



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**Município da Póvoa de Lanhoso: Contributos para a Construção da
História dos Agrupamentos de Escolas – O Agrupamento de Escolas
Gonçalo Sampaio**

Relatório de Actividade Profissional

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

Luísa Maria Monteiro Rodrigues Sousa Dias

Orientador

Professor Doutor António Sousa Fernandes

Braga, 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**Município da Póvoa de Lanhoso: Contributos para a Construção da
História dos Agrupamentos de Escolas – O Agrupamento de Escolas
Gonçalo Sampaio**

Relatório de Actividade Profissional

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

Luísa Maria Monteiro Rodrigues Sousa Dias

Orientador

Professor Doutor António Sousa Fernandes

Braga, 2013

À minha Mãe,

Pela coragem e imensa beleza.

Às minhas filhas,

Como exemplo que gostaria que seguissem

AGRADECIMENTOS

A realização do presente Relatório Reflexivo enquadra-se na constante necessidade de crescer, em resultado da qual sinto não ter idade. Devo-a à profissão que escolhi e que, ainda hoje, alicerça todos os objetivos de uma vida preenchida de momentos intensos que só a leveza com que as crianças e os jovens encaram a vida permite traçar.

Apesar da turbulência dos tempos em que vivemos, a escola continua a valer a pena.

Assim, agradeço a todos quantos exigem de mim a perfeição inatingível, pois o desejo de lá chegar é tão grande que continuo a investir na constante atualização e partilha dos conhecimentos que fui adquirindo.

À Universidade Católica Portuguesa agradeço a possibilidade de ver reconhecido o investimento académico que fiz e que, não sendo “de bolonha”, reflete, no entanto, um longo percurso universitário.

Ao Professor António Sousa Fernandes agradeço a orientação científica deste trabalho; agradeço a persistência e o incentivo nos momentos de maior azáfama no desempenho das funções de dirigente do agrupamento; agradeço a delicadeza no trato e o respeito que veladamente expressava pela minha longa experiência de atora educativa, e agradeço, ainda, a imensa disponibilidade para me ouvir, ler e aconselhar.

Aos amigos à porta de quem bati para solucionar alguns problemas tecnológicos agradeço a disponibilidade e pronta resposta. Muito tenho ainda que aprender com alguns deles...

À minha família agradeço o espaço para que pudesse cumprir o objetivo de enriquecer o meu percurso profissional. Nem sempre foi fácil, confesso.

Aos meus Pais agradeço o exemplo. As diferenças fizeram com que chegasse até aqui. De cada um deles herdei o que de melhor sou.

Ao meu marido agradeço não ter valorizado as horas intermináveis que dediquei à elaboração deste relatório. Foi o maior incentivo para que não desistisse.

Às minhas filhas agradeço a cumplicidade que nos une e o desejo que nunca se esgota de que seja para elas um exemplo na coragem, na autoconfiança e no profissionalismo que coloco em tudo o que faço.

À pequena Maria agradeço a pureza do sorriso que me aquietava quando a tarefa parecia impossível de realizar.

Não seria honesta se não finalizasse com um reconhecimento à minha invulgar capacidade de lutar pela vida.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	I
ÍNDICE DE GRÁFICOS	V
ÍNDICE DE QUADROS	VI
SUMÁRIO EXECUTIVO	VII
EXECUTIVE ABSTRACT	VIII
I - SUMÁRIO DESCRITIVO	1
II - INTRODUÇÃO	16
III - PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA PARA ANÁLISE E REFLEXÃO	19
IV - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	21
4.1 - <i>INTRODUÇÃO</i>	21
4.2 - <i>REVISÃO DA LITERATURA</i>	22
4.2.1 - <i>A AUTONOMIA DAS ESCOLAS</i>	22
4.2.1.1 - <i>CONCLUSÃO</i>	32
4.2.2 - <i>A CONCRETIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS NO SISTEMA EDUCATIVO</i>	34
4.2.2.1 - <i>A REDE ESCOLAR</i>	35
4.2.2.2 - <i>A ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA</i>	36
4.2.2.2.1 - <i>A ESCOLA BÁSICA INTEGRADA</i>	38
4.2.2.2.2 - <i>AS ÁREAS ESCOLARES</i>	40
4.2.2.2.3 - <i>OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA</i>	42
4.2.2.2.4 - <i>OS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS</i>	44
V - A CONSTRUÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GONÇALO SAMPAIO	54
5.1 - <i>Introdução</i>	54
5.2 - <i>Caraterização Socioeconómica e Cultural do Meio</i>	54
5.3 - <i>Antecedentes da constituição do AEGS</i>	57
5.4 - <i>O Processo de Dupla Verticalização</i>	64
5.4.1 - <i>O Ano Letivo de 1999/2000</i>	64
5.4.2 - <i>O Ano Letivo de 2003/2004</i>	68
5.5 - <i>Virtualidades e Constrangimentos</i>	73
5.5.1 - <i>Síntese Das Virtualidades/Constrangimentos</i>	75

VI CONCLUSÃO	79
VII – BIBLIOGRAFIA	86
VIII - ANEXOS.....	94
<i>ANEXO I – Mapa de localização do Concelho da Póvoa de Lanhoso</i>	<i>94</i>
<i>ANEXO II - Mapa do Concelho da Póvoa de Lanhoso</i>	<i>95</i>
<i>ANEXO III – Escolas do Concelho da Póvoa de Lanhoso</i>	<i>96</i>
<i>ANEXO IV – Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio.....</i>	<i>97</i>
<i>ANEXO V- Caraterização socioeconómica dos Encarregados de Educação.....</i>	<i>98</i>
<i>ANEXO VI - Caraterização socioeconómica dos Encarregados de Educação.....</i>	<i>99</i>
<i>ANEXO VII - Caraterização socioeconómica dos Encarregados de Educação.....</i>	<i>100</i>
<i>ANEXO VIII - Caraterização socioeconómica dos Encarregados de Educação.....</i>	<i>101</i>
<i>ANEXO IX – Programação das Atividades Comemorativas dos 40 Anos da Escola Sede do Agrupamento e do Centenário da República</i>	<i>102</i>
<i>ANEXO X – Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio – Configuração Atual</i>	<i>117</i>
<i>ANEXO XI – Resultados do Grau de Satisfação da Comunidade Escolar</i>	<i>118</i>
<i>ANEXO XII – Plano Anual de Atividades.....</i>	<i>119</i>
<i>ANEXO XIII – Problemática dos Alunos Com Necessidades Educativas Especiais.....</i>	<i>120</i>

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Oferta Educativa 1970/71 a 1983/84.....	59
Gráfico 2 – Oferta Formativa 1984/85 a 1990/91.....	60
Gráfico 3 – Oferta Formativa 1991/92 a 1999/00.....	61
Gráfico 4 – Oferta Formativa 2000/01 a 2010/11.....	63
Gráfico 5 – Alunos com Necessidades Educativas Especiais	81

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese Do Percurso Profissional.....	13
Quadro 2 - Síntese Da Participação Em Estruturas Locais	15
Quadro 3 - Redefinição da Rede do Agrupamento	75
Quadro 4 - Pessoal Docente e Não Docente em exercício de funções no Agrupamento	78

SUMÁRIO EXECUTIVO

O presente Relatório Reflexivo tem como principal objetivo a apresentação de um esboço crítico que, embora demasiado genérico e limitado, possa contribuir para um trabalho mais abrangente e mais sistemático sobre a problemática dos agrupamentos de escolas, acreditando que a situação em que nos encontramos, atualmente, possa ser potenciadora de uma tomada de consciência da importância do estudo da escola, enquanto unidade organizacional, como forma de pressionar a mudança do rumo que a educação tem levado nos últimos tempos.

Partindo da súpula do meu percurso profissional e tendo presente o papel que desempenhei no desenvolvimento do processo de agrupamento das escolas do Concelho da Póvoa de Lanhoso e o impacto, no meu percurso, da experiência de dirigente de uma das unidades organizacionais criadas por determinação do governo, analiso a implementação do processo na globalidade passando, em seguida, a um estudo mais pormenorizado, embora incompleto, da criação e funcionamento do Agrupamento Vertical de Escolas Gonçalo Sampaio.

A reflexão está orientada no sentido de possibilitar uma revisão da literatura e dos suportes legislativos produzidos sobre a redefinição da rede escolar e as primeiras abordagens ao agrupamento das escolas, para uma melhor contextualização da implementação do processo no Concelho da Póvoa de Lanhoso e, mais especificamente, na Escola EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio. Revisita-se a evolução da rede escolar até à concretização dos agrupamentos de escolas, fazendo referência aos diversos modelos organizacionais que os antecederam, e a evolução da educação no concelho até à entrada em funcionamento dos agrupamentos de escolas.

A problemática em análise será acompanhada do levantamento das principais potencialidades e constrangimentos sentidos com a entrada em funcionamento da unidade organizacional em estudo.

O Relatório Reflexivo termina com a apresentação de uma das experiências mais marcantes no desenvolvimento do Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio, com a intencionalidade de realçar a mais valia que o agrupamento de escolas pode constituir, se construído com uma dimensão adequada ao desenvolvimento de um Projeto Educativo que responda, efetivamente, às reais necessidades da Comunidade Escolar.

EXECUTIVE ABSTRACT

This Reflective report has the main objective to present a critical outline that, although too general and limited, can contribute to a more systematic understanding about the school clusters issues, believing that this situation we are in now, can be a booster to a better awareness of studying the school importance, while organizational unit, as a way of pressure to change present education path.

From my professional background summary and having in mind the role I played in the School Cluster of Póvoa de Lanhoso development process and the impact, in my journey, that this organizational units leading experience, created by government order, I analyze the process implementation as a whole first, and then into a more detailed study, though incomplete, of the establishment and function of the Gonçalo Sampaio, Vertical Group of Schools.

The reflection is directed to facilitate a literature review and legislative supports produced on the redefinition of the school network and the first approach to Schools Clusters, for a better contextualization of the implementation process in Póvoa de Lanhoso municipality and more specifically, School EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio. Revisits the evolution of school system until the implementation of school clusters, referring to the several organizational models that preceded them, and the evolution of county education until the entry of school clusters. The issue under consideration is followed by the survey of the main potentials and constraints experienced with the beginning of Organizational Units in study. The Reflective Report ends with the presentation of one of the most remarkable experiences in Gonçalo Sampaio Group of Schools developing, with the highlighting intention of added value that the schools cluster can be, if built with a suitable size for the development of an Educational Project to respond effectively to school community real needs.

I - SUMÁRIO DESCRITIVO

Ao propor-me, embora de forma sucinta, construir o meu percurso profissional, tenho consciência da dimensão do desafio que enfrento, segura de que se trata de um exercício que estará sempre incompleto.

No ano letivo de 1975/76 fui colocada, como Professora Provisória do 2º Grupo do Ensino Preparatório, na Escola Preparatória da Póvoa de Lanhoso, tendo-me sido atribuída a lecionação da disciplina de Francês de turmas do 8º ano da Experiência Pedagógica.

É impossível esquecer as sensações que me assolaram quando, aos 21 anos, entrei, pela primeira vez, numa sala de aulas e deparei com uma turma em que alguns dos alunos tinham 18 anos. Tal como hoje, os primeiros dias foram de análise recíproca da força e persistência do “adversário”, embora o professor fosse detentor de um grau de autoridade significativo, apesar de nos encontramos no período pós revolução de Abril de 1974, o que provocava nos jovens alunos uma necessidade, quase inconsciente, de marcar o seu território e lembrar que os tempos eram outros. O clima de escola, não sendo extremado, era de uma convivência salutar pautada por regras rígidas quanto ao respeito por pessoas e bens.

Findo o período de avaliação mútua, e feitas as necessárias “cedências”, instalou-se um ambiente de cumplicidade entre professora e alunos que extravasou as paredes das salas de aula.

As dificuldades sentidas no contacto inicial com as situações de sala de aula e a descoberta da complexidade de ser professora, sem uma preparação pedagógica prévia, levou a um investimento acrescido na procura de estratégias para atingir os objetivos definidos, através da exploração e da partilha de conhecimentos.

No ano letivo de 1976/77 exerci as funções de Diretora de Turma, e em 1977/78 fui eleita Delegada da Disciplina de Francês, cargos que aprendi a desempenhar, com esforço, e a habitual determinação em dar o melhor em prol do profissionalismo que defendia e praticava.

Sendo natural do Concelho da Póvoa de Lanhoso, a tarefa de acompanhar os alunos da turma de que era diretora estava facilitada pela abertura com que interagiu com os respetivos Encarregados de Educação. Quanto ao exercício do cargo de Delegada de Disciplina, recordo que aprendi com as colegas mais experientes, embora todas elas academicamente menos habilitadas. Foram momentos de partilha e trabalho colaborativo que constituíram uma mais-valia para a minha formação profissional.

Consciente da necessidade de evoluir no meu percurso profissional concorri e, no ano letivo de 1979/80, fui colocada, como professora estagiária, na Escola Preparatória de Vila do Conde. O

estágio foi realizado nas disciplinas de Português e de Francês, tendo-me sido atribuídas duas turmas. A orientação estava a cargo de dois professores, um para cada disciplina, e o grupo de estagiários era composto por seis elementos, todos do sexo feminino.

Este ano marcou a minha vida, a todos os níveis, essencialmente o pessoal.

Ao nível da sala de aula deparei-me com sérios problemas com a turma em que estavam inseridos alguns alunos, oriundos da zona das Caxinas, para os quais era difícil encontrar estratégias que resultassem. A compensação surgiu com a turma a que lecionava Português, com a qual conseguia aulas de uma riqueza extraordinária, pelo nível de participação que os alunos demonstravam.

As novidades, alunos dos anos iniciais e a lecionação da disciplina de Português, constrangeram-me, inicialmente, mas foram mais um patamar no meu crescimento e consolidação de práticas pedagógicas adequadas.

No decurso deste ano enfrentei, pela primeira vez, a dupla face da competitividade, cujas marcas prevaleceram durante muito tempo e, mais tarde, me ajudaram a lidar com as vicissitudes inerentes ao exercício de funções de direção de uma organização escolar.

Nos anos letivos de 1980/81 e 1981/82 fui colocada como professora profissionalizada do 2º grupo na Escola Preparatória de André Soares, em Braga, e como professora efetiva do 2º grupo na Escola Preparatória de S. Torcato, respetivamente. Foram dois anos de contacto com realidades muito diferentes, desde o tipo de gestão ao nível socioeconómico dos alunos, passando pelo clima de escola.

Mais experiente, pedagogicamente mais competente, a confiança no meu profissionalismo estava reforçada e as situações mais complexas passaram a ser enfrentadas com outro à vontade. A determinação em continuar a evoluir, pedagogicamente e como profissional, de um modo geral, ganhou nova dimensão.

Tendo presente a estruturação do ciclo de vida profissional dos professores apresentada por Michael Huberman (1992) e decorrente da análise feita sobre os primeiros sete anos da minha carreira profissional, diria que as fases de “Exploração” e de “Estabilização” coexistem, embora de um modo sequencial, escola a escola. Em qualquer uma das experiências vividas, em cada uma das organizações pelas quais passei, e que correspondem à minha “Entrada na Carreira”, vivi uma fase de exploração, através de um estadio de “sobrevivência” e de “descoberta”, e uma fase de “estabilização”.

É um facto que o período de 1975 a 1979 evidencia, de uma forma mais vincada, as fases e os estádios da minha entrada na carreira, uma vez que o fator temporal tem uma importância

elevadíssima no processo de tomada de conhecimento, de exploração da realidade e de construção de mecanismos de sobrevivência, ao encontro da estabilidade pretendida.

O contacto com a realidade, o choque entre os conhecimentos académicos e a prática em contexto de sala de aula, para a qual não havia sido minimamente preparada, despoletou um processo de busca de respostas, aos mais diversos níveis. Impunha-se a afirmação, enquanto profissional, com toda a complexidade da situação.

É uma fase crucial, esta em que “a distância entre os ideais e as realidades quotidianas de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.” (Huberman, 1992:40), aciona todos os mecanismos de “sobrevivência” para sermos aceites como professores, numa relação que vai para além da relação professor/aluno, envolvendo a relação interpares e com a Comunidade, em geral.

Por outro lado, o processo inicial da fase de “Entrada na Carreira”, o aspeto da “descoberta”, é um período de uma enorme valoração para quem viaja diretamente das cadeiras da universidade para a posição sobranceira de transmissor de conhecimentos. A jovialidade, aliada a um certo orgulho por ter alcançado a meta, passa a constituir um incentivo, por excelência, nos momentos de frustração.

Os anos subsequentes, absolutamente enriquecedores do ponto de vista pedagógico e didático, certificando-me profissionalmente e permitindo-me o contacto com outros cenários organizacionais, económico-sociais e de contextos de sala de aula, pela precaridade temporal, não foram tão propícios ao desenvolvimento da fase de “estabilização”. Um ano letivo é um escasso período de tempo para o desenvolvimento das fases iniciais do percurso de um profissional de educação.

Não obstante o referido constrangimento, e numa macro análise, posso afirmar que se trata de um tempo de “estabilização”, setorizado em três etapas, que contribui, indubitavelmente, para afirmar o “comprometimento definitivo” que assumira e me confere, a nível organizacional, o estatuto oficial de professora – “Num dado momento, as pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros.” (Huberman, 1992:40).

Ainda segundo Huberman, “...este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que “tudo é ainda possível”, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências.” (Huberman, 1992:40).

No ano letivo de 1982/83 fui colocada como professora do Quadro de Nomeação Definitiva na Escola EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio regressando, assim, à escola onde exerci funções no início da minha carreira profissional e ao Concelho onde nascera.

O então presidente do Conselho Diretivo da Escola convidou-me a integrar a equipa que liderava, exercendo o cargo de Vice-Presidente e, simultaneamente, de Presidente do Conselho Administrativo, tendo iniciado, desta forma, a minha investida na área da gestão de uma organização escolar.

A consolidação pedagógica ocorrida nos últimos três anos permitir-me-ia aperfeiçoar e diversificar as práticas em contexto de sala de aula, melhorar os instrumentos de aferição do desenvolvimento do conhecimento dos alunos e a implementação de um clima simultaneamente aberto e de garante da autoridade do professor.

Ultrapassada a fase de incertezas e de necessidade de consistência do binómio conhecimento/prática, a aceitação tácita das regras emanadas do poder central dava lugar a um período de tomada de consciência dos efeitos perversos de alguns fatores institucionais que entravam em confronto direto com o desejo de colocar em prática todo o saber acumulado, em resultado de práticas que conduziam ao sucesso do processo educativo.

De acordo com Michael Huberman, 1992, estavam, assim, reunidas as condições para, instalada a “Fase de Estabilização”, dar início à “Fase de Diversificação” da minha carreira profissional.

Chegava o momento de enfrentar novos desafios.

“Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas que surgem em várias escolas. Na amostra (...) esta motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso aos postos administrativos.” (Huberman, 1992:42).

Cooper (1982) resume a questão nos termos seguintes:

“Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência.” (Cooper, Citado em Nóvoa, 1992:41).

O ano letivo de 1982/1983 foi um marco importantíssimo no meu percurso profissional.

Recebidas do Presidente do Conselho Diretivo as orientações para uma integração que se coadunasse com as linhas orientadoras do tipo de gestão que preconizava, dei início à construção de uma aprendizagem, ao nível administrativo e financeiro que, por inédita e pouco ortodoxa, para

alguns, me permitisse adquirir os conhecimentos indispensáveis ao exercício das funções que me tinham sido delegadas.

Durante os intervalos das aulas ficava-me pela Sala dos Professores, localizada mesmo em frente à secretaria, dialogando com os colegas e recolhendo algumas sugestões de melhoria que fazia chegar ao Presidente do Conselho Diretivo.

O clima de escola foi-se alterando, aos poucos.

O ano de 1983/84 foi ano de eleições para o Conselho Diretivo.

Na ausência de listas, os professores foram chamados a pronunciar-se, através de votação secreta, sobre a pessoa que deveria assumir a direção da organização. Conforme o previsto, os três nomes mais votados seriam enviados à Direção Geral de Pessoal e Administração para que se procedesse à nomeação do elemento que assumiria as funções de Presidente do Conselho Executivo. Desta forma, ao abrigo do nº 4, do artigo 6º, do Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro, e do nº 9, do despacho Ministerial 129/78, de 1 de junho, fui nomeada Presidente do Conselho Diretivo da Escola EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio, para o referido ano letivo.

No ano letivo de 1984/85 a situação repete-se e, na ausência de listas fui, novamente, a professora mais votada, tendo vindo a ser nomeada Presidente do Conselho Executivo.

Em Março de 1985, o Concelho da Póvoa de Lanhoso veria concretizada uma das suas prioridades ao nível do desenvolvimento do ensino. Até então ocupando três espaços, completamente diferentes a nível físico, a Escola Gonçalo Sampaio era premiada com novas e dignas instalações.

Coube-me o acompanhamento da fase final da sua construção e a orientação do processo de transferência de materiais e de algum equipamento. Foram meses de redobrado trabalho, físico e mental, mas a sensação decorrente da possibilidade de criar, de raiz, um espaço que acolheria todos os alunos da Póvoa de Lanhoso, foi única.

No ano letivo de 1985/86 em que, por despacho de 02/09/1985 do Diretor-Geral de Pessoal, fui nomeada Presidente da Comissão Instaladora da Escola Preparatória C+S da Póvoa de Lanhoso, o ensino era projetado para lá das expectativas a médio prazo.

Em ata da reunião de 27 de Março de 1986 está registado que a Presidente informara os restantes elementos do Órgão de Gestão do teor do ofício da Direção-Geral do Ensino Secundário sobre a implementação da Rede Escolar para 1986/87, comunicando que, no seguimento da proposta que haviam apresentado, estava a ser devidamente estudada a possibilidade do funcionamento dos Cursos Complementares na Escola da Póvoa de Lanhoso.

Em Maio de 1986 estava criado o 10º ano de escolaridade, nas áreas A e D.

De acordo com o “estudo de mercado” que havia sido feito, para a Área A foi escolhida a Formação Vocacional de Saúde e para a Área D a Formação Vocacional de Administração Pública, com duas opções, Psicologia e Saúde.

Estava cumprido um dos objetivos que traçara, colocando o Concelho da Póvoa de Lanhoso ao mesmo nível dos concelhos limítrofes.

A determinação que crescia em fazer a diferença levou-me a não descansar enquanto não fôssemos contemplados com o prosseguimento de estudos ao nível do 11º ano de escolaridade.

Nesse mesmo ano, e face ao teor do Decreto-Lei 93/86, de 10 de Maio, que possibilitava às escolas retomar o nome do seu patrono, articulei com o Presidente da Câmara Municipal, à altura, e demos início ao processo de recuperação do nome Gonçalo Sampaio na designação da Escola.

Mas a diferença que defendia ia para além dos aspetos administrativos ou de desenvolvimento curricular.

Equacionada a possibilidade de dar início à integração de alunos portadores de deficiência, em reunião do Conselho Diretivo de 15 de Junho de 1986, coloquei em debate a abertura da escola a todos, o que foi aprovado, por unanimidade.

Em 1987/88 tomei posse como Presidente do Conselho Diretivo da Escola C+S Professor Gonçalo Sampaio, escola que albergava, naquele ano letivo, 1400 alunos, do 5º ao 11º ano de escolaridade. Porém, o esquema não estava completo.

A Póvoa de Lanhoso merecia, por direito, uma Escola Secundária de raiz, o que não seria difícil de reivindicar uma vez que, com 1400 alunos, a Escola Gonçalo Sampaio se encontrava numa situação de rutura, como previra.

Colocada perante uma situação para a qual, embora de forma não premeditada, havia contribuído, a Direção-Geral dos Equipamentos Educativos colocou à consideração da Presidente do Conselho Diretivo a opção pela construção de uma segunda Escola C+S, em outra freguesia do Concelho, ou a construção de uma Escola Secundária.

Em reunião realizada em 8 de Julho de 1982, o Conselho Diretivo foi unânime em considerar que a segunda opção era a única que respondia às necessidades do concelho.

No ano letivo de 1988/89 fui eleita Presidente do Conselho Diretivo para o biénio de 1988/90.

Em Novembro de 1988, abordada a problemática do reajustamento da Rede Escolar para o ano letivo de 1989/90, foram decididas as áreas a introduzir.

Apesar da unanimidade em considerar que nos encontrávamos em situação de rutura, ao nível das instalações, não dispondo, assim, das melhores condições físicas para albergar os alunos do 12º ano e, desta forma, permitir que prosseguissem os seus estudos sem se deslocarem para

outros Concelhos, solicitamos o alargamento da oferta educativa o que veio a merecer, pelas razões expressas, o indeferimento por parte da Direção-Geral dos Equipamentos Educativos.

Sustentando o nosso pedido na discriminação que estava a ser feita dos nossos alunos, solicitei uma audiência ao Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, ao Diretor Regional de Educação do Norte e, simultaneamente, ao Presidente da Câmara Municipal da Póvoa de Lanhoso.

Em Outubro de 1990, através do ofício 4062, a Direção Regional de Educação do Norte solicitava a opinião dos Órgãos deliberativo e consultivo da Escola C+S Professor Gonçalo Sampaio relativamente às áreas que poderiam vir a vigorar na nova Escola Secundária, em fase de construção, cujo arranque se previa para o ano letivo de 1991/92.

Estava cumprida mais uma das metas do meu percurso profissional.

Nos anos subsequentes, de 1990 a 1999, continuei a desempenhar as funções de Presidente dos diversos Órgãos da escola, através de sucessivos processos eleitorais, em que passaram a tomar parte, com a publicação do Decreto-Lei 115/A/98, de 4 de Maio, os representantes dos Pais e Encarregados de Educação, altura em que a Escola passa a designar-se Escola Básica do 2 e 3º Ciclo Professor Gonçalo Sampaio, da Póvoa de Lanhoso, e em que entra em funções uma Comissão Executiva Instaladora, a que presido.

No ano letivo de 1999/2000, e no seguimento da publicação do Despacho Normativo 27/97, de 2 de Junho, é criado o Agrupamento Vertical de Escolas Gonçalo Sampaio, Póvoa de Lanhoso, que anexava à Escola dos 2 e 3º Ciclos as Escolas do 1º Ciclo das Freguesias de Calvos, Frades, Vilela e Garfe e os Jardins de Infância de Frades, Garfe e Vilela.

Com a eleição da 1ª Assembleia de Escola, no seguimento da publicação do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, com a redação que lhe foi dada pela Lei 24/99, de 22 de Abril, fui eleita Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento para o triénio de 2000/2003.

Pela primeira vez a posse foi-me conferida pelo Presidente da Assembleia de Escola.

Estes anos constituíram uma experiência extraordinária para o desafio que me esperava quando, em 2003/2004, me submeto novamente a eleições para presidir a uma nova Comissão Executiva Instaladora.

Com a publicação do Despacho nº 13313/2003, de 8 de Julho, a decisão de verticalizar todos os Agrupamentos Horizontais fez disparar o “familiar” Agrupamento que dirigia para uma mega estrutura, cuja área de influência abrangia 22 das 29 freguesias do Concelho da Póvoa de Lanhoso.

Chegado o ato eleitoral, a lista que apresentei, e que foi a única, mais uma vez, recolheu 91% dos 358 votos entrados nas urnas, num total de 425 eleitores, em que 119 eram representantes

dos Pais e Encarregados de Educação, 231 pertenciam ao Pessoal Docente e 75 ao Pessoal Não Docente.

A situação repetiu-se para o triénio de 2004/2007 e, em 2009, decorrente da publicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, sujeitei-me a um processo muito menos democrático, e pessoalmente menos expressivo do impacto do trabalho que desenvolvia, junto dos diversos intervenientes no Processo Educativo dos Alunos do Agrupamento, um processo um tanto ou quanto obtuso, já que é, simultaneamente, concursal e eleitoral, sendo selecionada e eleita para o exercício do cargo de Diretora do Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio, função que desempenho.

Numa visão geral do meu percurso profissional, após a “Fase de Estabilização” que sucedeu ao período a que corresponde a fase de “Entrada na Carreira”, e retomando a estruturação do ciclo de vida profissional dos professores que Huberman designa de “...as fases perceptíveis da carreira do professor” (Huberman, 1992:38), sou levada a concluir que a fase de “Diversificação” se manteve ao longo do meu percurso na direção da organização escolar.

A busca de novos desafios foi, e continua a ser, a alavanca para o desempenho de uma função em que continuo a rever-me, com entusiasmo e a certeza de que o plano de ação que, ao iniciar, defini, ainda não está concluído, fruto de sistemáticos acertos e adequações, resultantes das mutações temporais e orientacionais, condicionantes sempre presentes.

Contudo, o desenvolvimento da fase de “Diversificação” foi sendo impregnada de momentos a que, posso afirmar, correspondem as restantes fases apresentadas por Huberman.

Existe, mesmo, uma promiscuidade salutar no “assalto” das fases do “Pôr-se Em Questão”, da “Serenidade e Distanciamento Afectivo”, do “Conservantismo e Lamentações” e do “Desinvestimento”, embora, pessoalmente, não consiga encontrá-las, numa sequência cronológica, no meu percurso e tenha a consciência nítida e inquestionável de que existe um relativismo acentuado no peso, na “operacionalização” de cada uma.

À fase de “Diversificação” da minha carreira corresponde não só uma profunda alteração de cariz pedagógico e de visão da escola, enquanto unidade organizacional, no seu todo, complexa e com uma especificidade muito peculiar, mas, sobretudo, uma alteração de posicionamento. De ator passivo/ativo o caminho conduz-me à aceitação e corresponsabilização de um processo diversificado, em que o papel ativo se impõe.

As condicionantes normativas limitam a nossa ação, mas não impedem a implementação de medidas que permitam minimizar os efeitos nefastos de algumas imposições. Neste âmbito pode emergir a fase de “Pôr-se em Questão”. E emerge, realmente, quando “Para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para

outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram, energicamente, que desencadeia a “crise”.” (Huberman, 1992:43).

A minha ação pautou-se pelo exercício continuado de discursos e de práticas positivas, em que a fase de “Diversificação” assumiu a liderança.

A ação pode estar limitada, mas não está coartada a capacidade de ser criativo, de usar a fase do “Pôr-se em Questão” para fazer emergir novos sentidos para as nossas práticas. Transformar o questionamento numa atividade inovadora significativa e com significado é, no meu entender, uma das competências de um bom gestor.

Reconheço que a preocupação em atizar a chama da “Diversificação” junto da Comunidade Escolar é a proteção que me impede de ficar parada no “Pôr-se em Questão”.

É evidente que esta fase me assola, com mais veemência nos últimos anos, face à impotência sentida quanto ao rumo que a educação tem vindo a seguir e à descredibilização que recaiu sobre a escola e os professores.

A nível estrutural, as diretrizes continuam presentes e o maior constrangimento da direção é, sem qualquer dúvida, saber encontrar o equilíbrio na dupla função de “representantes e executantes” da tutela e das respetivas políticas, e professores a quem os seus pares e a Comunidade Educativa reconhecem capacidades para assumir as rédeas da escola.

Huberman afirma, relativamente ao ciclo de vida profissional dos professores e às sequências em que a estrutura que “Isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas.” (Huberman, 1992:39).

Efetivamente, ao olhar para o meu percurso, deparo com situações, fases que se entrelaçam, em determinados momentos da minha vida.

Assim acontece com a “Fase de Diversificação” e a “Fase do Pôr-se em Questão” que, numa perspetiva muito pessoal, funcionam numa relação causa/efeito inversa à apresentação cronológica de Huberman, no respeitante a um período específico da minha carreira profissional.

“...uma tomada de consciência mais aguda dos factores institucionais que contrariam esse desejo, levando à tentativa de fazer passar reformas mais consequentes. Na mesma ordem de ideias, as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema.” (Huberman, 1992:41).

A decisão de ser mais proativa, de estar próxima do Sistema, sustentada pela experiência adquirida e vivenciada no terreno, surge de sucessivas fases de “Pôr-se em Questão”, não na

concretização feita por Huberman, de desânimo e dúvidas quanto ao caminho a seguir mas, antes, da necessidade de questionar as decisões e as implicações práticas em contexto escolar.

Esse “Pôr-se em Questão” esteve na origem de uma “Fase de Diversificação” com um renovado sentido, com a vontade de partir em busca de novos desafios, em busca de respostas e na esperança de ter uma posição ativa nas decisões respeitantes ao Ensino, em geral, e às políticas educativas locais, em particular.

Convicta de que a experiência profissional acarreta direitos mas também deveres, candidatei-me a Representante do Pessoal Docente do Ensino Básico no Conselho Municipal de Educação da Póvoa de Lanhoso, onde passei a ter assento desde a sua criação.

A presença nesta estrutura constituiu-se numa mais-valia extraordinária para a elaboração da Carta Educativa do Concelho da Póvoa de Lanhoso, na defesa dos interesses das Comunidades Escolares e da população, em geral.

Encerrado o processo de verticalização dos Agrupamentos de Escolas e face à determinação da Tutela em concentrar os alunos em Centros Escolares, com vista à elaboração da Carta Educativa do Concelho, pude participar nas sessões de esclarecimento e de definição das Áreas de Influência de cada uma das estruturas a criar.

Tenho plena consciência da importância do papel que desempenhei nas sessões abertas à população que a Autarquia promoveu.

Mas, se a nível local procurei integrar as estruturas decisoras em matéria de educação, colocando a minha experiência e o saber adquirido ao serviço da Comunidade Educativa, o vazio provocado pelo distanciamento entre a Tutela e os seus representantes em cada Estabelecimento de Ensino, aliado à frustração decorrente de me sentir executora de medidas sobre as quais não me era possível sequer pronunciar-me, antecipadamente, incentivou-me a apelar ao sentido de responsabilização de um grupo de colegas dos diversos níveis de ensino e de diferentes concelhos do Distrito de Braga e, no ano de 2007, com a criação de um Órgão Consultivo do Ministério da Educação, o Conselho das Escolas, encabecei uma lista sendo o primeiro elemento eleito, pelo Distrito de Braga, para integrar o referido órgão, ao longo dos triénios de 2007/2010 e de 2010/2013.

A proximidade não deu resposta às preocupações sentidas pelos Órgãos de Gestão do Distrito, mas a partilha de constrangimentos e de soluções, com colegas de todo o País e, acima de tudo, a possibilidade de dialogar com as estruturas máximas do Ministério de Educação têm sido um contributo para atenuar o impacto das medidas que chegam às escolas, prontas a ser executadas, sobretudo no que se reporta ao Processo de Avaliação do Desempenho dos Docentes (ADD).

Sendo a ADD um ponto nevrálgico para os professores, com o objetivo de participar e de obter um acompanhamento exterior do desenvolvimento do processo, manifestei disponibilidade e o Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio passou a ser membro da Rede de Escolas Associadas ao Conselho Científico Para a Avaliação dos Professores (CCAP).

Desta parceria surgiram oportunidades de transmitir o que sentíamos, de apresentar soluções e de ter uma visão crítica da forma como o processo estava a ser conduzido no Agrupamento.

A fase de questionamento, seja ela promotora de desânimo ou de encorajamento e surgimento de atividades inovadoras, provoca o surgimento da fase que Huberman apelida de “Serenidade e Distanciamento Afectivo”.

Huberman afirma que “...nem todos lá chegam...” mas aqueles que o conseguem “...apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros... Falam explicitamente de “serenidade”, de ter, enfim, “chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem.” (Huberman, 1992:44).

É pressuposto atravessar esta fase no período da meia-idade e, da experiência pessoal, concluo que esta serenidade de que Huberman fala está intimamente ligada à idade cronológica.

A reflexão que tenho vindo a fazer, nos últimos tempos, e que me propus partilhar através da elaboração do presente relatório, evidencia uma mudança de atitude no meu percurso profissional, mudança essa pela qual responsabilizo não só a idade mas o fator experiência.

Revejo-me nesta serenidade, enquanto Diretora de um Agrupamento de Escolas, mas de forma alguma a energia com que sempre abracei os desafios que me foram colocados sofreu qualquer alteração, bem pelo contrário. E a prova-lo está o protocolo de colaboração que estabeleci com a Universidade Católica, no corrente ano letivo, protocolo esse que tem exigido um trabalho acrescido a que não me tenho furtado, e a adesão a projetos que possam contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos, como é exemplo o Projeto Mais Sucesso, nas vertentes dos Ninhos e do Eixo 2.

Enquanto dirigente, e no que reporta à fase de “Distanciamento Afectivo”, permito-me extrapolar as palavras de Peterson (1964), citado por Huberman, ao afirmar que face aos professores: “Agora, mantenho mais as distâncias. Passei a ter uma compreensão mais lata das coisas, ao mesmo tempo que me tornei mais rigoroso face à sua conduta e ao seu trabalho.”, (Huberman, 1992:45), o que considero uma vantagem e um retorno à minha postura do início do desempenho de um cargo de direção.

Ao longo do meu percurso criei condições para que o clima de escola assentasse nos valores expressos no Projeto Educativo do Agrupamento, valorizando a componente humanista em paralelo

com o rigor profissional e o respeito pela identidade de cada um dos elementos que constituem a Comunidade Escolar.

Durante décadas, e sem descuidar a sensibilidade com que sempre estive disponível para ajudar a resolver os problemas de uma classe em queda, ao nível da credibilidade, e de cada um, enquanto pessoa, tracei as linhas em que viria a assentar uma direção forte, muitas vezes intransigente, que exigia proporcionalmente ao que oferecia – uma dedicação plena. Com o decorrer do tempo foi-me permitido suavizar os mecanismos de acompanhamento e controle, passando a exigir mais ao nível pessoal e profissional. O distanciamento afetivo tem vindo a criar condições propícias ao desenvolvimento da autonomia das diversas estruturas pedagógicas e de uma supervisão mais crítica e imparcial. Diria que, com a idade e a longa experiência, se acentua a rigidez com que me imponho a atingir as metas e as partilho com os meus pares, redobrando a ponderação e a prudência no tipo de direção que pratico.

O crescendo de abertura à mudança e à inovação são sintomáticos da visão estratégica de um futuro em que a escola só sobreviverá se mantiver a capacidade de se renovar e inventar para responder às exigências sociais e políticas dos tempos que atravessamos.

A Escola não tem espaço para conservantismos, embora não possa demitir-se do seu papel de executor das políticas educativas, o que lhe confere o direito e o dever de manifestar a sua discordância face às mutações a que está sujeita.

Enquanto profissional de educação e diretora de uma unidade organizacional, o “Conservantismo” e o “Desinvestimento” a que Huberman se refere não se coadunam com a minha vivência diária. Os ideais do início da minha carreira foram sedimentados com a entrada no mundo da gestão onde me realizei, em pleno, profissionalmente.

Tenho sido observadora e atora de inúmeras mudanças, de avanços e recuos constantes, que condicionam a vida dos profissionais de educação e, por arrastamento, podem hipotecar o futuro de uma geração, mas não me demito de contribuir para minimizar o impacto de algumas medidas completamente desajustadas e violadoras do direito à especificidade e ao respeito pela herança cultural de cada Comunidade Educativa.

Permito-me terminar a reflexão sobre a minha História de Vida citando António Nóvoa na apresentação da obra “Vidas de Professores”: “Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (Nóvoa, 1992:9).

QUADRO 1 - SÍNTESE DO PERCURSO PROFISSIONAL

Ano Letivo	Estabelecimento de Ensino	Serviço Letivo	Funções Não Letivas	
1975-1976	Escola Preparatória da Póvoa de Lanhoso	8º Ano Experiência Pedagógica	Diretora de Turma Delegada da Disciplina de Francês	
1976-1977				
1977-1978 1978-1979				
1979-1980	Escola Preparatória de Vila do Conde	6º Ano Língua Portuguesa 6º Ano Francês	Vice-Presidente do Conselho Diretivo Presidente do Conselho Administrativo	
1980-1981	Escola Preparatória de André Soares	6º Ano Língua Portuguesa 6º Ano Francês		
1981-1982	Escola Preparatória de S. Torcato	6º Ano Língua Portuguesa 6º Ano Francês		
1982-1983	Escola Preparatória da Póvoa de Lanhoso	6º Ano Língua Portuguesa 6º Ano Francês		
1983-1999		7º, 8º e 9º Anos Francês		
1999-2012	Escola EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio	Sem componente letiva		Presidente do Conselho Diretivo Presidente do Conselho Pedagógico Presidente do Conselho Administrativo
	Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio			
				Presidente do Conselho Diretivo Presidente da Comissão Instaladora Diretora

<p>2007-2010/2010-2013</p> <p>2011</p>	<p>Direção Regional de Educação do Norte</p>		<p>Presidente do Conselho Pedagógico Presidente do Conselho Administrativo Membro da Comissão Pedagógica do Centro de Formação de Professores Membro da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente e Não Docente Representante do Ministério de Educação na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens da Póvoa de Lanhoso (Membro da Comissão Restrita) Representante do Pessoal Docente do Ensino Básico Público no Conselho Municipal de Educação</p> <p>Membro do Conselho de Escolas do Distrito de Braga Membro da Rede de Escolas Associadas ao Conselho Científico para a Avaliação de Professores</p> <p>Membro da CCAD para o Processo de Apreciação Intercalar dos Diretores de Escolas da Zona Norte</p>
--	--	--	--

QUADRO 2 – SÍNTESE DA PARTICIPAÇÃO EM ESTRUTURAS LOCAIS

Ano	Instituição	Cargo
1996-2012	Cruz Vermelha Portuguesa (CVP)	Presidente do Núcleo/Delegação
1996-2005	Associação de Apoio aos Deficientes Visuais do Distrito de Braga (AADVDB)	Presidente da Assembleia Geral
1993-1997	Município da Póvoa de Lanhoso	Presidente da Assembleia Municipal
1997-2001	Câmara Municipal da Póvoa de Lanhoso	Membro da Assembleia Municipal
	Escola Profissional do Alto Ave (EPAVE)	Membro do Conselho Consultivo
		Membro do Conselho Local da Ação Social

II - INTRODUÇÃO

A universalização do direito à educação constitui uma das concretizações mais significativas decorrentes da modernização das sociedades, trazendo benefícios globais para as sociedades e para os indivíduos, através da satisfação do desejo de elevação pessoal e da concretização de direitos cívicos e políticos.

A progressão da expansão da escolarização a todas as camadas da sociedade portuguesa constitui-se, desta forma, numa efetiva progressão na igualdade de oportunidades.

No primeiro quartel do século XX, o debate político centrava-se, sobretudo, em dois aspetos: a necessidade de expandir a educação básica a toda a população e a definição de objetivos e conteúdos dessa mesma educação escolar. Este duplo processo gera alguma controvérsia já que, para alguns pedagogos, como João de Barros, a principal função da escola era produzir cidadãos esclarecidos e alfabetizados, enquanto para outros pedagogos, os adeptos do movimento *Escola Nova*, a função da escola não podia ser reduzida a alfabetizar e socializar politicamente; a escola democrática seria um espaço onde as crianças crescessem como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, promovendo a autonomia cívica, intelectual e social.

As duas posições não são, no entanto, contraditórias quanto à necessidade de alfabetizar toda a população.

Durante a 1ª República procura-se democratizar o acesso à escolaridade primária, abrindo-o a toda a população, expansão que, após a II Guerra Mundial, atingiu a maioria dos objetivos baseados na igualdade de acesso.

Da década de 50 a meados da década de 70 verifica-se o crescimento da taxa de escolarização, com o aumento da frequência de níveis de escolarização mais elevados, o que se traduziu num crescimento e alteração das oportunidades sociais e económicas.

A partir dos anos 60 este processo, designado de “massificação”, levou ao crescimento dos níveis de frequência da escolaridade primária, do que resultaram alguns problemas, de que se destaca a indexação do crescimento do nível educativo à universalização do ensino.

À massificação do ensino correspondem transformações significativas resultantes do aumento do número de alunos, de professores e de escolas, transformações essas que se relacionam

com a diversidade de alunos e professores, com os contextos socioeconómicos de que são oriundos e com a diversidade dos contextos em que as escolas se inserem.

Sendo a Educação Pré-Escolar a primeira etapa da educação básica, cabendo ao Estado “criar uma rede pública de educação pré-escolar, generalizando a oferta dos respectivos serviços de acordo com as necessidades.” (Decreto-Lei 173/95, de 20 de julho, artigo 5º), assiste-se ao aumento exponencial do número de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e do número de estabelecimentos.

Simultaneamente, por seu lado, o 1ºCEB, em resultado da generalização da oferta da educação pré-escolar, passa de ciclo inicial a nível intermédio da Educação Básica.

No entanto, e não obstante a “proliferação” de estabelecimentos de ensino, cada aldeia dispunha dos seus equipamentos, o certo é que a crise do mundo rural levou à desertificação das aldeias e nem a existência das escolas conseguiu impedir que as populações abandonassem as suas terras. Assistimos, assim, ao crescimento do número de escolas com um reduzido número de alunos, com todos os constrangimentos que lhe estão inerentes e as respetivas consequências, de que destacamos o isolamento a que ficam votados professores e alunos.

Formosinho, 1998:25, parece concluir, a partir dos dados existentes, que “há um desajuste entre esta rede escolar, dimensionada para um mundo rural, e a realidade actual de uma sociedade urbanizada e em queda demográfica no interior”, o que leva ao agravamento do “desfasamento entre a realidade de ordenamento do território, a própria realidade educativa e a manutenção da realidade organizacional, em termos de modelo de gestão e em termos de rede escolar do Ensino Primário.”

Constata-se, assim, a necessidade de racionalizar a rede escolar.

O Concelho da Póvoa de Lanhoso não se constituiu como exceção à crise social e à necessidade de dar resposta aos problemas decorrentes da existência de escolas isoladas, que não respondiam às exigências da escola atual, em que a continuidade pedagógica assume relevada importância. Do mesmo modo, a Escola EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio não pôde ficar ao lado de todo o processo de redefinição da rede escolar no concelho em que se insere – o Concelho da Póvoa de Lanhoso.

Assim, e dada a intervenção que tive na construção dos Agrupamentos de Escolas no Concelho da Póvoa de Lanhoso, entendi ser pertinente que a minha reflexão se realizasse em torno

desta nova realidade, que tão grandes repercussões teve na vida das comunidades escolares que afetou.

A presente reflexão pretende assumir-se como um contributo, embora limitado, para um estudo mais aprofundado sobre os Agrupamentos de Escolas, enquanto unidade organizacional, com as suas virtualidades e os seus constrangimentos, através de uma microanálise da implementação do processo no Concelho da Póvoa de Lanhoso, numa perspetiva pessoal assente numa experiência de vida e num percurso profissional.

“Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.” (António Nóvoa:7).

Num primeiro ponto, e no capítulo designado Sumário Executivo, faço uma resenha do que de mais importante aconteceu no meu percurso profissional, sustentando a escolha da temática sobre a qual reflito. Em seguida identifico a problemática e a metodologia para a análise e reflexão. Contextualizando a reflexão, procedo à contextualização do estudo, através da revisão da legislação e da literatura consultadas passando, em seguida, à análise e reflexão sobre a temática escolhida, descrevendo o processo de agrupamento da minha escola. Termino com algumas apreciações críticas.

Em anexo ao presente relatório reflexivo apresento alguns documentos que contribuem para uma visão mais clara da realidade em estudo.

III - PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA PARA ANÁLISE E REFLEXÃO

Estando a problemática da constituição dos agrupamentos de escolas no topo das preocupações das comunidades escolares, o que tem levado à emissão de juízos de valor, essencialmente baseados nos constrangimentos que se têm sentido, não só ao longo de todo o processo mas também na fase posterior à sua implementação, entendi que a larga experiência que possuo no âmbito do exercício de funções de direção de uma escola que passou por um duplo processo de agrupamento deveria ser partilhada.

A problemática escolhida incide sobre o estudo dos agrupamentos de escolas, abordando o processo de criação desta unidade organizacional e as consequências que daí adviriam para o ensino em Portugal e, numa análise mais intimista, é selecionado como estudo de caso a área geográfica do Concelho da Póvoa de Lanhoso e os antecedentes da constituição dos agrupamentos de escolas, culminando no Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio, unidade que acompanhei desde a sua criação e desenvolvimento até à atualidade.

A metodologia adotada é a do recurso, fundamentalmente, à minha experiência pessoal, dado ter sido atora central no processo e, secundariamente, à documentação existente e a entrevistas informais com outros participantes.

Neste sentido pretendo tratar as seguintes questões:

- Como surgiram os agrupamentos de escolas no Concelho da Póvoa de Lanhoso?
- Como se desenvolveu o Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio?
- Quais os principais constrangimentos e virtualidades deste processo?

IV- CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

4.1 - INTRODUÇÃO

A problemática dos agrupamentos de escolas está intrinsecamente ligada à problemática da autonomia das escolas.

Aliás, a primeira é apontada, em todos os normativos legais, como uma consequência da segunda, ou seja, implicando a autonomia a criação de condições que possibilitem às escolas a assunção de novas responsabilidades, as novas dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas seriam o melhor meio de esta se realizar em melhores condições.

Do que decorre que autonomia e reordenamento da rede escolar surjam associados nos trabalhos de investigação que têm sido publicados nas últimas décadas.

Para uma melhor contextualização, a reflexão que nos propomos fazer assenta, numa primeira parte, numa revisão da literatura que consultámos sobre a autonomia das escolas e, numa segunda parte, numa abordagem dos antecedentes da concretização dos agrupamentos de escolas no sistema educativo que, segundo António Sousa Fernandes, Braga 2011, “...surgiram a partir da Lei de Bases de 1986 que no seu Artigo 40º abria a possibilidade de os diferentes ciclos de ensino se poderem ministrar quer em estabelecimentos autónomos, quer em agrupamentos de ciclos no mesmo estabelecimento ou de estabelecimentos de ensino situados numa determinada área com unidade de gestão administrativa.”

A reflexão sobre a autonomia das escolas assenta na análise da evolução normativa, acompanhada de algumas citações de trabalhos de investigação relacionados com a matéria em estudo.

Relativamente à concretização dos Agrupamentos de Escolas no Sistema Educativo a metodologia utilizada difere ligeiramente, uma vez que nem sempre respeitámos a evolução cronológica dos suportes legislativos sobre os antecedentes dos agrupamentos.

A contextualização do estudo que nos propomos fazer termina com uma breve reflexão sobre as virtualidades e os constrangimentos dos agrupamentos de Escolas, à luz dos trabalhos de investigação que consultámos e do conhecimento adquirido pelas práticas experienciadas.

4.2 - REVISÃO DA LITERATURA

4.2.1 - A AUTONOMIA DAS ESCOLAS

Se recuarmos no tempo, até ao período que sucede a revolução de abril de 1974, constatamos que a autonomia da escola representou o elemento mais significativo dos primeiros passos da gestão democrática das escolas, caracterizando-se pela transferência de algum poder do ministério para as escolas e os seus atores.

Com o afastamento dos reitores e dos diretores, as escolas passaram a ser geridas por órgãos colegiais que contavam com a participação dos diversos elementos da Comunidade Escolar – professores, alunos e funcionários, partilhando-se a governação das escolas com o poder central. Mas o movimento de pressão que se instalou nas escolas, resultante da “auto-organização da gestão escolar” sob a forma de “ensaio autogestionário” (Lima, 1992:232) obrigou o poder político a legitimar a governação exercida pelas comissões de gestão, eleitas em plenários. Surge, assim, o **Decreto-Lei 221/74, de 27 de maio** que, para além da legitimação das referidas estruturas procura clarificar o nível de participação dos diversos atores.

“No entanto, em várias escolas as chamadas “comissões de gestão” apoiadas por assembleias deliberativas, ultrapassam as atribuições que anteriormente cabiam aos reitores e directores das escolas e assumem-se mais como coordenadores (...) de formas e processos de democracia directa.” (Lima, 1992:234) o que levou, em alguns casos, à passagem para segundo plano da ação instrutiva da escola.

O aumento de práticas de exercício do poder que se afastavam das práticas preconizadas pelo poder central foi encarado como um contrapoder, o que levou o governo, como forma de pôr cobro às práticas autonómicas de muitas escolas, a publicar o **Decreto-Lei 735-A/74, de 21 de dezembro**, impondo um novo modelo de gestão, com base na necessidade de criação de condições que tornassem o funcionamento das escolas eficaz.

Porém, a normalização decorrente da publicação do Decreto-Lei 735-A/74, de 21 de dezembro, “é objecto de rejeição generalizada pelos elementos mais activos das escolas.” (Formosinho e Machado, 1998).

Segundo Joaquim Machado, “Se antes do Decreto-Lei 735-A/74, de 21 de dezembro, a participação era espontânea e estava centrada nos actores, a partir deste normativo ela passa a estar centrada nos órgãos.”

Paradoxalmente, em pleno período revolucionário, a burocracia ganha um novo ânimo e, com a publicação do **Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro**, são desvalorizadas as experiências autonómicas de muitas escolas, consagrando-se um sistema centrado de administração.

Não há dúvidas de que com a publicação do referido normativo legal, que determina a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas, está garantida a democraticidade da gestão das escolas, mas não podemos esquecer o facto de estar também consagrado um sistema centralizado de administração.

O decreto lança as bases para a separação entre política e administração, entre quem concebe e quem executa mas, se por um lado os professores ganham a quase totalidade das tarefas de gestão, por outro lado são-lhe retirados os poderes de decisão sobre a política educativa. O presidente do conselho diretivo assume uma posição bivalente ao representar, por um lado, os professores que o elegeram para coordenar pedagógica e administrativamente a escola e, por outro lado, a administração central que homologa a sua eleição e vê nele o “guardião” do cumprimento das leis na escola.

O decreto-lei 769-A/76, de 23 de outubro, dá continuidade ao esquema organizacional do decreto-lei 735-A/74, de 21 de dezembro, através dos 3 órgãos responsáveis pelo funcionamento da escola, Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, definindo mais detalhadamente as regras e as competências que virão, mais tarde, a estar consignadas nas **portarias 677/77, de 4 de novembro e 679/77, de 8 de novembro**. Segundo Lima, 1992:59, citado por Machado, com a publicação destas portarias:

“...torna-se mais evidente a pouca autonomia dos órgãos de gestão criados, os quais continuarão extremamente dependentes dos órgãos centrais do Ministério, e em alguns casos, dos seus órgãos regionais de descentralização.”

Na verdade, a partir de 1976 e durante mais de duas décadas, até à publicação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, é institucionalizada a gestão democrática das escolas, a que corresponde um grande passo na conquista da democracia pelas escolas – a eleição de órgãos colegiais pelas escolas. No entanto, ao mesmo tempo assiste-se à institucionalização de um sistema centralizado de administração, cabendo à escola executar as deliberações do poder central.

Através do Decreto-Lei 769/76, de 23 de outubro é reposto, por exemplo, o dever do Conselho Diretivo informar os serviços centrais sobre as propostas das “assembleias consultivas”, antigos plenários deliberativos, que não sejam executadas, fundamentando. (artigo 32º).

O referido normativo legal ficou conhecido como “decreto da gestão de Cardia”, devendo-se a Mário Sottomayor Cardia, então Ministro da Educação do governo de Mário Soares referindo, no preâmbulo, que há que “lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses colectivos.”

O Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro, “anuncia o processo de reconstrução do paradigma de centralização (o retorno do poder ao centro), desvalorizando fortemente as experiências anteriores de tipo autonómico e associando-as à desordem e ao caos total nas escolas.” (Lima, 2006:12).

Entretanto, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a **Lei 46/86, de 14 de outubro**, que define, no Artigo 3º, alínea b), como princípios organizativos “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”, a que acrescenta, na alínea g), do referido artigo, como objetivo “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes”, mais não se atinge, na prática, e no respeitante à descentralização, do que a descentralização da administração central para a administração regional.

A. Sousa Fernandes (1988, p.11) refere que “O nível administrativo regional é o principal beneficiário da descentralização consignada na LBSE, devendo considerar-se o nível normal da administração da educação.”

“A anunciada descentralização acabará por não ter consequências, seja relativamente às direcções regionais (desconcentradas), seja face às atribuições e competências dos órgãos “próprios” de “direcção” de cada estabelecimento, os quais, não dotados de graus de autonomia minimamente significativos, permaneceriam subordinados ao centro, embora a partir de agora

através de departamentos pericentrais regionalmente disseminados, com maior capacidade de exercer o controlo central sobre as escolas.” (Lima, p.171).

Com efeito, a Lei de Bases do Sistema Educativo, artigos 43º, 44º e 45º, cria os departamentos regionais de educação com o objetivo de integrar, coordenar e acompanhar a ação educativa.

“Ignorando os estabelecimentos de educação e ensino, bem como qualquer tentativa, ainda que tímida, de contemplar algum grau de autonomia das escolas, o governo definia, por esta via, um quadro político-institucional que se revelava incompatível com uma política de descentralização da administração e de autonomia dos estabelecimentos, antes optando por uma reorganização do centro e das estruturas pericentrais com vista à manutenção e ao reforço da sua capacidade de controlo sobre as escolas.” (Lima, 2006:22).

No que se refere à direção e gestão das escolas a LBSE baseava o novo modelo na participação da comunidade local na direção da escola e na autonomia desta para elaborar e executar um projeto educativo próprio.

É neste contexto político e no sentido de dar execução à LBSE que é publicado o **Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro**, que preconiza a transferência de poderes de decisão para os planos regional e local.

“Optando por definições vagas e genéricas e por competências limitadas e instrumentais que, na maioria dos casos, vinham de há muito a ser exercidas nas escolas, o regime de autonomia fala de competências das escolas de forma ambígua e tendencialmente reificada, sem remeter para órgãos concretos (A. S. Fernandes, 1989), assumindo mais o estatuto de “declaração de intenções” a concretizar no futuro (Lima, 1992, p.311) do que de instrumento normativo de uma efectiva descentralização, tanto mais que a autonomia da escola, a desenvolver nos planos cultural, pedagógico e administrativo, deve obviamente ocorrer “dentro dos limites fixados pela lei.” (Artigo 2º, ponto 3), ou seja, sustentado por um extenso corpo normativo que, ao longo de décadas, foi produzido em sentido inverso ao da descentralização e da autonomia das escolas.” (Lima, 2006:23).

Parece, no entanto, claro que através do referido normativo o poder central ensaia a introdução de novas orientações nas estruturas locais de educação, embora de forma fragmentária, através de medidas isoladas e dispersas, como são exemplo o poder para gerir flexivelmente o currículo, definir políticas de alocação de professores e alunos e a ocupação dos espaços.

No Artigo 27º, do Decreto-Lei 43/89, é referido que “a adaptação das escolas ao regime de autonomia definido no presente diploma far-se-á de modo progressivo e escalonado no tempo, dependendo das condições e recursos próprios de cada escola (...) deverá ser preparado de modo conveniente, nomeadamente através da formação adequada dos agentes educativos e administrativos para o exercício pleno da autonomia.”

Sousa Fernandes prevê “que a autonomia das escolas é para um futuro próximo. Para já resta-lhes a promessa solenemente afirmada por um decreto.” (1989:46).

Por seu lado, João Barroso considera que:

“A autonomia decretada foi bastante reduzida e o diploma que a consagrou formalmente não passa, no essencial, de uma declaração de intenções gerais sobre a necessidade de as escolas desenvolverem um “projecto educativo” e de um inventário de atribuições e competências avulsas que, nuns casos, já correspondia à prática corrente da administração das escolas, e que, em outros casos, eram irrealizáveis por falta de meios. (...) Como é sabido, este diploma não abrangia as escolas do primeiro ciclo e jardins-de-infância e, inicialmente foi aplicado num número restricto de escolas posteriormente alargado a todas as escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, a partir do ano lectivo de 1990/91.” (2004:57).

Os discursos genéricos e as concepções abstratizantes de autonomia da escola, sem nomear órgãos e agentes beneficiários dessa autonomia e sem clarificar minimamente os poderes que lhes seriam devolvidos, ou as atribuições e competências que passariam a exercer, virão a marcar igualmente o regime jurídico da direcção, administração e gestão escolar, instituído a título experimental em cerca de meia centena de escolas e áreas escolares, pelo **Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio**, chamado o novo modelo de gestão.

Ao novo modelo estava subjacente a intenção da sua progressiva aplicabilidade a toda a rede de educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, “...efectuar-se-ão, progressivamente, em regime de experiência pedagógica, na sequência da cessação dos mandatos dos delegados escolares, directores e encarregados de direcção dos jardins-de-infância e escolas primárias e dos conselhos directivos das escolas preparatórias e secundárias.” (Artigo 52º).

Não obstante a importância que João Formosinho e Joaquim Machado atribuem ao Decreto-Lei 172/91, (2005:123), “a importância deste diploma advém-lhe ainda da sua concepção pluridimensional da Escola, que, coerente com a Lei de Bases do Sistema Educativo, se associa a uma intencionalidade de intervenção substantiva da comunidade local na definição e

contextualização das políticas educativas, baseada nos princípios de democratização, de participação, de integração comunitária e de autonomia da escola corporizada no seu projecto educativo.”. O certo é que este novo modelo praticamente nada de substancial concretiza em termos de autonomia das escolas sendo, neste campo, uma continuação do anterior regime de gestão escolar, razão pela qual as escolas não veem as vantagens de uma adesão voluntária ao novo modelo e, muito menos, da sua generalização.

A criação de um órgão unipessoal, o Diretor Executivo, nomeado pelo Conselho de Escola e responsável pela gestão diária da escola, “especialmente responsável perante a administração educativa” pode mesmo vir a transformar-se, no âmbito da política de descentralização do governo, no garante da existência de um representante da administração central no interior de cada escola.

No relatório elaborado pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação, criado pela Portaria 812/92, de 18 de agosto, e no que à autonomia das escolas respeita é afirmado, claramente:

“Não parece possível consagrar e regulamentar a autonomia das escolas/áreas escolares através, exactamente, dos mesmos processos, regras e linguagens que sempre serviram, no passado, objectivos políticos antagónicos; ou seja, definir primeiro todas as regras, sem excepção, e esperar depois por um exercício de autonomia, quando este envolve, desde logo, a possibilidade de intervenção na própria produção de regras.” (CAA, 1997, p.18).

O relatório coloca em causa toda a estratégia reformista adotada bem como o modelo instituído, concluindo que o “insuficiente grau de autonomia concedido à escola provocou uma frequente desmotivação dos conselhos de escola/área escolar, pela impossibilidade de assumirem a perspectiva política da função de direcção, face ao centralismo da administração educativa”.

Tendo o relatório da CAA merecido a concordância do Ministro da Educação a autonomia da escola cai num impasse.

Com a mudança de governo, em 1995, o Partido Socialista defende que “As mudanças na educação devem ser graduais, centradas nas escolas, sujeitas a avaliação permanente e a um processo constante e participado de ajustamento à realidade e de correcção de erros”.

Desta forma, o governo acabou por decidir não generalizar o modelo preconizado pelo Decreto-Lei 172/91, suspendendo-o e dando início a um novo processo de estudo e produção legislativa.

O governo decide dar continuidade ao “processo que visa dotar gradualmente os estabelecimentos de ensino básico e secundário de maiores graus de autonomia, o que implica a criação de condições que lhes possibilitem assumir novas responsabilidades” e, no sentido de garantir a continuidade do processo de descentralização da administração educativa, é publicado o **Despacho Normativo 27/97**, de 2 de junho, que viria a constituir-se como elemento orientador para a aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas – Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio.

O Despacho 27/97 tem implícito um carácter inovador com o objetivo de estimular:

“ ...a participação e a iniciativa das escolas em domínios como: o reordenamento da rede da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, equacionando novas dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas e clarificando as respectivas áreas de influência; o desenvolvimento de projectos educativos de escolas; a concretização das opções organizativas que, no plano interno da escola, venha a permitir um melhor funcionamento, atendendo à realidade social em que se inserem e ao projeto educativo que prosseguem.” (Preâmbulo).

Assim, introduzindo alterações estruturais significativas ao Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio, o novo regime, instituído pelo **Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio**, afirma pretender estabelecer a “escola enquanto centro das políticas educativas”, construindo a sua autonomia “a partir da comunidade em que se insere” e “contando com uma nova atitude da administração central, regional e local”, tudo isto partindo do pressuposto de que “o reforço da autonomia não deve (...) ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades”.

O Artigo 3º do referido diploma define autonomia como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”.

Privilegia-se, ainda, a interligação e a partilha de responsabilidades com a Comunidade Local, na promoção de uma maior qualidade do serviço público de educação, de acordo com a concretização da igualdade de oportunidades.

Mas o problema de fundo mantém-se, apesar dos discursos, do que foram exemplo os comportamentos da administração regional, hierárquicos e autoritários, bem patentes na aprovação das medidas implementadas pelas escolas, considerando-se o intérprete, por excelência, dos diferentes normativos, salvaguardando a uniformização das regras.

Ignorava-se a observação da CAA (1997, p.19) quando afirmava que “a autonomia só é concretizável a partir do momento em que os actores escolares dispõem da faculdade de participar na produção de regras e mesmo de produzirem certas regras próprias e não apenas agirem com base em regras totalmente impostas pelos outros”.

A atribuição à escola de um papel central não significa que a mesma passe a ser dotada de um maior grau de autonomia, correspondendo antes ao reforço da sua função de executor das deliberações do poder central.

A este propósito Lima, 2006:36, afirma que:

“Cada escola adquire, agora, uma nova centralidade, não em termos de poder de decisão ou de definição de políticas, mas sobretudo em termos de execução, uma vez que é a escola que executa as políticas educativas”.

Realmente, o verdadeiro autor das mais relevantes decisões e regras continua a ser o poder central, não obstante as regras e decisões respeitarem às organizações escolares que, segundo Lima, 2006, mais não são do que “...extensões periféricas do poder Central.”. Lima estabelece uma relação interessantíssima entre o poder central e a organização escolar, considerando que esta pode ser considerada como um heterónimo do poder central, já que este, sim, é o verdadeiro autor das regras e decisões, embora o faça “ sob o nome alheio”.

O exercício da autonomia, por parte da escola, não perspectiva a participação na produção das normas pelas quais esta se rege, mas a atribuição de alguma liberdade para uma melhor operacionalização das diretrizes do poder central.

“Estranhamente, a autonomia da escola passa, então, a ser conjugável com a sua governação heterónoma a partir do momento em que o conceito de autonomia é desprovido de sentido político substantivo e não significa mais autogoverno, soberania, capacidade de se dirigir segundo regras próprias e em graus variados; significa, ao invés, algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização centralizada das orientações produzidas por outrem, mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no exterior, e acima, de cada escola concreta. Esta concepção de autonomia da escola, de tipo marcadamente operacional ou procedimental, contribui para a salvaguarda do tradicional poder da administração central e da sua ordem própria, ou seja, assegura a autonomia do centro e remete as escolas para uma condição politicamente e administrativamente periférica e subordinada.” (Lima, 2006:8).

Em síntese, e de acordo com A. Sousa Fernandes (2003), o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, mais não é do que “uma versão reducionista e controversa do projecto inicial”, constante da LBSE, acrescentando que “o que é de salientar é que a aplicação deste último diploma não suscitou nenhuma contestação generalizada, como tinha acontecido antes. Todavia, as complicações burocráticas inerentes ao actual modelo, a reduzida autonomia transferida e a confusa distribuição de competências entre os vários órgãos não fazem prever uma grande capacidade operacional da escola regida por esta organização.”

No entanto, o certo é que ao longo de uma década se imporão os princípios estabelecidos no Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, sendo a temática e a prática da autonomia palco de inúmeros debates e ensaios de operacionalização de uma verdadeira prática autonómica, de que são exemplo a celebração de contratos de autonomia entre algumas escolas e o Ministério da Educação.

O relativismo da apregoada autonomia continua a prevalecer, sendo evidente uma discrepância notória entre teoria e prática.

E se para a sociedade, em geral, a autonomia das escolas possa ser real, acreditando nos discursos e na filosofia expressa nos diversos normativos, para a escola e os seus atores, a quem diretamente atinge, o fosso entre as palavras e a ação continua a existir.

No nosso entendimento, a reiterada retoma, por parte do poder central, da temática da autonomia, mais não representa do que a necessidade de reforçar a intencionalidade dos governantes em manter na ordem do dia o problema, como se a intenção fosse reflexo de uma vontade em levar à prática a construção de escolas dotadas de autonomia, evitando, deste modo, uma maior contestação por parte das escolas.

Ora, a intenção do poder central não é, objetivamente, dotar as escolas de alguma autonomia deliberativa, embora condicionada por parâmetros generalistas que garantam a equidade na base de uma política educativa nacional, uma vez que tal significaria a perda de controlo, e conseqüente perda de poder, por parte da tutela.

Assim, uma vez mais, somos confrontados com um novo suporte legislativo que, estabelecendo a ligação com os princípios consignados na LBSE, “pretende” dotar as escolas de autonomia.

Em 22 de abril de 2008 é publicado o Decreto-Lei 75/2008, cujos princípios gerais, claramente expressos no Artigo 3º, determinam:

“1 – A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas (...) orientam-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência.

2 – A autonomia, a administração e a gestão (...) subordinam-se particularmente aos princípios e objectivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente ...”

Passando a elencar os campos em que a autonomia poderá ser exercida, e que, consideramos, não passam de uma relação de competências perfeitamente inócuas, no que ao verdadeiro exercício de autonomia respeita.

Convém realçar o preceituado no ponto 3, do referido artigo, que corrobora o nosso entendimento “A autonomia, a administração e a gestão (...) funcionam sob o princípio da responsabilidade e da prestação de contas do Estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes.”.

Não estando esgotada a temática da autonomia, talvez porque a escola e os seus atores continuam “presos” a deliberações fechadas que inviabilizam o exercício de práticas que respondam às reais necessidades dos principais visados em todo este processo, os alunos, em 5 de junho de 2012, com a publicação do Despacho Normativo 13-A que refere, no seu preâmbulo, que “Acautelando a necessária unidade a nível nacional, incentiva-se a liberdade das escolas para concretizar a promoção do sucesso escolar dos alunos e dos objetivos educacionais fundamentais. Cada escola, dentro de limites estabelecidos, passa agora a decidir...”, as escolas são confrontadas com um discurso que indicia que as escolas precisam de incentivo para usar de liberdade nas escolhas que fazem quando, na verdade, essa liberdade não é recebida de forma tão efusiva como seria de esperar porque a escola está condicionada para além do que se considera aceitável.

Decorrido um mês, em 2 de julho de 2012, o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril é sujeito a uma segunda alteração, através da publicação do Decreto-Lei 137/2012 que, na prática, tem apenas como finalidade dotar as escolas de autonomia em matéria de constituição de agrupamentos de escolas, autonomia essa que, como veremos, no ponto 2 da nossa reflexão, continua a ser a fachada que esconde a quem cabe, efetivamente, o poder decisório também no respeitante ao agrupamento das escolas – o poder central, mesmo quando exercido através das unidades regionais.

4.2.1.1 - CONCLUSÃO

Concluindo a reflexão sobre um tema que não se esgota e que, não obstante não ser o objeto principal da nossa reflexão, sentimos necessidade de visitar por estar intrinsecamente ligado à problemática da constituição dos agrupamentos de escolas, poderemos afirmar que a análise das políticas da educação em Portugal, e no respeitante à problemática da autonomia das escolas, nos leva à constatação de que, ao longo dos anos, e através dos diversos normativos legais, as orientações políticas revelam um carácter complexo, heterogéneo e até, por vezes, híbrido.

Os conceitos de centralização e descentralização, de orientações, decisões e ações, discursos autonómicos e contextos organizacionais heterónomos, escolas governantes e escolas governadas são apontados por Lima como uma constante desde o 25 de abril de 1975.

“ A autonomia decretada é, em geral, manifestamente desprovida de sentido democrático e descentralizador, contraditoriamente subordinada a um governo heterónimo das escolas, a partir da acção do poder central, concentrado e desconcentrado, assim impedindo objectivamente a criação e afirmação de um órgão de direcção próprio de cada organização escolar que pudesse intervir legitimamente na governação das escolas, em regime de coautoria com as autoridades centrais. ” (Lima,2006, p.43).

No nosso entender, a autonomia das escolas tem sofrido variações que refletem avanços e recuos, decorrentes da inconstância do pensamento político dos diversos governos, apregoando a dotação de autonomia e recuando quando receiam que as escolas estejam, realmente, a ser autónomas, fragilizando, desta forma, a relação de absoluta dependência e controlo da administração central.

A política centralizadora dos sucessivos governos, não obstante a afirmação do propósito de dotar as escolas de mais autonomia, autonomia essa que, na prática, não passa de um lugar comum, reflete bem o entendimento distorcido do papel da escola e dos seus atores, a quem chega a ser vedado o exercício de práticas ajustadas às realidades com que são confrontados.

“Trata-se, antes, de admitir que a acção educativa e o acto de ensinar não podem deixar de ser representados como práticas deliberativas, necessariamente remetendo para decisões e escolhas de todo o tipo, e não apenas de carácter técnico, por parte de educadores e professores. Os professores são decisores cuja acção exige um considerável grau de autonomia sobre os objectivos, o currículo, a gestão didáctica, os métodos pedagógicos, a avaliação, etc. A sua autoridade profissional e ético-política exige margens de liberdade (pois a autoridade sem

liberdade resulta em autoritarismo) e encontra-se também muito dependente da capacidade de decidir autonomamente, individual e colectivamente, e de assumir as respetivas responsabilidades.” (Lima, 2006:44).

“Ensinar é, pois, necessariamente tomar decisões, correr riscos, assumir responsabilidades, dimensões de resto essenciais ao trabalho pedagógico e formativo, uma vez que só dando testemunho da sua capacidade deliberativa e da sua aptidão para a decisão poderá o professor contribuir para a aprendizagem da prática da decisão, isto é, para a autonomia dos educandos.” (...) “Uma pedagogia da autonomia e da responsabilidade, contudo, não é praticável à margem de escolas dotadas de autonomia indispensáveis ao exercício daquela prática pedagógica, ou seja, a constituição de sujeitos pedagógicos autónomos exige uma escola mais democrática e mais autónoma, em direcção ao seu autogoverno.” (Lima,2006:45).

Para a existência de uma verdadeira autonomia teremos que passar das promessas à ação. Seguindo o pensamento de Lima, a continuidade e, tantas vezes, o reforço dos poderes da administração central estão em forte oposição às promessas de descentralização e dotação de autonomia das escolas.

Corroborando o pensamento de A. Sousa Fernandes, “Torna-se assim necessário mudar o paradigma (...) são fundamentais as relações entre as escolas e o seu território educativo (...). É com esta intenção que se vem acentuando o papel dos municípios e o papel de outras instituições, organizações e movimentos da cidade na educação dos seus cidadãos jovens e adultos. A cidade educadora aparece como a mais recente proposta de reenviar a educação a todos os cidadãos e não apenas a um poder central monopolizador. Tudo isto faz urgente repensar a reorganização local da educação e a reforma da autonomia da escola e da cidade em relação à administração central cujo papel deve evoluir para uma coordenação flexível, reguladora e estimuladora das dinâmicas locais.”

Porque, como dizia Paulo Freire (1996, p.119), citado por Lima **“ só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia.”**

4.2.2 - A CONCRETIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS NO SISTEMA EDUCATIVO

Com a publicação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, e não obstante se encontrar expresso no referido diploma que “A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público da educação”, acrescentando que se trata “de favorecer devidamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades”. O certo é que as escolas e os agrupamentos são as verdadeiras estruturas periféricas do poder central já que lhes cabe, apenas, a execução local das políticas centrais, sob a orientação e o controlo das instâncias pericentrais desconcentradas – as Direções Regionais.

“A tónica é colocada na modernização da Rede, na descentralização de competências para as autarquias locais, no processo de agrupamento das escolas, na escolha das escolas pelas famílias (...) e na avaliação das escolas, sem se assegurarem processos de democratização e descentralização e sem, conseqüentemente, se proceder ao reforço da autonomia das escolas...” (Lima, 2006:37).

O reordenamento da rede e o agrupamento das escolas ocorre numa lógica centralizadora e autoritária, e não através de uma lógica associativa-autonómica.

Esta é a realidade em que assenta a constituição dos agrupamentos de escolas, imposta e não decorrente da livre iniciativa das comunidades escolares, o que leva, no imediato, ao surgimento de constrangimentos de toda a ordem, organizacionais e humanos.

Face ao imperativo de se associarem as escolas definiram caminhos, mais ou menos democráticos, para pôr em funcionamento as estruturas resultantes da nova realidade.

E se em alguns casos o modelo imposto acabou por potenciar o crescimento salutar de práticas organizacionais que redundariam numa mais-valia para ambas as partes – agrupados e agrupante, temos que reconhecer que esta não foi uma prática generalizada.

A nossa reflexão assentará na análise das evidências resultantes do duplo processo de agrupamento a que as escolas do concelho da Póvoa de Lanhoso foram sujeitas, com especial enfoque para a experiência referente ao Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio.

Consideramos, no entanto, que para um melhor esclarecimento sobre o processo de agrupamento de escolas deveríamos recuar no tempo e visitar os suportes legislativos que acompanharam o desenvolvimento do conceito até à atual concretização, o que faremos, embora de uma forma sucinta.

4.2.2.1 - A REDE ESCOLAR

A partir de 1960 as Escolas do Primeiro Ciclo, então designadas de Escolas Primárias, sofreram algumas alterações enquanto organizações institucionais, decorrentes da passagem do referido nível de ensino a ciclo primeiro da Educação Básica e, mais tarde, com a generalização da Educação Pré-Escolar, a ciclo intermédio da Educação Básica.

As Escolas do Primeiro Ciclo perdem, assim, o primeiro contato com as crianças em contexto escolar e a conseqüente iniciação às aprendizagens sociais mais elementares, tarefa que passa a ser assegurada pela Educação Pré-Escolar.

Formosinho (1998:16-25) refere que, desta forma “progressivamente, o Ensino Primário, quer ao nível das aprendizagens sociais, quer ao nível das aprendizagens académicas, tem sido transformado de um ciclo inicial a um ciclo intermédio da Educação Básica”, acrescentando que o Ensino Primário se ressentia de um acentuado isolamento, decorrente de uma “progressiva emigração interna das populações das aldeias dos contextos rurais para as cidades e vilas...”, concluindo que há “um desajuste entre esta rede escolar, dimensionada para um mundo rural, e a realidade actual de uma sociedade urbanizada e em queda demográfica no interior”, o que acentua “o desfasamento entre a realidade de ordenamento do território, a própria realidade educativa e a manutenção da realidade organizacional, em termos de modelo de gestão e em termos de rede escolar do Ensino Primário”, o que coloca o desafio de resolver o problema de uma rede escolar dispersa, com implicações no processo de ensino/aprendizagem das crianças que o frequentam.

Surgem, assim, as primeiras alterações na morfologia da Rede Escolar, convergindo para a criação de “centros escolares” e agrupamentos de escolas. Em 1982, através da publicação do Decreto-Lei 20-A, de 28 de janeiro é mesmo determinado que qualquer escola com frequência

escolar inferior a 15 alunos deverá ser encerrada, embora a aplicabilidade da regra seja de caráter facultativo.

4.2.2.2 - A ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O processo de criação de Agrupamentos de Escolas não é, portanto, novo, estando já consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, e tem conduzido à produção de vários tipos de agrupamentos, mas com outras designações.

Se quisermos recuar no tempo, constatamos que, já em 2 de abril de 1976, a **Constituição da República Portuguesa** consagra, no seu Artigo 75º, o conceito de “rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população”, atribuindo ao Estado a responsabilidade pela sua criação e manutenção, ideia que a **Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de outubro**, apadrinha, no artigo 37º, “1. Compete ao estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população ”, acrescentando que “2. O planeamento da rede de estabelecimentos escolares deve contribuir para a eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades de educação e ensino a todas as crianças e jovens.”

Da Lei de Bases do Sistema Educativo até à publicação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, todos os normativos apontam uma diversidade de soluções de agrupamentos de escolas, embora se confira maior relevância aos agrupamentos constituídos pela associação de escolas de diversos níveis de ensino - agrupamentos verticais.

Lima (2006:11), por exemplo, refere que:

“A Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na Proposta Global de Reforma, publicada em 1988, (pp.574-575) assume várias propostas e introduz a figura de “associação de escolas”, deixando a estas a iniciativa de associação para fins de reforço da unidade do ensino básico, de planeamento comum de actividades de complemento curricular, de ocupação de tempos livres, entre outros, podendo abranger escolas da mesma localidade ou de localidades contíguas e de vários níveis de educação e ensino.”

“No caso dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico com dimensão que justifique a existência de órgãos próprios em cada um deles, embora não sejam

nomeados quaisquer critérios quantitativos, admite-se a sua manutenção enquanto “estabelecimentos não agrupados”.”

“O ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem, podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário.” (Ponto 2, Artigo 40º da Lei 46/86, de 14 de outubro – LBSE).

Procurando minimizar o problema do isolamento pedagógico das escolas do primeiro ciclo e da educação pré-escolar são apontadas soluções diversificadas, com o objetivo de alterar as dinâmicas organizacionais e pedagógicas específicas dos referidos níveis de ensino.

“Uma organização escolar realizada pela integração vertical de vários ciclos na mesma escola, por agrupamento horizontal de escolas do mesmo ciclo ou por combinação destes dois modelos, podendo ainda organizar-se integrando escolas em instalações diferentes, sobretudo quando as respectivas dimensões a tal aconselharem, verificando, neste caso, que cada unidade individual funciona como núcleo escolar de uma unidade mais vasta, o território.” (**Despacho Conjunto nº28/SERE/SEAM/88, de 2 de agosto**).

Mas as opiniões quanto à primeira referência ao conceito de agrupamento de escolas levam-nos a acompanhar João Formosinho que, já em 1987, no seminário subordinado ao tema “A Gestão do Sistema Escolar”, promovido pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, admitia que a Lei de Bases do Sistema Educativo “previa escolas organizadas em agrupamentos verticais, horizontais ou por combinação de ambos os modelos, o que facilitaria a coordenação regional e diminuiria o número de conselhos de direcção das escolas.” (Formosinho, 1998:87).

Na verdade, a LBSE (1986) prevê, no seu artigo 40º, a possibilidade da existência de vários tipos de estabelecimentos de educação e ensino, incluindo agrupamentos ou, como os designa no Artigo 45º, “grupos de estabelecimentos” com direcção única, assegurada por órgãos próprios, em que prevaleçam critérios de natureza pedagógica e científica em detrimento de critérios de natureza administrativa.

No mesmo seminário se avançava com a ideia de que:

“...cada escola deveria passar a ser dotada de um órgão de direcção próprio (o conselho de direcção), admitindo-se que tal órgão pudesse ser comum a várias escolas no caso da criação

de agrupamentos, referindo-se, a título de exemplo, algumas possibilidades de agrupamento.” (Lima,1988:163-164).

Em 1988, Formosinho, Rangel e Almeida “propõem a existência de agrupamentos horizontais de escolas básicas do 1ºciclo como solução a ser incentivada (...) passando as escolas agrupadas a ser designadas por “núcleos escolares”. (Lima, 2006:11).

4.2.2.2.1 - A ESCOLA BÁSICA INTEGRADA

Segundo A. Sousa Fernandes, 2003, no tocante à reorganização do sistema educativo, a Lei de Bases do Sistema Educativo:

“...introduz as bases para o reagrupamento flexível num mesmo estabelecimento de vários níveis de ensino, quebrando a distribuição rígida anterior de escolas por ciclos nos níveis iniciais. Abriu assim o caminho para as Escolas Básicas Integradas surgidas em 1990 e para os agrupamentos verticais posteriores.”

A preocupação em dar uma maior unidade à escolaridade básica obrigatória, de forma a possibilitar aos alunos um percurso escolar mais continuado, permitindo-lhes uma maior ligação e identificação com a comunidade escolar, combatendo o insucesso e o abandono escolar, levam ao surgimento das **Escolas Básicas Integradas**.

Assim, em 1990, com a publicação do **Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90**, de 15 de maio, surge o conceito de Escola Básica Integrada,

“...uma escola diferente das outras, tanto nos seus aspectos organizacionais e curriculares como nas suas finalidades, significando a integração do conhecimento numa unidade sequencial de tempo – com a articulação pluridisciplinar dos três ciclos do ensino básico – e a noção de que a escola é para todos. A aceitação de tais pressupostos desencadeia mudanças estruturais que se têm vindo a concretizar pela via de uma “revolução tranquila” que se torna cada vez mais necessária.” (Trigo, 1993).

Segundo Pires, 1993:39,

“A unidade territorial de uma EBI define a responsabilidade educativa do estabelecimento de ensino para com a comunidade envolvente, transformando-o num centro local de educação básica associado a um território educativo.”

A nova escola do ensino básico tem como objetivo fundamental a promoção do sucesso de todos os alunos, assistindo-se à criação de uma nova cultura de escola em que todos são implicados num projeto educativo comum.

Das áreas de interesse prioritário para a grande maioria das escolas que estiveram em regime experimental sobressaem:

“... a integração e a articulação entre as diversas componentes da escola; a rentabilização dos recursos humanos e materiais existentes no todo da comunidade educativa; o reforço da cooperação escola/família/meio.” (ME, 1993:17).

O referido despacho define, como princípios fundamentais e de acordo com o constante no seu preâmbulo, que:

“...a escolaridade obrigatória de nove anos exige a mobilização de todos os recursos e a activação de todos os mecanismos necessários a promover uma forte identificação do jovem com a escola e uma profunda interacção do corpo docente com as famílias e a comunidade. Acresce ainda que as sucessivas mudanças de escolas a que os jovens estão sujeitos não contribuem para o enraizamento cultural, condição fundamental de sucesso educativo.”

Defendia, assim, que os jovens tivessem acesso à escolarização básica de 9 anos em um mesmo edifício, evitando que tivessem que ser confrontados com os constrangimentos decorrentes do contato com diferentes culturas de escola.

A escolaridade básica obrigatória de 9 anos realizar-se-ia através da frequência de uma organização escolar em que os três ciclos seriam verticalmente integrados numa mesma escola, situada em sede de concelho. Assistia-se ao favorecimento do modelo de integração vertical, em detrimento da flexibilidade de reordenamento escolar preconizada na LBSE. Admitia-se, no entanto, que “para o 1º CEB poderá entender-se que, para efeitos de actividades lectivas, a escola básica de 9 anos tenha polos a nível de freguesia, devendo os alunos deslocar-se, periodicamente, à sede concelhia da escola básica para outras actividades educativas, nomeadamente as desportivas e culturais.” Assim, “a escola básica de nove anos será entendida como um centro de dinamização e de recursos pedagógicos, ao serviço da comunidade escolar de uma determinada área.” (Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio).

Segundo Torrão (1993), “Ao potenciar a identificação do aluno com a sua escola, esbate as razões que originaram um clima propício à distanciação entre professores dos vários segmentos do ensino básico.”

A experiência, que chegou a abranger cerca de 40 escolas, em todo o país, foi-se expandindo, embora de forma desigual. No entanto, e em qualquer dos casos, a EBI deveria orientar-se pelos seguintes princípios: existência de um projeto educativo comum; gestão integrada de atividades e recursos e unidade de órgão de gestão, com representação dos diferentes ciclos.

Em síntese, a Escola Básica Integrada constitui-se como uma forma de unificar três níveis de ensino diversificados, sendo constituída, ou não, por várias unidades físicas, dispersas geograficamente, assegurando a unidade e a sequencialidade dos três ciclos que a compõem.

4.2.2.2.2 - AS ÁREAS ESCOLARES

O **Decreto-Lei 172/91, de 10 de março**, e no que se refere à problemática do agrupamento de escolas, cria a figura da “**área escolar**.”

O preâmbulo do referido normativo legal refere que o mesmo:

“Introduz o conceito de área escolar para os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, (...) permitindo agregar lugares de monodocência destes níveis educativos e respondendo já à estrutura da nova rede escolar prevista.”

A distinção entre escola e área escolar está bem explícita nas alíneas a) e b) do artigo 3º - “Definição de conceitos”:

“a) Escola - estabelecimento de ensino do 2º e 3º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário diário ou estabelecimento de educação pré-escolar ou do 1º ciclo do ensino básico não integrado numa área escolar;

b) Área escolar – grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas...”

Quanto à gestão das novas estruturas, o artigo 4º, no ponto 1, determina “Os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico organizam-se em áreas escolares, com órgãos próprios de direcção, administração e gestão.”

Ainda no referido normativo, no ponto 2, do artigo 5º, é referido, relativamente às novas áreas escolares, que as mesmas devem ser constituídas “...tendo em conta critérios de gestão pedagógica, nomeadamente o número de alunos, o número de lugares docentes e a dispersão geográfica dos núcleos nelas integrados.”

Assim, alguns estabelecimentos de ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico e da Educação Pré - Escolar passam a estar organizados em Áreas Escolares.

Lima, p.13, refere que:

“As lógicas horizontal e vertical do agrupamento de estabelecimentos fica assim em aberto, limitadas no entanto à educação pré-escolar e ao 1ºciclo do ensino básico. Os referidos agrupamentos serão objeto de definição por portaria, tendo em consideração critérios de gestão pedagógica, designadamente o número de alunos, o número de docentes e a dispersão geográfica dos núcleos (estabelecimentos) agrupados.” (Artigo 5º).

“Privilegia, no entanto, o agrupamento de jardins- de- infância e de escolas do 1º ciclo, procurando resolver o seu possível isolamento e a sua eventual falta de dimensão; e defende, sobretudo, que as estratégias de agrupamento deverão resultar de dinâmicas locais, salvaguardando dessa forma a identidade e a designação própria de cada escola agrupada.” (Artigo 6º).

Segundo Formosinho e Machado (1998:110), com a publicação do Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio, a administração tem como objetivo “abandonar a prática de decisões a nível central para aplicação uniforme a todo o território nacional e um desejo de impulsionar os estabelecimentos a tomar decisões estratégicas coerentes com as “causas” nacionais da educação.”

O referido suporte legislativo reveste-se de um carácter inovador ao conceber a escola como uma unidade pluridimensional que abarca todos os tipos de escola. A Área Escolar, enquanto conceção territorial, cria a possibilidade de introduzir novas formas organizacionais, resultem ou não da junção de estabelecimentos do 1ºciclo e da educação pré-escolar.

Porém as Áreas Escolares que se encontravam em fase de experimentação confrontaram-se com alguns problemas, de que destacamos a integração dos diferentes núcleos escolares e a questão da autonomia de cada uma das referidas estruturas, o que levaria a alguns conflitos de relacionamento entre os estabelecimentos de educação pré-escolar e os do 1º ciclo, uma vez que as

escolas integradas na nova estrutura organizativa ficavam sujeitas a uma única coordenação pedagógica e administrativa, receando perder a sua identidade.

Consideramos, no entanto, que o lado positivo da referida organização supera todos os constrangimentos já que, pedagogicamente, o novo modelo contribui para quebrar o isolamento das escolas do 1º ciclo e dos jardins- de-infância, cria melhores condições de ensino/aprendizagem e potencia o sucesso escolar dos alunos.

A experiência acabou por não ser alargada, fracassando mais uma tentativa de concretização dos agrupamentos de escolas.

4.2.2.2.3 - OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

Aos problemas de isolamento das escolas do 1º ciclo e dos jardins- de-infância acrescem problemas de índole social e de não identificação dos alunos com a escola, que potenciam o insucesso escolar, o abandono escolar e a exclusão social, problemas com que a escola se debate e para os quais só será possível encontrar resposta através de um trabalho conjunto de adequação da organização escolar ao seu público-alvo. A escola não pode alhear-se dos problemas da comunidade em que se insere e que influenciam a sua ação. Para combater os problemas com que se confronta a escola deve partir do conhecimento do meio para uma intervenção que promova as respostas mais adequadas a cada contexto.

Surge, então, o conceito de Território Educativo de Intervenção Prioritária e, a título experimental, cria-se uma escola que intervirá num determinado espaço geográfico e social e que combaterá os problemas de exclusão, quer escolar quer social, com objetivo de promover a igualdade de oportunidades.

A publicação do **Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto**, consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem, com vista à constituição de **territórios educativos de intervenção prioritária** para a criação de “condições que permitam garantir e universalizar a educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situação de risco de exclusão social e escolar”.

“Esta organização deve implicar uma reflexão que viabilize uma clara afirmação das escolas enquanto unidades de um determinado território educativo.”

E acrescenta ainda que:

“No território educativo ajustam-se as condições especiais da oferta educativa aos projectos das comunidades integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente, a educação pré-escolar...”

A criação das escolas TEIP pressupõe o estabelecimento de relações de parceria com o meio local potenciando a existência de uma articulação dos espaços e recursos existentes no respetivo território educativo, garantindo a existência de um projeto comum que favoreça a dinâmica de associação das escolas contribuindo “para uma visão integrada da intervenção educativa”.

“A criação dos TEIP, enquanto instrumento de promoção da igualdade de oportunidades e equidade social com vista à construção de uma sociedade justa e solidária, atribui à escola a dupla função de entidade directamente responsável pela promoção do sucesso educativo (condição básica para a equidade social) e de instituição central no processo de desenvolvimento local envolvendo a participação da comunidade educativa (o que obriga ao estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes no território).” (J. Formosinho e J. Machado, XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais).

Através do desenvolvimento da comunidade escolar visa-se melhorar a qualidade de vida das populações e a sua capacidade de resolver, autonomamente, os seus problemas.

À nuclearização das escolas do 1º ciclo e dos jardins- de- infância contrapõe-se, para a criação de “condições que permitam garantir e universalizar a educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar” no presente despacho, “a possibilidade de relacionamento dos diversos ciclos do ensino básico e da educação pré-escolar, que se tem vindo a revelar como valorizadora da noção global de educação, facilitando simultaneamente uma mais eficiente gestão dos recursos.”.

De acordo com o referido normativo legal, a experiência pedagógica dos TEIP assenta em quatro objetivos centrais, de que destacamos: “uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos vários ciclos, bem como da educação pré-escolar”.

Desta forma as escolas TEIP e a concetualização que lhes está subjacente encerram os princípios em que viria, mais tarde, a assentar a filosofia dos agrupamentos de escolas.

No nosso entendimento, as escolas TEIP poderão ser vistas como o primeiro exemplo de agrupamento de escolas, não obstante como princípio de fundo estar subjacente a existência de um público-alvo específico, sem contudo excluir os alunos, em geral: “promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar”.

Toda esta problemática em volta da procura de respostas para uma escola que promova a igualdade de oportunidades levou à criação, pelo ME, de grupos de estudo e reflexão que tinham como principal objetivo identificar os principais problemas dos primeiros níveis de educação e apresentar propostas de solução.

De entre esses grupos destacamos a constituição da equipa Projeto Braga – Projeto Educação Primeira, a funcionar no Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, coordenado por João Formosinho, a quem pode atribuir-se um papel de destaque no processo de criação dos agrupamentos de Escolas, uma vez que algumas das propostas apresentadas pelo referido grupo de trabalho abriram caminho à constituição dos agrupamentos de escolas e à publicação do Despacho 27/97, de 2 de junho.

4.2.2.2.4 - OS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

O Despacho 27/97, de 2 de junho, não obstante admitir uma certa diversidade de agrupamentos induz, sem qualquer dúvida, uma lógica de verticalização ao pretender estimular a participação e a iniciativa das escolas em diversos campos, em que se inclui: “O reordenamento da rede da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, equacionando novas dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas e clarificando as respectivas áreas de influência;”.

Assim, configurando-se o ano letivo de 1997/1998 como o ano da preparação da aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas é determinado que:

“2- O reordenamento da rede escolar orientar-se-á do seguinte modo:

2.1 Em situações devidamente fundamentadas, pode ser autorizada a constituição de agrupamentos de escolas, para início de funcionamento no ano lectivo de 1997/98...

2.2 As direcções regionais de educação devem dar prioridade às propostas de associação ou agrupamento de escolas que:

a) Favoreçam a realização de um percurso escolar sequencial e articulado, privilegiando as associações entre jardins- de- infância e estabelecimentos do ensino básico da mesma área geográfica...”

Esta solução organizacional de “agrupamento” é a proposta apresentada para solucionar os problemas das escolas do 1ºCEB e do Pré-Escolar, aquelas que estão mais isoladas e dispersas.

João Formosinho e Joaquim Machado (2005:145) identificam como principais problemas destes níveis de ensino: “- problemas de rede escolar; - a descontinuidade da relação pedagógica em consequência da permanente instabilidade do corpo docente; - a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais; - o desajuste dos horários face às necessidades sociais contemporâneas; - a formação contínua centrada nas necessidades dos docentes; - a existência de serviços de apoio.”

A referida organização curricular era apresentada como resposta aos problemas identificados, potenciando a superação dos problemas de isolamento e individualismo dos professores dos referidos níveis de ensino.

Recordemos que esta figura organizativa constitui mais uma tentativa para resolver os problemas com que a administração se debate, relativamente à existência de um cada vez maior número de escolas com reduzido número de alunos, o que acarreta problemas de índole social, pedagógica e de gestão de recursos, humanos e físicos, causa primeira para a exclusão de um número significativo de alunos.

Citando Barroso (1995:25), os agrupamentos de escolas, constituídos ao abrigo do despacho 27/97, podem ser considerados como “modalidades de gestão conjunta de redes de escolas do mesmo ou de diferentes graus de ensino que servem um mesmo território educativo, tendo em vista racionalizar a carta escolar, promover a fluidez dos percursos escolares, combater a dispersão dos pequenos estabelecimentos de ensino e aproveitar economias de escolas na gestão de recursos.”

A publicação do Despacho Normativo 27/97 veio dar um novo impulso à criação dos agrupamentos horizontais, considerados por João Formosinho e Joaquim Machado (2005:52) como escolas “entendidas como unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotada de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e assunção de autonomia.”

Desta forma, os agrupamentos horizontais eram considerados mais adequados à realidade organizacional e pedagógica dos níveis de ensino que os integravam, possuindo características em tudo semelhantes à rede escolar e à monodocência.

Mas enquanto uns defendem a criação de agrupamentos horizontais outros há que consideram que a associação mais adequada será a da constituição de agrupamentos verticais, englobando também as EB2,3, o que possibilitará uma maior articulação e sequencialidade entre os vários ciclos da escolaridade obrigatória, contribuindo para abolir as fronteiras internas entre os diversos níveis de ensino da escolaridade básica de 9 anos.

O grupo de trabalho de Braga procurou acompanhar o desenvolvimento e a evolução desta nova realidade organizacional, sobretudo no respeitante aos agrupamentos horizontais.

Rapidamente, no entanto, a Administração Central deu início a um processo de influência para a criação de Agrupamentos Verticais, pouca relevância dando às dinâmicas locais.

No fundo, e relativamente ao processo de constituição dos agrupamentos de escolas, corroboramos a opinião de Natércio Afonso que defende que na origem desta iniciativa das políticas governamentais está um problema muito antigo, o da existência de milhares de escolas do 1º Ciclo com poucos alunos e sem as adequadas condições de ensino-aprendizagem, o que fica a dever-se à evolução demográfica – concentração da população nas zonas litorais e nas zonas urbanas e à redução da taxa de natalidade.

Na opinião de João Barroso (2001:18), o despacho 27/97 “foi objeto de uma medida precoce e precipitada, antes da entrada em vigor do decreto-lei 115-A/98, que veio enviesar o processo desde o início e que pouco contribuiu para que a administração tivesse ideias precisas sobre o que deveria ser feito nesta matéria.”

Não há dúvidas de que é evidente a falta de uma noção clara quanto aos critérios e às opções em torno da criação dos agrupamentos de escolas.

Mais tarde, e na sequência da publicação do despacho 27/97, após discussão e emissão de pareceres que levaram à sua alteração, é publicado o **Decreto- Lei 115-A/98, de 4 de maio**, que parafraseia mesmo os critérios subjacentes à criação dos agrupamentos de escolas previstos no Despacho 27/97, de 2 de junho: “- favorecer percursos escolares sequenciais e articulados; - superar

situações de isolamento e prevenir exclusão social; - reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos.”

No preâmbulo do referido normativo legal é referido que:

“O presente diploma dá especial atenção às escolas do 1º ciclo do ensino básico e aos jardins- de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido (...) No universo destes estabelecimentos de educação e ensino, importa, por um lado tomar em consideração a dimensão muito variável destas escolas e, por outro lado, salvaguardar a sua identidade própria. O presente diploma permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas...”

No entanto, não obstante a importância dos argumentos pedagógicos, o Decreto-Lei 115-A/98 deixa em aberto a opção por agrupamentos horizontais ou verticais, atribuindo às escolas capacidade de iniciativa relativamente ao tipo de agrupamento, embora se possa depreender que seja favorável à lógica da verticalidade como forma de resolução do problema de isolamento e de falta de dimensão das escolas do 1º ciclo.

Mas mesmo antes da publicação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, “normativo a que frequentemente, embora erroneamente, se vem atribuindo o processo de agrupamento de escolas.” (Lima, p.9, 2004), o agrupamento de escolas tinha já a sua expressão, através de várias concretizações, de que são exemplo a criação das Escolas C+S, através da publicação do **Decreto-Lei 46/85, de 22 de fevereiro**, que vem formalizar a situação criada pela necessidade das escolas preparatórias receberem o ensino secundário, como forma de dar resposta às necessidades decorrentes do aumento da frequência escolar no referido nível de ensino, e a criação das primeiras escolas básicas integradas, através da publicação do Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de maio, que assumia já uma modalidade de verticalização, modalidade essa que havia já sido admitida, do ponto de vista normativo, pelo **Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88, de 30 de junho**, o qual apontava também para a possibilidade de reordenamento da rede escolar através da criação de agrupamentos de escolas horizontais, englobando escolas do mesmo ciclo e a combinação dos dois modelos.

A dotação dos estabelecimentos de ensino básico e secundário de mais autonomia implica a criação de condições que lhes permitam assumir novas responsabilidades.

A experiência acumulada no âmbito da aplicação do Decreto-Lei 769-A/76, de 24 de outubro e do Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio, demonstra bem a capacidade de organização interna das escolas, evolução essa acompanhada de importantes alterações no sistema educativo, de que destacamos:

“A tendência para desenvolver a dinâmica escolar, seja em torno da noção de área educativa, através da agregação de escolas do mesmo nível ou de diferentes níveis de ensino, seja de projectos e novas formas de organização dos recursos pedagógicos existentes.” (Despacho 27/97, de 2 de junho).

Em 2002 o governo retoma a questão dos agrupamentos de escolas, processo que não tinha ainda sido generalizado, numa tentativa de lhe dar um novo impulso. Fala-se de uma nova política de territorialização e de redefinição dos territórios educativos, procurando o envolvimento das comunidades locais para uma reorganização concertada do sistema educativo.

É publicado, então, o **Decreto Regulamentar 12/2000, de 29 de agosto** que, no seu preâmbulo, reforça a iniciativa das escolas, a participação dos pais e a intervenção das autarquias, reforçando a necessidade da existência de projetos educativos comuns às escolas agrupadas:

“Com efeito, a existência de três ciclos de escolaridade básica não subordinados a uma visão integradora e, em muitos casos, subordinados a uma lógica compartimentada e desarticulada, tem vindo a evidenciar inconvenientes de natureza pedagógica e administrativa, exigindo a coordenação de iniciativas e a criação de projectos educativos integrados suscetíveis de favorecer percursos escolares coerentes. Por outro lado, o princípio da escola como centro da vida educativa obriga a assumir claramente dois dos seus corolários principais, o de que, por um lado, no processo de constituição de um agrupamento a iniciativa pertence, em primeiro lugar, à respetiva comunidade educativa, com base na existência de um projeto educativo comum, por outro, o da necessidade de uma descentralização efectiva, com respeito pela inserção territorial do projeto de escola e da existência de uma dimensão local da política de educação, com salvaguarda das competências próprias das autarquias locais envolvidas.”

Não esquecendo que, acima de tudo, “Importa, pois, garantir a coerência e a continuidade entre os diferentes ciclos da educação básica, de acordo com o enquadramento definido na LBSE. Com efeito, a existência de três ciclos de escolaridade básica não subordinados a uma visão integradora e, em muitos casos, subordinados a uma lógica compartimentada e desarticulada, tem vindo a evidenciar inconvenientes de natureza pedagógica e administrativa, exigindo a coordenação

de iniciativas e a criação de projectos educativos integrados suscetíveis de favorecer percursos escolares coerentes.”

“A estratégia adotada de agrupamento de escolas do ensino básico visa, assim, tornar mais coerente a rede educativa, baseada em dinâmicas locais de associação, tendo por base projectos educativos comuns e procurando superar situações de isolamento de escolas e de exclusão social, sem perda da identidade própria de cada um dos estabelecimentos que constitui o agrupamento.”

No entanto, será com a publicação do **Despacho 13313/2003, de 8 de julho**, que o processo de agrupamento de escolas sofrerá um enorme impulso, numa lógica de verticalização que acaba por ser imposta.

Segundo o referido normativo privilegiar-se-ão os agrupamentos verticais, numa lógica de garantir um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, pelo que “só serão admitidos agrupamentos horizontais em casos excepcionais, devidamente fundamentados pelo director regional de educação respectivo.”

Os pressupostos em que assentava o referido despacho geraram uma forte contestação nas comunidades escolares que não encontravam, na generalidade dos casos, argumentos que justificassem ignorar todo o investimento já feito, no caso dos agrupamentos horizontais e a obrigatoriedade de mudança mesmo nos casos em que daí resultassem estruturas ingovernáveis.

O imperativo de conclusão de todo o processo no ano letivo de 2004/2005 chegou mesmo a implicar, em um número significativo de casos, o desmantelamento de agrupamentos horizontais levando ao reagrupamento vertical, o que leva Licínio Lima (2004, p.40) a afirmar que:

“Uma vez concluído o processo de agrupamento (...) não têm ficado claras as vantagens efectivas do processo para as escolas agrupadas. A investigação entretanto produzida tem chamado a atenção para as dificuldades de articulação entre as escolas-sedes, em parte assumindo funções típicas de administração desconcentrada, para a perda de margens de autonomia relativa das escolas do 1º ciclo, para as dificuldades de partilha de recursos entre elas, seja devido ao seu número e à distância que as separa, seja devido à escassez dos recursos existentes”.

Acrescentando, ainda, que:

“Corre-se o risco de cada escola agrupada passar a uma condição duplamente periférica, ou seja, já não apenas periférica face às instâncias centrais e regionais, mas também periférica relativamente à escola sede do agrupamento de que, formalmente, faz parte integrante.”

A publicação do despacho 13313/2003, de 8 de julho, e a pressão em dar por concluído o processo de agrupamento das escolas até ao final do ano letivo de 2004/2005 leva à constituição de organizações educativas criadas segundo a lei da “régua e do esquadro”, generalizando o processo a todos os Jardins de Infância, Escolas do 1ºCiclo e Escolas do 2º e 3ºCiclos, independentemente, muitas vezes, da opinião das autarquias e das escolas, deixando de fora, apenas, as Escolas Secundárias.

Assiste-se, desta forma, à imposição de medidas, o que em tudo contraria os discursos de descentralização e reforço de autonomia das escolas e dos agrupamentos de escolas, tão propalados nos suportes legislativos a que tivemos a oportunidade de nos referir no ponto 1 da nossa reflexão.

Verifica-se, então, o encerramento, em massa, de escolas do 1ºciclo e da educação pré-escolar com número reduzido de alunos acontecendo, mesmo, o desmantelamento de agrupamentos horizontais, numa ótica de verticalização, em “...um manifesto desprezo pelos actores, processos e dinâmicas anteriormente envolvidas na construção dos agrupamentos horizontais e verticais.” (Lima, 2004:27), o que levaria à construção de edifícios de maior dimensão – os Centros Escolares.

“Em relação à fusão de agrupamentos horizontais com agrupamentos verticais, encerrou-se um período de valorização da diversidade, em que agrupamentos horizontais e verticais coexistiam, fazendo prevalecer, muitas vezes, o objectivo de uma escola básica para a escolaridade básica sobre a vontade dos actores locais, vontade resultante, de modo incerto, da sua interpretação do interesse colectivo e dos seus interesses individuais. Este movimento marca o surgimento do que ficou conhecido por mega agrupamentos numa clara alusão a uma organização que ultrapassou em dimensão e complexidade – número de alunos e de docentes; área do território educativo; diversidade de níveis e ciclos de educação e ensino - o que estava na experiência da administração portuguesa.” (João Rodrigues, Tese de Mestrado, 2012:32).

A filosofia de autonomia da escola “continua profundamente subordinada a perspectivas técnico-instrumentais e a orgânica do ministério dificilmente suportará uma efectiva política de descentralização e de reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino, mesmo que tal política constitua prioridade governativa.” (Lima, 2006:42).

Finda esta fase, através da qual são criadas estruturas físicas e organizacionais congregadoras de diferentes níveis de uma escolaridade básica obrigatória de 9 anos surge, agora, a necessidade de uma nova “revolução” conducente a integrar a escolaridade obrigatória de 12 anos, instituída com a publicação da Lei 85/2009, de 27 de agosto.

O preâmbulo da **Resolução do Conselho de Ministros 44/2010, de 14 de junho**, preconiza:

“...a presente resolução estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar, com vista a garantir três objetivos. Em primeiro lugar, visa-se adaptar a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos. Em segundo lugar, pretende-se adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono. E, finalmente, em terceiro lugar, promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.”

Com a publicação da referida Resolução pretende-se dar seguimento ao trabalho iniciado em 2005, frisando a necessidade de concentração dos alunos em Centros Escolares, garante de que disporão de instalações de qualidade, promotoras do sucesso escolar e da realização da escola a tempo inteiro, considerando-se que há, efetivamente, uma relação entre a dimensão das escolas e o sucesso escolar.

Nas orientações definidas para o reordenamento da rede escolar é estabelecido, no número 1, da RCM, como objetivos:

“ a) Adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos;

b) Adequar a dimensão e condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono;

c) Racionalizar os agrupamentos de escolas, de modo a promover o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.”

Consideramos de interesse referir que o referido documento determina, no ponto 8, que:

“...a reorganização dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas deve processar-se de forma gradual e em função das especificidades de cada agrupamento e de cada escola não agrupada, não podendo determinar:

b) A criação de agrupamentos de escolas com uma dimensão desadequada ao desenvolvimento do projecto educativo.”

A definição dos procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos viria a ser regulamentada através da **Portaria 1181/2010, de 16 de novembro**, constatando-se, na prática, que

os pressupostos elencados no ponto 8 da RCM não passaram de retórica. Assistimos a um processo de constituição de agrupamentos que, na esmagadora maioria dos casos, podemos designar de constituição imposta, em que as especificidades de cada agrupamento não foram respeitadas e o resultado final levou à construção de estruturas com uma dimensão exageradamente grande.

As pressões políticas levaram, no entanto, a que o processo não ficasse concluído, subtraindo-se escolas e agrupamentos de escolas com um número reduzido de alunos e forçando-se a junção de unidades com um número significativo de elementos.

Posteriormente, e para fechar este ciclo, em **26 de abril**, viria a ser publicado o **Despacho 5634-F/2012**, que estabelece os princípios e critérios de orientação para a constituição de agrupamentos de escolas e agregações.

Uma vez mais são apontados como princípios gerais, critérios e requisitos para a referida constituição ou agregação:

“1.1 – O agrupamento de escolas resultante dos processos de agregação previstos nos artigos 6º e 7º do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela agregação de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino, com vista à concretização dos seguintes princípios: Adaptar progressivamente a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos e adequar as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono escolar;

- a) Garantir e reforçar a coerência do projecto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade;*
- b) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;*
- c) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;*
- d) Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram.”*

É, assim, reforçada a obrigatoriedade de garantir que nenhuma escola ou estabelecimento do pré-escolar fique isolado, como forma de promover uma prática pedagógica de qualidade.

Encerra-se, desta forma, uma verdadeira revolução na Rede Escolar assente, essencialmente, em critérios economicistas, sem que tivessem sido acautelados os critérios pedagógicos e organizativos das escolas.

V - A CONSTRUÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GONÇALO SAMPAIO

5.1 - INTRODUÇÃO

Para uma abordagem, tão aprofundada quanto possível, do impacto da criação dos agrupamentos de escolas no concelho da Póvoa de Lanhoso, procederemos à análise do contexto socioeconómico em que o processo decorreu, forte condicionante do seu desenvolvimento, faremos uma breve abordagem sobre os antecedentes dos agrupamentos de escolas no concelho e analisaremos o processo de dupla verticalização a que foi sujeito o Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio, referindo as virtualidades e os constrangimentos da implementação desta medida organizacional no que ao Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio respeita.

5.2 - CARATERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA E CULTURAL DO MEIO

A Póvoa de Lanhoso é um concelho com uma área de 131,99 Km², distribuída por 29 freguesias, com uma densidade populacional de 165,81 habitantes por Km² (dados referentes a 2011). Localizado nas bacias hidrográficas dos rios Ave e Cávado e das serras da Cabreira, a nascente, e do Carvalho, a poente, faz fronteira com os concelhos de Vieira do Minho, Amares, Guimarães, Fafe e Braga (ver anexos I e II).

A freguesia urbana da vila da Póvoa de Lanhoso foi fundada a 29 de Julho de 1930 (Decreto Lei n.º 18686).

Do levantamento histórico da Póvoa de Lanhoso ressalta a importância do Castelo de Lanhoso e da personagem emblemática, Maria da Fonte, marco de vulto da sua história, aquando da revolta popular, em 1846, plena época do “Cabralismo”, e que teve como motivo a lei que proibia o enterro no interior das Igrejas.

A sede do concelho, a vila da Póvoa de Lanhoso, é dominada pelo castelo que se ergue no alto do monte onde, segundo a lenda, D. Teresa, mãe do primeiro rei de Portugal, viveu longos períodos e onde teria sido encarcerada por ele, depois da Batalha de São Mamede (1128), travada por D. Afonso Henriques para ficar senhor do Condado Portucalense.

A cerca de três quilómetros da vila situa-se a igreja românica de Fonte Arcada, datada do século XII.

O concelho da Póvoa de Lanhoso tem, segundo o Censos de 2011, uma população residente de 21.886 habitantes, dos quais 10.413 são homens e 11.473 mulheres, num conjunto de 7.351 famílias, estando a sua taxa etária abaixo da média nacional, sendo a população feminina ligeiramente superior à masculina. Da população total cerca de 20% (5.052) reside na sede de concelho.

A diversificação do setor produtivo, de acordo com o “Guia Investidor do Concelho”, lançado em 1997, revela que as empresas têxteis dominam, claramente, com 84,9% do VAB industrial. Seguem-se, segundo esses dados, as indústrias de alimentação, bebidas, artes gráficas e as indústrias químicas dos derivados de petróleo e do carvão.

É ainda de referir o surgimento, mais tarde, da indústria de lacticínios que, neste momento, se encontra em fase de extinção.

Verifica-se, segundo dados de 2011, que a população ativa é de 9413 HM, dos quais 4978H e 4435M, a que corresponde uma taxa de atividade de 43% HM, distribuídos da seguinte forma: Homens 47,81% e Mulheres 38,66%, assim repartidos: 259 no sector primário, 3585 no sector secundário e 4326 no sector terciário.

De um concelho tradicionalmente agrícola, como foi, a Póvoa de Lanhoso tem vindo, gradualmente, e por força de diversos fatores, a ver diminuir o número daqueles que se dedicam a essa atividade, hoje em dia essencialmente complementar. Assim sendo, a agricultura parece ter cada vez menos peso nas finanças da população local, à exceção de algumas freguesias em que o cultivo dos campos continua a ser predominante, como aquelas que se localizam no Vale do Cávado. Milho, centeio, batata, feijão, produtos hortícolas, fruta e vinho são as principais culturas retiradas da terra. Para além das vertentes referidas, a agricultura está praticamente confinada às explorações de economia familiar, sem grande relevância económica. O concelho, marcado por uma elevada percentagem de emigração vive, essencialmente, do comércio e de uma atividade industrial dirigida, maioritariamente, para o setor têxtil de confeção. Este último sofre, de momento, uma grande instabilidade e pelo que várias unidades fabris têm vindo a ser encerradas.

Também no sector industrial convém assinalar a extração e transformação de granitos que têm grande peso na economia do concelho.

Quanto ao sector terciário salienta-se a concentração dos serviços na sede de concelho. O comércio espalha-se um pouco por toda a área municipal e vive, sobretudo, à custa de pequenas unidades. Ainda referente a este setor, e atendendo ao número de postos de trabalho criados, é de referir a abertura, na vila, de três grandes superfícies: o Intermarché, o Pingo Doce e o Lidl. Importa, ainda, registar a feira semanal, que se realiza todas as quintas-feiras, na sede de concelho, e as festas do concelho da Póvoa de Lanhoso e Feira Franca de S. José, a 19 de Março, com uma dinâmica fundamentalmente económica.

A indústria artesanal de ourivesaria é aquela que mais expressão atinge, situando-se nas freguesias de Travassos, Sobradelo da Goma e Taíde, transformando a Póvoa de Lanhoso numa terra de elevado potencial para a elaboração de peças de design, considerados museus vivos de ourivesaria. Os artífices fizeram destes locais autênticas aldeias oficinas. A arte da filigrana tem, em Travassos, uma importância especial, pela qualidade das filigranas e pelo grande número de pessoas que se dedica a esta atividade.

O aproveitamento turístico do concelho, com destaque para a preservação e rentabilização da riqueza patrimonial, tem sofrido uma grande expansão, sendo várias as unidades de Turismo que têm surgido e que se encontram em atividade, um pouco por todo o concelho.

A nível do lazer, ligado ao contacto com a natureza, é de referir o surgimento da DiverLanhoso, um espaço onde se praticam desportos radicais, situado na freguesia de Oliveira, do que resultou um aumento significativo de visitantes; do Parque do Pontido; dos Caminhos Pedestres; da Carvalha de Calvos e das Praias Fluviais de Verim, Esperança, Oliveira e Taíde. Realce-se, ainda, a existência de alguns espaços museológicos, como é o caso do Museu do Ouro, em Travassos e do Ecomuseu, em Lanhoso.

Nos últimos anos tem-se assistido a uma maior dinamização de atividades de carácter cultural no centro da vila, para o que muito contribuiu o aproveitamento de espaços como o Theatro Club, edifício restaurado em 1995 e local de diversas atuações teatrais sazonais, o Castelo de Lanhoso e o anfiteatro do Parque do Pontido.

O Sport Club Maria da Fonte, vocacionado para a prática do futebol, nos vários escalões, tem vindo a apostar também no basquetebol, no atletismo e na pesca desportiva. A Associação Cultural da Juventude Povoense, os Ranchos Folclóricos, as Bandas de Música, o Corpo Nacional de Escutas, o Clube dos Caçadores e a Sociedade Columbófila são coletividades responsáveis pela dinamização do desporto, da cultura e do lazer nesta freguesia. Para a prática desportiva é,

sobretudo, na vila da Póvoa de Lanhoso que se encontram os equipamentos e espaços de maior envergadura.

A implementação de um espaço de informática na Casa da Botica (biblioteca municipal) e do Espaço Jovem provocou um aumento significativo do número de jovens direcionados para a prática e uso das novas tecnologias.

No que respeita ao Ensino Privado é de salientar a implantação da Escola Profissional do Alto Ave, fundada em 1995. Esta Escola tem como objetivo oferecer aos jovens da região, Póvoa de Lanhoso e concelhos vizinhos, uma alternativa ao percurso curricular normal.

Quanto ao ensino público, oferece todos os graus de ensino, desde o Pré-Escolar até ao 12.º ano, tendo vindo a aumentar a diversidade de ofertas formativas, através de Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação de Jovens e Adultos.

Posteriormente surgiu, também, no concelho, o Instituto de Saúde do Alto Ave (ISAVE), com a oferta de cursos na área da saúde, a que ficou a dever-se uma nova dinâmica de ordem social e económica. Nos últimos anos, porém, o ISAVE tem vindo a sofrer os efeitos do descrédito em que a instituição caiu, com repercussões ao nível do número de inscrições e consequente crise financeira.

Na sequência do crescente aumento do desemprego e da existência de inúmeras famílias desestruturadas, fomos assistindo ao aparecimento de entidades e de projetos que visam dar resposta a estes problemas, de entre os quais se destacam, pela sua importância, o Centro Comunitário de Monsul, cuja área de influência abrange o baixo concelho, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, o Projeto de Luta Contra a Pobreza, a Consulta Jovem, o Centro de Intervenção Psicológica e o Banco do Voluntariado.

A comunicação social conta com dois jornais, “Maria da Fonte” e “Terras de Lanhoso”, ambos quinzenais, e uma estação de rádio local, “93.5 FM”.

5.3 - ANTECEDENTES DA CONSTITUIÇÃO DO AEGS

De acordo com alguns investigadores locais a falta de registos em arquivos não permite definir, com rigor, quando terá surgido a primeira escola no concelho da Póvoa de Lanhoso. No entanto, e não obstante carecer de rigor científico, segundo Camilo Castelo Branco, no romance “O

Demónio do Ouro”, haveria já em 1750 uma escola de primeiras letras na vila da Póvoa de Lanhoso “João Veríssimo Vieira, mestre de primeiras letras na villa da Póvoa de Lanhoso, em 1750”, pp5.

José da Paixão Bastos, escritor povoense do século XIX, na sua obra “No coração do Minho”, 1907, faz alusão à existência de 23 escolas nas 28 freguesias que compunham o concelho.

Na vila da Póvoa de Lanhoso conhece-se a existência de um estabelecimento de ensino que remonta a tempos anteriores à revolução da Maria da Fonte, estabelecimento esse que viria a ser votado ao esquecimento com a construção da Escola Conde Ferreira.

Para além da Escola Conde Ferreira, que viria a ser demolida na década de setenta, há notícia de uma Escola Municipal, edifício destinado a escola feminina, ficando a Conde Ferreira destinada a escola masculina. Esta situação manteve-se até 1940.

No ano de 1937, e para suprir as carências ao nível da formação académica dos jovens povoenses, é fundado um Externato Liceal que funcionou nas instalações da Casa da Botica até 1944. A partir de então os jovens povoenses que quisessem prosseguir os estudos teriam que se deslocar, sobretudo para Braga.

Em 1940 são inauguradas as instalações das Escolas António Lopes, na sede do concelho, sendo as instalações das antigas escolas vendidas à paróquia de Nossa Senhora do Amparo.

Segundo Manuel Magalhães dos Santos (1994:13) “O período de 1940 a 1960 não foi o mais brilhante culturalmente. A Póvoa de Lanhoso viveu mais o partidarismo político que a promoção cultural dos jovens. Após a conclusão das Escolas Primárias António Lopes, que no seu tempo foram do que de melhor se construiu no país, complementadas pela Cantina Padre José Dias, nunca mais se pensou em Escolas ou melhoramento de Escolas.” A nível primário nada progrediu. As Escolas Primárias existentes, no ano de 1990, eram exatamente as mesmas que haviam sido inauguradas em 1940.

Em 1966, a 7 de outubro, com a colaboração de um grupo de povoenses, entra em funcionamento o Colégio de Nossa Senhora do Pilar, onde passaria a funcionar um Posto de Telescola. Um segundo Posto viria a funcionar, mais tarde, nas antigas instalações da Escola Conde Ferreira, pertença da Paróquia, aí permanecendo durante 4 anos.

Não tendo sido contemplada, numa primeira fase de criação dos Ciclos Preparatórios, a Póvoa de Lanhoso só no segundo período do ano letivo de 1970/1971 seria dotada do Ciclo Preparatório, que funcionou nas instalações da Casa da Botica, entretanto sujeitas a obras de

remodelação, por forma a garantir as condições de funcionamento necessárias. Porém, com o aumento da oferta formativa e o aumento de alunos (gráfico 1), a escassez de recursos físicos levaria os órgãos de gestão da escola, juntamente com a Câmara Municipal, a procurar soluções alternativas. Surge assim a colocação de estruturas pré-fabricadas junto ao Pavilhão Gimnodesportivo Municipal e o arrendamento da designada Casa Pontes, onde viriam a ser também colocadas salas pré-fabricadas, no espaço envolvente do referido edifício.

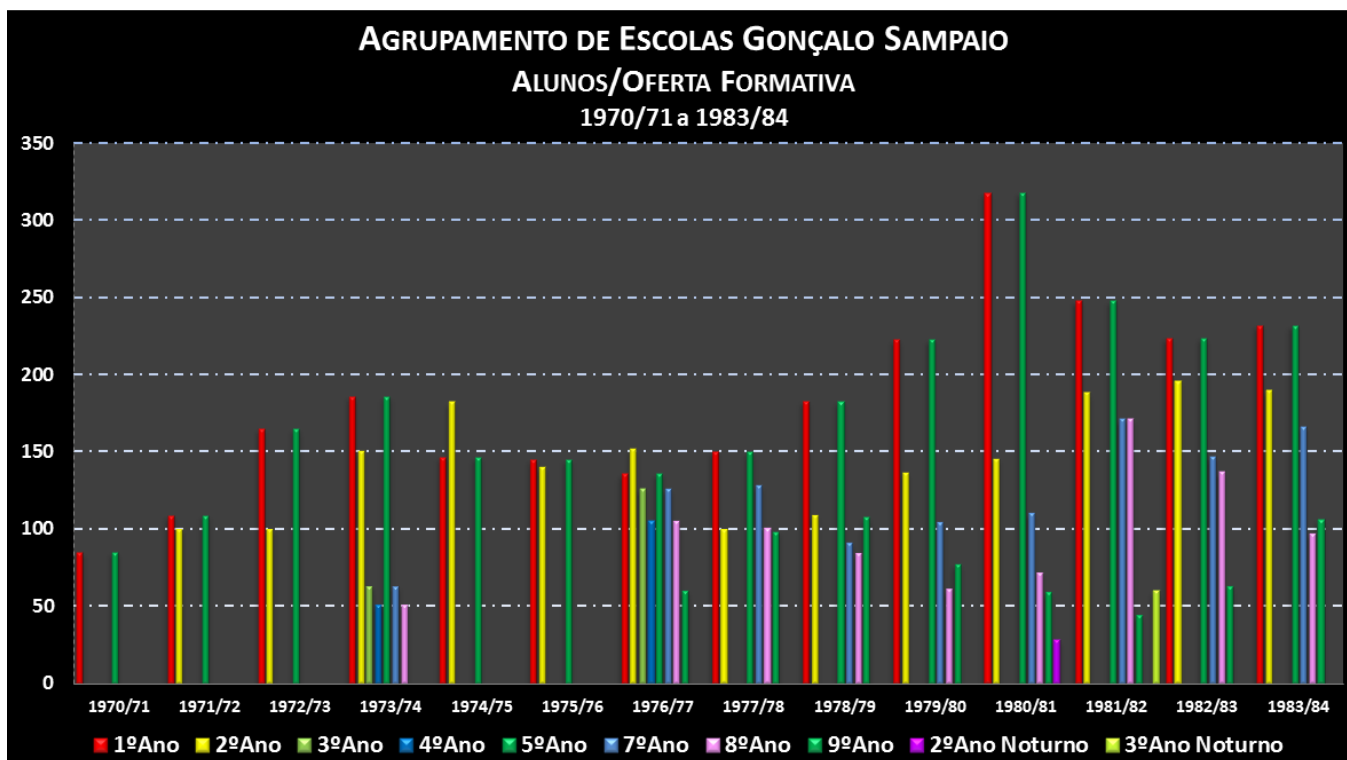


GRÁFICO 1 – OFERTA EDUCATIVA 1970/71 A 1983/84

Só em Setembro de 1984, com a abertura de mais um ano letivo, o Concelho da Póvoa de Lanhoso vê concretizado o sonho de dotar a população juvenil de instalações escolares condignas, propiciadoras de um ensino de qualidade. As novas instalações foram inauguradas em 18 de março de 1985, tendo a escola passado a designar-se Escola Preparatória e Secundária (C+S) do Professor Gonçalo Sampaio, da Póvoa de Lanhoso, no seguimento das démarches efetuadas pela Comissão Executiva Instaladora, com a concordância da Autarquia Local.

Contudo, apesar das novas instalações estarem dotadas de todos os recursos físicos e materiais, o aumento da população escolar e a abertura dos Cursos Complementares dos 10º e do 11º anos, nas Áreas A e D (gráfico 2), colocou a Escola Preparatória e Secundária da Póvoa de Lanhoso em situação de rutura, o que levou a que no ano letivo de 1991/1992 se abrissem as portas

da Escola Secundária da Póvoa de Lanhoso (gráfico 3), para onde foram transferidos todos os alunos dos cursos complementares tendo sido, simultaneamente, aumentada a oferta formativa em resposta às necessidades dos jovens do concelho.

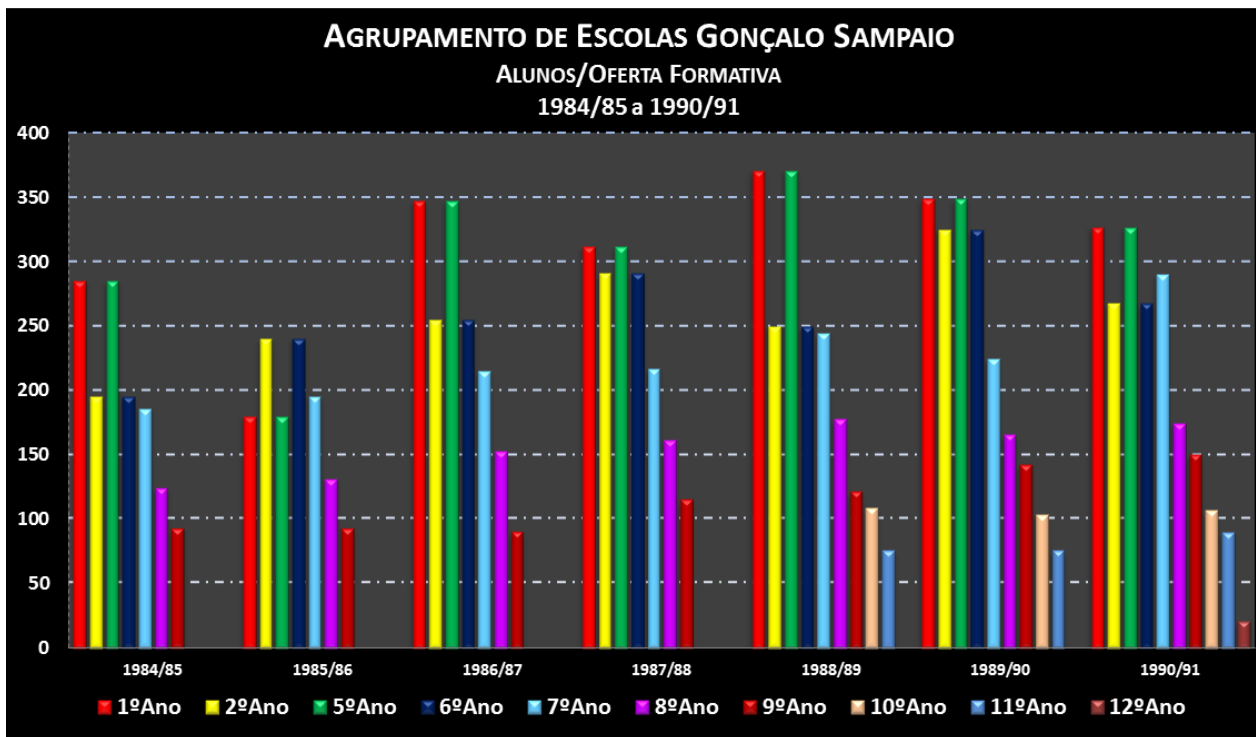


GRÁFICO 2 – OFERTA FORMATIVA 1984/85 A 1990/91

Manuel Magalhães dos Santos (1994:30) afirma, sobre a matéria, que “A sua construção deve-se à Câmara e ao Governo, mas a directora da Escola C+S Professor Gonçalo Sampaio tem lá uma parte muito importante pelo impulso que deu à motivação efectiva dessa construção.”

Com a entrada em funcionamento da Escola Secundária da Póvoa de Lanhoso, a Escola EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio redefine o seu plano de ação. Dotada de um corpo docente experiente e apostado em dar continuidade ao investimento feito ao longo dos anos, no sentido de promover um ensino de qualidade e marcar a diferença, a nova estrutura organizacional reforça-se como instituição reconhecida pelo seu dinamismo, rigor e capacidade de mobilização de saberes, num intercâmbio permanente com as forças vivas do concelho.

Consideramos de interesse referir que durante duas décadas a Escola EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio tinha sido a única escola dedicada à escolarização para além do 1ºCEB existente no concelho da Póvoa de Lanhoso, tendo um papel importantíssimo enquanto polo de desenvolvimento cultural da população povoense, do que decorria que a sua ação tivesse um enorme impacto para além do contexto escolar, aumentando o grau de responsabilidade dos seus

atores. Assim, com a entrada em funcionamento das novas instalações, em 1984/1985, são dinamizadas inúmeras atividades abertas à comunidade, com a particularidade da mesma participar ativamente, de que são exemplo as Semanas Culturais. Durante o referido período de tempo, que chegava a abarcar duas semanas para viabilizar os riquíssimos programas e, deste modo, possibilitar a participação da Comunidade Escolar e do Meio, em geral, organizavam-se exposições dos trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano, valorizava-se a herança cultural, destacando o trabalho artesanal e o contacto dos alunos com artesãos povoenses; promoviam-se palestras sobre temas de interesse, diversificando o público-alvo; realizavam-se espetáculos musicais, alternando a atuação de alunos e professores com a atuação de grupos locais, sempre com o objetivo de promover e divulgar o património cultural do concelho. A afluência dos Pais e Encarregados de Educação, quer nas visitas às exposições quer na participação nos espetáculos, ultrapassava sempre as expectativas, chegando a não haver espaço para acolher tanta gente.

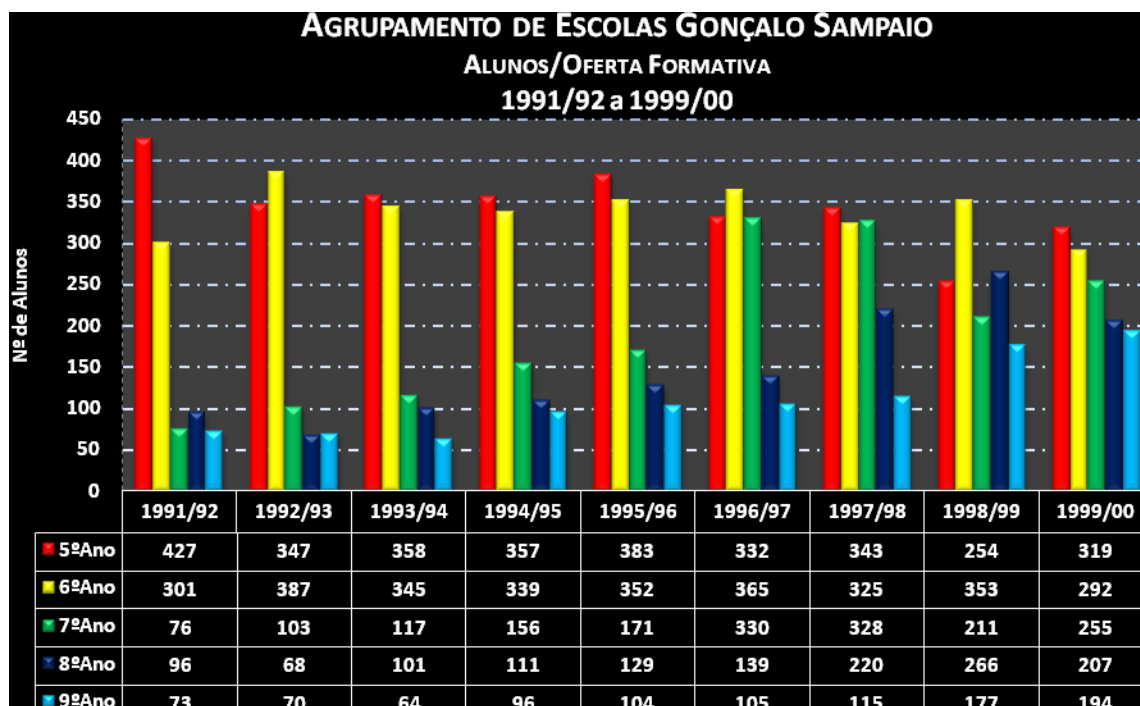


GRÁFICO 3 – OFERTA FORMATIVA 1991/92 A 1999/00

Carecendo o concelho de estruturas que potenciasssem o desenvolvimento cultural dos povoenses, a escola era detentora de uma centralidade invejável e desempenhava um papel de relevo na formação e enriquecimento cultural da população. Talvez possamos encontrar aqui a explicação para o nível de adesão da população às atividades dinamizadas.

Desde sempre a preocupação com o livro e a leitura foi uma constante nos objetivos definidos pelos órgãos de gestão da escola, razão pela qual dispúnhamos de uma biblioteca, a única no concelho, em que anualmente se investia uma verba avultada, atualizando e diversificando o espólio existente, como forma de dar resposta às solicitações da comunidade escolar e também do meio envolvente. Lembremos que com o funcionamento dos cursos complementares aumentara a necessidade de recurso ao trabalho de pesquisa por parte dos alunos.

No entanto, e não obstante o importantíssimo acervo documental existente, reconhecido pelas estruturas intermédias do ME, a Biblioteca da Escola Professor Gonçalo Sampaio só no ano de 2002 viria a “merecer” integrar a Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, apesar das várias candidaturas apresentadas, sempre reprovadas com o mesmo fundamento – inexistência de instalações que respondessem às exigências da Rede. As obras de adaptação das instalações viriam a ser realizadas com recurso a verbas provenientes do Orçamento de Receitas Próprias da Escola, para o que contribuíram alguns empresários locais, em resposta a solicitação da Presidente do Conselho Executivo.

A Escola EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio era, sem dúvida, uma instituição peculiar pela sua ação dinamizadora e pela forma como se evidenciava o sentido de pertença dos seus atores.

Consciente da sua história e do papel que havia desempenhado, o que a levou a ser considerada como um marco histórico no desenvolvimento cultural da Póvoa de Lanhoso, a EB2,3 não podia retroceder no caminho feito e no patamar alcançado, após a entrada em funcionamento da Escola Secundária, razão pela qual o seu Plano de Ação foi criteriosamente redefinido.

Durante os primeiros tempos, e até se encontrar devidamente instalada, o papel do referido estabelecimento de ensino foi de colaboração permanente com a nova estrutura.

Havia, à altura, um clima colaborativo entre as duas escolas digno de referência. Como exemplo podemos apontar a realização de duas atividades de elevado vulto, planificadas e concretizadas em conjunto, potenciadoras da multidisciplinaridade, e que viriam a ser reconhecidas pelo impacto que tiveram dentro e fora dos limites do concelho – os Projetos de História ao Vivo realizados aquando da Comemoração dos 700 Anos da Outorga do Foral às Terras de Lanhoso e dos 150 Anos da Revolução da Maria da Fonte.

Recuperada alguma estabilidade ao nível de condições físicas que garantissem a oferta de um ensino de qualidade, a EB2,3 apostou na diversidade e na diferença, passando a ser dado um novo impulso à construção de Uma Escola Para Todos, entendida como uma escola a que todos

deviam ter acesso, mesmo aqueles que, de uma forma ou outra, eram diferentes. Diferentes porque se encontravam em situação de abandono e/ou exclusão social e diferentes por serem portadores de qualquer diferença física e/ou mental. Abriam-se, assim, as portas a programas como o PIEF e as Turmas de Percursos Escolares Alternativos e definiam-se programas especiais para alunos especiais. A preocupação com a população escolar que não se revia na uniformidade de um currículo nacional levou os Órgãos de Gestão a procurar ofertas formativas diversificadas, tendo aderido ao Programa 15-18, através do qual era possibilitado aos alunos completar a escolaridade básica de nove anos e, simultaneamente, adquirir competências profissionais que os habilitassem a entrar no mundo do trabalho. Arrancámos com três áreas de formação: Têxtil e Confeção, Mecânica de Automóveis e Instalações Elétricas. Mais tarde o referido programa daria lugar aos Cursos de Educação Formação de Jovens que, até hoje, integram a Oferta Formativa da Escola EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio (gráfico 4).

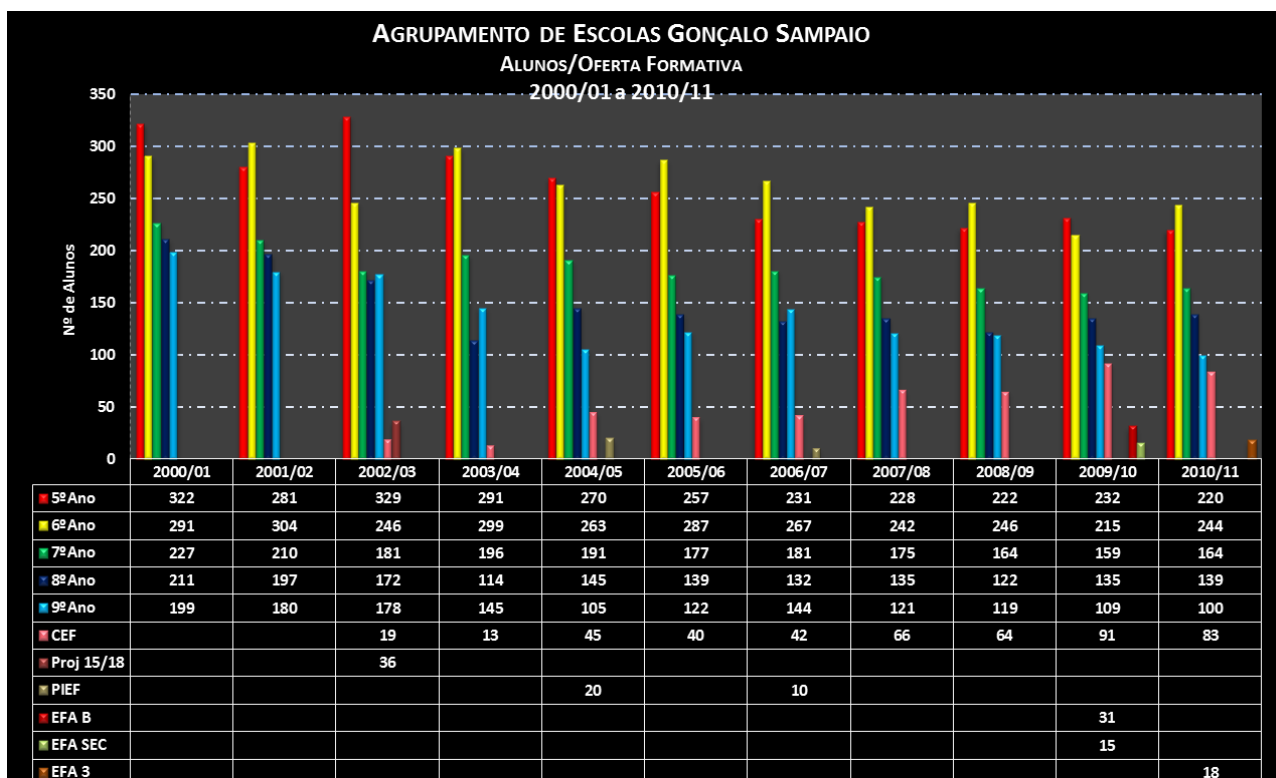


GRÁFICO 4 – OFERTA FORMATIVA 2000/01 A 2010/11

Paralelamente, foi dada continuidade à dinamização de atividades enriquecedoras do currículo, aumentando-se o número e o nível dos projetos e dos clubes de ocupação dos tempos livres disponibilizados aos alunos.

As estruturas pedagógicas encontravam-se organizadas em Grupos Disciplinares, com assento no Conselho Pedagógico, órgão em que tinham assento, também, os Serviços de Psicologia e Orientação e os representantes dos Diretores de Turma, por ano de escolaridade.

Ao nível de equipamentos físicos a Rede Escolar abrangia todos os níveis de ensino (ver anexo III).

Com a publicação do Despacho 27/97, de 2 de junho, as Comunidades Educativas das dez freguesias do denominado Baixo Concelho decidem agrupar-se com o objetivo “de promover o sucesso educativo e a formação integral de todos os alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento autónomo, responsável, interventivo, solidário e construtivo” (Jornal Corrente do Cávado, Ano I, nº1, abril de 1998), potenciando o esbatimento do isolamento geográfico e o combate à pobreza das populações de uma das zonas mais problemáticas, a nível social e económico, do concelho da Póvoa de Lanhoso.

Na mesma altura, as sete freguesias da zona banhada pelo rio Ave decidem enveredar pelo mesmo caminho constituindo-se, assim, dois agrupamentos horizontais, designados, respetivamente, de Agrupamento Horizontal do Cávado e Agrupamento Horizontal do Ave. O processo foi acompanhado, de perto, pelo Professor João Formosinho, grande defensor da horizontalidade. As duas estruturas eram dotadas de enorme potencial, sendo reconhecidas pelo seu dinamismo, capacidade de mobilização e criatividade. Através desta experiência o concelho iniciava, da melhor forma, a sua investida no campo do trabalho articulado e colaborativo, minimizando os problemas que se faziam sentir um pouco por toda a parte, resultantes da existência de escolas significativamente afastadas.

5.4 - O PROCESSO DE DUPLA VERTICALIZAÇÃO

5.4.1 - O ANO LETIVO DE 1999/2000

O Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, que veio consagrar a criação dos agrupamentos de escolas, surge como uma estratégia política de combate ao isolamento dos professores e à fragmentação do sistema educativo português, responsável pelas ruturas sistemáticas das aprendizagens dos alunos, fundamentado na necessidade de promover condições de sequencialidade e aprendizagem.

No seguimento da publicação do referido normativo, e com o objetivo de implementar as medidas que preconizava, no ano letivo de 1998/1999 a Direção Regional de Educação do Norte, através da sua estrutura distrital, solicitou à Câmara Municipal da Póvoa de Lanhoso a realização de uma reunião que contaria também com a presença dos responsáveis de todos os estabelecimentos do Ensino Básico do Concelho, para definição da Rede Escolar para 1999/2000. A Rede encontrava-se estruturada em um estabelecimento do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, a Escola EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio, dois Agrupamentos Horizontais, o Agrupamento Horizontal do Cávado e o Agrupamento Horizontal do Ave e diversos estabelecimentos de ensino da Educação Pré-Escolar e do 1ºCEB. A proposta apresentada passava pela obrigatoriedade de todos os estabelecimentos de ensino se agruparem, não sendo imposto, no entanto, o modelo de verticalização. Após análise e acalorada discussão foram criados mais dois agrupamentos de escolas – o Agrupamento Vertical de Escolas Gonçalo Sampaio e o Agrupamento Horizontal de Escolas de Nossa Senhora do Amparo ficando, deste modo, cumprido o objetivo do Governo de pôr fim à situação de isolamento em que a maior parte das escolas se encontrava. O Concelho da Póvoa de Lanhoso seria o primeiro concelho do Distrito de Braga a ter uma rede de escolas totalmente agrupada, no que à escolaridade básica se reportava. A Escola EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio viria a receber as escolas do primeiro ciclo das freguesias de Calvos, Garfe e Vilela e os Jardins de Infância de Garfe e Vilela.

Numa análise retrospectiva concluímos que, não obstante os estabelecimentos que se juntaram à EB2,3 o terem feito por vontade própria, era visível o receio que os docentes tinham em trabalhar com uma escola do 2º e 3º ciclos. Um número significativo receava as perdas de identidade e autonomia de que até então tinham usufruído. Embora de uma forma cordial, iam dando conta dos receios que sentiam e que nada tinham, diziam, a ver com questões pessoais, mas sim com a imposição de uma nova estrutura da qual discordavam. Acreditamos, no entanto, que ao contrário do que era expressamente dito, ficava por dizer o que realmente fundamentava esse receio.

“Ao contrário do que as aparências poderiam fazer crer, a realidade organizacional das escolas primárias não é simples. Apesar da estrutura organizacional e funcional ser praticamente elementar, a natureza do processo didático, a contextualização social da educação e a configuração das interações que ocorrem nas (e em torno das) escolas atribuem a estas organizações sociais uma elaborada complexidade, designadamente no domínio dos elementos simbólicos e culturais que nelas se exprimem e nas relações de poder que no seu interior se estabelecem.” (Sarmiento 1994:169).

Não podemos esquecer que, tal como refere Sarmiento (1994:144) “A centralidade do professor é, com efeito, o traço mais característico desta cultura organizacional de escola.”, em que “O professor aparece como o centro de onde emanam todas as decisões e consequências da educação escolar, sob o qual se acolhem os alunos carentes de proteção e amparo, mais do que de instrução, e a quem as famílias ora dirigem o seu apelo ou manifestam o seu agradecimento, ora recebem o apoio (ou a repreensão) disponibilizado pelo professor solícito.”

A situação de isolamento a que estavam votados, de uma forma geral, os professores do ensino primário, potenciava esta cultura do “medo” de enfrentar uma realidade completamente diferente, do ponto de vista organizacional, conscientes de que tal redundaria na perda de uma margem significativa da autonomia de que gozavam. No entanto, a experiência acabaria por demonstrar, no nosso entender, que se por um lado havia perdas, por outro lado os ganhos seriam uma mais-valia, até como forma de revitalizar e reforçar o estatuto do professor do 1º CEB que, em consequência da situação de isolamento, estava muito debilitado.

A 6 de julho de 1999 tomava posse a Comissão Executiva Instaladora do Agrupamento Vertical de Escolas Gonçalo Sampaio e, com a entrada em funcionamento da nova estrutura, tem início uma nova fase de mudança no seio das comunidades escolares que a compõem. Os atores desconhecem, embora não totalmente, pelo menos os mais atentos, a realidade implícita a cada um dos diferentes níveis e ciclos de ensino. Assim, numa primeira fase, o objetivo passou pela análise das respetivas especificidades e do levantamento dos pontos nevrálgicos em que deveria assentar a concertação de estratégias e procedimentos. O facto de nos encontrarmos perante uma realidade absolutamente desconhecida impeliu-nos a procurar informação, quer através da consulta dos documentos basilares de funcionamento de níveis de ensino a que não tínhamos ainda tido acesso, quer através da observação, in loco, das práticas em contexto de sala de aula ou de reuniões de trabalho em que centrávamos toda a nossa atenção. A visita aos estabelecimentos de ensino da Educação Pré-Escolar e do 1ºCiclo colocaria o Órgão de Gestão do Agrupamento de Escolas perante uma realidade completamente estranha e que respeitava à dualidade de tutelas - Ministério da Educação/Autarquia Local. Se da experiência que tínhamos, e relativamente ao Ministério da Educação, se reclamava do excesso de burocracia, a relação de dependência da autarquia chegava a ser bem mais obstaculizante da resolução de qualquer problema, por mais simples que fosse.

Com o decorrer do tempo e o forte investimento que fizemos foi crescendo um clima de confiança recíproca e a certeza do quanto poderia ser feito em defesa da melhoria das condições de trabalho das comunidades escolares e do conseqüente enriquecimento do processo de

ensino/aprendizagem dos alunos. A diversidade e a especificidade dos problemas com que os referidos estabelecimentos de ensino se debatiam viriam a constituir um incentivo, por excelência, para o tipo de direção que preconizávamos. Efetivamente, a teoria do isolamento a que as escolas estavam votadas era uma realidade e, no seguimento dos princípios que defendíamos, urgia fazer a diferença e devolver às escolas a dignidade a que tinham direito.

Em resultado da nossa ação o agrupamento, enquanto unidade de gestão, passou a ser encarado como a solução para valorizar as práticas e os resultados alcançados. Obviamente que nem tudo foi ultrapassado sem os constrangimentos próprios da fusão de duas realidades diferentes, sobretudo no respeitante à imposição de algumas regras de funcionamento que permitissem assegurar a equidade de procedimentos administrativos e a partilha do processo gestor com um poder local que pautava a sua ação essencialmente por princípios políticos.

A experiência e o reconhecimento do trabalho até então desenvolvido pela Escola Sede do Agrupamento e o desempenho do respetivo órgão de gestão foram de uma importância extrema neste período de consolidação da nova estrutura organizacional.

Ao nível pedagógico deram-se os primeiros passos no sentido da promoção de um trabalho colaborativo que potenciase a articulação curricular, incentivando-se a partilha de práticas bem sucedidas e de problemas a carecerem de resolução, tendo os coordenadores do Conselho de Docentes do 1ºCEB e do Conselho de Docentes da Educação Pré-Escolar passado a ter assento no Conselho Pedagógico.

Não tendo sido uma tarefa fácil, no início, em grande parte pela falta de aceitação, por parte de um número significativo de elementos da Escola Sede, em que se incluíam alguns elementos da equipa de gestão, das alterações que tinham sido implementadas e pela “intromissão” de outros níveis de ensino, o que mexia com o seu status quo, a persistência com que trabalhávamos e a forma como relativizávamos os entraves que iam surgindo, enfatizando os aspetos positivos, amenizou o clima de escola.

Reconhecemos, no entanto, que a dificuldade em estarmos disponíveis, em regime de exclusividade, para uma comunidade escolar habituada a ser o centro das atenções, ainda hoje não está completamente ultrapassada.

Não obstante as dificuldades sentidas vivenciámos, no ano letivo de 1999/2000, o início de uma das experiências mais enriquecedoras da nossa carreira, a nível profissional e pessoal.

5.4.2 - O ANO LETIVO DE 2003/2004

Em 2003 tem lugar uma nova reunião da Rede Escolar, desta vez para determinar a verticalização de todos os Agrupamentos de Escolas existentes no concelho da Póvoa de Lanhoso, à imagem do que estava a acontecer na esmagadora maioria das escolas/agrupamentos existentes no país.

O Despacho 13313/2003, de 8 de julho determina, no seu preâmbulo, que:

“...é essencial a concretização do processo de agrupamento de escolas, processo esse que tem previstos, como decorre do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, determinados objectivos essenciais, como sejam o favorecimento de um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, a superação de situações de isolamento de estabelecimentos e a prevenção da exclusão social, o reforço da capacidade pedagógica dos estabelecimentos que integram o agrupamento e o aproveitamento racional dos recursos, a garantia da aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão e a valorização e enquadramento de experiências”, frisando que “O processo de agrupamento de escolas deveria ter-se concluído até ao final do ano lectivo de 1999/2000, o que não chegou a acontecer.”

No ponto 2 do referido normativo pode ler-se “...este ano deverá constituir-se como o ano de encerramento global do processo de agrupamentos, numa lógica de verticalização, de forma a que este processo esteja totalmente executado no início do ano lectivo de 2004/2005.”

No entanto, e não obstante o carácter quase obrigatório da criação de agrupamentos verticais, o despacho deixa em aberto a criação de agrupamentos horizontais, em situações excepcionais, sob proposta fundamentada da DREN, pelo que se subentende o enquadramento legal de todas as experiências realizadas neste campo, como as EBI e os TEIP. Esta dualidade de critérios terá por base a falta de vontade política para generalizar o processo, deixando espaço para algum favorecimento em determinadas situações. Assim, infelizmente, ou não, o concelho da Póvoa de Lanhoso não foi merecedor da exceção à regra. No nosso entendimento, e não obstante a decisão pela aplicabilidade “cega” do normativo, o processo decorreu com serenidade, apesar dos constrangimentos normais.

Porém, também no que concerne ao concelho da Póvoa de Lanhoso, a lógica do reordenamento da rede escolar impôs-se às lógicas associativas locais. A obrigatoriedade de verticalização resultou na criação de dois agrupamentos verticais de escolas, o Agrupamento

Vertical de Escolas do Ave, que anexa à EB2,3 de Taíde, entrada em funcionamento no ano letivo de 1998/1999, o Agrupamento Horizontal de Escolas do Ave, e o Agrupamento Vertical de Escolas Gonçalo Sampaio que anexa os Agrupamentos Horizontais de Escolas do Cávado e de Nossa Senhora do Amparo.

A nova configuração da Rede Escolar gera grandes conflitos ao ignorar as dinâmicas dos agrupamentos horizontais em funcionamento há cerca de 5 anos. E se os problemas resultantes do processo de agrupamento iniciado em 1998 se encontravam diluídos, a nova versão da rede trouxe à discussão um sem número de razões para que fossem respeitadas as culturas de escola construídas, às quais era reconhecido um valor acrescido no tocante ao trabalho colaborativo realizado e aos resultados alcançados.

Os princípios subjacentes à constituição dos agrupamentos de escolas parecem não passar de uma enumeração de intenções que pouca afinidade tinha com as práticas no terreno. No preâmbulo do Decreto-Lei 12/2000, de 29 de agosto, é afirmado que “A estratégia adotada de agrupamento de escolas do ensino básico visa, assim, tornar mais coerente a rede educativa baseada em dinâmicas locais de associação, tendo por base projetos educativos comuns e procurando superar situações de isolamento de escolas e de exclusão social, sem perda da identidade própria de cada um dos estabelecimentos que o constituem.” No entanto, se havia consenso quanto ao contributo dos agrupamentos para a superação de situações de isolamento de algumas escolas e de exclusão social de alguns alunos, o mesmo não acontecia relativamente aos restantes pressupostos para a criação de agrupamentos, já que os mesmos não surgiam de dinâmicas locais de associação, não assentavam na existência de projetos educativos comuns e questionava-se a possibilidade de manutenção da identidade própria de cada estabelecimento de ensino.

A fasquia aumentou, exponencialmente, inflacionada pelas resistências justificáveis das unidades organizacionais que se diluíam para integrarem uma única estrutura. Mas, não obstante a contestação pela imposição de uma configuração de rede que desrespeitava a vontade das bases e não respondia aos pressupostos contidos na lei, as escolas do ensino básico da Póvoa de Lanhoso foram agrupadas em torno das duas escolas do segundo e terceiro ciclo existentes.

“...a interrupção (autoritária) da horizontalidade voluntária e a imposição burocrática da verticalidade na constituição dos agrupamentos de escolas insere-se numa lógica de desvalorização das colegialidades solidárias e de outros princípios de justiça, cidadania e igualdade, estruturantes do domínio público.” (Almerindo Janela Afonso, 2004, Guimarães).

A 29 de julho de 2003 tomava posse a Comissão Executiva Instaladora do Agrupamento Vertical de Escolas Gonçalo Sampaio que, com a nova reestruturação, passava a integrar as escolas e os jardins- de-infância de 22 das 29 freguesias do Concelho da Póvoa de Lanhoso (ver anexo IV).

A grande diversidade de realidades dos estabelecimentos de ensino que integravam o agrupamento e a existência de contextos socioeconómicos com acentuadas assimetrias constituem-se, à partida, como fatores potenciadores de risco de insucesso e de abandono escolar precoce pelo que, conscientes das potencialidades e dos constrangimentos existentes, decidimos definir o nosso plano de ação a partir do conhecimento adquirido pelos elementos dos órgãos de gestão dos agrupamentos que anexámos e que passaram a integrar, embora sem caráter formal, o órgão de gestão da nova estrutura.

Reconhecíamos que não seria fácil sermos aceites, como dirigentes, correndo o risco de sermos rotulados, pelos menos informados, como parte responsável pelo desmantelamento de Comunidades com a sua história, a sua cultura e os seus dirigentes. Mas a experiência adquirida, e construída, entre 1999 e 2003, revelou-se extremamente positiva e potenciadora de sucesso no novo desafio que tínhamos pela frente. Poder-se-á afirmar que o percurso feito, desde o primeiro processo de verticalização a que a Escola EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio fora sujeita, constituiu-se no garante do sucesso da mega estrutura criada em 2003. A aprendizagem sobre as especificidades inerentes à Educação Pré-Escolar e ao Primeiro Ciclo estava feita e a definição de estratégias e de metodologias para ultrapassar os constrangimentos decorrentes do processo de harmonização das práticas e de criação de uma cultura de escola seguia a bom ritmo.

Tentámos gerir o processo com franqueza, mostrando os pontos fortes e os pontos fracos da política educativa que defendíamos e hoje, refletindo, concluímos que os constrangimentos que tivemos que enfrentar e vencer não existiam apenas de fora para dentro, mas que o inverso também se verificava, em alguns casos de forma acentuada.

Podemos afirmar que a fase de experimentação estava concluída, tornando-se necessário sedimentar, a outra escala, as bases em que assentaria um Agrupamento de Escolas do qual se esperava a continuidade das dinâmicas reconhecidas à Escola Sede, enriquecidas com as experiências das escolas anexadas.

A dispersão geográfica do Agrupamento e a diversidade de situações de índole social e económica constituíam um forte entrave ao desenvolvimento do agrupamento enquanto unidade

organizacional, o que se apresentava como um problema de difícil ultrapassagem (ver anexos V, VI, VII e VIII).

Do mesmo modo, e durante o primeiro ano de funcionamento da nova estrutura, em que se mantiveram em funcionamento as estruturas pedagógicas dos agrupamentos horizontais que havíamos anexado, o facto de coexistirem três Conselhos Pedagógicos resultou num acréscimo desumano de trabalho de articulação para a Presidente da Comissão Executiva Instaladora. Não fora a convicção de que se tratava de uma fase de adaptação e estavam criadas as condições propícias a uma conflitualidade que em nada abonaria quanto ao futuro do agrupamento.

Confessamos que, por vezes, se tornava difícil gerar consensos, uma vez que alguns elementos em cada uma das estruturas pedagógicas afetas aos antigos agrupamentos horizontais agiam como se não tivesse havido qualquer alteração organizacional, pretendendo dar continuidade a um trabalho restrito.

Conscientes de que o sucesso do projeto só se alcançaria quando o sentimento de pertença estivesse enraizado, o nosso primeiro investimento foi feito ao nível das relações humanas, para o que muito contribuíram os docentes da educação pré-escolar e do primeiro ciclo que integravam a Comissão Executiva Instaladora. Reconhecemos que para que o objetivo fosse atingido as inúmeras deslocações que fizemos a cada um dos estabelecimentos de ensino, as reuniões que promovemos com o pessoal docente, com o pessoal não docente e com os pais e encarregados de educação, estes em horário pós-laboral, tiveram um papel fundamental. A proximidade era o nosso lema, do que resultou, também, um certo desconforto para a comunidade da EB2,3, da qual tínhamos que nos ausentar com muita frequência.

Lentamente as fronteiras foram sendo abolidas, instalando-se a normalidade, e passava a ser possível canalizar as nossas energias para aspetos de índole pedagógica, estrutural e de funcionamento.

A nível pedagógico foi reforçada a representatividade do primeiro ciclo no Conselho Pedagógico, onde passaram a ter assento os coordenadores dos quatro Núcleos de Conselho de Docentes, acumulando um deles a função de coordenação do Conselho de Docentes do Primeiro Ciclo e o Coordenador de Ciclo do Primeiro Ciclo. Para um melhor entendimento, convém referir que a forma de ultrapassar o problema de articulação pedagógica provocado pela dispersão geográfica do agrupamento passou pela divisão do Conselho de Docentes do Primeiro Ciclo em quatro Núcleos, correspondentes a quatro zonas geográficas.

Aquando da construção do Projeto Curricular de Escola definimos as três prioridades do agrupamento, orientadoras da nossa ação – Adaptar, Garantir e Trabalhar.

Adaptar o Currículo Nacional, tendo em conta as características do Agrupamento, os recursos, as limitações, as características da população escolar e do contexto social, económico e cultural em que o agrupamento se inseria. Nesse sentido foram introduzidas alterações nos conteúdos a lecionar em alguns anos de escolaridade do primeiro ciclo, promovendo uma melhor operacionalização do currículo e foram reforçadas as cargas horárias de algumas disciplinas do 2º e 3º ciclo. Em simultâneo foi reforçada a dimensão artística, nas suas mais diversas vertentes. Ao nível dos alunos com Necessidades Educativas Especiais foi feito um grande investimento na implementação de medidas que facilitassem o seu desenvolvimento, apostando-se na sequencialidade ao longo da escolaridade básica.

Garantir mais e melhores aprendizagens para todos os alunos, assegurando, deste modo, a sua formação integral. A aposta viria a ser feita na continuidade pedagógica, através da criação de Equipas Pedagógicas e na continuidade da diversificação da Oferta Formativa, através do funcionamento de Cursos de Educação e Formação de Jovens.

Trabalhar em equipa, de modo a articular intenções e ações, nomeadamente analisando o contributo de cada área curricular para a formação global do aluno, definindo procedimentos e contributos de articulação de conteúdos, e concretizando estratégias de intervenção interdisciplinar que trouxessem novos sentidos para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências. Nesse sentido o investimento foi feito na articulação horizontal e vertical e no reforço do trabalho colaborativo.

Não esquecendo a dupla função da escola – promover o sucesso educativo dos alunos e educar para a cidadania, o agrupamento propôs-se dar continuidade ao desenvolvimento de projetos centrados na reflexão e resolução dos problemas da população escolar, expressos no Projeto Educativo de Escola, através da dinamização de um conjunto diversificado de atividades que reforçassem o desenvolvimento do currículo e a socialização dos alunos, promovendo uma escola mais aberta e criativa. A Saúde, o Desporto e o Ambiente continuariam a ser as áreas de principal investimento.

A nível estrutural, e no respeitante à promoção de um trabalho colaborativo verdadeiramente potenciador da melhoria do desempenho do agrupamento, são criados em 2008/2009 os Grupos de Articulação Curricular, por áreas disciplinares, em que têm assento dois representantes de cada

nível de ensino, em substituição da representatividade da Educação Pré-Escolar e do Primeiro Ciclo nos Grupos Disciplinares de algumas disciplinas, figura que existia desde o ano letivo de 2005/2006.

Merece especial destaque o trabalho pedagógico realizado pelas referidas estruturas, no âmbito da consolidação de práticas colaborativas, através do qual tem sido promovida a articulação horizontal e vertical, o que tem permitido a elaboração partilhada de planificações e de propostas de adequação do currículo às necessidades dos alunos e a uniformização de procedimentos pedagógicos, com o objetivo de garantir a sequencialidade e o aumento de qualidade das aprendizagens.

5.5 - VIRTUALIDADES E CONSTRANGIMENTOS

A reorganização da Rede Escolar através da imposição do processo de agrupamentos de escolas provoca o descontentamento das comunidades escolares, expectantes quanto aos resultados preconizados nos normativos legais produzidos sobre a matéria.

Questões como a perda de identidade dos professores, a melhoria da prestação do serviço educativo, o reforço da articulação curricular e a continuidade educativa e a influência da articulação curricular no sucesso escolar dos alunos são equacionadas com apreensão pelos atores escolares.

Da análise e reflexão que efetuámos sobre o Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio constata-se que a nova configuração organizacional tem virtualidades e provoca constrangimentos. Os constrangimentos acentuam-se de uma forma mais marcante na fase de implementação, embora alguns se mantenham, ao longo dos tempos, quando as estruturas criadas têm uma dimensão desmedida, o que acentua as assimetrias existentes e dificulta a harmonização de procedimentos.

Mas também há dificuldades que resultam dos próprios professores pois, como sabemos, a prática docente é tradicionalmente individualista, o que torna difícil a comunicação e a implementação do trabalho colaborativo subjacente ao funcionamento de um agrupamento de escolas.

Qualquer alteração organizacional implica mudanças e, como diz João Formosinho “A adopção de uma inovação implica mudança de práticas e mudança de atitudes. Mas as atitudes não se mudam por decreto nem se podem impor recorrendo ao dever de obediência. Acontece

frequentes vezes serem os novos comportamentos servidos pelas antigas atitudes, como é natural, na ausência de acções esclarecedoras.”

Não podemos, portanto, estranhar que comunidades escolares com as suas especificidades, a sua cultura de escola, reajam a alterações que lhes são impostas, sem um esclarecimento prévio e sustentado, num desrespeito absoluto pelo percurso realizado, tantas vezes em condições adversas. Obviamente que a situação se agudiza quando falamos de agrupamentos horizontais, estruturas que serviram os propósitos da administração central, combatendo o isolamento das escolas mais pequenas e promovendo a articulação, embora horizontal, entre os diferentes níveis de ensino. Se atentarmos na experiência de horizontalidade do Concelho da Póvoa de Lanhoso, podemos testemunhar que a referida articulação existia mesmo relativamente ao 2º e 3º ciclo, fruto do excelente relacionamento entre os agrupamentos horizontais e a Escola EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio. O Projeto Integrar, ainda hoje em desenvolvimento, teve início nessa altura e permitia aos alunos do 4º ano de escolaridade ter contacto com a realidade que enfrentariam na mudança de ciclo. Para uma melhor integração dos alunos eram ainda realizadas reuniões de trabalho entre os professores titulares das turmas do 4º ano de escolaridade e o grupo de trabalho responsável pela organização das turmas na EB2,3, assegurando que estivesse acautelado o apoio aos alunos com mais dificuldades e que fossem encontradas soluções para os casos mais problemáticos a nível comportamental. Para uma melhor sustentação do trabalho de articulação os professores do 1º ciclo que lecionavam o 4º ano elaboravam, no final do ano letivo, um relatório que era facultado ao conselho de turma da turma do 5º ano em que os alunos seriam integrados.

Pela análise feita depreende-se que, no caso do concelho e da escola em que assenta o nosso estudo, a articulação prevista nos normativos legais que determinam o agrupamento das escolas não era novidade. Não tinha, efetivamente, contornos tão formais e abrangentes, mas não se revestiu de um carácter inovador.

Contudo, temos que reconhecer que entre o trabalho espontâneo e aquele que resulta da obrigatoriedade decorrente da alteração das premissas existe uma motivação muito diferente.

Conscientes de que o longo percurso feito, enquanto dirigentes do Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio e enquanto parte ativa em todo o processo de agrupamento das escolas do Concelho da Póvoa de Lanhoso, nos levaria a uma dissertação sobre a questão das virtualidades e dos constrangimentos das alterações produzidas, nos últimos anos, nas organizações escolares concelhias, e considerando ainda que, ao longo do texto, foram estando implícitas referências ao assunto, apresentaremos, em seguida, uma síntese dos aspetos em que mais se evidenciaram

virtualidades e constrangimentos num processo que alterou a configuração da educação no referido concelho.

5.5.1 – SÍNTESE DAS VIRTUALIDADES/CONSTRANGIMENTOS

Superação de situações de isolamento dos estabelecimentos de ensino e dispersão geográfica dos estabelecimentos de ensino - O abandono das aldeias que esteve na origem da crise do mundo rural, a que fizemos alusão no presente relatório, provocou a diminuição, em grande escala, do número de alunos de cada uma das escolas existentes no concelho da Póvoa de Lanhoso, acentuando a situação de isolamento em que viviam as comunidades escolares, o que em nada contribuía para a existência de um ensino de qualidade. A entrada em funcionamento do Agrupamento de Escolas, com a conceptualização que lhe estava inerente, acelerou o processo de encerramento das unidades com menor número de elementos, o que foi acontecendo gradualmente. No entanto, deve ser referido que o poder político se sobrepôs, em alguns casos, aos interesses pedagógicos que estavam na base do encerramento das escolas, tal como se pode verificar no quadro 3. O processo não foi visto com bons olhos pelas populações, para quem o encerramento significava mais uma perda na sua já frágil dinâmica cultural mas, ao longo dos anos, as escolas foram sendo encerradas, pelo diminuto número de alunos.

QUADRO 3 – REDEFINIÇÃO DA REDE DO AGRUPAMENTO

Ano Letivo	Encerraram	Ano Letivo	Estabelecimento acolhedor	Incluído
2006/2007	EB1 Ajude	2006/2007	Centro Escolar António Lopes	EB1/JI Galegos
	EB1 Friande	2006/2007	EB1/JI Póvoa de Lanhoso	EB1/JI Lanhoso
	EB1 Moure	2010/2011	Centro Escolar do Cávado	EB1 Águas Santas
2007/2008	EB1/JI S. João de Rei			EB1 Geraz
	EB1 Frades			EB1/JI S. João de Rei
2009/2010	EB1/JI Galegos			EB1 Moure
	EB1/JI Lanhoso			EB1 Monsul
2010/2011	EB1 Calvos			EB1 Ajude
	EB1 Águas Santas	EB1 Friande		
	EB1 Geraz	EB1 Verim		
	EB1 Monsul	EB1 Ferreiros		
	EB1 Verim	EB1 Covelas		
	EB1 Ferreiros	2012/2013	Centro Escolar D. Elvira Câmara Lopes	EB1 Vilela
EB1 Covelas	EB1 Campo			
2012/2013	EB1 Vilela			EB1 Sto Emilião
	EB1 Campo	EB1 Louredo		
	EB1 Sto Emilião			
	EB1 Louredo			

Com a diminuição do número de escolas criavam-se melhores condições para fazer face a um dos grandes constrangimentos ao funcionamento da nova estrutura organizacional, o da

dispersão geográfica do agrupamento, obstáculo na concretização de uma gestão de proximidade, quer administrativa quer pedagógica, potenciando a criação de estratégias de controlo à distância, através da utilização das novas tecnologias, o que dificulta a continuidade do investimento feito ao nível das relações humanas.

Prevenção da exclusão escolar e social – A ação concertada de procura de respostas para a não identificação dos alunos com a escola e um currículo centralmente normalizado reforça a capacidade pedagógica dos estabelecimentos de ensino, agilizando a implementação de medidas promotoras do sucesso escolar e da integração social dos alunos. Também ao nível da minoração dos problemas socioeconómicos dos agregados familiares a entrada em funcionamento do agrupamento de escolas possibilitou uma melhor articulação e otimização de recursos humanos e materiais.

Projetos como a criação do Fundo Social de Apoio aos Alunos Carenciados do Agrupamento, a Campanha Cabaz de Natal, a Marcha Solidária e as Feirinhas Solidárias ganham um novo sentido e atingem o resultado esperado. Simultaneamente é dada continuidade às visitas feitas pela dirigente máxima do agrupamento, juntamente com os Técnicos dos Serviços Especializados, às casas dos alunos em situação mais grave, quer financeira quer social, como forma de se inteirar das reais necessidades dos agregados familiares e intervir, através da articulação com as diversas estruturas locais existentes.

Otimização dos meios humanos e materiais existentes em cada estabelecimento – O facto das escolas do segundo e terceiro ciclo estarem sujeitas a um tipo de administração completamente diferente dos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar e do primeiro ciclo, sob a alçada das Autarquias Locais, potenciava a existência de uma maior facilidade na dotação de recursos materiais por parte das EB2,3, dotadas de uma significativa autonomia no campo financeiro. Desta forma era expectável que o processo de agrupamento constituísse uma mais-valia também no campo da gestão dos recursos materiais, relativamente aos estabelecimentos de ensino mais isolados, o que se verificou. A este propósito consideramos de interesse referir o papel de destaque dos órgãos de gestão da Escola Sede na articulação com o poder político local que, queiramos ou não, passou a ter outro peso. Acreditamos que a existência de tutela por parte do ME constitui, ainda hoje, um fator potenciador de um diálogo mais equitativo, na defesa dos interesses das escolas e das respetivas comunidades. As escolas agrupadas reconhecem que, ao nível de funcionamento, os seus problemas ficaram mais diluídos perante a nova estrutura organizacional. Os Agrupamentos Verticais potenciam também uma ligação mais direta com o

poder central, resultante das práticas da Escola Sede. Consideramos que a dupla tutela, no caso da educação pré-escolar e do primeiro ciclo, constitui um dos grandes constrangimentos ao bom funcionamento dos agrupamentos de escolas.

Reforço da capacidade pedagógica dos estabelecimentos de ensino – O trabalho colaborativo e a partilha de experiências, a articulação curricular e a promoção da sequencialidade, como forma de potenciação do sucesso escolar dos alunos, reforçam a capacidade pedagógica das escolas. Assiste-se a um maior investimento na diversificação de estratégias em contexto de sala de aula e à redefinição e ajustamento de estratégias para uma melhor articulação entre ciclos que resultasse num currículo sequencial. Da análise dos resultados da avaliação dos alunos constata-se a necessidade de diversificação e reforço de medidas promotoras do sucesso escolar. De uma fase experimental, iniciada no ano letivo de 2011/2012, e tendo presente a melhoria, embora ainda ténue, alcançada, o ano letivo em curso, 2012/2013, inicia com a atribuição de reforço pedagógico, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, a todas as turmas do segundo e terceiro ciclo, através de um leque diversificado de medidas. Ao nível do primeiro ciclo é renovado o conceito de Apoio Socioeducativo, investindo-se, sobretudo, junto dos alunos do segundo e quarto ano. Apostase numa maior flexibilidade no período de implementação das medidas de apoio, decorrente dos resultados alcançados pelos alunos, com vista a garantir uma maior rentabilização do investimento feito. A implementação das referidas medidas é potenciada pela existência do agrupamento, uma vez que a monitorização e acompanhamento são feitos numa ótica de articulação e sequencialidade.

Valorização e enquadramento das experiências – Os estabelecimentos dos mais diversos níveis de ensino trazem consigo um historial de experiências e atividades, através das quais são reconhecidos junto das respetivas comunidades. O mútuo conhecimento das potencialidades inerentes às dinâmicas de cada nível de ensino, através de momentos de partilha, reveste-se de primordial importância para a quebra das rotinas instaladas. Quebrado o isolamento, a permuta de saberes e experiências permite uma maior e mais justa avaliação das especificidades de cada nível de ensino, encontrando-se sentido para a criação de projetos comuns. Surgem, assim, e para além das atividades específicas, atividades comuns a todo o agrupamento, resultantes de um trabalho de articulação, através do qual são envolvidos todos os alunos. Apontamos como exemplo, de entre muitos, o trabalho em volta da comemoração dos 40 anos da Escola Sede, coincidente com a comemoração do Centenário da Implementação da República (ver anexo IX).

A junção numa mesma unidade organizacional possibilita, ainda, que as atividades atinjam uma nova dimensão, aumentando a visibilidade e o impacto de todo o trabalho feito.

Promoção de autoformação com recurso às mais-valias existentes no agrupamento - A existência de um leque mais diversificado de recursos humanos (quadro 4), decorrente da entrada em funcionamento do agrupamento de escolas, transformou-se num meio facilitador da promoção da autoformação do Pessoal Docente, dando sentido ao investimento feito por cada um, investimento esse que, gratuitamente, tem sido colocado à disposição da Comunidade, através da realização de ações de formação específicas de diversas disciplinas ou áreas disciplinares, nas diversas modalidades. Do mesmo modo têm sido realizadas ações mais genéricas ou simples Sessões de Formação. A análise de todo o investimento que tem sido feito possibilitou a consciencialização do potencial científico existente no Agrupamento, o que até então passava despercebido em resultado da situação de isolamento das escolas.

QUADRO 4 – PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE EM EXERCÍCIO DE FUNÇÕES NO AGRUPAMENTO

Corpo Docente	N.º		
Educadoras de Infância	21		
Professores do 1º Ciclo	53		
Professores do 2º e 3º Ciclo	127		
Professores do Ensino Especial	7	Corpo Não Docente	N.º
Professores do Apoio Educativo	4	Assistentes Técnicos	8
		Assistentes Operacionais	49
Total	213	Total	57

Gestão da diversidade e harmonização das diferentes culturas de escola – um dos grandes desafios dos agrupamentos de escolas passa pela capacidade de conciliar o respeito pelas especificidades de cada um dos estabelecimentos de ensino agrupados e, simultaneamente, construir um projeto comum em que todos se revejam.

Temos que reconhecer que, de uma forma mais ou menos incisiva, no início da entrada em funcionamento dos agrupamentos de escolas temos a tendência a impor a política da escola sede aos restantes estabelecimentos de ensino. O dirigente máximo da unidade organizacional tem, também neste campo, um papel importantíssimo, devendo assumir-se como verdadeiro representante de toda

a comunidade, assegurando uma gestão o mais harmoniosa possível das diferenças existentes. A diversidade deverá ser entendida como uma potencialidade, nunca como um fator de conflito, tendo presente a afirmação de Ana Benavente, que partilhamos, de que a igualdade se constrói na diversidade.

VI CONCLUSÃO

A operacionalização do modelo introduzido pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, ficou marcada por um processo eminentemente hierárquico onde prevaleceu a lógica da imposição administrativa e também uma imposição política local/autárquica, em detrimento de uma dinâmica dos atores escolares. Este modelo não produziu mudanças significativas no que diz respeito aos processos e práticas, não se verificando alterações substantivas nas rotinas e procedimentos da gestão escolar, que continuam marcadas pelo dilema entre o velho estilo normativista da Administração Central e as práticas interiorizadas do modelo anterior, conhecido como modelo da “gestão democrática”.

Este modelo, aparentemente contraditório inclui, simultaneamente, autonomia e centralismo nos discursos, decisões locais e decisões nacionais.

No Relatório da Consulta Nacional da FNE (2002:136 a 139) é referido que “O modo como se constituem os agrupamentos não tem sido consensual, gerando-se, por vezes, sentimentos de exclusão por parte de alguns grupos de professores, designadamente, professores do 1º ciclo de escolas integradas em agrupamentos verticais. Por outro lado, a constituição destes agrupamentos não tem seguido sempre critérios transparentes e a iniciativa da sua constituição tem sido variada.”

O processo de constituição de agrupamentos verticais traduziu-se num misto de resistência inicial perante uma estrutura organizativa imposta e uma aparente desistência face à irreversibilidade das imposições normativas, o que desde logo fez prever a existência de um clima em nada facilitador da construção da nova unidade organizacional.

Por outro lado, a forma dilatada no tempo como estes agrupamentos foram implementados, desde as Áreas Escolares preconizadas pelo Decreto-Lei 172/91, até ao Despacho 2003, passando pelo Decreto-Lei 115-A/98 e pelo Decreto Regulamentar 12/2000, permite levantar várias questões

sobre o modelo de implementação dos agrupamentos, quer sobre os objetivos com que foram sendo pensados quer ainda sobre as formas de organização e gestão no quadro de autonomia que lhes foi conferida, o que leva a uma certa descredibilização e ao enraizamento da tese que defende o caráter meramente economicista de todo o processo.

Concluindo a reflexão sobre o Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio, e não obstante termos enfrentado alguns dos constrangimentos a que nos referimos, não podemos dizer que o processo tenha marcado, pela negativa, a Comunidade Escolar. Como em qualquer processo de anexação, os primeiros tempos foram determinantes para o sucesso do projeto. O facto de termos incidido a nossa ação sobre a vertente das relações humanas e a construção de um clima de escola em que todos se revissem, revelou ter sido a melhor estratégia.

Tentámos construir a identidade do agrupamento potenciando a diferença, encarando a diversidade como uma riqueza, o que nem sempre foi conseguido. Estávamos perante uma enorme diversidade de realidades, de culturas e de contextos, pelo que a harmonização se apresentava, muitas vezes, como inatingível. No entanto, apesar de conscientes de que não conseguimos cumprir, em pleno, os objetivos de partida, sabemos que construímos uma unidade que pode ser vista como exemplo do trabalho em grupo e em prol do sucesso dos alunos.

Conseguimos sobreviver à dispersão geográfica e hoje, em resultado da Carta Educativa que ajudámos a construir, o AEGS é composto por uma escola do segundo e terceiro ciclo, quatro centros escolares e apenas dois estabelecimentos de ensino ainda não integrados nas novas unidades físicas (ver anexo X).

Estivemos na linha da frente, na defesa dos Centros Escolares, desmistificando as ideias pré-concebidas das populações, tantas vezes resultantes de pressões políticas a que conseguimos ficar alheios. Defendemos o encerramento de escolas com reduzido número de alunos, certos de que estávamos a defender os seus direitos mais elementares. O conhecimento adquirido pela vivência da realidade com que as pequenas escolas eram confrontadas no seu dia-a-dia permitiu-nos uma maior sustentabilidade no discurso. Em situações em que fomos confrontados com questões de conflito meramente político assumimos a defesa dos alunos e conseguimos fazer prevalecer o bom senso.

Ultrapassada a fase de integração e sedimentadas as relações interpessoais, o que ficou comprovado nos resultados apresentados aquando da Avaliação Externa a que o agrupamento foi sujeito, em que as evidências apontaram para o elevado número de satisfação no que respeita ao relacionamento interpessoal, pudemos investir na harmonização de procedimentos ao nível

pedagógico, administrativo e de linguagem, potenciando a utilização dos recursos disponíveis nas diversas escolas e na comunidade local e estabelecendo mecanismos de coordenação entre os diversos parceiros (ver anexo XI).

Ao nível da dinamização dos vários projetos em que o agrupamento está envolvido, a possibilidade de um investimento sequencial tem favorecido os resultados e aumentado o impacto junto da comunidade local. As três áreas de investimento, o Desporto, a Saúde e o Ambiente são trabalhadas através de um leque diversificado de projetos e atividades, com resultados alcançados e reconhecidos (ver anexo XII).

Ao longo da nossa reflexão foi enfatizado o facto da Escola EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio se assumir como uma escola aberta à diferença, ou seja, uma escola em que todos encontram a resposta possível para as suas limitações. Assim, sendo a inclusão um dos princípios orientadores da política educativa do referido estabelecimento de ensino, as mudanças estruturais e organizacionais ocorridas com a entrada em funcionamento do AEGS constituíram uma mais-valia para o trabalho que vínhamos a fazer junto dos alunos portadores de deficiência, encontrando-se novas estratégias, numa ótica de continuidade pedagógica.

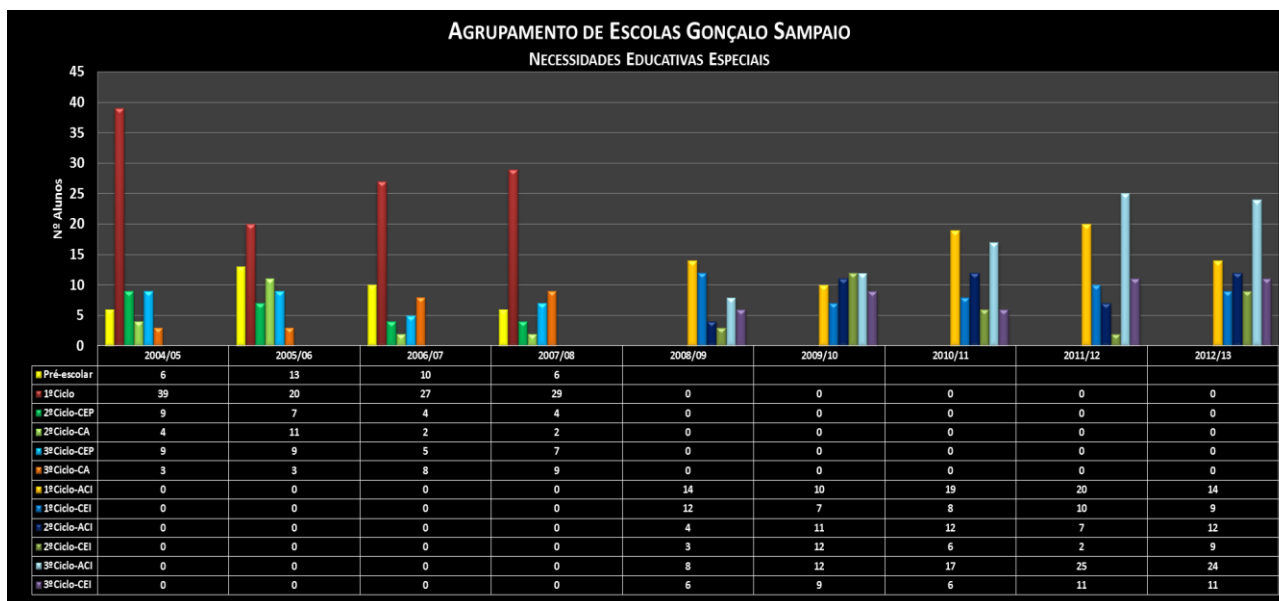


GRÁFICO 5 – ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

No AEGS primamos pelo apoio que é dado às crianças com NEE desde que iniciam o seu percurso escolar, ao nível da Educação Pré-Escolar, até completarem a escolaridade obrigatória de nove anos. As estratégias adotadas são as mais diversificadas, coadunando-se com as problemáticas

dos alunos. As problemáticas variam, frequentando o agrupamento crianças que têm paralisia cerebral e um leque também diversificado de limitações daí decorrentes, tal como se pode verificar no anexo XIII e gráfico 5.

Desde cedo a preocupação com as crianças portadoras de multideficiência grave nos levou a procurar respostas e a apresentar às estruturas intermédias do ME que tutelam a área da deficiência o projeto que elaboráramos. Assim nasceu a Unidade de Multideficiência para as crianças do primeiro ciclo, que funciona em um dos nossos centros escolares, localizado na vila da Póvoa de Lanhoso. O espaço foi cuidadosamente preparado, os professores do ensino especial criteriosamente selecionados, bem como os assistentes operacionais que ficaram afetos à unidade. A Unidade é frequentada por sete crianças, oriundas de diversas freguesias do concelho e, também, de Braga, Vieira do Minho e Terras de Bouro. O facto de recebermos crianças de fora do concelho é para nós motivo de júbilo, conhecedores de que os pais escolheram a resposta que damos às crianças após vivência ou consulta de alternativas locais e/ou distritais. Para além do apoio que lhes é dado pelas professoras e assistentes técnicas, estas crianças usufruem ainda de apoio, ao nível de várias valências, prestado por terapeutas, em resultado da candidatura que apresentámos à DREN. Periodicamente a Diretora do Agrupamento reúne com toda a equipa, desde os técnicos aos pais, avaliando o funcionamento da unidade e procedendo ao levantamento de necessidades. Decorrente da elencagem feita durante uma das referidas reuniões o agrupamento aderiu à Campanha Tampinhas Solidárias, campanha que mobilizou toda a comunidade escolar e através da qual a unidade tem sido dotada de equipamentos que proporcionam melhores condições de vida às crianças e contribuem para uma evolução que, embora parecendo impercetível, é uma realidade. As parcerias estabelecidas, aos mais diversos níveis, com entidades externas tem sido muito produtiva, também no respeitante ao apoio à Unidade de Multideficiência.

As crianças que frequentam a Unidade encontram-se integradas em turmas de ensino regular, dando cumprimento ao estipulado nos normativos legais mas, face à gravidade das problemáticas, apenas visitam a turma a que pertencem por períodos de tempo muito curtos e com uma periodicidade muito reduzida. Como forma de trabalhar a socialização são os alunos das referidas turmas que visitam a Unidade, o que tem sido uma experiência muito enriquecedora.

A resposta da Unidade de Multideficiência não é, formalmente, compatível com a sequencialidade que se espera de um agrupamento de escolas. Em conformidade com a lei, terminado o período correspondente aos quatro anos de duração do primeiro ciclo do ensino básico, as crianças devem ser transferidas para a escola EB2,3. Acontece, no entanto, que para que a

transferência ocorra é imprescindível a existência de uma Unidade na EB2,3 o que, pelo seu lado, colide com a existência da Unidade do Primeiro Ciclo. Ou seja, um agrupamento de escolas não pode ter em funcionamento duas unidades de multideficiência, o que não é compreensível.

Em resultado do anteriormente referido, fomos confrontados com uma situação que acabará por repetir-se, anualmente – o que fazer com as crianças que, atingindo a idade limite de permanência no primeiro ciclo, devem transitar para a escola do segundo e terceiro ciclo? Uma vez mais, usámos da autonomia que não sabemos se temos, porque em questões de autonomia tudo é muito relativo. Seguidores da filosofia de Max Weber, que afirma (1984:49) “...a autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem do agrupamento não é imposta por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos seus próprios membros e em virtude dessa qualidade (seja qual for a forma que assuma)”, decidimos que as crianças nas referidas condições permaneceriam na Unidade, embora integradas em turmas do quinto ano de escolaridade. A integração está a ser feita através da deslocação dos professores das áreas de expressões das referidas turmas à Unidade, para trabalharem com as crianças.

A evolução pode não se ver, mas já se sente, e a opinião unânime dos pais e dos professores da especialidade aponta no sentido da continuidade da experiência. O auge da experiência foi atingido com a primeira deslocação da turma do quinto ano à Unidade, acompanhada pelo respetivo Diretor de Turma e alguns professores disponíveis. A visita foi minuciosamente preparada e as atividades realizadas refletiram bem o quanto se pode fazer pela diferença, desde a simples aceitação da igualdade na diferença.

Paralelamente, e ao nível do segundo e terceiro ciclo, os alunos trabalham as áreas constantes do respetivo currículo e são preparados para a transição para a vida ativa. Estão integrados em turmas do ensino regular, que frequentam apenas nas áreas das expressões e em formação cívica, e participam em todas as atividades promovidas pelo agrupamento. A mais-valia, ao nível do conhecimento das potencialidades destes alunos, não é suscetível de ser descrita. Precisa de ser vivida.

Mas, também a um nível mais elevado, somos confrontados com o problema da continuidade pedagógica. Atingida a idade de cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos o que fazer com estes jovens, quando alguns deles não têm qualquer resposta social? Deixar que regressem ao isolamento ou que sejam institucionalizados, regredindo no processo de socialização que fizeram na escola? Há alguns anos este problema foi analisado com um cuidado especial e, assumindo a tal autonomia que não sabemos se temos, colocámos no terreno um projeto,

que designámos de Sempre a Aprender. Recolhemos o parecer dos alunos que, apesar das suas limitações, distinguem muito bem o que lhes agrada daquilo que não querem, ouvimos os pais, estabelecemos relações de parceria com algumas instituições, muito poucas para o que seria de esperar de uma sociedade que se autoproclama mais aberta à diferença, e o projeto tem estado a funcionar.

E agora que a escolaridade obrigatória é de doze anos? Vamos enviar estes jovens para outra escola? Mesmo estando a falar de uma população alvo que tem especificidades muito próprias e que carece de um apoio especial permanente e reage mal à mudança? Pensando bem, estes jovens já estão connosco para além da escolaridade de nove anos e, muitos deles, já atingiram a idade correspondente aos doze anos de escolaridade. Por que não, ao abrigo de um qualquer regime de exceção, exceção essa que tem servido tantos propósitos no que à configuração da rede escolar respeita, permitir que o AEGS possa acompanhá-los até ao décimo segundo ano?

Questões para as quais não temos e, muito provavelmente, não chegaremos a ter resposta. Vamos acreditar que o preâmbulo do Despacho 37-A/SEEI/96, de 5 de setembro, ultrapassa o âmbito das palavras, podendo virar realidade “A resposta positiva aos novos desafios com que a escola se vê confrontada depende, em larga medida, da capacidade de afirmação da sua autonomia, do desenvolvimento de processos inovadores que, por uma lado, valorizem a qualidade educativa e a pedagogia diferenciada e, por outro, ponham em evidência a vontade de abertura da escola à comunidade em que se insere, interagindo com ela.”

O AEGS tem pautado o seu desempenho pela resposta positiva aos desafios que a escola, em geral, tem enfrentado nos últimos tempos; tem afirmado a autonomia que tem e aquela que deveria ter; tem desenvolvido processos inovadores que valorizam a qualidade educativa e a pedagogia diferenciada e tem sido explícito na sua vontade de interagir com a comunidade local. Falta-nos apenas ser reconhecidos como unidade organizacional que conseguiu ultrapassar a maior percentagem dos constrangimentos decorrentes do processo de agrupamento das escolas, e que ao longo dos 13 anos de agrupamento tem valorizado a identidade profissional dos professores, tem promovido a articulação curricular e a continuidade educativa, para a melhoria do serviço que presta à comunidade.

Acreditamos que na génese da decisão de não integrarmos um mega agrupamento, no processo de reordenamento da rede que teve lugar no ano de 2012, tenham sido ponderadas todas as especificidades do AEGS, para além dos aspetos relativos ao número de alunos e das unidades de ensino que o integram.

Esperamos, de alguma forma, ter sido capazes de desnudar o Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio e, através do presente relatório reflexivo, ter conseguido mostrar os motivos pelos quais continuamos a afirmar que a experiência de agrupamento foi uma das experiências mais enriquecedoras da nossa vida profissional.

VII – BIBLIOGRAFIA

- A Educação Em Portugal No Horizonte dos Anos 2000 (1992). Atas do Seminário. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Afonso, A. (2004). Agrupamento de Escolas, ao jeito de comentário. Intervenção no Painel *Agrupamento de Escolas: entre as lógicas administrativa e pedagógica*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Afonso, N. (2008). Revisão do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alves, J. (1998). Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas. Cadernos Correio Pedagógico, Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (1993). As Escolas Básicas Integradas e a Renovação do Sistema Educativo Português. In Eurico L. Pires, (org.). Educação Para Todos. Fórum Nacional Escolas Básicas Integradas 93. Coleção Cadernos PEPT 2000. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1998). Escolas, Projetos, Redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos. Coleção Cadernos PEPT 2000. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1996). O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In João Barroso (org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1995). A Escola e as Lógicas da Autonomia. Cadernos da FENPROF, 31.
- Barroso, J. (2001). Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Lisboa: Centro de Estudos da Escola. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Barroso, J. (2004). A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária. Braga, Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, 17 (2).
- Barroso, J. (1997). Autonomia e gestão das escolas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bastos, P. (1907). No coração do Minho. Braga: tipografia Henriquina.

- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes. O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (2001). Portugal 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-americana de Educação*, 27.
- Bettencourt, A. (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção Ecológica da Ação Educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Branco, C. (1873). *O Demónio do Ouro*. Lisboa: Livraria Editora.
- CAA (1997). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Capela, J. (2000). O Município e a escola primária no séc. XIX. In Machado, J. Formosinho, J & Fernandes, A., *Autonomia, Contratualização e Município*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, J. (1992). *Participação. Autonomia. Projeto Educativo da Escola*. Coleção Educação Hoje. Texto Editora.
- Fernandes, A. (2011). *Agrupamento: uma aproximação*. Braga: UCP.
- Fernandes, A. (1995). *Educação e Poder Local*. In CNE, *Educação, Comunidade e Poder Local*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Fernandes, A. (1999). *Descentralização Educativa e Intervenção Municipal*. *Revista Noesis*, 50. Lisboa.
- Fernandes, A. (1999). *Os Municípios Portugueses e a Educação: Entre as Representações do Passado e os Desafios do Presente*. In Formosinho, J. *Comunidades Educativas. Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.
- Fernandes, A. (1988). *A Distribuição de Competências entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional da Educação*. In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário/ Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

- Fernandes, A. (2003). Tendências e Paradigmas da Administração Educacional. In *Administração e Gestão das Escolas: Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Cadernos Escola e Formação. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Ferreira, F. (2005). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. In j. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado & F.I. Ferreira. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA.
- Flores, M. (2005). Agrupamento de Escolas. Indução Política e Participação. Coimbra: Almedina.
- Formosinho, J. Fernandes, A.S. Sarmiento, M.J. & Ferreira, F.I. Novos Desafios à Educação Básica. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2003). A Governação das Escolas em Portugal – da “Gestão Democrática” à Governação Participada. In *Administração e Gestão das Escolas: Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Cadernos Escola e Formação. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Formosinho, J. & Machado, J. (1998). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In M. LAFOND et al. *Autonomia, Gestão e Avaliação nas Escolas*. Coleção Perspetivas Atuais. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (1987). A Gestão do Sistema Escolar. Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Escola, Diferenças e Igualdade: Um Projeto de Intervenção Prioritária. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Brasil: Universidade Federal da Bahia.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola. Coleção Infância. Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2005). A Administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In Formosinho, J. Fernandes, A.S. Machado, J. & Ferreira, F.I. *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (1998). O Ensino Primário – De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica. Coleção Cadernos PEPT 2000. Lisboa: Ministério da Educação.

- Formosinho, J. & Machado, J. A territorialização das Políticas Educativas. Guimarães: Centro de Formação de Associação de Escolas Francisco de Holanda.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora.
- Gomes, C. (2003). Governo Democrático na Escola Pública: balanço crítico, decisão política e perspectivas de futuro. In *Administração e Gestão das Escolas: Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Cadernos Escola e Formação. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Gomes, J. (1995). Para a História da Educação Em Portugal. Coleção Ciências da Educação.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1988). Modelos de organização da escola básica e secundária. In CRSE, *a Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L. (2006). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. Coleção Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1999). Autonomia da Pedagogia da Autonomia. *Inovação*, 12 (3).
- Lima, L. (1992). A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L., Pacheco, J. Esteves, A. M. & Canário, R. (2006). A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de Investigação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lírio, A. (2010). Agrupamento de Escolas: Imposição Normativa, Ambiguidades, Micropolíticas. Braga: Universidade do Minho.
- Lírio, A. (2010). Agrupamento de Escolas: Imposição Normativa, ambiguidades, Micropolíticas. Braga: Universidade do Minho.

- Machado, J. (2012). A rede escolar e a administração das escolas – novos e velhos desafios. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Machado, J. Formosinho, J. & Fernandes, A. (2000). Autonomia, Contratualização e Município. Atas do Seminário. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Ministério da Educação (1993). Escolas Básicas Integradas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (org.), (1992). As Organizações Escolares Em Análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1992). Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). Educação Para Todos. Da Componente Nacional Às Componentes Regionais e Locais. Coleção Cadernos PEPT 2000. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pinto, M. (2011). A Crise na Educação e a Infidelidade à Constituição. In Revista Nova Cidadania.
- Pires, E. (1993). Escolas Básicas Integradas como centros locais de educação básica. Coleção Cadernos PEPT 2000- Educação Para Todos. Lisboa: Ministério da Educação.
- Relatório Consulta Nacional da FNE (2002).
- Santos, M. (1994). Escolas da Póvoa de Lanhoso- Pequena História. Póvoa de Lanhoso: Escola C+S Professor Gonçalo Sampaio.
- Santos Silva, A. (2002). Acesso e Sucesso: factos e debates na democratização da educação em Portugal. In Vieira, M.M., Pintassilgo, J. e Melo, B. *Democratização Escolar. Intenções e Apropriações*. Lisboa: CIE/FCUL.
- Sarmiento, M. (1994). A Vez e a Voz dos Professores – Contributo Para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária. Coleção Escola e Saberes. Porto Editora.
- Trigo, M. (1993). Componentes Locais e Regionais dos Currículos. Coleção Cadernos PEPT 2000- Educação Para Todos, 4. Lisboa: Ministério da Educação.
- Trigo, M. et al. (1999). Educação Para Todos – Modelos e Propostas de Intervenção. Coleção Cadernos PEPT 2000. Lisboa: Ministério da Educação.
- Torrão, A. (1993). Escola Básica Integrada. Modalidades Organizacionais Para a Escola Básica de Nove Anos. Porto: Porto Editora.

Vários (1992). A Educação Em Portugal Anos 80/90. Coleção Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.

Teses

João Rodrigues. O Agrupamento de Escolas No Concelho de Braga. Porto: UCP, 2012
José Maria Araújo Martins. O Agrupamento de Escolas – Organização e Culturas. Braga: UCP, 2006.

Referências Legislativas

Decreto-Lei 221/74, de 27 de maio – legaliza o processo de eleição das comissões de gestão dos estabelecimentos de ensino.

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

Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro – regulamenta a gestão das escolas.

Portaria 677/77, de 4 de novembro – regulamenta o funcionamento dos conselhos diretivos.

Portaria 679/77, de 8 de novembro – regulamenta o funcionamento dos conselhos pedagógicos.

Decreto-Lei 46/85, de 22 de fevereiro – cria as escolas preparatórias e secundárias (C+S).

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

Decreto-Lei 35/88, de 4 de fevereiro – regulamenta os concursos de educadores de infância e professores do primeiro ciclo.

Despacho 119/ME/88, de 15 de julho – regulamenta o número de lugares docentes que devem comportar as escolas de intervenção prioritária, o seu funcionamento e apoios pedagógicos e logísticos.

Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88, de 2 de agosto – define orientações para o ajustamento dos critérios de planeamento da rede escolar.

Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro – estabelece o regime jurídico da autonomia da escola.

Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio – incumbe as direções regionais de educação de promover a criação de uma escola básica de nove anos.

Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio – define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Cria o conceito de área escolar.

Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto – consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária.

Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de setembro – define os agrupamentos de escolas que são considerados territórios educativos de intervenção prioritária.

Despacho Normativo 27/97, de 2 de junho – permite e estimula a participação e a iniciativa das escolas em domínios como o reordenamento da rede escolar, equacionando novas dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas.

Despacho Conjunto 188/97, de 4 de agosto – redefine os agrupamentos das escolas que se constituem como territórios educativos de intervenção prioritária para o ano letivo de 1997/1998 e as condições em que se desenvolvem os respetivos projetos.

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto Regulamentar 12/2000, de 29 de agosto – fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de escolas, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.

Despacho 13313/2003, de 8 de julho – determina orientações para o ordenamento da rede escolar em 2003/2004.

Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino.

Resolução de Conselho de Ministros 44/2010, de 14 de junho – define orientações para o reordenamento da rede escolar.

Portaria 1181/2010, de 16 de novembro – define procedimentos para a criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Despacho 4463/2011, de 11 de março – define procedimentos de agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

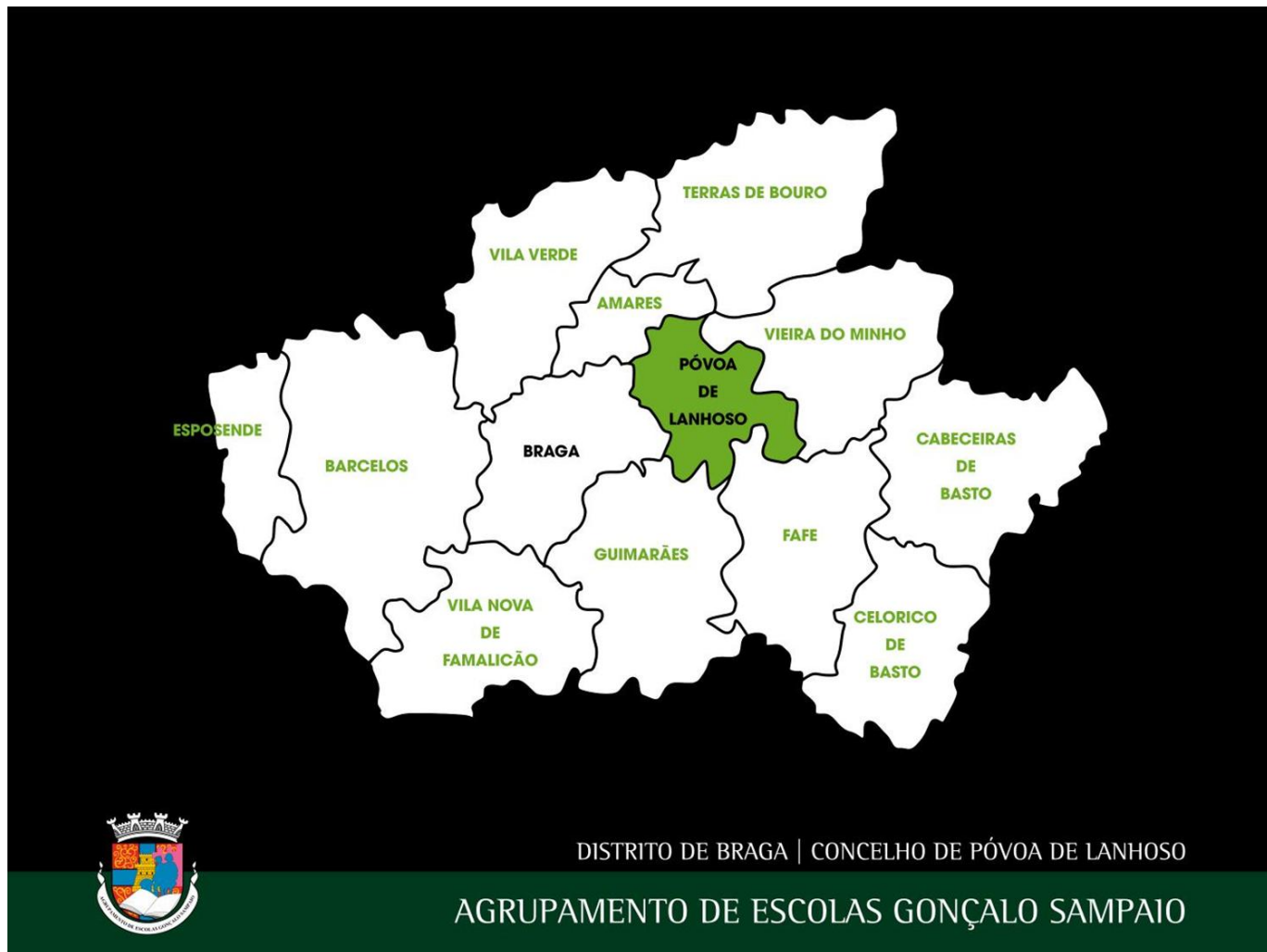
Despacho 5634-F/2012, de 26 de abril – estabelece critérios de exceção para o processo de agregação de escolas e define a sua calendarização.

Despacho Normativo 13-A/2012, de 5 de junho – concretiza princípios no que diz respeito nomeadamente à organização do ano letivo.

Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho – procede à segunda alteração ao Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril.

VIII - ANEXOS



ANEXO I – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO CONCELHO DA PÓVOA DE LANHOSO




ANEXO II - MAPA DO CONCELHO DA PÓVOA DE LANHOSO




ANEXO III – ESCOLAS DO CONCELHO DA PÓVOA DE LANHOSO


1997 | ESCOLAS DO CONCELHO DA PÓVOA DE LANHOSO | 1998




ESCOLA EB 2/3 PROF. GONÇALO SAMPAIO



The map displays the parishes of Póvoa de Lanhoso, each color-coded and accompanied by a small photograph of a local school. The parishes shown are: Ajude, Friande, Verim, S. João de Rei, Rendufinho, Monsul, Frades, Serzedelo, Águas Santas, Moure, Geraz do Minho, Calvos, Covelas, Ferreiros, Lanhoso, Póvoa de Lanhoso, Fontarcada, Oliveira, Brunhais, Esperança, Galegos, Vilela, Taíde, Louredo, Campos, Santo Emilião, Garfe, and Sobrado da Goma. School photos are provided for most parishes, including: Escola EB 1 de Verim, Escola EB 1 de Monsul, Escola EB 1 de Águas Santas, Escola EB 1 de Moure, Escola EB 1 de Geraz do Minho, Escola EB 1 de Covelas, Escola EB 1 de Lanhoso, Escola EB 1 de Galegos, Escola EB 1 de Louredo, Escola EB 1 de Campos, Escola EB 1 de Santo Emilião, Escola EB 1 de Friande, Escola EB 1 de Rendufinho, Escola EB 1 de Frades, Escola EB 1 de Serzedelo, Escola EB 1 de Brunhais, Escola EB 1 de Esperança, Escola EB 1 de Sobrado da Goma, Escola EB 1 de Fontarcada, Escola EB 1 de Taíde, Escola EB 1 de Vilela, Escola EB 1 de Garfe, Escola EB 1 de Oliveira, Escola EB 1 de Travassos, Escola EB 1 de Verim, Escola EB 1 de S. João de Rei, Escola EB 1 de Monsul, Escola EB 1 de Águas Santas, Escola EB 1 de Moure, Escola EB 1 de Geraz do Minho, Escola EB 1 de Covelas, Escola EB 1 de Lanhoso, Escola EB 1 de Galegos, Escola EB 1 de Louredo, Escola EB 1 de Campos, Escola EB 1 de Santo Emilião, Escola EB 1 de Friande, Escola EB 1 de Rendufinho, Escola EB 1 de Frades, Escola EB 1 de Serzedelo, Escola EB 1 de Brunhais, Escola EB 1 de Esperança, Escola EB 1 de Sobrado da Goma, Escola EB 1 de Fontarcada, Escola EB 1 de Taíde, Escola EB 1 de Vilela, Escola EB 1 de Garfe, Escola EB 1 de Oliveira, Escola EB 1 de Travassos, Escola EB 1 de Verim, Escola EB 1 de S. João de Rei, Escola EB 1 de Monsul, Escola EB 1 de Águas Santas, Escola EB 1 de Moure, Escola EB 1 de Geraz do Minho, Escola EB 1 de Covelas, Escola EB 1 de Lanhoso, Escola EB 1 de Galegos, Escola EB 1 de Louredo, Escola EB 1 de Campos, Escola EB 1 de Santo Emilião, Escola EB 1 de Friande, Escola EB 1 de Rendufinho, Escola EB 1 de Frades, Escola EB 1 de Serzedelo, Escola EB 1 de Brunhais, Escola EB 1 de Esperança, Escola EB 1 de Sobrado da Goma, Escola EB 1 de Fontarcada, Escola EB 1 de Taíde, Escola EB 1 de Vilela, Escola EB 1 de Garfe, Escola EB 1 de Oliveira, Escola EB 1 de Travassos.

“ A espada ociosa sonha com batalhas. Meu sonho é outro.”

Jorge Luís Borges

“ Obscuramente livros, estampas, chaves seguem-me a sina. ”

ANEXO IV – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GONÇALO SAMPAIO

2003 | Agrupamento de Escolas Professor Gonçalo Sampaio | 2004

ESCOLA EB 2/3 PROF. GONÇALO SAMPAIO

Parishes and Schools shown on the map:

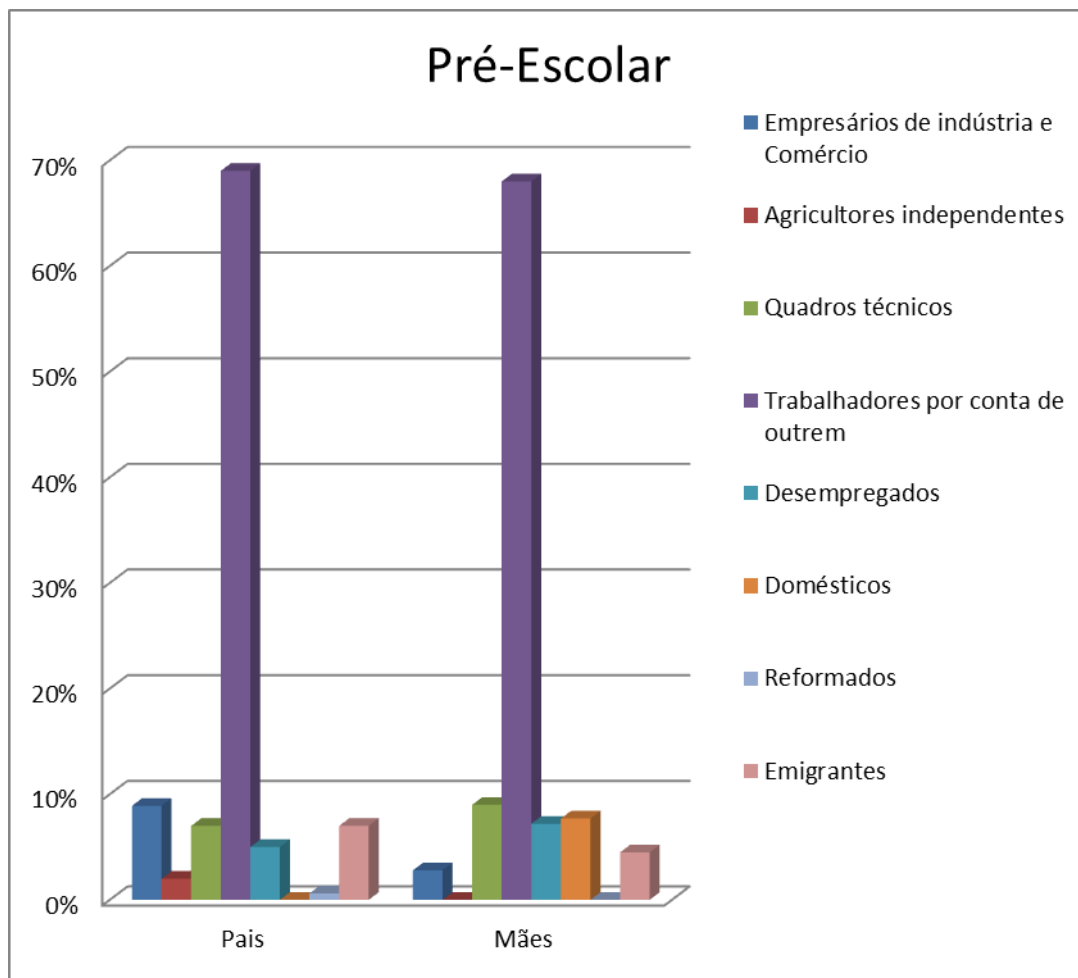
- Ajude
- Verim
- S. João de Rei
- Rendufinho
- Monsul
- Frades
- Serzedelo
- Águas Santas
- Moure
- Geraz do Minho
- Calvos
- Covelas
- Ferreiros
- Oliveira
- Esperança
- Lanhoso
- Póvoa de Lanhoso
- Fontarcada
- Travassos
- Brunhais
- Galegos
- Taíde
- Sobradelo da Goma
- Louredo
- Vilela
- Campos
- Santo Emilião
- Garfe

“ A espada ociosa sonha com batalhas. Meu sonho é outro.”

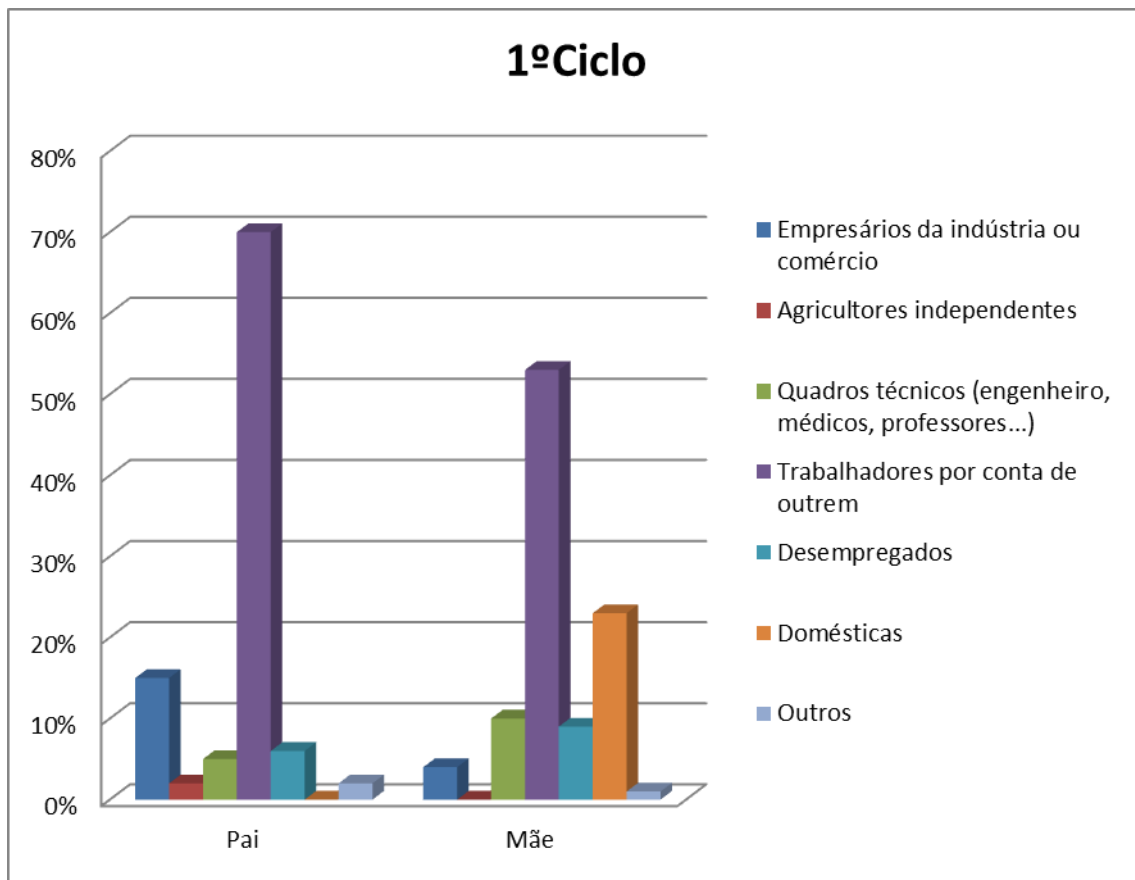
Jorge Luís Borges

“ Obscuramente livros, estampas, chaves seguem-me a sina.”

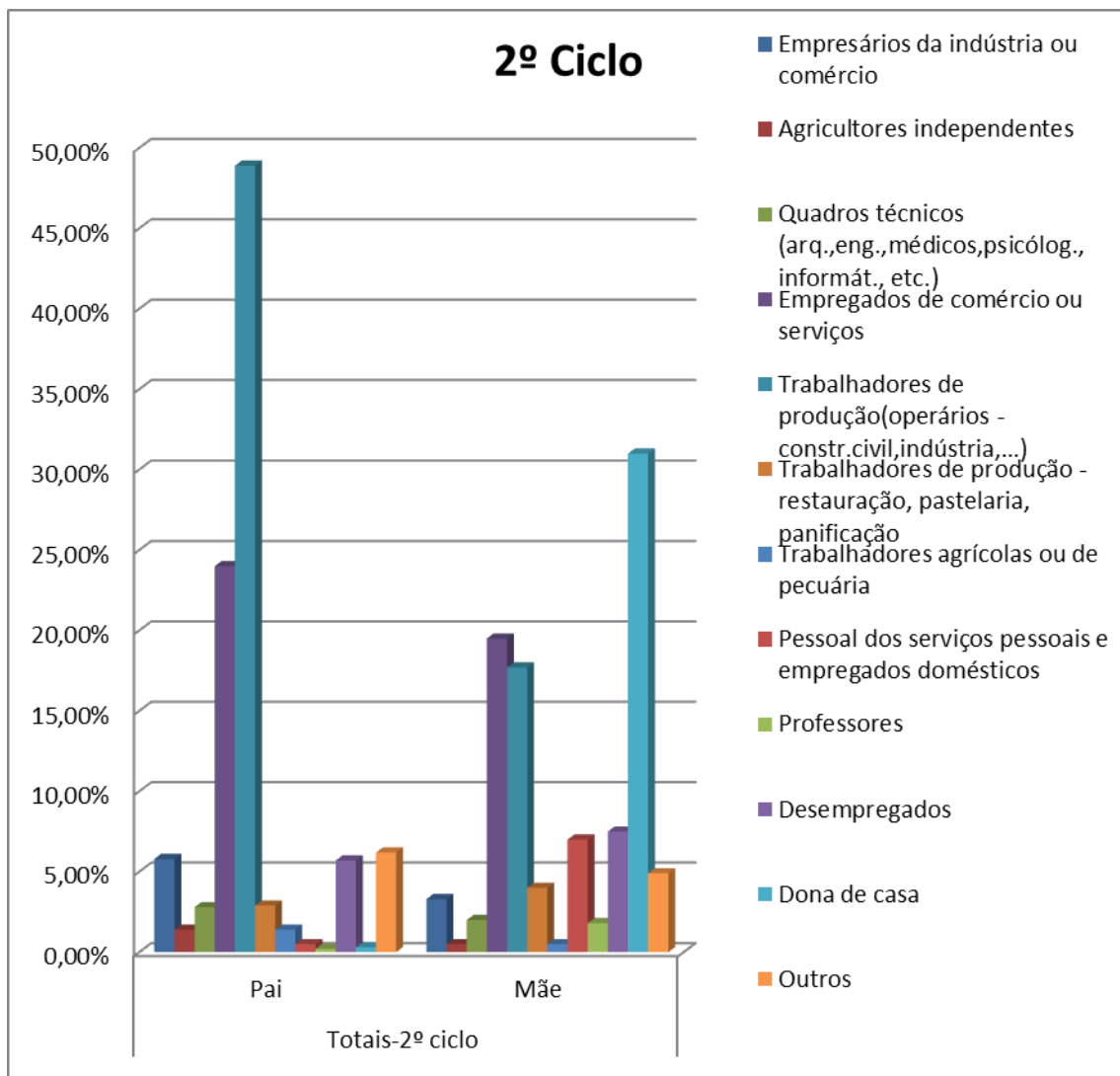
ANEXO V- CARATERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



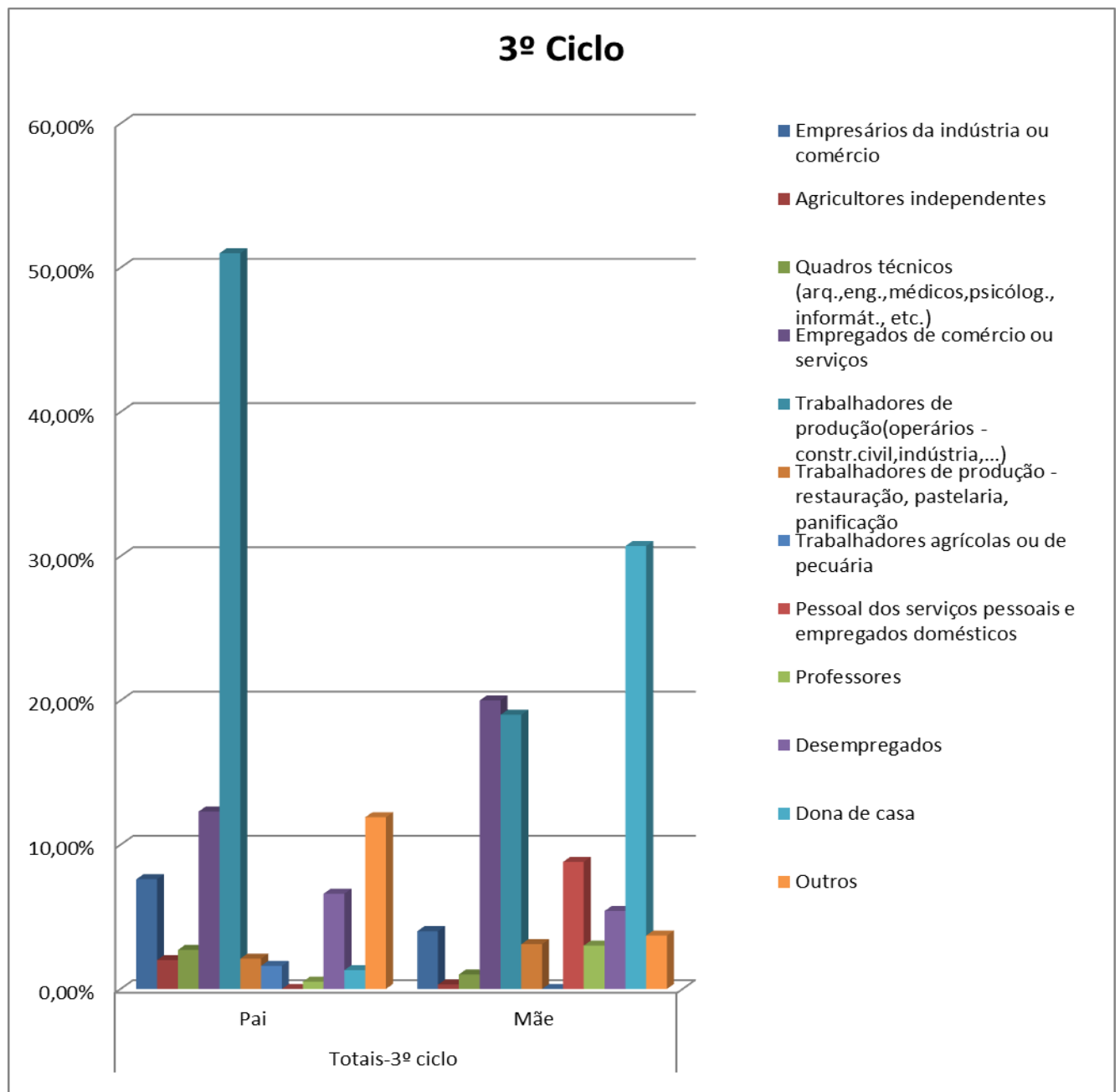
ANEXO VI - CARATERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



ANEXO VII - CARATERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



ANEXO VIII - CARATERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



ANEXO IX – PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES COMEMORATIVAS DOS 40 ANOS DA ESCOLA SEDE DO AGRUPAMENTO E DO CENTENÁRIO DA REPÚBLICA

1970/71 _____ 2010/11
40 Anos

1º PERÍODO

De 20 a 26 de Novembro – Comemoração da semana da Biodiversidade
Dia 23 de Novembro – Plantação de 40 árvores no Monte de S. Mamede, pelos alunos do Clube da Floresta
Jantar “Encontro de Gerações”

2º PERÍODO

De 4 a 8 de Abril - Visita à Exposição “Gonçalo Sampaio” Na Galeria do Theatro Club
- Feira do Livro Concelhia
- Desfile de Carnaval (Pré-escolar e 1º Ciclo)
- Fórum “Incluir, Diversificar, Socializar”
- Cerimónia de Entrega dos Prémios de Mérito e Excelência 2009/2010

3º PERÍODO

De 13 a 22 Junho - Apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos da Área de Projeto
De 17 a 18 de Junho - Sarau “Da Palavra ao Sonho”; A Gonçalo Sampaio Comemora o Centenário da República
21 de Junho - Visita ao Bosquete e ao Pavilhão Verde
- Sessão Solene Comemorativa do 40º aniversário da Escola
- Momento Musical

Para o 5º ANO

CONTEÚDOS/ ACTIVIDADES AREAS/ CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	b		
	Conteúdos/Actividades, Temas/Projectos 1º Período	Conteúdos/Actividades Temas/Projectos 2º Período	Conteúdos/Actividades Temas/Projectos 3º Período
AREA de PROJECTO	REPÚBLICA: -Estudo da Evolução do ensino nos últimos 100 anos;	- Implementação do projecto PRESSE, com ligação ao Centenário da República: - Direitos da Mulher; - Namoro; - Casamento, etc	- Implementação do projecto PRESSE, com ligação ao Centenário da República: - Direitos da Mulher; - Namoro; - Casamento, etc (cont.) - Apresentação dos trabalhos
FORMAÇÃO CIVICA	- Análise dos direitos e deveres dos alunos apoiada no Regulamento Interno e no Estatuto do Aluno; - Análise do projecto Educativo do Agrupamento; - Apresentação do PAA do Agrupamento; - Implementação do projecto: “Escola limpa é outra pinta”; - Implementação do projecto “Tolerância zero”	- Análise dos direitos e deveres dos alunos apoiada no Regulamento Interno e no Estatuto do Aluno; - Análise do projecto Educativo do Agrupamento; - Apresentação do PAA do Agrupamento; - Implementação do projecto: “Escola limpa é outra pinta”; - Implementação do projecto “Tolerância zero”	- Análise dos direitos e deveres dos alunos apoiada no Regulamento Interno e no Estatuto do Aluno; - Análise do projecto Educativo do Agrupamento; - Apresentação do PAA do Agrupamento; - Implementação do projecto: “Escola limpa é outra pinta”; - Implementação do projecto “Tolerância zero”
ESTUDO ACOMPANHADO	Actividades visando o combate ao insucesso escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;	Actividades visando o combate ao insucesso escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;	Actividades visando o combate ao insucesso escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;

Para o 6º ANO

CONTEÚDOS/ ACTIVIDADES ÁREAS/ CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	Conteúdos/Actividades, Temas/Projectos 1º Período	Conteúdos/Actividades Temas/Projectos 2º Período	Conteúdos/Actividades Temas/Projectos 3º Período
ÁREA de PROJECTO	<p>REPÚBLICA:</p> <p>-Estudo da Evolução do ensino nos últimos 100 anos;</p>	<p>- Implementação do projecto PRESSE, com ligação ao Centenário da República: - Direitos da Mulher; - Namoro; - Casamento, etc</p>	<p>- Implementação do projecto PRESSE, com ligação ao Centenário da República: - Direitos da Mulher; - Namoro; - Casamento, etc (cont.) - Apresentação dos trabalhos</p>
FORMAÇÃO CIVICA	<p>- Análise dos direitos e deveres dos alunos apoiada no Regulamento Interno e no Estatuto do Aluno; - Análise do projecto Educativo do Agrupamento; - Apresentação do PAA do Agrupamento; - Implementação do projecto: "Escola limpa é outra pinta"; - Implementação do projecto "Tolerância zero"</p>	<p>- Análise dos direitos e deveres dos alunos apoiada no Regulamento Interno e no Estatuto do Aluno; - Análise do projecto Educativo do Agrupamento; - Apresentação do PAA do Agrupamento; - Implementação do projecto: "Escola limpa é outra pinta"; - Implementação do projecto "Tolerância zero"</p>	<p>- Análise dos direitos e deveres dos alunos apoiada no Regulamento Interno e no Estatuto do Aluno; - Análise do projecto Educativo do Agrupamento; - Apresentação do PAA do Agrupamento; - Implementação do projecto: "Escola limpa é outra pinta"; - Implementação do projecto "Tolerância zero"</p>
ESTUDO AGOMPANHADO	<p>Actividades visando o combate ao insucesso escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;</p>	<p>Actividades visando o combate ao insucesso escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;</p>	<p>Actividades visando o combate ao insucesso escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;</p>

Para o 7º ANO

CONTEÚDOS/ ACTIVIDADES ÁREAS/ CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	Conteúdos/Actividades, Temas/Projectos	Conteúdos/Actividades Temas/Projectos	Conteúdos/Actividades Temas/Projectos
	1º Período	2º Período	3º Período
AREA de PROJECTO	O "bullying" na escola e sua relação com o uso de substâncias psico-activas que alteram o indivíduo, o seu estado de consciência e o seu comportamento	O que foi o ensino, na Póvoa de Lanhoso, neste primeiro centenário da Implantação da República	O que foi o ensino, na Póvoa de Lanhoso, neste primeiro centenário da Implantação da República; Apresentação dos trabalhos
FORMAÇÃO CIVICA	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos direitos e deveres dos alunos apoiada no Regulamento Interno e no Estatuto do Aluno; - Análise do projecto Educativo do Agrupamento; - Apresentação do PAA do Agrupamento; - Implementação do projecto: "Escola limpa é outra pinta"; - Implementação do projecto "Tolerância zero" 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos direitos e deveres dos alunos apoiada no Regulamento Interno e no Estatuto do Aluno; - Análise do projecto Educativo do Agrupamento; - Apresentação do PAA do Agrupamento; - Implementação do projecto: "Escola limpa é outra pinta"; - Implementação do projecto "Tolerância zero" 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos direitos e deveres dos alunos apoiada no Regulamento Interno e no Estatuto do Aluno; - Análise do projecto Educativo do Agrupamento; - Apresentação do PAA do Agrupamento; - Implementação do projecto: "Escola limpa é outra pinta"; - Implementação do projecto "Tolerância zero"
ESTUDO ACOMPANHADO	Actividades visando o combate ao insucesso escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;	Actividades visando o combate ao insucesso escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;	Actividades visando o combate ao insucesso escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;

PARA O 8º ANO

CONTEÚDOS/ ACTIVIDADES ÁREAS/ CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	Conteúdos/Actividades, Temas/Projectos 1º Período	Conteúdos/Actividades Temas/Projectos 2º Período	Conteúdos/Actividades Temas/Projectos 3º Período
ÁREA de PROJECTO	Levantamento e tratamento estatístico da evolução do ensino nos últimos 40 anos da Escola Básica Professor Gonçalo Sampaio	Levantamento e tratamento estatístico da evolução do ensino nos últimos 40 anos da Escola Básica Professor Gonçalo Sampaio	Levantamento e tratamento estatístico da evolução do ensino nos últimos 40 anos da Escola Básica Professor Gonçalo Sampaio
FORMAÇÃO CIVICA	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos direitos e deveres dos alunos apoiada no Regulamento Interno e no Estatuto do Aluno; - Análise do projecto Educativo do Agrupamento; - Apresentação do PAA do Agrupamento; - Implementação do projecto: “Escola limpa é outra pinta”; - Implementação do projecto “Tolerância zero” 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos direitos e deveres dos alunos apoiada no Regulamento Interno e no Estatuto do Aluno; - Análise do projecto Educativo do Agrupamento; - Apresentação do PAA do Agrupamento; - Implementação do projecto: “Escola limpa é outra pinta”; - Implementação do projecto “Tolerância zero” 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos direitos e deveres dos alunos apoiada no Regulamento Interno e no Estatuto do Aluno; - Análise do projecto Educativo do Agrupamento; - Apresentação do PAA do Agrupamento; - Implementação do projecto: “Escola limpa é outra pinta”; - Implementação do projecto “Tolerância zero”
ESTUDO ACOMPANHADO	Actividades visando o combate ao insucesso escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;	Actividades visando o combate ao insucesso escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;	Actividades visando o combate ao insucesso escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;

PARA O 9º ANO

CONTEÚDOS/ ACTIVIDADES ÁREAS/ CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	Conteúdos/Actividades, Temas/Projectos	Conteúdos/Actividades Temas/Projectos	Conteúdos/Actividades Temas/Projectos
	1º Período	2º Período	3º Período
ÁREA de PROJECTO	Actividades visando o combate ao insucesso escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;	Actividades visando o combate ao insucesso escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;	Actividades visando o combate ao insucesso escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
FORMAÇÃO CIVICA	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos direitos e deveres dos alunos apoiada no Regulamento Interno e no Estatuto do Aluno; - Análise do projecto Educativo do Agrupamento; - Apresentação do PAA do Agrupamento; - Implementação do projecto: "Escola limpa é outra pinta"; - Implementação do projecto "Tolerância zero" 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos direitos e deveres dos alunos apoiada no Regulamento Interno e no Estatuto do Aluno; - Análise do projecto Educativo do Agrupamento; - Apresentação do PAA do Agrupamento; - Implementação do projecto: "Escola limpa é outra pinta"; - Implementação do projecto "Tolerância zero" 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos direitos e deveres dos alunos apoiada no Regulamento Interno e no Estatuto do Aluno; - Análise do projecto Educativo do Agrupamento; - Apresentação do PAA do Agrupamento; - Implementação do projecto: "Escola limpa é outra pinta"; - Implementação do projecto "Tolerância zero"; - Orientação Vocacional e Profissional
ESTUDO ACOMPANHADO	Desdobramento das actividades lectivas/técnicas laboratoriais das disciplinas de Ciências Naturais e Físico Química	Desdobramento das actividades lectivas/técnicas laboratoriais das disciplinas de Ciências Naturais e Físico Química	Desdobramento das actividades lectivas/técnicas laboratoriais das disciplinas de Ciências Naturais e Físico Química

Comunicação

No âmbito das comemorações do *Centenário da República*, a nossa escola propõe-se levar a cabo uma actividade que permita aos alunos reviver um dos momentos mais altos da implantação da República.

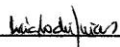
Esta actividade terá lugar a 4 de Outubro, nos primeiros blocos da manhã e da tarde.

Os alunos dos respectivos turnos deslocar-se-ão ordeiramente para o campo de jogos, acompanhados dos professores que se encontrarem com eles no momento em que soar um toque a sinalizar a partida para o campo.

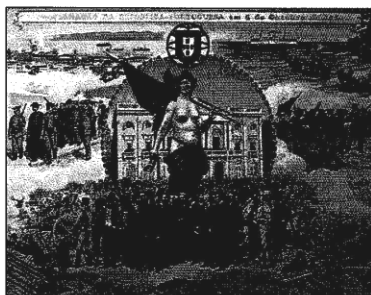
Os alunos serão preparados para esta actividade pelos professores de História, Português e Educação Musical, mas será necessária a colaboração de todos os outros professores.

Serão prestadas mais informações logo que seja possível.

A Directora



COMEMORAÇÕES DO CENTENÁRIO DA REPÚBLICA



Guião para professores acompanhadores

Informação

No dia 4 de Outubro, pelas 9.20h/15.20h (turno da manhã e da tarde), decorrerá no campo de jogos desta escola uma pequena História ao Vivo – Proclamação da Implantação da República a 5 de Outubro de 1910.

Os Professores acompanhadores serão aqueles que se encontrarem na sala de aula às horas acima referidas, os quais acompanharão os seus alunos no decorrer da actividade, participando nela.

Os alunos já estarão, no momento, preparados pelos seus professores de História para desempenharem bem o seu papel.

Pedimos no entanto o favor de:

- Pelas 9.15h/15.15h lerem oralmente com os alunos uma ou duas vezes o “guião do aluno”, que estes deverão ter consigo.
- Pelas 9.20h/15.20h ouvirão gritar “Victória, vitória, está implantada a República em Portugal”. A este sinal deverão sair apressadamente das salas em direcção ao campo de jogos.
- Seguidamente apenas terão de cumprir o “Guião do Aluno”.
- Pedimos o favor de acalmarem os alunos, sempre que no guião se encontrar a palavra “silêncio”. Este pedido prende-se com a necessidade de tornar possível a audição do discurso de José Relvas, e fazer alternar as explosões de alegria/gritaria com momentos de acalmia. Pensamos que, deste modo, o resultado será mais vivo e interessante.

Nota: no final haverá uma solta de pombas.

A Directora,

Luísa F. F. F. F.



Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio

Guião do aluno

Reviver a Implantação da República de 5 de Outubro de 1910 através de uma História ao Vivo.

Guião da actividade

Momentos:

1.º Sinal de saída: ouvirás um chamamento que identificarás com facilidade. A este sinal, o teu Professor, tu e os teus colegas deverão sair rapidamente da sala soltando vivas, acenando lenços, ou o teu próprio guião, que terás obrigatoriamente contigo. Poderás abraçar os teus colegas ao mesmo tempo que desces apressadamente para o campo de jogos dando vivas:

"Viva a República"

"Viva a Liberdade"

"Viva a Pátria"

"Viva Portugal"

"Viva Machado dos Santos"

2.º Concentração no campo de jogos.

3.º Num ponto alto que servirá de varanda da câmara, entram José Relvas e outros membros do Directório e acenam ao povo (alunos).

Povo (tu e os teus colegas):

- Aplaudem

- Dão vivas

"Viva José Relvas!"

Silêncio (Aguarda em silêncio o discurso de José Relvas).

JOSÉ RELVAS: (dirigindo a palavra ao povo:)

Cidadãos!

O Povo, o exército e a armada acabam de proclamar a República.

(pausa)

Povo (tu e os teus colegas)

- Aplaudem e dão vivas

"Viva o exército"

"Viva a armada"

"Viva o povo"

"Viva a República"

Silêncio (Aguarda em silêncio a continuação do discurso de José Relvas).

JOSÉ RELVAS:

Cerca das 8h da manhã, depois dum brevíssimo ataque das forças revolucionárias, renderam-se as tropas que tinham a ingrata missão de defender a causa monárquica. Àquela hora, colocou-se a bandeira da República no castelo de S. Jorge.

(pausa)

Povo (tu e os teus colegas)

"Viva o Directório"

"Vitória, vitória, foi implantada a República"

Aplausos.

Silêncio (Aguarda em silêncio a continuação do discurso de José Relvas).

JOSÉ RELVAS:

Está formado o governo provisório que é assim constituído:

Presidente, Teófilo Braga

Interior, António José de Almeida

Justiça, Afonso Costa

Negócios Estrangeiros, Bernardino Machado

Guerra, Coronel Correia Barreto

Povo (tu e os teus colegas)

"Viva o governo provisório"

Aplaudem

Silêncio

4.º Hastear da bandeira

TODOS:

Cantam o hino nacional.

- FIM

A Directora,

Miclodisficus

Organização do Cortejo

As crianças são organizadas em 4 filas

Zona da Entrada

Faixa da República (Seleccionar dois professores das AEC para porta-estandarte)

Bandeira do Pré-escolar

1º carro (A escola)

JI do Cávado

- Tinteiros e penas (60 alunos - desde a biblioteca velha até à passerelle)

1º e 2º anos CE do Cávado

- Livros antigos da primária (60 alunos - Passerelle até à sala 4)

3º ano CE do Cavado - meninas)

- Vestidas para a educação física - Sala 4 até á sala 3

3º e 4º anos CE do Cávado(rapazes)

- Vestidos para a escola (levam as sacolas e alguns brinquedos antigos) (sala 3 ATÉ À ESQUINA DO PAVILHÃO AMARELO)

4º ano) CE do Cavado meninas

- Batas brancas e lousas (ESQUINA DO PAVILHÃO ATÉ À SALA 1)

EB1 de Calvos

- Lousas (DA SALA 1 ATÉ AO FINAL DO PAVILHÃO)

EB1 de Serzedelo

- Caderno de duas linhas (Canto do pavilhão até à sala 8)

EB1 de Rendufinho

- Caderno de argolas (da sala 8 até à sala 7)

2º Carro (Saúde e exercício físico)

Carro colocado ao lado da secretaria

EB1 de Campo

- A educação física nos anos 60 (40 alunos)

EB1 de Vilela e Louredo

- O desporto federado (40 alunos)

EB1 de Sto. Emilião

- A saúde (médicos e enfermeiras)

3º Carro (A alimentação)

(Colocado na 1ª grelha da descida para o Pavilhão Branco)

JI da EB1/JI da Póvoa de Lanhoso

- Pote do caldo (Rampinha da grelha até ao cato)

JI do Centro Educativo António Lopes

- Vendedores de Peixe (até ao fim da rampa)

1º ano Centro Educativo António Lopes

- O preço dos alimentos ao longo do tempo (até ao 1º banco)

1º e 2º anos EB1/JI da Póvoa de Lanhoso

- Aguadeiros (até final do pavilhão branco)

3º ano Centro Educativo António Lopes

- A batata ao longo do século (corredor da passerelle)

3º ano EB1/JI da Póvoa de Lanhoso

- A merenda (do caixote do lixo até à campainha)

4º ano Centro Educativo António Lopes

- Orquestra dos Alimentos (até final da parede do pavilhão branco)

4º ano EB1/JI da Póvoa de Lanhoso

- Malhada do trigo e do centeio

2º ano Centro Educativo António Lopes

- Ciclo do pão (parede de escalada)



Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio

SARAU

Da palavra ao sonho

“A Gonçalo Sampaio e o Centenário da República”

17 de Junho de 2011

ABERTURA: MONARQUIA / IMPLANTAÇÃO DA REPÚBLICA — alguns aspectos.

- 1.** *PowerPoint mostrando palácios portugueses serve de cenário –7/8m*
 - 1.1** — “PANIS ANGELICUS” Número de flautas (por 12 alunos da turma do 6.ºE / professora Carla).
 - 1.2** — DANÇA da CORTE (por alunos do 5.º ano/ professor Carlos Araújo).
- 2.** **PASSAGEM DA MONARQUIA PARA A REPÚBLICA –** leitura dramatizada de um texto sobre este tema (por alunos do 7.ºB /professora Teresa Martins – 3m).
- 3.** **HINO NACIONAL** cantado (coro formado pelos alunos da professora Branca. *Acompanha este número uma aluna da professora Carla vestida com as cores da Bandeira e com o Hino Nacional escrito na roupa — 2/3m).*

ANOS SESSENTA: EMIGRAÇÃO / GUERRA COLONIAL / MOVIMENTOS ESTUDANTIS...

- 4.** *PowerPoint mostrando os nossos emigrantes a sair de Portugal e atravessar os montes. Este PowerPoint acompanhará o fado corrido e o poema que se lhe segue.*

4.1 — FADO CORRIDO (tocado em flauta por 13 alunos do 6.ºE/professora Carla — 5m).

4.2 — EI-LOS QUE PARTEM – Poema de Manuel Freire (dito pela professora Isabel Lourenço — 5m).

5. OS AMORES DE ESTUDANTE, de Zeca Afonso (por 13 alunos do 6.ºA, da professora Carla, imitando uma Tuna — 2m).

6. TROVA DO VENTO QUE PASSA, de Manuel Alegre (cantado pelo professor Fonseca).

7. DANÇA MILITAR, (pelas alunas do 8.ºE / professor Carlos – 3 a 4m) *simbolizando a preparação dos nossos soldados, antes de partir para a guerra.*

8. MENINA DOS OLHOS TRISTES — (cantada pela professora Branca acompanhada de PowerPoint com a partida dos nossos militares para a guerra realizado pela mesma — 4m).

9. MY HEART WILL GO ON (número de flautas pelos alunos do 6.ºA / professora Carla, simbolizando as mães que choram pelos filhos na hora da partida — 2.5m).

25 de Abril: REFERÊNCIAS DIVERSAS AO NOSSO QUOTIDIANO DEMOCRÁTICO, PREFERÊNCIAS E REALIZAÇÕES CULTURAIS PÓS ABRIL...

10. MUDA DE VIDA (cantada pelas alunas da professora Branca com acompanhamento de PowerPoint sobre o 25 de Abril e de alunos vestidos de soldados usando cravos vermelhos na ponta da espingarda — 4m).

11. ABRIL DE ABRIL poema de Manuel Alegre (dito pela professora Isabel Lourenço e duas alunas do 8.ºB — 3m).

12. “EBONY AND IVORY” – (cantada por 9 alunos do 7.ºB / Prof. Carla. Com esta canção pretende-se simbolizar a luta contra o racismo.— 3,5m).

13. EM PLAYBACK de Carlos Paião (representada por 14 alunos do 6.ºI / Prof. Paula Vieira — 3/4m).
14. “MÚSICA NO CORAÇÃO” (pela professora Ana Luísa e um grupo de alunos — 3m).
15. TCHÁ, TCHÁ, TCHÁ... (apresentada pelas alunas do clube de dança/professor Carlos Araújo — 4m).
16. “LIBERDADE” (poema dito pelas alunas do 6.ºJ / Prof. Aurora).

PRESENÇA DE PORTUGAL NO MUNDO / GLOBALIZAÇÃO

17. POWERPOINT COM FIGURAS QUE MARCAM A PRESENÇA DE PORTUGAL NO MUNDO – Arte, Desporto, Música, Literatura, Ciência, etc.
 - 17.1 — Melodias de vários países, tocadas em flauta (pelas alunas do 6º E / professora Carla — 7m).

ENCERRAMENTO: FESTEJAR OS 40 ANOS DA E/B 2/3 do PROF. GONÇALO SAMPAIO e a VIDA

18. TERNURA DOS 40 de Paco Bandeira (pelas alunas da professora Teresa Silva — 3m).
19. HINO À ALEGRIA da nona sinfonia de Beethoven (tocada e cantada pelos alunos das profs. Branca e Carla; o público acompanha o refrão - 7m).

As Professoras:

Rosa Antelo
Carla Araújo

ANEXO X – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GONÇALO SAMPAIO – CONFIGURAÇÃO ATUAL

2012 | Agrupamento de Escolas Professor Gonçalo Sampaio | 2013

ESCOLA EB 2/3 PROF. GONÇALO SAMPAIO

CENTRO ESCOLAR DO CÁVADO

VERIM
MONSUL
ÁGUAS SANTAS
GERAZ DO MINHO
COVELAS
FERREIROS
AJUDE
FRIANDE
S. JOÃO DE REI
MOURE

CENTRO ESCOLAR E.B.1 J.I. - PÓVOA DE LANHOSO

PÓVOA DE LANHOSO
LANHOSO
CALVOS
FRADES

PÓVOA DE LANHOSO
GALEGOS

CENTRO ESCOLAR ANTÓNIO LOPES

CENTRO ESCOLAR D. ELVIRA CÂMARA LOPES

VILELA
LOUREDO
CAMPOS
S. EMILIAO

“ A espada ociosa sonha com batalhas. Meu sonho é outro.”

Jorge Luís Borges

“ Obscuramente livros, estampas, chaves seguem-me a sina. ”

ANEXO XI – RESULTADOS DO GRAU DE SATISFAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

ALUNOS	
1.Grau de Satisfação	87%
2.Comportamento dos alunos	88%
3.Professores	98%
4.Funcionários	93%
5.Equipamentos e espaços	72%
6.Violência na Escola	81%
7.Participação na escola	91%
8. Auto-Avaliação	92%

ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	
1.Grau de Satisfação com a Escola	93%
2.Funcionamento da Escola	90%
3.Envolvimento na Vida Escolar do seu educando	88%

PESSOAL NÃO DOCENTE	
1.Grau de Satisfação com a Escola	93%
2.Comportamento dos alunos	88%
3.Professores	81%
4.Funcionários	92%
5.Equipamentos e espaços	79%
6.Avaliação Geral	95%

PESSOAL DOCENTE	
1.Grau de Satisfação com a Escola	96%
2.Professores(Colaboração, partilha, relacionamento...)	97%
3.Funcionários	96%
4.Comportamento dos Alunos	86%
5.Equipamentos e Espaços	65%
6.AEC/Componente de Apoio à Família	76%
7.Refeições	80%
8. Avaliação Geral	98%

PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES

SAÚDE

DESPORTO

AMBIENTE

**ARRAIAL
MINHOTO**

**DESFILE DE
CARNAVAL**

SARAUS

INTEGRAR

PROSEPE

ECO-ESCOLA

COMENIUS

**FEIRINHA
SOLIDÁRIA**

**SENTIDOS
DA CIÊNCIA**

ARTEMANIAS
**REQUALIFICAÇÃO
DOS ESPAÇOS
VERDES**

**CABAZ DE
NATAL**

COLUMBOFILIA

**DA PALAVRA
AO SONHO**

OLIMPÍADAS

**FESTA DE
FINALISTAS**

PES/PRESSE

ANEXO XIII – PROBLEMÁTICA DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Nº Alunos	Problemática
9	Paralisia Cerebral
2	Autismo
1	Síndrome de Dravet
2	Atraso no desenvolvimento global (ADG)
2	Doença Oncológica
13	Défice cognitivo/Perturbações emocionais/fala e linguagem
7	Hiperatividade
7	Multideficiência
4	Hidrocefalia
7	Trissomia XXI
16	Deficiência Mental
2	Défice Auditivo
4	Dislexia Grave
1	Síndrome de Kinsburg
1	Síndrome de Goldenhar
1	Síndrome de Tricorínfolínico
2	Síndrome Alcoólico fetal (SAF)
1	Distrofia Miotónica de Steinert (DM1)
1	Baixa Visão
1	Deficiência permanente por anomalia congénita de estrutura e função psicológica intelectual e fisiológica com perturbação motora