



**Universidade Católica Portuguesa**  
**Faculdade de Educação e Psicologia**

# **DA DOCÊNCIA À GESTÃO ESCOLAR: UM PERCURSO PROFISSIONAL CRUZADO COM A AGREGAÇÃO DE ESCOLAS**

Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Ciências da Educação / Domínio Administração e Organização Escolar

**Ana Gabriela Soares da Costa Moreira**

Porto, setembro 2012



**Universidade Católica Portuguesa**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

# **DA DOCÊNCIA À GESTÃO ESCOLAR: UM PERCURSO PROFISSIONAL CRUZADO COM A AGREGAÇÃO DE ESCOLAS**

Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Ciências da Educação / Domínio Administração e Organização Escolar

Ana Gabriela Soares da Costa Moreira

Trabalho efetuado sob a orientação de Prof. Dr. Matias Alves

e coorientação de Dr. Vítor Alaiz

Porto, setembro 2012

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, irmãos e Manuel que sempre me incentivaram a continuar este projeto, dando sugestões para o melhorar.

À Maria Ricardo, uma líder nata, que durante 30 anos conseguiu transformar a Manuel Laranjeira numa escola de referência. Agradeço-lhe por me ter incentivado a frequentar este mestrado e sobretudo por me ter dado a possibilidade de em 2008 ter começado a trabalhar com ela no órgão gestão, tendo-me proporcionado vários momentos de aprendizagem.

Às colegas que trabalharam comigo no órgão de gestão, em especial à Isabel Aluai e à Adelina Pais pelos desabafos, pelos bons e maus momentos que partilhamos com amizade e lealdade.

Ao Dr. Vítor Alaíz que acompanhou a elaboração deste projeto mostrando sempre disponibilidade para partilhar o seu saber e dando valiosas contribuições, que enriqueceram este trabalho.

## **Resumo**

O presente relatório descreve algumas das aprendizagens mais relevantes realizadas por mim, ao longo dos 16 anos de carreira.

O agrupamento de escolas, nomeadamente a sua constituição e regulamentação, é um dos aspetos fundamentais das mudanças estruturais operadas na educação. Enquanto elemento do órgão de gestão, a agregação de escolas cruza-se, por duas vezes, no meu percurso profissional.

O tema de Agrupamento de Escolas é, desta forma, a questão problema da vida profissional trabalhada neste relatório.

Com base na interpretação de legislação publicada e da revisão de literatura, este relatório refere como os conceitos de autonomia, territorialização e regulação das políticas educativas estão associados às novas unidades orgânicas que se estão a criar em Portugal.

Um dos objetivos da agregação de escolas é o de melhorar a qualidade da educação, ao privilegiar a articulação e a sequencialidade de todos os níveis de ensino. Para isso, todos temos que assumir o nosso papel enquanto elementos ativos na construção de uma escola de qualidade e sucesso.

É necessário saber liderar, gerir e atuar. Penso que aqui estará o sucesso desta e de todas as agregações.

**Palavras –chave:** Autonomia, Gestão escolar, Liderança, Mega-agrupamento, Regulação.

## **Abstract**

This report describes some of the most relevant learnings achieved by me during the sixteen years of my professional journey.

Large Schools, mainly their constitution and regulation, are one of the essential aspects in the structural changes operated in education. Large schools come twice across my professional path as member of the school management.

Thus, the issue of large schools is the problematic question dealt with in this report.

Based on the interpretation of published legislation and the revision of related literature, this report refers how concepts of autonomy, territorialisation and regulation of educational policies are associated to the new organic units which are being created in Portugal.

One of the aims of large schools is to improve the quality of education by favouring the articulation and sequence of all teaching levels. To achieve that we all must empower our role as active members in the construction of a school of quality and success.

It's necessary to know how to lead, rule and act. I think here lies the success of this and all types of groupings.

**Key – words:** Autonomy; School management; Leadership; Large schools; Regulation.

## Sumário Executivo

O presente relatório narra o meu percurso profissional, descrevendo e analisando as aprendizagens mais relevantes realizadas por mim.

Quando terminei o estágio pedagógico fiquei colocada numa escola C+S e foi-me atribuído o cargo de delegada de grupo disciplinar. Por inerência do cargo tive assento no conselho pedagógico e aí senti, pela primeira vez, como era importante ter uma atitude crítica e participativa na escola.

No final desse ano letivo surge o convite para integrar uma lista para o órgão de gestão. Acedi ao convite. Integrei o órgão de gestão, como vice-presidente e durante esse ano vivenciei a criação de um dos primeiros agrupamentos verticais. Este foi um dos momentos que realço no meu percurso profissional.

No ano letivo seguinte, continuei no órgão de gestão do agrupamento vertical. A articulação entre os diferentes ciclos de ensino continuou a ser realizada tendo sido uma mais-valia para os alunos que frequentavam o agrupamento.

Com a decisão de não permanecer no órgão de gestão e tentar uma aproximação à residência iniciei um novo ciclo profissional. Percorri diversas escolas, encontrei diversas realidades, vivenciei diversas formas de gestão e fui diretora de turma.

Durante seis anos percorri seis escolas diferentes até efetivar na escola onde me encontro atualmente. Aqui encontrei uma presidente do conselho executivo, que durante trinta anos liderou a escola com uma capacidade de liderança inata, reconhecida por muitos nomeadamente pelo diretor regional, quando esta se aposentou.

A sua sabedoria, a sua determinação, a sua paixão pela escola fizeram dela uma grande líder e gestora. Quando esta presidente me convida a integrar o órgão de gestão senti orgulho e apreensão pelo convite. Mas também percebi que ia ser um meio de realizar novas aprendizagens.

Quando a diretora acedeu à integração do 2º ciclo na escola secundária deu o primeiro passo para criação de um mega-agrupamento. Defendeu-o, pensando na evolução do número de alunos do concelho e no futuro da escola.

Enquanto elemento do órgão de gestão da escola, deparei-me pela segunda vez com a questão dos agrupamentos de escolas.

Segundo os normativos em vigor, a criação de um agrupamento de escolas possibilita a criação e a gestão de recursos, a satisfação de necessidades comuns e o reforço de autonomia das escolas.

A descentralização, a autonomia, a territorialização e a regulação são alguns dos aspectos do suporte do modelo de gestão do agrupamento de escolas.

Estes aspectos foram abordados neste relatório tendo em atenção os diversos normativo e a revisão de literatura efetuada.

Porque acredito que um dos objetivos da agregação de escolas é o de melhorar a qualidade da educação, ao privilegiar a articulação e a sequencialidade de todos os níveis de ensino, muita coisa é preciso fazer para obter esse desiderato.

A agregação de escolas cria novas unidades orgânicas, algumas com grandes dimensões, sendo por isso designadas por mega-agrupamentos.

Os mega-agrupamentos, tal como as escolas não agrupadas, devem promover o sucesso educativo dos seus alunos tendo a vantagem de possibilitarem a articulação dos percursos sequenciais dos alunos, desde o pré-escolar até ao 12º ano.

Para isso os professores têm de assumir o seu papel na transformação dos mega-agrupamentos em comunidades de excelência e aprendizagem. Os professores precisam de construir práticas colaborativas que conduzam a resultados significativos na construção de uma boa escola, onde os alunos alcancem o sucesso escolar, e onde se construa uma identidade e cultura do agrupamento.

Os líderes do mega-agrupamento, quer de topo quer intermédios, têm de conseguir desenvolver capacidades de escuta, de confiança e de cooperação de modo a serem capazes de tornar as organizações que dirigem eficazes, de modo a melhorar o ensino e a aprendizagem de todos os alunos.

## Índice

Índice de Quadros.....	viii
Índice de Figuras.....	ix
1. Introdução.....	1
2. Problemática.....	3
2.1. As questões-problema da vida profissional: Agrupamento de Escolas...3	
2.1.1. Vivências da criação de um agrupamento de escolas.....	3
2.1.2. Vivências da criação de um mega-agrupamento de escolas.....	5
3. Revisão de Literatura.....	15
3.1. Interpretação da questão dos agrupamentos verticais à luz de quadros teóricos.....	15
3.1.1. Conceção da escola e do ser professor.....	15
3.1.2. A autogestão e a gestão democrática das escolas.....	17
3.1.3. Democracia Representativa e participada nas escolas.....	19
3.1.4. Autonomia, Descentralização, e Territorialização das políticas educativas.....	22
3.1.5. A Regulação pelo Estado.....	31
4. Análise e reflexão.....	36
4.1. Aprendizagens profissionais mais relevantes.....	36
4.2. Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação.....	43
4.2.1. O papel do diretor no mega-agrupamento.....	43
4.2.2. O papel dos coordenadores de estabelecimento.....	46
4.2.3. O papel dos coordenadores de departamento.....	47
5. Conclusão.....	52
6. Bibliografia.....	55
7. Legislação Consultada.....	59

## Índice de Quadros

**Quadro 1:** Distribuição dos alunos no Concelho de Espinho em 2010/2011..... 8

**Quadro 2:** Percurso profissional ..... 36

## Índice de Figuras

<b>Mapa 1:</b> Divisão Administrativa do Concelho, Enquadramento Territorial da cidade de Espinho e estabelecimentos de educação da rede pública em 2010/2011 .....	6
---	---

## **1. Introdução**

Durante estes dezasseis anos em que exerci vários cargos de gestão: direção de turma, delegada de grupo, vice-presidente de conselho executivo, de comissões instaladores, adjunta de direção e subdiretora, tendo passado por diversas escolas fui percebendo a importância que cada professor tem na construção de uma escola de qualidade e sobretudo a importância que os diretores têm na construção dessa escola de qualidade.

Vivenciei várias aprendizagens que me foram tornando numa professora mais exigente comigo e com a escola onde exerço a minha atividade.

A agregação de escolas é um dos assuntos que me faz pensar no meu papel enquanto professora no próximo ano letivo.

A criação dos mega-agrupamentos é um dos temas principais da reforma administrativa que se vive atualmente em Portugal.

Tendo estado na criação de um agrupamento vertical de escolas em 1999/2000 e no ano 2011/2012 estar no órgão de gestão de uma escola básica e secundária que defendeu a agregação com um dos agrupamentos existentes no concelho, foquei o meu relatório na problemática das agregações de escolas, do papel do diretor e dos líderes intermédios nesta nova fase das organizações educativas.

Esta nova realidade cria novas unidades orgânicas que certamente possibilitam a articulação dos percursos sequenciais dos alunos, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, mas também se transformam em unidades de grandes dimensões, que poderão impedir de alcançar o sucesso educativo dos alunos.

Para mim, os princípios pedagógicos das agregações são indiscutíveis. A sua concretização é que certamente exige uma mudança no trabalho que todos nós realizamos, quer na sala de aula, quer nas reuniões em que participamos, quer enquanto intervenientes e líderes ativos de uma nova organização.

É necessário articular toda esta nova rede que se criou, saber gerir interesses tão divergentes e defender a cultura de cada escola tentando construir uma cultura partilhada.

O relatório reflexivo é constituído pelo resumo, os índices, a introdução, um capítulo dedicado à problemática, outro dedicado à revisão de literatura e ainda outro dedicado à análise e reflexão. Termina com a conclusão, a bibliografia e a legislação consultada.

Na introdução faço uma breve apresentação do trabalho, referenciando a sua estrutura e o objeto de estudo.

O tema das agregações de escola foi eleito como a questão-problema abordada neste relatório.

No capítulo seguinte é feita uma revisão de literatura sobre a conceção de escola e do ser professor, bem como de alguns conceitos, nomeadamente autonomia, territorialização e regulação, que estão inerentes ao tema das agregações.

De seguida é feita uma análise e uma reflexão sobre as aprendizagens essenciais, realizadas por mim, nestes dezasseis anos de serviço, bem como uma reflexão sobre a liderança, quer de topo quer intermédia, que é um dos pontos-chave para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Todos os professores devem assumir o seu papel, responsabilizando-se na construção de um agrupamento eficaz e de qualidade.

Em seguida registamos as conclusões a que chegámos com a realização deste relatório.

## **2. Problemática**

Neste capítulo procura-se mostrar como a vivência de processos de agrupamentos de escolas nos conduziu a aprendizagens relevantes e ao mesmo tempo nos colocou problemas teóricos e a necessidade de aprofundar alguns conceitos-chave (que trataremos no capítulo seguinte)

### **2.1. As questões-problema da vida profissional: Agrupamento de Escolas.**

#### **2.1.1. Vivências da criação de um agrupamento de escolas**

O agrupamento vertical das escolas de Lourosa foi homologado a 30 de abril de 1999, por despacho do Senhor Secretário de Estado de Administração Educativa, sendo constituído pela escola E.B.2/3 de Lourosa, por quatro escolas do 1º ciclo (Vendas Novas N.º 1; Vendas Novas N.º 2 (Aldeia Nova); Calvário - Igreja N.º 1; e Casalmeão - Igreja N.º 2) e por três jardins de infância (Calvário - Igreja N.º 1; Casalmeão - Igreja n.º 2 e Vendas Novas N.º 2 (Aldeia Nova)), todos pertencentes à freguesia de Lourosa.

A criação deste agrupamento teve como base a necessidade sentida pelas escolas que o compunham de criar uma nova organização, que possuísse um conjunto de meios que permitissem desenvolver projetos consistentes e sistematizar dinâmicas capazes de mobilizar mais alunos na localidade.

A comissão executiva instaladora do agrupamento vertical das escolas de Lourosa era composta por três elementos: a presidente, que era professora do 2º ciclo e dois vice-presidentes: eu, que era professora destacada do 3º ciclo e um professor do 1º ciclo. Esta comissão foi eleita de acordo com o artigo 5º do Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio e tomou posse a 15 de Julho de 1999. Esta foi a única lista a concorrer e mostrou alguma continuidade, uma vez que dois dos seus elementos faziam parte da comissão executiva instaladora anterior.

Apesar do trabalho colaborativo, que a escola básica tinha com as escolas do 1º ciclo, foi necessário alterar as dinâmicas organizacionais e

pedagógicas, quer deste nível de ensino, quer da educação pré-escolar, de modo a integrar todos os docentes na dinâmica e na cultura de escola que surgia, evitando situações de individualismo e isolamento. Houve uma tentativa de estabelecer um conjunto de parcerias entre as escolas do agrupamento e a comunidade local, onde fosse possível criar uma identidade coletiva, em que todos os intervenientes se sentissem participantes ativos no processo educativo. Foi necessário traçar um caminho comum, de modo a alcançar os mesmos objetivos, a rentabilizar as opções existentes e solucionar os problemas que surgiam.

Todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo, tiveram assento no conselho pedagógico e foi notória a necessidade de no ano letivo seguinte integrar um elemento da educação pré-escolar no órgão de gestão. A necessidade sentida deveu-se à particularidade deste nível de ensino, bem como ao despertar de um clima de desconfiança, de constrangimento e de alguma resistência entre este e os outros níveis.

Alguns docentes de diversos níveis de ensino foram demonstrando, ao longo do ano, uma cultura de trabalho pouco colaborativa com os seus pares o que dificultou a tão desejável articulação vertical entre os diferentes ciclos de escolaridade e que nem sempre permitiu esbater as diferenças entre os diversos ciclos de ensino, como está estabelecido no ponto 2, do artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo:

*A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico.*

A escola E.B 2/3 durante esse ano foi um apoio para as escolas do 1º ciclo e do pré-escolar na medida em que ajudou na implementação de diversas atividades enriquecedoras para os alunos.

A criação dos documentos estruturantes tais como o Regulamento Interno e o Projeto Educativo foram elaborados ao longo do ano, com a participação de todos os elementos da comunidade educativa.

Ao longo do ano letivo fui dando conta da intenção de concorrer através do destacamento por aproximação à residência e por esse motivo não iria fazer parte de nenhuma lista para a gestão do agrupamento. Consegui colocação numa escola de Vila Nova de Gaia, concelho onde residia, e fui mantendo-me atualizada sobre o agrupamento.

### **2.1.2. Vivências da criação de um mega-agrupamento de escolas**

Atualmente exerço funções, como professora do quadro, na escola secundária Dr. Manuel Laranjeira, em Espinho e à semelhança do que se passa noutras escolas debate-se a problemática dos mega-agrupamentos.

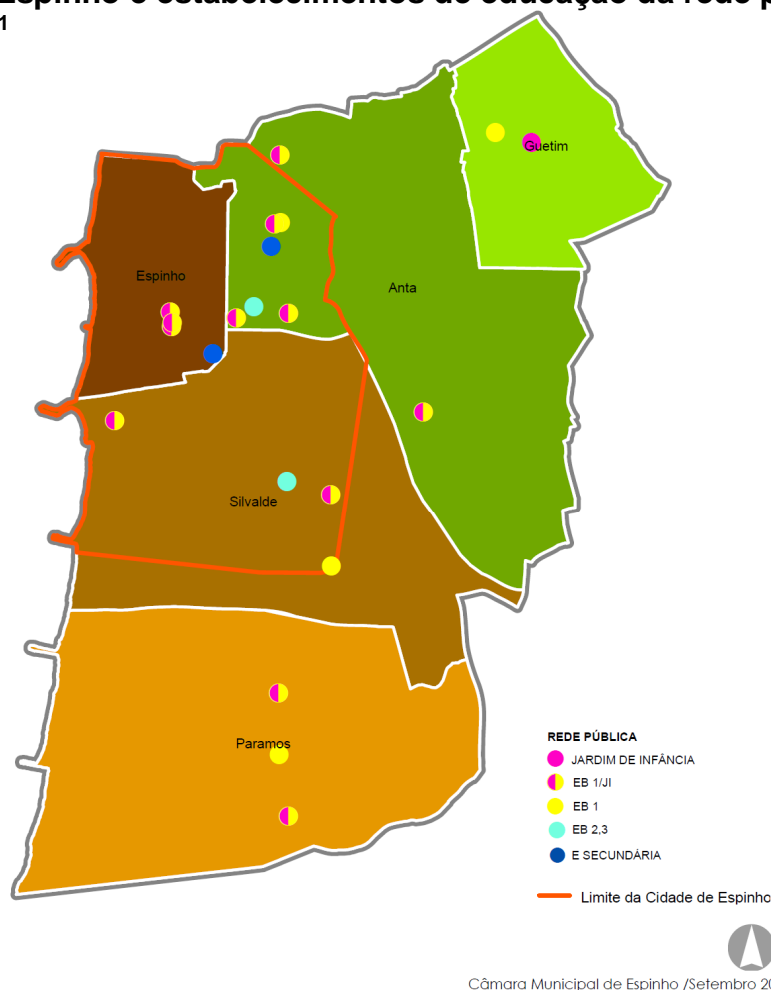
Espinho é um concelho que tem 21,1Km<sup>2</sup> de área e é constituído por 5 freguesias: Anta, Espinho Silvalde, Paramos e Guetim.

A cidade de Espinho abrange a freguesia com o mesmo nome e as franjas contíguas a nascente e a sul, respetivamente Anta e Silvalde.

As freguesias de Anta e de Espinho são aquelas que apresentam um maior número de habitantes, perfazendo 61,48% da população concelhia, enquanto Guetim e Paramos representam 4,55% e 11,24%, respetivamente.

Quanto à rede escolar verifica-se que o concelho tem duas escolas secundárias (uma na freguesia de Espinho e outra em Anta) e dois agrupamentos verticais, o agrupamento Sá Couto, em Anta e o agrupamento Domingos Capela, em Silvalde, que possui turmas de ensino profissional.

**Mapa 1: Divisão Administrativa do Concelho, Enquadramento Territorial da cidade de Espinho e estabelecimentos de educação da rede pública em 2010/2011<sup>1</sup>**



É de salientar que a Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira tem desde 2008/09, turmas do 2º ciclo e a requalificação que sofreu, por parte do Parque Escolar, contemplou a integração deste ciclo na escola.

A integração do 2º ciclo nas escolas secundárias surgiu após uma reunião no final do ano letivo 2007/08 na qual o representante do ministério da educação propôs a integração deste nível de ensino nas referidas escolas, uma vez que os pais e encarregados de educação não tinham outra opção na cidade a não ser o Agrupamento de Escolas Sá Couto.

A Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira aceitou de imediato o desafio proposto e no ano letivo 2008/09 arranca com uma turma de 5º ano. Nos dois

<sup>1</sup> Imagem adaptada do mapa nº12 da Carta Educativa de Espinho

anos letivos seguintes passam a ser quatro e atualmente no ano letivo de 2011/12, são oito turmas.

A abertura do 2º ciclo na escola levou os professores a um trabalho de continuidade pedagógica. Os professores ao lecionarem o 2º ciclo e tendo o conhecimento efetivo dos programas curriculares até ao ensino secundário, tiveram a possibilidade de adequar a sua metodologia de ensino aos conhecimentos e saberes dos alunos, levando-os assim a alcançar melhores resultados, que se traduzem numa maior e melhor aprendizagem.

Agrupar o 2º ciclo na escola foi um passo importante para dar uma resposta mais adequada às necessidades de sequencialidade curricular da escolaridade obrigatória de 12 anos.

No final de janeiro de 2011, o conselho municipal de educação de Espinho reúne e a rede escolar começa a ser novamente debatida. É discutida a distribuição dos alunos por agrupamento de escola e escolas não agrupadas, bem como a localização dos centros escolares que vão ser construídos. A constituição dos mega-agrupamentos está também na agenda e a discussão da agregação de escolas começa a surgir.

O agrupamento de escolas Domingos Capela relembra que a escola sede é uma escola básica e secundária e nesse sentido mostra interesse em não agregar à escola secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, que também não está interessada em agregar, mantendo-se como escola secundária.

A intenção da escola Manuel Gomes de Almeida foi prontamente recusada pelo vereador da educação da Câmara Municipal de Espinho, que informou que esta escola deveria agrupar com a escola EB1/JI de Espinho nº2, que é a única do agrupamento de escolas Sá Couto que pertence à freguesia de Espinho. As restantes escolas desse agrupamento deveriam agrupar com a escola secundária Dr. Manuel Laranjeira, uma vez que ambas as organizações se encontram na mesma freguesia.

A questão foi levantada: dois ou três mega-agrupamentos?

## Quadro 1: Distribuição dos alunos no Concelho de Espinho em 2010/2011

Escola	Nº Alunos																					Total	
	Pré	1º Ciclo				2º ciclo		3º ciclo			CEF		PIEF		Secundário			Secundário Profissional			Secundário Noturno		
	escolar	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	8º	9º	2ºCEB	3ºCEB	10º	11º	12º	10º	11º	12º	Regular		EFA
Domingos Capela	179	114	91	98	118	94	100	90	70	57	0	88	14	13	0	0	0	31	32	19	0	0	1208
Sá Couto	464	242	300	236	306	252	200	41	39	51	0	36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2167
M. Gomes de Almeida	0	0	0	0	0	0	26	203	175	164	0	0	0	0	197	219	216	79	44	45	39	39	1446
Manuel Laranjeira	0	0	0	0	0	100	99	112	135	149	0	30	0	0	127	164	139	65	62	79	0	0	1261
Total do Concelho	643	356	391	334	424	446	425	446	419	421	0	154	14	13	324	383	355	175	138	143	39	39	6082
		1505				871		1286			154		27		1062			456			78		6082

Observando o quadro acima fica perceptível a dificuldade em se optar por três mega agrupamentos, mas a questão fica no ar.

Como a criação destas estruturas não foi avante, o assunto permaneceu inalterável até todas as escolas serem convocadas a estarem presentes numa reunião na DREN, no dia 11 de abril de 2012.

As quatro escolas compareceram na reunião, assumindo que a criação dos mega-agrupamentos é uma tendência inevitável, porém pretendiam saber quantas estruturas orgânicas iriam ser criadas e como se iriam agregar, uma vez que havia rumores que podia ser uma só. Apesar do que se tinha passado e discutido nos conselhos municipais de educação no ano anterior, parecia inevitável que o concelho iria ficar com dois mega-agrupamentos.

A reunião decorreu num ambiente cordial e simpático, começando o diretor regional por relembrar, o que já vinha na convocatória da reunião, que *“importa promover as condições para a criação e consolidação de unidades orgânicas de gestão que integrem todos os níveis de Educação e Ensino que permitam a um aluno completar a escolaridade obrigatória no mesmo agrupamento de escolas”*. De seguida, apresentou o que chamou de *“geometria territorial”* e que corresponde às propostas de agregação.

No concelho de Espinho, a geometria territorial corresponde às seguintes agregações:

- o agrupamento Domingos Capela com a escola básica e secundária Manuel Gomes de Almeida, que passará a ter 2º ciclo, agregando a escola EB1/JI de Espinho nº2 ;

- o agrupamento Sá Couto com a escola básica e secundária Dr. Manuel Laranjeira.

Se esta última agregação não gerou qualquer surpresa, a outra gerou um desânimo evidente pelo diretor do agrupamento Domingos Capela que manifestou preocupação na manutenção dos alunos na escola EB2/3, uma vez que apesar do esforço que o agrupamento tem feito em manter os alunos na escola, é notória a debandada dos mesmos no ensino secundário para as escolas da cidade de Espinho e que agora irá acontecer mais cedo.

Os diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas saíram da reunião incumbidos de apresentar as propostas de agregação aos presidentes dos conselhos gerais das suas escolas e de os aconselharem a reunir com a maior celeridade, uma vez que para a reunião final serão convocados os presidentes do conselho geral, os diretores, os representantes da autarquia e os representantes do ministério de educação.

À saída da reunião os diretores e subdiretores apresentavam estados de espírito diferentes, mas todos manifestaram preocupação na operacionalização das agregações de modo a que no próximo ano letivo o arranque do ano se faça de uma forma coerente e pedagogicamente aceitável dentro das unidades agregadas.

Muitos problemas de ordem prática se irão colocar às escolas.

O primeiro problema surge com a dúvida da constituição da comissão administrativa provisória (CAP). Quem vai presidir a CAP? Quem serão os nomeados?

Esta é sem dúvida a maior preocupação dos atuais diretores. A perda de poder e o medo de entregar a “sua escola” nas mãos de alguém que ou não diz muito à escola, ou tem políticas diferentes, ou foi o inimigo a abater em anos anteriores.

Penso que, se as escolas que agregam se conseguirem entender e propuserem uma CAP à direção regional, este órgão não se irá opor. Porém, quando a diretora da minha escola abordou a outra diretora, seguindo uma

proposta do conselho geral que ia nesse sentido, não conseguiu obter uma disponibilidade para debater o assunto, imputando essa responsabilidade à direção regional. Esta postura manteve-se numa reunião convocada pela autarquia com os diretores das escolas e os presidentes dos conselhos gerais em que esse era um ponto da ordem de trabalhos e que gerou alguma contestação. Houve elementos das escolas representadas que recusaram a mediação da autarquia nessa discussão.

Para mim, não me parece racional, nem confortável, integrar na CAP os diretores das escolas que agregam. Faz mais sentido que o(s) diretor(es) das escolas que agregam fiquem como coordenadores de estabelecimento, dando cumprimento ao ponto 5 do artigo 63º da proposta de alteração do DL-75/2008. Os restantes elementos da comissão administrativa provisória deverão, sob o meu ponto de vista, ser elementos dos membros dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos objeto de agregação, desde que estejam reunidas as condições de trabalho que permitam que a nova unidade organizacional se transforme numa escola de qualidade e de sucesso. Isto é, desde que haja um clima de confiança, um clima de trabalho em equipa em que todos estejam a caminhar no mesmo sentido.

A nova unidade organizacional não vai estar imune, nem isolada do campo de forças que a vai modelar, não vai estar separada das práticas e das atitudes dos seus intervenientes. As relações que se irão estabelecer, entre os intervenientes numa resistência à pressão da eficácia e à lógica dos sentimentos, vão caracterizar de um modo informal os mega-agrupamentos.

*A formalização de uma organização nunca é, portanto, mais que a parte visível de iceberg da sua regulação efetiva. Esta é sempre o produto de um misto em que se misturam prescrições formais e processos informais apoiando-se uns aos outros, em que as prescrições formais se enraízam numa estrutura de poder e em processos de troca de negociação informais para os quais elas fornecem por sua vez os argumentos e os recursos<sup>2</sup> (Friedberg, 1995, p. 153).*

---

<sup>2</sup> A ortografia de textos por nós citados ou transcritos anteriores à entrada em vigor do Novo Acordo foi atualizada segundo as normas atuais.

E um novo problema se levanta. Qual o papel dos coordenadores de estabelecimento? Será que eles vão ter uma participação efetiva nas decisões ao nível de gestão organizacional, desenvolvendo uma ação democrática ou por sua vez, a não democratização nos processos de gestão vai reinar impondo-se a subordinação perante a escola sede?

A existência de dois conselhos pedagógicos, durante o ano de transição, parece-me ser um outro problema a resolver.

Se, por um lado, a democraticidade dos processos e a identidade das escolas deve ser respeitada parece-me também essencial que a identidade do agrupamento seja única.

Se questões tão básicas como a classificação dos testes de avaliação, os critérios de avaliação dos alunos, os critérios de contratação de professores a nível de escola, os critérios de formação de turmas, os critérios de elaboração de horários, a distribuição da carga horária nas disciplinas e a duração dos tempos letivos diferem dentro do agrupamento, que identidade está a ser construída? Os professores e os alunos irão fazer parte de um agrupamento e não da escola A ou da escola B do agrupamento.

Para criar uma identidade coletiva é preciso começar desde já a criar laços resistentes entre todos os intervenientes no processo educativo. Tendo em vista a identidade coletiva, parece-me mais prudente a existência de um único conselho pedagógico, mesmo em ano de transição.

Como tal não está previsto, talvez a existência de uma comissão de trabalho conjunta dos dois conselhos pedagógicos seja uma solução para tentar solucionar os dilemas que vai ser necessário resolver, salvaguardando os diferentes passados e em conjunto tentar construir o futuro.

Este problema levanta outro, que é o da articulação sequencial entre os diferentes níveis de ensino que, como se pode ler nos diferentes normativos, o agrupamento de escolas deve procurar favorecer.

Como afirma Formosinho,

*para a eficácia da ação pedagógica é importante o intercâmbio de conhecimentos, a partilha de experiências, o trabalho em equipa. Sem este intercâmbio e partilha não há comunidade docente e sem esta não é possível desenvolver projetos coletivos” (2000, p. 63).*

Será possível articular os ciclos entre si, tal como é proposto pela Lei de Bases do Sistema Educativo, produzindo mudanças nas atitudes dos professores de modo a que estes centrem as suas ações na sequencialidade que vai desde o pré-escolar ao secundário, quando não estão todos os ciclos representados num único conselho pedagógico?

É necessário criar condições de trabalho em equipa que resultem numa mudança de práticas dos professores.

Para mim, a agregação de escolas de diferentes ciclos de ensino exige que todos os professores se envolvam num projeto comum e desenvolvam um trabalho colaborativo que articule os diferentes níveis de ensino perante a nova realidade. É necessário que a elaboração de documentos estruturantes tenha em vista a criação dos percursos sequenciais de modo a que os professores participem e se envolvam na execução dos objetivos e das metas comuns a todo o agrupamento.

Uma outra situação preocupante que se coloca na agregação da minha escola ao agrupamento em causa, tem a ver com a distribuição dos alunos do 2º e 3º ciclo pelas duas escolas.

Estando estas duas escolas a um quilómetro de distância e sendo as matrículas dos alunos um processo que não se tem mostrado pacífico, quais os critérios para os alunos frequentarem uma ou outra escola? A escola EB2/3 tem uma única turma de 7º ano, duas de 8º ano e outras duas de 9º ano, tem ainda oito turmas de 5º ano e dez de 6º ano o que revela a aposta que esta escola tem feito no 2º ciclo, preterindo o 3º ciclo. Tendo em conta que os alunos no 3º ciclo sempre procuraram as escolas secundárias da cidade, como vai ser agora essa distribuição? Tendo em conta que a escola Dr. Manuel Laranjeira tem turmas desde o 2º ciclo até ao secundário e acolhe alunos dos concelhos vizinhos em todos os ciclos, parece-me obrigatório fixar alunos do 3º ciclo na escola EB2/3. Como? Com que autoridade? Com que critérios? Qual a

legitimidade do poder que decidirá isso, quebrando as expectativas dos encarregados de educação?

Além destas e de muitas outras questões de ordem pedagógica convém também estar atento a questões de gestão, nomeadamente, à situação dos assistentes técnicos e operacionais, uma vez que uns estão sobre a tutela do ministério da educação e outros sobre a tutela do município. Outra situação, são os contratos públicos elaborados quer pela escola secundária quer pelo agrupamento, cujo término é 31 de dezembro de 2012, e com a agregação destas duas entidades, como vai ser feita a gestão destes contratos?

O concelho administrativo de cada uma das escolas cessa funções com a tomada de posse da CAP? Se sim, como será feita a gestão dos projetos e das candidaturas de cada uma das escolas ao fundo social europeu (POPH) e que terminam em julho ou em dezembro? Se não, quem assumirá a gestão deste órgãos, em cada uma das escolas?

Com a criação de um mega-agrupamento será criada uma nova entidade fiscal, um novo código GEPE, um novo código de agrupamento e para mim não fará qualquer sentido a existência de dois conselhos administrativos, mas é importante que haja tempo para encerrar contas, projetos e candidaturas sem prejudicar as entidades envolvidas.

Os programas de gestão, nomeadamente de alunos, são diferentes nas escolas. É imprescindível que na constituição de turmas os alunos estejam na mesma base de dados. Será necessário que os programas homologados pelo ministério de educação, migrem as informações dos alunos de um programa para o outro. Porém a abertura das bases de dados nem sempre é permitida pelas respetivas empresas o que origina ter de inserir milhares de alunos em novas bases de dados a tempo de em setembro o ano letivo arrancar dentro da normalidade.

As questões colocadas nada têm a ver com o número de alunos do mega-agrupamento. Se, como muitos teóricos: Mortimore et al (1988), Miguel Santos Guerra, Joaquim Machado, Matias Alves defendem que o número de alunos importa, muitas outras questões de ordem prática se levantam. O que

me parece imprescindível é a existência de bons líderes, de líderes de excelência capazes de levar a bom porto este enorme navio cujo leme está nas suas mãos, e que, devendo ser um navio de cruzeiro pode, por incompetência do capitão, naufragar mesmo junto à costa ou tornar-se um navio de loucos.

### **3. Revisão de Literatura**

#### **3.1. Interpretação da questão dos agrupamentos verticais à luz de quadros teóricos**

##### **3.1.1. Conceção da escola e do ser professor**

*"As condições da ação nunca são, por definição, perfeitas."  
(Rodrigues, 2010)*

A escola é um lugar estratégico de mudança, com uma missão a desempenhar, uma finalidade particular que requer uma gestão eficiente dos recursos, um funcionamento produtivo, trabalho em equipa e partilha de responsabilidades. Talvez assim, a organização escolar se torne mais eficaz e se transforme numa "boa escola".

A escola enquanto organização escolar tem de ter em conta os seus principais beneficiários, os alunos, possibilitando-lhes alcançar um acesso universal que lhes permita atingir elevados níveis de sucesso escolar.

Santos Guerra (2002) defende que na escola se devem desenvolver determinadas tarefas que transformem a escola num espaço onde se reconstrói de uma forma crítica o conhecimento, o desenvolvimento da democracia, a abertura ao meio envolvente, um espaço onde se realizem diversas aprendizagens não regulamentadas e enriquecedoras, bem como um espaço onde predomine a racionalidade educativa. A escola hoje já não se volta só para o "saber", mas vai também na direção do "saber fazer" e no "ajudar a ser" permitindo que os alunos participem ativamente, de uma forma produtiva e se sintam realizados.

A escola, como organização que é, deve assumir uma posição crítica sobre a sua prática, questionando-se e refletindo sobre o seu significado e sobre o que representa na, e para a comunidade onde está inserida. Deve organizar-se e desenvolver um conjunto de ações entre os diversos intervenientes do processo educativo: os professores, os alunos, os pais, os funcionários e outros.

Na minha perspetiva, os professores têm de ter um papel ativo na construção de uma escola que se quer participada e democrática. Tal como Lima escreveu

*a escola não será apenas um locus de reprodução, mas também um locus de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto) organizada para a produção de regras (não formais e informais).* (1998, p. 175)

Neste sentido, os professores têm de possuir uma prática reflexiva que os estimule à mudança. Os professores têm de ser capazes de aprender com as experiências dos seus pares, numa perspetiva de trabalho pedagógico coletivo, criando uma “*cultura profissional dos professores*” (Perrenoud, 2002, p. 10).

Segundo Formosinho (2009), a diversidade de conceções do ser professor que vão desde a profissional, à laboral, à de funcionário público e à de missionário ou militante tem levado a diversos conflitos na educação e na forma como cada um desempenha o seu papel na escola.

Devemos ter consciência que *O professor é uma pessoa* (título de um livro de Ada Abraham, de 1984) e como tal a forma como organiza as aulas, se movimenta na sala, se dirige aos alunos, como utiliza as ferramentas pedagógicas e como interage com os outros elementos da comunidade educativa faz parte da identidade de cada um.

A forma como desempenhamos ou vivemos o nosso papel na escola está, sem dúvida alguma, interligada como a nossa maneira de ser. A nossa história pessoal e profissional estão dependentes uma da outra,

*a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino.* (Nóvoa, 1992, p. 17)

As opções que tomamos enquanto professores cruzam-se com a nossa maneira de ser e diariamente o *eu professor* e o *eu pessoa* cruzam-se e interagem.

Enquanto docentes, as aprendizagens que realizamos ao longo da vida e o nosso desenvolvimento profissional dependem da nossa formação inicial,

da formação contínua que frequentamos, do trabalho colaborativo que praticamos e do trabalho em equipa.

### **3.1.2. A autogestão e a gestão democrática das escolas**

No princípio da década de 70 dá-se o início da reforma global do sistema educativo, definida pela lei nº5/73, de 25 de julho, que ficou conhecida pela Reforma de Veiga Simão.

A lei nº5/73 pode ser vista como uma tímida tentativa de democratização do ensino, tendo aberto o caminho para a participação dos alunos e dos professores, indo contra o regime político vigente.

Como refere Ferreira,

*o contexto político de então não era congruente com esta retórica, pois a ideologia e a organização política não democráticas inviabilizavam qualquer concretização das mesmas. (2005, p. 270)*

Com a massificação de ensino ocorrida na década de 70, tornou-se difícil compatibilizar este modelo com a necessidade de agilizar, inovar e mudar o sistema burocrático.

Até 1974 o carácter centralizador esteve sempre presente nas várias medidas e reformas que se fizeram, e que se caracterizou pela concentração das tomadas de decisão pelos órgãos centrais, que por sua vez estavam condicionados e subordinados ao poder político.

A reforma de Veiga Simão acabou por não ser implementada pelos acontecimentos ocorridos em 74 e por esse facto desconhece-se as mudanças que ela era capaz de produzir no sistema.

Com a contestação social vivida em abril de 74 e reflexo da agitação social que se vivia no país houve uma deslocação do poder dos órgãos centrais e dos superiores hierárquicos para as escolas, dos reitores e diretores para os professores e alunos. Os professores sendo detentores de um novo poder tentaram introduzir práticas autogestionárias nas escolas e que foram

posteriormente aprovadas pelo Conselho de Ministros, do 1º Governo Provisório, através do decreto-lei nº221/74, de 27 de maio.

Este decreto, no artigo 1º remete para a possibilidade de a regulamentação

*do processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, ser feita com a participação adequada dos estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar,*

simbolizando segundo Formosinho, “*uma tímida afirmação da continuação do poder central sobre as escolas*” (2003, p. 24).

Em 21 de dezembro de 1974 é publicado o decreto-lei nº735-A/74 que segundo o seu preâmbulo

*visa a criação das referidas estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, segundo moldes que, assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares, salvaguardem a seriedade do próprio processo democrático e garantam as indispensáveis condições de eficácia e funcionamento das escolas.*

Com este propósito, neste decreto é regulamentado a estrutura orgânica do Conselho Diretivo que vem substituir a Comissão de Gestão, é criado o Conselho Administrativo presidido pelo presidente do Conselho Diretivo, e tendo dois vogais: um deles elemento do conselho diretivo e outro o chefe da secretaria. Por fim, é também criado o Conselho Pedagógico, que era constituído por representantes dos docentes, por representantes dos alunos, nas escolas secundárias, e pelo presidente do Conselho Diretivo que acumulava também a presidência deste órgão. Deste modo, a democratização da gestão escolar, ficou de novo envolvida, pela teia legislativa do poder central, estando isso expresso no artigo 31º:

*os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário continuarão sujeitos à superintendência dos competentes órgãos e serviços centrais do Ministério da Educação e Cultura.*

Chegados a outubro de 1976, o I Governo Constitucional publica o decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, onde se dá prioridade à normalização da educação. O modelo de gestão aprovado por este decreto ficou conhecido pelo “Modelo de Gestão Democrática” e mantém o Conselho

Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo como “*órgãos de topo da escola*” (Formosinho, 2003, p. 25), definindo com promenor a sua constituição e o seu processo eleitoral.

O presidente do Conselho Diretivo está incumbido de presidir às reuniões dos Conselhos Diretivo, Pedagógico e Administrativo. Ele é a autoridade da escola e perante o Ministério da Educação é o responsável pelo bom funcionamento da mesma.

Este modelo sofreu fortes críticas, uma vez que nele se retorna à “*centralização concentrada e burocrática*” (Formosinho, 2003, p. 25), ficando a escola subordinada hierarquicamente ao Ministério da Educação.

O centralismo burocrático deixou os professores com uma capacidade de decisão bem mais restrita que os antigos reitores, levando-os a aplicar somente regras estabelecidas e resolverem os problemas.

A insatisfação surge devido às diferenças entre as práticas democráticas organizacionais e a falta de autonomia e apoio nas tomadas de decisão.

A administração central lançava regularmente despachos, circulares, ordens de serviço, legislando tudo e não dando qualquer margem de manobra às escolas.

Se inicialmente a tensão entre a administração central e os professores assumia muitas vezes formas de conflito aberto, com o passar do tempo ela foi dando lugar a um compromisso em que ambas as partes se foram habituando a respeitar o local de intervenção da outra. Como dizia Formosinho, “ *é a emergência e consolidação do modelo burocorporativo de governação das escolas*” (2003, p. 30).

### **3.1.3. Democracia Representativa e participada nas escolas**

Lima refere que

*a partir de meados da década de 1980, a categoria político-educativa conhecida por “gestão democrática” das escolas vai sendo*

*objeto de uma crescente desvitalização e erosão nos discursos políticos e nos textos normativos. (2009, p. 234)*

O sistema nas escolas preparatórias e secundárias vai-se tornando cada vez maior e mais completo, tendo-se instalado uma crise de eficácia e de eficiência.

Em 1986, com a publicação da lei nº46/86, de 14 de outubro, denominada Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), e com a criação de uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) a crítica à burocracia centralizada do Ministério da Educação aumenta de tom. O ministério propõe uma administração descentralizada e uma autonomia de escola como princípios base da reforma educativa que pretendia levar a cabo.

Nos artigos 3º, 43º e 45º da LBSE é realçada a necessidade “*de descentralização e desconcentração*”, bem como a “*participação*” e “*interligação com a comunidade*”.

Pode ler-se no artigo 3º, que o sistema educativo se deve organizar de modo a

*descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, num elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.*

O artigo 43º, do capítulo VI, referente à administração do sistema educativo, insiste na “*participação dos professores, alunos, famílias autarquias e das entidades representativas das atividades sociais económicas e culturais*” ao nível da gestão escolar.

O artigo 45º estabelece que o “*funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspetiva de integração comunitária*”, em que a direção de cada estabelecimento “*é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente*”.

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo elabora um projeto global de atividades a desenvolver e apresenta um estudo para a reorganização do

Sistema Educativo, cujas linhas orientadoras são, segundo Formosinho (2003): a criação de mecanismos onde a articulação entre as escolas e os pais, e a escola e a comunidade local configurem uma real participação destes intervenientes na vida da escola; a criação de um Conselho Local de Educação; a distinção clara entre direção e gestão, ficando a direção a cargo de um órgão de participação e a gestão a cargo dos professores; a devolução da autonomia à escola; a elaboração de um Projeto Educativo próprio de cada escola, criado no âmbito da sua autonomia; o equilíbrio entre autonomia e participação, autonomia e responsabilização; aplicação destes princípios a todos os níveis de ensino incluindo a educação pré-escolar.

Como esta proposta de gestão exigia uma progressiva descentralização da administração escolar, através de uma democratização de poderes, ela não foi aceite.

Por sua vez com a publicação do decreto-lei nº3/87, de 3 de janeiro, a decisão política foi de manter e conquistar novos poderes, exercendo um controlo mais próximo e eficaz, deitando por terra os caminhos apontados pela LBSE para promover a democratização, a participação e a descentralização. De facto com a criação das Direções Regionais de Educação, o ministério não deixa espaço para a descentralização e autonomia das escolas, até acentua a centralização de poderes.

Os vários governos que se seguiram, segundo Lima, insistiram

*mais no controlo do que no desenvolvimento de processos democráticos e participativos, como se estes representassem fatalmente uma perda de protagonismo para o Ministério da Educação. (2009, p. 237)*

Com a aprovação do decreto-lei nº43/89, de 3 de fevereiro, ficou estabelecido o regime jurídico da autonomia da escola, que na realidade nada tem de congruente com o quadro de administração centralizadora que se vivia.

A autonomia é formulada não com um carácter de devolver poderes à escola, mas com um carácter de dar sugestões de actividades, tal como se pode ler no preâmbulo:

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

A autonomia reduz-se à capacidade de elaborar e realizar um projeto educativo, passando este a ser um elemento estruturante da escola e dando-lhe uma identidade própria.

A autonomia prevista neste decreto centra-se no plano cultural (capítulo II artigo 4º); no plano pedagógico (capítulo III, artigo 8º); no plano administrativo (capítulo IV, artigo 15º) e no plano financeiro (capítulo V, artigo 22º).

A autonomia aparece pela primeira vez regulamentada no papel e no discurso político, mas a necessária transferência de poderes não se realiza.

Tal como a LBSE, este decreto-lei, através do projeto educativo, abre as portas à participação da comunidade local, baseando-se nos princípios da democraticidade, da integração na comunidade e da autonomia da escola.

### **3.1.4. Autonomia, Descentralização, e Territorialização das políticas educativas**

Em 1991 é publicado o decreto-lei nº172/91, de 10 de maio, que define o regime da direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e que ficou conhecido como o “*novo modelo de gestão*”. Este modelo foi posto em prática a título experimental num conjunto de cinco dezenas de escolas, aproximadamente.

Este diploma tem a intenção que a comunidade local intervenha na definição e contextualização das políticas educativas, concretizando os princípios da participação, da democraticidade e da integração comunitária.

É introduzido o conceito de Área Escolar, grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e/ou do 1º ciclo do ensino básico, que estão agregados por áreas geográficas e que pela primeira vez dispõe de órgãos de direção, administração e gestão próprios. As escolas do 2º e 3º ciclo e as do ensino

secundário, asseguram pelos órgãos próprios de cada estabelecimento de ensino, a direção, a gestão e a administração.

Os órgãos de direção, administração e gestão são o Conselho de Escola ou de Área Escolar, o Diretor Executivo, o Conselho Pedagógico e o Coordenador de Núcleo.

Em 1996, o Conselho de Acompanhamento e Avaliação apresenta o relatório final sobre a implementação deste modelo de gestão e chama a atenção para a pouca autonomia concedida às escolas e para a manutenção do centralismo da administração. O relatório refere ainda que uma vez que os processos, as regras e a linguagem continuam a ser antagónicos entre si, não é possível regulamentar a autonomia das escolas/áreas escolares. Por sua vez, a pouca autonomia criou alguma desmotivação nos professores e nos outros intervenientes educativos, que mais uma vez se viram impossibilitados de assumir certas competências perante a administração central. Como refere Fernando Ferreira,

*as conclusões e recomendações apresentadas pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação vieram legitimar a não generalização do então designado “novo modelo de gestão” (2005, p. 274)*

Em julho de 1996, com a publicação do despacho nº 128/ME/96 é prorrogado, para o ano letivo 1996/97, a aplicação do “novo modelo de gestão” instituído pelo decreto-lei nº172/91 e mantém-se também em vigor o modelo de gestão instituído pelo decreto-lei nº769-A/76.

Na sequência do estudo realizado por João Barroso e com a publicação do despacho nº147-B/ME/96, de 1 de agosto, que define o enquadramento legal da constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP's), foi encontrada uma nova forma de gestão, na qual os estabelecimentos de ensino são agrupados numa lógica local.

De seguida após o Departamento de Educação Básica ter solicitado a um grupo de trabalho que identificasse e refletisse sobre os problemas do 1º ciclo e da educação pré-escolar, formulando as propostas congruentes com a política educativa, foi publicado o despacho - normativo nº27/97, de 2 de junho. Nele é reestruturado todo o processo de autonomia e gestão das escolas,

referindo-se a uma descentralização da administração educativa progressiva e tendo sido criados os primeiros “agrupamentos de escolas”, que foram constituídos com escolas de educação pré-escolar e do 1º ciclo, os chamados agrupamentos horizontais, ou com estabelecimentos de ensino desde o pré-escolar, passando pelo 1º, 2º e 3º ciclos, os chamados agrupamento verticais.

Com a criação dos agrupamentos horizontais, foram criadas escolas

*entendidas como unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e assunção de autonomia* (Formosinho & Machado, 2000, p. 52).

E se por um lado os agrupamentos horizontais possuem características semelhantes, como a monodocência, os agrupamentos verticais possibilitam uma maior articulação entre os vários ciclos de escolaridade obrigatória.

Este processo de agrupamento de escolas foi generalizado no Sistema Educativo com a publicação do decreto-lei nº115-A/98, de 4 de maio, que dá início à alteração dos aspectos administrativos e de gestão das escolas, tendo ficado conhecido pelo “decreto da autonomia” e tendo revogado o decreto-lei nº769-A/79 e o decreto-lei nº172/91, bem como outros normativos com eles relacionados.

Com o decreto de autonomia, administração e gestão da escola a autonomia e a participação são reforçadas, devendo a ação de todos os membros da escola contribuir para a qualidade e eficácia do serviço público da educação.

Os órgãos que passam a assegurar a administração e a gestão das escolas são: a Assembleia, o Conselho Executivo ou Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

A assembleia é o órgão

*responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola. (...) É o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local (artigo 8º)*

O Conselho Executivo ou o diretor é “*orgão da administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira*” devendo, após ouvir o Conselho Pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da Assembleia o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e a proposta de celebração dos Contratos de Autonomia.

A estratégia de constituição dos agrupamentos pretende contribuir para a reorganização da rede educativa, de modo a torná-la mais eficaz, numa lógica de ordenamento do território e de descentralização, atribuindo aos municípios competências ao nível do Sistema Educativo, em especial na organização da oferta educativa. Deste modo, a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades sai favorecida.

O ordenamento da rede escolar, nomeadamente, para a criação de agrupamentos e a integração de estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, incluindo os postos de ensino básico mediatizado, de uma determinada área geográfica é da competência do Diretor Regional de Educação, após ouvir o Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento (DAPP), os municípios, e os órgãos de gestão e administração das escolas envolvidas no processo.

Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães defendem que criação de agrupamentos deve

*conseguir um aproveitamento mais eficaz dos recursos existentes na zona; estimular a troca de experiências para o enriquecimento mútuo; criar condições para atenuar a adaptação dos alunos quando transitam de escola ou de ciclo; evitar situações de isolamento de professores e alunos e valorizar, enquadrar e divulgar experiências positivas em curso (2001, p. 24)*

Sendo um agrupamento de escolas constituído por diversos estabelecimentos de ensino, foi criada a figura do Coordenador de estabelecimento, que é eleito por três anos e cujas competências estão esabelecidas no artigo 32º, do decreto lei nº115-A/98.

Manuel Flores critica este diploma apesar de lhe

*reconhecer algumas virtudes”, pois para ele não se pode “ignorar a lógica da centralização da administração da educação, implícita na definição dos contratos de autonomia” (2005, p. 54).*

Mas, o controlo da administração central está também na elaboração dos regulamentos internos das escolas/agrupamentos, que foram orientados com vista à uniformidade e na constituição dos agrupamentos, onde o carácter eminentemente hierárquico se fez notar.

Com a publicação do Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de julho, foram estabelecidas as competências das estruturas de orientação educativa e o regime de coordenação.

Com o decreto-lei nº115-A/98 foi necessário estabelecer quais as competências e as atribuições dos municípios a nível da educação, tendo sido publicados o decreto-lei nº 159/99, de 14 de setembro e a lei nº169/99, de 18 de setembro. Os municípios ficam responsáveis pela elaboração da Carta Escolar, que deverá fazer parte dos planos diretores municipais, tornando-se assim, um instrumento fundamental no planeamento e no ordenamento da Rede Educativa. Os Conselhos Locais de Educação passam também a ser da competência dos municípios, tendo os mesmos ficado regulamentados através do decreto-lei nº7/2003, de 15 de janeiro.

Os municípios passam a ficar como que responsáveis pela criação dos agrupamentos de escola, procurando assim racionalizar e redimensionar o parque escolar, criando condições para uma gestão mais eficaz dos recursos educativos existentes. Os requisitos necessários para a constituição, criação e funcionamento dos agrupamentos foram regulados no decreto - regulamentar nº12/2000, de 29 de agosto.

Para a criação de um agrupamento é necessário haver interesse de um dos estabelecimentos de ensino ou do município que apresentam ao Diretor Regional uma proposta de constituição de um agrupamento, subscrita pelos órgãos de gestão dos diversos estabelecimentos, onde consta quais os estabelecimentos a agrupar, as áreas geográficas de influência, a população escolar abrangida, as finalidades do agrupamento, os recursos humanos,

físicos e financeiros que têm ao dispor, a designação do Agrupamento e qual o estabelecimento que será a sede do agrupamento.

As associações de pais envolvidas, bem como outras entidades que representam os interesses da comunidade educativa devem ser consultadas.

Os municípios têm de dar parecer positivo e os agrupamentos devem estar de acordo com a carta escolar concelhia.

Com o decreto da autonomia os delegados e os subdelegados escolares cessaram funções, passando as mesmas a ser da competência dos órgãos de administração e gestão de agrupamentos e/ou das estruturas da administração educativa.

Perante as mudanças no Sistema Educativo foi necessário alterar a orgânica do Ministério da Educação, e tal aconteceu com a publicação do decreto-lei nº 208/2002, de 17 de outubro, e no qual se pretendeu proceder à modernização da administração educativa, descentralizando-a, desburocratizando-a e tornando-a mais eficaz.

As escolas, as autarquias e a comunidade educativa viram reconhecido o seu papel fundamental no processo educativo, tal como se lê no seu preâmbulo:

*O reconhecimento, já inequívoco no espaço cultural em que Portugal se situa, de que os municípios são parceiros insubstituíveis no desenvolvimento da educação, constitui uma nova visão estrutural do sistema educativo português, conforme com uma lógica de autonomia e inovação dos projetos educativos das escolas e das comunidades locais.*

A modernização é também um “objetivo imperioso” da administração escolar e como tal, ela deve contribuir para o reordenamento da rede escolar e para o desenvolvimento eficaz do processo do agrupamento de escolas e a celebração dos respetivos contratos de autonomia.

No Ministério da Educação foram criadas novas estruturas de coordenação central e regional e com todo este processo

*assiste-se, assim, a uma afirmação da importância da escola como locus de execução das políticas educativas” e “concretização dos objetivos do sistema educativo”, sem determinar o grau de*

*“autonomia” da escola na elaboração do Projeto Educativo próprio.*  
(Formosinho & Machado, 2005, p. 136)

Prova disso, foi a publicação do despacho nº 13313/ 2003, de 8 de julho, que regulamenta o ordenamento da rede educativa para o ano 2003/04, e que visa criar “ *as condições de gestão das escolas, de racionalização dos meios e do aumento da qualidade das aprendizagens*”. Mas para que tal aconteça é necessária a constituição dos Agrupamentos de escola, previsto no decreto-lei nº115-A/98. Este despacho determina o encerramento e a extinção das delegações escolares, bem como a situação do ensino básico mediatizado, devendo por isso a criação dos agrupamentos estar encerrada no ano letivo 2003/04 e totalmente executado no ano letivo 2004/05. Os Diretores Regionais ficaram responsáveis pela apresentação para ratificação pelo secretário de estado da administração educativa, do desenvolvimento do processo da criação dos agrupamentos.

Em 2008 é aprovado o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários (RAAG), através do decreto-lei nº75/2008.

Mais uma vez é afirmado neste decreto que se pretende o “*reforço da participação das famílias e comunidade na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes*”. O reforço das lideranças é uma das medidas da reorganização do regime da administração escolar e é concretizado através da criação de um cargo unipessoal, que é o cargo de Diretor.

A generalização do cargo de Diretor, órgão unipessoal, apresenta-se neste decreto após 20 anos. E surge porque apesar de serem reconhecidas algumas “*boas lideranças e até lideranças fortes*”, elas são exceção e através da figura do Diretor será possível emergirem “*boas lideranças e lideranças eficazes*”. Estas lideranças são responsáveis perante a administração central da execução das medidas de política educativa e são eleitas por um conselho geral, após um procedimento concursal, tal como acontecia no decreto-lei nº172/91.

Para Licínio Lima, este decreto

*insiste numa conceção instrumental e subordinante de autonomia, numa autonomia de gestão fortemente sobre determinada e governamentalizada, cujo pivot, em termos internos é o novo diretor (2009, p. 248).*

A agregação de agrupamentos está prevista no artigo 7º, surge para “efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente” e pode ser proposta pela administração educativa, ou pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Prevê-se assim a criação de agrupamentos verticais desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário e que usualmente são designados por “mega -agrupamentos”.

Esta ideia de agrupamentos saiu reforçada na Resolução de Conselho de Ministros nº44/2010, uma vez que prevê que a reorganização dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas seja feita gradualmente, devendo o mesmo, sempre que tal seja possível, funcionar num estabelecimento de ensino público que leccione o ensino secundário.

Os agrupamentos devem respeitar o desenvolvimento do Projeto Educativo, melhorar a integração das escolas na comunidade e tornar mais eficaz a gestão do Agrupamento.

A 11 de agosto de 2010 é publicada a resolução da Assembleia da República nº94/2010 que recomenda ao governo a suspensão imediata da aplicação da Resolução do Conselho de Ministro nº44/2010 e a criação de uma carta educativa nacional que

plasma uma estratégia de gestão da rede escolar e que seja construída com envolvimento das autarquias locais, nomeadamente partindo das suas cartas educativas, das comunidades educativas e dos órgãos de gestão e administração escolar, das associações de pais e encarregados de educação e das associações de estudantes.

Porém, em novembro é publicada a portaria nº1181/2010 que tem por “objeto a definição dos procedimentos de criação, alteração e extinção de

agrupamentos de escolas e de estabelecimentos da educação pré - escolar, do ensino básico e do ensino secundário”.

No dia 21 de junho de 2011 toma posse o XIX Governo de Portugal e no seu programa de governo pode ler-se que a

estabilização do processo de organização dos agrupamentos de escolas, privilegiando a verticalização pedagógica e organizacional de todos os níveis de ensino, bem como a progressiva autonomia da sua organização e funcionamento

é um dos objetivos para a racionalização da rede de oferta de ensino.

Neste sentido, os mega-agrupamentos recomeçam a ser discutidos, sendo as autarquias e as escolas chamadas junto da respetiva direção regional para ouvir as propostas de agregação.

As propostas de alteração do decreto-lei 75/2008 estiveram a ser discutidas com as diversas associações sindicais e a proposta que foi divulgada na página da Federação Nacional de Professores, apresenta uma diversidade de alterações, muitas delas relacionadas com a criação dos mega-agrupamentos.

A constituição e a regulamentação dos mega-agrupamentos de escolas é um dos aspetos fundamentais das mudanças estruturais na área da educação, que está relacionado com a autonomia e com a territorialização.

A autonomia das escolas em Portugal é considerada por muitos investigadores: João Barroso, Licínio Lima, Joaquim Azevedo, como uma ficção na medida em que serve mais para legitimar o controlo do ministério da educação do que para promover a capacidade de decisão do órgão de gestão. A capacidade efetiva que as escolas têm de definir as regras e as normas do seu regulamento interno e projeto educativo, de tomarem algumas decisões administrativas, financeiras e pedagógicas não é vista como uma verdadeira autonomia, uma vez que as escolas querem chamar a si a contratação de professores, a capacidade de organizar o currículo, tendo em atenção os seus alunos, entre uma outra diversidade de situações, mas não o conseguem.

Como refere Licínio Lima, a autonomia concedida às escolas é “essencialmente técnica e processual, de execução e não de decisão” (2004, p. 19). Esta afirmação aplica-se atualmente ao que ocorre com a criação dos mega-agrupamentos por parte da tutela, bem como um conjunto de outras decisões com eles relacionados.

Segundo Lima, a agregação de escolas pode ser uma medida positiva devendo-se ter em atenção os protagonistas envolvidos e as suas vontades. Quando se obriga a agregação de algumas escolas secundárias com agrupamentos já existentes, pode estar a insistir-se

numa lógica de dominação e de imposição hierárquica de todo incompatível com os objetivos de democratização da educação e com a (retórica) da autonomia da escola. (2004, p. 27)

### **3.1.5. A Regulação pelo Estado**

A centralização e a burocratização a que o sistema educativo tem estado sujeito, através de inúmeras reformas implementadas numa perspetiva de *top-down*, põs em causa a autonomia das escolas. Assim, começou-se a valorizar o papel dos municípios e de outros atores locais como *locus* de coordenação das políticas educativas.

A autonomia das escolas e dos agrupamentos de escolas passou a assentar numa lógica territorial.

Mas o que é que mudou?

A lógica de territorialização da ação educativa- o “novo vinho” – é muitas vezes vertida em “odres velhos”, isto é, nos quadros burocráticos construídos pela administração da educação ao longo de décadas, ao longo de século e meio. Isto pode induzir os atores escolares locais a manter a lógica de controlo burocrático, considerando o território mais como local delimitador da aplicação das normas emanadas de novos *locus* de produção normativa- o agrupamento, a escola – do que como um conjunto de dinâmicas e potencialidades fecundadoras do desenvolvimento da escola. (Formosinho, 2005, p. 316)

Ou seja, a autonomia dos agrupamentos de escolas continua a ser uma expressão normativa, favorecida por dinâmicas territoriais burocráticas. Isto é,

o território local deixa de ser um potencial colaborador social para passar a ser um colaborador administrativo.

Formosinho (2005) defende que a autonomia das escolas, tal como a de qualquer outra instituição, necessita de contrapontos, nomeadamente a “*participação alargada*” e a “*prestação de contas menos burocrática*”, além de regulação. Este autor defende que o Estado deve instaurar mecanismos reguladores. A necessidade de regulação advém do facto da autonomia da escola conter riscos e precisar de ser um processo “*gradual e lento*”. Porém para que o Estado passe a ter um papel regulador, deixando para trás o papel de controlo normativo necessita de distinguir claramente o que é ou não essencial na ação educativa.

A regulação do sistema educativo está associada à modernização e às reformas que o estado centralizador e burocrático, como tem sido o nosso, tem vindo a implementar.

A referência à “regulação” aparece como resultado de um certo efeito de moda (ou aggiornamento linguístico), com o fim de reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador e de uma “nova administração pública” que substitui um controlo direto e a *priori* sobre os processos, por um controlo remoto, e a *posteriori* baseado nos resultados. A referência a um “Estado regulador” pressupõe, nesta perspetiva, o reconhecimento e a existência de unidades autónomas no sistema e é utilizada como expressão de uma certa modernização da administração da educação pública que evolui. (Barroso, 2005, p. 732)

Assim, para este autor a regulação será o oposto da regulamentação.

A regulação, enquanto modo de coordenação dos sistemas educativos, é para Barroso (2005, p. 733) um procedimento de qualquer sistema cuja função principal é “*assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema*”. Como tal, a regulação “*não é um processo único, automático e previsível*”, que produz somente normas, imposições e constrangimentos, mas também a (re) adaptação dos diferentes atores a essas normas.

Atualmente, os pais e encarregados de educação, os professores, a comunicação social e diversos agentes sociais fazem parte das diversas fontes de regulação a que o sistema educativo está sujeito.

A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multi-regulação”, já que as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de atores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes. (Barroso, 2005, p. 734)

Atualmente a regulação da educação está num grau de complexidade elevado, não só pelo grande número de intervenientes do processo como também pela diversidade de momentos de decisão, a proliferação das instâncias e a diversificação de parcerias. O Estado tem de rever o seu papel e a sua ação. É necessário

o reforço das formas democráticas de participação e decisão, o que, nas sociedades contemporâneas, exige cada vez mais uma qualificada e ampla informação, a difusão de instâncias locais e intermédias de decisão, uma plena inclusão de todos os cidadãos (particularmente dos que até aqui têm sido sistematicamente excluídos, do interior e do exterior). Só assim é possível “estabelecer um acordo sobre uma base comum suficientemente generosa, atrativa e plausível que possa unificar os cidadãos no apoio à escola pública” e que Tyack & Cuban (1995, p. 142) consideram ser “uma necessidade crucial do nosso tempo”. (Barroso, 2005, p. 747)

Joaquim Azevedo (2011) aponta a regulação do Estado como um caminho a seguir. Para este autor, deveria haver uma regulação solidária, sociocomunitária e policêntrica da educação sustentada na responsabilidade social, no compromisso e na solidariedade. Esta regulação deve conciliar os contributos das teorias da regulação social com os das teorias dos processos policêntricos de governação.

Este autor apresenta a regulação social como

uma construção social em que deve imperar a liberdade e a solidariedade e em que deve participar essa multiplicidade de atores sociais, elaborando estratégias de participação e de poder, de confronto e de negociação. (2011, p. 193)

Desta forma torna-se impossível que no campo da educação haja regulação social na ação normativa do Estado. Porém, é inegável que existem inúmeras iniciativas que em todo o país nos dão conta de diferentes dinâmicas que denotam a colaboração e a cooperação na tomada de decisões e a participação de diferentes intervenientes na construção de compromissos sociais.

Segundo Azevedo (2011), estas iniciativas fazem acreditar que é possível uma regulação de ação autónoma, que permite “abandonar” a regulação de controlo, predominantemente administrativa e burocrática, que sobrevive à custa de hábitos de dependência e impede a participação cidadã e desincentiva as inovações sociais.

Com a criação generalizada dos mega-agrupamentos sobressai mais a lógica centralizadora e tecnocrática da administração, que procurou assim regular burocraticamente as práticas socioeducativas das escolas, reforçando a sua influência e autoridade sobre as mesmas.

Enquanto o estado não for capaz de consagrar a liberdade e a autonomia às organizações escolares, favorecendo a sã competência entre as diversas iniciativas, não poderemos “*contar com uma verdadeira regulação solidária, sociocomunitária e policêntrica da educação, como verdadeiro trampolim para o fortalecimento do bem público educacional*” (Azevedo, 2011, p. 237).

Azevedo (2007 e 2011) defende a regulação sociocomunitária como um caminho a seguir para reforçar a participação cívica e a melhoria da qualidade da educação. Os professores, os pais, os representantes políticos das comunidades locais e os seus mais relevantes atores sociais são nomeados como principais agentes dessa regulação.

Com isto o autor não defende que o Estado seja retirado da educação, mas defende um Estado competente e forte na regulação sistêmica que atue em conjunto com o mercado, com o setor social e solidário entre outros parceiros locais, o que implica:

- transferir para os agrupamentos, para os municípios e para outros atores locais mais competências em matéria de educação escolar e social;
- criar um quadro de desenvolvimento da autonomia socialmente construída;
- criar agências de apoio à melhoria das escolas, contratualizar modalidades de autonomia;
- valorizar e respeitar a autonomia e a competências profissionais dos professores e dos diretores;
- reorganizar todo o edifício legislativo e toda a administração educacional;
- garantir a liberdade de aprender e ensinar;

As novas unidades orgânicas, mega-agrupamentos, ao constituírem-se como redes de escolas num determinado território têm de assumir compromissos concretos, valorizando a cooperação entre todos os intervenientes dentro e fora da rede, de modo a garantir a qualidade e a igualdade de oportunidades a todos os seus alunos independentemente da escola por eles frequentada.

## 4. Análise e reflexão

### 4.1. Aprendizagens profissionais mais relevantes

Tal como retrata o quadro seguinte, estive inserida em diferentes comunidades escolares e desempenhei diferentes cargos que se tornaram relevantes para a minha consolidação profissional.

Além disso, participei em diferentes projetos, em diversas atividades culturais e cívicas dentro e até fora de algumas escolas que se revelaram bastante enriquecedoras a nível pessoal e profissional.

**Quadro 2: Percurso profissional**

<b>Ano Letivo</b>	<b>Escola</b>	<b>Cargos</b>
1996/97	Escola Secundária de Paredes	Estagiária
1997/98	EB2/3 Lourosa	Delegada do 1º grupo, atual grupo 500
1998/99	EB2/3 Lourosa	Vice-Presidente do Comissão Executiva Instaladora
1999/00	EB2/3 Lourosa	Vice-Presidente do Agrupamento de Escolas
2000/01	EB2/3 Valadares	Diretora de Turma
2001/02	EB2/3 Sofia de Mello Breyner	
2002/03	EB2/3 Soares dos Reis	Diretora de Turma
2003/04	Escola Secundária Inês de Castro	
2004/05	EB2/3 Perafita	Diretora de Turma
2005/06	EB2/3 Teixeira Lopes	Diretora de Turma
2006/07 2007/08	Escola Sec. Dr. Manuel Laranjeira	
2008/09	Escola Sec. Dr. Manuel Laranjeira	Vice-Presidente do Conselho Executivo
2009/10 2010/11	Escola Sec. Dr. Manuel Laranjeira	Adjunta da Direção/ Vice Presidente da CAP
2011/12	Escola Sec. Dr. Manuel Laranjeira	Subdiretora

Quando iniciei o estágio profissional, na escola secundária de Paredes, foram-me atribuídas duas turmas: uma de 7ºano e outra de 9ºano. É de referir que a turma de 9ºano era constituída por alunos com diversas retenções e cuja idade era muito próxima da minha, eu com vinte e um anos e a maioria dos

alunos com dezoito e dezanove anos. Os interesses dos alunos eram bem divergentes dos escolares e perante isso a relação pedagógica estabelecida foi uma relação de poder, onde a sala de aula se tornou um espaço onde eu recorri às mais diversas fontes de poder de forma a sobreviver e a afirmar-me no contexto escolar.

No ano 1997/98 fiquei colocada, como professora contratada, num horário completo de vinte e duas horas, na escola C+S de Lourosa. Quando me apresentei na escola tomei conhecimento que as professoras de matemática do 3º ciclo ali colocadas eram todas contratadas, todas tínhamos feito estágio pedagógico no ano anterior e todas tínhamos terminado o curso na Universidade Portucalense. A experiência que eu pensava ir “absorver” afinal não existia. Como fui a professora com melhor graduação colocada na escola, fiquei como delegada de grupo, representando o mesmo no conselho pedagógico.

Se já muito tinha ouvido sobre a importância do conselho pedagógico, só depois de participar no primeiro percebi que era necessário ter uma atitude participativa e crítica, pois ali se definia muito do que era a escola.

No 3º período um dos elementos do conselho diretivo apresentou a sua demissão por motivos pessoais tendo então sido contactada para ingressar no órgão de gestão. Porém, a escola foi obrigada a abrir concurso, pois o decreto-lei 115/98 tinha sido aprovado e entrava assim em vigor, com uma comissão executiva instaladora. Como entretanto fiquei efetiva na escola secundária Castelo de Paiva, duas professoras que estavam a pensar formar uma lista para concorrer para o órgão de gestão, convidaram-me a fazer parte da lista e eu acedi ao convite, pois era uma oportunidade de ver a escola de uma forma diferente. Esta foi a única lista a concorrer e a 15 de Julho de 1998 integrei a comissão executiva instaladora da escola como vice-presidente. Inerente a este cargo, no ano letivo 1998/99, fui vice-presidente do conselho administrativo. A requisição de professores e a elaboração dos horários foi a primeira constatação de que nem tudo o que sonhamos, pode ser feito. Pois, a falta de salas, a impossibilidade de juntar duas aulas de línguas estrangeiras

consecutivas, entre outros aspetos, tem como resultado não nos permitir apresentar os horários que desejamos.

O trabalho em parceria com as escolas do 1º ciclo, que já se realizava há alguns anos e a redução do número de alunos que se começava a notar de ano para ano, fez com que a escola lançasse, juntamente com a Câmara Municipal da Feira e o CAE de Entre Douro e Vouga, a proposta de criação de um agrupamento vertical de escolas.

A proposta de agrupamento foi aceite uma vez que favorecia a realização de um percurso escolar sequencial e articulado entre os jardins-de-infância e os estabelecimentos do ensino básico da mesma área geográfica, reforçava a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que integravam o agrupamento e o aproveitamento racional dos recursos; valorizava as experiências em curso, tal como previa o artº5 do Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Assim, no ano letivo 1999/2000 integrei a comissão executiva instaladora do agrupamento vertical das escolas de Lourosa.

Trabalhar com professores de outros níveis de ensino no órgão de gestão levantou uma série de questões que até aquele momento não tinham sido pensadas. Mas, a articulação que já se estabelecia entre os diferentes níveis de ensino ganhou mais força e foi uma mais valia para os alunos. Foram colocados alguns problemas, no entanto a articulação, a aproximação dos alunos à escola sede foi um trabalho que enriqueceu as vivências dos alunos do pré-escolar e do primeiro ciclo, criando um melhor ambiente de trabalho nos anos subsequentes na escola sede.

É de referir que em 1998 comecei a participar no projeto “Relação Escola-Família-Comunidade”, do Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação (DAPP), como facilitadora da escola do 1º ciclo Alumiara, nº3, em V.N.Gaia. Deste projeto foram criadas diversas publicações que retrataram as experiências vividas em diferentes escolas. O projeto desenvolvido por mim e pelas professoras da escola da Alumiara nº3,

foi publicado em maio de 2000, pelo DAPP, com o título: “À Descoberta da Matemática e a Dinamização da Biblioteca como Formas de Envolvimento dos Pais”.

A comissão executiva instaladora do agrupamento de escolas termina em Julho de 2000 e como a presidente não mostra vontade em se recandidatar, decido tentar ficar mais perto de casa concorrendo a destacamento por aproximação à residência, ficando na escola E.B2/3 de Valadares.

Nesse ano fui pela primeira vez diretora de turma. O papel de diretora de turma, situado entre o cargo de docência e o de gestão, obrigou-me a coordenar o processo de aprendizagem e a gerir os relacionamentos professor/aluno e escola/família.

As funções como diretora de turma agruparam-se assim no campo administrativo, pedagógico e disciplinar. As fronteiras entre cada um dos campos nem sempre são muito claras, o que por vezes dificulta a natureza da sua organização e execução. Porém, foi no campo disciplinar que senti algumas dificuldades e onde mais cresci. De facto, apesar de a turma ter um comportamento considerado bom, realizei dois processos disciplinares por atitudes extra-aula. É de referir que um dos alunos riscou o carro a uma das professoras, tendo admitido a situação. Quando a encarregada de educação compareceu na escola para tomar conhecimento da ocorrência, gravou, sem autorização, o diálogo que estabelecemos, tendo feito ameaças a mim e ao conselho executivo.

Quando comuniquei a situação ao presidente do conselho executivo, este informou-me que iria instaurar um processo disciplinar ao aluno. O processo decorreu de acordo com o estabelecido na secção III do decreto-lei nº270/98, de 1 de Setembro. A professora lesada apresentou queixa na GNR e o processo seguiu para o tribunal de menores do Porto. Perante a recusa da encarregada de educação assumir o ato que o seu educando assumiu, a juíza informou-a que o caso ia ser julgado e o seu educando iria ficar com cadastro. Aí a mãe recuou e aceitou pagar as despesas.

Em todo este processo o presidente sempre se mostrou disponível e colaborante o que para mim foi uma ajuda dada a minha inexperiência em processos disciplinares. É de referir que na audiência tida no tribunal de menores me alertaram para o cumprimento das normas do processo disciplinar, mas para a falta de prova, uma vez que não tinha provado que o carro antes não estava riscado. Perante esta advertência, aprendi a questionar e a levantar diversos cenários, quando estou perante problemas disciplinares.

Nesse ano como, nos restantes em que fui Diretora de Turma, tentei sempre informar os professores da turma de alguns problemas que foram surgindo com os alunos e que podiam condicionar o seu aproveitamento e até comportamento.

Estive sempre disponível para ajudar os professores na resolução de problemas disciplinares e atenta às dificuldades que os alunos revelavam às diferentes disciplinas.

Na relação com os encarregados de educação, tentei lidar com eles de forma cordial, salvaguardando os seus interesses, os da escola e nunca esquecendo que cada vez mais o seu papel é fundamental para o sucesso educativo que todos falam e desejam. Por este motivo, sempre que procurada tentei resolver e esclarecer os problemas e /ou as questões levantadas pelos encarregados de educação sobre a organização e funcionamento da escola, bem como do progresso ou não dos seus educandos. Nos contactos estabelecidos, muitas vezes fora da hora de atendimento semanal, tentei ficar a conhecer um pouco mais dos alunos.

Relativamente às questões administrativas verifiquei e efetuei o registo de faltas dos alunos, preparei e coordenei as reuniões de conselho de turma de modo a serem debatidos os assuntos essenciais, elaborei e coordenei o projeto curricular de turma, mantive organizados os respetivos dossiês de turma, dialoguei com a turma acerca do papel do delegado de turma e em conjunto fizemos a sua eleição, convoquei os encarregados de educação para tratar de assuntos urgentes de acordo com a sua disponibilidade.

A figura do diretor de turma enquanto gestor intermédio tem um relevo cada vez maior na organização escolar. As competências do diretor de turma são cada vez mais abrangentes e de maior responsabilidade sendo necessário cada vez mais competências de gestão, de coordenação, de comunicação entre diferentes atores. É primordial que as escolas reconheçam o papel dos diretores de turma e lhes atribuam condições de trabalho que favoreçam as funções pedagógicas e administrativas, bem como a relação com as famílias contribuindo para a promoção do sucesso dos alunos.

Nos anos seguintes, sempre me tentei enquadrar na realidade de cada escola e nos cargos que me eram atribuídos. Não posso deixar de referir a organização da Feira do Euro, realizada na escola EB2/3 Sofia de Mello Breyner, bem como a organização do peddy-paper, com a participação dos alunos e dos pais, aquando da comemoração dos 25 anos da escola.

Na escola EB2/3 Teixeira Lopes, com os alunos de uma turma da qual era professora de área de projeto, desenvolvi uma rádio escolar.

Quando em 2005/06 abrem os concursos dos professores verifico que apesar de estar efetiva numa escola à porta de casa, a escola apresentava a concurso uma vaga negativa, no meu grupo de recrutamento.

A vontade de efetivar numa escola secundária aliada à possibilidade de não ter horário na escola onde estava efetiva, levou-me a concorrer a algumas escolas secundárias. Efetivei então na escola secundária Dr. Manuel Laranjeira, em Espinho, escola que desde o meu início de carreira estava referenciada como escola de topo, com um corpo docente estável e cujos alunos apresentavam bons resultados escolares.

Quando me apresentei na escola Dr. Manuel Laranjeira, para aceitar a colocação, sou recebida por uma presidente simpática, segura de si e que deu a entender que a exigência era um lema da escola. A delegada de grupo foi chamada para me conhecer e apresentar a escola. A diferença entre as escolas por onde tinha passado e esta foi para mim significativa. Havia muitos projetos, a escola era grande e sentia-se a responsabilidade de estar numa

escola secundária, que tentava que os seus alunos entrassem nos cursos superiores desejados.

Quando o ano letivo teve início foram atribuídas turmas do 3º ciclo e no ano seguinte tive a experiência de lecionar matemática a dois cursos de Educação e Formação.

Em Abril de 2008, a Presidente do conselho executivo chama-me para colaborar no levantamento e na caracterização da escola para a Parque Escolar, uma vez que a escola tinha sido escolhida para ser remodelada. No fim desse trabalho, a Presidente chama-me e convida-me a fazer parte do conselho executivo, uma vez que o mandato de três anos tinha sido prorrogado por mais um ano, no âmbito da transição para o Decreto-Lei 75/2008, e um dos elementos da equipa tinha tomado a decisão, por motivos pessoais, de abandonar o grupo.

O convite deixa-me orgulhosa, mas apreensiva.

Serei eu capaz de acompanhar esta presidente, com um espírito de liderança único?

Serei eu capaz de estar à altura das exigências deste cargo, nesta escola em particular?

Apesar das apreensões não tinha como recusar este voto de confiança em mim e no meu trabalho.

Os anos que se seguiram foram para mim uma aprendizagem sobre gestão, sobre relações interpessoais, sobre pedagogia, sobre a construção de uma escola melhor.

## **4.2. Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação**

“Enquanto a medicina faz progressos, a educação faz reformas”

P. Meirieu

Com a criação dos mega-agrupamentos é necessário repensar o papel que cada um de nós vai desempenhar de acordo com os cargos que nos podem ser atribuídos.

A minha experiência na direção da escola secundária, bem como a experiência na gestão de um agrupamento vertical quando este foi criado, faz-me repensar o papel que o diretor e os líderes intermédios terão de ter para que num trabalho que se quer colaborativo, consigamos desatar os nós que muitas vezes nos irão atar.

### **4.2.1. O papel do diretor no mega-agrupamento**

A agregação que a minha escola sofreu foi defendida por nós desde o ano passado. Todavia, os moldes em que a mesma está a decorrer suscitam-me fundadas reservas e algumas preocupações quanto ao futuro. Se por um lado a proximidade das escolas dentro do concelho me parece uma mais-valia na criação dos mega-agrupamentos, por outro lado a questão da liderança da nova unidade orgânica parece-me fundamental, tendo em conta que a mesma terá um número de alunos superior a três mil.

Eu penso que o número de alunos que integram as novas unidades orgânicas não deve ser um cavalo de batalha, uma vez que já anteriormente havia escolas com seiscentos alunos a desenvolver um trabalho pouco satisfatório e outras com mil e quinhentos a mostrar uma eficácia enorme no trabalho realizado. Perante as diferenças de desempenho, também vividas por mim ao longo do meu percurso profissional, subscrevo a opinião de Bolivar (2003), quando diz que um dos fatores que diferencia as escolas é o papel desempenhado pelo órgão de gestão.

Os mega-agrupamentos vão enfrentar muitos desafios e vão requerer respostas eficientes dos seus diretores. Se por um lado o diretor vai ter de ser

um administrador, por outro vai precisar de saber orientar os docentes e o pessoal não docente de que dispõe, na concretização das metas estabelecidas, sem no entanto deixar de assumir responsabilidades e fomentar a crítica construtiva que permita o diálogo e estimule a cooperação.

Além de um gestor, o diretor vai ter de assumir o papel de líder. A “*liderança forte*” mencionada no decreto-lei nº 75/2008 vai ter de ser obrigatória nos mega-agrupamentos. Para conseguir essa liderança, na minha opinião, o diretor terá de conseguir desempenhar o papel de *líder gestor*.

O diretor, enquanto líder, terá de saber o que é preciso fazer, definir o caminho a seguir, terá de motivar e inspirar. Enquanto gestor, terá de saber como o deve fazer, deverá planear e orçamentar, controlar e resolver os problemas. Cada vez mais é necessário que o líder possua também competências ao nível da gestão, pois se por um lado o líder tem uma forma inata, um forte carisma e uma capacidade de comunicação capaz de incutir nos professores, nos assistentes técnicos e operacionais, nos alunos e encarregados de educação os princípios do projeto educativo, o gestor, tendo formação específica, deve ser capaz de organizar e planificar o trabalho na escola, para a concretização desse mesmo projeto educativo.

Bolivar (2003) defende que a liderança tem um forte impacto na gestão e na eficácia das escolas. Citando um estudo realizado por Bolam e outros, em 1993, Bolivar aponta oito características das direções das escolas eficazes:

- Liderança forte e com objetivos claros por parte da direção;
- Acordo e consistência entre a direção e os professores sobre as metas a atingir, os valores, a missão e a política de escola.
- A direção trabalha como uma equipa coesa;
- Implicação dos professores nas decisões sobre metas, valores e missão da escola;
- Uma cultura profissional e uma forma de trabalhar em colaboração;
- Normas de melhoria contínua para professores e alunos;
- Estratégia de liderança que promova a manutenção e desenvolvimento de características relacionadas com a cultura da escola;
- Capacidade de compromisso na resolução de problemas relacionados com a implementação de reformas. (2003, p. 260)

Quem liderar um mega-agrupamento terá de ser capaz de dinamizar pedagogicamente a escola de modo a que os docentes dos diferentes ciclos sejam capazes de interagir, o que alguns estudos têm revelado ser difícil (Lima L. , 2004, p. 32). Terá de ser capaz de fomentar a cooperação entre as diferentes escolas que constituem o agrupamento, para que assim se torne possível “*a articulação e a sequencialidade*”, tão falada nos normativos em vigor.

A sequencialidade entre os diferentes ciclos de ensino deve ser encarada como uma forma de preparação para o ciclo seguinte, o que implica que “*tanto os conteúdos educativos, como as metodologias e estratégias emanem de culturas de escola, provenientes de trabalho articulado, independentemente da tipologia ou características do agrupamento.*” (Duarte, 2009, p. 35). Por isso, é necessário que os professores sejam capazes de alterar as suas práticas e fazer “*uma análise partilhada do trabalho e dos obstáculos*” (Perrenoud, 2002, p. 82) com que se deparam responsabilizando-se pelo sucesso educativo dos seus alunos.

O diretor do mega-agrupamento terá de ter a capacidade de com a colaboração do subdiretor e de toda a equipa diretiva, com o envolvimento dos professores e dos encarregados de educação ser capaz de criar um mega-agrupamento eficaz, com um clima positivo que promova o sucesso académico dos alunos e simultaneamente a capacidade de cooperarem, de resolverem problemas e melhorarem as suas oportunidades quando adultos.

O envolvimento dos professores vai ser sem dúvida um fator que conduzirá à eficácia do mega-agrupamento. Como referia Mortimore (citado por Lima, 2008, p. 156) quando os professores têm uma atitude positiva para com os alunos, têm uma gestão firme mas justa da sala de aula, manifestam prazer no ato de ensinar, encorajam os alunos a desenvolver estratégias de resolução de problemas, manifestam interesse pelos alunos enquanto crianças e jovens e não apenas como aprendizes, os resultados obtidos pelos alunos melhoram significativamente.

Para Bolivar, “*a liderança do diretor condiciona e, por sua vez, é influenciada, pelos processos internos da escola*” (2003, p. 259). Por esse

motivo, o diretor tem de “*conseguir equipas diretivas unidas que articulem uma visão das missões da escola partilhada com os agentes da organização*”.

#### **4.2.2. O papel dos coordenadores de estabelecimento**

Nos mega-agrupamentos, tal como acontece já nos agrupamentos de escolas, o coordenador de estabelecimento terá um papel essencial e fulcral.

A escola sede do mega-agrupamento corre o risco de se tornar um centro de decisão, onde estão sediados os órgãos de gestão de topo e as restantes escolas, designadamente da educação pré-escolar, do 1º, do 2º e 3º ciclos do ensino básico transformarem-se em escolas periféricas.

Num ano de transição, como será o próximo ano letivo, é necessário que os professores e os líderes de estruturas intermédias, bem como o próprio diretor, reconheçam o trabalho desenvolvido em cada escola conferindo-lhe unidade e respeitando a especificidade de cada escola.

Transpondo a opinião de Dora Castro sobre os agrupamentos verticais para a situação atual, as escolas do mega-agrupamento irão estar sujeitas a “*uma complexidade de regulações e tensões*” (2011, p. 33), onde o coordenador de estabelecimento vai estar no centro de atenções. Sendo o coordenador de estabelecimento um elo da cadeia de relações entre a escola sede e a escola onde exerce a coordenação, ele pode mover-se num cenário complicado, uma vez que vai assumir um cargo de gestão intermédia. No caso particular do mega-agrupamento de que irei fazer parte, as tensões a que o coordenador de estabelecimento da escola eb2/3 estará sujeito resultam não só da criação deste cargo no estabelecimento de ensino que antes era o centro de decisão mas também devido às políticas divergentes que a escola secundária e esta ex- sede de agrupamento sempre levaram a cabo.

Observando os normativos em vigor, ao coordenador de estabelecimento compete veicular as informações do órgão de gestão para os docentes do estabelecimento de ensino que coordena, cumprindo e fazendo cumprir as decisões do referido órgão de gestão.

Se o coordenador de estabelecimento não quiser ser um mero elo de ligação entre a escola-sede e a escola que coordena, se for portador e líder de um projeto pedagógico específico e assumido pelos respetivos professores, deverá procurar delimitar quais as margens de liberdade que o sistema lhe deixará. Deverá fazer uma cuidadosa análise estratégica da situação organizacional, clarificando qual a sua “zona de incerteza”. O “sistema” não poderá fazer dele uma simples correia de transmissão e deverá usar toda a sua capacidade de negociação para conjugar os objetivos específicos da sua unidade escolar com os objetivos gerais do mega-agrupamento.

Para mim, é importante que estes “novos” líderes intermédios participem nas decisões administrativas, organizacionais, didáticas e pedagógicas do mega-agrupamento. Eles deverão tentar manter a proximidade da escola que “lideram” com a escola sede, de modo a que o contacto com os professores, com os problemas dentro da sala de aula, com os alunos e as suas famílias não fique à deriva, nem fragilizado pelo diretor não se encontrar nessa escola, como refere Azevedo (2011, p. 101).

As necessidades de liderança de cada escola devem ser redistribuídas para que as responsabilidades sejam repartidas por toda a comunidade e prevaleçam valores de cooperação na tomada de decisões. (Bolívar, 2012, p. 76)

### **4.2.3. O papel dos coordenadores de departamento**

Não esquecendo nunca que a escola deve garantir o sucesso educativo de todos os alunos, parece-me importante que a sua liderança seja capaz de melhorar a qualidade do ensino e as aprendizagens dos alunos. Num mega-agrupamento, onde a gestão de proximidade será difícil de manter, parece-me imprescindível que os coordenadores de departamento assumam o papel de líderes intermédios e que sejam capazes de fazer a ponte entre a direção e os professores que são a “chave para a melhoria” (Bolívar, 2012, p. 52).

Estimular as aprendizagens é um dos objetivos da escola, sendo por isso necessário fomentar a criatividade dos professores e dos alunos. Será preciso existir uma coordenação coerente no mega-agrupamento, para que

haja uma relação de proximidade entre os diversos intervenientes do processo, de modo a que o que se passa em cada escola e em cada sala de aula não fique ao critério de cada um.

Os coordenadores de departamento e os delegados de disciplina devem também assumir um papel de liderança, colaborando com o diretor na missão essencial da escola, ou seja, na forma como os alunos aprendem e como os professores organizam e praticam o ensino.

Bolívar defende a necessidade de

criar contextos comunitários de colaboração entre professores, que permitam a aprendizagem da organização, ao incrementar saber profissional mediante o intercâmbio com os seus colegas. Por isso, calculamos, que nas circunstâncias atuais, o passo inicial de trabalho da gestão das escolas é estabelecer dispositivos, em torno dos projetos educativos institucionais, para criar processos de trabalho conjunto e revendo o planeado em função da prática. (2012, p. 78)

Desde há uns anos que na minha escola se optou por criar reuniões de grupo de nível em cada grupo disciplinar, também designadas por *minigrupos*, de modo a promover uma troca de experiências e uma partilha de materiais que permite a cada professor assumir um maior compromisso e um papel mais profissional.

Nestas reuniões estão presentes os docentes de uma mesma disciplina e ano de escolaridade sendo criados materiais para aulas, tomadas decisões sobre processos de ensino e de avaliação específicos a esse minigrupo.

Não posso deixar de referir, que no ano letivo 2009/2010 foi-me atribuída uma turma do 7º ano. Nesta turma e em todas as deste ano foi implementado o novo programa de matemática.

Uma das mudanças ocorridas com o novo programa foi a alteração do tipo de aula. Pela primeira vez, nalgumas salas de aula o ensino da matemática passa a ser um processo de “ensino aprendizagem exploratório”.

Os alunos passam a ter um papel mais ativo na construção do conhecimento. O professor propõe tarefas aos seus alunos que devem ter uma

sequencialidade coerente de modo a proporcionar um percurso de trabalho que favoreça a aprendizagem.

Neste novo desafio estávamos quatro professoras e era-nos assim pedida uma mudança nas práticas de ensino-aprendizagem na sala de aula. Foi necessário adaptar as tarefas existentes na página web do ministério da educação e construir novas tarefas.

As reuniões de grupo de nível, nesse ano de escolaridade e nos seguintes, serviram para discutir as tarefas, para as adaptar, planear e elaborar. Refiro, que ao longo destes três anos em que foi implementado o novo programa e nos quais só existiam algumas tarefas propostas pelo ministério da educação, o grupo criou aproximadamente 30 tarefas por ano, bem como alguns testes para aferir os resultados dos alunos.

Foram também discutidos alguns dos novos conteúdos e a forma de os abordar como, por exemplo, a nova notação de geometria.

Este foi, aliás, um dos temas muito trabalhado e discutido nas reuniões. A mudança que o novo programa do ensino básico propõe para a notação de geometria é grande. No entanto, no ensino secundário, estes alunos irão continuar com a notação antiga.

O grupo de nível decidiu levar o problema a uma das reuniões do grupo disciplinar de matemática apresentando a notação de geometria do novo programa e a do antigo. Após a discussão deste assunto no grupo disciplinar, os professores de outros ciclos, ou deste que não estavam a lecionar este programa, ficaram a conhecer e a compreender alguns dos temas, bem como algumas das estratégias que era necessário usar.

Nas reuniões dos diversos grupos de nível em que participei senti que existia uma verdadeira “*interação de natureza profissional*”, como refere Jorge Lima (2002, p. 58). Conseguimos trocar e criar materiais de ensino, planificar aulas em conjunto, debater a prática docente de cada um, propor estratégias para ajudar a controlar o comportamento de certos alunos, criar os critérios para a elaboração de testes, elaborar alguns testes, e no final de cada período debater a classificação a atribuir aos alunos.

Após ter sido feita a planificação anual, apercebi-me do número de reuniões que tínhamos e pensei que pudesse ser uma “perda de tempo”. Porém, a partilha libertou-me tempo e sobretudo fez-me superar a dificuldade de confessar dúvidas, de mostrar fraquezas.

A missão que estes grupos de nível tiveram ao longo destes três anos, gerou “*lealdade, empenhamento e confiança*” tendo constituído “*um poderoso estímulo para o aperfeiçoamento*” (Hargreaves, 1998, p. 183)

Nas reuniões de grupos de nível, os professores têm a oportunidade de exercitarem a sua criatividade dentro de uma comunidade de trabalho e de aprendizagem, onde em conjunto se criam estratégias para melhorar a prática de cada um e da escola.

Este trabalho foi reconhecido pela equipa de avaliadores externos que, durante o mês de março de 2012, esteve na escola. No relatório final, um dos pontos fortes mencionados é “*o trabalho cooperativo entre professores da mesma disciplina e ano de escolaridade*”, que é promovido pela organização da escola em reuniões de grupo de nível.

A articulação curricular entre os diversos ciclos existentes na escola foi sempre feita de uma forma relativamente fácil, uma vez que como não existe quadro de professores do 2ºciclo, este nível sempre foi lecionado pelos professores do 3ºciclo e secundário que posteriormente fazem o acompanhamento dos alunos no ciclo seguinte.

Com o mega-agrupamento e a existência de professores do quadro do 2º ciclo será necessário encontrar as estratégias adequadas para a transição dos alunos de um ciclo para o outro.

É de esperar que o trabalho colaborativo entre os professores de ciclos consecutivos seja um meio para alcançar o sucesso educativo dos alunos.

É preciso que o levantamento das dificuldades dos alunos, em determinados conteúdos disciplinares, feito habitualmente pelos professores do 3ºciclo seja, nesta nova situação do mega-agrupamento, analisado com os

professores do 2º ciclo, para definir em conjunto as estratégias de superação nos anos seguintes.

Os delegados de grupo e os coordenadores de departamento têm de assumir um papel de liderança pedagógica, onde as responsabilidades são repartidas e onde também eles cooperam nas tomadas de decisão.

Torna-se importante que cada professor crie uma visão partilhada de escola, uma vez que qualquer que seja o cargo desempenhado todos temos que construir uma escola de qualidade e de sucesso.

Apesar das dificuldades que iremos sentir no mega-agrupamento, não podemos deixar

para segundo plano as questões da aprendizagem dos alunos, da sua relação com o saber, do sentido do trabalho escolar, da organização pedagógica da escola, entre outras, as quais devem ocupar o lugar principal no pensamento e na ação profissional dos professores (Ferreira, 2005, p. 301)

## 5. Conclusão

A minha experiência profissional e a formação especializada têm-me permitido confrontar as análises teóricas sobre a autonomia instituída com a concretização a nível local dos normativos em vigor.

No essencial, esse confronto teoria-prática parece-me mostrar que, apesar das contradições internas dos discursos oficiais, apesar dos constrangimentos legais e das exigências da tutela a nível nacional e regional, há nas escolas e nas respetivas comunidades educativas um conjunto de “forças vivas” que – aproveitando algumas “zonas de incerteza” deixadas pela legislação, conseguem criar interstícios de autonomia. Essas forças vivas criam dinâmicas de melhoria que, por vezes, enfrentam rotinas inflexíveis, incompreensões, inércia de movimento que se somam aos constrangimentos normativos impedindo avanços significativos.

A criação dos mega-agrupamentos é sem dúvida uma decisão polémica que marca a minha atualidade profissional.

Na realidade em que me insiro, é uma decisão que apresenta vantagens mas as dificuldades têm também que ser tidas em conta.

É urgente uma boa liderança, onde a democraticidade e a autonomia sejam tidas em conta nas decisões tomadas, de modo a gerar uma maior eficácia no mega-agrupamento e constituir oportunidades que rompam com o controlo e o poder tradicional.

Barroso (citado em Castro, 2010, p.129) refere que os líderes, nomeadamente o diretor, o coordenador de estabelecimento, o coordenador de departamento ou outros, devem ser capazes de se ajudarem mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam a capacidade de melhorar e transformar as suas práticas.

A direção do mega-agrupamento não deverá ser um obstáculo para uma governação mais participada e autónoma, uma vez que a autonomia depende da participação ativa dos docentes e dos outros atores, bem como das condições que propiciem essa participação.

Apesar da complexidade burocrática a que estas novas unidades irão estar sujeitas, as suas linhas de ação não podem esmorecer devendo sempre procurar uma mudança qualitativa com a intervenção dos diversos atores.

Como organização aprendente que espero que seja, a gestão dos mega-grupamentos deverá ser capaz de mobilizar as críticas e as reflexões para produzir e interpretar as suas decisões.

Na rede que se prevê vir a ser criada é importante que se estimulem elos mais comunicativos, de modo a que no confronto e no cruzamento de ideias se consiga reconstituir “os sentidos da ação educativa e da escola como oficina do futuro” (Simões, 2005, p. 242)

Espero sinceramente, que o novo órgão de gestão tenha a capacidade e a sabedoria de não se tornar “num verdadeiro escalão de administração desconcentrada . . . , centralizando processos de gestão e uniformizando práticas diversas” (Lima L. , 2004, p. 36), que seja capaz de se responsabilizar pelas decisões tomadas e que ao se defrontar com as experiências de novos atores e de novas realidades escolares seja capaz de “recontextualizar” as suas práticas.

Uma vez que,

*a autonomia . . . resulta de práticas que se vão construindo e reconstruindo num exercício contínuo e num aprofundamento permanente” torna-se necessário “manter uma atitude crítica e pró-ativa que combata o (aparente) determinismo – centralista e burocrático- que tem caracterizado as políticas educativas. (Flores, 2005, p. 241)*

Porque acredito nos princípios fundadores da escola pública, tais como: a universalidade de acesso, igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares que obrigam a que a escola seja justa, sábia para educar e reta para integrar os jovens na sociedade (Barroso, 2005, p. 745), desejo que a rede de escolas que agora se constrói seja uma rede colaborativa, esteja imbuída de uma cultura de trabalho e de uma lógica de desenvolvimento profissional capaz de levar cada um ao seu sucesso pessoal e profissional.

*Acontece que agrupar escolas isoladas, ou outras, pode ser uma boa medida, embora muito dependente dos processos seguidos, dos protagonistas envolvidos, das vontades e das racionalidades em presença. (Lima L. , 2004, p. 27).*

Enquanto professora de um mega-agrupamento, serei uma das protagonistas, que deseja que a agregação realizada seja uma boa medida para todos os atores envolvidos.

Não nos esqueçamos que enquanto membros de uma organização todos temos uma contribuição vital que produz resultados, no entanto sozinhos nada conseguimos.

O movimento de agregação de escolas inscreve-se num modelo em que a ênfase pode ser colocada na relação tamanho / resultados. Mas até que ponto podemos compatibilizar a eficácia e a qualidade da educação em unidades de gestão com tão grande dimensão? Esta é uma das questões que não fica respondida e que abre horizontes para estudos futuros.

## 6. Bibliografia

Alçada, I., & Magalhães, A. M. (2001). *Saiba o indispensável sobre...as escolas portuguesas hoje como se administram?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Azevedo, J. (2007). A autonomia das escolas e a regulação sócio-comunitária da educação. *ENCONTROS DOS JERÓNIMOS ESTADO GARANTIA: O ESTADO DO SÉC. XXI?*

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Enaio sobre um novo compromisso social pela educação.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. (outubro de 2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92* , pp. 725-751.

Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas.* Porto: Edições Asa.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia -os grupos em acção: dialogar, decidir e agir.* Porto: Edições ASA.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico.* Porto: Porto Editora.

Castro, D. F. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas. Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Castro, D. F. (jul./dez. de 2011). As lideranças periféricas nos agrupamentos de escolas em Portugal. *Práxis Educacional, vol.7, n.11* , pp. 33-52.

CIÊNCIA, M. D. (s.d.). *Projeto DL gestão das escolas - versão 16/3/2012.* Obtido em 7 de abril de 2012, de Fenprof: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=6185>

Costa, J. A. (s/d). *Do Direito à Hipocrisia Organizada na Gestão das Escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

Duarte, M. F. (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado).

Ferreira, F. I. (2005). Os Agrupamentos de Escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. (pp. 265-306). Porto: Edições ASA.

Flores, M. (2005). *Agrupamento de Escolas*. Coimbra: Edições Almedina.

Fonseca, D. R., & Costa, J. A. (2007). Gestão Periférica nos agrupamentos de escolas em Portugal: papel do coordenador de estabelecimento. *Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração- Por uma escola de qualidade para todos*. Porto Alegre: Recuperado em 2012, abril 24, de [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/120.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/120.pdf).

Formosinho, J. (2005). A Construção a autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação- Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 307-319). Porto: Edições Asa.

Formosinho, J. (2003). A Governação das Escolas em Portugal - da "gestão democrática" à governação participada. In A. P. Vilela, *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp. 23-35). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Formosinho, J. (2009). *FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal - políticas recentes. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *A Administração da Educação- Lógica burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 115-162). Porto: Edições Asa.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). A administração das escolas no Portugal democrático. In F. I. Ferreira, J. Formosinho, & J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. (pp. 31-63). Porto: Edições Asa.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra : dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guerra, M. S. (2004). *A Arqueologia dos Sentimentos na organização escolar*. Porto.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia : revista da Faculdade de Letras* , 227-253.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Lima, L. C., Silva, E. A., Torres, L. L., Sá, V., & Estevão, C. V. (2011). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2006). *Compreender a escola: Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcertada. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.17, número 002 , 7-47.

Lima, L., Pacheco, J. A., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal ( 1986-2006 ): Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.

Machado, J., Formosinho, J., & Fernandes, A. S. (2004). A autonomia das escolas: Lógicas territoriais e Lógicas afinitárias. *Autonomia, Contratualização e Município* (pp. 45-52). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Matos, M. (2009). *Entre a Vida e a Escola: Um tempo para pensar a tensão da relação*. Porto: CIEE/Livpsic.

Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

OECD. (2007). *Teachers Matter (Portuguese version): Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Editora Moderna Ltda. .

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em Educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.

Rodrigues, M. d. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina.

Santos Guerra, M. Á. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

Simões, G. M. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas. A teia das lógicas de acção*. Porto: Edições Asa.

## 7. Legislação Consultada

**Lei n.º 5/73, de 25 de julho** – Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio** – Legaliza o processo de eleição das comissões de gestão e regula o seu funcionamento.

**Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro** – Estabelece um novo ordenamento da administração e gestão das escolas.

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

**Lei n.º 46/86, de 14 de outubro** – Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro** – Estabelece uma nova orgânica do Ministério da Educação.

**Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro** – Estabelece o Regime Jurídico de Autonomia das Escolas.

**Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio** – Institui as Escolas Básicas Integradas.

**Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio** – Define o Regime de Direção, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.

**Portaria n.º 747-A/92, de 30 de julho** – estabelece o processo de concursos e recrutamento do diretor executivo.

**Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 10 de julho** – Territórios

**Despacho n.º 128/ME/96, de 8 de julho** – Prorroga, no ano letivo 1996/97, a aplicação experimental do regime jurídico de direção, administração e gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

**Despacho n.º 147/ME/96, de 1 de agosto** – Define o enquadramento legal de constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, a partir do ano letivo de 1996/97.

**Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho** – Aprova medidas tendentes a criar condições para a aplicação de um novo regime de autonomia administração e gestão das escolas, a partir do ano letivo de 1998/99, nomeadamente nos domínios do reordenamento da rede escolar e do reforço da autonomia.

**Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio** – Aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas.

**Lei n.º 24/99, de 22 de abril** – Altera o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, por apreciação parlamentar.

**Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho** – Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão, aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa e regime de coordenação.

**Decreto-Lei n.º 159/99, de 14 de setembro** - Estabelece o quadro de transferências de atribuições e competências para as autarquias locais.

**Lei nº169/99, de 18 de setembro** – Estabelece o quadro das competências, assim como o regime jurídico de funcionamento, dos órgãos dos municípios e das freguesias

**Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto** – Estabelece os requisitos e procedimentos para a constituição de Agrupamentos de Escolas.

**Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro** – Regulamenta os Conselhos Locais de Educação.

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

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

**Resolução do Conselho de Ministros nº44/2010** – estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar.

**Resolução da Assembleia da República n.º 92/2010-** Recomenda ao Governo que proceda a uma reavaliação do reordenamento da rede escolar estabelecida pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho.

**Despacho n.º 5634-F/2012-** Regulamenta, calendariza e clarifica os princípios e critérios de orientação para as novas unidades orgânicas resultantes da constituição de agrupamentos de escolas ou agregações.