade e às escolas - “a criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens, numa perspectiva de desenvolvimento de competências à saída do ensino básico” e, da mudança na organização da escola “o desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões

nas áreas chave do currículo, adotando sempre que possível estruturas de trabalho colegial entre professores”.

O despacho acima referido foi revisto pelo Despacho Normativo n.º 9590/99, de 14 de Maio onde a gestão flexível do currículo era apresentada como a “possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo ensino-aprendizagem, tomando como referencia os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-as às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (Despacho Normativo n.º 9590/99, de 14 de Maio, Anexo).

A abordagem flexível do currículo apontava para as dimensões da adequação do currículo ao contexto e da diferenciação pedagógica, em função dos interesses educativos e necessidades diferenciadas dos alunos, na diversificação e diferenciação das estratégias, dinâmicas e tempos de trabalho em que os alunos eram envolvidos ao longo do dia escolar.

O Departamento de Educação Básica, no ano de 1998, por sugestão da equipa de coordenação do projeto PEPT-2000, convidou a escola E.B 2.3. Rosa Ramalho, Barcelinhos a apresentar uma candidatura ao projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) para o desenvolvimento do seu Projeto Educativo.

A palavra projecto remete-nos para uma grande variedade de sentidos e significados e é frequentemente utilizada na linguagem educativa expressando realidades diferentes. No seguimento de Cortesão *et al.* (2002, p.22-27), o projecto pode ser entendido como uma intenção, ou seja, projecção antecipadora do rumo a seguir, materializada na construção de um documento e, também, como acção de concretização

de um plano, visando transformar a situação que esteve na origem do projecto, pela construção de um novo estado da realidade.

Segundo Barbier (1996, p.52), o projecto constitui o modo mais próximo da realização de uma acção, porquanto “fornece, antes dessa acção, àquele que age, uma imagem do seu resultado e da estrutura inédita de operações susceptíveis de permitir obter esse resultado”. Por sua vez, Rogiers refere-se ao conceito de projecto englobando articuladamente as dimensões que o constituem - intenção, plano, acção e produto -, ou seja, “projecto agido” que inclui o conjunto das dimensões de “projecto projectado”, “projecto-processo” e “projecto-produto” (cit. in Cortesão *et al.*, 2002, p.25).

No projeto piloto foi proposto às escolas a adoção de um modelo de organização e gestão curricular mais flexível. Uma componente do currículo passava a ser definida em cada estabelecimento escolar, outra componente continuava a ser definida centralmente pela administração educativa, constituída por Áreas Curriculares não disciplinares e áreas Disciplinares mantendo, para estas últimas, os Programas das disciplinas, que passaram a ser colocados ao serviço do desenvolvimento das competências gerais e transversais.

Nas diversas áreas disciplinares os programas são contextos de referência, na abordagem pedagógica dos mesmos, usar-se-ão métodos e práticas de ensino activas e diversificadas, tendo em conta os ritmos de aprendizagem, as diferenças de interesses e ritmos de trabalho. Tendo como finalidades que os alunos adquiram competências, criem o gosto por aprender e pela procura permanente dos saberes, desenvolvam a criatividade, a autonomia, a cooperação – necessidade de trabalhar em grupo e em tarefas com carácter coletivo – a solidariedade e a vivência democrática (Projeto de GFC, 2000/2001, p.5).

A perspectiva de construção de um projeto educativo de natureza inclusiva facilitado pelo argumento do aumento da autonomia na gestão curricular, abrangendo a intervenção na escola na sua totalidade e tornando-a mais flexibilizada e

contextualizada, incentivou os docentes deste estabelecimento a envolverem-se no desenvolvimento curricular em termos da sua adequação às necessidades educativas dos alunos.

O Projeto Piloto era entendido como uma mais-valia ao desenvolvimento organizacional e à melhoria do sucesso educativo: “um novo desenho curricular que favorece a interdisciplinaridade e a reestruturação das metodologias e das práticas pedagógica resultando em melhores aprendizagens, procura-se com este projeto encontrar uma *nova escola* em que os alunos consigam alcançar o sucesso educativo, dominando um conjunto de saberes, técnicas e práticas essenciais à sua vida ativa. (Projeto de GFC, 2000/2001, p.4)”

Tal como a candidatura ao Programa PEPT-2000, a candidatura ao Projeto de Gestão Flexível do Currículo foi apresentada no sentido de contrariar o abandono escolar que era na época significativo (nos anos letivos de 1998/1999 e de 1999/2000, vinte e dois e vinte e quatro alunos abandonaram o sistema escolar sem a conclusão da escolaridade obrigatória), o insucesso e a baixa qualidade das aprendizagens (elevadas taxas de transição de alunos com insucesso acumulado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática - 18% e 23%, dos alunos transitados, no 2.º e 3.º ciclo, em 1999-2000). “A Escola continua a ter dificuldade em lidar com a heterogeneidade dos alunos e com a diversidade de situações, persistindo elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar” (Projeto de GFC, 2000/2001, p.8).

Na candidatura, a intencionalidade de melhoria dos resultados escolares dos alunos é apresentada na dimensão abrangente da “melhoria da qualidade das aprendizagens” ou do “sucesso das aprendizagens”, não estando, contudo, associada a compromissos objetivos de progresso. A expectativa de melhoria das aprendizagens era

perspetivada, na época, como um resultado da alteração do desenho curricular, pela introdução das áreas curriculares não disciplinares, pela diferenciação e diversificação das práticas pedagógicas, e pelo aumento de práticas colaborativas dos docentes em sala de aula. Para o mesmo objetivo contribui o incremento do trabalho colaborativo realizado, a nível de conselho de turma e grupo disciplinar e a colaboração das instituições parceiras da comunidade na consecução das finalidades educativas das escolas.

Assim, face à aprovação da candidatura, a escola passou, no ano de 1998/1999, a integrar durante três anos letivos, a nível nacional, um grupo de escolas em que decorria a experimentação do projeto-piloto de gestão flexível do currículo. Este era constituído por 10 escolas, em 1997/1998, e por 184 escolas, em 2000/2001.

A implementação do projeto-piloto foi concretizada de forma faseada, no ano letivo de 1998/1999 abrangeu as turmas de início do 2.º e 3.º ciclo de 5.º e 7.º ano, no ano seguinte, a continuidade do projeto-piloto foi aprovada por dois terços dos elementos do Conselho Pedagógico, sendo alargado às turmas de 6.º e 8.º ano, e dois anos depois, em 2000/01 (último ano do desenvolvimento do projeto-piloto), em votação unânime do Conselho Pedagógico é alargado ao 9.º ano de escolaridade, passando a abranger todas as turmas de 2.º e 3.º ciclo.

No âmbito do projeto foi designada, pelo conselho pedagógico, uma comissão de acompanhamento e avaliação do projeto, constituída por cinco docentes da qual fizemos parte (Ata CP n.º185, 17/03/1999, p.58). O conselho pedagógico definiu ainda, como funções desta comissão, as dimensões da avaliação interna da implementação do projeto e de organização de formação interna - “Elaboração de inquéritos; Levantamento de dados; Análise de Atas; Partilha de informações com outras escolas

envolvidas no mesmo projeto; Colaboração com a Comissão Executiva Instaladora na reformulação do projeto.” (idem)

A ação desta equipa desenvolveu-se em várias áreas das quais destacamos: elaboração anual dos projetos de gestão flexível do currículo; construção de orientações e materiais de apoio ao desenvolvimento das atividades nas áreas curriculares não disciplinares; promoção e participação em reuniões de reflexão, planificação e avaliação das ações desenvolvidas e troca de experiências; criação de instrumentos de avaliação para monitorização do processo; organização de formação na escola de encontro às necessidades profissionais para o desenvolvimento do projeto.

Nos anos de desenvolvimento do projeto-piloto, o desenho curricular e os requisitos para o seu desenvolvimento vão sendo propostos pelo Departamento do Ensino Básico, que tutelava o projeto. Anualmente a escola apresentava uma candidatura ao projeto piloto, em que constava a adequação das orientações ao contexto específico e, no final cada ano letivo, remetia à administração educativa a avaliação do projeto expressa no Guião/Observatório da Gestão Flexível do Currículo, cujo formulário era disponibilizado pelo Departamento de Educação Básica.

A alteração da componente horária das disciplinas e a transferência de tempos para as áreas curriculares não disciplinares: Projeto Interdisciplinar, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania gerou, de forma recorrente, nas reuniões de Conselho Pedagógico grande discussão e divergência de posições por parte dos delegados dos grupos disciplinares, com especial relevância para a área da Educação Física, no 3.º ciclo e Educação Visual e Tecnológica no 2.º ciclo. A diversidade das lógicas em confronto tinha como motivação a gestão dos créditos horários disponíveis para as disciplinas de forma a salvaguardar a não diminuição da componente horária das

disciplinas, produzindo, para o efeito, diferente argumentário. Nestas duas áreas os delegados argumentavam o contributo destas disciplinas na motivação dos alunos para a frequência da escola. Nas disciplinas de Matemática e Línguas Estrangeiras a argumentação fundamentava-se numa lógica disciplinar, no fato da redução da componente horária das disciplinas não ter sido acompanhada pela revisão dos programas das disciplinas e que os mesmos eram excessivamente extensos para serem desenvolvidos na componente horária que lhes estava a ser destinada, comprometendo a progressão dos alunos no ensino secundário.

As divergências foram dando lugar a consensos em Conselho Pedagógico pela liderança determinada e capacidade negocial do Presidente deste órgão e simultaneamente do Conselho Executivo. Assim, no projeto-piloto de 1999/2000, a componente horária de cada uma destas disciplinas foi reforçada num tempo semanal. Para a organização da socialização na escola, no acompanhamento dos alunos e ocupação dos tempos livres, em resultado da distribuição do horário semanal ao longo do dia escolar e ausências de docentes às aulas previstas no horário diário, foram criados diversos clubes na área artística e desportiva. Em regra, à área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, foram afetos dois docentes, sendo um da área das línguas e outro da área da Matemática.

A componente semanal do horário dos alunos fixou-se no primeiro ano de execução do projeto-piloto em 30 tempos no 2.º ciclo e 31 tempos no 3.º ciclo. No segundo ano de implementação foi alargado no 2.º e 3.º ciclo para 33 e 35 tempos (16,5 e 17,5). Aquando da generalização da reorganização curricular fixou-se em 34 e 36 tempos, no 2.º e 3.º ciclo, respetivamente. Em termos organizativos resultou no aumento das horas de ensino e no conseqüente aumento da necessidade de recrutamento de mais

docentes, sobretudo nos grupos disciplinares que, por regra, lecionavam as áreas curriculares não disciplinares.

No reforço da autonomia na gestão do currículo os estabelecimentos escolares puderam adotar diferentes unidades de tempo de organização das aulas, que não os habituais 50 minutos. A discussão sobre a unidade de tempo de organização das aulas foi valorizada em Conselho Pedagógico, tendo em conta que a opção pela redução das aulas de cinquenta para quarenta e cinco minutos possibilitaria uma melhor organização dos horários “aumentando o número de tempos letivos diários de dez para doze, reservando-se com esta alteração um espaço para reuniões de manhã e de tarde com a duração de uma hora e meia” (Ata CP n.º190, 23/06/1999, p. 68).

A viabilização organizativa do trabalho em equipa dos docentes em diferentes estruturas, pela libertação de tempos semanais nos horários dos docentes e alunos, colheu internamente boa aceitação, face ao aumento do número significativo de reuniões, e tendo em mente que a reorganização dos horários se realizaria em período anterior às 18.30h. Assim, os tempos letivos foram agrupados primeiro em blocos de 100 e 50 minutos e, no ano letivo seguinte, reestruturados em blocos de 90 e 45 minutos.

A vantagem decorrente da organização dos tempos letivos em blocos de 90 minutos foi justificada do seguinte modo:

Uma gestão do tempo mais adequada, permitindo a concretização de saberes; implementação de uma grande diversidade de estratégias com maior eficácia; maior volume de trabalhos realizados pelos alunos, maior sistematicidade na resolução de problemas e em exercícios de aplicação”. Enunciavam-se, contudo, de igual forma, algumas desvantagens: “um grande espaçamento entre aulas, o que na aprendizagem das línguas estrangeiras é um inconveniente; torna-se mais gravoso o absentismo do corpo docente; nas disciplinas que têm um só bloco semanal (90 minutos) nota-se um maior alheamento em relação a essas disciplinas (Guião observatório da Gestão Flexível do Currículo, 1999/2000, p.11).

O currículo do ensino básico passou a ser constituído, para além das disciplinas/áreas disciplinares, pelas áreas curriculares não disciplinares. Introduzia-se, no início do 3.º ciclo, como obrigatória uma segunda língua estrangeira e Educação Tecnológica. Na reorganização curricular, a área curricular não disciplinar de Educação para a Cidadania foi substituída por Formação Cívica, e educação para a cidadania passou a ser uma dimensão transversal ao currículo.

No projeto de Gestão Flexível do Currículo recomendava-se a sequencialidade das disciplinas, estando, no entanto, o Departamento da Educação Básica, recetivo à argumentação que fundamentasse diferentes opções. Assim, no decorrer do projeto GFC, o Conselho Pedagógico sustentou o parecer do grupo disciplinar de Físico Química, pelo que a introdução desta disciplina no currículo dos alunos era feita somente ao nível do 8.º ano de escolaridade.

Num processo de repartição e transferência de competências, os normativos previam que as escolas introduzissem pequenas variações no desenho curricular desde, por exemplo, alguma oscilação na distribuição da carga horária entre as disciplinas no mesmo agrupamento, por ano ou ciclo, até à opção de introdução de novas áreas no currículo (formação artística, componentes curriculares regionais e locais).

Dando continuidade à experiência desenvolvida no projeto PEPT-2000, foram introduzidas componentes curriculares locais e regionais nos currículos de Geografia (7.º ano), História (8.º ano) e Ciências Naturais (9.º ano). Foram definidos como temas integradores sobre o “Património ambiental: estratégias e equipamentos de preservação”, “Património cultural: do barroco ao Neoclássico”; “Educar para a promoção e preservação da saúde”. A componente horária destas disciplinas foi reforçada num tempo semanal para que, recorrendo à dinâmica de trabalho de grupo, os

temas fossem desenvolvidos em trabalho de pesquisa. Pretendia-se que os alunos trabalhassem, individualmente e em grupo, os conteúdos programáticos desenvolvendo competências de pesquisa, seleção, organização e recriação da informação e de comunicação recorrendo a vários suportes.

As áreas curriculares não disciplinares, Projecto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania eram de natureza transversal e integradora e foram espaços de desenvolvimento de autonomia curricular e de maior diversificação dos métodos pedagógicos. Para estas áreas, de frequência obrigatória para os alunos, a administração central não definiu programas de conteúdos, mas orientações gerais das competências que os alunos deveriam desenvolver. A escola procedeu à definição das temáticas e conteúdos a abordar, as actividades e abordagens metodológicas a desenvolver e o modelo de participação do conselho de turma e dos alunos na planificação e realização das actividades.

A lógica de integração curricular foi desenvolvida nas áreas de projeto e cidadania. “A integração curricular é uma concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e questões significantes, identificadas em conjunto por educadores e jovens, sem considerar as fronteiras das áreas de estudo” (Beane, 2002, p.10).

Na área de estudo acompanhado foi realizado sobretudo trabalho pedagógico diferenciado, pelo acompanhamento mais próximo das necessidades dos alunos, quer numa componente de desenvolvimento de técnicas e métodos de trabalho e estudo, actividades na área das tecnologias da informação e comunicação, quer numa vertente disciplinar, o apoio e reforço das aprendizagens nas áreas da Língua Portuguesa e

Matemática. No decorrer da implementação do projeto-piloto frequentemente foi proposto pelos docentes a adoção de uma diferente organização do trabalho nesta área, pela valorização do trabalho individual dos docentes com grupos menores de alunos, a ser viabilizado pelo desdobramento das turmas.

No sentido de se conseguir desenvolver o projeto de flexibilização curricular foi colocada especial ênfase na decisão colegial pela procura de consensos na planificação, desenvolvimento e avaliação do projeto. O trabalho nas áreas curriculares não disciplinares de Projeto e Estudo Acompanhado era desenvolvido em sala de aula em regime de coadjuvação, preferencialmente por docentes com diferentes formações académicas. Pressupondo que a planificação, a implementação e a avaliação fosse coordenada entre os docentes que a desenvolviam e entre estes e o conselho de turma.

Trabalhar em equipa exigiu negociação permanente e sobretudo capacidade para perceber o ponto de vista de docentes que valorizavam a existência do currículo nacional e da uniformização do desenho curricular e, num diálogo construtivo reajustar posições no desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Foi uma constante no desenvolvimento do projeto-piloto a interacção e o tomar decisões conjuntas por consenso, através do diálogo intersubjectivo e a vinculação quer às decisões quer à realização das tarefas. As decisões coletivas foram sendo transpostas para o projeto curricular de escola/agrupamento e projetos curriculares de turma.

A mobilidade do corpo docente (situada no decorrer do projeto anualmente em 40% dos docentes) era apresentada como um obstáculo ao desenvolvimento do projeto-piloto; a argumentação apresentada recaía na dimensão da cultura colaborativa e socialização profissional ao invés da dimensão da continuidade pedagógica:

Grande mobilidade do corpo docente (...), dificultando a continuidade das equipas coesas de professores, empenhadas em objetivos comuns e com

“sentido de pertença”. No início de cada ano letivo, os professores que permanecem na escola, guardiões das orientações e projetos pedagógicos são sobrecarregados com o trabalho de recriar/reformular os projetos de trabalho, adequando-os às características pessoais e profissionais dos novos professores (Projeto de GFC, 2000/2001, p.8).

Num período em que era grande a mobilidade do corpo docente, em resultado da periodicidade anual do concurso nacional de professores, procurava-se anualmente que a administração educativa autorizasse a requisição de docentes que envolvidos nas dinâmicas do projeto mostrassem interesse em dar continuidade no ano seguinte. A continuidade ao serviço da escola de docentes para o desenvolvimento do projecto resultou como um facilitador para o desenvolvimento de uma cultura institucional de natureza cooperativa.

O desenvolvimento do projeto-piloto foi acompanhado externamente por elementos do Departamento de Educação Básica, Direção Regional investigadores e docentes universitários da área de desenvolvimento do currículo. Desenvolveram-se reuniões de trabalho com os docentes da escola e de outras escolas a desenvolver o projeto de gestão flexível do currículo, sessões de formação, debates e encontros de caráter local, regional e nacional sobre as temáticas de currículo e gestão curricular.

A generalização da experiência faz-se em 2001. O Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro² revoga o anterior despacho e institucionaliza a nível nacional o currículo escolar do ensino básico, criado no âmbito do projeto-piloto de flexibilidade curricular, este normativo estará em vigor até finais do ano letivo de 2011/12. O conceito de currículo nacional expresso no artigo 2.º é entendido como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na LBSE para este ciclo de ensino, tomando por referência

² Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, rectificado pela declaração de rectificação nº 4-A/2001, publicada no DR, I Série A, nº 50, 2º suplemento, de 28 de Fevereiro de 2008.

desenhos curriculares definidos pela administração educativa. É enunciado no articulado a referencia ao conjunto de competências estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo, o perfil de competências terminais do ensino básico, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas aos alunos, que será concretizado no Currículo Nacional do Ensino Básico.

4. O exercício da gestão no agrupamento de escolas

O ano de 2002/2003 coincide com o início do desempenho das funções de presidente do conselho executivo, e simultaneamente presidente do conselho pedagógico da nova unidade de organização escolar, o Agrupamento de Escolas Cávado Sul. A constituição deste agrupamento derivou de um processo de agrupamento dos estabelecimentos resultante da iniciativa da administração educativa, Centro da área Educativa de Braga, no ano letivo de 2000/2001, no seguimento da publicação do Decreto Regulamentar 12/2000, de 29 de Agosto.

Os primeiros anos de exercício de funções de presidente do conselho executivo foram marcados pela instabilidade em resultado da reorganização da rede escolar e do agrupamento dos estabelecimentos. Assim, no primeiro ano de exercício de funções, num mandato que se pressupunha ser de três anos, as mesmas foram interrompidas, por determinação da Direção Regional de Educação do Norte, face à extinção do agrupamento horizontal Terra Verde e, a agregação de três estabelecimentos deste agrupamento (EB1/JI de Santa Eugénia, EB1 e o Jardim de Infância de Areias de Vilar) no Agrupamento Cávado Sul. Este passou a ser constituído por 31 estabelecimentos, alguns dos quais de dimensão muito reduzida, dispersos num território escolar extenso. Em 2003/2004, em resultado de um processo eleitoral, presidi à comissão executiva

instaladora do agrupamento de escolas Cávado Sul, com a nova configuração e, no ano letivo seguinte, 2004/2005, à presidência do conselho executivo eleito para o triénio de 2004/2007. Durante este triénio, em termos organizacionais, destacamos as iniciativas de reorganização da rede escolar na educação pré-escolar e no 1.º ciclo; o processo de avaliação externa, na fase piloto de avaliação externa de estabelecimentos de educação e ensino, desenvolvida pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa (GTAE), realizada nos dias 16, 17 e 18 de Maio de 2006, e à qual o agrupamento se candidatou; e o processo de negociação e contratualização com a administração educativa de um contrato de autonomia para o desenvolvimento do projeto educativo, assinado em setembro de 2007.

No processo de articulação com a câmara municipal para reorganização da rede educativa da educação pré-escolar e 1.º ciclo deste agrupamento esteve sempre presente que a opção política da autarquia era contrária à criação de centros escolares de maior dimensão. Neste sentido, as propostas a apresentar teriam de considerar que os edifícios com quatro salas seriam preservados nas diversas freguesias de origem dos alunos. Na época o município alheou-se das opções da política educativa de uma reorganização global da rede educativa da educação pré-escolar e 1.º ciclo, possibilitada pela construção de centros escolares. Os processos de negociação de alterações pontuais da rede escolar foram participados pelos representantes do conselho executivo, nomeadamente pela presidente, a vice-presidente docente do 1.º ciclo, os representantes da autarquia, as diversas juntas de freguesia e os representantes das associações de pais das escolas a agregar.

A reorganização da rede escolar no agrupamento, no triénio de 2004/2007, abrangeu a extinção de dois estabelecimentos do 1.º ciclo (EB1 de Midões e EB1 de

Pedra Furada), nos quais os alunos dos quatro anos de escolaridade eram agrupados numa só turma, integrando-os nas turmas da EB1 da Várzea e EB1 de Gual. A transformação de dois estabelecimentos em escolas básicas integradas, passando a integrar a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, EB1/JI de Gual e EB1/JI de Moure. A reorganização da rede do 1.º ciclo na freguesia de Macieira de Rates, pela agregação de dois estabelecimentos do 1.º ciclo num só edifício e, na freguesia de Barcelinhos pela agregação de três estabelecimentos do 1.º ciclo num só edifício e, agregação num só edifício as salas de dois jardins-de-infância.

O ano de 2002/2003 marca o início do desenvolvimento do Projeto Educativo do agrupamento de escolas, aprovado pela Assembleia de Escola no ano letivo anterior, primeiro ano de funcionamento do agrupamento. A equipa que procedeu à elaboração do Projeto Educativo adotou a participação e a representatividade como os princípios em que se sustentou a construção deste documento, que teve como objeto de intervenção o Agrupamento de Escolas na sua totalidade. Metodologicamente, iniciou-se pela construção, implementação e análise de resultados de um inquérito que abrangeu um total de 62 docentes, 51 não docentes, 71 encarregados de educação e 121 alunos, visando identificar os sentidos das finalidades da educação para os diferentes intervenientes no ato educativo. No Projeto Educativo procurou-se consensualizar e explicitar os princípios, os valores, as metas e as estratégias que iriam nortear o desenvolvimento de um projeto pedagógico comum no agrupamento de escolas, salvaguardando a identidade, a cultura profissional e a complementaridade dos vários níveis de educação e ensino.

Na implementação do Projeto Educativo visando melhorar a qualidade dos ambientes educativos e das aprendizagens dos alunos foram valorizadas as finalidades

subjacentes à constituição dos agrupamentos de se conseguir, num processo sequencial de escolarização, uma melhor integração entre os três ciclos do ensino básico e articulá-los com a educação pré-escolar. Destes destacamos nomeadamente o “favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social; reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos; garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão” (ponto 1, artigo 5.º, Decreto-lei n.º115-A/98).

A abordagem da complexidade do fenómeno educativo a desenvolver nas escolas passou pela identificação de áreas de atividade escolar consideradas essenciais para a melhoria da qualidade da instituição educativa. Estas abrangeram, na construção do Regulamento Interno, a previsão de estruturas pedagógicas de coordenação educativa, dimensionadas de forma a potenciar o estabelecimento de redes de cooperação entre docentes do mesmo e entre ciclos. Procurou-se, nestas estruturas, estimular a participação, a iniciativa, a reflexão e o compromisso dos docentes no desenvolvimento de ações coordenadas a nível do agrupamento, nomeadamente no planeamento do currículo, do plano anual de atividades, do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e no processo de auto avaliação institucional. Constituíram-se equipas de trabalho multidisciplinares, com docentes dos diferentes níveis de educação e ensino, para a elaboração dos documentos estruturantes do agrupamento, projetos de desenvolvimento educativo a desenvolver interciclos (plano de leitura, plano da matemática, ensino experimental das ciências) e planeamento de atividades conjuntas (atividades de cariz cultural inseridas na feira pedagógica, concursos de escrita, jornal e revista escolar) do plano anual de atividades.

Outra das áreas da atividade escolar visando influenciar, tal como as anteriormente referidas, o comportamento e sucesso escolar dos alunos passou pela abertura do agrupamento ao exterior, pelo desenvolvimento de uma política ativa de participação em projetos nacionais e internacionais dos quais se destacam: Sócrates-Comenius, Ciência Viva, Desporto Escolar, Rede de Bibliotecas Escolares, e também em projetos locais ligados à comunidade, em larga medida promovidos pela Câmara Municipal, Biblioteca Municipal e Museu de Olaria.

As questões da equidade social, no sentido da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar de todos os alunos durante e à saída do ensino básico, num território educativo em que mais de 50% dos alunos beneficiavam do apoio da ação social escolar e em que o nível de escolarização dos pais equivalia a seis anos, orientou a procura de um quadro de referência que permitisse aumentar a “eficácia” e a “melhoria” do Agrupamento. Assim procurava-se identificar fatores promotores da qualidade das escolas, os quais, como pistas de orientação apoiassem a definição de uma estratégia interna de ação adequada ao contexto, cujos processos influenciassem favoravelmente os resultados escolares dos alunos e impulsionassem o desenvolvimento organizacional.

Entendendo, no seguimento de Lima (2003:420), como contributos do movimento das escolas eficazes, o combate ao pessimismo sociológico e ao determinismo estrutural e cultural e o incentivo ao otimismo pedagógico, levando os profissionais de ensino a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos. Considerando, também, que os trinta anos de investigação sobre a eficácia das escolas, não produziram modelos teóricos suficientemente explicativos que abarquem a complexidade e variedade dos fatores interrelacionados no processo de aquisição de conhecimento pelos

alunos, quer ao nível da sala de aula quer ao nível da escola no seu conjunto (Barroso, 1996).

5. Os movimentos de eficácia e melhoria institucional

Os estudos dirigidos por Coleman e por Christopher Jenks debruçaram-se sobre a questão da equidade, procurando estimar as relações existentes entre os resultados escolares dos alunos e o nível sócio económico das famílias e concluíram que factores ligados à família tinham mais influência sobre o sucesso escolar dos alunos do que factores propriamente escolares e que a melhoria da qualidade das escolas não conseguia compensar as diferenças com origem na família e na classe social, não reduzindo a desigualdade entre os alunos. Adverte Lima que estas conclusões não pretendem dizer que as escolas "não têm qualquer importância, pois embora o aumento da qualidade da educação não implique necessariamente uma maior proximidade entre os desempenhos dos alunos, significará, provavelmente, a melhoria do desempenho de todos, isto é, uma subida do nível global de desempenho" (2008, p.22).

O desencanto gerado sobre a capacidade da escola conseguir tornar o sucesso menos dependente da herança familiar e de promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos estimulou, a partir de finais da década de setenta, duas linhas de investigação partindo de pressupostos ideológicos e epistemológicos diferentes, o movimento de pesquisa das escolas eficazes (*effective school*) e o movimento da melhoria da escola (*school improvent*), tendo por objetivo estudar a relevância do contributo das escolas para o sucesso dos alunos. Nos anos oitenta, o movimento das escolas eficazes é reconceptualizado, dando origem ao movimento de melhoria eficaz da escola (*effective school improvement*), o qual resulta da cooperação entre investigadores

de ambos os movimentos, integrando nos seus estudos dimensões do movimento das escolas eficazes e pressupostos do movimento da melhoria.

As críticas desta "segunda geração" de estudos sobre a eficácia - e “dirigidos por Brookover (1979), Rutter (1979), Edmonds (1979), Purkei e Smith (1983), Mortimore (1988) - "dirigem-se principalmente ao tipo de medida utilizada (testes de inteligência de raciocínio verbal) e ao tipo de abordagem (*input-output* que ignorava os *processos* escolares)” (Barroso, 1996, p.6). Os estudos entram no interior da escola, considerando-a como organização social, e analisam os seus processos internos - “clima, liderança, gestão de tempo, etc.) mostrar que as escolas podem fazer a diferença” (Barroso, 1996, p.6) - acabando por "demonstrar que, sob certas condições, há escolas que marcam a diferença nos resultados conseguidos pelos alunos, comparadas com outras ineficazes” (Bolívar, 2003, p.26).

A título ilustrativo indicam-se seguidamente os indicadores de eficácia que, em resultado das investigações desenvolvidas por Edmonds (1979), e Mortimore (1988), associam à obtenção de um “efeito de escola” proporcionador da obtenção de melhores resultados pelos alunos. Para Edmonds (Lima, 2003, p. 64), os alunos que frequentam escolas americanas dos meios urbanos desfavorecidos conseguem obter melhores resultados quando as escolas conseguem satisfazer o seguinte conjunto de requisitos: liderança administrativa forte, boas expectativas sobre o desempenho dos alunos; ambiente de escola que seja ordeiro, sem ser rígido; prioridade das aquisições das competências básicas sobre as demais atividades escolares; reorientação da ação da escola, sempre que necessário, para os objetivos fundamentais; avaliação contínua e sistemática dos níveis de desempenho e progressão dos alunos.

Peter Mortimore e a sua equipa (Lima, 2003, p. 151-156) apresentam doze *fatores-chave* considerados importantes para explicar a eficácia diferencial encontrada entre estabelecimentos ingleses de ensino primário e cuja presença conjugada nas escolas estava associada a desempenhos mais elevados dos alunos em áreas cognitivas e áreas não cognitivas: *liderança resoluta do pessoal docente, por parte da direção da escola; envolvimento do subdiretor; envolvimento dos professores; consistência entre os docentes; sessões de ensino estruturadas; ensino intelectualmente estimulante; ambiente centrado no trabalho; focalização limitada em cada sessão de trabalho; comunicação máxima entre docentes e alunos; registo de informação; envolvimento parental; clima positivo.*

As investigações desenvolvidas a partir da década de noventa constituem a terceira geração, que, partindo de modelos de análise relacionando diversas variáveis, não confirmam algumas das conclusões dos investigadores da geração anterior e demonstraram que os *efeitos da escola* enquanto organização não podem ser dissociados dos *efeitos das turmas* e *efeitos dos professores*; que as escolas não são eficazes para todo o tipo de alunos, podendo haver diferenças de efeitos de escola em função da origem socioeconómica ou do grupo étnico de pertença dos alunos; que os efeitos da eficácia de uma escola podem variar em períodos muito curtos, de 2 a 3 anos; que a dimensão dos efeitos da escola nos resultados escolares é mais limitada do que referida nas investigações da geração anterior.

O conhecimento produzido no âmbito da investigação sobre as escolas eficazes continua a influenciar as opções de política educativa em diferentes países, sendo o seu impacto prático "especialmente notório a três níveis: a planificação das políticas de

intervenção educativa prioritária, a avaliação externa das escolas e as iniciativas de melhoria e auto-avaliação destas instituições” (Lima, 2003, p.272).

Capítulo III – Da autoavaliação ao contrato de autonomia

O interesse dos países europeus, a partir da década de noventa, pelos processos de autoavaliação das organizações escolares tem origens sociais e científicas. A opção de muitos países de descentralizar o seu sistema educativo, no sentido de localmente serem encontradas respostas educativas mais adequadas à heterogeneidade da população escolar, tornou mais evidentes as questões de transparência, nomeadamente da informação disponibilizada pelas organizações escolares, da capacidade de adaptação e dos desempenhos individuais das escolas. Paralelamente, a evolução da ciência abriu portas a novas abordagens, tanto em matéria de avaliação em educação como em matéria de conceitualização e investigação sobre eficácia da escola e melhoria dos seus desempenhos (Scheerens, 2004, p.102).

1. Avaliação das organizações escolares

O exercício das funções de gestão e administração do agrupamento, na primeira década do presente século, coincide com o desenvolvimento de programas nacionais de avaliação das organizações escolares e com o impulso à realização de processos de avaliação interna (autoavaliação) e de avaliação externa da organização escolar, modalidades a que preside o objetivo de prestação de contas, seja à comunidade ou à administração. Pela autoavaliação, “cada escola dispõe da possibilidade de proceder à sua diagnose e, face aos resultados desta, gizar estratégias de desenvolvimento organizacional” (Formosinho & Machado, 2010, p.20). As práticas de avaliação externa e, entre estas, os programas de avaliação das escolas, “visam, por um lado, a recolha de indicadores que permitam um melhor conhecimento das escolas, do seu grau de

desenvolvimento organizacional e das aprendizagens dos alunos e, por outro, a credibilização do sistema escolar e a governabilidade das escolas” (Formosinho & Machado, 2010, p.20).

Estes processos avaliativos têm consequências no agrupamento de escolas, quer pela integração dos resultados no planeamento estratégico interno, no desenvolvimento de planos de melhoria e das práticas de autoavaliação do agrupamento, quer pelos estímulos externos por parte da administração educativa ao desenvolvimento organizacional, pela sua (co)responsabilização no estabelecimento de um contrato de autonomia, com compromissos de melhoria e responsabilidades próprias, para o desenvolvimento do projeto educativo do agrupamento.

A notoriedade da temática da avaliação das escolas deriva de diversos fatores. Recorrendo a Costa & Ventura (2002, p.106-107) e a Azevedo (2007, p.18-19), esquematizam-se os fatores mais relevantes no contexto atual:

- A visibilidade e a especificidade das organizações escolares, “percebidas como unidades organizacionais com uma individualidade própria, localmente bem identificadas, distintas de outras suas congéneres”; “que se começam a constituir como espaços de resposta autónoma e diferenciada (...) na construção de projetos educativos próprios” (Costa & Ventura, 2002, p.106).
- “A descentralização dos meios e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares. Assim, a autonomia dos serviços públicos, consubstanciando uma delegação de poder, pressupõe a responsabilização e a transparência, a definição de objetivos e a recolha de informação sobre resultados”. A prestação de contas, inserida numa estratégia de regulação, apresenta-se como contraponto à substituição da gestão direta e centralizada dos

sistemas públicos, “a avaliação é um fator de regulação e governabilidade das sociedades contemporâneas e de gestão das relações de poder” (Azevedo, 2007, p.18).

- Na relação com a escola, os atores sociais assumem o papel de consumidor, cliente e de cidadão, pelo que pretendem dispor de informação atualizada para realizarem escolhas informadas e ter garantias da qualidade do serviço prestado e informação necessária para fomentar a responsabilidade coletiva face à educação, nos campos político, social, cultural, empresarial. “Assim sendo, a avaliação surge, entre a lógica de mercado e uma lógica de cidadania, como a fonte de informação e de controlo social da educação” (Azevedo, 2007, p.18-19).
- Os limites dos recursos financeiros públicos acentuam a necessidade de maior escrutínio da eficiência dos serviços educativos, com recurso a indicadores de natureza gestionária, como o custo por aluno, o rácio professor alunos por escola, os níveis salariais em confronto com os resultados escolares. “Neste contexto, ganham relevo os paradigmas da gestão empresarial que apontam a avaliação das escolas como instrumento de promoção da qualidade, nomeadamente em matéria de organização e mobilização eficiente de recursos” (Azevedo, 2007, p. 19).
- “As estratégias de *marketing* e de promoção da escola: o papel que os processos (e, se possível, os resultados) da avaliação poderão ter nos mecanismos de promoção de cada escola” (Costa & Ventura, 2002, p.107), contrariando, no local, “uma imagem pública pouco favorável” do sistema educativo e que é “decorrente de uma avaliação mediática, genérica e impressiva, expressa na ressonância pública dos acontecimentos, problemas ou incidentes” (Azevedo, 2007, p.21).

- A melhoria do desenvolvimento organizacional das escolas, uma avaliação que se repercute na instituição ao serviço da “identificação dos seus estrangulamentos, dificuldades, insucessos e em consequentes estratégias de mudança e de melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e de bem-estar institucional” (Costa e Ventura, 2002, p.107). “A avaliação institucional decorre, implica e reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de uma ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo cuidado” (Azevedo, 2007, p.22).

1.1 Conceitos, dimensões e modalidades

No âmbito da educação o conceito de avaliação é plurisignificativo, existindo mesmo uma multiplicidade de definições de avaliação. Historicamente as diferentes concepções de avaliação denotam a evolução dos conceitos e das práticas de avaliação, sendo que as práticas avaliativas, a matriz conceptual e a metodologia adotada por cada uma das quatro gerações de avaliação, dependendo dos programas de avaliação, continuam a ser utilizadas na contemporaneidade (Alaiz *et al.* 2003, p.11-12).

A primeira geração valoriza a componente técnica da avaliação, sendo esta entendida como sinónimo de medida em que os instrumentos de recolha de informação privilegiados eram os testes e as escalas.

Na segunda geração, o avaliador é um narrador, a avaliação centra-se nos objetivos, procurando descrever em relação aos mesmos os pontos fortes e fracos do que é avaliado. Autores como Tyler destacam a importância da recolha de informação variada e minuciosa, com recurso a várias fontes, a considerar na definição das estratégias seguintes. A concepção de avaliação deste autor integra-se na denominada

pedagogia por objetivos, na qual avaliar é comparar os resultados previstos e os resultados obtidos.

Para a terceira geração, o avaliador é um narrador e um técnico, sendo a avaliação concebida como a descrição e a determinação do valor ou do mérito, ou ainda emissão de um juízo de valor acerca do mérito do que é avaliado (programa, projeto, aprendizagem, escola, entre outros). Scriven associa a avaliação à produção de juízos de valor, e destaca a necessidade de avaliar processos e resultados de acordo com a dimensão formativa e sumativa. Introduce a avaliação criterial, com a definição de indicadores, de modo a confrontar o desempenho em análise com um conjunto de critérios de qualidade previamente definidos, utilizados como padrões de informação de referência. Stufflebean destaca a importância da avaliação para a tomada de decisões, acrescenta-lhe o caráter holístico, numa visão sistémica da avaliação; ao considerar os quatro tipos de avaliação, constitui a estrutura básica do modelo CIPP - avaliação de Contexto, avaliação de Entrada (*input*), avaliação de Processo e avaliação de Produto (*output*).

A quarta geração pretende encontrar consensos sobre o objeto de avaliação, recorrendo à argumentação discursiva e à justificação nos processos de negociação que envolvem os avaliadores e os avaliados, numa metodologia radicada no paradigma construtivista. “Ela tem em conta a diversidade de interesses em presença e dá-lhes voz criando um espaço público de reflexão sobre as finalidades da escola e seus modos de organização e funcionamento” (Alaiz *et al.* 2003, p.12).

1.2 Dimensões de avaliação

As práticas de avaliação institucional desenvolvidas em diferentes domínios podem-se integrar num conceito mais abrangente de avaliação educacional. Ao conceito

estão associados diferentes domínios da avaliação, nomeadamente a avaliação institucional da organização educativa, a avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos, a avaliação profissional do pessoal docente e do pessoal não docente. Às diferentes dimensões correspondem diferentes metodologias, conteúdos, elementos envolvidos, calendarizações e funções da avaliação.

As finalidades de desenvolvimento de um processo de avaliação para determinar o valor ou o mérito em qualquer domínio podem ser agrupadas nas funções de orientar, regular e certificar, que se inscrevem, respetivamente, na avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

O objetivo principal da avaliação diagnóstica é orientar o planeamento, procedendo à diagnose de determinada realidade, de modo a reunir informação necessária à tomada de decisão de adequação dos procedimentos. Concretiza-se pela exploração de características, identificação de necessidades, dos facilitadores e dos obstáculos que possam condicionar o desenvolvimento de um processo, podendo ser desenvolvida no início do processo, e circunstancialmente em qualquer outro momento que justifique a diagnose.

A avaliação formativa é parte integrante do processo de desenvolvimento, com uma finalidade fundamentalmente pedagógica de monitorização. Tendo por função regular os processos, proporciona informação contínua aos atores envolvidos sobre os progressos ou retrocessos, a qual é necessária para (re)orientar o processo, para correção de problemas ou para potenciar os aspetos positivos.

A avaliação sumativa tem como objetivo certificar se os objetivos pretendidos foram alcançados, ou se o programa desenvolvido conseguiu satisfazer as necessidades sempre numa lógica certificativa. Consiste num balanço a realizar no final da

aplicabilidade de um projeto, de um programa ou de um ciclo de aprendizagem, podendo também realizar-se pontualmente depois de determinada intervenção. A avaliação na dimensão sumativa pode estar associada à atribuição de uma menção classificativa, tendo também uma função de controlo.

1.3 Modalidades de avaliação de organizações escolares

A distinção entre as modalidades de avaliação interna (ou autoavaliação) e avaliação externa dos estabelecimentos de ensino poderá ser estabelecida considerando a origem que determina a iniciativa, quem desenvolve o processo e quem interpreta os resultados, no sentido de atribuir o respetivo nível de valoração. Meuret, referindo-se à distinção entre avaliação interna e avaliação externa, esclarece que “o que as diferencia é a natureza da instância que pronuncia o julgamento que se apresenta no termo do processo de avaliação: a própria escola, no primeiro caso; uma instancia exterior, no segundo (inspetores ou responsáveis administrativos)” (2002, p.39-49). O autor propõe a adoção do conceito de autoavaliação quando o processo de avaliação é concebido e conduzido pelos próprios agentes educativos e a informação produzida se destina a ser usada internamente pelo estabelecimento de ensino. Azevedo refere-se ao conceito de “autoavaliação institucional para designar um processo concebido e administrado por uma instituição para seu próprio, embora não exclusivo, uso” (Azevedo, 2007, p.78). Ainda segundo o autor, a autoavaliação, enquanto instrumento explícito de promoção para a melhoria da escola, deve ser entendida como um processo coletivo, sistemático, com algum nível de formalização, organização e intencionalidade.

A avaliação interna enquanto processo coletivo é também valorizada no modelo de avaliação europeu “tendo essencialmente em vista motivar os agentes educativos para melhorar a qualidade do ensino, bem como para aceitar ou iniciar mudanças, mas

também apreender melhor toda a complexidade de uma situação mercê da multiplicidade de olhares lançados sobre a escola” (Eurydice, 2004, p.3). Macbeath *et al.* valorizam o desenvolvimento de processos de avaliação autogeridos, identificando como uma das funções principais da autoavaliação “estimular o diálogo acerca de objetivos, prioridades e critérios de qualidade aos níveis da escola e da sala de aula” (2005, p.171). Os autores associam ainda o desenvolvimento de processos de autoavaliação “na premissa que as pessoas, no seu coletivo, e as organizações podem aprender – e não apenas as pessoas em termos individuais” (2005, p.171). O desenvolvimento da escola concebida como comunidade de aprendizagem organizacional tem subjacente a capacidade das escolas de se autoavaliarem e aprenderem, sendo que a aprendizagem se desenvolve a nível individual, grupal e organizacional.

As finalidades subjacentes ao desenvolvimento da autoavaliação das organizações escolares são diversas, podendo estar associadas à melhoria do desempenho das organizações escolares pela identificação das áreas mais problemáticas e da procura de soluções mais adequadas, facilitando assim o trabalho futuro dos profissionais. Podem ainda ser vistas como instrumento de marketing, pois a divulgação dos resultados junto à comunidade educativa contribui para o reconhecimento público e é uma estratégia adequada de captação de apoios e aumento da procura da escola por parte dos interessados. Podem ainda ser associadas a estratégias de preparação para a pressão exterior da avaliação externa, antecipando a identificação dos pontos fortes e fracos, delineando estratégias de melhoria, preparando a justificação/fundamentação das fragilidades identificadas (Alaiz *et al.*, 2003, p.19).

Entre as limitações da modalidade de autoavaliação é referido que, atendendo ao processo ser realizado por elementos da comunidade, pode haver dificuldade na objetividade da identificação das dimensões a avaliar, na análise e interpretação dos dados, bem como a falta de referentes externos dificultar a valoração na formulação de juízos de valor (Marchesi, 2002, p.35).

Quem realiza o processo da avaliação externa são pessoas e equipas, sejam da inspeção ou de outras entidades, que não se encontram diretamente implicados nas atividades que se desenvolvem nos estabelecimentos de ensino; a origem da iniciativa poderá ser “a pedido da própria comunidade educativa” ou “por ordem da administração educativa responsável” (2002, p.35). “A avaliação externa é uma tentativa do governo central de garantir que é garantida a qualidade da educação, e que as escolas usam os recursos eficientemente. Esta modalidade de avaliação é um meio de controlo e guia por parte da administração central” (COM, 1999:709).

Segundo Afonso, as práticas de avaliação externa podem ser entendidas como um dos instrumentos indiretos de regulação social, baseados em conhecimento, e “resultam em parte da dificuldade do Estado em atuar por via da imposição e da obrigatoriedade” (2011, p.155). Ainda segundo o mesmo autor, a modernização e a melhoria da qualidade de prestação dos serviços públicos refletem-se na sociedade orientada para uma economia baseada no conhecimento que, nesse sentido, irá reclamar dos sistemas educativos e dos subsistemas um maior comprometimento para a apresentação de resultados.

No contexto português, os programas de avaliação externa, nomeadamente o *Programa de Avaliação Externa das Escolas*, iniciado com o Piloto de Avaliação Externa, e anteriormente o *Programa de Avaliação Integrada*, têm uma finalidade

“mais formativa, orientadora, impulsionadora de um processo de autoconhecimento e responsabilizadora dos atores locais, do que orientada para a fiscalização e para o desenvolvimento de um aparelho prescritivo” (Formosinho & Machado, 2010, p.25).

2. A avaliação das instituições escolares em Portugal

A avaliação das escolas em Portugal inscreve-se em contextos amplos, europeus e internacionais, que traduzem opções de política educativa de avaliação da eficácia e da qualidade dos diversos sistemas educativos nos vários países. Assim, a melhoria da qualidade educativa, em resposta às exigências da sociedade e do sistema económico globalizado, transformou a avaliação numa obrigação institucional na maioria dos países. Neste contexto, tem sido estimulado o desenvolvimento e o interesse pela avaliação das escolas como atividade científica e política, “destacando três forças impulsionadoras: a pressão para melhorar o serviço educativo, a reorganização da administração e os contributos da investigação sobre a eficácia escolar” (Clímaco, 2002, p.63).

A partir da década de noventa, no contexto nacional, foram desenvolvidos, por iniciativa de organismos da administração educativa, programas, projetos e outras iniciativas de avaliação das organizações escolares, sem que tivessem sido implementados de forma contínua e sistemática, e abrangendo somente um número limitado de estabelecimentos escolares. Entre os programas de avaliação desenvolvidos nas escolas, *O Observatório de Qualidade da Escola, criado em 1992*, da iniciativa do Programa de Educação para Todos, o *Projecto Qualidade XXI*, lançado no ano letivo de 2001/2002, da iniciativa do Instituto de Inovação Educacional; o *Programa de Avaliação Integrada das Escolas*, desenvolvido entre o ano letivo de 1999/2000 e

2001/2002 e, o *Programa da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*, criado em 2005, estes dois programas foram especificamente desenvolvidos pela Inspeção-Geral da Educação (IGE). Entidades privadas também têm desenvolvido iniciativas de avaliação interna das escolas, das quais se destaca a Fundação Manuel Leão, com apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, e a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), com a assessoria da empresa Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda. (QUAL). Os dispositivos de avaliação implementados são o programa de *Avaliação das Escolas Secundárias – AVES*, e Projecto “*Melhorar a Qualidade!*”.

Um indicador da crescente importância da avaliação externa ao desempenho das instituições escolares, sobretudo a partir do final da década de noventa, é a reorientação da atividade da Inspeção-geral da Educação para a avaliação externa do desempenho organizacional, “progressivamente focalizada em programas de auditoria e de avaliação externa, numa lógica de monitorização e pilotagem centrada na produção de informação relevante sobre a qualidade dos desempenhos” (Afonso, 2005, p.7).

A Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, designada por Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, vem estabelecer a avaliação das organizações educativas da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário, num sistema duplo, constituído pela avaliação externa, que certifica a autoavaliação, prevendo-se que esta última modalidade de avaliação seja obrigatoriamente desenvolvida por cada escola. O desenvolvimento da avaliação dos estabelecimentos escolares visa os seguintes objetivos: “promover a qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos níveis de eficácia e eficiência”; “dotar a administração educativa (...), e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo”; “garantir a

credibilidade do desempenho das instituições educativas”; “valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa” e, “promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos” (art.º 3.º).

Para a autoavaliação dos estabelecimentos escolares foram definidos parâmetros de avaliação: grau de cumprimento do projeto educativo; nível de execução das atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos; desempenho dos seus órgãos de administração e gestão, abrangendo as estruturas escolares de gestão e orientação educativa; sucesso escolar, avaliado pela capacidade de frequência escolar e dos resultados das aprendizagens escolares dos alunos, em particular identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens; e a prática de uma cultura de colaboração e parcerias entre os membros da comunidade educativa. A avaliação externa, visando a avaliação das dimensões da autoavaliação anteriormente referidas, previa o desenvolvimento de aferições de conformidade normativa das atuações da escola para com as orientações nacionais emanadas a nível pedagógico, didático, e de administração e gestão, bem como de eficácia e eficiência das mesmas.

É preconizada no normativo a interpretação integrada e contextualizada dos resultados dos processos de avaliação, prevendo-se por outro lado que a informação produzida se destina ao público em geral, pela divulgação dos relatórios de avaliação produzidos, “com o objetivo de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, atualizada, criticamente reflectiva e comparada internacionalmente do sistema educativo português” (art.º 16.º)

No mesmo ano de publicação da Lei referida é suspenso o programa plurianual de *Avaliação Integrada das Escolas*, desenvolvido durante três anos letivos pela IGE. Com a suspensão deste programa assiste-se em Portugal a um período de interregno da avaliação externa dos estabelecimentos escolares, retomado em 2006 com a criação do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE). A partir de 2007, a IGE reorientou novamente a sua atividade para o desenvolvimento do programa de avaliação externa das escolas, dando continuidade ao processo iniciado pelo GTAE. Neste ano foram apresentados os objetivos da avaliação externa:

- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da auto-avaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas (Azevedo, 2007, p. 2).

O *Programa de Avaliação Externa*, criado em 2006 pelo GTAE, introduz no contexto nacional um mecanismo de avaliação externa da qualidade dos desempenhos dos estabelecimentos escolares, que será desenvolvido com carácter contínuo e sistemático, considerando o universo das organizações escolares.

2.1 Da autoavaliação à avaliação externa das escolas

O Ministério da Educação (ME) do XVII governo constitucional (2005-2009) colocou na agenda política da educação a avaliação externa das escolas e a atribuição de maior autonomia às escolas, pela celebração de contratos de autonomia entre as escolas e a administração educativa.

Um Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (GTAE) definiu os referenciais de autoavaliação e de avaliação externa, tendo em conta que deste último

processo de avaliação resultaria uma classificação clara dos estabelecimentos escolares, a par da formulação de recomendações que permitissem estabelecer contratos de autonomia, a aplicação dos referenciais de autoavaliação e avaliação externa a um número restrito de unidades de gestão selecionadas, e a definição dos procedimentos, calendário e condições necessárias à generalização da autoavaliação e de avaliação externa.

O quadro de referência para a avaliação externa foi constituído por cinco domínios-chave de avaliação: resultados; a prestação do serviço educativo; a organização e gestão; liderança; capacidade de auto-regulação e progresso da escola. Para cada um deles foram identificados fatores que contribuíam para estes domínios de avaliação, totalizando vinte e um fatores. A escala de classificação adotada para avaliação dos domínios de avaliação era constituída por cinco níveis, numa escala de avaliação qualitativa de *Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente*.

Metodologicamente, a intervenção da equipa avaliativa pressupôs a análise da informação produzida e recolhida na escola, pelo estudo dos documentos norteadores da ação educativa (projeto educativo, projeto curricular do agrupamento, regulamento interno e os relatórios de avaliação interna/autoavaliação), complementado pelo trabalho de avaliação realizado localmente nos estabelecimentos, quer pela visita às instalações gerais e específicas dos edifícios escolares, quer pelas interações estabelecidas, nomeadamente nas entrevistas em painel com diversos atores escolares.

No final do processo avaliativo o grupo de trabalho realizava um Relatório de Avaliação Externa, seguindo um formato pré determinado, no qual é feito o enquadramento pela descrição de fatores de contexto, elaborada uma síntese avaliativa e atribuído um nível a cada um dos domínios-chave do desempenho educativo expressa

numa escala de quatro níveis (*Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente*), é também apresentada uma síntese avaliativa dos fatores por domínio. No Relatório constam também as considerações finais orientadas para a melhoria da escola/agrupamento, destacando os pontos fortes e as debilidades, assim como as oportunidades e dificuldades de desenvolvimento futuro. Numa perspectiva formativa, previamente à sua divulgação, o Relatório de Avaliação Externa era enviado às escolas para que pudessem, se assim o entendessem, exercer o direito de contraditar.

O Relatório da equipa de avaliação e o respetivo contraditório, quando existia, eram publicados numa base de dados informatizada, sendo acessíveis ao público em geral pela internet, num sítio inicialmente criado pelo grupo de trabalho, e posteriormente transferido para a IGE. “Ou seja, esta última etapa (...) pode ser considerada como a fase de *prestação pública de contas*” (A. Afonso, 2009, p.64). Isto enquadrado numa estratégia de novas formas de governação e regulação nas quais o conhecimento é entendido como uma forma de fazer política e de regular os atores sociais (Afonso, 2011, p. 162).

2.3 A candidatura ao projeto piloto de avaliação externa

A participação das escolas no projeto piloto de avaliação externa resulta de uma candidatura organizada em resposta ao convite, enviado a 30 de Janeiro 2006, a todas as escolas a nível nacional, pelo gabinete da ministra da educação. Para a apresentação da candidatura contribuiu também, por indicação da Direção Regional do Norte, o convite que foi endereçado pelo gabinete da ministra da educação para participação numa reunião de trabalho realizada em Dezembro de 2006, em Caparide-Cascais. Nesta, com envolvimento mediático, estiveram presentes dirigentes políticos, nomeadamente o Primeiro-ministro, Ministra da Educação, os dois Secretários de Estado da Educação, o

Diretor Geral dos Recursos Humanos da Educação, o Diretor do Gabinete de Gestão Financeira, o Inspetor Geral da Educação e os quatro Diretores Regionais da Educação.

Tal como em reuniões anteriores realizadas com os presidentes dos conselhos executivos, a Ministra da Educação, valorizando a interação direta com estes agentes educativos, presidiu à reunião e à condução do desenvolvimento dos trabalhos. Numa estratégia de motivação dos agentes educativos para aceitar ou iniciar mudanças e proceder ao levantamento de informação foi solicitado a cada um dos participantes em representação do órgão de gestão que apresentassem o respetivo agrupamento de escolas ou escola secundária e que discorressem sobre a experiência no desenvolvimento do processo de autoavaliação dessa instituição.

Em resposta à interpelação destacou-se a dimensão do Agrupamento de Cávado Sul, constituído por vinte e oito estabelecimentos, referindo a necessidade de redefinição da rede escolar pela construção de centros escolares e a criação de estruturas de orientação educativa dimensionadas para esta realidade; valorizaram-se, positivamente, os resultados dos alunos nos exames nacionais e colocou-se especial ênfase na necessidade de diversificação curricular ao nível do 3.º ciclo, para responder às necessidades e interesses educativos dos alunos e como estratégia de combate ao abandono escolar. Quanto aos processos de autoavaliação desenvolvidos no agrupamento, foi referida a continuidade de processos a partir da experiência da dinamização do Observatório da Qualidade, da avaliação interna do projeto de Gestão Flexível do Currículo e dos processos da avaliação periódica aos resultados da avaliação das aprendizagens obtidos pelos alunos. Realçou-se a importância das escolas terem à sua disposição modelos e dispositivos de autoavaliação organizados, aos quais

pudessem recorrer para a organização dos processos internos de autoavaliação das escolas.

Na mesma reunião foi endereçado o convite aos presentes para procederem à apresentação de uma candidatura à fase piloto de avaliação externa das escolas, pois essa seria uma condição prévia ao estabelecimento de contratos programa de aprofundamento da autonomia à gestão escolar, como meio de favorecimento da melhoria da qualidade do serviço público da educação. Assiste-se, neste convite, à valorização e estabelecimento de uma relação de dependência entre os procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa e a adoção de políticas educativas, visando o aprofundamento da autonomia dos estabelecimentos escolares, enquanto estratégia de apoio e de estímulo à melhoria da prestação do serviço público da educação. Estava assim explicitado que a avaliação externa era uma condição prévia ao estabelecimento de contratos de autonomia (Decreto-lei 115-A/98, art.º48.º, nº 4, alínea b)).

A iniciativa de responder ao convite e formalizar uma candidatura ao projeto piloto de avaliação externa partiu do conselho executivo, com o apoio do conselho pedagógico e do presidente da assembleia de agrupamento. Foi entendido como um estímulo externo à produção de conhecimento sobre a qualidade do serviço educativo prestado no agrupamento e, nesse sentido, como estratégia para o desenvolvimento organizacional.

Este programa de avaliação externa foi também perspectivado pela equipa diretiva como uma estratégia de gestão, ao focalizar a ação das lideranças intermédias em torno de um projeto de reflexão, debate e valoração sobre o agrupamento de escolas, estimulando o interesse da restante comunidade escolar pelo desenvolvimento deste programa de avaliação do desempenho da organização escolar.

O documento de candidatura ao projeto piloto de avaliação externa das escolas, enviado ao GTAE em Fevereiro de 2006, foi estruturado em três partes. Na primeira é disponibilizada informação referente aos fatores do contexto: estruturas físicas e geográficas (implantação geográfica no território, número de estabelecimentos, distancia de cada um à escola sede do agrupamento), população (número de alunos por estabelecimento e por ano de escolaridade, distribuição do pessoal docente e do pessoal não docente por nível de ensino), fatores sócio familiares (situação sócio profissional e nível de escolarização dos pais e mães dos alunos; número de alunos e sua distribuição apoiados pela ação social escolar). Nesta parte são também disponibilizadas as áreas prioritárias de intervenção, identificadas no documento de candidatura como linhas orientadoras do projeto educativo, “agrupadas em três vertentes: vertente institucional, vertente pedagógica e educativa e vertente cívica e relacional” (Candidatura AEE, p.5).

Na segunda parte é esquematizado o plano de desenvolvimento do processo de autoavaliação que esteve na origem do referido Relatório de Avaliação Interna, constituído esquematicamente pela identificação das etapas, descrição das atividades ou tarefas, calendarização, e notados os responsáveis pelo desenvolvimento das atividades. Na introdução é feita referência à relação entre a avaliação externa e autoavaliação, evidenciando os efeitos produzidos, nomeadamente a “relação entre a avaliação externa, levada a cabo pela Inspeção Geral da Educação, *Ação Preparatória dos Exames Nacionais 3.º ciclo* e a autoavaliação, pois a primeira modalidade de avaliação enunciada conduziu ao aperfeiçoamento do processo anteriormente iniciado de avaliação interna” (Candidatura AAE, 2006, p.9). A referência poderá estar associada à melhoria do planeamento do processo. São também enunciados os fins dados à

avaliação: “criação de informação que sustente a vontade da comunidade educativa em aperfeiçoar os níveis de qualidade já alcançados no Agrupamento de Escolas” (idem).

Da análise do plano destaca-se a valorização da participação interna das lideranças intermédias e a previsão de trabalho concertado entre os órgãos de administração, a gestão e as estruturas de orientação educativa na definição das dimensões, dos procedimentos, no desenvolvimento do processo, na análise dos resultados e elaboração de planos de melhoria.

Na terceira parte é apresentado o Relatório de Avaliação Interna – 2004-05, sendo apresentados como objetivos do processo de autoavaliação:

Ajudar a fazer um diagnóstico da situação, o que fazemos, quais são os nossos pontos fortes e quais as áreas mais frágeis, ou de melhoria, onde precisamos de atuar;

Estabelecer consensos sobre as áreas de melhoria, com um maior impacto nos resultados das aprendizagens dos alunos e, que garantam que se alcança o objetivo da escola: um maior e melhor sucesso educativo (Candidatura AAE, 2006, p.11).

Quanto às dimensões analisadas no relatório de autoavaliação, é referido no texto que se enquadram em dois campos de análise: avaliação dos resultados do ensino e das aprendizagens e dos apoios e complementos educativos; a organização e gestão escolar, o ambiente educativo, coesão e nível de participação. A informação recolhida era limitada, sendo as principais fontes de informação da primeira dimensão as pautas e os livros de sumários e da segunda dimensão a recolha de opinião de docentes e de não docentes inquiridos por questionário.

Na apresentação da informação foram privilegiados os resultados mensuráveis e o tratamento estatístico da informação, denotando-se alguma influência, no modelo de avaliação adotado, de conceções de avaliação que visam a eficácia organizacional, sendo os resultados académicos dos alunos identificados como sucesso educativo, e

utilizados como critério de eficácia na análise do desempenho do agrupamento de escolas. O relatório é omissivo no que concerne à evolução desses mesmos resultados, situando-os somente no ano letivo em análise e não os associando a objetivos prévios ou metas a alcançar, a partir das quais fosse aferido o grau de progresso. O processo de avaliação era anualmente desenvolvido por uma equipa formada a nível do conselho pedagógico com a colaboração de outros docentes e funcionários não docentes. Em termos de representatividade, a participação dos pais e dos alunos não era considerada no processo de avaliação.

No relatório de autoavaliação em análise foi sistematizada uma base de conhecimento, a qual foi disponibilizada à comunidade escolar restrita, com a finalidade de sustentar a reflexão interna, tendo em vista a definição de estratégias de melhoria da qualidade da educação escolar. Nas conclusões destaca-se a utilização da informação recolhida no processo de avaliação da organização escolar em benefício da definição de estratégias e meios de melhoria:

Este processo de autoavaliação poderá ser perspectivado como um instrumento auxiliar da ação do conselho executivo, na gestão dos recursos humanos, financeiros e de projetos, no desenvolvimento de uma cultura de Qualidade. E poderá também induzir práticas de melhoria ao nível dos vários órgãos de administração e gestão da escola (Assembleia de Escola, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo), das Estruturas de Orientação Educativa e do Núcleo de Apoios (Candidatura AAE, 2006, p.26).

Eram também emitidas recomendações, destinadas à análise e reflexão em sede das várias estruturas de orientação educativa, conselhos de turma e órgãos de administração e gestão, que seriam necessárias à mudança de práticas e resultados, realçando o objetivo da melhoria da prestação do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos. Era recomendada a melhoria da qualidade do sucesso dos alunos, a redução

do número de aulas não realizadas, o aumento da eficácia das medidas de apoio pedagógico desenvolvidas e a minimização da retenção repetida de alunos.

2.4 A avaliação externa do Agrupamento

Em resultado da candidatura apresentada, o agrupamento foi selecionado para o desenvolvimento do projeto piloto de avaliação, passando a integrar o grupo seleccionado, constituído por vinte e quatro unidades organizacionais. O primeiro contacto da presidente do conselho executivo e do presidente da assembleia de escolas com os avaliadores externos realiza-se em 19/04/2006, numa reunião na Universidade de Aveiro. Nesta, numa abordagem comunicativa de grande proximidade com a assistência, o coordenador do projeto piloto Pedro Guedes de Oliveira apresentou a equipa de avaliação e o referencial de avaliação externa, explicando os diferentes elementos que compunham o dispositivo e a metodologia que iria ser utilizada no processo avaliativo. Na reunião a percepção que se teve deste referencial afastava-o da lógica burocrática de verificação da conformidade no cumprimento dos normativos, de controlo e fiscalização da legalidade, com os quais já se tinha anteriormente contactado, e remetia para o universo dos mecanismos da avaliação da qualidade, domínio ainda pouco explorado.

No tempo de cerca de um mês, que medeia a reunião de Aveiro e a avaliação externa realizada nos dias 16, 17 e 18 de Maio de 2006, remeteu-se à equipa de avaliação um conjunto de documentos produzidos internamente norteadores da ação educativa: Relatório de Autoavaliação, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Agrupamento, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades. Internamente, a presidente do conselho executivo realizou reuniões gerais de pessoal docente e de funcionários não docentes para dar a conhecer os objetivos da avaliação externa e os

procedimentos avaliativos que iriam ser desenvolvidos. Realizaram-se reuniões mais setoriais entre os participantes nas entrevistas, visando um melhor enquadramento dos objetivos do processo de avaliação externa, a reflexão em conjunto sobre as perceções e as práticas, identificar evidencias, e também reforçar os laços de cooperação entre os participantes no processo. A avaliação externa é debatida em reunião de conselho pedagógico em termos fundamentalmente organizacionais de divulgação de informação sobre as finalidades do processo associando-o à outorga de mais autonomia à gestão, à expressão de um juízo avaliativo sobre a unidade organizacional, as etapas, e respetiva calendarização do processo e a identificação dos participantes nos painéis de entrevista.

A Presidente do Conselho Executivo deu várias informações em relação ao Projeto Piloto de Avaliação Externa. Este projeto inclui a avaliação externa a vinte e quatro escolas, a nível nacional, entre as quais se inclui este agrupamento. É pretensão do grupo de avaliadores ficar com uma perspetiva da escola como organização e de a exprimir. (...) Um dos grandes objetivos desta avaliação prende-se com a aferição da possibilidade de outorgar mais autonomia às escolas (Ata C.P. n.º10, 20/04/06, p.6).

Todos os docentes que irão ser entrevistados já foram designados, bem como os grupos de não docentes e os representantes dos pais (...) foi feito um apelo ao empenho de todos, sobretudo daqueles que estão diretamente envolvidos no processo (Ata C.P. n.º11, 11/05/06, p.6).

Constituiu-se o grupo de trabalho para a produção do documento de apresentação do agrupamento de escolas, explicitando a leitura que era feita do desempenho da organização escolar, a partir do instrumento disponibilizado pelo GTAE *Tópicos para a apresentação da escola*, das questões de orientação dos fatores, nos cinco domínios-chave que compunham o referencial de avaliação do projeto piloto de avaliação. Os tópicos principais para a apresentação da escola eram os seguintes: 1. Condições físicas e sociais; 2. Supervisão global dos percursos e resultados escolares; 3. Organização da escola; 4. Identidade e integração; 5. Ligação à comunidade; 6. Projeto e estratégia, os quais se encontravam subdivididos em indicadores. As áreas temáticas e o detalhe

destes tópicos dificultaram a mobilização de conhecimento relevante sobre o desempenho do agrupamento na construção da apresentação do mesmo. Na apresentação, realizada pelo conselho executivo, participou um número restrito de elementos da comunidade educativa.

A equipa de avaliação externa era constituída por três elementos, que realizou entrevistas em painel, para audição dos vários atores internos e externos da escola (docentes, não docentes, alunos, pais e encarregados de educação, associações de pais, autarcas, e de outras instituições parceiras da comunidade); visitou na escola sede, salas de aula e instalações mais específicas: biblioteca escolar, laboratório de físico química, laboratório de matemática, pavilhão gimnodesportivo, refeitório escolar, sala de atendimento dos encarregados de educação e serviços administrativos. Na deslocação aos estabelecimentos da educação pré-escolar e 1.º ciclo, optou-se pela visita a uma Escola EB1/JI, com duas salas de Jardim de Infância e quatro salas de 1.º ciclo e uma escola do 1.º ciclo com duas salas de aula.

No Relatório de Avaliação Externa, “elaborado com base no cruzamento de fontes e de olhares” (Azevedo, 2007, p.4), são dados a conhecer os resultados da avaliação, tendo sido atribuída a classificação de *Bom* a cada um dos cinco domínios-chave: resultados; a prestação do serviço educativo; a organização e gestão escolar; liderança; capacidade de auto-regulação e progresso da escola. Este nível de classificação *Bom* é descrito explicitamente no referencial de avaliação, nos termos seguintes:

No critério considerado, a escola revela bastantes pontos fortes, isto é, o seu desenvolvimento revela uma ação intencional frequente, relativamente à qual foram recolhidos elementos de controlo e regulação. Alguns dos pontos fracos têm impacto nas vivências dos intervenientes. As alterações positivas são a norma, mas decorrem frequentemente do empenho e iniciativa individuais (Relatório final, 2006, A-3).

O Relatório de Avaliação Externa forneceu ao Agrupamento uma perspectiva analítica independente sobre o seu desempenho nas dimensões avaliadas, tendo como propósito impulsionar melhorias subseqüentes na qualidade da prestação do serviço público da educação, foram destacados nas considerações finais um conjunto de pontos fortes, debilidades e oportunidades de desenvolvimento futuro. Constituem pontos fortes:

- Liderança determinada, e próxima;
- Assembleia de Agrupamento ativa e empenhada;
- Bom desempenho das lideranças intermédias;
- Excelente relacionamento entre a escola sede e os outros estabelecimentos;
- Articulação curricular em franco desenvolvimento;
- Boas condições para os alunos portadores de deficiência;
- Bom relacionamento e ambiente de disciplina;
- O empenhamento no desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação.

Apresenta, contudo, algumas debilidades:

- A elevada instabilidade do corpo docente, por efeito dos concursos e dos destacamentos;
- Sobrelotação da escola sede e insuficiência nas instalações e nos equipamentos;
- Número demasiado elevado de estabelecimentos de ensino, dispersos por um território escolar extenso;
- Características sócio-culturais das famílias pouco propícias à valorização do prosseguimento de estudos e limitadoras das expectativas dos alunos.

O Agrupamento apresenta como oportunidades de desenvolvimento futuro:

- O esperado aumento da estabilidade dos docentes;
- Uma reorganização da rede escolar que dê ao agrupamento uma dimensão mais equilibrada;
- Aumento do envolvimento dos Pais no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico;
- A anunciada contratação de um núcleo de psicólogos para os jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo.

Contudo, poderá, no futuro, vir a confrontar-se com algumas dificuldades:

- Falta de esclarecimento da delimitação de competências, entre o Ministério da Educação e a Câmara Municipal, com repercussões negativas nas condições de funcionamento dos estabelecimentos (Relatório de Avaliação Externa, 2006, p.10).

O conhecimento explicitado no relatório de avaliação externa referente aos níveis de desempenho do agrupamento de escolas nos vários domínios avaliados e as considerações finais foram incorporados como diagnóstico para a elaboração de propostas a considerar no contrato de autonomia pela equipa de trabalho³ que foi constituída no agrupamento para esse efeito. A contratualização do aprofundamento da autonomia do Agrupamento era considerada pelos atores escolares e pela administração educativa como um meio para favorecer a melhoria da qualidade educativa.

3. Autonomia e governação por contrato

No contexto português o reforço da autonomia das escolas traduz-se, segundo Barroso (2011), numa amálgama de retóricas e de aparente compromisso entre lógicas, que expressam diferentes interesses e opiniões, influenciando a produção legislativa e o quadro normativo decorrente, em torno da lógica estatal, de mercado, corporativa e sociocomunitária. Neste sentido, na lógica estatal situam-se aqueles que reduzem o processo à “modernização administrativa”, retirando à administração central problemas que não consegue resolver e simultaneamente reforçando e melhorando os mecanismos de planeamento e controlo: “substituíam-se um controlo direto, baseado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controlo remoto, baseado nos resultados”. Na lógica de mercado situam-se os que “defendiam a autonomia como um instrumento para a construção de um mercado educativo, descentralizado, concorrencial e autónomo”, tendo por finalidade a desregulação da intervenção do estado na educação, com a

³ Constituído pela presidente e vice presidente do conselho executivo Maria Paula Abreu e Marina Cruz, respetivamente, pela presidente do conselho pedagógico Natália Martins, presidente da assembleia do agrupamento João Borges, e por Maria Luísa Borges que assumirá em 2007 as funções de presidente da assembleia e de membro da comissão de acompanhamento local do contrato de autonomia

consequente redução e perda da coesão do sistema público da educação. Na lógica corporativa, a concessão de autonomia privilegiada é vista como um “bem exclusivo” do corpo docente e não como um “bem público”: “Neste sentido, só a autonomia individual dos professores é reconhecida e toda a tentativa de instaurar processos de decisão coletiva é vista como uma ameaça pessoal”. Na lógica sociocomunitária “situam-se os que defendiam a “autonomia” da escola como um processo social pelo que os professores, os pais, os alunos e outros cidadãos se mobilizam, numa determinada escola, para, num quadro das orientações gerais de um sistema público de ensino, obterem um compromisso e empreenderem uma ação coletiva – a construção de um projeto educativo e a prestação de um serviço público local de educação” (2011, p. 44-46).

Em finais da década de oitenta, o Decreto-lei nº 43/89, de 03 de Fevereiro, estabelece o regime jurídico da autonomia, sendo esta entendida como “a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo, em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”, desenvolvendo-se “nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei” (art.2º). A “articulação entre autonomia e projeto educativo, bem como o carácter diversificado e progressivo da sua implementação estiveram sempre presentes na legislação posterior à publicação sobre esta matéria (em 1998 e 2008)” (Barroso, 2011, p.38). Assim, posteriormente no Decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio⁴ - diploma que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e, ao abrigo do qual em Setembro de 2007 foram celebrados vinte e dois contratos de autonomia entre as

⁴ Decreto lei n.º 115-A/98, de 4 de maio alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

Direções Regionais e as Escolas/Agrupamentos e homologados pela ministra da educação - a autonomia é perspectivada como o poder que a administração educativa reconhece à escola “de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (art.º 3.º, n.º 1). Previa-se que o aprofundamento da autonomia partisse de uma decisão local de iniciativa da escola, a apresentar sob forma de candidatura, à respetiva Direção Regional (art.º50.º), num processo de transferência de níveis de competência e responsabilidade da administração para a escola, desenvolvido de forma faseada, de acordo com a capacitação demonstrada pela escola e negociação prévia “entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia” (art.47.º).

O conceito de contratualização da autonomia das escolas com a administração educativa é introduzido neste normativo, sendo o contrato de autonomia entendido como “acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas” (art.º 48.º, n.º 1).

No articulado do normativo é estabelecido que no contrato devem constar as atribuições e competências a transferir e os meios que serão especificamente afetos à realização dos fins a que as escolas/agrupamentos se propõem (art.º 48.º, n.º4).

Formosinho *et al.* (2010, 66-67) referem que a política educativa contemporânea tem incorporado diversas modalidades contratuais, num contexto de valorização da

participação dos atores locais e acompanha o movimento de descentralização. Ainda no seguimento desta equipa de autores, estes contratos de “ação pública” são uma forma de concretizar a autonomia “em alternativa à pura descentralização sem contrapartidas”, revestindo mais a forma de um compromisso moral e político do que jurídico. Nestes processos contratuais estão presentes conjuntamente três características:

- 1^a) *Negociação explícita sobre os objetivos* – o contrato é um acordo negociado sobre os próprios objetivos da ação;
- 2^a) *Calendário operacional* – as partes contratantes estabelecem um compromisso acerca do período de realização da ação, que se inscreve, algures, entre a anualidade orçamental e o horizonte distante da planificação;
- 3.^a) *Co-financiamento das operações* – o contrato inclui os contributos conjuntos das partes (em termos de financiamento ou de competências humanas e técnicas) relativos à realização dos objetivos (Gaudin, 1999:28 e 37, cit in. Formosinho *et al.*, 2010, p. 66-67).

Ao Grupo de Trabalho do Projeto de Autonomia e Desenvolvimento das Escolas (GTPADE)⁵, criado por despacho da ministra da educação de 31 de Julho de 2006, competiu “elaborar uma listagem de competências a transferir para as escolas, fazer recomendações com vista ao processo de transferência de competências e aos contratos de autonomia, definir as linhas gerais para um novo modelo de administração das escolas e acompanhar a implementação do processo de transferência de competências” (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010, p.38). Procederam igualmente à definição das dimensões do serviço público, as quais abrangem o acesso à escola, o sucesso dos alunos, os cuidados de apoio e guarda, a participação interna e externa e a formação para a cidadania.

⁵ Constituído por quatro investigadores do Centro de Investigação em Formação Profissionais de Educação da Criança, da Universidade do Minho, João Formosinho (coordenador) António Sousa Fernandes, Henrique Ferreira, Joaquim Machado e, por representantes da administração educativa, sendo dois Diretores Regionais da Educação, José Verdasca, Maria Elisa e o Diretor do Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Educação, que por impossibilidade acabará por não participar.

O Grupo de Trabalho para a Autonomia propôs um quadro de transferência de competências, constituído por três níveis de profundidade de autonomia das escolas, prevendo que “a todas as escolas fossem atribuídas mais competências, a que corresponderia o *nível base de autonomia*” (Formosinho & Machado, 2010, p.81). Os níveis 1 e 2 não são sequenciais, podendo as escolas, dependendo dos resultados da avaliação externa, contratualizar competências de um nível e de outro. Para o exercício do *nível 1 de autonomia* as escolas teriam de se candidatar, sendo que este corresponderia ao conjunto de competências a desenvolver pelas escolas do nível base, garantindo no seu desenvolvimento padrões de qualidade comprovada por avaliação interna e externa; o exercício do conjunto de competências de nível 2 pressupõe, “além de padrões de qualidade comprovada por avaliação interna e externa, especialização profissional bastante para a auto-regulação” (2010, p.82). Em cada um destes níveis de aprofundamento da autonomia são consideradas as áreas da organização pedagógica, organização curricular, recursos humanos, ação social escolar e gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.

Em Setembro de 2007 são celebrados pelo ministério da educação vinte e dois contratos de autonomia, nos quais se inclui o do Agrupamento de Escolas Cávado Sul e é publicada a Portaria n.º 1260/07, de 26 de Setembro, de enquadramento da autonomia das escolas, em cujo preâmbulo é feita referência ao contrato de autonomia preconizado no Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, como contendo “compromissos e deveres mútuos nele acordados e consagrados, assume-se como um instrumento de gestão privilegiado no sentido da oferta de melhores condições para a realização pelas escolas do serviço público que lhe está confiado”. A Portaria apresenta, em anexo, a “Matriz do contrato de autonomia”, elaborada pelo Grupo de Trabalho para a Autonomia, cuja

apresentação às escolas no decorrer da negociação dos contratos de autonomia teve as finalidades de “por um lado, ajudá-las a dar uma forma simplificada e objetiva ao seu projeto de desenvolvimento a partir dos resultados da avaliação interna e externa e aos compromissos a assumir pela escola e pela direção regional de educação e, por outro, garantir a individualidade e a especificidade de cada contrato, bem como a existência de estruturas de acompanhamento e monitorização de todo o processo” (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010, 39).

O contrato de autonomia, acordado e celebrado entre a Direção Regional de Educação do Norte e o Agrupamento de Escolas Cávado Sul, encontra-se formulado em nove artigos (objetivos gerais, objetivos operacionais, competências reconhecidas à escola, compromissos da escola, compromissos do ministério da educação, duração do contrato, acompanhamento e monitorização, casos omissos e cláusula compromissória) e respetivas clausulas, sendo também constituído por um anexo de indicadores de gestão⁶ referentes ao agrupamento de escolas e também comparativos com médias nacionais do rácio aluno/professor e o custo por aluno/nacional e custo por aluno/agrupamento vertical.

3.1 A construção, negociação e celebração do contrato

O convite dirigido às escolas/agrupamentos em Outubro de 2006 foi formulado a partir do gabinete da ministra da educação, tendo em vista a preparação de contratos de desenvolvimento de autonomia, a celebrar entre o Ministério da Educação e cada uma das escolas que integraram o projeto-piloto de avaliação de escolas. As escolas eram

⁶ % de alunos com idade superior à idade padrão - 19,0; % de docentes com componente letiva =0 - 3,2; % de docentes do Quadro de Escola - 56,9; % de docentes com Índice Remuneratório > 245 - 37,2; taxa de absentismo de docentes - 3,4; n.º de psicólogos /técnicos superiores - 1; rácio Aluno/Professor - 9,7; custo por aluno 248,96€; custo por aluno /nacional 276,21; custo por aluno/agrupamento vertical 265,02; rácio nacional aluno/professor 9,0.

convidadas a elaborar uma proposta de plano de autonomia, tendo em conta os pontos fortes e fracos identificados na sequência do processo de avaliação externa, planificar a estratégia tendo em vista potenciar os aspetos positivos e superar debilidades, definirem os objetivos a atingir de forma clara, assim como as ações associadas à melhoria dos resultados. Simultaneamente, a escola apresentava também as condições e os meios de que necessitava para concretizar a estratégia.

O agrupamento aceitou o convite e propôs-se desenvolver esta iniciativa, entendendo que o alargamento da autonomia possibilitaria a criação de condições para o incremento e melhoria dos resultados escolares dos alunos e de combate ao abandono escolar, perspectivando-se a agilização de alguns dos processos de organização e gestão do agrupamento, nomeadamente na área da constituição de turmas, na elaboração dos horários, no funcionamento dos estabelecimentos, na disponibilização de apoio educativo aos alunos, na diversificação curricular, na melhoria da organização da constituição departamental, e na colocação plurianual dos docentes. O plano é internamente planificado no agrupamento por uma equipa constituída pelo presidente dos órgãos de administração e gestão do agrupamento, assembleia, conselho pedagógico e conselho executivo e pela vice-presidente deste último órgão. A equipa partilhava, na liderança na organização escolar, os princípios do “movimento de aprendizagem organizacional, que nele investiam anos a fio” (Joaquim Azevedo, 2011, 287). Melhoria organizacional que, segundo o autor, requer uma clara intencionalidade organizacional que estimule, analise, recolha e aplique os conhecimentos gerados em melhorias graduais e sustentadas, o que já era prática no Agrupamento de Escolas Cávado Sul.

Os resultados da autoavaliação e avaliação externa foram utilizados como diagnóstico da realidade, a partir dos quais, e numa perspetiva de melhoria da prestação

do serviço público da educação, se definiram as áreas de alargamento da autonomia, para as quais se procurou obter da administração educativa um reforço de recursos e meios. A primeira fase de negociação, que decorre entre Maio e Julho de 2007, é constituída pela planificação e negociação dos objetivos a alcançar e ações a desenvolver, associadas à melhoria da qualidade, e à identificação de constrangimentos legais à implementação do plano de melhoria subjacente ao contrato de autonomia.

O acompanhamento externo do processo de formulação do contrato de autonomia pelo Grupo de Trabalho para a Autonomia e por uma equipa multidisciplinar da Direção Regional de Educação do Norte, com a qual a equipa de trabalho do Agrupamento interagiu e negociou compromissos e propostas, revelou ser uma mais-valia para o sucesso deste projeto. A primeira reunião, realizada em Maio de 2007, nas instalações da DREN, pode ser considerada estratégica para o sucesso do processo de planificação do contrato de autonomia e negociação decorrente, no sentido em que foram esclarecidas as dimensões do serviço público da educação, a consensualização da importância da definição de objetivos específicos de melhoria associados a indicadores e metas, e a reflexão conjunta e explicitação da racionalidade subjacente às propostas apresentadas pelo agrupamento para o reforço da autonomia. Estas abrangiam as áreas de organização pedagógica e de organização curricular, pela diversificação curricular, pela constituição de turmas, sempre que necessário com uma organização e número de alunos diferente do previsto nos normativos, pela reorganização das áreas curriculares não disciplinares (área de projeto e estudo acompanhado) e pela mobilização de crédito horário para disciplinas específicas (matemática, português e inglês), no 3.º ciclo. Na organização das estruturas de coordenação educativa no 1.º ciclo, tendo em conta uma base territorial de agregação de estabelecimentos, necessária face à dispersão geográfica

do agrupamento e à necessidade de melhoria na realização de trabalho pedagógico colaborativo. Na área da gestão dos recursos humanos pela estabilização do corpo docente no agrupamento, independentemente do vínculo contratual dos mesmos. Estas áreas de reforço da autonomia remetem para a outorga de competências de *Nível-1* e de *Nível-2*.

Nesta reunião foi solicitado aos representantes do Agrupamento que, tendo em conta o serviço público de educação, fossem definidos objetivos específicos, e que estes fossem associados a metas de concretização numa perspetiva de mudança, associada a progressos a atingir até final do contrato, cuja duração se previa ser de quatro anos letivos. “O desenvolvimento da contratualização no sistema público de educação, por um lado, implica a realização de metas concretas acordadas entre as partes contratantes e, por outro, assegura a autonomia adequada de gestão dos meios para realizar as metas acordadas” (Formosinho *et al.*, 2010, 67-68).

A necessidade da contratualização de metas de melhoria descritivas, ou associadas a quantificadores, inquietou os representantes do agrupamento, pela perceção da responsabilidade de dimensão política e moral derivada do compromisso que estava a ser assumido. A equipa definiu que os valores de referência seriam calculados a partir das médias dos resultados obtidos nos anteriores três anos letivos (2004/05; 2005/06; 2006/07). Assim, foi acordado “aumentar a taxa global de sucesso de 87% para 95%”, “Aumentar a taxa de sucesso pleno (aprovação a todas as disciplinas) de 63% para 80%”; “Aumentar a taxa de sucesso na disciplina de Inglês de 76% para 90%; Língua Portuguesa de 81% para 90%; Matemática de 73% para 90%” (Contrato de Autonomia, 2007, p. 4). Foi consensual entre os intervenientes na reunião plasmar no contrato o direito dos alunos à frequência do número de tempos previstos no seu horário semanal e

o objetivo da eliminação do abandono escolar dos alunos sem a conclusão do 9.º ano de escolaridade.

Durante o mês de Agosto desenvolveu-se uma segunda fase da negociação entre a equipa da Direção Regional do Norte e a Presidente do Conselho Executivo, com a finalidade de objetivar os artigos e clausulado que constituem o contrato e encontrar soluções viáveis com enquadramento legal. Atendendo à estrutura curricular do ensino básico estar definida a nível nacional, as propostas de alteração ao nível do 3.º ciclo das áreas não curriculares que envolviam a fusão da Área de Projeto e de Estudo Acompanhado não foram contempladas, sendo, no entanto, reconhecidas competências ao agrupamento de afetação diferenciada de recursos humanos para a lecionação nestas áreas curriculares, “dispor dos tempos da área curricular de Estudo Acompanhado para reforçar a aprendizagem das disciplinas que revelem mais necessidade, nomeadamente Língua Portuguesa, Inglês e Matemática” (Contrato de Autonomia, 2007, p.5); Área de projeto no 3.º ciclo “funcionará em par pedagógico, favorecendo uma maior articulação interdisciplinar no desenvolvimento de projetos” (idem, p.6). Na organização pedagógica e curricular, destacam-se as competências que foram reconhecidas ao agrupamento no âmbito da diversificação curricular, em sede do contrato de autonomia, “propor a adequação do plano curricular (disciplinas e carga horária) da(s) turma(s) constituídas por alunos com insucesso acumulado, isto é, de alunos com idade superior à idade padrão, referenciadas entre 10 a 20 alunos” e de “diversificar a oferta formativa no 2º e 3º ciclos, valorizando no currículo dos alunos a componente tecnológica e a transição para a vida adulta, pela dinamização de percursos alternativos e de cursos de educação formação”; “planificar e gerir formas de diversificação curricular, visando a progressiva qualificação do percurso formativo dos alunos” (Contrato de Autonomia,

2007, p.5-6). Na área da coordenação educativa, “redimensionar no 1.º ciclo as estruturas de orientação educativa, pela criação de quatro Conselhos de Docentes, salvaguardando, em cada um, o trabalho em equipa de articulação curricular e de coordenação pedagógica”. Foram estruturados quatro Conselhos de Docentes por áreas geográficas, com dimensão equilibrada em termos de alunos, docentes e estabelecimentos escolares, associando escolas de maior e outras de menor dimensão. Procedeu-se à criação da equipa de coordenação do Conselho de Docentes, à qual compete “harmonizar, em sede de conselho pedagógico, as decisões curriculares/pedagógicas e didáticas, adequadas à realidade do Agrupamento” (Contrato de Autonomia, 2007, p.4).

Na negociação procurou-se de igual forma acordar os compromissos do Ministério da Educação com vista à viabilização da concretização do contrato de autonomia. Pretendeu-se vincular a administração educativa, pela previsão de atribuição dos meios necessários ao desenvolvimento dos objetivos específicos acordados no contrato de autonomia, adicionais aos existentes para todos os estabelecimentos escolares, tendo em vista potenciar situações de equidade com alunos provenientes de diferentes meios. Estes apoios traduziram-se em recursos financeiros adicionais - o crédito horário de 44 tempos letivos - prevendo-se a sua utilização nomeadamente, no desenvolvimento de programas de apoio à aprendizagem, dispositivos de tutoria e para a lecionação em par pedagógico no 3.º ciclo na área de projeto. Procurava-se também a colaboração da administração para fazer melhorias enquadradas num contexto de competências alargadas, comprometendo-se a Direção Regional a: “equipar os laboratórios da Escola sede, E.B. 2,3 Rosa Ramalho”, “renovar o pavimento do ginásio”, “atribuir um conjunto de computadores para a gestão pedagógica e

modernização dos serviços administrativos”, “fazer o levantamento das necessidades da Escola tendo em vista protocolo a celebrar” (Contrato de Autonomia, 2007, p.9).

O contrato de autonomia é celebrado com as 22 escolas, a 10 de Setembro de 2007, num evento com a presença de primeiro-ministro, ministra da educação, secretários de estado da educação, diretores regionais, grupo de trabalho para a autonomia, presidentes das assembleias de escolas e dos conselhos executivos.

A implementação do Contrato de Autonomia inicia-se ano letivo de 2007/2008, tendo este sido, no mesmo ano e nos seguintes, reconstruído, num processo interno participado pelos atores escolares, enquadrados em equipas docentes e estruturas de coordenação pedagógica, dando origem ao Plano de Desenvolvimento da Autonomia. Na gestão do processo de melhoria o foco do trabalho estava explicitamente direcionado para as áreas de mudança (trabalho docente colaborativo, reforço do apoio à aprendizagem em disciplinas específicas, diversificação da oferta curricular, participação e abertura à comunidade e estabelecimento de parcerias) traduzidas nos níveis de consecução da melhoria da aprendizagem dos alunos, algumas das quais eram também áreas de resistência à mudança no agrupamento de escolas. Pressupondo ao longo do processo lideranças distribuídas entre diferentes atores educativos e o compromisso dos professores da escola: “Se no sentido tradicional, a liderança e o compromisso podiam ser interpretados como dois esforços opostos (de cima-baixo a liderança, e de baixo-cima o compromisso), atualmente, as novas formas de entender a liderança interpreta-as como esforços complementares” (Bolivar, 2012, p.231).

Na implementação do Plano de Desenvolvimento da Autonomia procedeu-se à reformulação do instrumento referencial da autoavaliação do Agrupamento, organizado a partir das diferentes dimensões da organização escolar em domínios e subdomínios de

avaliação: organização e gestão (organização e distribuição de serviço; tempo dedicado às aprendizagens; oferta formativa; relação com a comunidade; liderança; gestão da biblioteca escolar), desenvolvimento curricular (articulação e sequencialidade, prática letiva na sala de aula, apoio ao desenvolvimento curricular, leitura e literacia, diferenciação e apoios), Sucesso educativo (resultados escolares, absentismo e desistência precoce, comportamento e disciplina, ambiente relacional). A abordagem privilegiou a recolha, análise e avaliação da informação, “aliando a vertente qualitativa à vertente quantitativa, orientada para a análise de processos e dos resultados, desenvolvida numa perspectiva formativa com vista à melhoria e desenvolvimento organizacional” (Dispositivo de auto-avaliação, 2009/10, p.1). O processo foi acompanhado pela Comissão de Acompanhamento Local, constituída por dois representantes do Agrupamento (Presidente do Conselho Executivo e da Assembleia de Escola) um investigador da área da Educação nomeado pelo Ministério da Educação, um representante da Direção Regional do Norte, um representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação, um elemento exterior ao agrupamento indicado pelo Conselho Local de Educação. Esta comissão anualmente monitorizou o desenvolvimento do contrato, incidindo sobre o relatório anual de progresso produzido pelo agrupamento de escolas; verificou o grau de progresso do plano de desenvolvimento, dos objetivos e dos compromissos assumidos pelas partes contratantes; e propôs recomendações de melhoria, elaborando, para o efeito, um parecer anual, no qual evidenciou a evolução, relativamente às debilidades e oportunidades de partida.

Conclusão

No relatório procurou-se compreender a importância, nas várias fases do percurso profissional, do trabalho colaborativo, de lideranças partilhadas no seio da organização escolar e da abertura ao desenvolvimento de projetos, alguns dos quais apoiados pelas estruturas do Ministério da Educação, visando a melhoria das aprendizagens dos alunos e a melhoria organizacional, integradas na melhoria do serviço público da educação prestado pelas escolas.

O início da carreira profissional desenvolve-se na última década do século XX, período de desenvolvimento da Reforma Educativa de 1986, enquadrada nos princípios enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo de democratização e universalização do ensino, tornando-se extensivo a toda a população, numa escolaridade obrigatória de nove anos. A socialização e o desenvolvimento profissional foram balizados por estas opções de política educativa, promovendo-se, no contexto escolar, a participação e a colaboração profissional na planificação do currículo, no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento de projetos e atividades, algumas das quais recorrendo à exploração do conhecimento do meio de inserção dos estabelecimentos escolares e a parcerias com outras instituições locais.

A estabilidade profissional repercutiu-se numa maior aproximação à instituição escolar e na procura de um equilíbrio entre a equidade e a qualidade de sucesso, procurando-se, pela ação concertada dos docentes, tornar o sucesso escolar mais dependente da qualidade do ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola, de modo a compensar a influência de contextos sócio familiares pouco escolarizados nos resultados dos alunos. O desenvolvimento organizacional do Agrupamento de Escolas Cávado Sul

tem sido apoiado no desenvolvimento de programas e projetos, visando a promoção da capacidade interna de mudança e tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos e a erradicação do abandono escolar. No seguimento de Bolívar, “os estabelecimentos de ensino devem garantir a todos os alunos a aprendizagem essencial e a direção da escola existe para fazer com que isso seja possível, centrando os seus esforços nesse objetivo. A autonomia, os apoios e recursos suplementares, devem estar ao seu serviço” (2012, p.48).

No exercício da gestão deste agrupamento de escolas entende-se esta unidade organizacional como uma comunidade de aprendizagem profissional, cujas lideranças pedagógicas partilhadas e distribuídas valorizam os fatores que incidem no compromisso de desenvolver uma escola democrática, solidária, inclusiva e promotora da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, num equilíbrio entre a equidade e a qualidade das aprendizagens escolares.

O desenvolvimento do projeto educativo é acompanhado por práticas de autoavaliação da organização escolar, cujos resultados são disponibilizados à comunidade educativa. As práticas avaliativas têm contribuído para o desenvolvimento organizacional e reforço do profissionalismo docente numa aprendizagem desenvolvida a nível individual, grupal e organizacional. A avaliação externa tem sido desenvolvida com uma metodologia radicada num paradigma construtivista, envolvendo diferentes atores educativos e constituindo um espaço de reflexão local sobre as finalidades da escola e os seus modos de organização e funcionamento. Em resultado do processo avaliativo foi disponibilizada à comunidade educativa e administração educativa uma análise sobre a qualidade do desenvolvimento organizacional na prestação do serviço

público de educação, realizada por pessoas não implicadas diretamente nas atividades que se desenvolvem no estabelecimento escolar.

Em resultado da avaliação externa, e por proposta do ministério da educação, foi incrementada a construção local da autonomia do agrupamento de escolas, sendo esta entendida como um meio de governação, e “a contratualização como modalidade de gestão estratégica alternativa quer à normativização quer à descentralização autárquica” (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010, p. 31). Neste processo, o estabelecimento de metas para o desenvolvimento organizacional expresso nos objetivos operacionais é entendido como a evolução desejada do desempenho do agrupamento para um horizonte definido para quatro anos. Procura-se a colocação dos docentes, da comunidade educativa e da administração educativa perante desafios, compromissos e responsabilidades educativas, a nível individual e coletivo, em prol da melhoria da prestação do serviço público da educação no agrupamento de escolas.

RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. (2002). Políticas Educativas e Avaliação das Escolas: por uma Prática Avaliativa Menos Regulatória. In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Org.), *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar* (pp.31-37). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AFONSO, A. J. (2009). Políticas Avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp.57-70. Consultado em [Junho, 2012] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- AFONSO, N. (2002). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional da Escola. In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Org.), *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar* (pp.51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AFONSO, N. (2003). A Regulação da Educação na Europa: do Estado Educador ao Controlo Social da Escola Pública. In J. BARROSO (Org.), *A Escola Pública - Regulação, Desregulação e Privatização* (pp.49-78). Porto: ASA.
- AFONSO, N. (2005). Política Educativa, Administração da Educação e Autoavaliação das Escolas. Prefácio. In J. MACBEATH, *et al.*, *A história de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto: ASA.
- AFONSO, N. (2005a). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: ASA.
- AFONSO, N. & COSTA, E. (2011). A Avaliação Externa das Escolas: um Instrumento de Regulação Baseado no Conhecimento. In N. AFONSO & J. BARROSO (Org.), *Políticas Educativas – Mobilização de Conhecimento e Modos de Regulação*. (pp.155-189). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- ALAIZ, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas: Pensar e Praticar*. Porto: ASA.
- AZEVEDO, J. (Org.) (2002). *Avaliação de Escolas: Consensos e Divergências*. Porto: ASA.
- AZEVEDO, J. (2003). *Cartas aos Directores de Escolas*. Porto: ASA.
- AZEVEDO, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: Ensaio Sobre um Novo Compromisso Social pela Educação*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- AZEVEDO, J. M. (2007). Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. In CNE (Org.), *Avaliação das Escolas Modelos e Processos* (pp.13-99). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- BARBIER, Jean-Marie (1996). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora
- BARROSO, J. (1996). O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In J. BARROSO (Org.), *O Estudo da Escola* (pp.167-189). Porto: Porto Editora.

- BARROSO, J. (Org.) (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (Org.) (2003). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: ASA.
- BARROSO, J. (2003). Regulação e Desregulação nas Políticas Educativas: Tendências Emergentes em Estudos de Educação Comparada. In J. Barroso (Org.), *A Escola Pública - Regulação, Desregulação e Privatização* (pp.19-48). Porto: ASA.
- BARROSO, J. & AFONSO, N. (Org.) (2011). *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BARROSO, J. (2011). Conhecimento e Ação Pública: As Políticas Sobre a Gestão e Autonomia das Escolas em Portugal (1986-2008). In N. AFONSO & J. BARROSO (Org.), *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp.27-58). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BEANE, J. A. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- BEANE, J. A. (2002). O Que é Um Currículo Coerente?. In J. A. PACHECO. *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- BENAVENTE, A. (2001). Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero Americana*, 27, 99-123. Consultado em julho, 2012 em: <http://www.rioei.org/>.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla
- BOLÍVAR, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: ASA.
- BOLÍVAR, A. (2007). A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas. In Inspeção-Geral da Educação (Org.), *As Escolas Face a Novos Desafios / Schools facing up to New Challenges: actas da Conferência* (pp. 113-145). Lisboa: IGE
- BOLÍVAR, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CARVALHO, R. M. P. & MACHADO, J. (2011). Governação da escola e contratos de autonomia, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 10, 2011, 5-23.
- CLÍMACO, C. (1995). *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação/PEPT
- CLÍMACO, C. (2002). A Inspeção e a Avaliação das Escolas. In J. AZEVEDO (Org.), *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências*, pp.63-67. Porto: ASA.
- CNE (Org.) (2005). *Avaliação das escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação
- CNE (Org.) (2008). *Autonomia das Instituições Educativas e Novos Compromissos pela Educação*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação
- COM (1999) *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on European cooperation in quality evaluation in school education*

- Consultado em julho, 2012 em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1999:0709:FIN:EN:PDF>
- CORTESÃO, L., LEITE, C. & PACHECO, J. A. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. A. & VENTURA, A. (2002). *Avaliação Integrada das Escolas: Análise em Torno das Opiniões dos Intervenientes*. In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Org.), *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar* (pp.105-124). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A., NETO-MENDES A. & VENTURA, A. (Org.) (2002). *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DAY C. (2004). *A Paixão Pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- DELORS, J. et al. (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.
- EURYDICE – A Rede de Informação sobre a Europa na Europa. (2007). *Autonomia das Escolas na Europa – Políticas e Medidas*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em julho, 2012 em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/192.html>
- FERNANDES, A. S. (2000). Contratos de Autonomia e Autonomia Contratual na Escola Pública. In M. Alte da Veiga & J. Magalhães, *Prof. Dr. José Ribeiro Dias. Homenagem* (pp.887-900). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia
- FERNANDES, A. S. (2005). Descentralização, Desconcentração e Autonomia dos Sistemas Educativos: uma Panorâmica Europeia. In J. FORMOSINHO, et al., *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação* (pp.53-90). Porto: ASA
- FERREIRA, F. I. (2005). Metáforas Organizacionais: o Centro e a Rede. In J. FORMOSINHO, et al., *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação* (pp.1-24). Porto: ASA.
- FORMOSINHO, J. (1989). De serviço de Estado a Comunidade Educativa: Uma nova Concepção para a Escola Portuguesa, *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86.
- FORMOSINHO, J., FERREIRA, F & MACHADO, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. (2000). A Escola das Pessoas para as Pessoas - Para um Manifesto Antiburocrático. In J. FORMOSINHO, F. I. FERREIRA & J. MACHADO, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 147-159). Porto: ASA.
- FORMOSINHO, J. & FERREIRA, F. I. (2000). O Pragmatismo Burocrático - Um Contributo para o Estudo da Política Educativa no Quotidiano. In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 77-90) Porto: ASA.

- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2000). Reforma e Mudança nas Escolas - (In)sensatez na acção administrativa. In J. FORMOSINHO, F. I. FERREIRA & J. MACHADO, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 15-28). Porto: ASA.
- FORMOSINHO, J., et al. (2005). *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: ASA.
- FORMOSINHO, J. (2005). Centralização e Descentralização na Escola de Interesse Público. In J. FORMOSINHO, et al. *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação* (pp.1-37). Porto: ASA.
- FORMOSINHO, J. et al. (2010). Democracia, Gestão e Autonomia da Escola – A Governação por Contrato. In FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., MACHADO, J. & FERREIRA, H., *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (pp. 57-69). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- FORMOSINHO, J., MACHADO, J. (2010). Avaliação das Escolas e Programas de Desenvolvimento. In FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., MACHADO, J. & FERREIRA, H., *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (pp.19-29). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- FORMOSINHO, J., MACHADO, J. (2010). Políticas de Autonomia e Avaliação – Portugal no Concerto da União Europeia. In FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., MACHADO, J. & FERREIRA, H., *Autonomia da Escola Pública em Portugal*, (pp.71-89). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., MACHADO, J. & FERREIRA, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., MACHADO, J. (2010). Contratos de Autonomia para o Desenvolvimento das escolas Portuguesas. In FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., MACHADO, J. & FERREIRA, H., *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (pp. 31-42). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2011). Autonomia e Governação da Escola em Portugal. In R. Marques & M. J. Cardona (Orgs.). *Da Autonomia ao Sucesso Educativo* (pp.6-23). Chamusca: Cosmos.
- FORMOSINHO, J. (2012). O Currículo é a Zona de Luz da Gramática Escolar, *A Página da Educação*, Série II, nº 196, (pp.8-18).
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA.
- GTAE, (2006). *Relatório Final da Actividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*. Consultado em fevereiro, 2012 em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora
- HIPOLITO, J. (2011). A Contratualização como Instrumentação da Ação Pública. In N. AFONSO & J. BARROSO (Org.). *Políticas Educativas – Mobilização de*

- Conhecimento e Modos de Regulação.* (pp.87-121). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- HUBERMAN, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. NÓVOA (Org.) *Vida de professores* (pp.31-61). Porto: Porto Editora.
- LIMA, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, Processos e Conteúdos.* Porto: Porto Editora
- LIMA, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo.* V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LIMA, L. C. (2006). *Compreender a Escola: Perspectivas de Análise Organizacional.* Porto: Porto Editora.
- LIMA, L. C. (2006). Concepções de Escola: para uma Hermenêutica Organizacional. In L. C. LIMA (Org.). *Compreender a Escola: Perspectivas de Análise Organizacional* (pp.15-69). Porto: ASA.
- LIMA, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos.* Porto: Porto Editora.
- MACBEATH, J. et al. (2005). *A História de Serena. Viajando Ruma a uma Escola Melhor.* Porto: ASA.
- MARCHESI, A. (2002). Mudanças Educativas e Avaliação de Escolas. In J. AZEVEDO (Org.). *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências* (pp.33-50). Porto: ASA.
- MEIRIEU P. (2006). *Escolheremos a Escola Pública para as Nossas Crianças.* Porto: ASA.
- MEURET, D. (2002). O Papel da Autoavaliação dos Estabelecimentos de Ensino na Regulação dos Sistemas Educativos. In J. A. COSTA, A. NETO-MENDES & A. VENTURA (Org.), *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar* (pp.39-50). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A. (Org.) (1992). *Vida de professores.* Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1994). Área Escola: Projeto Educativo, Curricular e Didático, *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (1 e 2), 1994, 49-80.
- PACHECO, J. A. (Org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular.* Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2000). Flexibilização Curricular: Algumas Interrogações. In J. A. Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp.127-145). Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL (1995). *Programa do XIII Governo Constitucional.* Consultado em julho, 2012 em: <http://www.portugal.gov.pt/media/464045/GC13.pdf>.
- PORTUGAL (1996). *Pacto Educativo para o Futuro.* Lisboa: Ministério da Educação.
- PORTUGAL (2005). *Programa do XVII Governo Constitucional.* Consultado em julho, 2012 em: <http://www.portugal.gov.pt/media/464060/GC17.pdf>
- SANTOS GUERRA, M. A. (2002). Como num Espelho – Avaliação Qualitativa das Escolas. In J. AZEVEDO (org.), *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências* (pp. 11-31). Porto: ASA.

- SANTOS GUERRA, M. A. (2002). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: ASA.
- SCHEERENS, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: ASA.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Consultado em novembro, 2012 em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990* Consultado em novembro, 2012 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA (por ordem cronológica)

- Lei n.º46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e, depois pela Lei n.º 49/05 – Lei de Bases do Sistema Educativo Português.
- Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro - Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.
- Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto - Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular.
- Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto - Regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares.
- Despacho normativo n.º4848/97, de 30 de Junho - Desenvolvimento de projectos de gestão curricular flexível, a partir do ano lectivo de 1997/1998
- Decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário bem como dos respectivos agrupamentos.
- Despacho Normativo n.º 9590/99, de 14 de Maio - Desenvolvimento de projectos de gestão curricular flexível, a partir do ano lectivo de 1999/2000
- Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – Aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária.

Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio – Criação do grupo de trabalho de avaliação das escolas (GTAE).

Portaria n.º 1260/07, de 26 de setembro – Estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respetiva direção regional de educação em regime de experiência pedagógica.