



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Agrupamentos de escolas e estruturas de orientação educativa

(In)adequação das estruturas de orientação educativa no
1.º ciclo de um agrupamento do distrito de Braga

Relatório de atividade profissional

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação

Administração e Organização Escolar

Marina Lobarinhas de Miranda da Cruz

Orientador:

Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão

Braga, 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Agrupamentos de escolas e estruturas de orientação educativa

(In)adequação das estruturas de orientação educativa no
1.º ciclo de um agrupamento do distrito de Braga

Relatório de atividade profissional

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação

Administração e Organização Escolar

Marina Lobarinhas de Miranda da Cruz

Orientador:

Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão

Braga, 2014

Agradecimentos

Ao meu orientador Professor Carlos Estêvão pela atenção, disponibilidade e pelas sugestões sempre oportunas.

À minha família.

A todos os que colaboraram no desenvolvimento deste Relatório.

Índice Geral

Índice de Tabelas	9
Índice dos gráficos	9
Abreviaturas	10
Resumo	1
Introdução	3
Objeto do trabalho	3
Desenvolvimento	4
Metodologia	6
Solução delineada	6
Capítulo I - Percorso profissional	9
1.1- Formação inicial e formação especializada	9
1.2- Experiência no ensino regular e na educação especial.....	10
1.2.1- Ensino regular	10
1.2.2- Ensino Especial	12
1.3- Funções de diretora de escola	13
1.4- Função de coordenadora da ação de reflexão sobre os currículos do ensino básico - 1996/1997	14
1.5- Participação na instalação do agrupamento de escolas	16
1.6- Participação na evolução do agrupamento de escolas	18
Capítulo II - Enquadramento teórico	21

2.1- Conceções de escola primária/1.º CEB.....	21
2.1.1- Da Escola Confessional à Escola Plural, um longo caminho percorrido ...	22
2.1.1.1- Escola laica e secular	24
2.1.1.2- Escola Plural.....	25
2.2- Perspetiva histórica da gestão das escolas primárias/1.º CEB ..	34
2.2.1- A Escola antes da Primeira República	34
2.2.2- A Escola na Primeira República.....	35
2.2.3- A Escola no Estado Novo	36
2.2.4- A Escola no pós 25 de abril.....	37
2.3- Modelos teóricos sobre organizações escolares	42
2.3.1- Modelo burocrático racional.....	43
2.3.2- Modelo Político	48
2.3.3- Modelo quase mercado	50
2.4- Especificidades organizacionais dos agrupamentos de escolas	54
2.4.1- Conceção dos agrupamentos de escolas	55
a) Participação e representatividade	57
b) Reforço da participação das famílias e comunidades	60
c) Verticalização.....	61
d) Flexibilidade.....	62
e) Autonomia.....	64
2.4.2- Estruturas e funcionamento do 1.º ciclo	65
2.4.2.1- Estruturas de gestão e de coordenação.....	66
a) Conselho geral.....	67
b) Diretor	68

c) Conselho pedagógico	68
d) Conselho administrativo	69
e) Coordenação de escola	69
f) Estruturas de coordenação e supervisão	70
2.4.2.2- Instrumentos de regulação	71
a) Projeto educativo	72
b) Regulamento Interno	73
c) Plano anual ou plurianual de atividades	73
d) Orçamento	74
e) Relatório anual de atividades	74
f) Conta de gerência	75
g) Relatório de autoavaliação	75
h) Contrato de autonomia	76
Capítulo III – Agrupamento de Escolas Rosa Ramalho	78
3.1- Criação do agrupamento de escolas	78
3.2 - Caraterização atual do agrupamento de escolas	84
3.2.1- Denominação	84
3.2.2- Caraterização geodemográfica	85
3.2.3- Nível económico, social e escolar dos agregados familiares ..	87
3.2.4- Caraterização da população escolar	89
3.2.5- Parceiros locais e regionais	95
3.2.6- Principais linhas orientadoras do projeto educativo	96
Capítulo IV – Questão problema: (In)adequação das estruturas de orientação educativa	99

4.1- Introdução.....	99
4.2- Comunicação interescolas.....	100
4.3- Participação e representatividade nos órgãos	101
4.4- Estruturas de orientação educativa	103
4.5- Evolução do agrupamento de escolas.....	109
Capítulo V - Conclusões, limitações, e recomendações	122
5.1- Aprendizagens profissionais mais relevantes, experiência adquirida e resultados alcançados.....	122
5.2- Importância da reflexão sobre a atividade.....	124
5.3- Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação	125
5.4- Recomendações.....	127
Referências Bibliográficas	129
Legislação consultada	133
Documentos consultados	138

Índice de Tabelas

Quadro 1.....	81
Quadro 2.....	83
Quadro 3.....	90
Quadro 4.....	107

Índice dos gráficos

Gráfico 1 e 2.....	82
Gráfico 3.....	88
Gráfico 4.....	89
Gráfico 5.....	90
Gráfico 6.....	90

Outros Índices

Mapa do agrupamento	86
Organograma	117

Abreviaturas

AAAF	Atividades de Animação e de Apoio à Família
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
APACI	Associação de Pais e Amigos das Crianças Inadaptadas de Barcelos
ASE	Ação Social Escolar
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
DGESTE	Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
DREN	Direção Regional de Educação do Norte
EB	Ensino Básico
EB2,3	Ensino Básico 2º e 3º Ciclos
EBM	Ensino Básico Mediatizado
ECD	Estatuto da Carreira Docente
GTAE	Grupo de Trabalho de Avaliação de Escolas
JI	Jardins de Infância
LAL	Lançamento do Ano Escolar
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
P3	Tipologia de escola de área aberta
PRACE	Programa de Reestruturação de Administração Central do Estado
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Resumo

Neste relatório reflexivo e teoricamente fundamentado, pretende-se fazer uma reflexão global sobre a atividade desenvolvida de forma participativa, desde 2001 até ao presente, na instalação e evolução de um agrupamento de escolas atípico, com uma extensão territorial considerável e com um grande número de estabelecimentos.

Além de uma breve história sobre a evolução do conceito de escola Primária/ 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e das formas de gestão, é dada ênfase aos modelos teóricos organizacionais na atual realidade escolar.

Os órgãos de gestão, a sua composição, a sua evolução e os respetivos instrumentos de regulamentação burocrática do agrupamento de escolas, também merecem atenção, atendendo a que são basilares numa organização complexa, constituída por vários atores, como é uma organização escolar.

A temática em reflexão é alvo de uma análise contextualizada, sendo caracterizado o agrupamento de escolas enquanto organização desde a sua formação até ao presente.

O redimensionamento das estruturas de coordenação e de orientação educativa do 1.º CEB numa base territorial e não, somente, no grupo de docência, na sequência de um contrato de autonomia, é a experiência em análise.

Na ótica de quem participa num órgão de gestão, são apontadas as debilidades e os aspetos mais críticos, as principais dificuldades sentidas no terreno, assim como a solução mais adequada para a formação das equipas de docentes com o objetivo de melhorar os indicadores de coesão, participação e trabalho cooperativo na vida escolar.

Finalmente, são apontadas outras possibilidades, atendendo à reestruturação dos agrupamentos e à evolução do conceito de autonomia.

Introdução

Objeto do trabalho

Este relatório reflexivo tem por objeto o funcionamento de um agrupamento de escolas com grande extensão geográfica e com muitos estabelecimentos escolares de pequena e média dimensão, dando particular atenção às estruturas de orientação educativa no 1.º CEB.

Com um elevado número de docentes a desenvolver a atividade letiva em escolas dispersas, pretende-se dar conta das condições de participação nos órgãos colegiais, assim como das condições para a efetivação do trabalho colaborativo, visando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Como afirma Teixeira (1995, p. 162) "uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização".

A partir da experiência profissional, são explicitados as debilidades e os aspetos mais críticos e as respetivas estratégias para minimizar e colmatar as dificuldades essenciais que foram surgindo. É evocada a necessidade de prever nos normativos legais a autonomia necessária e adequada às especificidades de cada agrupamento para que responda com racionalidade e autenticidade aos pressupostos a que está obrigado.

Desenvolvimento

O desenvolvimento do relatório reflexivo é constituído por cinco partes: percurso profissional, enquadramento teórico, caracterização do Agrupamento de Escolas Rosa Ramalho, identificação da questão problema com a apresentação de possíveis soluções e, por último, são apresentadas as conclusões, as limitações e as recomendações.

No percurso profissional é feita uma breve resenha com referência à formação adquirida, inicial e ao longo da carreira e as principais atividades e funções ou cargos desempenhados, com especial realce no âmbito do Agrupamento de Escolas Rosa Ramalho.

No enquadramento teórico, são efetuadas várias abordagens. Numa primeira instância, são analisadas algumas conceções de escola do 1.º ciclo/primária, desde as primeiras conceções em Portugal até às conceções atuais resultantes da democratização, da multiculturalidade e da globalização, dando-se primordial atenção à Escola Plural.

Seguidamente, é realizada uma resenha sobre a evolução histórica da gestão das escolas do 1.º ciclo/primárias até ao presente, passando por uma análise e reflexão sobre os modelos teóricos organizacionais. Entre os vários modelos, são caracterizados três: burocrático racional, político e “quase mercado”, por parecerem os que mais se evidenciam nas organizações atuais de maior dimensão, como são os agrupamentos de escolas.

Sobre a concepção dos agrupamentos de escolas, é feito um estudo no âmbito dos seus órgãos de administração e gestão, contemplando a sua evolução, quer na sua constituição, quer nas suas competências e respetivos efeitos. Complementarmente, são referenciados os instrumentos de regulação/autonomia que integram a organização pedagógica e curricular e a gestão dos recursos humanos, da ação social escolar, estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.

Para se compreender a problemática identificada de forma contextualizada no agrupamento, são abordados vários aspetos: criação e evolução, denominação, geodemografia, nível social, económico e escolar dos agregados familiares, caracterização da população escolar, parcerias realizadas e linhas orientadoras valorizadas no projeto educativo.

No quarto capítulo, é desenvolvida e analisada a questão problema. É notório que com esta realidade, a atual legislação, nem possibilita ao departamento de docentes do 1.º ciclo o funcionamento que se deseja, nem a assunção das respetivas competências, quer em termos de trabalho colaborativo, quer em termos de representatividade e participação nos órgãos.

Nesta reflexão, são ainda apresentadas algumas conclusões e até possíveis soluções para atenuar as dificuldades vivenciadas.

Metodologia

A técnica adotada na recolha de informação para a realização deste relatório é a observação e a participação diretas ao longo da evolução organizacional do agrupamento e a análise documental. Conforme defende Deshaies (1997, p. 296) “a observação é direta quando se toma conta dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das ações, das realidades físicas, em suma, do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação.”

É feita uma reflexão sobre a evolução do agrupamento de escolas enquanto organização educativa, desde a sua criação até ao presente, através da consulta de documentos comprovativos (ofícios, atas e relatórios diversos), tendo subjacente a análise dos diplomas legais, os documentos de regulação do agrupamento, estudos reconhecidos realizados e a competência profissional.

Solução delineada

Para que os professores do 1.º ciclo pudessem ser gestores participantes, a resposta mais adequada foi encontrada através do contrato de autonomia celebrado a prazo determinado, que pode ser revisto ou alterado a todo o tempo.

Embora, o decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, republicado, do qual é parte integrante o decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, já dê uma maior abertura para o exercício da autonomia em relação ao decreto-lei 115-A/1998, de 4 de maio, permitindo que o número de departamentos curriculares possa ser definido no

regulamento interno, continua a não prever o distanciamento entre as escolas o 1.º ciclo e a não dar autonomia aos agrupamentos para contornar esta situação, de forma a promover o trabalho cooperativo e colaborativo entre os docentes.

Tal verifica-se na medida em que este diploma determina que a articulação curricular e gestão curriculares sejam asseguradas por departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares. Porém, como nos outros ciclos de ensino, existem vários grupos de recrutamento associados, não ao nível de ensino, mas às áreas disciplinares, podendo ainda constituir-se departamentos pelos cursos lecionados, logicamente que resulta daqui a possibilidade da criação de um considerável maior número de departamentos em relação ao 1.º CEB. Deste modo, o número de docentes do departamento do 1º ciclo é bastante maior e há falta de proporcionalidade na representação nos órgãos, sobretudo, no conselho pedagógico.

É de salientar a particularidade de quatro estabelecimentos do 1.º CEB pertencentes ao agrupamento, em que os alunos, finalizando o 1.º ciclo, prosseguem estudos em escolas fora deste agrupamento por não pertencerem à área de influência nos ciclos seguintes. Estes alunos “emigram” para outros projetos educativos, incluindo uma escola com contrato de associação e outro agrupamento de escolas limítrofe fora do concelho. É um agrupamento atípico, pois, na génese da sua constituição, a condição de favorecer o percurso sequencial e articulado por todos os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, numa dada área geográfica, não foi completamente satisfeita.

Contudo, como todos os agrupamentos de escolas, este agrupamento tem como missão oferecer uma educação e um ensino de qualidade, visíveis pela comunidade educativa e pelo Estado através dos resultados escolares. Para tal, os professores necessitam de partilhar conhecimento e experiências com o objetivo de desenvolverem a atividade docente em contexto de sala de aula, tendo como horizonte a excelência.

Esta capacitação da escola de que a organização da sala de aulas é que determina as alterações organizativas, segundo Bolivar citado em (Formosinho *et al*, 2010, p. 87) é “favorecida pela alteração das suas tradicionais disposições estruturais; pelo reforço do poder dos professores e a tomada de decisão participativa; pelo compromisso partilhado e a atividade colaborativa; pelo fluxo do conhecimento importado e do conhecimento produzido internamente; por uma liderança repartida entre os seus membros e pelo feedback e a prestação de contas.”

Por tudo isto, se explica a pertinência e a necessidade de redesenhar adequadamente os departamentos do 1.º ciclo, atendendo às dimensões territorial e populacional do agrupamento, considerando que as boas condições para o trabalho colaborativo e participação nos órgãos de decisão têm relação direta na qualidade do desempenho docente e, conseqüentemente, nos resultados escolares dos alunos.

Capítulo I - Percurso profissional

Neste capítulo, serão relatadas as experiências mais significativas ao longo da carreira que contribuíram para o enriquecimento e melhor qualificação profissional. Será dado relevo de forma sintética à participação na construção e crescimento do agrupamento de escolas.

1.1- Formação inicial e formação especializada

Adquiri as habilitações docentes do 1.º CEB, na Escola do Magistério Primário de Braga, em 8 de julho de 1982. Era um curso de três anos com estágio integrado, ao qual teria acesso quem tivesse o curso complementar do liceu ou equivalente e conseguisse ter resultados satisfatórios nas provas de acesso. O número de vagas estava previamente delimitado. O exame de candidatura era composto por três provas: uma de português, uma de matemática e outra de ciências, nas versões oral e escrita. Os candidatos com formação prévia nestas áreas estavam à partida em melhores condições de acesso.

Foi um curso intensivo, com um horário diário compreendido entre as nove e as dezoito horas. Ao longo dos três anos, esteve sempre presente a componente teórica aliada à componente prática. Evoluía-se do conhecimento teórico pluridisciplinar, valorizando-se essencialmente o português, a matemática, as ciências, a psicologia, a antropologia, as artes, a didática e a pedagogia, intrinsecamente associado à experimentação em contexto de sala de aula com a

necessária e conseqüente supervisão pedagógica, que envolvia a planificação, a lecionação e a reflexão individual e coletiva.

Em 26 de julho de 1999, concluí o curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial - Didática do Meio Físico e Matemática Elementar no Instituto de Estudos da Criança, na Universidade de Minho, que me conferiu a equivalência ao grau de licenciatura para efeitos profissionais e académicos, de acordo com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, designada Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

À partida, parecia missão quase impossível, pois só existiam treze vagas garantidas para o acesso de cerca de cem candidatos. O curso era administrado em regime pós-laboral, durante dois anos, incidindo essencialmente na matemática, nas ciências elementares, nas ciências da educação da criança, na metodologia da investigação educacional e no desenvolvimento de um projeto final no âmbito da atividade docente. A experiência da prática docente aliada aos conhecimentos adquiridos, principalmente no âmbito da matemática e das ciências experimentais, foram uma mais valia inequívoca para o exercício da atividade docente, considerando as perspetivas de mudança curricular que se vieram a concretizar.

1.2- Experiência no ensino regular e na educação especial

1.2.1- Ensino regular

Após o curso de formação, foi iniciada a atividade docente como professora profissionalizada não efetiva do Distrito Escolar de Braga, a 30 de novembro de

1982, por nomeação do respetivo Diretor Escolar, sendo considerada conveniência urgente de serviço público, conforme previa o Decreto-lei 207/82, de 25 de maio.

Entre várias hipóteses, a primeira colocação foi na Escola Sede de Vieira do Minho, mesmo em frente ao edifício da Delegação Escolar. A diretora de escola atribuiu uma turma de vinte alunos da 1.^a fase constituída a partir de outras, estando alguns no primeiro ano de frequência e outros pela segunda ou mais vezes, a funcionar em regime normal (de manhã e de tarde), sem cantina. Assim, foi dado início à atividade profissional como professora do ensino regular.

Nos dezoito anos que medeiam entre 1983 e 2001, a atividade docente foi desenvolvida em escolas com características rurais, no distrito de Braga, nos concelhos de Barcelos, Esposende, Famalicão, Guimarães, Póvoa de Lanhoso, Vieira do Minho e Vila Verde, quer do 1.º CEB, quer do ensino básico mediatizado, em horários de regime normal e de regime duplo.

Algumas escolas tinham condições necessárias para a época, em termos de recursos físicos e humanos e outras nem por isso. Embora parecendo estranho (na visão atual), havia escolas onde não havia ninguém para além dos alunos, nem havia um telefone para situações de emergência. Para contactar alguém, designadamente a delegação escolar, ia-se ao telefone da mercearia/tasca mais próxima. A higiene e a limpeza necessárias ficavam a cargo da professora e dos alunos ou vinha alguém responsável apenas para esse fim no final da atividade letiva.

Foram situações que deixaram marcas e que parecem tão longínquas, mas ao mesmo tempo tão próximas. Por outro lado, conhecer e viver estas realidades contribuíram para o desenvolvimento ético e profissional.

Nos primeiros anos, o trabalho foi desenvolvido durante períodos mais ou menos curtos e os motivos das colocações eram por necessidade de substituição de colegas ou por surgimento de vagas supervenientes nos estabelecimentos. Eram experiências um pouco difíceis, atendendo à instabilidade profissional, mas ao mesmo tempo enriquecedoras, na medida em que permitiu ter uma visão de maior abrangência sobre a realidade escolar.

Esta situação manteve-se até 31 de agosto de 2001.

1.2.2- Ensino Especial

Na década de noventa, depois da publicação do Decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, a convite do diretor escolar, em virtude de não haver docentes especializados em número suficiente, desempenhei funções de docente de ensino especial, durante três anos letivos.

Embora sem certificação de formação especializada, como docente de turma, já tinha experiência com crianças portadoras de deficiências graves. O acompanhamento e o trabalho cooperativo no âmbito técnico e pedagógico da Equipa de Educação Especial de Barcelos era presente e continuado, contribuindo para a garantia de qualidade. No 1.º CEB, o apoio do ensino especial era desenvolvido em contexto de sala de aula, de modo a que a atividade pedagógica

fosse o mais integradora possível. Esta condição, por vezes, implicava um apelo à sensibilidade e um processo de negociações, de modo a que esta modalidade de ensino prosseguisse de forma acolhedora.

Esta modalidade de trabalho permitiu, para além dos conhecimentos burocráticos e pedagógicos, a sensibilização para a importância do conhecimento das necessidades individuais de cada aluno, tendo em vista a inclusão na turma e na escola, respeitando as capacidades e ritmos próprios, valorizando e estimulando de uma forma muito direta a interação Escola-Família.

Os anos (1992/1993; 1993/1994 e 1996/1997) foram anos muito importantes e marcantes na “formação em exercício no âmbito da educação especial”, porque contribuíram para adquirir estratégias diversificadas de ensino e um melhor entendimento das dificuldades de aprendizagem escolares dos alunos em geral. Daí a necessidade de partilha do carinho muito especial por esta modalidade de ensino. Os conhecimentos, a experiência e os materiais de trabalho adquiridos foram evoluindo e são suporte na atividade diária até ao presente, na qualidade de subdiretora.

1.3- Funções de diretora de escola

No ano de 1993/1994, por eleição do conselho escolar exerci funções de diretora na Escola de Paço n.º 1 de Alvelos.

O desempenho deste cargo exigia o conhecimento da legislação e das orientações em vigor. O documento Lançamento do Ano Escolar (LAL) atribuído

pelo Delegado Escolar foi muito importante no novo cargo, decorrente da insistência das questões colocadas. Era um documento orientador, bem elaborado e muito bem organizado, de consulta fácil, com os tópicos e resumos de toda a legislação sobre educação.

Para além da componente letiva, no âmbito da educação especial, e das competências na qualidade de diretora, era essencial estabelecer a ligação com a comunidade envolvente numa estreita colaboração e articulação de trabalhos com o conselho escolar.

Não foram poupados esforços para a melhoria das condições escolares. A nível de conservação do edifício escolar, com a tipologia de construção denominada “Adões Bermudas”, nesse ano, a Câmara Municipal colaborou na substituição do soalho numa das salas e na respetiva pintura dos interiores do edifício escolar.

Com o trabalho colaborativo do conselho escolar e o contributo financeiro de alguns empresários locais, do Governo Civil e da autarquia local foi possível a realização das atividades previstas no plano anual.

1.4- Função de coordenadora da ação de reflexão sobre os currículos do ensino básico - 1996/1997

No ano de 1996/1997, foi implementado pelo Departamento da Educação Básica o projeto designado “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”. Visava envolver os professores “num processo de gestão efetiva dos currículos, concretizando os pressupostos defendidos por todos os programas no

que se refere ao papel e protagonismo do professor e à necessidade de adequar os currículos às situações vividas em cada escola e contexto” (Ofício DEB, GD n.º 551 de 30-07-96).

Foi um debate alargado que mobilizou docentes e escolas, para além da comunidade científica e outros parceiros sociais. Era objetivo mudar as práticas da gestão curricular nas escolas do ensino básico, visando uma resposta educativa mais contextualizada e adequada às necessidades dos alunos, para garantir a aquisição de competências elementares e significativas no final da frequência do ensino básico. Era o início da era do Projeto de Gestão Flexível do Currículo.

Em consequência, foi organizado um grupo de trabalho composto por docentes afetos a uma área territorial considerável. Apesar da juventude, na sequência da eleição, não fui poupada à missão de coordenar a 1.ª fase das ações de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico. Se por um lado, era uma tarefa de grande responsabilidade, por outro, era o reconhecimento para liderar o desenvolvimento do trabalho proposto.

O debate visava a reflexão, no sentido de perspetivar criticamente a gestão mais adequada do currículo. Os trabalhos de reflexão eram acompanhados de um guião de análise, para apoio à discussão, a fim de possibilitar o registo e posterior envio à Delegação Escolar para efeito de estudo da reflexão produzida.

1.5- Participação na instalação do agrupamento de escolas

Em resposta à solicitação de um grupo de colegas do 1.º ciclo e ao convite do recém nomeado presidente da comissão executiva instaladora, aceitei integrar a esta comissão que visava a instalação do agrupamento de Escolas Cávado Sul para o ano de 2001/2002, conforme o Despacho de homologação da Diretora Regional Adjunta de Educação do Norte, de 6 de julho de 2001. A tomada de posse foi a 13 de julho, sob compromisso de honra, perante o Coordenador do Centro da Área Educativa de Braga (Fausto Farinha), em representação do Diretor Regional de Educação do Norte.

Atendendo a que o agrupamento de escolas integrava a educação pré-escolar e os três ciclos do ensino básico, a equipa era composta por um presidente e três vice-presidentes. Uma vice-presidente era educadora de infância e outra era docente do 1.º ciclo, condição prevista na Lei n.º 24/99, de 22 de abril.

Neste contexto, exerci o cargo de vice-presidente da Comissão Executiva Instaladora.

Esta tarefa foi um desafio a mim própria, pois vivi anteriormente um modelo de gestão, que estava a necessitar avidamente de mudança, não sendo de todo o melhor para o 1.º CEB. Era uma oportunidade de colaborar com um sistema mais democrático e aberto que promovesse a cultura da responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Para além disso, as estruturas de orientação educativa favoreciam a partilha de saberes e de experiências pedagógicas, estimulando a convivência entre os docentes.

No âmbito das funções de gestão, nesta fase, dediquei-me essencialmente ao

1.º CEB, dinamizando todo o processo de mudança decorrente da profunda alteração do sistema de funcionamento e direção das escolas. Qualquer mudança provoca instabilidade e alguma agitação nas pessoas onde ela opera. Houve a preocupação de gerir da melhor forma todas as dificuldades, promovendo um clima de bom entendimento e de boas relações profissionais e humanas.

Para um bom desempenho, é muito importante o conhecimento dos normativos legais, bem como a disponibilidade para apoiar a comunidade educativa na sua aplicação.

Foi uma tarefa árdua que exigiu empenho e esforço: por um lado, devido a tratar-se de mudança e de instalação de novos órgãos, com todas as dificuldades daí decorrentes; por outro, devido a tratar-se de um agrupamento muito grande, com escolas dispersas, numa área geográfica muito extensa. Nestas condições, a comunicação nem sempre foi fácil e o volume de assuntos a tratar e a resolver era sempre muito elevado. Para colmatar estas dificuldades inerentes à natureza e extensão do agrupamento, foi de extrema importância a previsão dos acontecimentos de forma atempada, a planificação das atividades e elaboração de documentos de forma a facilitar e a promover a comunicação.

No âmbito das funções desempenhadas na comissão executiva instaladora, destacam-se as seguintes atividades:

- a) Apoio consistente na implementação e funcionamento das novas estruturas de gestão: conselho pedagógico, conselhos de docentes, núcleos de conselhos de docentes, etc.;
- b) Participação na elaboração do Regulamento Interno, competindo-me a

responsabilidade de contemplar nesse documento os aspetos relacionados com o 1.º CEB;

c) Elaboração de documentação diversa de apoio às escolas do 1.º Ciclo, em termos organizacionais, nomeadamente: inventariação de escolas, instalações, equipamentos e materiais pedagógicos; identificação e caracterização de todo o pessoal docente, discente e não docente; modelos de atas; mapas com resumo do funcionamento das escolas; organização da educação especial e apoios educativos, em colaboração permanente com o Núcleo dos Apoios Educativos;

d) Interação, em colaboração com o Presidente da Comissão Executiva Instaladora, com outras entidades, nomeadamente, Câmara Municipal, Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos, Centro de Coordenação da Área Educativa, Direção Regional de Educação, etc.;

e) Outras funções, designadamente: elaboração do regimento da comissão executiva instaladora e avaliação do pessoal não docente do 1.º CEB.

1.6- Participação na evolução do agrupamento de escolas

Na sequência do trabalho desenvolvido no âmbito das funções desempenhadas na comissão executiva instaladora, integrei a lista de candidatura ao conselho executivo, como vice-presidente, a convite prévio dos colegas do 1.º ciclo para o triénio que se iria iniciar. Em consequência dos resultados da eleição, foi dada continuidade ao projeto iniciado. Tratou-se de completar, melhorar e aperfeiçoar muitos dos procedimentos iniciados no ano anterior, contribuindo para a consolidação do novo modelo de gestão das escolas do agrupamento.

As funções de vice-presidente mantiveram-se até à publicação do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Em consequência, fui nomeada subdiretora, cargo assumido até ao presente.

No âmbito das funções desempenhadas, as estratégias perseguidas e preconizadas têm na sua génese atitudes de lealdade, transparência, promoção do diálogo, cooperação e corresponsabilização, procurando a colaboração de todos, numa previsão dos acontecimentos e planificação atempada das atividades.

Desde 2002 até ao presente, nas minhas funções, para além da componente letiva, tem-se destacado as seguintes atividades: participação atenta e colaborativa no conselho de docentes do 1.º ciclo/departamento; participação na equipa de trabalho para a elaboração do contrato de aprofundamento da autonomia com a administração educativa; colaboração com os coordenadores de estabelecimento, visando as boas condições de funcionamento dos respetivos estabelecimentos escolares; interlocução entre os coordenadores de estabelecimento e a Câmara Municipal; organização do processo de avaliação sumativa interna das aprendizagens dos alunos do 1.º ciclo, desde 2001 até 2011/2012; constituição de turmas e participação na elaboração de horários do 1.º ciclo e da educação especial; organização e acompanhamento do funcionamento da educação especial nos diversos níveis de educação e ensino, a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro; implementação e organização das atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo em colaboração com a Câmara Municipal, no período 2006/2008; organização do processo da avaliação do pessoal não docente do agrupamento de escolas, a partir da publicação da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de

dezembro, que estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho da administração na pública e avaliadora do pessoal não docente afeto ao 1.º ciclo; coordenação da Unidade de Aferição com a missão de articular com o Júri Nacional de Exames os procedimentos inerentes à realização das provas e respectiva codificação no 1.º ciclo nos concelhos de Barcelos e Esposende, de 2008 a 2012; elaboração de protocolos com as juntas de freguesia, visando a dotação das escolas e jardins de infância com material de expediente e limpeza, material didático e participação financeira nas atividades previstas no plano anual, desde 2009/2010; vice-presidente do conselho administrativo e participação na supervisão dos procedimentos relativos à ação social escolar, desde 2012/2013; supervisão e acompanhamento das atividades de animação e apoio à família na educação pré-escolar e componente de apoio à família no 1.º ciclo, decorrentes de protocolos de colaboração entre o agrupamento, Câmara Municipal e Juntas de freguesia/associações de pais, desde 2013/2014; substituição da diretora nas suas ausências ou impedimentos e colaboração nas atividades para as quais sou solicitada ou, por iniciativa própria, que contribuam para a melhoria do funcionamento da organização escolar em geral.

Capítulo II - Enquadramento teórico

Neste capítulo, contextualizarei teoricamente a questão problema, com base na prática profissional, na pesquisa de estudos reconhecidos e documentos normativos, perspetivando a interpretação do tema em estudo. Neste sentido, será dada particular importância às concepções de escola do 1.º ciclo, à evolução da gestão escolar, aos modelos teóricos sobre as organizações escolares, às concepções de agrupamentos de escolas, à caracterização das respetivas estruturas de gestão e coordenação e aos instrumentos de regulação.

2.1- Concepções de escola primária/1.º CEB

Na primeira parte deste subcapítulo, apresentar-se-á uma breve síntese sobre a origem e evolução da escola primária/1.º CEB para melhor se compreender as concepções de escola.

Posteriormente, serão analisados três modelos conceituais de escola (confessional, laica e plural) com grande expressão e determinantes na criação e desenvolvimento do ensino primário/1.º CEB, não deixando de ser transversais a todos os níveis de ensino.

2.1.1- Da Escola Confessional à Escola Plural, um longo caminho percorrido

Inicialmente, as escolas destinadas às crianças funcionavam na dependência das instituições religiosas e destinavam-se a formar futuros sacerdotes, dedicando-se ao ensino da leitura e da escrita e fazendo-o essencialmente através dos cantos bíblicos.

No decurso do século XII, as escolas episcopais começaram a admitir alunos que não seguissem a vocação religiosa. Já proporcionavam a aprendizagem das primeiras letras, tendo em vista o investimento em futuros letrados que ocupariam altos cargos e funções especializadas na política e na sociedade.

A par do desenvolvimento económico no século XVI, o ensino da leitura e da escrita perdeu o carácter de exclusividade das instituições religiosas e começou a haver “escolas de ensinar meninos a ler” (Carvalho, 1996, p. 271).

No século XVIII, com o declínio dos Jesuítas, surgiram estudiosos que se debruçaram sobre possíveis reformas do ensino.

A escola passou a ser o local onde as crianças aprendiam a ler, a escrever e a contar, sendo priorizada e valorizada a aprendizagem da língua portuguesa em detrimento do latim. Denominava-se “escola baixa”, correspondendo a quatro anos de escolaridade e abriu-se a possibilidade de abertura também às raparigas. Contudo, era preconizado que deveria haver escolas diferentes, conforme a classe social a que as crianças pertenciam. No mesmo século, um pouco mais tarde, continuou-se a admitir a abertura da escola às raparigas. Porém, esta não seria

benéfica para o povo, pois seria melhor para o Estado conservá-lo na ignorância, estariam em risco as atividades profissionais e económicas desenvolvidas pelo povo.

Em 1835, surgiu o “Regulamento Geral da Instrução Primária” que previa o conceito de escola pública, gratuita, descentralizada e aberta a todos os cidadãos, não prevendo, no entanto, a possibilidade às raparigas. A frequência da escola era um dever moral, não havendo ainda o conceito de escola obrigatória. Havia as Escolas Públicas e “Qualquer cidadão teria o direito de abrir Aula Pública, desde que demonstrasse ter “bons costumes”, o que necessariamente incluiria a sua adesão à carta constitucional” (*Id., Ibid., p. 552*)

Na reforma de Passos Manuel (1836), voltou-se a falar em instrução primária, agora, centralizada no Estado, e, pela primeira vez, na programação das matérias escolares, foram incluídos exercícios de ginástica adequados à idade das crianças. Nesta altura, começou a haver escolas para raparigas nas capitais de distrito.

Com a implantação da República, surge o conceito de ensino primário obrigatório. Todas as crianças são obrigadas a frequentar o ensino primário elementar, fazendo o Estado a promessa de aplicação de penas. O objetivo era combater o analfabetismo. Contudo, as crianças que residiam em locais distantes das escolas e as crianças deficientes estavam desobrigadas. Para além da escola oficial, havia a escola particular. Dada a predominância do analfabetismo, havia também as escolas móveis particulares e as “escolas móveis republicanas” para alfabetizar os adultos e as crianças que tivessem dificuldade em se deslocar. A frequência escolar era gratuita e obrigatória, mas não universal, uma vez que não

oferecia condições adequadas às crianças que moravam fora do raio de influência da escola, nem às crianças com deficiência.

2.1.1.1- Escola laica e secular

A partir da intervenção do Marquês do Pombal, iniciou-se a existência da escola primária obrigatória, gratuita, laica e pública, sob domínio do Estado, sendo valorizado o ensino da Língua Portuguesa, passando a ser obrigatória e aberta a todos os sexos. Embora na sua conceção fosse gratuita e universal, isto é, uma escola de massas, de facto ainda não o era, pois, dado não haver docentes nem escolas para todos, esta mudança “foi lenta e precária em Portugal” (Almeida, Leite e Fernandes, 2013, p. 58)

Com a implantação da República, em 1910, iniciou-se a separação entre o Estado e a Igreja. Em consequência, como confirma Coelho (2005, p. 32), foi publicada legislação que previa a neutralidade nas escolas no âmbito de religião, da filosofia e da política, proibindo o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias.

De acordo com o decreto de 29 de março de 1911, citado por Afonso (2013, p. 28) “A República libertou a criança portuguesa, subtraindo-a à influência jesuíta, mas precisa agora de a emancipar definitivamente de todos os falsos dogmas, sejam os de moral ou de ciência, para que o seu espírito floresça na autonomia regrada, que é a força da civilização”.

O Estado passou a investir num sistema de ensino facilitador da aprendizagem racional para o desenvolvimento de capacidades e competências científicas e nos

preceitos da justiça e da dignidade humanas, não permitindo que a escola transmitisse qualquer ensinamento doutrinário no âmbito da religião.

Após vários avanços e recuos, associados às mundividências e à economia, a escola primária acessível a todas as crianças, conforme refere Machado (in Machado e Alves, 2013, p. 142) só foi conseguida no início da segunda metade do século XX. Foi preponderante a construção das escolas do “plano dos centenários” e a diminuição do número de anos exigidos para concluir a escolaridade obrigatória.

2.1.1.2- Escola Plural

Na sequência da evolução desta dualidade de conceitos (confessionalismo e laicismo), surge a escola plural que melhor se adequa ao presente e melhor prepara o futuro, respeitando o preceituado na Declaração dos Direitos Humanos.

Com base nas diretivas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a educação não deve ser monopólio do Estado, deve estar aberta à “cidade educativa” ou comunidade educativa “em que todos podem e devem participar sem restrições, de modo a que “ninguém fique à porta da cidade”, seja laico ou religioso, agnóstico ou ateu, militante ou indiferente. Donde se deduz que “não é uma questão de maioria ou minoria é uma questão de pluralismo: todos têm de ser tolerantes com todos, mesmo que pensem de maneira diferente, mesmo que sejam minoria, porque todos têm direito a estar dentro da cidade e nela se construírem a si próprios como bem entenderem” (Coelho, 2005, pp. 33-35).

Em Portugal, a conceção de Escola Plural inicia-se com a Constituição da República Portuguesa aprovada pela Assembleia Constituinte, a 2 de abril de 1976, onde estão consignados os princípios da universalidade e da igualdade. A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), veio concretizar esses princípios, no âmbito da educação e da cultura, referindo que o Estado garante o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares a todos os portugueses. O ponto 3 do art. 2.º prevê as linhas orientadoras da Escola Plural: No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

b) O ensino público não será confessional;

c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

A mesma lei diz que o “sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” Conforme refere Estêvão (2011, p. 26) a escola deve dar um “contributo significativo para a prática consciente e fundamentada de uma democracia em construção cujos contornos (ainda ideais) coincidem com os direitos humanos”.

Para além do referido, a LBSE defende também que a escola deve promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, aberto à liberdade de expressão, de opinião e ao respeito pelas diferenças, de modo a formar cidadãos livres, com espírito crítico e interventivo na evolução da sociedade.

Defende-se, portanto, uma escola para todos e para cada um, mais aberta às diferentes culturas e comunidades, devendo ser “espaço de intervenção, que demanda empenhamento com uma sociedade mais livre, mais justa e mais igualitária” (Estêvão, 2013c).

Daqui, resultam exigências para a escola como organização que se pretende mais democrática e inclusiva e desafios para os próprios professores, como é referido por Estêvão (2004b, p. 58):

“Há que reconhecer que a compreensão da escola como organização complexa, plural, multidiscursiva coloca aos professores desafios que nenhuma formação, inicial ou continuada, pode olvidar, não só por razões de conhecimento e orientação (o que irá exigir o reconhecimento de uma epistemologia mais democrática) mas sobretudo por razões que se prendem com a sua potenciação como cidadãos interventores e atores (e autores) do cuidado pelos outros.”

Exige-se à escola democrática a capacidade de adotar “dinâmicas plurais”, de modo a conseguir dar respostas adequadas e diferenciadas a todos os alunos e que seja o “lugar natural” para “uma educação orientada para os direitos humanos” (Estêvão, 2013a, p. 32).

Porém, este é um objetivo ambicioso e uma tarefa de grande exigência que não é fácil de se atingir uma vez que “a escola plural, da liberdade para todos, em

que cada um tem o direito de desenvolver as suas diferenças legítimas e assumidas, ainda está no horizonte dos princípios vagos e longínquos” (Coelho, 2005, p. 37).

Na atualidade, ainda se está a perpassar uma mistura de duas concepções: a escola laica e a escola plural. Embora por razões históricas, a cultura, as atitudes e os preconceitos associados ao laicismo ainda sejam sensíveis na escola pública, em termos conceptuais, a escola pública plural prevalece e desenvolve-se.

Perfilhando o conceito de escola democrática e plural comprometida com a educação para todos e para cada um, o Estado implementou medidas no sentido de aplicar os conceitos de escola inclusiva, sendo a concretização das políticas educativas o resultado de grandes objetivos ideológicos.

A perspetiva de Escola Inclusiva enquadra-se num movimento mundial e é defendida no âmbito das Nações Unidas e da UNESCO. As Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com deficiência de 1993, consignam não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação, mas também determinam que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares, com planos de estudo adequados.¹

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), “...as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou

¹ Normas das Nações Unidas - Resolução Aprovada pela Assembleia Geral, Quadragésimo oitavo período de sessões, de 20/12/1993

sobredotadas, as crianças de rua, as que trabalham, as de populações nómadas ou remotas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados” (Costa, Paes e Rodrigues, 2006, p. 9).

Nesta perspetiva, a escola tem o papel de desenvolver as potencialidades de aprendizagem das crianças, sobretudo as que pertencem a meios familiares mais desfavorecidos. “Quando as crianças têm necessidades especiais que não podem ser diagnosticadas ou satisfeitas na família, é à escola que compete fornecer ajuda e orientação especializadas de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas” (Delors, 1996, p. 111).

Na escola inclusiva, todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas diferenças. Neste quadro, a escola tem de estar dotada de meios para proporcionar o acesso aos direitos de cidadania, à inclusão e à participação social de todos. A escola inclusiva preconiza a flexibilização do currículo e a diferenciação pedagógica, associadas a medidas como os apoios de ação social, pedagógicos e os percursos escolares alternativos.

Em Portugal, o conceito de escola inclusiva introduzido pela LBSE garante o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens, respeitando as suas capacidades, particularmente as mais desfavorecidas, de modo a obterem condições para desenvolver todas as potencialidades, no sentido do desenvolvimento pleno e harmonioso, conforme se constata através de alguns documentos normativos vigentes, a seguir referenciados.

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro prevê, na escola pública portuguesa, a concretização das diretivas expressas na Declaração de Salamanca e na LBSE, ou seja, as crianças com necessidades educativas especiais de índole físico e/ou mental também têm condições adequadas ao seu desenvolvimento e beneficiam do pleno aproveitamento das suas capacidades nas escolas do ensino regular com apoios educativos especializados. Neste sentido, cada criança ou jovem com limitações significativas devidamente referenciado e avaliado é apoiado pedagógica e terapêuticamente, de acordo com as suas especificidades, de modo a permitir o seu desenvolvimento harmonioso num contexto escolar inclusivo.

A escola inclusiva implica também a participação ativa de várias entidades, de modo a permitir uma resposta harmoniosa e o mais completa possível, de acordo com a especificidade das necessidades educativas de cada aluno. Hoje, a escola trabalha com várias entidades parceiras, procurando uma estratégia global: associações de pais, pais/encarregados de educação, Segurança Social, serviços de ação social, autarquias, serviços de saúde, instituições particulares de solidariedade social, empresas, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), assim como com outros profissionais: psicólogos, terapeutas, mediadores, médicos, etc.

O Decreto-lei n.º 55/2009, de 2 de março regulamenta e coloca em prática algumas medidas com o objetivo de possibilitar a todos os alunos o alcance do sucesso escolar/educativo no ensino obrigatório: os mais carenciados economicamente (conforme o grau) dispõem de ajuda total ou parcial nas despesas

da alimentação, dos materiais escolares e do transporte, estando incluído também o programa do leite e da fruta escolares para todos os alunos do 1.º CEB.

De acordo com o Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, os alunos do 1.º ciclo que apresentem mais dificuldades na aprendizagem continuadas ou temporárias beneficiam de apoios pedagógicos e da aprendizagem do português como segunda língua para os alunos que têm outra língua materna.

A escola inclusiva leva a conhecer as necessidades das famílias, porque sendo inclusiva, a escola cada vez mais conhece as especificidades e fragilidades dos respetivos alunos.

Como defende Rodrigues citado em (Freire, 2008, p. 7):

“A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma rutura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.”

Entretanto, surge a escola a tempo inteiro nas escolas do Estado, como uma medida de apoio às aprendizagens dos alunos e às necessidades das famílias.

A escola a tempo inteiro é uma nova conceção de escola pública do 1.º CEB, tendo como ideologia adjacente “uma representação do papel do Estado na

prestação do serviço público de educação como garantia da igualdade de oportunidades e como oposição a lógicas de mercado e de escolha individual” (Pires, 2012, p. 17). Ao mesmo tempo é posta em causa a escola que depende direta e unicamente do Estado e “se afirma a escola como projeto societário, mas com forte dimensão comunitária, se promove o envolvimento das famílias e de diversos agentes educativos locais e se procura uma política educativa local” (Machado *et al*, 2014, p. 9).

Segundo Cosme e Trindade (2007) a medida política “Escola a Tempo Inteiro” compreende uma necessidade de manter as crianças à guarda da escola durante o período laboral dos Encarregados de Educação e numa segunda finalidade, a de beneficiar crianças oriundas de contextos mais desfavorecidos.

A implementação do modelo de escola a tempo inteiro no 1.º CEB, inicia-se em pleno na escola pública em 2006, com o Despacho n.º 12 591, de 16 de junho. Os estabelecimentos de ensino funcionam obrigatoriamente entre as nove horas e as dezassete horas e trinta minutos, proporcionando aos alunos do 1.º CEB atividades curriculares de frequência obrigatória e atividades de enriquecimento curricular de frequência facultativa. O objetivo é, segundo o mesmo despacho, “adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”.

O Ministério da Educação deu preferência a que as entidades promotoras fossem as câmaras municipais e estas trabalhassem em articulação direta com os

agrupamentos de escolas. Todas as escolas passam a ter também o serviço de refeição, assegurado pelo município, beneficiando os alunos carenciados de Ação Social Escolar. As juntas de freguesia e as associações de pais, por sua iniciativa, sensibilizadas para as necessidades das famílias atuais, começam em algumas situações a fazer o serviço de transporte. Este horário ajuda as famílias, mas apenas parcialmente, porque os horários de trabalho não se ajustam em pleno.

O mesmo despacho prevê essa situação, dando a possibilidade a outras entidades de se organizarem e oferecerem atividades de ocupação dos tempos livres, antes e/ou depois das atividades curriculares e de enriquecimento curricular e/ou durante as interrupções letivas, possibilitando às entidades interessadas a utilização dos espaços escolares, nas situações de ausência de espaços alternativos, conforme prevê a LBSE. As associações de pais e/ou juntas e freguesia em parceria com a câmara municipal e o agrupamento de escolas assumem a remediação da necessidade das famílias face ao novo horário escolar implementando uma componente de apoio à família.

Neste contexto, interagem várias instituições parceiras: Câmara Municipal, juntas de freguesia, associações de pais, centro de recursos para a inclusão e agrupamento de escolas, sendo cada um dos estabelecimentos do 1.º CEB um espaço onde se associam várias respostas para os alunos: o cumprimento obrigatório do currículo nacional com metas bem definidas ou o cumprimento de um currículo individual, conforme as capacidades/necessidades do aluno, a valência das atividades de enriquecimento curricular com carácter lúdico, o serviço de

refeições e a valência da componente de apoio à família com uma oferta de atividades lúdicas e livres e de apoio aos alunos nos “trabalhos de casa”.

O coordenador de estabelecimento é o interlocutor por excelência entre a comunidade local, os diversos profissionais, o órgão de gestão do agrupamento e acaba por assumir “*in loco*” a supervisão e acompanhamento de tudo o que se passa internamente em cada estabelecimento, sendo o elo aglutinador de todos os parceiros de cada micro-comunidade no seio da grande comunidade, designada por agrupamento de escolas.

2.2- Perspetiva histórica da gestão das escolas primárias/1.º CEB

2.2.1- A Escola antes da Primeira República

Como já foi referido, a gestão das escolas primárias/1.º CEB, até ao período liberal, estava entregue às instituições religiosas.

Com a expulsão dos Jesuítas, Marquês do Pombal centraliza no Estado o controlo e a gestão administrativa do sistema escolar.

Posteriormente, em 1835, o Regulamento Geral da Instrução Primária (Decreto de 7 de setembro), constitui a primeira grande tentativa de implementação de medidas de desconcentração e de descentralização, no âmbito da administração, da manutenção e da conservação das escolas do ensino primário, assim como da nomeação dos docentes começando a ser asseguradas pelas autarquias e pelas juntas de paróquia (Carvalho, 1996, pp. 552-562).

Teve grande importância a publicação do Regulamento Geral do Ensino Primário de 18 de junho de 1896. Nas escolas localizadas em Lisboa e Porto, frequentadas por um número considerável de alunos e de professores, existe a figura do regente com funções de gestão pedagógica e administrativa, nomeado pelo governo e pelo professor único nas escolas paroquiais, dependente das autoridades concelhias. Em Lisboa e no Porto, já é permitido aos professores constituírem um conselho de professores com competências pedagógicas (id., idib.)

Este modelo de gestão local manteve-se em muitos aspetos idêntico até ao início do século XX.

2.2.2- A Escola na Primeira República

Com a implantação da República, foi reforçado o desenvolvimento da administração escolar no âmbito das autarquias. A Câmara Municipal nomeava o regente que iria reger as escolas primárias, conforme já acontecia nas escolas de Lisboa e Porto, denominadas escolas centrais.

Com a Reforma de 1919, é reorganizada a administração escolar, sendo constituída uma Junta Escolar em cada concelho. A este órgão competia-lhe a gestão financeira, do pessoal, das instalações e do equipamento e a assistência social. Entre os representantes do poder local e do poder central, também faziam parte da Junta Escolar professores eleitos pelos docentes desse concelho. Cada estabelecimento de ensino tinha um diretor nomeado pelo governo de entre os docentes da respetiva escola. Neste contexto, os docentes passam a ter um papel

de algum relevo, visto que participam na gestão e na tomada de decisões (Pires, 2003).

2.2.3- A Escola no Estado Novo

No período designado Estado Novo, o Estado assume-se “como estado educador e dominante”, retirando todas as competências aos municípios no que respeita à administração das escolas primárias (Castro, 2010, p. 34).

A gestão das escolas primárias era uniformizada, hierarquizada e centralizada no Estado, sendo o diretor de escola o mediador entre este e os professores, garantindo a ordem e o cumprimento integral da lei, sendo-lhe atribuído poder disciplinar. O Decreto-lei n.º 22369/1933, de 30 de março, refere que aos diretores de escola competia: “Superintender nos respetivos serviços, promovendo a sua execução regular e de exata harmonia com as disposições legais e com as instruções superiores” e “são responsáveis por todas as infrações cometidas nos serviços a seu cargo, quando não as evitem ou delas não deem conta ao seu imediato superior”. O conselho escolar reunia sem periodicidade regular e apenas para coordenar e planear atividades comuns de índole pedagógica.

Conforme refere Afonso (1999b) no final do antigo regime, no âmbito da administração, foram constituídas as direções gerais, de acordo com o nível de ensino, uma estrutura de planeamento, um gabinete de estudos de planeamento e uma direção-geral de gestão de recursos, de modo a intensificar o controlo do poder central. A conservação dos edifícios escolares era competência das câmaras municipais.

2.2.4- A Escola no pós 25 de abril

Após o 25 de abril de 1974, inicia-se a introdução dos princípios da gestão democrática, através do despacho n.º 68/1974 de 28 de novembro, substituído pelo Despacho n.º 40/75, de 8 de novembro.

Com este novo enquadramento legal, a direção das escolas primárias ficava à responsabilidade do conselho escolar nos estabelecimentos com mais de dois lugares docentes e, nas escolas com menos de três lugares docentes, à responsabilidade de um encarregado de direção. O conselho escolar era um órgão colegial de muita importância. Era constituído por pessoal docente e não docente e para efeitos consultivos, participavam os representantes dos pais e encarregados de educação, autarcas e representantes de instituições socioculturais. Competia-lhe prestar trabalho colaborativo com o diretor de escola, fazer deliberações nos campos didático, pedagógico, administrativo, disciplinar, inseridos numa política educativa, tendo em consideração a comunidade onde a escola estivesse inserida, e na apresentação de propostas às entidades competentes, nomeadamente, à Comissão Concelhia.

Nas escolas onde não houvesse pelo menos três docentes, estes constituíam o conselho de docentes com outras escolas mais próximas ou com maior afinidade. As reuniões eram realizadas fora do horário letivo e a presença dos docentes era obrigatória, sendo equiparado a serviço letivo.

O diretor de escola e o seu representante legal eram eleitos pelo conselho escolar pelo período de dois anos, podendo ser reeleitos. O diretor de escola representava a escola, presidia às reuniões do conselho escolar, assinava o expediente e os documentos de contabilidade, velava pela disciplina dos alunos, professores e pessoal auxiliar, colaborava com a comissão concelhia, zelava pelo cumprimento da lei, e, para além disto, tinha essencialmente funções executivas, dependendo das decisões tomadas pelo conselho escolar. O diretor podia ser dispensado de atividades letivas se a escola tivesse mais do que catorze professores.

Como se pode inferir, o conselho escolar tinha um papel preponderante nas decisões da vida da escola, quer a nível interno, quer a nível da intervenção na comunidade local. Ao diretor competia-lhe essencialmente representar a escola e fazer a mediação com as estruturas da administração.

Na sede de concelho, havia uma comissão concelhia com funções pedagógicas, administrativas e de ação social escolar. A sua constituição dependia do número de lugares docentes existentes no respetivo concelho. Nos concelhos diminutos (até dez lugares docentes), as comissões concelhias eram constituídas por um delegado escolar e um representante legal. Nas restantes situações, tinham um delegado escolar com funções administrativas que poderia ser coadjuvado por adjuntos, um coordenador para a ação social escolar e, conforme o número de lugares docentes, variava o número de coordenadores pedagógicos. Os elementos constituintes das comissões concelhias eram eleitos pelos docentes de cada concelho, pertencentes ao quadro geral.

Em cada capital de distrito, havia uma direção escolar com funções de natureza administrativa, pedagógica, disciplinar e colaborativa com os órgãos da administração central onde funcionavam dois órgãos: o diretor escolar e respetivos adjuntos e o conselho coordenador. O diretor escolar e os adjuntos exerciam funções de âmbito administrativo, fazendo a articulação entre os órgãos concelhios e a administração central. O conselho coordenador, constituído pelo diretor, seus adjuntos, representantes dos Serviços de Orientação Pedagógica da Direção Geral do Ensino Básico, um representante de cada comissão concelhia, um representante do Instituto de Ação Social Escolar e um representante do pessoal administrativo e auxiliar, tinha competências nas áreas de gestão administrativa, pedagógica, aplicação das normas legais e regulamentares e elaboração de pareceres em vários domínios, nomeadamente, disciplinar, rede escolar, entre outros.

No entanto, este modelo de administração e gestão com princípios democráticos durou pouco tempo, sendo extinto em 1977 com o Despacho n.º 134, de 20 de outubro, de acordo com o qual, os delegados concelhios deixam de ser eleitos e passam a ser nomeados pelos órgãos centrais do Ministério da Educação. Restabeleceu-se o sistema de administração centralizado e hierarquizado, em conformidade com os normativos legais de 1933 e 1935 (Martins e Delgado, 2002, p. 18).

Em 1981, é publicado o Decreto-Lei n.º 211/81 de 13 de julho, reestruturando as direções de distrito escolar e as delegações escolares e valorizando os serviços prestados pelas Direções e Delegações Escolares, dando ênfase à capacidade de resposta às diligências necessárias, em termos da existência da oferta regular do

ensino primário em todos os pontos do país. Estes organismos eram vistos pelo Ministério da Educação e Ciência como um meio futuro de desconcentração e “descentralização das suas funções”, ou seja, seriam as estruturas capazes para assumirem funções transferidas pelo poder central.

Os cargos de diretor escolar e de delegado escolar, assim como de subdiretores e de subdelegados escolares deixam de ser elegíveis e passam a ser nomeados por despacho dos representantes dos organismos centrais. Estava previsto que os delegados e subdelegados escolares tivessem formação especializada, sendo-lhes concedidas condições laborais para o efeito. Não estava facilitada a alternância de funções, nem a permeabilidade de cargos, no âmbito da carreira docente, como se pode concluir através do seu artigo 21.º *“Sempre que se verificar a existência de uma vaga de diretor escolar ou de subdiretor escolar, a mesma poderá ser provida, de acordo com os interessados e conveniência para o serviço, por transferência de funcionários já providos nos respetivos cargos”*. O mesmo decreto estabelece que os cargos eram providos definitivamente.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 256/84, de 27 de julho veio reestruturar as direções escolares e as delegações escolares, no âmbito da transição dos titulares dos cargos com nomeação definitiva, transferindo-os para o regime de comissão de serviço, tendo apenas o objetivo de suprir lugares excedentários.

O Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, veio criar algumas expectativas, quanto à implementação de um novo regime de direção, administração e gestão com princípios de participação, democraticidade e integração comunitária, contemplando também a educação pré-escolar e o 1.º CEB. As linhas conceptuais

são comuns a todos os estabelecimentos e níveis de educação e ensino, mas efetivam-se com respeito pelas respectivas especificidades. Os estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo agregam-se por áreas geográficas, designando-se áreas escolares, assumindo competências pedagógicas e administrativas. Excepcionalmente, se a dimensão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º CEB justificasse, poderiam ter órgãos de direção, administração e gestão, sendo designados por escolas.

Os órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares eram: o conselho de escola ou conselho de área escolar; o diretor executivo, o conselho administrativo, o conselho pedagógico e o conselho de núcleo, nos estabelecimentos agrupados em áreas escolares.

No conselho de área escolar estão representados, através do processo de eleição, os intervenientes na comunidade escolar, competindo a estes órgãos colegiais as funções de direção (Martins e Delgado, 2002, pp. 24-25).

Este regime era muito idêntico ao previsto no decreto-lei 75/2008, alterado pelo Decreto-lei 137/2012 de 2 de julho. Contudo, não previa a agregação a escolas com os restantes níveis de ensino, de modo a garantir uma articulação vertical e consequente continuidade pedagógica.

Havia a expectativa de que este modelo de administração e gestão escolar fosse fulcral na reforma educativa. No entanto, não passou de uma experiência fugaz que:

“ficou defraudada, facto que se comprova com o carácter amorfo e pouco inovador com que a experiência decorreu, tendo passado despercebida à maior parte dos professores, alunos, pais e até mesmo à comunidade científica. A visibilidade social que era esperada, e até desejada, nos diferentes setores da educação foi diminuta, passando a reforma discreta demais para mobilizar toda a comunidade” (Lindinho, 2003, p. 70)

Este normativo legal foi inconsequente, no âmbito da gestão e da administração democrática. Conforme é corroborado por Castro (2010) é importante salientar que as Escolas do 1.º CEB funcionavam sob a interdependência do poder central, regional, distrital, concelhio e local em vários domínios da gestão: administrativa, pedagógica, do pessoal, das instalações e dos equipamentos e da ação social. As direções e as delegações escolares mantinham as mesmas funções desde 1936.

Havia uma cisão no seio do ensino básico, pois não havia condições estruturais para 1.º CEB funcionar numa organização educativa harmoniosa e coerente no âmbito da autonomia, administração e gestão em conjunto e conforme os outros ciclos do ensino básico.

2.3- Modelos teóricos sobre organizações escolares

Nesta parte, serão abordadas algumas tendências teóricas sobre os modelos analíticos organizacionais que caracterizam a escola, enquanto organização complexa. Esta abordagem terá como objetivo analisar e refletir sobre diferentes correntes de pensamento sociológico, pois “ver a mesma realidade a partir de

perspetivas diferentes ajuda à compreensão da realidade do seu objeto” (Sedano e Perez, 1989, p. 13).

Para além disso, decorrente da complexidade de uma entidade organizacional, não se pode “liminarmente fazer corresponder uma determinada conceção a apenas uma imagem ou metáfora e, como se compreende, menos ainda a um modelo teórico de análise ou a um paradigma. Não é sequer possível limitar a interpretação das conceções organizacionais de escola às metáforas organizacionais disponíveis na literatura, embora em termos de referencial teórico esse capital hermenêutico não deva ser desprezado” (Lima, 2011b, p. 21).

Entre os modelos teóricos organizacionais de referência “disponíveis na literatura”, propostos por Estêvão (2001) que perpassam os agrupamentos de escolas designadamente: burocrático racional, político, “quase mercado”, institucional, comunitário/humanista, de ambiguidade, simbólico/cultural, ir-se-á refletir sobre os três primeiros por se entender que são os mais aplicáveis à realidade em análise neste relatório.

2.3.1- Modelo burocrático racional

O modelo burocrático racional teve origem na teoria de Max Weber, sociólogo, estudioso das grandes organizações, sob o ponto de vista estrutural, dando supremacia à sua racionalidade. Este modelo enquadra-se tanto, nas organizações públicas como nas organizações privadas.

Para ele, a burocracia é uma forma de organização racional. Para entendê-la, ele estudou os tipos de poder e dividiu-os em três: tradicional, carismático e burocrático legal ou racional.

No tipo de poder tradicional, predomina e valoriza-se a sabedoria dos mais velhos, tem características patriarcais e patrimonialistas. No tipo carismático, predominam características místicas e personalísticas, sendo visível a existência de seguidores e admiradores. Na burocracia legal ou racional (terceira tipologia de autoridade assente no poder legal e na força da razão) predominam normas impessoais e hierárquicas, assentes em leis. Nesta modalidade, enquadram-se as grandes e modernas organizações privadas e as instituições públicas, designadamente a escola e destina-se a desenvolver mecanismos sociais e organizacionais de modo a garantir a ordem e o controlo.

Segundo Weber, citado por Estrada e Viriato (2012, p. 22), o quadro administrativo burocrático possui um tipo específico de dominação, a dominação legal, designada de autoridade, baseada na “crença da legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação”.

Consubstanciando, esta teoria enfatiza a racionalidade e o poder, concretiza a dominação legal assente em critérios racionais, impessoais e formais (Estêvão, 2001, p. 178).

O modelo burocrático racional está na base das grandes organizações centralizadas, entre elas a escola. Permite que uma organização ou várias funcionem formalmente com regras procedimentais escritas bem definidas, claras e

impessoais, perante uma entidade burocraticamente superior. Este modelo foi-se aperfeiçoando à medida que as organizações foram evoluindo no sentido da complexidade. Tem como principal objetivo, mediante os recursos disponibilizados, garantir o cumprimento “das decisões da hierarquia”, centralizando-se “nas metas e no controlo claros de resultados, na univocidade da sua interpretação pelos diferentes atores” (*id.*, *ibid.*, p. 182).

Segundo este modelo, os atores apenas são ocupantes de cargos e de funções, uma vez que o poder de cada pessoa é impessoal e deriva do cargo que ocupa, sendo também a obediência impessoal, não se considerando a pessoa mas o cargo que ocupa (Chiavenato, 1983, p. 284).

Como preconizam Estrada e Viriato (2012, p. 21), este modelo comporta especificidades que lhe são características e consideram que há uma divisão funcional de jurisdição, de acordo com as diferentes atividades, em que os ramos divididos são articulados pelo princípio da hierarquia, o cargo é separado do seu ocupante e não há vínculo natural ou necessário entre ambos. Desde que as operações da burocracia tenham sido definidas, os burocratas não precisam de ser génios. Os critérios para entrada no serviço público são o conhecimento e a prova de habilidade por meio de exames e não por berço ou status.

A moderna burocracia tende a mudar o tipo tradicional de estratificação social, porque o talento torna-se o principal critério para recrutamento, sendo a organização mais apropriada para uma sociedade igualitária, pois nela os burocratas vivem do salário fixado e pago pelo Estado, de forma a serem independentes de influências externas, devendo exercer a autoridade em conformidade com o bem público.

A principal vantagem de uma organização burocrática centralizada é a eficiência na gestão dos negócios do Estado.

Hall citado por Estêvão (2001, p. 178) confirma que este modelo se reveste de um conjunto de características que lhe são muito peculiares, relevando as seguintes: centralização da estrutura da autoridade, com cadeias e comando formais, entre os diferentes níveis hierárquicos; a orientação por metas; um grau de formalização e de complexidade acentuado; processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controlo; o exercício profissionalizado de funções.

A corroborar e a concretizar esta conclusão, verifica-se que a Escola Pública como sistema, em termos estruturais/organizacionais está totalmente dependente: “regras procedimentais escritas bem definidas, claras e impessoais” (normativos legais e regulamentos), perante uma entidade burocraticamente superior com hierarquias bem definidas, dependentes verticalmente, onde tudo está previsto.

É pertinente considerar alguns exemplos de normas sobre papéis e relações formais, bem como sobre coordenação e controlo, visando a eficiência organizacional: LBSE; regime e autonomia, administração e gestão escolar; matrizes curriculares e metas de aprendizagem para os alunos; avaliação dos alunos e dos docentes e não docentes; regime de recrutamento e mobilidade de pessoal docente e não docente; organização do ano letivo no âmbito dos horários dos alunos e dos docentes e distribuição de serviço; estatuto do aluno; estatuto da carreira docente; regulamentos; regimentos; planos; projetos; protocolos; etc. Estes documentos escritos predeterminam a ação dos atores, de forma a racionalizar os

recursos e a garantir a uniformização e a qualidade do serviço educativo. Há uma clara centralização do poder racional, hierarquicamente organizado.

Nas escolas, enquanto organizações, estudadas com a aplicação do modelo burocrático, verifica-se a importância das “normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planejamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter preditivo das ações organizacionais” (Lima, 1992, p. 66).

Pode considerar-se um modelo de análise predominante nos estudos sobre a escola, havendo, no entanto críticas e algumas dificuldades na própria aplicação à escola.

Aquando da análise dos órgãos que compõem um agrupamento de escolas e dos respectivos instrumentos de autonomia/regulação definidos pelo Ministério da Educação, confirmar-se-á que estes se enquadram no modelo burocrático racional.

Por outro lado, como afirma Silva (em Lima, 2006, p. 81) proporciona condições para uma organização ter “um funcionamento rotineiro e uma ordem conformista”, onde os seus atores obedecem a regras, sob mecanismos de coação. Mesmo havendo uma grande complexidade estrutural, pode não demonstrar grandes conflitos, porque as várias unidades com os interesses afins estão isoladas entre si, através de normas específicas muito bem definidas.

Por consequência, este modelo não nos dá conta das dinâmicas internas, decorrentes das interações entre os vários atores com diferenças interpretativas e de posicionamento em relação ao poder institucionalizado, assim como da

adequação da organização ao meio em que se insere. Como se conclui, os valores culturais, sociais e individuais das pessoas são ignorados. Não se sabe como é que as pessoas vivem dentro das organizações (Estêvão, 2001, pp. 182-183).

2.3.2- Modelo Político

O modelo político vem complementar o modelo burocrático racional e dar uma visão analítica diferente do funcionamento das organizações. Valoriza e dá voz aos atores que participam no funcionamento das organizações em oposição ao previsto no modelo burocrático racional.

Costa (1996) considera que neste modelo organizacional, sobressaem quatro premissas fundamentais: o interesse, o conflito, o poder e a negociação que fazem da Escola, como organização, uma “arena política”.

Segundo López e Moreno (1994, p. 33) “A visão da escola como arena política também destaca o enorme peso que as ações e relações entre os membros desempenham na configuração organizativa. Neste caso, o poder não parece ser algo que se estabeleça “*a priori*” sobre bases imanentes, de modo que o seu exercício seja inseparavelmente unido à sua fonte de origem. Pelo contrário, parece ser algo que se constrói na relação com os demais membros”.

Nesta linha de pensamento, os atores ficam no “centro das contendidas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objetivos” (Costa, 1996, p. 78).

Neste contexto, a Escola passa a ter um funcionamento “político e multidiscursivo”, ou seja, “apresenta várias faces e várias vozes” (Estêvão, 2004b, p. 53).

“A autoridade formal é apenas uma das fontes de poder” sendo que os conflitos entre os vários atores, independentemente das hierarquias são normais e necessários para o progresso. A capacidade de negociação e de diálogo são essenciais para que os líderes consigam atingir os objetivos a que se comprometeram atingir, sem que outros lhe tomem o lugar no poder. A visão política das organizações poderá “dar uma imagem mais diferenciada, e até fragmentada da construção da ordem organizacional interna” (Estêvão, 2001, pp. 184-190).

Os indivíduos com ideologias, princípios, especializações, interesses e poderes de negociação diferenciados não têm que ser apenas cumpridores de regras predefinidas, pois têm poder de escolher e de interpretar as suas ações, contribuindo para alterar o rumo das metas previstas. Os atores têm espaço para colaborarem na construção de uma instituição, tendo em vista atingir as metas individuais e sociais, de forma refletida e interventiva, pois as pessoas contam dentro da organização como construção social. O modelo político promove nas escolas a concretização da cultura democrática, através da existência de estruturas correlacionadas, onde os vários e diversos atores participam nas tomadas de decisão em prol do funcionamento da escola, não defraudando direitos, como refere Estêvão (2004b).

A tomada de decisões pelos diversos atores nos diversos órgãos torna aparentemente mais moroso a apropriação dos procedimentos. Pode haver a

criação de níveis de tensão críticos que afetem o sistema organizacional, podendo haver o risco de originar fraturas. No entanto, há condições para as situações serem compreendidas e interpretadas, quer haja concordância ou não do indivíduo ou do grupo, de modo a permitir uma ação compreendida, refletida e crítica. Dependendo das lógicas individuais e de grupo, estão previstas repercussões na implementação das ações.

O modelo político e o modelo burocrático complementam-se, como foi dito no início, e coexistem. Como refere Silva (em Lima, 2006, p. 125) o segundo modelo potencia a coesão estrutural e a funcionalidade da organização, enquanto organização política e democrática.

2.3.3- Modelo quase mercado

Em oposição ao modelo burocrático racional, está a surgir nas organizações escolares o modelo “quase mercado” com origem nas organizações empresariais de produção. A lógica de mercado penetra em áreas em que até então a sua presença era limitada, começando a educação a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial (Souza e Oliveira, 2003, p. 875).

A Escola começa a integrar paulatinamente conceitos tradicionalmente associados ao setor de produção, tais como: qualidade, eficiência e eficácia.

Atualmente, as escolas estão sujeitas a uma autoavaliação e a uma avaliação externa, centradas “nos resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão”. É necessário e obrigatório à Escola, enquanto instituição, mostrar aos seus

atores, à concorrência e ao Estado que o que faz tem qualidade. Os profissionais ficam reféns dos resultados a demonstrar que serão avaliados, perante compromissos assumidos. Afonso (1999a, p. 145) corrobora a ideia de que o Estado promove “a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo”.

Ainda segundo o mesmo autor, que cita Apple (1993, p. 230) “a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão nacionais (national standards) e a realização de testes também a nível nacional são mesmo condições prévias para que se possam implementar políticas de privatização e mercadorização da educação, representando, portanto, um compromisso ideal no âmbito da coligação de direita”.

Presentemente, o Estado define os indicadores da eficácia educativa de cada escola, com base no conhecimento centralizado, através dos meios tecnológicos de informação, dos resultados da avaliação sumativa interna e externa dos alunos e da capacidade de gestão dos recursos humanos. Atribui às escolas que apresentem uma redução da percentagem de alunos em abandono, ou risco de abandono escolar, e às que manifestem consistência nos resultados da avaliação um crédito de horas para a implementação de medidas pedagógicas. Veja-se o Despacho normativo n.º 6/2014 para organização do ano letivo, onde o preâmbulo refere que se pretende “aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares, tendo em atenção a experiência da aplicação dos Despachos Normativos números 13-A/2012, de 5 de junho, 7/2013, de 11 de junho, e 7-A/2013, de 10 de julho.”

Neste sentido, como prevê Estêvão (2001, p. 212), o Estado promove a competição entre as organizações educativas, com o objetivo de alcançarem bons resultados, diminuindo a necessidade de outros tipos de controlo vindos de instâncias burocráticas e os argumentos de força para extinguir as “organizações ineficientes”. Esta ideia é corroborada por Souza e Oliveira (2003, p. 875) em que o controle feito por estruturas organizacionais complexas, com funcionários especializados, torna-se desnecessário, sendo substituído por processos avaliativos que verificam o produto da ação da escola, ignorando os processos.

Os dirigentes mais ágeis e atentos às leis do mercado estão a “preocupar-se fundamentalmente com estratégias dinâmicas de diferenciação e flexibilidade que possam, no final, propiciar vantagens competitivas face às congéneres, descobrir a diferença estratégica pelo cumprimento dos parâmetros da qualidade total e da inovação estratégica que distinguem atualmente as verdadeiras organizações educativas de sucesso” (Estêvão, 2001, pp. 212-213).

No âmbito do aprofundamento da autonomia por contrato promovido pela tutela administrativa, o redimensionamento das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, ao nível do 1.º CEB, (situação em análise), é um exemplo de flexibilidade estrutural com características do modelo “quase mercado”.

Como afirma Lima (2004, pp. 19-20) a autonomia concedida às escolas é aparente e tem carácter essencialmente retórico e instrumental, “uma autonomia principalmente técnica e processual, de execução e não de decisão.” À luz de um conceito técnico-instrumental de autonomia, a própria figura jurídica dos “contratos de autonomia” poderá facilmente ser reconvertida na lógica empresarial dos

"contratos de gestão" ou na orientação de tipo gerencialista da "gestão por resultados", defendidas pelas teses da "administração pública empresarial" e da "nova gestão pública".

Aliás, como é referido por Ranson (1993) citado por Afonso (1999a, p. 144) “o mercado em educação não é o mercado clássico da concorrência perfeita, mas um mercado cuidadosamente regulado e com controles rígidos” em que a regulação feita pelo Estado não é contraposta ao mercado, pois a criação e a manutenção do mercado depende do Estado.

Neste modelo, tem-se de conciliar o “Estado-avaliador – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo académicos)” e “a filosofia de mercado educacional assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas” (*id.*, *ibid.*, p.147).

Ainda segundo Lima (2006, p. 25) o discurso da autonomia dependente de uma agenda “gerencialista e modernizadora, obrigada a demonstrar resultados de eficácia, da eficiência e da competitividade, unilateralmente definidas em termos de racionalidade económica e gerencial, desvinculou as perspetivas autonómicas de uma conceção democrático-participativa e remeteu-as para programas políticos que, noutros países, tinham colocado a autonomia e a gestão centrada na escola no cerne das suas orientações privatistas e na introdução de novos mecanismos de regulação da educação pública pelo mercado”.

Segundo Souza e Oliveira (2003, p. 873) a adoção de uma lógica competitiva promotora de qualidade, associada à implementação de incentivos, tende a produzir

resultados socialmente injustos. Também como defende Estêvão (2001, p. 213) as virtudes deste modelo podem “inocular uma visão instrumental e mecanicista da organização e do próprio homem”.

A forma de organização empresarial como modelo a seguir, secundariza os valores da burocracia e da dimensão humana do trabalho, conforme prevê a LBSE, com consequências para a organização educativa que se pretende democrática, dialogante, criativa, solidária, justa, plural e transmissora desses mesmos valores.

2.4- Especificidades organizacionais dos agrupamentos de escolas

O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum. Atualmente, é defendido um modelo de agrupamento que contenha todos os níveis de ensino para assim dar resposta integral e permitir aos alunos o percurso de formação de nível não superior, num projeto pedagógico comum.

Nesta parte, será feita uma abordagem sobre as especificidades dos agrupamentos de escolas e o respetivo funcionamento, ao nível dos órgãos que o compõem e dos instrumentos de regulação, com base nos normativos burocráticos e na análise interpretativa baseada na experiência vivida e na pesquisa efetuada.

2.4.1- Conceção dos agrupamentos de escolas

Ainda que, o anterior normativo legal (Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio) previsse as condições de integração da escola no meio, a participação alargada da comunidade na vida escolar, a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local, a formulação de projetos educativos próprios, a representatividade local, o equilíbrio de poderes nos órgãos de gestão e contemplasse a dimensão de liberdade e de responsabilidade, essencial à realização da reforma educativa abrangendo todos os níveis de educação e ensino, não se concretizou a sua implementação, sendo revogado com a publicação do Decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio.

Este diploma legal concretizou a constituição dos agrupamentos de escolas no território nacional, impulsionando e criando condições mais favoráveis à integração da educação pré-escolar e do 1.º CEB, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, que até então não tinha acontecido, perseguindo os princípios já então enunciados, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilitasse uma melhor resposta aos desafios da mudança.

Neste contexto, o agrupamento de escolas é uma nova conceção de escola em termos organizacionais. É constituído por diferentes estabelecimentos escolares implantados num determinado “território educativo”, com um projeto educativo que

abrange os diversos níveis de educação e ensino, prevendo-se atualmente também a generalização da integração do ensino secundário.

De acordo com o decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, reafirmado pelo decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o agrupamento de escolas é “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, com vista à realização das seguintes finalidades: favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social; reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos; garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma; valorizar e enquadrar experiências em curso.”

Já há muito ambicionada e exarada na LBSE, a constituição dos agrupamentos verticais tinha, essencialmente, três objetivos: “a articulação e sequencialidade curricular do ensino básico; a gestão articulada dos recursos e projetos; a descentralização e inserção territorial dos projetos educativos” (Castro, 2010, p. 50).

Tal como defendem Formosinho e Machado citados em (Machado e Alves, 2013, p. 144) afirma-se a perspetiva da escola-organização distinta da escola-edifício com vista à construção de uma “escola” entendida como unidade organizacional com uma dimensão humana razoável e dotada de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e de assunção de autonomia. Acresce

o facto de cada um dos estabelecimentos de educação e ensino que integra o agrupamento manter a sua identidade e denominação próprias. Por regra, o agrupamento integra escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar de um mesmo concelho, salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer favorável das câmaras municipais envolvidas.

Para além do que está descrito, estão abertas as portas para o desenvolvimento da autonomia do agrupamento de escolas, enquanto unidade organizacional, a contratualizar com o Ministério da educação, sendo definidos os objetivos e as condições que viabilizem o projeto educativo.

Os agrupamentos de escolas distinguem-se do ponto de vista organizacional por determinadas características. É de salientar algumas, sob o ponto de vista do processo organizacional: participação e representatividade dos docentes, bem como das famílias e das comunidades, a verticalização, a flexibilidade e a autonomia.

a) Participação e representatividade

A conceção de participação e de representatividade nas organizações surge por oposição à autocracia, pretendendo-se uma maior distribuição do poder e da autoridade. Deste modo, a participação prevê que os diversos indivíduos que constituem uma organização possam expressar-se, participando nas tomadas de decisão.

O grau de participação varia, podendo ser direta ou indireta. A primeira situação está mais próxima da conceção pura da democracia, garantindo a todos a

expressão e a influência direta na decisão. Na participação indireta, as decisões são tomadas por representantes eleitos legitimados para esse efeito.

A efetivação da participação “carece de certas bases de legitimação” ou regras para se ver reconhecida. Estas podem ter características diferentes, sendo a participação formal ou informal. No primeiro caso, as regras de participação estão sistematizadas num documento formal e legal. No segundo, as práticas de participação surgem de “progressivos consensos” que vão sendo construídos, muitas vezes à margem dos regulamentos formais.

A forma de participação pode ser ativa ou passiva, conforme o ator se posiciona em relação à organização. No domínio da participação ativa, os intervenientes exibem formas de empenhamento, ora de colaboração, ora de oposição com a organização. Os participantes passivos exibem comportamentos de desinteresse, sem apresentação de formas alternativas.

Para além das características enunciadas quanto à participação numa organização, esta ainda pode ser convergente ou divergente. Na participação convergente, os atores orientam-se no sentido de concretizar os objetivos consignados pela organização, levando a uma organização estável sem inovação. Na participação divergente, a orientação vai no sentido contrário, ou seja, opõe-se aos objetivos formais existentes, levando a que a organização possa ser criativa e inovada (Lima, 1998, pp. 66-72).

As várias dimensões expressas classificam de forma organizada e ideal a participação e a representatividade dos atores de uma organização educativa.

Assim, pode-se inferir que é valorizado o princípio da participação democrática, uma vez que os órgãos de gestão e administração e os coordenadores das estruturas de gestão intermédia são eleitos.

Com a publicação do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a assembleia e o conselho executivo são substituídos pelo conselho geral e pelo diretor, respetivamente.

O conselho geral, órgão eleito, tem na sua essência as mesmas competências da extinta assembleia, em termos de direção estratégica e de definição de linhas orientadoras, acrescentando-se competências no âmbito da ação social escolar, organização de horários, acompanhamento da ação de outros órgãos, assim como a competência de eleger, destituir e, com a publicação do Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, de avaliar o diretor e de decidir sobre recursos que lhe são dirigidos. Na sua composição, integra e assegura obrigatoriamente também a participação e a representação da comunidade local, designadamente instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico. Nenhum dos grupos deste órgão constitui por si maioria.

O órgão de administração e gestão, que vem substituir o conselho executivo, passa a ser unipessoal, sob a figura do diretor, sendo acrescentada a responsabilidade patrimonial e reforçada a competência pedagógica, uma vez que a presidência do conselho pedagógico é confiada só a ele. De acordo com este normativo legal, o diretor é o rosto da organização, a quem se lhe pede uma boa e eficaz liderança com autoridade necessária para o desenvolvimento do projeto educativo. Os coordenadores dos departamentos, principais estruturas de

orientação de coordenação e supervisão pedagógica, passam a ser designados pelo diretor. Esta situação foi posteriormente alterada com a publicação Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, onde o diretor propõe uma lista de três candidatos para a eleição do coordenador pelos elementos do respetivo departamento.

O diretor é eleito pelo conselho geral, sendo recrutado previamente, mediante procedimento concursal, podendo ser opositores docentes de carreira do ensino público ou docentes do ensino privado com contrato por tempo indeterminado, tendo como requisitos essenciais a formação e/ou experiência em administração e gestão escolar.

No entanto, o 1.º CEB, assim como a educação pré-escolar, em termos representativos, está proporcionalmente em desvantagem em relação aos outros ciclos de ensino. Para além disso, a distância geográfica não privilegia a participação presente e continuada nos mais diversos domínios. A possibilidade dos docentes do 1.º ciclo participarem nas estruturas de orientação educativa também é dificultada ou até mesmo inviabilizada, considerando que o suporte legal que sustenta a formação dos agrupamentos nem sempre se ajusta à realidade territorial que o constitui.

b) Reforço da participação das famílias e comunidades

Com decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que revoga o Decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio, pode ler-se no seu preâmbulo que há necessidade de reforçar a “participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos

estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.” O normativo é claro em afirmar que não basta assegurar a participação dos docentes, mas também “a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida da escola”, criando condições para a prestação de contas por parte da escola.

Os dois normativos vêm legitimar a integração dos pais, da autarquia e da comunidade local na administração e na regulação dos agrupamentos de escolas.

Em consequência de um Estado centralizador, tendo por rosto a classe docente, desenvolve-se uma maior intervenção reivindicada dos pais e a assunção de mais competências para as autarquias. Com a publicação do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, formaliza-se um novo percurso de regulação/autonomia: “à regulação estatal e à regulação corporativa dos docentes acrescenta-se agora a regulação sociocomunitária” (Formosinho e Machado, 2014, p. 31).

c) Verticalização

A verticalização dos agrupamentos caracteriza-se pela criação de unidades organizacionais constituídas por vários estabelecimentos com todos os níveis de educação e ensino obrigatório, dentro de uma determinada área territorial, onde os alunos podem fazer um percurso escolar sequencial e articulado.

Em 2003, o despacho n.º 13313/2003, de 13 de junho, veio vincular a verticalização dos agrupamentos, encerrando os agrupamentos de escolas horizontais, constituídos por estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º

CEB. Aos elementos dos respetivos conselhos executivos cessantes, salvaguardou condições favoráveis à não reatividade, como sejam, o estatuto remuneratório, a redução da componente letiva de que gozavam, assim como a forma de mobilidade que, eventualmente, aquela situação originaria, se não integrassem a comissão executiva instaladora eleita. Este despacho veio extinguir também as escolas de ensino básico mediatizado e as delegações escolares que já estavam quase moribundas. Os agrupamentos de escolas verticais de grande dimensão já existentes ficam ainda maiores.

Com esta medida são rentabilizados essencialmente recursos humanos, ao nível dos serviços administrativos e da docência.

d) Flexibilidade

Flexibilidade, entre outras definições, traduz-se por: “aptidão para trabalhos e estudos de natureza diversa”². O conceito de “flexibilidade” surge associado às organizações do tipo empresarial, tendo em vista a eficiência, a qualidade, a competitividade e a produtividade, onde se pretende que o trabalhador docilmente se sujeite a alterações das condições de trabalho, tornando-se num “cidadão eficiente e vendável” (Estêvão, 2013b, p. 196).

Na constituição dos agrupamentos, o Decreto-lei 115-A/1998, de 4 de maio, veio incentivar e promover a flexibilidade em várias dimensões ao nível da gestão, designadamente: organizacional, pedagógica e dos recursos.

² Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

A par de uma intervenção homogeneizante do Estado que visa assegurar a uniformidade do sistema e evitar que as escolas se tornem vulneráveis às pressões externas, verifica-se ao mesmo tempo que se caminha aparentemente numa “lógica onde se enfatizam sobretudo as potencialidades da flexibilidade organizacional, restando ao Estado intervir através da multiplicação de dispositivos de avaliação” (Correia, 2004, p. 231). Neste contexto, a flexibilidade autorizada depende das regras e dos objetivos definidos pelos normativos legais e do reforço do exercício de autonomia reconhecido, através de avaliações interna e externa, e contratualizado entre cada escola e o Estado.

Ao nível da gestão, o Estado não pode demitir-se de exercer o poder de regulação sobre as escolas, assim como nos modelos de gestão do sistema educativo, pois a maior flexibilidade em nome da qualidade, tendo em vista a melhoria de resultados, pode ter alguns riscos, ou seja, “os direitos dos indivíduos como cidadãos cedem aos direitos dos indivíduos enquanto consumidores e em que se instaura, frequentemente, um novo ritual de um novo controlo e de uma nova hierarquia” (Estêvão, 1998, p. 21), implicando uma fragmentação do sistema educativo. A escola, enquanto organização, poderá perder alguma coesão interna, pois os atores mais poderosos têm terreno favorável à implementação de ideologias em termos organizacionais e institucionais.

A título de exemplo dos resultados da flexibilidade instituída ao nível da gestão escolar há a referir: a redefinição das estruturas de coordenação e supervisão à medida do contexto local; a gestão do currículo (já iniciada com o decreto-lei n.º 26/89, de 29 de agosto, com a inclusão da área-escola no currículo do ensino

básico) adequando-o à realidade local e às capacidades dos alunos; a rentabilização dos recursos humanos, dos espaços e dos equipamentos e a cooperação com instituições locais, trazendo para a escola pública uma oferta educativa mais diversificada, sem que o Estado tenha compromissos diretos com os trabalhadores.

e) Autonomia

A autonomia é capacidade de auto-organização reconhecida pelo Estado às escolas, no sentido de funcionarem sob o princípio da responsabilidade e da prestação de contas. Todas as escolas beneficiam de alguma autonomia prevista nos normativos legais vigentes, na medida em que lhe é conferida alguma margem, no que diz respeito à autonomia organizacional, não podendo alterar o que estiver pré-definido em termos de princípios, de objetivos e de regras.

O agrupamento de escolas que pretender um reforço no exercício de autonomia para obter melhores condições de viabilização no desenvolvimento do projeto educativo, terá de instituir um regime de avaliação e de prestação de contas e, posteriormente, celebrar obrigatoriamente um acordo com o Ministério da Educação e a Câmara Municipal.

O decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, revogado pelo decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, preconiza a sustentabilidade da autonomia e da prestação de contas públicas, através da participação determinante dos interessados e da comunidade, da seleção do diretor no âmbito do conselho geral e, para além disso, o desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e de avaliação externa,

introduzindo mecanismos de autorregulação, com vista a melhorar os desempenhos pedagógicos e organizacionais, sob a forma de resultados.

Segundo o Ministério da Educação, o nível de autonomia negociado e autorizado persegue objetivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência.

Com esta retórica, o Estado controla melhor as escolas, perspetivando melhores resultados, tendo por base a conformidade com os objetivos e as finalidades de ação contratualizados, concedendo aos profissionais maior liberdade para encontrar o modo e os meios necessários para cumprirem as cláusulas previstas no contrato, sendo avaliados os resultados “*a posteriori*”, através da prestação de contas à comunidade educativa e ao Estado (Machado, 2010, p. 65). Contudo, como refere Estêvão (2004b, p. 115) no âmbito da autonomia, apesar dos “bons propósitos”, a “cultura do bom rendimento” pode paradoxalmente diminuir a qualidade educativa, no que concerne aos processos de aprendizagem, bem como aos valores de cidadania, como a justiça e a democracia.

2.4.2- Estruturas e funcionamento do 1.º ciclo

Neste campo, serão caracterizadas as estruturas de gestão e de coordenação, bem como os instrumentos de regulação da organização educativa, onde o 1.º CEB se encontra integrado.

2.4.2.1- Estruturas de gestão e de coordenação

Da realidade testemunhada e vivenciada até ao presente, o 1.º CEB mantém-se fisicamente imutável, ou seja, as atividades escolares desenvolvem-se em edifícios que não beneficiaram da requalificação necessária, esperada e adequada aos novos modelos organizacionais e educativos. Os estabelecimentos deste nível de ensino estão incrustados e equilibradamente distribuídos, respeitando a densidade populacional de cada localidade/freguesia ao longo da área territorial educativa. No entanto, o agrupamento está estruturado, de modo a que os seus atores integrem uma única organização educativa com um projeto educativo comum e transversal a todos os níveis de educação e ensino, oferecendo as respostas educativas, escolares e sociais, de acordo com as necessidades dos alunos e das famílias, independentemente da localização geográfica.

Assim, o 1.º CEB encontra-se inserido numa “organização complexa, plural, multidiscursiva”, onde interagem e intervêm vários e diferentes atores, como já foi referido. Para além disso, o 1.º CEB com deveres de prestação de contas perante o Estado, integrado numa unidade organizacional identificada com a área territorial e com os parceiros da comunidade onde se insere é “coparticipante dos processos que ocorrem no seu interior e que têm a ver com a aplicação das funções sistémicas e a sua interpretação por parte dos seus atores” (Estêvão, 2004b, pp. 58 e 68).

Neste contexto, o 1.º ciclo participa na administração e gestão do agrupamento de escolas através de órgãos próprios: conselho geral, conselho pedagógico e estruturas de coordenação e orientação educativa. É condição necessária a

participação dos docentes do 1.º CEB e/ou da educação pré-escolar nos respetivos órgãos. O conselho administrativo já não prevê essa condição.

Não pode haver sobreposição de funções nos diferentes órgãos ou estruturas de gestão e de coordenação.

a) Conselho geral

O conselho geral é o órgão responsável pela definição das linhas estratégicas e orientadoras da atividade do agrupamento de escolas, assegurando a participação e a representação da comunidade educativa, com respeito pelos princípios consagrados na LBSE. Acompanha e avalia o funcionamento do agrupamento.

Todas as componentes estruturantes da organização educativa são supervisionadas pelo conselho geral, nos domínios pedagógico, orçamental, social, e disciplinar, ou seja, acompanha e avalia toda a ação do diretor.

A comunidade educativa participa e está representada, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente, da autarquia local e da comunidade local (instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico). O presidente conselho geral é eleito por maioria absoluta dos votos dos membros em efetividade de funções. O diretor participa nas reuniões sem direito a voto.

b) Diretor

O diretor é responsável pela gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

Este órgão de gestão das escolas foi criado em 2008, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, sendo substituindo um órgão colegial e eleito por sufrágio, até então em vigor, por um órgão unipessoal centrado na figura e autoridade do diretor, escolhido através de um procedimento concursal que termina com a eleição pelos membros do conselho geral.

O diretor responde perante o conselho geral no que concerne ao seu nível de desempenho na gestão do agrupamento.

c) Conselho pedagógico

Segundo o Artigo 31.º do mesmo decreto, o conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas, nomeadamente, nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente.

O conselho pedagógico é constituído pelos coordenadores dos departamentos curriculares e pelos demais representantes das estruturas coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa. Quanto aos representantes dos departamentos, estes são eleitos de entre três dos docentes de cada departamento, designados pelo diretor. Os restantes elementos são designados pelo diretor. O presidente é, por inerência de funções, o diretor do agrupamento.

d) Conselho administrativo

No artigo 36.º do mesmo decreto, é referido que conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas. O conselho administrativo é composto pelo diretor, que preside, pelo subdiretor ou um dos adjuntos do diretor, por ele designado para o efeito e pelo chefe dos serviços de administração escolar ou coordenador técnico. Compete-lhe aprovar o projeto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; elaborar o relatório de contas de gerência; autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira e zelar pela atualização do cadastro patrimonial.

e) Coordenação de escola

Cada estabelecimento de educação ou ensino onde não funcione a sede do agrupamento, com mais de dois lugares docentes, é coordenado por um docente designado pelo diretor, competindo-lhe apenas agir em conformidade com as diretivas do órgão de gestão, podendo ser exonerado a todo o tempo por despacho fundamentado do diretor. O coordenador de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar coordena as atividades educativas em articulação com o diretor, fazendo cumprir as suas decisões, transmitindo informações relativas ao pessoal docente e não docente e aos alunos, promovendo a participação dos pais e

encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.

f) Estruturas de coordenação e supervisão

São as estruturas definidas no regulamento interno, que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo. Supervisionam e acompanham as atividades escolares, promovendo o trabalho colaborativo e realizam a avaliação de desempenho do pessoal docente.

A articulação e gestão curricular compete aos departamentos do 1.º ciclo, que devem ser coordenados por um docente de carreira com formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional, sempre que possível.

A organização das atividades da turma, no que diz respeito à avaliação das atividades a desenvolver com alunos e a articulação entre a escola e a família compete ao professor titular de turma. O professor titular de turma assume um papel de extrema importância, não apenas no plano de lecionação das aulas, mas também na gestão do processo educativo e na relação com os pais ou encarregados de educação, cabendo-lhe o papel que nos restantes ciclos de ensino é assumido pelo diretor de turma. Apesar da monodocência, em contexto de sala de aulas, é desenvolvido trabalho de cooperação com outros docentes, nomeadamente, professor de educação especial ou de apoio educativo e até com professores de áreas afins, sendo esta cooperação um fator de qualidade na inclusão de crianças e no aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem.

Esta cooperação assume primordial importância, porque permite melhorar a qualidade do ensino, promover a entreajuda entre colegas, contrariando atitudes de isolamento.

2.4.2.2- Instrumentos de regulação

Segundo o Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, revogado pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-lei 137/2012, de 2 de julho, o Estado define os instrumentos de regulação para o funcionamento do agrupamento de escolas, onde se integra o 1.º ciclo, identificando-os como instrumentos de autonomia, onde são intervenientes alunos, pais e encarregados de educação, docentes e não docentes, bem como instituições locais, públicas e privadas e autarquia. Estes instrumentos contemplam a organização pedagógica e curricular e a gestão dos recursos humanos, da ação social escolar, estratégica, patrimonial, administrativa e financeira do agrupamento, enquanto unidade organizacional educativa.

De facto, o funcionamento padronizado e burocrático encontra-se plasmado nos documentos designados por instrumentos de autonomia, onde está adjacente a participação de todos, no sentido de prestarem um serviço colaborativo, tendo como fim último a prestação de contas regular à comunidade educativa e à administração central, no âmbito dos resultados académicos e sociais, na qualidade da prestação do serviço educativo, assim como da avaliação da liderança e da gestão, domínios avaliados no instrumento de autoavaliação de 2012/2013 do agrupamento de escolas.

Os instrumentos do exercício de autonomia/regulação são: o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual e plurianual de atividades e o orçamento. Os instrumentos, para efeitos da respetiva prestação de contas, são o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação. Portanto, verifica-se claramente que o Estado reconhece a autonomia às organizações educativas, mediante a supervisão, o acompanhamento e a avaliação, no sentido de responsabilizar o agrupamento de escolas e de este prestar contas pelos recursos utilizados no serviço público e de validar que é efetivamente realizado em condições de equidade e de qualidade.

O grau de autonomia depende dos resultados da prestação de contas através da autoavaliação e da avaliação externa, mediante reconhecimento pelo Ministério da Educação dos níveis de competência e de responsabilidade e consequente sustentabilidade. O grau de autonomia adquirida formaliza-se através de um contrato estabelecido entre a organização educativa e o Ministério da Educação.

a) Projeto educativo

O projeto educativo é um instrumento pedagógico de referência, no contributo para a resolução das necessidades e aspirações diagnosticadas localmente. Para além do diagnóstico, são explicitadas as áreas de intervenção no âmbito dos princípios, dos valores, das metas e das estratégias, segundo os quais o agrupamento de escolas se propõe cumprir na sua função educativa, em articulação com outros documentos fundamentais: Regulamento Interno, Contrato de Autonomia e Plano Anual de Atividades com vista ao sucesso escolar e educativo.

Sendo um documento construído de forma participada por todos os intervenientes, no Projeto Educativo afirma-se que deve ser assumido igualmente por todos, dentro dos princípios de responsabilização e valorização das potencialidades que resultam do aproveitamento dos recursos materiais e humanos inerentes ao meio em que o agrupamento se insere (Projeto Educativo para 2013/2016).

b) Regulamento Interno

O Regulamento Interno define e regulamenta o regime de funcionamento dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e dos serviços de administração, técnicos e técnico-pedagógicos, os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar, assim como o regime de funcionamento e outras diretivas comuns e necessárias ao funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino.

Este instrumento de regulação tem por base os normativos legais e os contributos dos participantes na ação organizativa, administrativa, académica e educativa, resultantes da constatação quotidiana, enquanto agentes interventivos e construtores.

c) Plano anual ou plurianual de atividades

O plano anual ou plurianual de atividades é um documento que expressa globalmente as intenções do agrupamento na realização de um conjunto de ações que motivem toda a comunidade educativa para a concretização de um projeto

educativo comum, baseadas nas prioridades de intervenção nele expressas. Os departamentos curriculares, a autarquia, os serviços de saúde, e outros intervenientes participam na programação das atividades visando as prioridades em causa e procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução. (Plano Anual de Atividades 2013/2014)

d) Orçamento

O orçamento é “o documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada” [cf. alínea d) do ponto 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril] e que permite gerir de forma adequada a distribuição de verbas consoante as necessidades e as prioridades definidas pelos órgãos do agrupamento de escolas.

e) Relatório anual de atividades

O relatório anual de atividades reflete a avaliação da qualidade do respetivo plano, o seu grau de execução e o envolvimento dos vários atores educativos, identificando também os recursos utilizados. O relatório resulta de uma análise dos relatórios de avaliação elaborados pelos docentes responsáveis pelas atividades, projetos, clubes, equipas, biblioteca escolar, tendo como metodologia a observação direta e a participação com a comunidade educativa na realização das atividades (Relatório de Atividades 2013).

f) Conta de gerência

A conta de gerência é o documento que relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Anualmente, o conselho geral aprova o relatório de contas de gerência elaborado pelo conselho administrativo, tendo como suporte a conta de gerência e a proposta de orçamento. Neste documento, são apresentadas as fontes de financiamento, as atividades pelas quais se distribuem as dotações orçamentais, de acordo com as rubricas de classificação. Este documento contempla também as receitas, as despesas e os saldos a transitar para o ano económico seguinte. (Relatório da conta de gerência 2013)

g) Relatório de autoavaliação

A elaboração do relatório de autoavaliação prevista no decreto-lei 75/2008, de 2 de abril, vem na sequência da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, designada Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior, desenvolvendo o regime previsto no artigo 49.º da LBSE estabelece a avaliação das organizações educativas, identifica o grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, a avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.

O relatório de autoavaliação implica a “integração dos resultados no planeamento estratégico interno, no desenvolvimento de planos de melhoria e das

práticas de autoavaliação do agrupamento, quer pelos estímulos externos por parte da administração educativa ao desenvolvimento organizacional, pela sua (co)responsabilização no estabelecimento de contrato(s) de autonomia com compromissos de melhoria e responsabilidades próprias para o desenvolvimento do projeto educativo do agrupamento” (Relatório de autoavaliação – 2012/2013).

h) Contrato de autonomia

Em conformidade com o art.º 56.º do decreto-lei 75/2008, de 2 de abril, a celebração do contrato de autonomia desenvolve-se com base na iniciativa do agrupamento de escolas e aprofunda-se à medida que o Ministério da Educação vai reconhecendo, ao longo do processo de negociação, diferentes níveis de competência e de responsabilidade.

O contrato de autonomia resulta também de procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa, carecendo de monitorização. O contrato de autonomia tem subjacentes objetivos de equidade, de qualidade, de eficácia e de eficiência e assenta no pressuposto de que a escola constitui um serviço responsável pela execução local da política educativa nacional e é prestadora de um serviço público de especial relevância. O contrato de autonomia é temporário (3 anos), podendo ser revisto ou alterado a todo o tempo por acordo entre as partes.

Neste agrupamento, foi homologado o segundo contrato que teve início em 1 de setembro de 2012. O contrato de autonomia depende de um plano de desenvolvimento da autonomia a ser aprovado pelo conselho geral que vise melhorar o serviço público de educação, potenciar os recursos da escola e superar

de modo sustentado as suas debilidades, materializado na aprovação prévia da minuta do contrato a celebrar, conforme o previsto na a) do artigo 6.º da portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto. O acompanhamento e monitorização é efetuado por uma estrutura permanente constituída pelo diretor e por, pelo menos, mais dois docentes de carreira designados para o efeito (Contrato de autonomia 2012/2015).

A Comissão de Acompanhamento é constituída por um representante da escola, designado pelo diretor, um representante da Direção Geral da Administração Escolar, um representante da Direção Geral da Educação, um representante da associação de pais e encarregados de educação, por esta designado, um elemento indicado pelo Conselho Municipal de Educação e outras entidades que participem na celebração do contrato e tem por missão acompanhar o desenvolvimento e a concretização do contrato de autonomia (portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto).

Capítulo III – Agrupamento de Escolas Rosa Ramalho

3.1- Criação do agrupamento de escolas

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, veio dar atenção “às escolas do 1.º CEB e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação”, conforme já atrás foi mencionado neste relatório.

O Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, na sequência de experiências em curso, veio definir as condições necessárias para a constituição dos agrupamentos de escolas a integrar os jardins de infância e as escolas do 1.º ciclo, assim como os procedimentos relativos à sua criação e ao seu funcionamento.

Machado e Formosinho (em Machado e Alves, 2013, pp. 144-145) reafirmam que: “é a constituição de agrupamentos de escolas que vem dar sustentáculo organizacional a esta conceção de escola-organização com diferentes estabelecimentos escolares para a realização de um projeto educativo com uma visão integrada para todo o território educativo e é igualmente esta conceção que subjaz à ideia de “agregação” dos estabelecimentos com todos os anos da escolaridade obrigatória, agora de doze anos”.

De acordo com este diploma e consubstanciado pelo documento de candidatura à constituição do agrupamento de escolas, onde estão explicitadas as “Finalidades visadas na constituição do Agrupamento de Escolas Cávado Sul”, pode-se constatar que na sua origem o agrupamento de escolas, como unidade de

gestão orgânica e pedagogicamente sustentável, teve como finalidade a realização de um serviço público de qualidade.

O Projeto Educativo, integrado e comum aos estabelecimentos com identidade e denominação próprias, iria favorecer percursos escolares sequenciais e coerentes, de acordo com a LBSE. Respeitar-se-ia a especificidade da cultura profissional e organizacional da educação pré-escolar e dos três ciclos do ensino básico, suprimindo possíveis situações de isolamento dos estabelecimentos escolares, numa lógica de dinâmicas de associação, tornando mais coerente a rede educativa.

Ao favorecer um percurso escolar sequencial e articulado, garantir-se-ia a coerência e a continuidade nos vários ciclos, facilitando-se a transição/integração dos alunos, prevenindo-se situações de abandono escolar e a consequente exclusão social. Estava previsto também a articulação vertical e horizontal dos currículos com objetivos inter e transdisciplinares, a planificação articulada e a partilha de valências, visando a rentabilização de recursos humanos e materiais.

Ao longo de todo o processo, decorreram várias reuniões diversificadas, sendo envolvidas as partes interessadas, designadamente: docentes de todos os graus de educação e ensino, quer ao nível das estruturas de orientação educativa, quer ao nível dos órgãos de administração e gestão, associações de pais, Câmara Municipal, Centro da Área Educativa e Direção Regional.

Do processo negocial, resultou a candidatura à constituição do agrupamento, através da elaboração do documento já mencionado. Conforme prevê o normativo Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, quanto ao parecer solicitado

pelo presidente do conselho executivo, a Câmara Municipal não viu qualquer inconveniente quanto à constituição do agrupamento, tal como se configurava (Ofício datado de 13 de março de 2001). Existiam recursos humanos e financeiros e, para além disso, havia uma proposta subscrita por todos os conselhos escolares dos estabelecimentos de educação e ensino 1.º ciclo e dos jardins de infância e pareceres favoráveis das associações de pais/representantes dos pais dos diversos estabelecimentos, no sentido de se constituir o agrupamento de escolas, apesar da sua grande dimensão e dispersão geográfica e de outros constrangimentos.

Neste contexto, é conveniente salientar o seguinte: havia uma única escola básica do 2.º e 3.º ciclo implantada na área territorial prevista para a constituição do agrupamento, que acolhia a maioria dos alunos que finalizava o 1.º ciclo; na zona mais a sul da área territorial educativa proposta para a constituição do agrupamento de escolas, os alunos em final do 1.º ciclo eram acolhidos por uma escola básica do 2.º e 3.º ciclo implantada em local limítrofe fora do concelho e por duas escolas básicas de ensino mediatizado (EBM); estava prevista a construção de uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos naquela área geográfica.

Atendendo a esta situação, integrado no documento de candidatura à proposta de constituição do agrupamento, consta o parecer do conselho pedagógico que considerou o agrupamento extenso, sendo proposto um agrupamento horizontal na zona sul. Foi proposto também que o agrupamento de escolas iniciasse no ano letivo seguinte (2002/2003), de modo a poder, “com antecedência aceitável, elaborar um projeto educativo comum, com garantias de operacionalidade imediata.”

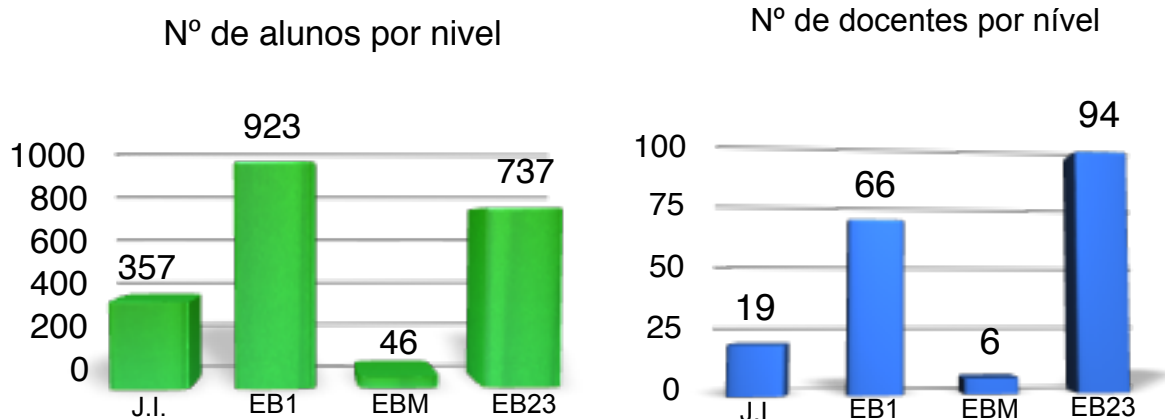
Apesar das limitações, observava-se que os docentes da educação pré-escolar e do 1.º CEB demonstravam pretender uma mudança no sistema organizativo, tanto a nível pedagógico, como a nível administrativo. Por parte de outros docentes e do pessoal não docente dos serviços administrativos, assim como do órgão de gestão vigente, não se verificou muito entusiasmo, atendendo à complexidade e acréscimo de trabalhos que a nova realidade iria implicar.

O que é certo é que o agrupamento de escolas, enquanto organização educativa, constituiu-se em 6 de junho de 2001 e entrou em funcionamento a 6 de julho do mesmo ano, por despacho da Diretora Regional Adjunta de Educação do Norte, com a denominação de Agrupamento de Escolas Cávado Sul, tendo como sede a Escola EB 2,3 Rosa Ramalho.

O agrupamento integrava trinta e três estabelecimentos de educação e ensino, dando resposta às populações de 16 freguesias e a sua constituição configurava-se de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 1: Constituição do agrupamento em 2001/2002

Níveis de educação e ensino	N.º Alunos	N.º Docentes	N.º Não docentes		
			Assistentes operacionais	Assistentes Técnicos	Psicólogo
Ed. pré escolar	357	19	12	8	1
1.º CEB	923	66	28		
EBM	46	6	3		
2.º e 3.º CEB	737	94	28		
Total	2063	185	71	8	1



Gráficos 1 e 2: População docente e discente por nível de educação e ensino.

Embora o número de alunos seja superior no 1.º ciclo, em termos de docentes o maior número encontra-se no 2.º e 3.º ciclos. Eventualmente estará relacionado com o facto dos professores do 2.º e 3.º ciclos terem menor número de horas letivas semanais no horário e de usufruírem de redução de horário letivo, em função da idade, de acordo com o ECD, redução que para os docentes do 1.º ciclo só acontece após os 60 anos de idade e só a partir de 2007 (Art.º 79.º Dec.-Lei 15/2007, de 19 de jan.)³.

Durante o primeiro ano de funcionamento, o Presidente da Comissão Executiva Instaladora, na oitava reunião de seis de março de 2001, deu conhecimento aos membros da respetiva comissão que o conselho pedagógico, na reunião de seis de fevereiro, decidira fazer uma petição ao Diretor Regional de Educação do Norte, no sentido de refletir sobre a “possibilidade do desmembramento deste agrupamento em três para o próximo ano letivo, reduzindo significativamente o número de escolas e jardins de infância de cada um”. Na ata de

³ O horário semanal dos docentes do 1º ciclo é de 25 horas (tempos de 60 minutos), sem redução do número de horas, enquanto os do 2º e 3º ciclo tem um horário semanal de 22 tempos de 50 minutos de duração e com direito a redução do número de tempos em função da idade. (Art.º 77.º Dec.-Lei 41/2012, de 21 de fev.)

reunião de 8 de maio do mesmo órgão, é mencionado que o Diretor Regional de Educação do Norte respondeu negativamente à análise da petição sobre a alteração do agrupamento, remetendo para o ano letivo seguinte a fim de ser novamente equacionada a situação.

Com a verticalização dos agrupamentos de escolas, na sequência da publicação do despacho n.º 13313/2003, de 13 de junho, desapareceram os agrupamentos horizontais e os estabelecimentos de educação e ensino que os compunham foram absorvidos pelos agrupamentos verticais de maior proximidade.

Nestas circunstâncias e por despacho do Diretor Regional de Educação do Norte, de 26/06/2003, este agrupamento que já tinha uma dimensão territorial educativa considerável, embora já tivessem sido encerradas duas escolas do 1.º ciclo por carência de alunos, integrou mais três escolas do 1.º ciclo e três jardins de infância provenientes do Agrupamento Horizontal de Escolas Terra Verde, sendo completamente extintas as três EBM.

Em 2003/2004, o agrupamento integrava 32 estabelecimentos e abrangia dezanove freguesias, sendo a sua constituição, conforme o quadro.

Quadro 2: Constituição do agrupamento em 2003/2004

Níveis de educação e ensino	N.º Alunos	N.º Docentes	N.º Não docentes		
			Assistentes operacionais	Assistentes Técnicos	Psicólogo
Pré-escolar	468	25	16	7	1
1.º CEB	1169	76	24		
EBM	0	0	0		
2.º e 3.º CEB	740	100	30		
Total	2063	201	70	7	1

A partir dessa altura, a constituição do agrupamento em número de estabelecimentos foi-se ajustando, atendendo à redução da taxa de natalidade e a orientações superiores no sentido da integração dos jardins de infância nas escolas do 1.º ciclo, ou porque este nível de educação funciona nas mesmas instalações ou porque são considerados próximos em termos de distância. A título de exemplo, em ofício datado de 5 de julho de 2013, o Delegado Regional de Educação Norte informou que, no âmbito do trabalho promovido pelos Serviços da Direção Geral do Estabelecimentos Escolares em articulação com a Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira foram agregados dois jardins de infância a duas escolas básicas em espaços geográficos contíguos, ocorrendo a unificação de códigos, passando a Escola do 1.º CEB a ter as duas valências.

3.2 - Caracterização atual do agrupamento de escolas

3.2.1- Denominação

A partir de 21/03/2012, o Agrupamento de Escolas Vertical Cávado Sul, designação adotada por unanimidade pelos professores representantes das escolas do 1.º ciclo e dos jardins de infância, em reunião de 25 de janeiro de 2001, começou a denominar-se Agrupamento de Escolas Rosa Ramalho, Barcelinhos, Barcelos em consequência do cumprimento do estipulado no Decreto-Lei n.º 299/2007, de 22 de agosto, comunicado através do ofício n.º S/4534/2012 pela extinta Direção Regional de Educação do Norte. Segundo o mesmo decreto-lei, a denominação do agrupamento de escolas e a da respetiva escola sede deveriam coincidir. Para além

disso, a anterior denominação era parecida com a de outro agrupamento, originando frequentemente equívocos de identificação.

“A adoção do nome Rosa Ramalho, como nome identificativo de Agrupamento de Escolas deriva da valorização da arte popular como manifestação do próprio povo e do seu papel no desenvolvimento integral de cada aluno e em homenagem à barrista barcelense Rosa Ramalho, cuja obra é constituída por peças de figurado, numa dimensão surrealista que vagueia entre o real e o fantástico (...)” (Projeto Educativo 2013/2016)

3.2.2- Caracterização geodemográfica

O agrupamento de escolas fica situado no distrito de Braga, no concelho de Barcelos, na margem esquerda do Rio Cávado, conforme a figura abaixo apresentada. seguinte. Presentemente (ano letivo de 2013/2014), é constituído por vinte e três estabelecimentos escolares. Embora haja um decréscimo significativo da população escolar, continua a ser uma unidade educativa com o maior número de subunidades inseridas na maior extensão geográfica do concelho. Ocupa uma área de cerca de 70 Km², tendo cerca de 21500 habitantes, abrangendo, na sequência da reorganização administrativa do território, quinze freguesias: Adães, Airó, Alvelos, Barcelinhos, Carvalhal, Carvalhos, Macieira de Rates, Moure, Pereira, Remelhe, Rio Covo Sta. Eugénia, Várzea, União de Freguesias de Areias de Vilar e Encourados, União de Freguesias de Chorente, Góios, Courel, Pedra Furada e Gual e União de Freguesias de Gamil e Midões. A escola sede, denominada

3.2.3- Nível económico, social e escolar dos agregados familiares

A População residente ocupa-se dos mais diversos ramos da atividade económica. A agricultura é a atividade que se sobrepõe no maior número de freguesias, seguindo-se a indústria e, por último, o comércio e os serviços.

Em termos paisagísticos, o agrupamento é comparável a um enorme campo verde. A agricultura é a atividade económica predominante na maioria das freguesias. As maiores superfícies são ocupadas por prados temporários e culturas forrageiras, vinha e cereais. A produção agropecuária e leiteira é muito significativa e ocupa grandes extensões de terreno. A produção vitivinícola, muitas vezes associada a exploração de pomares, é de menor dimensão, encontrando maior significado nas freguesias de Gual, Moure, Pereira e Remelhe.

As empresas do ramo têxtil e confeção, assim como do ramo do calçado, são dignas de referência nas freguesias de Alvelos, Areias de Vilar, Barcelinhos, Carvalhal, Carvalhas, Moure, Pereira, Rio Covo St.^a Eugénia e Várzea. Algumas destas empresas de confeção são de renome nacional, estando implantadas também no estrangeiro. A construção civil também tem uma expressão razoável, nomeadamente nas freguesias de Adães, Carvalhas, Courel, Gual, Moure e Pereira.

O artesanato é uma atividade tradicional a não esquecer, designadamente os trabalhos em linho na freguesia de Airó, Areias de Vilar e Remelhe; a cestaria e os rodeiros em Alvelos; os jugos, os rodeiros e os tamancos em Carvalhal; a cestaria, a talha e os restauros em Carvalhos; a tecelagem em Courel, Gual e Macieira de Rates e ainda os cobres e a cestaria em Rio Covo St.^a Eugénia.

A área do comércio e dos serviços é aquela que encontra menor expressão no conjunto das freguesias do agrupamento, dado que o agrupamento se encontra localizado num espaço essencialmente agrícola. No entanto, nas freguesias de Adães, Alvelos, Barcelinhos, Carvalhal, Gamil, Gual, Macieira de Rates, Pedra Furada e Várzea existe alguma atividade comercial, quase sempre sob a forma de pequenas lojas em ambiente familiar ou sob a forma de venda ambulante (feiras), relacionadas com o sector alimentar, calçado, têxtil e vestuário. Na área dos serviços, sobressai apenas a freguesia de Barcelinhos.

Dos auxílios económicos, que constituem uma modalidade da ação social escolar (ASE), beneficiam as crianças pertencentes a agregados familiares cuja condição económica não lhes permite suportar integralmente os encargos decorrentes da frequência da educação pré-escolar ou dos ensinos básicos. No ano de 2012/2013, a taxa de alunos subsidiados pela ASE, na educação pré-escolar, no 1.º, 2.º e 3.º ciclos era de 12%, 43%, 55% e 59%, respetivamente.

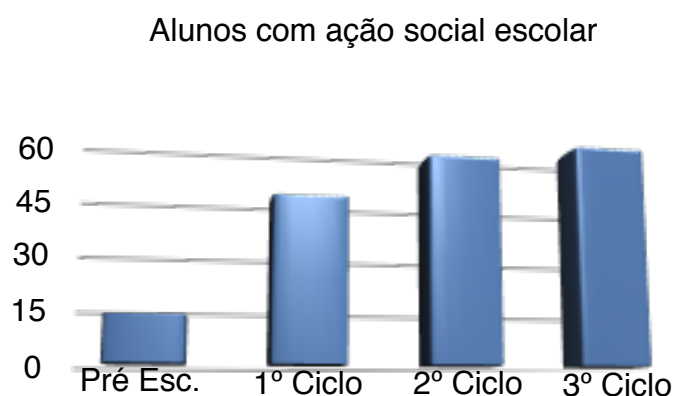


Gráfico 3: Taxa de alunos com ação social escolar, em 2012/2013.

Em 2012/2013, a taxa de escolarização dos pais era a seguinte: 1.º CEB: 12%; 2.º ciclo: 42%; 3.º ciclo: 23%; Ensino Secundário: 16% e Ensino Superior: 7%.

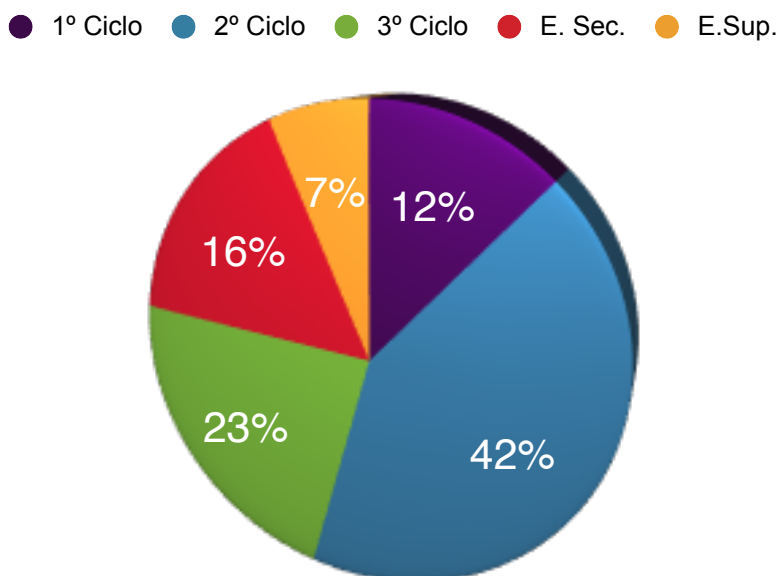


Gráfico 4: Taxa de escolarização dos pais, em 2012/2013.

3.2.4- Caracterização da população escolar

Atualmente (2013/2014), e em consequência dos sucessivos reajustes, o agrupamento é constituído por seis jardins de infância (JI) e dezassete escolas básicas (EB); destas, nove integram a educação pré-escolar, dando resposta às necessidades da população escolar que constitui o agrupamento, conforme o quadro n.º 3.

Quadro 3: Constituição do agrupamento, em 2013/2014.

Níveis de educação e ensino	N.º Alunos	N.º Docentes	N.º Não docentes		
			Assistentes operacionais	Assistentes Técnicos	Psicólogo
Pré-escolar	378	19	12	7	0
1.º CEB	838	52	18		2
2.º e 3.º CEB	631	56	24		1
Total	1847	127	54	7	1

Distribuição dos alunos por níveis de ensino

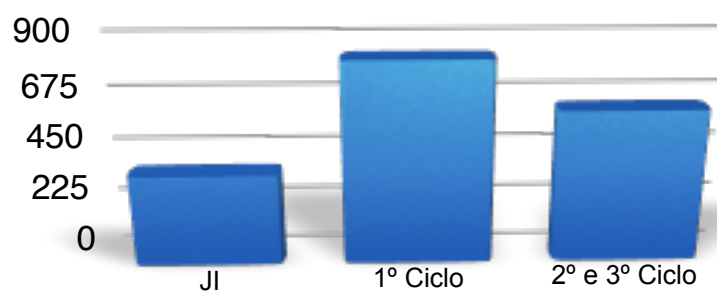


Gráfico 5: Distribuição dos alunos por níveis de ensino.

Da análise do gráfico, conclui-se que o número mais elevado de alunos do agrupamento concentra-se no 1º ciclo.

Distribuição dos docentes por níveis de ensino

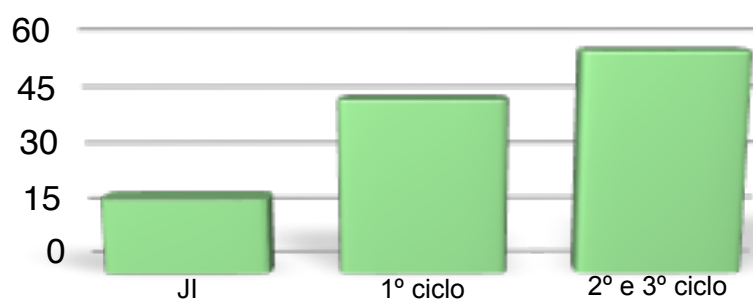


Gráfico 6: Distribuição de docentes por níveis de ensino.

Para além dos dados explicitados no quadro e nos gráficos, importa completá-lo com informação descritiva para se ter uma visão mais concreta do agrupamento como entidade plural e contextualizada.

Devendo a escola ser um lugar para todos e para cada um, conforme já foi referido anteriormente, enunciam-se, complementando a caracterização da população escolar, a oferta educativa diferenciada disponível no agrupamento, assim como os recursos humanos afins, ilustrando as principais necessidades e motivações diversas dos alunos, principais atores no meio escolar.

Dos 1847 alunos a frequentar os estabelecimentos que compõem o agrupamento, sessenta e três têm necessidades educativas especiais e beneficiam de medidas educativas previstas no Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro: seis crianças frequentam a educação pré-escolar, vinte o 1.º ciclo, dezasseis o 2.º ciclo e vinte e uma o 3.º Ciclo. Conforme o grau de limitação, destes sessenta e três alunos, dezanove têm currículos específicos individuais.

Para além do apoio especializado na área da educação especial na educação pré-escolar, existe também o serviço de intervenção precoce.

No 1.º CEB, mediante as problemáticas, os alunos beneficiam, em contexto escolar, de apoio psicológico (resposta educativa resultante de protocolo estabelecido com a Câmara Municipal) e de terapias mediante protocolo estabelecido com o Centro de Recursos para a Inclusão - Associação de Pais e Amigos das Crianças Inadaptadas de Barcelos (APACI). Deste universo de alunos, dez são multideficientes. Dois alunos têm apoio educativo domiciliário e oito

frequentam de forma inclusiva a Unidade de Apoio Educativo à Multideficiência, localizada na Escola Básica Rosa Ramalho.

As crianças da educação pré-escolar, cujas famílias o solicitem, frequentam atividades de animação e de apoio à família. Todos os alunos do 1.º CEB frequentam as atividades de enriquecimento curricular, beneficiando também de componente de apoio à família, nas situações em que as famílias necessitem. Em conformidade com o Despacho n.º 9265-B/2013, o agrupamento de escolas, em parceria com a Câmara Municipal, desenvolve as atividades de enriquecimento curricular. Igualmente com a Câmara Municipal e as associações de pais e as juntas de freguesia, é desenvolvida a componente de apoio à família no 1.º ciclo e as atividades de animação e de apoio à família na educação pré-escolar.

Todas as atividades são de caráter facultativo e complementam o horário escolar ajustando-o às necessidades das famílias. As atividades de enriquecimento curricular têm um cariz formativo, cultural e lúdico e complementam as atividades da componente curricular desenvolvidas em sala de aula, acrescentando a particularidade de aproximarem o horário às necessidades das famílias.

Uma turma por ano de escolaridade, a partir do 6.º ano até ao 9.º ano, no âmbito da Portaria n.º 225/2012, de 30 de junho, frequenta o ensino articulado da música, beneficiando da flexibilização da organização das atividades letivas e da valorização da especificidade curricular do ensino artístico especializado, em resultado de uma parceria estabelecida com o Conservatório de Música de Barcelos.

Vinte alunos frequentam a oferta formativa de um curso vocacional como modalidade de ensino orientada para a formação inicial. No âmbito do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, “estes cursos visam garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, consagrando alternativas adequadas e flexíveis, que preparem os jovens para a vida, dotando-os de ferramentas que lhes permitam vir a enfrentar no futuro, também, os desafios do mercado de trabalho.”

- Todos os alunos dos três ciclos de ensino com debilidades nas aprendizagens beneficiam de apoio educativo, tendo em vista o sucesso escolar.

- Para além dos 44 professores titulares de turma, trabalham no agrupamento cinco docentes de apoio educativo em horário completo e quatro docentes em horário incompleto, em regime de coadjuvação para prevenir o insucesso escolar na matemática e no português.

- São oito os docentes de educação especial que intervêm no processo de ensino e aprendizagem com os alunos de necessidades educativas especiais. A fim de ser prestado uma resposta educativa mais completa e global aos alunos com necessidades educativas especiais, trabalham cinco terapeutas a tempo parcial, ao no âmbito do protocolo estabelecido com o Centro de Recursos para a Inclusão.

- Duas psicólogas e uma terapeuta da fala (esta a tempo parcial) colaboram para melhorar a resposta educativa aos alunos do 1.º CEB, na sequência de um protocolo estabelecido com a Câmara Municipal.

- É de todo importante referir as duas professoras bibliotecárias que desenvolvem atividades no âmbito da promoção da leitura, dando resposta às

motivações e necessidades das crianças e jovens do agrupamento, dinamizando as duas bibliotecas do agrupamento (uma situada na Escola Básica de Remelhe e outra na Escola Básica Rosa Ramalho) em estreita colaboração com a biblioteca concelhia.

- Quanto aos assistentes operacionais na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, há uma colaboração muito estreita e atenta por parte da Câmara Municipal. No quadro, estão apenas mencionados os assistentes operacionais com contrato por tempo indeterminado, sendo seis do município a exercerem funções nos jardins de infância e os restantes do Ministério da Educação. Assim, para além dos números visíveis no quadro, a Câmara Municipal colabora na colocação de mais profissionais no âmbito dos programas de ocupação para suprir necessidades supervenientes. Este complemento justifica-se com o atual horário de funcionamento e com número de edifícios escolares de pequenas dimensões dispersos e superior ao número de estabelecimentos.

- Quanto aos edifícios escolares do 1.º ciclo, estes são de muito pequena e de média dimensão, obedecendo à seguinte tipologia de construção: nove são de “Plano dos Centenários”, seis são “P3” e um é de tipologia “Raul Lino”. Na globalidade, encontram-se em bom estado de conservação, no entanto, a larga maioria não responde adequadamente às necessidades múltiplas que são atualmente conferidas à escola.

- Todos os estabelecimentos escolares funcionam em regime normal, desde as 9 horas até às 17 horas e 30 minutos. O serviço de almoço funciona em todos os estabelecimentos, desde o ano letivo de 2006/2007. A maioria das escolas dispõe

de serviço de transporte participado pelas juntas de freguesia ou associações de pais.

- Quanto aos recursos pedagógicos e didáticos existentes e comuns a todos os estabelecimentos são: o computador e a impressora por cada uma das salas de aulas e algum material para as ciências experimentais. No ano letivo de 2012/2013, seis escolas do 1.º ciclo de maior dimensão foram dotadas de quadros interativos. Para além do descrito, o apetrechamento das escolas do 1.º ciclo, em termos de dotação de equipamentos e de materiais didáticos e pedagógicos, está muito dependente do empreendedorismo dos docentes, das juntas de freguesia e das associações de pais.

3.2.5- Parceiros locais e regionais

Para incrementar o serviço educativo, escolar e social, tendo em vista diversificar a oferta educativa e conseqüentemente melhorar os índices dos resultados escolares, no âmbito das parcerias, destacam-se os protocolos de colaboração, estabelecidos com as seguintes entidades: Câmara Municipal de Barcelos, Juntas de Freguesia, Associações de Pais, Conservatório de Música de Barcelos, Centro de Recursos para a Inclusão (APACI), Ministério da Agricultura e do Mar e Universidade Católica Portuguesa/Porto.

Com a Câmara Municipal de Barcelos, para além da colaboração pontual que existe sempre que necessária, são celebrados vários protocolos, designadamente, no âmbito das atividades de enriquecimento curricular, do serviço de apoio às

bibliotecas escolares do concelho de Barcelos e da atividade física adaptada na piscina municipal. No âmbito das atividades de animação e apoio à família na educação pré-escolar e da componente de apoio à família do 1.º ciclo, são estabelecidos anualmente protocolos com responsabilidades tripartidas com a Câmara Municipal e Juntas de Freguesia/associações de pais.

Para que os jardins de infância e escolas do 1.º ciclo estejam dotados de meios adequados à concretização das atividades escolares e tenham material de expediente e limpeza, o agrupamento de escolas protocoliza anualmente com as diversas juntas de freguesia, sendo definidos os valores e as rubricas a serem contempladas. O Conservatório de Música de Barcelos faculta aos alunos com potencialidades a possibilidade de frequentarem o ensino da música em regime articulado. A parceria com a APACI permite aos alunos com deficiência beneficiarem de terapias e de planos individuais de transição para a vida pós-escolar. O protocolo estabelecido com o Ministério da Terra e do Mar, permite que os jovens com multideficiência usufruam semanalmente de atividades terapêuticas, em convívio com o meio agrícola e pecuário. As empresas locais colaboram na oferta de estágios para os alunos dos cursos vocacionais. Para melhorar o processo de autoavaliação do agrupamento de escolas e prestar apoio aos planos de melhoria, foi estabelecida uma parceria com a Universidade Católica Portuguesa /Porto.

3.2.6- Principais linhas orientadoras do projeto educativo

As principais linhas orientadoras do projeto educativo para 2013/2016, colocam em evidência a conceção de educação partilhada pela comunidade

educativa, no sentido da inclusão. São relevadas as aprendizagens realizadas em contexto escolar, perspetivando a capacidade de aprender ao longo da vida, valorizando a equidade, a participação, a colegialidade, o civismo e a cidadania.

“A elaboração de um projeto educativo não representa um problema ou uma solução técnica mas uma tentativa de implicação de uma comunidade educativa: professores, alunos, encarregados de educação, etc.” (Pacheco, 2001).

As principais linhas orientadoras valorizadas são as seguintes:

- Promoção da educação para a liberdade, autonomia e responsabilidade, na perspetiva do desenvolvimento pleno e coerente da personalidade das crianças e jovens, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários;
- Promoção da educação para o desenvolvimento integral, com o contributo de todas as escolas na formação dos alunos, dotando-os de capacidades bem desenvolvidas, valores e conhecimentos estruturantes, consciencializando-os igualmente para o exercício responsável dos seus direitos e deveres de cidadania;
- Promoção de uma cultura de inclusão e de solidariedade, proporcionando a igualdade de oportunidades a todos os alunos e em particular no apoio à inclusão de alunos com diferentes necessidades educativas especiais;
- Valorização da cooperação e abertura ao meio, através de circuitos de interação entre a escola, a família e outros membros relevantes da comunidade

como forma de desenvolver um trabalho adequado às necessidades do contexto em que o agrupamento e os alunos se encontram inseridos.

Estêvão, Afonso e Castro (1996, p. 54) entendem, decorrente de um estudo realizado em várias escolas, que o projeto educativo assumido “como valor simbólico é suficiente para proteger a estrutura formal das organizações educativas de eventuais incertezas advindas do exterior, racionalizando e credibilizando a própria organização e os atores participantes, uma vez que estabelece uma conformidade cerimonial entre o futuro e o presente, entre as intenções e as ações, entre os objetivos e as atividades”.

Capítulo IV – Questão problema: (In)adequação das estruturas de orientação educativa

4.1- Introdução

A questão a refletir, por considerar a mais significativa ao longo da carreira profissional, relaciona-se com a integração na equipa de gestão de um agrupamento com dimensão e dispersão geográfica consideráveis, desde o momento da sua criação (2001/2002) até ao presente.

Serão enfatizados os aspetos onde houve maior investimento, no sentido da mudança e da evolução do agrupamento de escolas, enquanto unidade organizacional dinâmica para que os seus atores pudessem ter condições de participar democraticamente e cooperar num projeto educativo comum. Não serão focalizadas situações que naturalmente ficaram resolvidas através do processo de aculturação associado ao fator tempo.

Por conseguinte, será dada ênfase às seguintes questões: comunicação interescolas, participação e representatividade dos docentes nos órgãos e estruturas de orientação pedagógica, (in)adequação das estruturas de orientação educativa e participação na evolução do agrupamento de escolas.

4.2- Comunicação interescolas

Neste âmbito, houve vários fatores a considerar no início da formação do agrupamento que dificultavam a comunicação e que perduram, embora de forma mais atenuada: a dispersão geográfica, os meios de comunicação, os novos interlocutores e a nova linguagem ou conceitos associados ao novo sistema curricular e organizacional.

A dispersão geográfica e a considerável distância entre as escolas servidas por estradas irregulares e acidentadas dificultavam e continuam a dificultar a deslocação dos professores dentro do agrupamento. Houve inclusive coordenadores que questionaram o facto de nestas deslocações não lhes ser pagas ajudas de custo, tendo sido informados pelo presidente da Comissão Executiva Instaladora de que não havia recursos financeiros para custear estas deslocações.

Os meios de comunicação eram o telefone e o correio tradicional, com grandes limitações, além de serem dispendiosos: o telefone só poderia ser utilizado durante os intervalos das aulas, tornando impossível enviar ou receber informação em tempo útil de um grande número de escolas e jardins de infância e o correio tradicional era demorado. Além disso, a distribuição da correspondência nem sempre era feita em tempo útil e não havia garantia de eficácia.

As especificidades associadas aos grupos de docência (monodocência *versus* pluridocência), os contextos de trabalho, os novos órgãos de gestão, os instrumentos de regulamentação (Decreto-lei 115-A/1998, de 4 de maio) a nova

organização e gestão curricular do ensino básico, bem como a avaliação das aprendizagens e o processo do desenvolvimento do currículo (Decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro), eram áreas e conceitos a interiorizar e a apropriar, em contexto de agrupamento que acabara de ser criado.

Era necessária a cooperação de todos para aprenderem a trabalhar juntos de forma democrática e participativa.

O fator comunicação era de toda a importância e era necessário criar alternativas.

A pouco e pouco, os docentes foram aderindo às novas tecnologias para comunicação a distância, sendo estes uns dos meios facilitadores e imprescindíveis para desenvolver a interação entre os vários docentes e a participação nas várias estruturas administração e gestão pedagógicas.

4.3- Participação e representatividade nos órgãos

A adaptação e a inclusão dos docentes dos vários níveis de educação e ensino no mesmo sistema organizacional foi-se concretizando na sequência das experiências sucessivas e do processo de aculturação mútua.

Quanto à representatividade e participação dos diferentes níveis de educação e ensino no órgão de gestão (conselho executivo) estas estavam asseguradas, uma vez que, dos quatro elementos que constituíam o conselho executivo, pelo menos um teria que ser da educação pré-escolar e outro do 1.º CEB.

Como já foi referido, atendendo ao número elevado de escolas e de docentes, facilmente se conclui que a possibilidade de participação na vida do agrupamento e de representatividade no conselho pedagógico seria ínfima e teria pouca visibilidade. Entre os dezoito elementos que constituíam o conselho pedagógico (representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo), apenas faziam parte dois docentes do 1.º CEB. Um docente era coordenador do conselho de docentes e o segundo docente era coordenador do conselho de docentes titulares de turma. Podendo-se inferir que não tinham condições favoráveis à necessária representação, intervenção e participação.

Se, por um lado, havia inexperiência e dificuldade de comunicação presente e atempada, por outro, a constituição deste órgão não se ajustava ao elevado número e diversidade de escolas do 1.º ciclo. Deste modo, o conselho pedagógico não reunia condições para conhecer de forma objetiva e globalizante a comunidade educativa adjacente ao 1.º ciclo, designadamente os seus problemas e potencialidades. Não obstante, o Decreto-lei 115-A/1998, de 4 de maio previa a “atenção especial às escolas do 1.º CEB e aos jardins de infância, integrando-os de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação” e ao mesmo tempo permitia que fossem encontradas “soluções organizativas adequadas às escolas de maior e às escolas mais pequenas e isoladas”.

A integração não era facilmente concretizável e a demonstrá-lo estava o facto do conselho pedagógico ter solicitado ao Diretor Regional de Educação do Norte, no primeiro ano de implantação, a “possibilidade do desmembramento deste agrupamento em três para o próximo ano letivo, reduzindo significativamente o número de escolas e jardins de infância de cada um”. (Atas das reuniões da Comissão Executiva Instaladora de 6 de março e de 8 de maio de 2002)

4.4- Estruturas de orientação educativa

Para além da situação de fragilidade na representatividade e participação no conselho pedagógico e da extensão numérica de cada um dos dois conselhos de docentes seria inviável cumprir as competências que lhe estavam cometidas, se em termos organizacionais os conselhos de docentes funcionassem tal e qual como previa o decreto regulamentar n.º 10/99 de 21 de junho.

No primeiro ano de existência do agrupamento, ano experimental e de aprendizagem, o conselho de docentes funcionou de forma pouco ortodoxa, tendo como matriz os conselhos escolares. Assim, o conselho de docentes foi organizado por núcleos. Eram tantos quantos os coordenadores de estabelecimento, ou seja, tantos quantos os estabelecimentos com três ou mais lugares docentes. As escolas com um ou dois lugares associaram-se, como já era habitual, de modo a satisfazerem a condição de haver pelo menos três docentes. Os docentes do ensino básico mediatizado constituíam também um núcleo do conselho de docentes de forma idêntica ao 1.º ciclo. Os núcleos tinham as tarefas dos conselhos de docentes. As propostas e deliberações ficavam registadas em ata e os

coordenadores reuniam posteriormente num segundo conselho, para harmonizarem as informações, sob coordenação da representante no conselho pedagógico. A vice-presidente da comissão executiva instaladora, participava nas reuniões, atendendo a que a “coordenadora do conselho de docentes” o solicitava e por estar numa situação privilegiada para colaborar.

Em 2002/2003, as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica começaram a funcionar formalmente, de acordo com o normativo legal vigente, adequando-o à dimensão e às características do agrupamento.

O conselho de docentes e o conselho de docentes titulares de turma (constituído respetivamente por cerca de 70 docentes com turma) funcionavam em plenário e em secções.

Quanto ao conselho de docentes titulares de turma, o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de junho previa que este poderia ser de ano. Poderia ser uma solução para evitar a constituição de um conselho com um grande número de docentes. No entanto, atendendo à distribuição e à conjugação dos anos de escolaridade na constituição das turmas, este modelo de organização seria infrutífero por vários motivos.

A grande extensão da área territorial, as escolas de pequena dimensão e o número de alunos definido legalmente na constituição das turmas condicionavam a distribuição equilibrada dos alunos por anos de escolaridade. Nesta conformidade, os docentes podiam ter turmas constituídas por alunos com um ano de escolaridade, dois, três ou quatro, combinados de todas as formas possíveis, satisfazendo a condição de satisfazer o número de alunos por turma previsto

legalmente. Assim, os docentes com turmas com mais de um ano de escolaridade teriam de participar em mais que um conselho de ano, conforme o número de anos de escolaridade que tivessem na turma e, para além disso, teriam de participar em conselhos com constituição diversa. As reuniões teriam de decorrer em horário pós letivo, na escola sede do agrupamento, por ser o espaço equidistante para todos. Esta situação implicaria aos docentes que lecionassem mais que um ano de escolaridade tantas as deslocações, quantas as reuniões do conselho de ano respetivo.

Outra hipótese seria os docentes participarem no conselho de ano que tivesse um maior número de alunos na constituição da turma. Levantava-se a questão: como é que o professor vai participar na articulação e na harmonização das atividades desenvolvidas nos anos de escolaridade que leciona, se só participa num conselho de ano? Esta modalidade organizacional iria funcionar aparentemente bem, apenas para os docentes com turmas constituídas por alunos de um ano de escolaridade.

No entanto, a articulação vertical dentro do mesmo ciclo existente nos antigos conselhos escolares perder-se-ia. Em escolas de pequena dimensão e na lecionação de turmas de alunos com níveis de conhecimentos e capacidades de aprendizagem diferenciadas, não só é recomendável e necessária para o sucesso educativo e escolar de todos os alunos, como é condição extensível e essencial a qualquer unidade educativa para a rotina educativa diária no âmbito do trabalho colaborativo.

Mediante esta análise, tendo em vista a articulação e a harmonização pedagógicas e a adequação às características do agrupamento, optou-se por constituir um conselho de docentes e um conselho de docentes titulares de turma. O primeiro tinha como função assegurar a articulação curricular, promovendo a cooperação entre os docentes e procurar adequar o currículo aos interesses dos alunos. O segundo tinha como função assegurar a coordenação pedagógica para articular e “harmonizar as atividades desenvolvidas pelas turmas de um mesmo ano e escolaridade, de um ciclo de ensino, mediante opção a inscrever no regulamento interno” (Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de junho).

Tendo por objetivo promover as articulações horizontal e vertical no ciclo, partilhar saberes e adequar o funcionamento das estruturas de orientação pedagógica à realidade contextual, decidiu-se que os conselhos de docentes seriam seccionados respeitando a proximidade geográfica entre as escolas. Todos os trabalhos eram desenvolvidos nas secções de conselhos de docentes, a fim de serem propostos e apresentados em plenário em cada um dos conselhos.

O sistema foi funcionando com os dois conselhos de docentes previstos no Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de junho, um constituído pela totalidade dos docentes do 1.º ciclo e outro constituído somente pelos docentes titulares de turma. Em termos práticos, não fazia muito sentido. A tentativa de fazer corresponder as estruturas de orientação educativa do 1.º ciclo às estruturas dos ciclos subsequentes não era muito confortável, na medida em que no 1.º ciclo é lecionado em regime de monodocência. Assim sendo, as competências atribuídas de forma diferenciada artificialmente pelos normativos legais não eram muito adequadas.

Uma estrutura intermédia poderia abarcar as competências de articulação curricular e de coordenação pedagógica, possibilitando um trabalho mais globalizante, articulado e participado por todos os docentes do 1.º ciclo em estreita colaboração com os docentes titulares de turma. Aliás as secções dos conselhos de docentes já funcionavam assim, por uma questão de rentabilidade para evitar sobreposição de funções e competências.

Esta organização manteve-se durante quatro anos.

Quanto à participação e representatividade, em 2006/2007, o conselho pedagógico já incluía mais dois representantes da educação pré-escolar e do 1.º CEB, com as funções de subcoordenadores do Plano Anual de Atividades, de modo a minimizar o défice de participação e de representatividade.

No ano de 2007/2008, a configuração era a seguinte:

Quadro 4: Estruturas de coordenação pedagógica

Estruturas representadas no C. Pedagógico	Constituição	Secções	Escolas 1.º Ciclo	Alunos
1 Conselho de docentes (todos os docentes do 1.º ciclo)	68 docentes	8	21	1121
1 Conselho de docentes titulares de turma (docentes com turma)	63 docentes	8	21	

A constituição das secções era coincidente no que diz respeito aos docentes, aos subcoordenadores de secção e aos estabelecimentos. A constituição dos conselhos de docentes diferia, conforme era conselho de docentes ou conselho de docentes titulares de turma, assim como os respetivos coordenadores.

Este modelo organizacional tinha algumas virtualidades. Embora não tivesse sido um constrangimento, só para visualizar a dimensão, as reuniões dos conselhos de docentes em plenário eram realizadas no salão polivalente da escola sede,

espaço dos alunos, sendo necessário organizar o espaço com antecedência, de modo a que todos os docentes pudessem ter lugar sentado e teriam de ser forçosamente marcadas em horário em que não houvesse alunos na Escola EB 2,3. Na época, o secretário do Presidente da Câmara Municipal ofereceu a possibilidade de ser utilizado o Auditório da Biblioteca Municipal para esse fim.

Devido ao elevado número de docentes, estas reuniões apenas serviam para aprovar ou contestar propostas das secções e dos colegas individualmente e as decisões dos órgãos. Para facilitar o precário funcionamento desta estrutura, muitas das propostas eram resultado do trabalho elaborado por equipas de trabalho, onde a oportunidade de trabalho colaborativo era difícil e muito escassa.

Este modelo de gestão era esgotante para quem coordenava os conselhos de docentes. Por um lado, porque tinham de presidir a conselhos com um elevado número de docentes e, por outro, também eram portadores das decisões do conselho pedagógico e das propostas para aprovação no conselho pedagógico.

As condições não eram favoráveis à participação direta e reflexiva, nem à partilha de conhecimento a nível do agrupamento de escolas, de modo a favorecer o conhecimento do novo modelo organizacional e da apropriação de um mesmo projeto educativo. A integração de pleno direito do 1.º ciclo numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, conforme previa o Decreto-lei 115-A/1998, era de viabilidade difícil.

No entanto, o mesmo normativo legal previa soluções organizativas.

4.5- Evolução do agrupamento de escolas

A convite do Ministério da Educação formulado a 30 de janeiro de 2006, o agrupamento de escolas respondeu afirmativamente à fase piloto de avaliação externa, partindo do conselho executivo, com os apoios do conselho pedagógico e do presidente da assembleia. Em resultado, foi selecionado por um grupo de trabalho de avaliação de escolas (GTAE), conforme despacho conjunto n.º 370/2006 de 3 de maio, com efeitos a partir de 2 de janeiro do mesmo ano. Era condição necessária, o agrupamento já ter desenvolvido formalmente um processo de autoavaliação e expressá-lo no ato da resposta.

Segundo o relatório, a fase piloto de avaliação externa realizada entre os dias 16 e 17 de maio de 2006, tinha como objetivos ouvir e observar cada escola ou agrupamento de escolas, recolhendo evidências que permitissem identificar pontos fortes e fracos no seu desempenho, bem como as oportunidades de desenvolvimento criadas e os constrangimentos a ultrapassar, com vista a ser disponibilizado um conjunto de informações que constituísse um instrumento de regulação interna e de prestação de contas sobre a qualidade dos desempenhos escolares, indispensáveis à administração e à sociedade em geral (Relatório de Avaliação Externa, 2006, p. 12).

A equipa de avaliação, para além de analisar os instrumentos de regulação e outros documentos de apoio e da observação direta das características do agrupamento, entrevistou, sob a forma de painéis, os vários atores no processo educativo, designadamente: os órgãos de gestão e de administração, as estruturas de orientação pedagógica, os representantes dos serviços de orientação e apoios

educativos, os alunos, os funcionários não docentes e os pais/ encarregados de educação, autarcas e outras instituições parceiras.

O agrupamento foi avaliado em cinco domínios chave: resultados, prestação de serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e de progresso do agrupamento, tendo obtido a classificação de “Bom” em cada um deles.

Nas considerações finais, o relatório de avaliação externa (2006 p.10) explicitou um conjunto de aspetos que mereceram, após análise, um trabalho colaborativo e empenhado, no sentido de se reverter a situação, visando a melhoria de um serviço educativo de qualidade.

O agrupamento apresentava um conjunto de pontos fortes, entre os quais se destacavam: liderança determinada, e próxima; assembleia de agrupamento ativa e empenhada; bom desempenho das lideranças intermédias; excelente relacionamento entre a escola sede e os outros estabelecimentos; articulação curricular em franco desenvolvimento; boas condições para os alunos portadores de deficiência; bom relacionamento e ambiente de disciplina; empenhamento no desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação.

Apresentava, contudo, algumas debilidades: a elevada instabilidade do corpo docente, por efeito dos concursos e dos destacamentos; sobrelotação da escola sede e insuficiências nas instalações e nos equipamentos; número demasiado elevado de estabelecimentos de ensino, dispersos por um território escolar extenso; características socioculturais das famílias pouco propícias à valorização do prosseguimento de estudos e limitadoras das expectativas dos alunos.

O agrupamento apresentava também algumas oportunidades de desenvolvimento futuro: o esperado aumento da estabilidade dos docentes; uma reorganização da rede escolar que desse ao Agrupamento uma dimensão mais equilibrada; aumento do envolvimento dos Pais no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; a anunciada contratação de um núcleo de psicólogos para os jardins-de-infância e escolas de 1.º ciclo.

No entanto, poderá, no futuro, vir a confrontar-se com algumas dificuldades: falta de esclarecimento da delimitação das competências, entre o Ministério da Educação e a Câmara Municipal, com repercussões negativas nas condições de funcionamento dos estabelecimentos.

Entre outras debilidades, é enfatizado “o número demasiado elevado de estabelecimentos de ensino, dispersos por um território escolar extenso” e, como oportunidade de desenvolvimento futuro, “uma reorganização da rede escolar que desse ao Agrupamento uma dimensão mais equilibrada.” (Relatório de Avaliação Externa, 2006, p.10)

Analisando o relatório com maior detalhe, verifica-se que quanto ao domínio “Organização e gestão escolar”, é referido no subdomínio “Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade”: “A realidade do Agrupamento tem sido muito positiva para toda esta comunidade escolar. As razões para esta evidência são o funcionamento em rede, com partilha de experiências, recursos e metodologias de aprendizagem e o sentimento de pertença e de amparo por parte dos estabelecimentos mais pequenos, dispersos e sem massa crítica. Há também a perceção de que o funcionamento em agrupamento amplia a possibilidade de

resposta às solicitações de apoio humano e material, endereçados às entidades competentes (DREN e Autarquia). É, no entanto, necessário redimensionar a estrutura do agrupamento, agrupando escolas. Caso contrário a dimensão do conselho de docentes impede a sua coordenação.” (Relatório de Avaliação Externa, 2006, p.7)

No terreno, dentro de um prazo aceitável, não se vislumbrava a possibilidade de reorganização da rede escolar, devido a fatores culturais, sociais, económicos e políticos. Assim, reduzir a dimensão do agrupamento ou a agregação de escolas, através da junção de escolas existentes e/ou através da construção de centros escolares, no sentido de reduzir o número de estabelecimentos de pequena dimensão, não estava ao alcance do órgão de gestão do agrupamento.

Para além de outros domínios a melhorar para favorecer a qualidade educativa, conforme já foi visto, o contrato de autonomia seria uma hipótese viável conducente à reorganização pedagógica, de modo a minimizar os prejuízos causados pelo “número demasiado elevado de estabelecimentos de ensino, dispersos por um território escolar extenso” (Relatório de Avaliação Externa, 2006, p.10).

Na época, o Decreto-lei 115-A/1998, de 4 de maio já previa no seu preâmbulo um afastamento de “uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adotava uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia”. Mediante o panorama descrito no ponto anterior, no que concerne ao funcionamento das estruturas de

coordenação e orientação educativa no 1.º ciclo, haveria uma oportunidade de as adequar à dimensão e características do agrupamento.

João Formosinho e o seu grupo de trabalho entendem que “para todas as escolas deve ser transferido um quadro alargado de competências, que denomina de nível de base da autonomia e que àquelas que garantam padrões de qualidade comprovada por avaliação interna e externa e se candidatem a um contrato de autonomia deve ser atribuído um conjunto de competências de *nível um* e de *nível dois*, suscetíveis de serem consignadas no dito contrato, (...)” (Formosinho, Fernandes e Machado, 2010, p. 27).

O agrupamento de escolas aceitou o convite endereçado, em outubro de 2006, pelo Ministério da Educação, visando a preparação de contratos de desenvolvimento de autonomia, na sequência do projeto piloto de avaliação externa. Este convite integra-se num programa mais vasto, “o Programa de Reestruturação de Administração Central do Estado (PRACE) com vista à racionalização dos serviços centrais, a que se segue a reestruturação orgânica do Ministério da Educação (Decreto-lei n.º 213/2006, de 27 de outubro) e o conseqüente descongestionamento dos serviços centrais através de processos de desconcentração e conseqüente delegação de competências” (*id.*, *ibid.*, p.38).

Na sequência da análise dos resultados explicitados no relatório de avaliação externa, no âmbito dos vários domínios, e da aceitação do convite, foi constituída uma equipa de trabalho que teve como missão elaborar propostas para aprofundar a autonomia no desenvolvimento do projeto educativo a conferir ao agrupamento, sob contrato com a administração educativa. Essa equipa era constituída pela

presidente e vice-presidente do conselho executivo, presidente do conselho pedagógico, presidente da assembleia e por mais um elemento que viria mais tarde a ser presidente da assembleia e membro da comissão de acompanhamento local do contrato de autonomia.

No âmbito do reforço da autonomia das escolas, o Ministério da Educação constituiu um grupo de trabalho denominado Grupo de Trabalho do Projeto de Desenvolvimento da Autonomia das Escolas para “proceder ao estudo de realocação de competências do Ministério da Educação a nível institucional (Escola ou Agrupamento de Escolas), distinguindo entre competências transferidas e competências contratualizadas (com a administração local ou com a administração central)” (Informação do gabinete da Ministra da Educação de 31 de julho de 2006).

Esse grupo de trabalho integrava um grupo de três docentes do ensino superior, um docente e investigador do ensino básico e secundário e três representantes da administração educativa e era coordenado pelo Prof. Doutor João Formosinho. O projeto a desenvolver por este grupo de trabalho visava “elaborar uma listagem de competências a transferir para as escolas, fazer recomendações com vista ao processo de transferência de competências e aos contratos de autonomia, definir as linhas gerais para um novo modelo de administração das escolas e acompanhar a implementação do processo de transferência de competências” (*id.*, *ibid.*, p.38).

Sendo o contrato de autonomia sujeito a negociação com a Direção Regional de Educação do Norte, entre outras competências a contratualizar, a proposta inicial

de reorganização pedagógica no âmbito das estruturas e coordenação e orientação educativa ao nível do 1.º ciclo, foi feita com base nos seguintes propósitos:

- Redesenhar as estruturas de coordenação e orientação educativa destinadas a suscitar a participação e implicação na tomada de decisões colegiais por parte dos docentes, criando as condições necessárias à coordenação e cooperação no trabalho em equipa;
- Redimensionar, numa base territorial, o conselho de docentes, dividindo-o em quatro estruturas, criando condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho de colaboração profissional, pedagogicamente consequente;
- Unificar numa base territorial, em quatro estruturas, o conselho de docentes e o conselho de docentes titulares de turma, fazendo com que em cada área geográfica, as funções e competências de ambos os conselhos fossem reunidas numa só estrutura de orientação e de coordenação pedagógica;
- Harmonizar em sede de conselho pedagógico, as decisões curriculares/ pedagógicas e didáticas adequadas à realidade do agrupamento, nomeadamente os programas e planos curriculares, a definição de critérios de avaliação, a seleção dos manuais, entre outras.

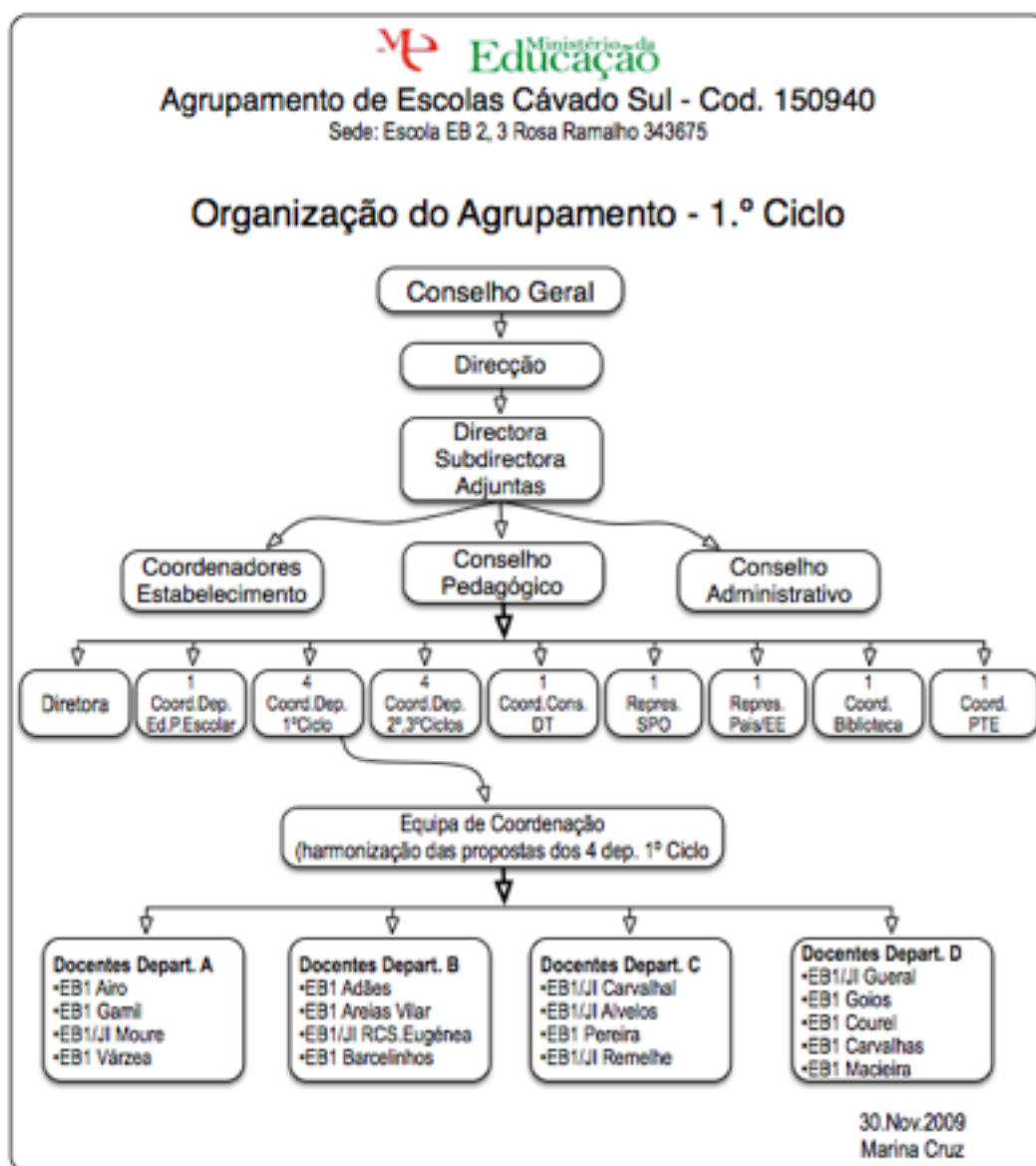
Em resultado das reuniões de negociação com a Direção Regional de Educação e partindo da conceção de que a educação é um serviço público de qualidade, o contrato de autonomia teria de ter objetivos específicos, e que estes deveriam ter adjacentes metas no sentido de melhorar o serviço público de educação.

Foi celebrado o contrato de autonomia para o desenvolvimento do regime jurídico de autonomia a 10 de setembro de 2007, onde ficou acordado, entre outras cláusulas previstas no articulado do documento, que o 1.º CEB iria integrar “quatro conselhos de docentes constituídos, em média por dezassete professores afetos a cinco estabelecimentos. Cada conselho de docentes” exerceria “as competências e funções de articulação curricular e de coordenação pedagógica. A criação destas estruturas de orientação educativa e a formação das equipas de docentes tem por objetivo melhorar os indicadores de coesão, participação e trabalho cooperativo na vida escolar.” (Contrato de autonomia, 2007 p. 1).

Neste contexto e no âmbito da coordenação e orientação pedagógica, dois dos objetivos operacionais eram: “redimensionar no 1.º ciclo as estruturas de orientação educativa, pela criação de quatro conselhos de docentes, salvaguardando, em cada um, o trabalho em equipa de articulação curricular e de coordenação pedagógica.” e “harmonizar, em sede de conselho pedagógico, as decisões curriculares/ pedagógicas e didáticas, adequadas à realidade do Agrupamento” (Contrato de Autonomia, 2007, p. 4).

No cumprimento do primeiro objetivo, foram constituídos quatro conselhos de docentes, respeitando a proximidade entre os estabelecimentos e o equilíbrio na dimensão de cada uma das áreas geográficas, do número de alunos, de estabelecimentos escolares, assim como da dimensão dos edifícios escolares. Relativamente ao segundo objetivo, procedeu-se à criação da equipa de coordenação dos conselhos de docentes constituída pelos coordenadores dos

quatro conselhos de docentes com assento no conselho pedagógico. Em relação ao 1.º CEB o sistema organizacional configurou-se conforme o seguinte organograma:



Organograma do agrupamento

“O desenvolvimento da contratualização no sistema público de educação, por um lado, implica a realização de metas concretas acordadas entre as partes contratantes e, por outro, assegura a autonomia adequada de gestão dos meios para realizar as metas acordadas” (*id.*, *ibid.*, pp. 67-68).

Nesse sentido e no âmbito da Avaliação do Contrato de Autonomia, a partir dos objetivos contratualizados, associados à melhoria dos resultados, foi elaborado um relatório final de autoavaliação do progresso do agrupamento de escolas, relativo ao período compreendido entre 2007 e 2011, enquanto unidade educativa com a assunção da responsabilização e da avaliação, nas dimensões formativa conducente ao desenvolvimento organizacional e de prestação regular de contas à comunidade e à administração educativa, valorizando-se a transparência da informação disponibilizada aos vários atores da comunidade educativa.

Esta avaliação teve subjacente, no âmbito do desenvolvimento organizacional, um “Plano de Melhoria” sustentado nas debilidades detetadas no “Relatório de Avaliação Externa 2006”, visando a melhoria da prestação de serviço público de educação. O “Plano de Melhoria” foi sendo (re)construído pelos atores educativos integrantes nas estruturas de coordenação e orientação educativa.

O redimensionamento das estruturas de coordenação e orientação educativa, ou seja, “a reestruturação do 1.º ciclo em quatro departamentos veio trazer uma melhor exequibilidade dos procedimentos inerentes às dinâmicas implementadas. A formação de grupos de trabalho mais pequenos permitiu rentabilizar melhor o trabalho de equipa. A harmonização e articulação do trabalho dos diferentes departamentos foi um trabalho que envolveu regularmente também a direção, permitindo uma crescente articulação de todo o trabalho com as estruturas de gestão.” (Avaliação do Contrato de Autonomia - Relatório Final. 2011, p. 41)

No âmbito da Segunda Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação que decorreu de 14 a 16 de

novembro de 2011, o agrupamento de escolas obteve a classificação de "muito bom" nos três domínios avaliados: "Resultados", "Prestação do Serviço Educativo" e "Liderança e Gestão". No domínio "Prestação do Serviço Educativo", os resultados da adequação das estruturas de coordenação e orientação educativa no 1.º ciclo à realidade matricial do agrupamento são evidentes, nos subdomínios "planeamento e articulação" e "práticas de ensino". Relativamente ao "planeamento e articulação", refere na página 4 que a possibilidade de redimensionar as estruturas do 1.º ciclo, na linha orientadora dos documentos estruturantes do Agrupamento, facilitou a articulação horizontal.

O relatório final do ano letivo de 2012/2013 de autoavaliação, relativamente ao 1.º ciclo refere a melhoria do trabalho dos departamentos: uma maior unidade na ação, uma harmonia conjunta para a realização das mesmas atividades, uma maior uniformização das diretivas sem falha de informação, uma preparação conjunta das reuniões dos diferentes departamentos." (Relatório Final do Ano Letivo de 2012/2013 de autoavaliação, p. 17).

Conforme refere Barroso (1998, p. 9) os fatores organizacionais relacionados com a gestão têm influência no rendimento escolar dos alunos, e entre estes fatores destaca-se a *"existência de um estilo de gestão que promova a participação dos professores na planificação das atividades, o trabalho em equipa, formas de gestão colegiais, e uma «cultura de reforço mútuo» na resolução de problemas e no desenvolvimento profissional"*.

Ainda segundo Barroso (2004, p. 71), o contrato de autonomia permitiu que o agrupamento de escolas seleccionasse "atribuições, competências e recursos" para

complementar alguma autonomia de que já dispunha para melhor adequar às suas características específicas, obtendo as condições necessárias para o seu exercício.

Na sequência de uma grande dificuldade organizacional, a nível do 1.º CEB, atendendo às características do agrupamento, que ainda hoje se manteria, apesar da publicação de novos normativos legais, descobriu-se que uns pequenos ajustes da lei ao contexto local, proporcionar-se-ia à organização educativa melhores condições para a promoção de um trabalho colaborativo com qualidade, sem deixar de corresponder às orientações e controlo do Ministério da Educação. O facto do Estado permitir estas pequenas exceções, não diminuindo a centralização, melhorou significativamente as condições de participação e de democraticidade dos docentes do 1.º CEB nos departamentos e no conselho pedagógico.

Apesar das vantagens referidas, conclui-se que a referida autonomia, em muitos aspetos é apenas aparente, pois continua a ser uma escola governada com autorização formalizada e controlada.

Neste sentido a escola, enquanto organização educativa, revê-se no modelo burocrático com orientações bem definidas pelo poder central, podendo haver alguma desconcentração, através da delegação competências que podem ser introduzidas ou descontinuadas, consoante a feição política do poder central. No âmbito das estruturas e dos órgãos, a escola aproxima-se do modelo político, pois os vários e diversos atores educativos têm oportunidade de participarem diretamente ou por representação na gestão democrática. Contudo, atendendo à centralização das decisões da administração escolar, estes participam essencialmente “mais numa dimensão procedimental do que política”, como refere

Lima (2011a, p. 67). A autonomia contratualizada associa-se ao modelo “quase mercado”, na medida em que o Estado, sob a forma de contrato, “pressiona” a organização educativa no sentido da eficiência, com a diversificação de ofertas educativas, adotando a racionalização dos recursos e a obtenção da melhoria de resultados a demonstrar à administração central e à comunidade educativa.

O processo de autonomização das escolas tem-se revelado de feição desconcentrada, procurando-se afrontar os problemas de controlo de um sistema cada vez maior e mais complexo, em crise de eficácia e de eficiência, através da criação de uma “espécie de capitánias, ou extensões locais do poder central” (*id.*, *idib.*, p.65). Acrescenta ainda que a autonomia tem carácter essencialmente retórico e instrumental, não tendo a escola poder de decisão.

Capítulo V - Conclusões, limitações, e recomendações

Neste capítulo, serão apresentadas as conclusões do relatório, na sequência da reflexão desenvolvida em capítulos anteriores, sintetizando o que em parte já foi referido e destacando soluções ou recomendações, no sentido de se obter melhor eficiência e eficácia no funcionamento dos órgãos do agrupamento, em especial ao nível do 1º ciclo, tendo, inclusive, em vista possíveis estudos futuros nesta área.

5.1- Aprendizagens profissionais mais relevantes, experiência adquirida e resultados alcançados

Em termos profissionais, a elaboração deste relatório permitiu a análise e a reflexão global sobre as práticas e experiências adquiridas, congruentes com os normativos (legislação e documentos reguladores) e a partilha de conhecimentos, em contexto de trabalho colaborativo e construtivo ao longo da carreira profissional. Para além disso, houve enriquecimento e aquisição de novos conhecimentos mediante a pesquisa e o estudo mais alargados e aprofundados de vários normativos legais e dos fundamentos concetuais e teóricos.

A temática da adequação das estruturas de coordenação e supervisão à realidade educativa e pedagógica do 1.º ciclo previstas na constituição do agrupamento de escolas foi a motivação e o incentivo à elaboração e desenvolvimento do relatório de atividade profissional. A criação de meios

facilitadores à participação democrática, à partilha de saberes e ao trabalho colaborativo permitem o enriquecimento das competências dos docentes em contexto de sala de aulas. Para além disso, a qualidade e a capacidade de participação e intervenção nos órgãos de administração e gestão refletem-se na articulação pedagógica vertical e no conhecimento e reconhecimento do trabalho por todos os atores educativos.

Permitiu compreender melhor a realidade construída e sentida no estudo da evolução do conceito de escola do 1.º ciclo, ao longo dos tempos até ao presente, assim como da gestão das escolas numa perspetiva histórica e concluir que a escola, tal como a idealizamos, é muito recente: a escola como modelo e promotora da democracia, dos direitos humanos e da justiça para todos, evoluiu mais desde os finais do século XX do que em todo o tempo da sua existência ao longo da história.

O estudo dos modelos teóricos organizacionais entrosados no âmbito das organizações escolares foram fundamentais para melhor compreender as interações entre os vários atores e parceiros. Associados aos instrumentos de regulação e ao funcionamento dos órgãos de gestão e de administração, com a crescente participação e representatividade dos pais e da comunidade, quer por representatividade nos órgãos de direção, quer por participação rotineira como parceiros no processo educativo.

A escola é um “lugar de vários mundos”, constituída por pessoas com lógicas e interesses diversos, funcionando como micro-arena política e, tendo como suporte a burocracia racional, tem as condições criadas para entrar na lógica do

mercantilismo, dada a ânsia de sobreviver e de mostrar resultados consentâneos com o esperado pela comunidade educativa e pela administração central.

A reflexão e análise sobre a evolução do agrupamento de escolas, enquanto organização, permitiu verificar que, apesar de não ser possível uma verdadeira autonomia, os agrupamentos de escolas podem utilizar o empenho e a criatividade por forma a ultrapassar algumas das barreiras e a alcançar objetivos através de meios ao seu alcance.

5.2- Importância da reflexão sobre a atividade

A importância e a pertinência desta reflexão associam-se à criação e à constituição dos agrupamentos de escolas, sendo alvo de maior mudança o 1.º CEB. Nesta sequência, as interações e o modo de participação das escolas do 1.º ciclo numa unidade organizacional de maior dimensão, através das estruturas intermédias, que até então não existiam, deram maior notoriedade e reconhecimento pelos outros níveis de ensino.

A demonstração do que é possível fazer-se em condições não muito favoráveis, atendendo à dispersão e à distância geográficas, ao grande número de estabelecimentos, de pequena e média dimensão, tendo como horizonte, o progresso, a compreensão e a prática da democracia, visando a melhoria dos resultados académicos e a educação para os valores é de suma importância. As escolas, até então, isoladas sem capacidade crítica, passaram a constituir uma comunidade alargada, com a criação de estruturas viáveis, onde os docentes têm

um espaço de partilha e de colaboração visível no seio da organização. É este o principal valor da constituição dos agrupamentos de escolas, apesar das debilidades e contratempos normais de uma organização.

Para além da projeção do conhecimento adquirido, pretende-se que este trabalho transmita a visão de quem participou coletivamente, com esforço e entrega no crescimento e maturação de um agrupamento de escolas com identidade e características quase ímpares e com a constante preocupação de conseguir soluções adequados às dificuldades que vão surgindo.

5.3- Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação

O conhecimento da escola enquanto sistema organizacional enquadrável em vários modelos que coexistem, permitiu ter uma visão multifacetada e integrada da escola enquanto organização.

Como suporte de sustentabilidade democrática, plural e inclusiva, a escola pode ser vista como um sistema burocrático, orientada e controlada por normativos impessoais legitimados pelo poder central, com regras pormenorizadas, definindo as qualificações dos funcionários, com separação clara entre o cargo e a pessoa, valorizando-se a isenção na oferta de um serviço tecnicamente eficiente, que acautela a igualdade de oportunidades.

A escola enquanto sistema organizacional integrador da comunidade educativa que interage com vários parceiros trabalhando no sentido da inclusão, dos princípios

éticos e da obtenção de resultados de qualidade, ela é promotora da justiça, da democracia, onde os atores educativos se orientam por uma ética social e por uma “pedagogia crítica”, tornando-a um lugar de esperança. Esta deve ser um “lugar de interculturalidade cidadã, de dialogicidade, de responsabilidade solidária, enfim, um espaço de conhecimento, mas sobretudo de reconhecimento” (Estêvão, 2004a, p. 12).

O modelo quase mercado sente-se nas práticas diárias, ora porque o Estado o promove, ora porque os pais podem optar por escolas e ofertas diferenciadas e/ou reclamar melhoria de resultados.

Este estudo permitiu compreender que os acontecimentos na escola estão previstos e que os atores educativos têm de saber agir em vários mundos para estarem preparados, no sentido de aprenderem a transitar de um sistema de referência para outro, funcionando num equilíbrio aceitável (Estêvão, 2004b, p. 55).

Neste sentido, de acordo com a situação do sistema organizacional da educação, este tende para a implementação de medidas de reforço da autonomia, com o controlo central transferido para as autarquias locais. Nele, os docentes passam a assumir-se profissionalmente independentes, com reforço e desenvolvimento da gestão sócio-comunitária, cabendo ao Estado a responsabilidade pelo cumprimento dos princípios da igualdade de oportunidades e da equidade do serviço público de educação (Formosinho e Machado, 2005, p. 159).

5.4- Recomendações

Apesar dos normativos preverem o reforço da autonomia, permitindo a faculdade de auto-organização, esta não contempla ainda a possibilidade de alterar algumas estruturas de coordenação e supervisão (departamentos) com assento no conselho pedagógico, designadamente no âmbito do primeiro ciclo. A possibilidade de adequar estas estruturas poderia estar prevista, em situações justificadas para melhor funcionamento da organização escolar.

O caminho seguido pelo agrupamento teve resultados muito positivos, conforme se constatou na autoavaliação e na segunda avaliação externa. Contudo, atendendo ao decréscimo da população escolar, esta auto-organização deverá ser, entretanto, alterada conforme está previsto no 2.º contrato de autonomia. Os quatro departamentos serão reduzidos para dois.

Até ao presente, não foi possível reestruturar a rede escolar, conforme foi recomendado na primeira avaliação externa, tendo em vista as condições necessárias para a articulação pedagógica.

A construção de centros escolares ou a requalificação de escolas, visando uma maior concentração de alunos para se constituírem equipas pedagógicas presentes, está a ser uma miragem. Até ao momento, a deslocação de alunos para escolas mais próximas com condições quase similares tem resultado do encerramento de escolas, em consequência da diminuição da taxa de natalidade.

Este modo de organização, dentro das características atuais do agrupamento, deverá ser revertida, pois as “escolinhas” começam a não ter expressão e não facilitam um trabalho cooperativo de qualidade.

Há muitos e variados interlocutores, com investimentos e interesses diferenciados, nem sempre condizentes com as verdadeiras necessidades e interesse das escolas. Seria necessário regulamentar melhor e de forma mais clara o papel e competências de cada um destes intervenientes.

As autarquias locais continuam a investir em edifícios que estão a ficar devolutos, como se esse fosse o fator de sobrevivência, marginalizando a verdadeira razão que é a diminuição da taxa de natalidade e o êxodo da população juvenil. Seria necessário investir mais nas pessoas, nas famílias, no emprego e nas condições de vida.

Entretanto, aguarda-se com expectativa o que a emergência dos projetos educativos de território de âmbito concelhio nos reservam na perspectiva da cidade educadora, dando atenção às realidades locais associados ao reordenamento de rede escolar, tendo adjacente o conceito de territorialização da ação educativa, conforme se vislumbra, num futuro muito próximo, como é referido por Machado *et al* (2010, p. 10).

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. (1999a). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, vol. 20, nº 69, pp. 139-164.
- Afonso, A. (1999b). Metodologia para a celebração de contratos de autonomia. In A. Afonso, C. Ramos, H. Roque & J. Alves (Orgs.), *Que fazer com os contratos de autonomia* (pp. 13-26). Porto: ASA.
- Afonso, J. (2013). A escola pública laica em Portugal: a república e os republicanos – Um inquérito aos programas dos partidos republicanos (1910-1926). *Educação e Filosofia*, vol. 27, pp. 21-62.
- Almeida L.; Leite C.; Fernandes P. (2013). Dossiê temático. O governo das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, em Portugal: Legislação e vivências dos professores. Acedido em 13 de março de 2014, às 16:30, em: periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/427/454. *Práxis Educacional*, vol 6, pp. 57-76.
- Apple, W. (1993). "The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, vol. 95, pp. 222-241.
- Barroso, J. (1998). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Consultado a 14/06/2014 em: <http://cefopna.no.sapo.pt/8.pdf>.
- Barroso, J. (2004). Autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa da Educação*, vol.17, n.º 2, pp. 49-83.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Gulbenkian.
- Castro, F. (2010). *A Gestão intermédia nos agrupamentos de escolas - Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas*: Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, U.A.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: McGraw-Hill. 3.ª Edição.
- Coelho, C. (2005). Da escola confessional à escola plural. *Fórum da Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã. Acedido a 17 de março de 2014 em: <http://hdl.handle.net/10773/6733>.
- Correia, J. (2004). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Educação Unisinos*, vol. 5, Nº 9 jul-dez. Acedido a 16.out.2014 em: revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6526/3647.

- Cosme A.; Trindade R. (2007). *Escola a tempo Inteiro - Escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- Costa A.; Paes I. e Rodrigues D. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal - Fundamentos e sugestões*. Lisboa: Acedido a 01/06/2014 em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Delors, J. (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: ASA.
- Deshaiés, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estêvão, C. (1998). *Gestão Estratégica nas escolas* (Vol. 9). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estêvão, C. (2001). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia UM.
- Estêvão, C. (2004a). Autonomia, justiça e participação. *Linhas críticas*. , vol.10, n.º 18, p. 12. Acedido a 20/06/2014 em: seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6413/5189.
- Estêvão, C. (2004b). *Educação, justiça e democracia. Um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. Perdizes, S.Paulo.: Cortez Editora.
- Estêvão, C. (2011). Democracia, direitos humanos e educação. Para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 17, pp. 11-30. Acedida a 31/05/2014 em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2361/1862>.
- Estêvão, C. (2013a). Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. *Revista Educação*, vol. 36, n.º 31, pp. 28-34.
- Estêvão, C. (2013b). Democracia, justiça e direitos humanos: 'pontos cegos' do discurso humanista na era dos mercados. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(22) pp. 179-203. Acedido em: revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/3251/2625.
- Estêvão, C. (2013c). Direitos humanos, justiça social e educação pública: repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. *XI Congresso Nacional de Educação Educere*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Acedido a 26/05/2014 em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/15562_17205.pdf

- Estêvão C.; Afonso J. e Castro R. (1996). Práticas de construção da autonomia da escola: uma análise de projetos educativos, planos de atividades e regulamentos internos. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Estrada A. e Viriato E. (2012). A Escola enquanto organização burocrática – A gestão escolar na perspetiva dos diretores escolares de Cascavel. *Revista Histebr online*, vol. 2, n.º 45, pp. 18-33.
- Formosinho J. e Machado J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira (orgs.), *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho J. e Machado J. (2014). A regulação da educação em Portugal. Do Estado Novo à democracia. In J. Machado, J. Alves, A. Fernandes, J. Formosinho & I. Vieira, *Municípios, educação e desenvolvimento local*. (pp. 13-33.). V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho J.; Fernandes A.; Machado J. e Ferreira H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, Vol. XVI, n.º 17, p. 07. Instituto Superior D. Afonso III. Acedido a 11/06/2014, em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15299/10451/Um%10420olhar%10420sobre%10420a%10420Inclusão.pdf>.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Lima, L. (1998). *Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista portuguesa de educação*, vol. 17, n.º 2, pp. 7-47.
- Lima, L. (2006). *Compreender a escola - Perspetivas de análise organizacional (Org)*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Lima, L. (2011a). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2011b). *Perspectivas de análise organizacional das escolas. (Org)*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima L.; Pacheco J.; Esteves M. e Canário R. (2006). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Lindinho, G. (2003). *Os poderes na escola - Análise das relações de poder da assembleia de escola e do conselho executivo, tese de mestrado, Universidade do Minho*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- López Y. & Moreno M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.
- Machado, J. (2010). Escola, igualdade e diferenças. *Revista interdisciplinar sobre o desenvolvimento humano, n.º 1*, p. 43, V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão. Acedido a 01.agosto.2014 em: http://www.ridh.fmleao.pt/paginacao/Escola_igualdade_e_diferencas.pdf.
- Machado J. e Alves J. (2013). Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas (orgs.). *SAME - Serviço de apoio à melhoria das escolas*, p. 142, Porto: U.Católica. Acedido a 123.junho.2014 em: <http://www.fmleao.pt/ficheiros/Melhorar/Melhorar-a-escola.pdf>.
- Machado J.; Alves J.; Fernandes A.; Formosinho J. e Vieira I. (2014). *Municípios, educação e desenvolvimento local. Projetos educativos municipais*. V.N.Gaia: Jundação Manuel Leão.
- Martins E. e Delgado, J. (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1999: continuidade e rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e prática*. . Porto: Porto Editora.
- Pires, A. (2003). *A administração e gestão da escola do 1.º ciclo: o órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Pires, A. (2012). *A Escola a tempo inteiro – Operacionalização de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico – Uma abordagem pela “análise das políticas públicas”*. Lisboa: Universidade de Lisboa acedido a 11/04/2014 em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6519>.
- Sedano A. e Perez M. (1989). *Modelos de organizacion escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- Souza S. e Oliveira R. (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895*.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Amadora: MacGraw - Hill.

Legislação consultada

Decreto n.º 22369. D.R. n.º 73, Série I de 1933-03-30 - Reorganiza os serviços de direção e administração, orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino, e inspeção e disciplinares dependentes da Direção Geral do Ensino Primário

Despacho n.º 40/75, de 8 de novembro - Aprova o regime de gestão das escolas primárias <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?>

Constituição da República Portuguesa aprovada pela Assembleia Constituinte, a 2 de abril de 1976 - Lei fundamental que regula os direitos e deveres dos cidadãos

Decreto-Lei n.º 211/81, de 13 de julho - Reestrutura as direções de distrito escolar e as delegações escolares.

Decreto-lei 207/82, de 25 de maio - Estabelece normas quanto à colocação dos professores profissionalizados não efetivos do ensino primário

Decreto-Lei n.º 256/84, de 27 de julho - Altera a redação dos artigos 32.º e 34.º do Decreto-Lei n.º 211/81, de 13 de julho (Reestrutura as direções escolares e as delegações escolares).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, designada Lei de Bases do Sistema Educativo - Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro - Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura. Revoga o Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro, e demais legislação orgânica que lhe é complementar.

Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto - Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da LBSE

Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio - Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar

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

Lei n.º 24/99, de 22 de abril - Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio — aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto regulamentar 10/99, de 21 de julho - Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de agosto - Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.

Decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro - estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro - Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior.

Despacho n.º 13313/2003, de 13 de junho - Dá orientações precisas quanto ao encerramento definitivo de escolas, ao seu reagrupamento e ao modo de reafetação dos respetivos recursos humanos.

Despacho conjunto n.º 370/2006 de 3 de maio - Procede à constituição de um grupo de trabalho com o objetivo de estudar e propor os modelos de autoavaliação e de

Avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas.

Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho - define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos da educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular.

Decreto-lei n.º 213/2006, de 27 de outubro - Lei orgânica do Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 299/2007, de 22 de agosto - Define as normas aplicáveis à denominação dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos não superiores.

Decreto-Lei n.º 299/2007, de 22 de agosto - Define as normas aplicáveis à denominação dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos não superior.

Portaria n.º 1260/07, de 26 de Setembro – Regulamenta os contratos de autonomia.

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público,

particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

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

Decreto-lei n.º 55/2009, de 02 de março - Estabelece o regime jurídico aplicável à atribuição e ao funcionamento dos apoios no âmbito da Ação Social Escolar.

Portaria n.º 225/2012, de 30 de junho - Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º CEB.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho – O presente diploma procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto - Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto - Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento, e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre as escolas e o Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril - Estabelece os procedimentos exigíveis para a concretização da matrícula e respetiva renovação, e normas a observar, designadamente, na distribuição das crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino.

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho - Define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio - Organização do ano letivo de 2014/2015.

Documentos consultados

Proposta de constituição do agrupamento de escolas – 2001

Relatório final da atividade do grupo de trabalho para avaliação das escolas –
Dezembro de 2006, Avaliação externa das escolas, Inspeção-Geral da
Educação e Ciência.

Projeto Educativo – Triénio 2007/2010 1.º Contrato de autonomia - 2007/2011
Projeto Educativo – Triénio 2010/2013

Avaliação do Contrato de Autonomia, Relatório Final de Progresso 2007/2011,
Agrupamento de Escolas Cávado Sul, Escola E.B. 2,3 Rosa Ramalho,
Barcelinhos 2011

Relatório de Avaliação externa das Escolas (Inspeção):

-Agrupamento de Escolas Cávado Sul, Barcelos,

-Geral da Educação e Ciência 2011

Parecer do conselho pedagógico (anexo ao Relatório de Auto-avaliação 2012/2013)

Segundo contrato de autonomia de 2012/2015

Relatório Anual de Atividades - 2012/2013

Relatório de autoavaliação – 2012/2013

Relatório de Conta de Gerência - 2013

Plano Anual de Atividades - 2013/2014

Plano de melhoria – 2013/2014

Projeto Educativo – Triénio 2013/2016