



Departamento de Educação e Ensino a Distância

---

## **Mestrado em Administração e Gestão Educacional**

# **A Autonomia de Escola e o Plano Anual de Atividades**

**Manuel José Monteiro Patrício**

Lisboa, 2013



Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**A Autonomia de Escola e o Plano Anual de Atividades**

**Manuel José Monteiro Patrício**

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Administração e Gestão Educacional

Orientadora: Professora Doutora Darlinda Moreira

Lisboa, 2013



## RESUMO

Com este trabalho procurámos caracterizar a autonomia de um Agrupamento de Escolas, não tanto como uma expressão de vontade mas antes como um dado objetivo e real. Para isso centrámos a nossa pesquisa num documento, tantas vezes desvalorizado, mas, a nosso ver, importantíssimo na definição dessa autonomia: o Plano Anual de Atividades.

Efetivamente este documento é, ou devia ser, o elemento decisivo na transformação em ato da autonomia, isto é, na demonstração de como a autonomia se caracteriza no dia-a-dia da organização e na vida quotidiana dos elementos da mesma.

Para a recolha de dados considerámos ser fundamental a perceção que o líder organizacional tinha dessa mesma autonomia pelo que o trabalho se centrou na realização de uma entrevista ao Diretor desse Agrupamento.

Na análise dos dados foram definidos dois eixos: um centrado na descrição dos procedimentos e outro na procura de elementos caracterizadores da autonomia. Relativamente a este último foram definidas as seguintes categorias de análise: adaptabilidade das ações, multiplicidade das respostas, a evolutividade dos processos e a responsabilização dos intervenientes.

As conclusões levam-nos a confirmar a opinião de Barroso (2005) de que a autonomia, na situação de implementação e definição em que atualmente se encontra, se expressa como uma realidade construída de e para professores dentro de um quadro legal estatal, estrito, deixando de parte os restantes interessados no processo: os alunos, os pais e a envolvente económica e social.

Palavras-chave: Autonomia, Plano Anual de Atividades, Projeto Educativo, gestão escolar

## ABSTRACT

With this work we aim to characterize the autonomy of a group of schools (Agrupamento), not so much as an expression of will but more as a real and objective situation and data. For these propose we focused our research on a document, often undervalued but, in our view, high important in the definition of this autonomy: the Annual Plan of Activities.

Effectively this is, or should be, the decisive document in the transformation of schools in action of autonomy, this is, the demonstration of how it is characterized in the day-to-day of the organization and the daily lives of its elements.

For data collection we considered essential the perception that the organizational leader had of this same autonomy and so the work focused on conducting an interview with the Director of that Agrupamento.

In the data analysis we defined two axes: one centered on the description of the procedures and another in the search for characterizing elements of autonomy. The latter were defined as follows: adaptability of the activities, the multiplicity of answers, evolitibility of processes and accountability of action.

The conclusions lead us to confirm the opinion Barroso (2005) that autonomy at this stage is expressed as a constructed reality by and for teachers within a strict legal state framework, leaving aside the other stakeholders in the process: students, parents and the social and economic environment.

Key words: Autonomy, Annual Plan of Activities, Educational Project of school, school management

## AGRADECIMENTOS

Para a concretização desta investigação foram necessários muitos contributos e apoios que agradeço.

Desde logo à Universidade Aberta e ao Agrupamento, onde realizei a pesquisa, e aos seus professores.

Aos colegas de jornada pelas discussões abertas.

Mas, muito em especial queria agradecer a três pessoas sem as quais esta investigação não se finalizaria:

- À Diretora do Agrupamento pela sua disponibilidade e abertura que me possibilitou a obtenção de todos os dados que necessitei;
- À minha esposa que, nos momentos menos positivos e de explosão emocional, me acompanhou e animou;
- Finalmente, à minha orientadora, obviamente pela sua orientação, mas, muito especialmente, pelo seu apoio persistente - muito persistente – sem o qual não teria sido possível conter e remover as muitas e magníficas justificações para desistir que, ao longo de todo o processo, fui encontrando.

Grato.



# Índice

---

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
1.1. <i>RELEVÂNCIA DO ESTUDO</i>	1
1.2. <i>QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO</i>	4
1.3. <i>ESTRUTURA DE TRABALHO</i>	4
<b>2. A AUTONOMIA</b>	<b>7</b>
2.1. <i>AUTONOMIA INDIVIDUAL</i>	7
2.2. <i>AUTONOMIA ORGANIZACIONAL</i>	9
2.3. <i>AUTONOMIA NA EUROPA</i>	10
2.4. <i>AUTONOMIA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL</i>	12
2.5. <i>A REGULAÇÃO DAS ESCOLAS</i>	14
2.6. <i>A AUTONOMIA DAS ESCOLAS E A AVALIAÇÃO</i>	19
<b>3. A ADMINISTRAÇÃO E A GESTÃO</b>	<b>25</b>
3.1. <i>EVOLUÇÃO HISTÓRICA</i>	25
3.2. <i>A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM PORTUGAL NOS ÚLTIMOS 40 ANOS</i>	28
3.3. <i>PROJETO</i>	36
3.4. <i>PLANO</i>	39
3.5. <i>CONTROLE</i>	40
<b>4. METODOLOGIA</b>	<b>43</b>
4.1. <i>RECOLHA DE INFORMAÇÃO</i>	43
4.2. <i>A ENTREVISTA</i>	44
4.3. <i>TIPOS DE ENTREVISTA</i>	45
4.4. <i>VANTAGENS E DESVANTAGENS DOS TIPOS DE ENTREVISTA</i>	46
4.5. <i>GUIÃO DA ENTREVISTA</i>	47
4.6. <i>VALIDADE E FIABILIDADE DOS DADOS</i>	48
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>49</b>
5.1. <i>CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE</i>	49
5.2. <i>ANÁLISE DE DADOS</i>	53
5.2.1. <i>CONTEXTUALIZAÇÃO</i>	53
<i>A Diretora</i>	53
<i>A escola</i>	54
<i>Os alunos</i>	56
<i>O Plano Anual de Atividades</i>	60
5.2.2. <i>ANÁLISE DO PROCESSO</i>	65
<i>Preparação do PAA</i>	65
<i>Execução do PAA</i>	69
<i>Avaliação do PAA</i>	70
5.2.3. <i>ELEMENTOS DA AUTONOMIA</i>	72
<i>Adaptabilidade da escola</i>	72
<i>Multiplicidade das respostas</i>	75
<i>Evolutibilidade dos processos</i>	76
<i>Responsabilização dos intervenientes</i>	77
<b>6. CONCLUINDO</b>	<b>81</b>

<b>6.1.</b>	<b><i>O PROCESSO</i></b> .....	<b>81</b>
<b>6.2.</b>	<b><i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i></b> .....	<b>87</b>
<b>6.3.</b>	<b><i>SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS</i></b> .....	<b>88</b>
<b>7.</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>91</b>
<b>ANEXO I</b>	<b>GUIÃO DA ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO AO DIRETOR DE AGRUPAMENTO</b> .....	<b>I</b>
<b>ANEXO II</b>	<b>ENTREVISTA</b> .....	<b>V</b>

## Índice de figuras

---

Figura 1 - A autonomia na escola .....	3
Figura 2 - Modos de regulação local da escola   Fonte: Barroso (2005:73) .....	17
Figura 3 – Ficha de atividade constante do PAA   Fonte: PAA de 2011-2012 .....	62
Figura 4 - Cronograma da preparação e aprovação do PAA .....	68
Figura 5- Cronograma de desenvolvimento do PAA.....	82

## Índice de Gráficos

---

Gráfico 1- Nacionalidade dos Encarregados de Educação   Fonte: PE de 2010/2013.....	57
Gráfico 2- Formação dos Encarregados de Educação   Fonte: PE de 2010/2013.....	58
Gráfico 3- Residência dos alunos   Fonte: PE de 2010/2013 .....	59
Gráfico 4- Alunos com Apoio da Ação Social Escolar (SASE)   Fonte: PE de 2010/2013 .....	60



---

# 1. Introdução

---

## **1.1. Relevância do estudo**

No final dos anos oitenta a administração começa a esboçar um desejo de impulsionar a autonomia das escolas e, com a publicação do Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, tornou-se claro que as escolas do 2.º, 3.º Ciclos e secundárias poderiam, se tivessem condições para tal e assim o entendessem, caminhar no sentido da autonomia progressiva, bastando para tal preencher alguns requisitos específicos.

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

A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira”. (Decreto - Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro)

O decreto - lei n.º 172/91, de 10 de Maio, estende este novo modelo de administração, direção e gestão das escolas a todas as escolas dos diversos graus de ensino, mas a título experimental e a um conjunto limitado de estabelecimentos de ensino.

A avaliação da sua aplicação, desenvolvida pelo conselho de Acompanhamento e Avaliação, despoletou uma ampla discussão junto de todos os elementos da comunidade educativa, tanto internos como externos à escola. Com base na avaliação feita pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação em 1996 e, de acordo com os resultados expressos da discussão pública da autonomia e gestão das escolas ocorrida em 1998, é publicado o Decreto – Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, que aplica o modelo a todo o sistema educativo.

Este diploma legal sofre várias alterações sendo a última o Decreto – lei 75/2008, 22 de Abril, que cria a figura do Diretor, o Conselho Geral, eliminando a Assembleia de Escola, e altera algumas competências dos órgãos de gestão.

Após esta contextualização histórica, segundo o legislador, ” A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio...” (Decreto - Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro). Consultando o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, Circulo de Leitores, Lisboa, 2003, consta que projeto é “ideia, desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro”.

Também o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, define, na alínea a) do ponto 1, do artigo 9.º, que o projeto educativo é “o documento que consagra a orientação educativa (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias (...)”

Torna-se assim evidente que o Projeto Educativo da Escola é o documento de base da autonomia escolar pois nele deverão constar os objetivos, a visão de futuro e aquilo que torna única aquela escola.

No entanto todo o projeto carece de concretização, sob pena de ficar pelas meras intenções não saindo do papel. E é aqui que nos surge o Plano Anual de Atividades (PAA) como instrumento dessa concretização.

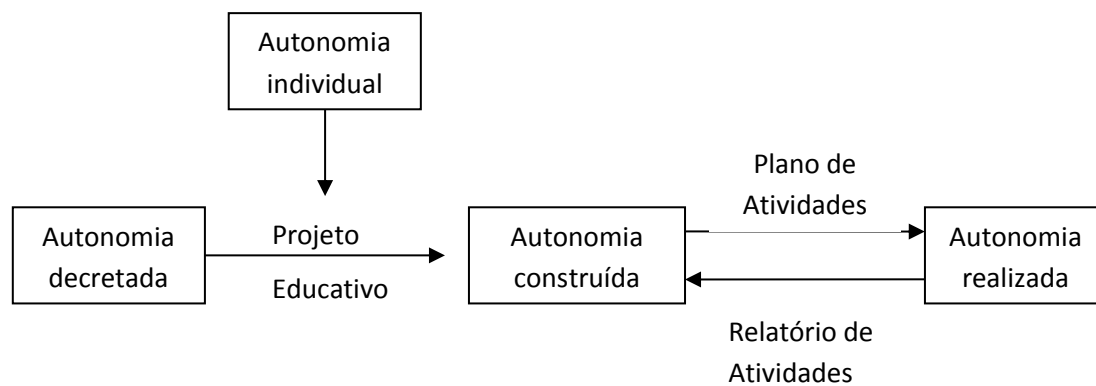
No normativo legal em vigor este Plano foi dividido em dois: o plano anual e o plurianual. Estes são, segundo a alínea c) do artigo referido acima, “os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução”. Trata-se pois de documentos essenciais por traduzirem, no concreto, as intenções plasmadas no projeto educativo.

Estes documentos são elaborados pelo Diretor (artigo 20.º, alínea a), subalínea ii), ouvido o Conselho Pedagógico, que apresenta propostas (Artigo 33.º, alínea a)).

Posteriormente são submetidos, pelo Diretor, a aprovação do Conselho Geral (artigo 13.º, alínea e)).

Da sua execução resulta um Relatório Anual de Atividades, elaborado pelo Diretor e aprovado pelo Conselho Geral, do qual constam as atividades efetivamente executadas, os recursos alocados e a avaliação respetiva.

Podemos visualizar a problemática da autonomia no seguinte esquema



*Figura 1 - A autonomia na escola*

A autonomia decretada não é mais que o desenho administrativo e gestionário proposto e disponibilizado nos normativos legais de que fala João Barroso (1996) tal como a autonomia construída que ele define como “...jogo de dependências e interdependências que os membros da organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua ação organizada em função de objetivos coletivos próprios.” (1996a: 185)

Esta autonomia decretada, por ação da autonomia individual e coletiva dos elementos da comunidade vai “construir” o Projeto Educativo que confere diferenciação à organização escolar. Esta, por sua vez, tem de se concretizar num Plano de Ação que, pela permanente reavaliação, irá reconstruindo a autonomia da escola, num ambiente em constante mudança contextual e de intérpretes. Diz Barroso (2005: 110): “Não há “autonomia de escola” sem o reconhecimento da “autonomia dos indivíduos” que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem”.

Parece ser esta ação concreta e o seu diálogo interno que consubstancia o Plano de Atividades e, portanto, configura a autonomia realizada, que é a autonomia em ação.

Assim, a proposta desta investigação é a clarificação da forma como este desenho de ação está a funcionar, isto é, como a autonomia individual é chamada a participar na realização da autonomia coletiva da escola. Para tal vamos questionar não só o processo

de construção do Plano de Atividades mas também o seu diálogo com o Projeto Educativo, através das participações individuais dos professores visto serem estes, inquestionavelmente, os elementos da comunidade que, na prática, tem atuação efetiva e relevante no processo.

### **1.2. Questões de investigação**

Na sequência da exposição anterior a questão central da investigação é:

- Como é que os professores utilizam o Plano Anual de Atividades na realização da Autonomia do Agrupamento?

Desta interrogação decorrem outras questões:

- De que forma os professores participam na preparação do PAA?

- Como articulam as suas propostas entre si?

- Como as articulam com o Projeto Educativo de Agrupamento?

- Qual o papel que atribuem ao Projeto Educativo de Agrupamento na preparação das atividades?

- Como participam da avaliação e controle de execução do PAA?

- Em que medida o Relatório de execução do PAA é considerado na preparação do PAA?

São estas as questões orientadoras do estudo que norteiam a recolha e análise dos dados bem como a fundamentação teórica que apresentaremos ao longo da escrita deste estudo.

### **1.3. Estrutura de trabalho**

A redação deste estudo organiza-se em seis capítulos e dois anexos.

O capítulo 1 apresenta o estudo, a sua relevância, as questões de investigação. O capítulo 2, intitulado – Autonomia, bem como o capítulo 3, denominado – A Administração e a Gestão – apresenta os conceitos essenciais e a sua evolução histórica necessários para clarificar, abordar e justificar fundamentadamente a forma como o Plano de Atividades pode ser utilizado para concretizar e expressar a autonomia do Agrupamento.

No capítulo 4 – Metodologia – apresentaremos as decisões metodológicas e os instrumentos de investigação utilizados.

No capítulo 5, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos à luz dos conceitos explicitados e da metodologia aplicada.

Finalmente, nas considerações finais, apresentam-se as principais conclusões e as sugestões para trabalhos futuros.



## 2. A Autonomia

---

Neste capítulo vamos procurar clarificar o conceito de autonomia aplicado aos indivíduos e às organizações.

Abordaremos a Autonomia individual nas suas várias abordagens e a sua relação com a autonomia organizacional.

De seguida veremos como estes conceitos têm sido aplicados, ao longo do tempo, à organização escola, em Portugal e no contexto europeu, os seus aspetos definidores mais importantes e as suas perspectivas de evolução.

### **2.1. Autonomia individual**

Rui Moura (1999) torna claro que a autonomia só pode ser configurada face à heteronomia. Chama, no entanto, à atenção de que: “Esta conceção vê a autonomia como independência, isolamento, onde o sujeito assume o completo poder / controlo em completa oposição ao poder / controlo exercido por outros. Ser autónomo implica, desta forma, um corte radical e uma ausência total de qualquer dependência dos outros.” Segundo este autor esta conceção de autonomia é simplista na medida em que esconde a verdadeira dimensão a autonomia: a inter-relação.

O indivíduo autónomo é, segundo o dicionário Houassiss, aquele que “está dotado da faculdade de determinar as suas próprias normas de conduta, sem imposição de outrem”. Este conceito está ligado à noção de decisão livre e, conseqüentemente, à de liberdade. Quem não tem autonomia normalmente é servo só fazendo o que lhe é permitido e nada mais.

A palavra AUTONOMIA veio do grego auto (por si mesmo) e nomia (norma, de lei e de direito), ou seja, decidir por si mesmo a sua lei, no sentido de regra de relação. A

autonomia tem, por conseguinte, duas faces: a decisão por si próprio e o respeito pelos outros.

É, assim, um conceito mais abrangente, direi mesmo exigente, que o da mera independência decisional pois acarreta não só a capacidade de compreender as necessidades e vontade próprias mas, também, as daqueles a quem as suas decisões afetam. O indivíduo autónomo é um ser empático, comprometido com a sociedade, consciente do alcance das suas decisões e assumindo as consequências pessoais e sociais dessas decisões. É um indivíduo que abandonou o egocentrismo próprio das crianças e atingiu a fase adulta mental, emocional e socialmente.

Esta autonomia tem expressão em pensamentos e escolhas próprios, atos e realizações e, também, expressão de emoções. É um elemento permanente e definidor da personalidade do indivíduo.

Immanuel Kant (1724;1804), na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, faz derivar a moralidade da autonomia. Assim a “autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei” (Kant, 2009:90), esta lei deve derivar da moralidade. Afirma que “...o princípio da autonomia é o único princípio da moral. Pois desta maneira se descobre que esse seu princípio tem de ser um imperativo categórico, e que esse imperativo não manda nem mais nem menos do que precisamente esta autonomia” (Kant, 2009:91).

O indivíduo autónomo é, portanto, um indivíduo dotado de uma moral universal.

Tal como a liberdade, a autonomia não pode ser uma dádiva mas, necessariamente, uma conquista. Como diz Freire (1996:67) “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”, esta é construída pelo próprio nas suas contingências, errando, corrigindo, assumindo e prosseguindo.<sup>1</sup>

Kohlberg, como indica Ramiro Marques (s.d.), propõem um percurso da heteronomia à autonomia mais estruturado, que contém 3 estádios de desenvolvimento, cada um deles com dois níveis, num total de seis. No primeiro estádio, denominado

---

<sup>1</sup> Segundo Piaget as crianças desenvolvem-se passando, durante a puberdade, de um estádio de heteronomia, para um de autonomia. No primeiro as regras são impostas, pelos pais, educadores, etc., e são inquestionáveis, inamovíveis e a sua desobediência leva à sanção, aplicada pelo detentor do poder e elaborador da regra. No segundo a criança negocia a regra com os pares e os educadores, pelo que esta é alterável, e o seu cumprimento advém da sua aceitação e não da imposição, pelo que o castigo pela sua desobediência é, ele próprio, negociável.

“preconvencional”, as normas cumprem-se devido às consequências. Assim, o primeiro nível (nível 1), egocêntrico, cumpre-se a norma para evitar o castigo decorrente do não acatamento da mesma e no segundo (nível 2), individualista, cumpre-se para obter um prêmio inerente a esse cumprimento.

No estágio “convencional” as normas cumprem-se por obrigação. No primeiro nível (3), gregário, para agradar aos outros, e no segundo (4), comunitário, para manter a ordem social.

Finalmente, no terceiro estágio, denominado “posconvencional”, as normas cumprem-se pela sua aceitação e pelos valores que as enformam. No primeiro nível (nível 5), relativista, por respeito pelo consenso, e no segundo (nível 6), universalista, cumprem-se, ou não, conforme respeitem os valores universais.

Nem todos os indivíduos atingem o estágio posconvencional de autonomia. Aliás, segundo Kohlberg, só 20% atingem o nível 5 e 5% o nível 6.

Assim, o desenvolvimento da autonomia requer envolvimento e participação pessoal e social não sendo universal nem fácil nem rápida de conquistar...

## **2.2. Autonomia organizacional**

Barroso (2005:108) observa que o conceito de autonomia está ligado à ideia de autogoverno, onde os sujeitos se regulam por regras próprias. Contudo, isto não é sinónimo de indivíduos independentes. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.

Refletindo sobre o conceito de autonomia de escola, Barroso (1995:3) observa que este envolve duas dimensões: a jurídico-administrativa, e a socio-organizacional. A primeira

dimensão corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica, e financeira. Na segunda dimensão “a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem sua identidade.”

Esta perspetiva pressupõe o afastamento de concepções estruturo–funcionalistas ou deterministas da escola. A autonomia da escola pressupõe, assim, uma concepção da escola como tendo uma identidade própria onde os diversos atores interagem entre si. Se é verdade que existe um sistema, são contudo os diversos atores que interagem na escola que, com as suas possibilidades de escolha, alteram e criam novas regras; ou seja, também contribuem para a alteração do sistema.

Canário (1996) afirma, também, a necessidade de articular os conceitos de sistema e ator na abordagem da organização escolar, sendo os referidos conceitos contingentes um ao outro. Esta contingência combina os efeitos de constrangimento que se prendem com o funcionamento coletivo e global deste sistema humano, a autonomia dos atores (apesar de relativa), e a maneira particular como estes diversos fatores se combinam nos contextos particulares. Desta forma, o autor afirma “É com base nesta relação entre, por um lado, os constrangimentos sistémicos e, por outro, os comportamentos estratégicos dos atores, que se torna possível encarar as escolas como refratárias a previsões deterministas, sem que isso as transforme em realidades incompreensíveis”. (Canário 1996:132)

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, define autonomia da escola como "a faculdade (...) de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira ...” (Artigo 8.º, n.º1)

### **2.3. *Autonomia na Europa***

A autonomia das escolas é um dado muito recente na história da educação em Portugal e na Europa, com a exceção da Holanda e Bélgica onde, devido à sua diversidade interna étnica e religiosa, a escola nunca esteve muito ligada ao estado central.

Em Portugal, embora a retórica autonómica já tenha raízes na I República, na realidade o processo atual de autonomia escolar enquadra-se no movimento europeu iniciado nos anos 80 e generalizado nos anos 90, como é indicado no relatório “Autonomia das escolas na Europa: Políticas e Meios”, da Direção Geral da Educação e Cultura, da Comissão Europeia, 2007.

Este mesmo relatório refere (DGEC,2007:7) que “as escolas tiveram pouca liberdade de definir o currículo, estabelecer objetivos de ensino ou gerir recursos financeiros e humanos” pelo que, por antítese, podemos considerar que se concebe a autonomia como a capacidade e liberdade de o fazer. Assim esta visão inscreve-se diretamente e na lógica estatal de Barroso (Barroso, 2004:62).

Nos anos 80 os movimentos autonomistas tinham como objetivo incrementar a “participação democrática” e a abertura às comunidades envolventes. Neste processo a experiência portuguesa é muito importante e vão ser questionadas as noções de autonomia: ela deverá ser vista como uma governação da escola ou como uma gestão?

Se bem que a generalidade dos participantes do processo educativo, quando questionados sobre o assunto, se afirmem pela pretensão de maior abertura à comunidade na realidade, e isto passou-se em toda a Europa, o processo de autonomização foi um processo *top-down* que só variou na forma como foi “decretada”, para usar a terminologia de Barroso.

Em alguns países a autonomia foi considerada mais um elemento da reforma do sistema, outros (como Portugal) tiveram legislação própria para o efeito, e outros ainda a autonomia foi introduzida por regulamentos (DGEC, 2007:13,14).

Percebe-se, assim, que as escolas pretendiam a autonomia numa clara lógica corporativa, por um lado, e que o estado não iria prescindir do seu centralismo, por outro. De facto quando as escolas foram chamadas a pronunciar-se e a optar a sua resposta foi negativa, veja-se a adesão das escolas ao modelo administrativo proposto pelo Decreto-Lei 172. Outro exemplo: o Decreto-Lei nº 115-A permitia optar por uma gestão colegial ou unipessoal: admitimos que tenha havido escolas a optar por uma gestão unipessoal mas desconhecemos... Como consta do relatório já referido, o processo *top-down* é confirmado “pela ausência de qualquer iniciativa por parte dos agentes educativos”(DGEC, 2007:14).

Finalmente, afirma-se neste relatório, que este processo de autonomização, até pela sua lógica estatal, raramente introduz mecanismos e instrumentos de responsabilização. Esta dimensão da autonomia só começa a ser considerada a partir da primeira década do século XXI.

Esta responsabilização explícita toma a forma de contratos entre a escola e a sua tutela que em Portugal se consubstancia nos contratos de autonomia introduzidos no Decreto Lei nº 115-A. No entanto em dez anos foram realizados menos de vinte contratos.

É dito neste relatório que a autonomia das escolas se inscreve, cada vez mais, numa lógica de melhoria do serviço público, daí derivando os mecanismos de responsabilização, que levam ao desenvolvimento de procedimentos de avaliação. Conclui, então, que:

a autonomia das escolas assume duas vertentes: por um lado, uma maior liberdade das escolas, decorrente da transferência de responsabilidades; por outro, um controlo a uma escala cada vez mais nacional, através da monitorização dos resultados e não através de normas nacionais. À imagem do que sucede noutros sectores, as escolas passaram de um sistema de controlo *a priori* por meio de procedimentos para um sistema de controlo *a posteriori* através da análise dos seus resultados. (DGEC, 2007:43)

#### **2.4. Autonomia das escolas em Portugal**

Na construção dos documentos legislativos que decretam a autonomia das escolas conflituaram-se diferentes interesses e posições e até mesmo concepções de autonomia.

Barroso (2004:62) identifica quatro lógicas de abordagem do problema de “construção” da autonomia: a lógica estatal, a de mercado, a corporativa e a sociocomunitária.

A primeira identifica a autonomia como um novo processo administrativo de transferência da execução de tarefas da administração central para as escolas. Na prática, como nota Barroso, tal não passa de uma recentralização administrativa com a substituição de um controlo direto e apriorístico por um indireto e posterior.

A lógica de mercado propõe a autonomia como um processo de construção de um mercado concorrencial de educação. Esta lógica propõe a retirada do estado do sistema

---

de Educação com as consequentes quebras de estrutura e coesão deste, aumentando as desigualdades entre os utentes do sistema.

A lógica corporativa é assumida pelos professores que veem a construção da autonomia como um processo exclusivo de afirmação da sua autonomia individual. Assim toda e qualquer componente de prestação de contas ou de ligação à comunidade, no processo de decisão, são vistos como uma ameaça direta à autonomia do professor. Não admira pois que os professores, como refere Barroso (2004:63), “preferem que a escola seja “menos autónoma” para que os professores sejam mais “livres”!”.

A última lógica a contribuir para a construção da autonomia das escolas é a sociocomunitária. Esta propõe que toda a comunidade se mobilize para construir um projeto educativo próprio e proceder à prestação de um serviço público de educação. Para isso haveria necessidade de todos se envolverem e estabelecerem compromissos, dentro das orientações gerais do sistema de educação.

Barroso (2004) chama à atenção para o facto de todas estas lógicas diferenciadas terem participado na elaboração dos diplomas legislativos pelo que eles resultam incoerentes sendo este, previsivelmente, o fator que os vários elementos da comunidade iriam explorar na execução no terreno desses normativos.

Daqui o mesmo autor conclui do “caracter ficcional das políticas de reforço da autonomia da escola desenvolvidas em Portugal. Mais que uma função instrumental para a resolução efetiva de problemas, estas políticas tiveram, sobretudo, uma função simbólica de mobilização para as mudanças a introduzir pelo centro do poder político, e de legitimação de novas modalidades de controlo”.( Barroso, 2004:67)

No mesmo documento Barroso explora a ideia, adaptada de François Dubet (2004), de que a autonomia é uma “utopia necessária”. Necessária porque, como todas as utopias reais, é um poderoso indutor de mudança e utópica porque” vai muito para lá da simples alteração administrativa e normativa das competências e do modo de gestão das escolas”. (Barroso,2004:68). Esta visão utópica não será mais que a “autonomia construída” que ele mesmo introduziu, em 1996, no texto: O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. (Barroso,1996A)

## 2.5. A regulação das escolas

A autonomia das escolas, conferindo-lhes capacidade de decisão em variados campos de ação, tem como contraponto a imposição de uma responsabilização da escola e dos seus atores. Desta forma a autonomia é, de facto, uma transferência de responsabilidades de um nível central para um nível regional e local.

O relatório Delors (1997:149) refere, citando Tedesco (1993) mesmo que “os casos em que a descentralização foi bem-sucedida, esta se deu sempre a partir de uma administração central bem estabelecida”.

Parece assim existir a obrigação da instituição autónoma de proceder a uma prestação de contas aos seus utentes e financiadores, introduzindo o problema da regulação das organizações autónomas. Azevedo (1994:187), na sua proposta de uma cultura de qualidade nas escolas, afirma a necessidade de “práticas regulares e bem estruturadas de prestação de contas à comunidade escolar e de avaliação de desempenho da escola”. E acrescenta que isto não é tradição no nosso sistema. A palavra regulação provém do latim *regula* que significa régua, isto é, trata-se do ato de estabelecer regras. Neste sentido, como indica Barroso (2005:64) a dicotomia, em voga atualmente em Portugal, de regulação vs regulamentação é, na origem, incorreta pois a regulamentação não será mais que um caso particular da regulação em que as regras são impostas direta e verticalmente pelo Estado central. Pelo contrário a regulação tem implícita a noção de autorregulação.

Da explanação que este investigador faz do conceito de regulação resulta claro que o conceito de regulação, no âmbito da autonomia, está associado “ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (Barroso 2005:63).

Estevão (2006:253) refere que, a partir dos anos 80 do século XX, se entrou num período de regulação modernizadora que “ao nível sistémico, esta regulação revela-se na desestabilização da forma escolar tradicional, quer pela emergência do local, (...) quer pela mudança crescente do papel e do estatuto do utilizador na regulação dos serviços públicos, (...) quer na alteração das tarefas e profissionalidade (...)”. Temos

---

assim bem clara a emergência de um novo processo de regulação que se focaliza na microescala, na comunidade e, no fundo, na autorregulação.

Esta autorregulação, que necessariamente assenta em procedimentos auto-avaliativos, e, como diz Lima (2006:31) “toda e qualquer ação de avaliar em contexto escolar baseia-se numa conceção organizacional de escola, implícita ou explícita, que ao instituir um determinado quadro de racionalidade permite definir a natureza dos objetivos ...”, então ao reconhecer a necessidade da autorregulação está-se, desde logo, a reconhecer um novo modelo de escola.

João Barroso (2005:67) considerando a regulação como “processos de coordenação das políticas e ação educativas” indica a sua evolução ao nível transnacional, nacional e local.

A nível transnacional, entendido como o conjunto de documentos que circulam nos fora internacionais e que, de alguma forma, influenciam a tomada de decisões ao nível nacional, tem-se assistido a um fenómeno de “contaminação”, isto é, as soluções adotadas nos vários países vão-se mimetizando porque, segundo Walford (2001) referenciado por Barroso (2005:69), os decisores tem tendência a adotarem soluções transportáveis de uns países para os outros. Em Portugal além deste aspeto existe o facto de pertencer à União Europeia que, embora não imponha qualquer política educativa comum, permite e favorece a permeabilidade dos sistemas, ainda que não de uma forma politicamente consciente, seja pelo financiamento seletivo de projetos locais, seja pelo lançamento de programas de âmbito educativo gerais, por exemplo, o programa Erasmus ou o Programa Leonardo D’Vinci, enquadrados no programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da União Europeia.

Internamente a regulação, entendida como a forma como o Estado coordena, controla e influencia o Sistema Educativo, segundo Barroso (2005:69) tem tido um carater híbrido. Por hibridismo entenda-se a multiplicidade de soluções resultantes da variabilidade das lógicas e ações políticas que se traduzem em múltiplas orientações, procedimentos, etc.. Este hibridismo tem como consequência a rotura dos dicotomismos de regulação tradicionais (estado/sociedade, público/privado, estado/mercado, etc.) substituídos por lógicas de regulação multifacetadas e sobrepostas (Popkewitz (2000) citado por Barroso (2005:69)).

---

O hibridismo da regulação é patente a dois níveis: na apropriação pelos vários países de experiências externas e na existência interna de vários modelos.

A nível local a regulação “pode ser definida como o processo de coordenação de ação no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença (...) entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência – escolas, territórios educativos, municípios, etc..” (Barroso 2005:71) e é caracterizada por uma fragmentação dos modelos de regulação, que resultam da diferente capacidade de influência de cada um dos atores institucionais e individuais em presença.

Barroso chama à atenção que esta variabilidade de regulação pode contribuir não só para acentuar a diversidade do sistema educativo mas, também, a sua desigualdade. Referindo Reynaud (1997 e 2003) acentua que este processo de coordenação tão diversificado agrava “a tensão existente entre os princípios de justiça, de equidade e democracia intrínsecos ao conceito moderno de educação e o imperativo de garantir a diversidade de meios e processos ajustados à satisfação das necessidades educativas específicas dos alunos (...)” (Barroso 2005:71).

No sentido de interpretar a situação e a evolução dos processos de regulação das escolas Barroso propõe o seguinte quadro interpretativo (Barroso 2005:73):

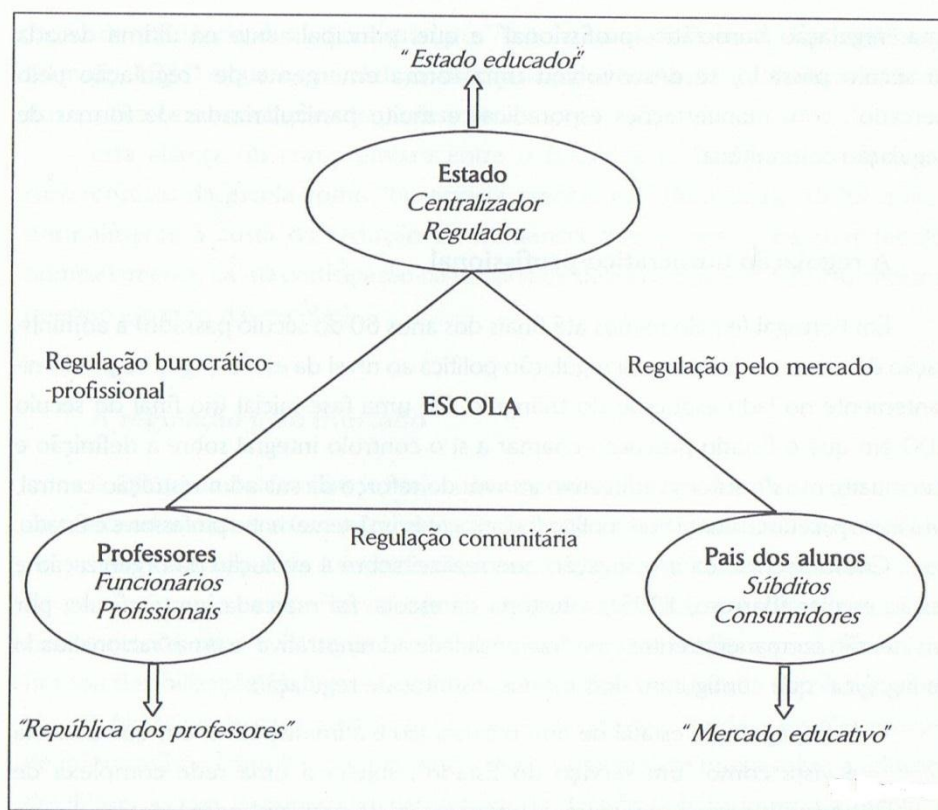


Figura 2 - Modos de regulação local da escola

Fonte: Barroso (2005:73)

Este quadro tem patentes os três principais atores no processo de regulação: Estado, professores e utilizadores em que cada um deles pode oscilar entre dois limites de controlo sobre o sistema. Assim o estado varia de centralizador a regulador, os professores de profissionais a funcionários e os utilizadores de consumidores a súbditos.

Quando um dos vértices domina claramente o sistema teremos um modelo de regulação baseado nesse pólo, modelos esses que Barroso apelida de “Estado educador”, “República dos professores” e “Mercado educativo”.

No entanto ele chama à atenção para que o domínio do sistema por um dos seus vértices é uma situação rara e que o mais frequente é a anulação de um dos vértices com a aliança entre os outros dois. Surgem assim os modelos de regulação burocrático-profissional, de mercado e comunitária em que, em cada um deles, se retiram da regulação os utilizadores, os professores e o Estado.

---

Com este modelo de análise parece claro que até à emergência do atual processo de autonomização, no final dos anos 80 do século XX, o sistema educativo se encontrava claramente num modelo de regulação burocrático-profissional. (Barroso 2005:74)

Este modelo caracteriza-se pela conceção da escola como um serviço do estado, sendo exercido um controlo administrativo centralizado, mas em que os professores se constituem como um grupo muito importante e significativo no funcionamento do sistema e, assim, o estado acaba por lhes reconhecer capacidade reguladora, como constata Barroso (2005:74) ao referenciar dois tipos de regulação dentro deste modelo: a burocrático-administrativa, exercido pelo estado, e a pedagógico-profissional, exercido pelos professores.

No entanto a característica mais importante é, sem dúvida, a completa ausência dos utilizadores, pais, alunos, etc., do processo de regulação não sendo chamados a participar nem das discussões e, muito menos, das tomadas de decisão.

Durante a década de 90 do século XX assiste-se a um aumento da intervenção dos pais na escola, movimento este iniciado ainda nos anos 80 com a criação das associações de pais, com o estado a promover essa ação, seja através da sua participação nos órgãos de gestão seja conferindo poderes próprios às suas associações. Desconhece-se qual o contributo, para este aumento da intervenção por parte dos pais, que teve o facto de as crianças nesse momento no sistema serem os filhos da primeira geração fortemente escolarizada, aquela que resultou da generalização do ensino nos finais dos anos 60 princípio dos anos 70. Portanto a primeira geração de pais, eles próprios conhecedores da escola “por dentro”.

Uma outra tendência, mais recente, passa pela progressiva retirada do estado central do sistema, quer pela transferência de algumas poucas competências para as autarquias, quer para os órgãos internos das escolas. Esta retirada, seja por razões economicistas, seja por aquisição de poder pelos outros intervenientes, através de processos de pressão localmente organizados, em torno de reivindicações concretas, levam ao estabelecimento de “alianças” entre pais e professores que podem prolongar-se posteriormente.

Em Portugal ainda está latente e muito pouco desenvolvida a discussão da questão da escolha da escola pelos pais que, em muitos países, é a principal forma deles exercerem a sua influência.

Este modelo de regulação comunitária ainda existe de forma incipiente, em Portugal, e em situações muito concretas (alguns TEIP), mas o mesmo acontece com outros países com modelos de regulação centralizada. Este modelo tem, no entanto, um grande ponto fraco que é a tendência para a exclusão das minorias. (Barroso 2005:77)

Barroso propõe uma nova forma de regulação (Barroso 2005:82) a que chama “sociocomunitária” que teria a participação dos três pólos de interesse na escola.

Ao estado, provido da sua legitimidade democrática, competiria a garantia da igualdade, equidade e eficácia do sistema, através da orientação política, disponibilização de recursos e avaliação.

Aos pais e alunos, pela sua cidadania, controlam socialmente a escola, através da exigência de prestação de contas e da sua participação direta no projeto educativo.

Aos professores, com base na sua profissionalidade e cidadania, compete a prestação do serviço público quer de forma direta, com os alunos, quer indireta, com toda a comunidade.

Mas esta proposta não pode ser vista senão como uma utopia pois, na realidade,

... estamos hoje, em Portugal, perante uma praxis governativa, no domínio da educação que, por um lado, acolhe e inspira-se em correntes ideológicas internacionais que tendem para o «esvaziamento do estado» (Dale, 2005, pp. 53-54) e, por outro lado surge instrumentalmente sustentada internamente na «necessidade de justificar perante os contribuintes os resultados alcançados pelas escolas» (Afonso, 1999, p.66) fazendo ressaltar dessa forma uma orientação no sentido da descentralização e uma correlação entre avaliação e responsabilização (prestação de contas). Esta orientação suscitada por orientações e instrumentos comparativos internacionais conduz a uma efetiva alteração dos modos de regulação da educação, em que o «recurso ao estrangeiro funciona, prioritariamente, como um elemento de legitimação de opções assumidas no plano nacional» (Teodoro, 2005, p. 162). (Grancho 2008:233)

## **2.6. A autonomia das escolas e a avaliação**

A autonomia das escolas deve, pois, ser considerada como instrumental em relação aos objetivos profundos da educação escola. Se no fim deste esforço todo não houver uma melhoria da educação concreta oferecida nas salas de aula e nos outros espaços educativos às crianças, adolescentes e jovens, todo este esforço se torna, de fato, inútil. (Formosinho & Machado, 2000:98)

Esta afirmação de João Formosinho e Joaquim Machado, feita quando a ideia de autonomia começava a dar os primeiros passos concretos em Portugal, coloca a tônica numa questão fundamental de qualquer processo bem construído: verificar, a cada momento, se valeu e vale o esforço.

É neste contexto que se tem de colocar a questão da avaliação das escolas.

Se bem que este não seja um tema novo na escola, de fato há muito que se tornou quase a sua essência, ele tem sido sempre abordado na perspectiva da escola, e os seus membros, como avaliadores e nunca como objeto da avaliação.

Segundo o estudo do Conselho Nacional de Educação (CNE 2005) sobre a avaliação das escolas a necessidade de avaliar a escola, como prestadora de um serviço público, é o contraponto necessário ao processo de autonomização na medida em que o estado central, ao ceder o seu controlo apriorístico, necessita de ter uma garantia da prestação desse serviço e da sua qualidade visto que tal lhe é exigido pela sociedade e pelos cidadãos. Para além deste há, no entanto, um conjunto alargado de fatores que requerem a avaliação e dela tiram, potencialmente, benefício.

Desde logo, todo o elenco de elementos da comunidade que deste processo quer, e deve, retirar informações, sejam para fazer a sua seleção da escola, quer para verificar a adequada gestão dos gastos, etc..

A própria escola, em que começa a assumir que “a avaliação pode ser um instrumento decisivo de processos de melhoria e estratégias de desenvolvimento” (CNE 2005:7) ao mesmo tempo que lhe proporciona elementos de análise para focalizar o seu posicionamento face à mudança e à comunidade que serve.

O próprio sistema de ensino que necessita de melhorar a sua imagem junto dos cidadãos e conhecer as suas disparidades internas e as suas causas para poder tornar-se atuante.

Por fim os professores do processo retiram uma tensão que leva ao reforço do seu profissionalismo (CNE 2005:7).

As primeiras abordagens do problema surgem ainda nos anos 80 com um conjunto de projetos, de investigação mais que de aplicação, de que salientamos o Observatório da Qualidade nas Escolas (1992-1999), o Projeto qualidade XXI (1999-2002), o Programa Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), o Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004), o programa AVES-Avaliação das Escolas Secundárias (2000) e Projeto de Aferição da Efetivação da Autoavaliação das Escolas (2004-2006).

O Observatório da Qualidade nas Escolas foi o pioneiro da avaliação das escolas em Portugal e resulta do Programa da educação para Todos. Foi aplicado a todas as escolas deste programa e tinha como objetivo contribuir para que as escolas desenvolvessem processos de avaliação interna e aumentassem a sua capacidade de melhorar o serviço prestado. Embora tendo terminado devido a vários fatores, como a falta de experiência, a rotina dos procedimentos, a falta de tempo e de acompanhamento, é-lhe reconhecido o mérito de ser a primeira tentativa séria de proceder à avaliação do desempenho das escolas em Portugal. (Coelho, I. et al 2008:60 e Tomé, J. 2009:18)

O Projeto Qualidade XXI, promovido pelo Instituto de Inovação Educacional em 1999 vai introduzir na temática o enfoque na autoavaliação e na reflexão interna (CNE 2005:38). Para a sua concretização foram concebidas duas figuras fundamentais: o grupo monitor, que assegurava o desenvolvimento interno do projeto, e o “amigo crítico”, que era um consultor externo que procurava ajudar e incentivar a escola no seu processo avaliativo. Embora tendo tido sucesso variável conforme as escolas o seu desenvolvimento foi inviabilizado quando se assistiu ao corte de verbas para a contratação do “amigo crítico”.

Segue-se-lhe o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, durante 3 anos, de 1999 a 2002, da responsabilidade da IGE, e trata-se de uma tentativa desta instituição entrar no processo de avaliação aproveitando as experiências anteriores. Caracterizava-se por, aplicando-se a todos os estabelecimentos desde o pré-escolar ao secundário, abordar a escola como uma realidade multifacetada pelo que contemplava todas as áreas da realidade escolar: gestão, pedagógica, administrativa, etc.. No entanto a dimensão de autoavaliação do processo é muito reduzida pois o âmbito dessa avaliação é definido exclusivamente pela IGE (Saraiva e Rosa, 1999 referido por Coelho, 2008:61).

Apesar de se considerar que tinha uma excessiva focalização no sucesso e desempenho dos alunos este programa é reconhecido como muito positivo ele termina, em 2002,

entre outras razões quer por falta de avaliadores em número suficiente, quer por falta de vontade política do Governo que entretanto tomou posse.

O projeto *Melhorar a Qualidade* arranca em 2000 em resultado de um protocolo entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a empresa QUAL, aplicava um modelo baseado no Modelo de Excelência da European for Quality Management. Apesar de fomentar a autoavaliação e a partilha de práticas este projeto não obteve adesão por parte das escolas e terminou em 2004.

Referir, ainda, o projeto *AVES- Avaliação de Escolas Secundárias* – desenvolvido pela Fundação Manuel Leão, apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, com base no modelo do Instituto de Evaluacion y Asesoramiento Educativo, criado pela Fundação Santa Maria, Espanha (CNE 2005:41). Os seus princípios orientadores passavam pela formatividade, longitudinalidade, voluntariedade, integração, garantia de confidencialidade, valor acrescentado a cada escola, articulação entre avaliação interna e externa e considerar as escolas como organizações aprendentes. Pretende-se tomar conhecimento dos processos educativos, das mudanças em curso, do seu impacto e “valor acrescentado”, permitir a comparabilidade e promover o estabelecimento e aplicação de estratégias de melhoria.

Em 2004 surge a atividade *Efetividade da Autoavaliação das Escolas*, inserida no Programa Aferição, que, como consta do relatório elaborado pela IGE. Esta atividade

foi concebida como estratégia de induzir uma regulação interna apoiada em processos de autoavaliação e de uma maior autonomia das escolas, com vista à melhoria da prestação do serviço educativo. Assim, a atividade teve como objetivo geral «*garantir que as organizações educativas funcionem segundo objetivos e metas claramente definidas e autorreguladas, na defesa do direito a uma educação de qualidade*», recorrendo a uma análise comparativa de uma determinada situação com critérios de referência pré-estabelecidos (IGE 2005: 5)

Conclui pela dificuldade de fazer essa mesma aferição, pela diversidade de procedimentos autoavaliativos e de as escolas não os valorizarem, mas que a maioria apresentava desempenho satisfatório e que o programa anterior, de Avaliação Integrada das Escolas, tinha contribuído para esse desempenho positivo.

Este programa é suspenso, em 2006, por o Ministério da educação ter decidido encarregar a IGE de proceder à Avaliação Externa das Escolas que se iniciou de imediato sendo aplicado em 24 das 120 escolas que se candidataram a tal.

Em resultado desta experiência prévia, inicia-se em 2008 um ciclo avaliativo à totalidade dos estabelecimentos de ensino, que terminou em 2011. Neste ciclo foram considerados 5 domínios de avaliação: Resultados, Prestação de Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria – classificados segundo 4 níveis: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. O relatório final desse ciclo (IGE 2011) recomenda um conjunto de alterações ao modelo:

- i) a redução de cinco para três domínios de análise; ii) a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade; iii) a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; iv) a auscultação direta das autarquias; v) a introdução de um novo nível na escala de classificação; vi) a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada; vii) a variabilidade dos ciclos de avaliação. (IGE 2011:10.)

Assim, num futuro ciclo (aliás já a decorrer) os domínios de avaliação são 3 tendo cada um deles 3 campos de análise:

- Assim, o domínio RESULTADOS inclui os campos de análise: i) Resultados académicos; ii) Resultados sociais; iii) Reconhecimento da comunidade; o domínio PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO inclui: i) Planeamento e articulação; ii) Práticas de ensino; iii) Monitorização e avaliação das aprendizagens; e o domínio LIDERANÇA E GESTÃO inclui: i) Liderança; ii) Gestão; iii) Autoavaliação e melhoria. (IGE 2011:10)

É proposto, também, a introdução de um novo nível de avaliação, o Excelente, que permita distinguir situações excecionais.

Entramos, pois, num momento em que a avaliação se institucionalizou nas escolas e, no ciclo agora em curso, se pretenderá, entre outras objetivos,

O aprofundamento da AEE deve dar uma atenção prioritária ao reforço da componente da autoavaliação, com acompanhamento e avaliação externa. Só assim se promoverá a eficácia dos processos de avaliação e o desenvolvimento das escolas como instituições com projeto e objetivos próprios. Nesta perspectiva, o processo de AEE poderá tender, a médio prazo, para um programa de auditoria da qualidade da autoavaliação das escolas. (IGE 2011:13)

É neste devir auto avaliativo que podemos enquadrar a análise da elaboração, execução e avaliação do PAA e a sua relação com a expressão da autonomia do Agrupamento, que pretendemos clarificar.

---

## 3. A Administração e a Gestão

---

No presente capítulo vamos abordar os procedimentos administrativos e gestionários da escola pois o Plano Anual de Atividades constitui-se com um dos documentos essenciais de gestão da escola e do Agrupamento.

Vamos, assim, abordar brevemente as noções básicas de administração, a sua evolução histórica, a sua aplicação à organização escola no passado recente em Portugal e terminaremos com a discriminação de alguns procedimentos/documentos administrativos essenciais para o nosso estudo: o projeto, o plano e o controlo.

### ***3.1. Evolução histórica***

A palavra administração provem do latim ad (direção, tendência para) e minister (o que serve, ajuda) indicando que se preocupa em ajudar a definir um rumo à organização a que se aplica.

A Administração é muito antiga sendo possível fazê-la recuar 7 milénios, à Suméria, onde as proto empresas se organizavam para, pelos esforços comuns, atingirem os objetivos pretendidos.

A administração tem sido definida de muitas e diversas formas ao longo do tempo. Numa definição moderna e globalizante Patrick Montana afirma que a administração é o ato de trabalhar com e através de pessoas para realizar os objetivos, tanto da organização quanto de seus membros (Montana,2000:1).

No entanto a Administração ficou restrita, praticamente, à organização política e estatal até ao aparecimento da grande empresa industrial moderna, no final do século XVIII, com a Revolução Industrial. Neste período é de salientar a capacidade organizacional da igreja católica que pode ser considerada a organização mais eficiente da história, com um processo de crescimento que se prolonga por dois mil anos e atuando até sobre os comportamentos dos seus seguidores.

Desde meados do século XVII até ao final do século XIX decorre um período chamado de Revolução Industrial, potenciado pela invenção da máquina a vapor de ciclo duplo, de James Watt (1776), que permite uma rápida industrialização da Inglaterra que se propaga à Europa e Estados Unidos. Com esta Revolução aparece a produção em massa e criam-se condições para a maturação e crescimento de empresas maiores e mais complexas.

Esta maior dimensão e complexidade tornam inviável a administração empresarial tradicional, vinda da Idade Média, quase exclusivamente familiar e de carácter empírico, e surgem os administradores profissionais. Estes vão procurar dar resposta à necessidade premente de maior eficiência para aumentar a produtividade da empresa, num mundo altamente concorrencial.

Nesta fase não se pode ignorar os contributos da esfera militar, onde se desenvolveram as noções, que posteriormente serão indispensáveis à administração e gestão empresarial, de estratégia, tática, gestão e alocação de recursos, etc.. Com efeito, são as grandes campanhas militares do século XVII e XVIII que, com a necessidade de mobilizar e utilizar enormes moles de seres humanos e recursos materiais, dão um grande impulso às práticas administrativas e gestionárias. Curiosamente o mesmo vai acontecer com as grandes guerras do século XX, e posterior desenvolvimento do Japão e da Alemanha, que introduzem enormes avanços na teoria e práticas modernas de gestão.

No entanto a Administração moderna está associada a dois engenheiros que, no início do século XX, vão publicar o resultado das suas experiências gestionárias: um americano, F. W. Taylor, outro francês, H. Fayol.

O primeiro vai apresentar a Escola de Administração Científica, caracterizada pela sua preocupação com a racionalização do trabalho, que leva à sua decomposição em movimentos simples dos operários, de forma a otimizar a sua performance. Todos conhecemos a crítica caricatural que Charles Chaplin faz a este tipo de administração no filme "Os tempos modernos" quando o operário sai da fábrica ainda a fazer os movimentos de aperto dos parafusos que fez todo o dia. Esta teoria implica a especialização extrema dos trabalhadores, uma clara separação das fases de planeamento da execução e um controlo apertado desta.

---

Fayol cria a Escola Clássica de Administração caracterizada pela preocupação com a organização da empresa integral aplicando princípios gerais da administração. Divide as funções empresariais em seis grupos: técnicas, comerciais, financeiras, segurança, contabilidade e administrativas. Nestas ele engloba o que, ainda hoje, são consideradas as funções administrativas: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Propõe um ciclo administrativo baseado em três fases: planeamento, execução, controle, que curiosamente vamos encontrar implícito nas propostas administrativas para as escolas em Portugal, no final do século XX.

Assim estas duas escolas são complementares na medida em que os tayloristas, principalmente americanos, se preocupam com o processo e a sua otimização e os fayolistas, europeus, se preocupam com a macroestrutura empresarial.

Estas teorias, entre muitas outras, foram objeto de críticas devido à sua desumanização pois o operário não era considerado como elemento importante no processo produtivo e, muito menos, no seu planeamento. Era mais uma peça, descartável. Surge, assim, na década de 40 do século XX a Teoria das Relações Humanas, derivada dos trabalhos de Elton Mayo, que se preocupa com as pessoas e como levá-las a participar e colaborar de forma a otimizar o desempenho empresarial. Neste modelo as palavras-chave são a motivação, liderança, comunicação e a mudança. “O ser humano é a solução e a causa da maioria dos problemas organizacionais” (Teixeira, 2010:107) pelo que a gestão dos recursos humanos é central e se tem revelado, com as suas várias evoluções, muito adequado às empresas de tecnologia pós-industrial.

Na década seguinte surge uma nova teoria chamada de Burocracia, desenvolvida pelo sociólogo alemão Max Weber, que propõe um modelo ideal de empresa. Este modelo é ideal não por ser perfeito mas porque resulta de uma ideia, logo, racional e que satisfaz os seus fins com os meios adequados, precisão ótima. É um modelo que garante confiança.

Esta confiança consegue-se considerando que, sendo o homem um ser variado e imprevisível, é necessário restringi-lo por normas estritas. Trata-se de um modelo formal e impessoal, condicionado com a questão da autoridade e poder, centralizado e hierarquizado.

Nos anos 70 do século XX aparece uma nova perspectiva do ambiente empresarial que, face às limitações dos modelos anteriores, nomeadamente, o seu cartesianismo, constata a imprevisibilidade do ambiente empresarial. Uma nova abordagem propõe que se considere a empresa como um sistema complexo organizado. Derivada dos trabalhos do biólogo Ludwiing von Bertalanffy e outros na Sociedade para a Pesquisa Geral de Sistemas, que baseado nos sistemas biológicos, constata o isomorfismo dos conceitos sistémicos em outras áreas do conhecimento.

A empresa passa a ser vista como uma organização em que a quantidade de variáveis que afetam o seu comportamento e desempenho é enorme e nem sempre conhecidas, essas variáveis nem sempre são lineares entre si pelo que existe o caos. Apesar disso, como nos sistemas vivos, a ordem estabelece-se pela criação de estruturas internas e relacionamentos entre elas. Este sistema é um sistema aberto com entradas de recursos humanos e materiais bem como de informação e saídas de produtos.

No entanto esta abordagem não se converteu, apesar de muitas tentativas, num modelo próprio e depende para a sua aplicação dos modelos anteriores, isto é, é uma proposta de olhar para a estrutura organizacional que leve em linha de conta a sua complexidade e imprevisibilidade e não uma proposta de como organiza-la.

### ***3.2. A Administração escolar em Portugal nos últimos 40 anos***

A administração escolar na fase final do Estado Novo caracterizava-se por uma profunda centralização e normatização, verificando-se aquilo a que se chamou a “nacionalização do ensino”, “O processo de nacionalização do ensino, procurando a sua legitimação numa nova relação escola – nação - território, faz do Estado o substituto da Igreja na sua missão educadora do “cidadão” e da escola o seu instrumento privilegiado.” (Formosinho e Machado, 2000:31).

Se bem que o Estado tenha na Igreja um parceiro privilegiado (assinatura da Concordata, 7 de Maio de 1940), não deixou de se assumir como estado educador a quem incumbe a educação nacional e cuja organização e controle é deixada à

administração central (foi neste período que a escolaridade se tornou obrigatória e foram construídas a maior parte das escolas primárias que ainda hoje se mantêm com a mesma traça arquitetónica e que se designam por escolas do plano centenário).

O Estado Novo assume-se então como Estado-educador e toda a organização pedagógica e administrativa da escola está articulada para uma educação nacional, o currículo académico, a organização dos professores, alunos e do processo de ensino é da responsabilidade da administração central. Surgindo assim uma Educação de passividade e conformismo (ensinar o mesmo a todos) exaltando-se a religião, o sentido patriótico e familiar.

A nível gestor tudo se determina e termina na figura do reitor, pessoa respeitável, nomeada pelo ministro da tutela, perante quem respondia e que a todo o momento o poderia substituir. Não tendo legitimidade própria é um mero delegado do Ministério ao qual presta contas e recebe instruções, a todo o tempo. O reitor tornou-se então uma referência do ponto de vista organizacional e administrativo.

A nível de conteúdos e estruturação letiva existe um programa nacional, único e invariável, numa estrutura curricular monolítica que se estende mesmo aos ensinos técnicos e preparatórios. O Estado assume como seu dever e direito a organização de todo o processo educativo consubstanciado no conceito de *educação nacional*. Este estende-se desde o currículo, à organização escolar, contratação e organização de professores, etc. até à própria prática letiva com o livro único, orientações programáticas e metodológicas, etc. (Formosinho & Machado, 2000:33).

No final deste período é de salientar a ação de Veiga Simão, nomeado ministro da Educação por Marcelo Caetano que tinha a pleno conhecimento do estado calamitoso em que esta se encontrava. De facto na toma de posse do governo Marcelo declara segundo o Diário de Notícias, citado por Rómulo de Carvalho (2001:807):

“O governo reorganizou-se para lutar mais eficazmente nas várias frentes de combate que tem que atender: as frentes da defesa militar no Ultramar, as frentes do desenvolvimento económico, a frente da luta contra a inflação, a frente da melhoria das condições sociais do povo português e a grande, urgente e decisiva batalha da educação” (sublinhado nosso).

Desta batalha resulta a publicação, a 25 de julho de 1973, da lei 5/73, chamada Reforma Veiga Simão. As suas principais alterações passam, no ensino básico, pela extensão da escolaridade obrigatória a 8 anos, institucionalização do pré-escolar, diversificação de percursos escolares no secundário. No entanto esta reforma penetra profundamente todo o ensino desde o básico ao superior, passando pelo magistério primário, formação profissional e, ainda, introduz a educação permanente. (Carvalho, 2001:809).

Concluindo: esta fase do ensino em Portugal é caracterizada por um modelo de administração de pendor claramente burocrático, com todos os enormes problemas que ele pode trazer às organizações: incapacidade de absorção de mudanças e criação de novas respostas a elas. Com a “primavera Marcelista” surge uma tentativa de mudar o sistema mas, embora se afirme, na Lei 5/73, “de forma inequívoca o princípio da democratização do ensino” (Carvalho, 2001:809), isso só é verdade em termos quantitativos pois organizacionalmente nada mudou (Formosinho & Machado, 2000).

É, no entanto, perceptível uma primeira preocupação com os resultados, que veremos claramente expresso nos anos 90.

Em 25 de abril de 1974 ocorre a Revolução Democrática em Portugal e, nos dois anos seguintes, a partidarização dos professores e estudantes (sobretudo nas escolas secundárias), alarga-se às estruturas escolares, e verifica-se a tomada do poder pelas assembleias de estudantes e professores, associadas ao “saneamento” dos reitores, diretores, professores acusados de conivência com o antigo regime.

Surge um modelo de auto-organização de gestão escolar se uma forma, aparentemente, espontânea que, estranhamente, é igual em todo o país e em todas as escolas.

O Estado sentindo a necessidade de dar cobertura legal aos órgãos de gestão entretanto surgidos nas escolas, vem regulamentar o processo de escolha democrática desses órgãos através do Decreto-Lei n.º 221/74 de 27 de Maio. Continuando a viver-se uma época de agitação desmedida na escola que quase paralisa a ação educativa, pelo que, na tentativa de “pôr alguma ordem no caos” é publicado o Decreto-Lei 735-A/74 de 21 de Dezembro, que vem criar uma nova forma de organização indicando os diferentes órgãos de gestão da escola: Conselho Diretivo (definia as políticas educativas das escolas) Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. Ao mesmo tempo

regulamenta os seus processos de eleição democrática e as respetivas competências. Este diploma vem atribuir funções aos órgãos de gestão que já vigoravam no anterior regime, em rotura com as formas de democracia que se faziam sentir nas assembleias e plenários deliberativos, que se tinham assumido como órgãos soberanos da escola. Assim este diploma será rejeitado pelos elementos mais ativos na escola e só colheu aceitação, por parte da comunidade educativa, após a publicação da Constituição da República e das eleições legislativas em 1976.

O I Governo Constitucional vem regulamentar a gestão das escolas com o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, dá continuidade às soluções organizacionais e administrativas já existentes mas retorna-se à centralização da Educação. Em virtude disso foi alvo de contestação. Em especial retira os alunos dos órgãos de Gestão Executiva onde, pelo anterior diploma eles tinham uma representação paritária.

Nos anos oitenta, através de legislação específica, as associações de pais e encarregados de educação veem regulamentada a sua intervenção nas escolas, passando a ter reuniões periódicas com o Conselho Diretivo, devendo emitir parecer sobre o regulamento interno, podendo participar, sem direito de voto, nas reuniões do Conselho Pedagógico de Setembro, Fevereiro e Julho (Despacho normativo nº 122/79, de 22 de Maio) e, mais tarde, em qualquer outra para a qual sejam chamados (Decreto-Lei nº 376/80, de 12 de Setembro).

Depois da promulgação da Constituição da República torna-se urgente criar uma nova lei de bases do sistema educativo, não só para a sua adequação à Constituição mas também para clarificação da estrutura escolar, evitando a tomada de medidas incoerentes e contraditórias pelos governos, mas também proporcionar um quadro estável que mobilizasse uma reforma global e articulada do sistema educativo. É assim, promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro) que visa uma convergência alargada das políticas educativas, estabelece os parâmetros orientadores das estruturas e funcionamento do sistema educativo e define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão, ao nível central, regional, local e de estabelecimento, princípios de democraticidade, da participação de todos os implicados no processo educativo e da interligação com a comunidade.

Passa a ser competência dos governos a implementação da reforma do sistema educativo. A Comissão de reforma do Sistema Educativo (CRSE) elabora um Projeto Global de Atividades a desenvolver e promove estudos para a reorganização do Sistema Educativo. A discussão das propostas de administração das escolas no âmbito da CRSE centra-se em torno das conceções de democracia presentes na Constituição da República Portuguesa: democracia representativa centralizada e democracia participativa descentralizada. “Se na democracia representativa centralizada se fala do direito da maioria, da legitimidade do exercício do poder e do estado, na democracia participativa fala-se no respeito pelas minorias, nos mecanismos de controlo dos abusos de poder e na sociedade civil.” (Formosinho e Machado, 2000:43). A desburocratização da Administração Pública deve aproximar os serviços da população e deve permitir a participação de todos os interessados na sua gestão. A aplicação destes princípios na administração do Sistema Educativo vai levar a uma discussão pública onde se pretendia a participação de toda a comunidade educativa entendida como o conjunto dos membros da comunidade escolar e todos os clientes da escola.

Nesta fase começa a ser perceptível o desejo da Administração de promover a autonomia das escolas, o que concretiza com a publicação do Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro, permitindo às escolas do 2.º, 3.º Ciclos e secundárias, se tivessem condições para tal, cumprindo alguns pré-requisitos, e se o desejassem, adquirir autonomia progressiva.

O Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro não se aplica às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e à educação pré-escolar. Assim, em 91 é publicado O Decreto -Lei n.º 172/91 de 10 de Maio que pretende de forma inovadora, alargar o ordenamento do novo modelo de administração, direção e gestão das escolas a todas as escolas dos diversos graus de ensino e foi aplicado, em regime experimental, a um conjunto limitado de estabelecimentos de ensino.

Neste diploma prevê-se a participação da comunidade local na definição das políticas educativas das escolas “...baseada nos princípios da democracia, da participação, da integração comunitária e da autonomia da escola corporizada no seu projeto educativo.” (Formosinho & Machado, 2000:47).

O diploma permite alguma ambiguidade nas competências e na inter-relação dos seus órgãos de gestão (Conselho de Direção, Diretor Executivo e Conselho Pedagógico).

Para Formosinho e Machado este novo modelo de gestão não veio trazer à escola “...poderes substantivos ...que não tenham sido outorgados ... àqueles que continuaram a ser geridos pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro.” (Formosinho & Machado, 2000: 47)

Ao mesmo tempo, são lançados gradualmente um conjunto de programas, tais como PEPT 2000, Programa Educação Intercultural, TEIP, ..., que procuravam dar respostas localizadas a problemas específicos. Após a avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (Decreto-Lei n.º 172/91), desenvolvida pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação, permitiu identificar os aspetos mais relevantes da aplicação experimental do modelo e apontou para uma ampla discussão por parte de todos os agentes internos e externos à escola, o que se veio a verificar.

São criadas pelo Decreto-Lei n.º 141/93 de 26 de Abril as Direções Regionais de Educação, correspondendo à desconcentração administrativa do sistema e ao estabelecimento de um nível intermédio entre a administração central e os estabelecimentos de ensino não superior e têm como atribuições fundamentais “assegurar regionalmente a orientação, coordenação e apoio aos estabelecimentos de educação e ensino não superior nas áreas pedagógicas, de pessoal docente e não docente, dos equipamentos educativos e do apoio sócio educativo.” (Artigo 1.º Decreto-Lei n.º 141/93 de 26 de Abril).

Na dependência das Direções Regionais de Educação existem os Centros de Áreas Educativas que visam a execução e dinamização das ações previstas em todas as áreas da competência das DRE e em particular, das atribuições atinentes à gestão dos estabelecimentos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. (Portaria n.º 79-B/94 de 4 de Fevereiro).

A avaliação feita, em 1996, pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) ao Decreto-Lei n.º 172/91 veio identificar os aspetos mais positivos do novo modelo de administração e em simultâneo indicou um conjunto de recomendações com vista à definição e implementação de uma nova política na administração dos estabelecimentos de educação do ensino não superior. O documento de avaliação elaborado pela CAA perspetiva a reforma da administração escolar “... como uma mudança mais do próprio

---

conceito organizacional e administrativo de escola que das suas estruturas formais e do seu desenho organizacional...” (Formosinho & Machado, 2000:50).

Entretanto no relatório solicitado pelo Ministério da Educação (Despacho n.º 130/ME/96) a João Barroso, são definidos os princípios a que deve obedecer “o programa de reforço da autonomia das escolas” em coerência com o Programa do Governo e com o Pacto Educativo para o Futuro. Apesar de se poder dizer que as escolas do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do secundário já dispõe de alguma autonomia tanto a nível pedagógico como financeiro e de contratação de pessoal ao Ministério da Educação impôs-se a necessidade de elaboração de um diploma que dê cumprimento às exigências da Lei de Bases do Sistema Educativo. É necessário um diploma que garanta a democraticidade dos órgãos e a representatividade de toda a comunidade educativa bem como abranger os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

O Despacho Normativo n.º 27/97 de 2 de Junho, veio promover a construção de escolas entendidas como unidades organizacionais com dimensão humana razoável e dotadas de órgãos próprios de administração e gestão capazes de promover a autonomia.

De acordo com os resultados expressos da discussão pública da autonomia e gestão das escolas ocorrida em 1998, é publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio.

Com este diploma termina uma fase da evolução do modelo de administração escolar. De facto desde o fim do Estado Novo até à sua publicação a grande preocupação do, e no, sistema era alcançar a autonomia através da democratização do funcionamento interno das escolas. Após a sua publicação e aplicação, mais ou menos completa, vai surgindo paulatina e gradativamente uma preocupação com a prestação de contas e os resultados atingidos.

Isto leva a alterações legislativas consubstanciadas no Decreto-Lei n.º 74/2008 que, na prática, recupera a figura do reitor, no diretor, agora não nomeado mas escolhido de acordo com processos concursais, pelo Conselho Geral, onde estão representados os elementos da comunidade com interesses no fenómeno educativo.

Não deixa de ser relevante que, no seu preambulo, este diploma afirme que pretendia “reforçar a autonomia (...) para reforçar a eficácia de execução das medidas de política

educativa”. Também refere a criação de um órgão de Direção Estratégica (o Conselho Geral) a quem cabe a definição das regras fundamentais de funcionamento da escola, as decisões estratégicas e de planeamento.

É, tanto quanto pudemos apurar, a primeira vez que tais conceitos surgem em diplomas de aplicação na área da educação e parecem revelar uma evolução da visão administrativa da escola pela Administração Central.

Assim, e em resumo, poderíamos dizer que no período do Estado Novo teríamos a Escola Empresa (Fábrica? Repartição Pública?), com o funcionalismo dos professores, estatismo programático, resistência a qualquer mudança ou relação com exterior. É a escola burocrática pura que coloca a tónica na funcionalidade da estrutura organizacional.

Até ao início do século XXI temos o período a que poderemos chamar de Escola Política, ou Democrática, com progressiva representatividade dos vários corpos na organização e a preocupação permanente com as pessoas e a sua expressão de vontade.

Nos últimos anos surge o que poderíamos chamar de Escola Sistema Organizacional, em que a tónica passa a ser colocada nos resultados. É uma escola focada na eficácia e daí surgirem as referências à gestão estratégica.

Esta “implica a tomada de decisão sobre o que a organização deverá fazer para passar do estádio atual ao desejável estádio futuro, e a garantia de que todas as ações necessárias serão implementadas com sucesso, com vista a atingir tal meta” (Bilhim, 2004:311)

Para isso é necessário proceder a um planeamento estratégico do qual fazem parte vários itens essenciais que resultam da resposta a quatro questões base: Para onde vamos? Como chegamos lá? Que precisamos para lá chegar? Como saber se estamos indo para lá?

Destas questões resultam um conjunto de parâmetros de gestão: a definição da missão da organização, qual a sua visão de futuro, que objetivos pretende alcançar, os planos executivos para tal, e como controlará essa execução. A visão é condição futura desejada ou aspiração da organização, a missão é exposição geral dos principais

propósitos organizacionais, os objetivos são a especificação e, se possível, o detalhe e a quantificação dos fins que se pretendem atingir. Por fim, as atividades ou ações são os passos individuais e concretos para implementar a estratégia.

No documento de gestão definido para a escola, Decreto-Lei n.º75/2008, criam-se um conjunto de documentos que deverão consubstanciar estes itens e dar resposta a estas questões. Estes documentos são o Projeto Educativo, os Planos Anual e Plurianual de Atividades e os Relatórios de Gestão.

O Projeto Educativo, dando resposta à primeira questão deverá definir a missão e a visão da escola, os planos deverão responder à segunda e terceira questões especificando os objetivos, meios, atividades, etc., que decorrem do Projeto e o Relatório de Gestão responde à última questão dizendo como se está a ir e impondo correções de trajeto.

### **3.3. Projeto**

O dicionário Houaiss define projeto, entre outras acessões, como sendo “ ideia, desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro”. Nesta acessão estão contidas as três dimensões definidoras de um projeto: vontade, futuro e fazer.

Também a International Standard Organization (ISO), na sua norma 10 006, define projeto como sendo “um processo único, consistindo de um grupo de atividades coordenadas e controladas com datas para início e término, empreendido para alcançar de um objetivo conforme requisitos específicos, incluindo limitações de tempo, custo e recursos.” (ISO 10006)

Existem muitos tipos de projetos: desde o projeto de uma ponte ou moradia até projetos pedagógicos, passando por projetos de investigação, intervenção, desenvolvimento, etc..

Em todos estes tipos de projetos parece existir uma dimensão prospetiva e volitiva, isto é, uma projeção no futuro de uma vontade. Esta volição tem, no entanto algumas

limitações, a mais importante das quais aparenta ser a temporal. De facto o projeto é limitado no tempo, sem o que não seria mais que a expressão de um desejo.

Parece, pois, que o conceito de projeto implica, necessariamente, a ação. Este prepara, executa e avalia a ação mas, sem esta, o projeto não tem existência. A ação faz parte do projeto.

Como este propósito se aplica à realidade de uma escola? O que é o Projeto Educativo de Escola ou Agrupamento?

### ***Projeto Educativo***

O Projeto Educativo de Escola ou Projeto Educativo de agrupamento, expressão que acentua o seu carácter organizacional, tem uma origem diferente da dos projetos pedagógicos desenvolvidos por educadores e crianças.

A importância do Projeto Educativo decorre dos estudos que demonstram a influência da escola, do seu clima e organização, nas práticas dos professores e no que se passa na sala de aula, resultando ainda de uma descentralização política e administrativa que atribui uma maior autonomia aos estabelecimentos de ensino.

Se o Projeto Educativo tem, como toda a instituição educativa, a finalidade de favorecer a formação e aprendizagem dos alunos, trata-se, neste caso, de uma finalidade mediata visto que o Projeto Educativo de escola é basicamente de natureza institucional e política: permitir a auto-organização da escola com a finalidade de responder às necessidades de desenvolvimento, tendo, simultaneamente em conta as necessidades da comunidade em que está inserido.

O Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, define projeto educativo (Artigo 9.º, n.º1, alínea a) como “o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento (...), elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de 3 anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais o agrupamento (...) se propõe cumprir a sua função educativa”

O esforço de elaboração e reformulação de um Projeto Educativo só vale a pena se este se construir como um instrumento útil para a organização da escola e se tiver o efeito dinamizador e globalizante que caracteriza um projeto.

São muitas e variadas as definições de projeto educativo de escola. João Barroso (1992) referia várias conceções de diversos autores, nomeadamente as seguintes:

Missão: “Ou como diz Éthier: «Toda a organização tem uma missão a cumprir; ela é, ao mesmo tempo, a sua razão de ser, a sua finalidade e a sua referência”;

Ideologia/Cultura: “Pelo seu lado, Mintzberg fala da «ideologia» da organização (por vezes com o sentido equivalente ao de «cultura») como uma das seis partes fundamentais da organização, a qual no, seu conhecido esquema aparece a envolver, como um halo, os restantes elementos. Para este autor, “a ideologia organizacional significa «um sistema rico de valores e de crenças referentes à organização, que é partilhado por todos os seus membros e que a distingue de todas as outras organizações”;

Visão: “Outros falam de «visão», enquanto uma «imagem mental de um estado futuro, possível e desejável, da organização (...) ] tão vaga quanto o sonho, ou tão precisa como um alvo ou uma missão (...) uma visão de um futuro realista, credível e atrativo para a organização, com a condição de ser melhor, em diferentes aspetos, do que o que existe agora» (Bennis e Nanus, 1985, p.89)”;

Ideário: “em uso em alguns estabelecimentos de ensino privados espanhóis «Documento sócio-filosófico, elaborado pelo responsável, que, com carácter permanente, expressa, a nível teórico, os princípios ideológicos que definem a identidade de um centro» (Rodríguez, citado por Costa, 1991:20) “;

Projeto Programático: “Conjunto coerente de objetivos, métodos e meios específicos que o estabelecimento escolar define, a fim de participar nos objetivos nacionais. Ele integra os dados da sua história e do seu meio envolvente, os constrangimentos a que está submetido e os trunfos de que dispõe. É elaborado, executado e avaliado, num processo participativo do pessoal, associando os utentes e os parceiros exteriores. (Obin, 1988:24) “;

---

Ao encararmos a elaboração de um Projeto Educativo, a escola é confrontada com a necessidade de explicitar uma concepção de educação.

No entender de Costa (1999: 58), a noção de Projeto Educativo é bem precisa: “Entendemo-lo como um documento que de forma explícita estabelece a identidade própria de cada comunidade educativa concreta, que traça o percurso pedagógico a seguir, que procura dar coerência e unidade à atividade educativa”.

Embora o Projeto Educativo tenha de ser entendido como um documento com uma estrutura global, ele terá, na opinião de Costa (1999:25), sob pena de perder a sua funcionalidade, de resultar de um plano anual, a elaborar e concretizar.

### **3.4. Plano**

#### ***Plano de Atividades***

O Projeto Educativo é um documento de planificação estratégica de longo prazo. Enquanto tal, distingue-se dos documentos de planificação operatória que estão destinados a concretizá-lo relativamente a períodos de tempo mais curtos.

Contudo, a maior parte das referências e práticas têm tendência a considerar o “Projeto Educativo” como uma realidade autónoma, como um fim em si mesmo, ignorando a sua necessária concretização.

A este respeito, Cabral (1999:124) refere, parafraseando Senge, que o importante não é o que é um Projeto Educativo, mas antes o que é verdadeiramente fundamental no Projeto Educativo é o que faz ou permite fazer.

É neste sentido que os Planos de Atividades existem: transformar o Projeto Educativo em ato.

Segundo o Decreto-Lei n.º75/2008, os planos anuais e plurianual de atividades são “os documentos de planeamento, que definem, em função do Projeto Educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (artigo 9.º, n.º1, alínea c)

### 3.5. *Controle*

Como já vimos atrás, na definição de projeto a ISO 10 006<sup>2</sup> considerou o controlo da atividade uma característica essencial do mesmo. Com efeito é este procedimento que confere ao projeto a dimensão de uma ação consequente pois, sem ele, não existiria a capacidade de adequar os resultados aos fins pretendidos.

De facto, por muito que se prepare um projeto, existe sempre imprevisibilidade em toda a ação humana. Assim, desde os primórdios da Administração que o controlo é um dos princípios fundamentais. Aliás a estrutura documental da Administração Escolar definida no Decreto-Lei n.º 75/2008 assenta na Administração Científica de Taylor com os seus 3 primados: planeamento, execução e controlo.

O controlo tem duas vertentes ou funções: verificar a aproximação dos resultados obtidos aos esperados e permitir a retroação para melhorar essa aproximação.

Assim, regressando à escola, os procedimentos de controlo são essenciais para assegurar a concretização do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades. A legislação prevê para executar esse controlo a elaboração de relatórios periódicos e de dois finais: o Relatório Anual de Atividades e o Relatório de Autoavaliação. O primeiro serve de controlo ao PAA e o segundo ao PE.

O Relatório Anual de Atividades “relaciona as atividades efetivamente realizadas (...) e a e identifica os recursos utilizados nessa realização;”. Quanto ao Relatório de Autoavaliação este “procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas (...) e da sua

---

<sup>2</sup> International Standard Organization norma nº 10006 “ Quality management; Guidelines to quality in project management”, é uma norma e um guião criado e desenvolvido pela ISO específico para a gestão de projetos, mas não com objetivos de certificação, mas sim de normalização.

organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.” (Decreto - Lei n.º75/2008, 22 de abril: artigo 9.º, n.º2)

Todos estes documentos são sujeitos à apreciação do Conselho Pedagógico e submetidos à aprovação do Conselho Geral, pelo Diretor, garantindo assim o envolvimento da escola e de todos os seus elementos no processo de controlo.



---

## 4. Metodologia

---

Neste capítulo vamos explicitar e justificar as nossas opções metodológicas.

Iniciaremos por justificar a nossa decisão de optar pela entrevista como procedimento de recolha de informação. Procederemos, em seguida, à análise das várias modalidades de entrevista, com as suas vantagens e desvantagens, para daí concluirmos pela apresentação do guião de entrevista utilizado e pela explicitação dos procedimentos de garantia de validade e fidelidade dos dados obtidos.

### **4.1. Recolha de informação**

O objetivo principal desta investigação é contribuir para a clarificação e identificação de elementos concretos definidores de autonomia organizacional no quotidiano de uma escola, como referido no início.

Embora seja o Projeto Educativo o documento que expressa essa autonomia é o Plano Anual de Agrupamento que lhe dá realidade concreta transformando-o de um enunciado de intenções em ações interativas da comunidade educativa.

Fomos, pois, à procura dessas ações do PAA e do seu enquadramento num projeto autónomico assumido por todos e cada um, numa escola da zona de suburbana de Lisboa.

Ao preparar a investigação ocorreu ao autor deste estudo a seguinte passagem do início da sua vida profissional:

Nos finais da década de oitenta chegou a Portugal a “moda” da Gestão para Qualidade Total, como se dizia então, ou o Sistema de Garantia da Qualidade. Nessa altura frequentou um curso sobre o assunto e a sua implantação nas organizações. Ficou-lhe desse curso, entre outras muitas coisas, de um dos formadores – de que não recorda o nome - uma afirmação em relação à implementação do programa, mas que o autor generaliza a todo o processo induzido de mudança: não vale sequer a pena começar se o

Presidente do Conselho de Administração – leia-se: o líder organizacional - não estiver plenamente envolvido, motivado e empenhado.

Aplicando esta ideia ao planeamento desta investigação tornou-se claro que a mudança da escola para uma organização autónoma tem a sua “pedra de toque” na figura do Diretor, ou seja é da sua ação e capacidade de mobilização da escola que o processo autonómico se vai, ou não, afirmar.

De facto as imposições legislativas atuais tornam o Diretor o centro de definição da autonomia da escola pois é o seu Plano de Ação, apresentado a quando da sua candidatura, que a vai concretizar. Por outro lado é a sua ação que vai decidir, ou conduzir o processo de decisão, das questões concretas da atividade do agrupamento ou escola.

Tornou-se, assim, impositivo ouvir o Diretor da Escola, avaliar o seu empenhamento, a sua assunção e o seu “desejo” de autonomia.

#### **4.2. A entrevista**

Na definição, já clássica, de entrevista de Morgan menciona o seguinte: “Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas” (Morgan, 1988, citado por Bogdan, 1994). O ponto fulcral desta definição está na palavra intencional. A entrevista é assim uma conversa com um objetivo prévio e bem definido.

Assim a entrevista torna-se uma forma de inquirir, isto é, de procurar e obter informação sobre algo sendo uma das formas de inquérito nas Ciências Sociais. “ Em Ciências Sociais, esta expressão é usada de uma forma precisa para designar processos de recolha sistematizada, de dados suscetíveis de poder ser comparados” (Carmo, 2008:139).

O que distingue a entrevista de outros processos de recolha de dados é o contato direto com um outro ser humano, promovendo-se uma interação, o que põe, desde logo, o problema da influência do entrevistador sobre o entrevistado. Este facto é um ponto central da preparação e execução de uma entrevista por parte do entrevistador. Assim, para garantir que os dados obtidos são precisos e não resultam da influência do

entrevistador sobre o entrevistado, é necessário quer por uma boa preparação da entrevista quer por alguns cuidados na sua execução, como seja, a elaboração de perguntas não diretivas, evitar expressões corporais de assentimento ou rejeição, etc. Implica, no entanto e principalmente, uma permanente atenção e este condicionalismo da entrevista.

Ela constitui um elemento riquíssimo de recolha de dados pois permite obter informação factual mas, simultaneamente, opinião do entrevistado sobre ela.

A separação destes dois elementos constitui-se como um fator importante na análise de uma entrevista e impõe, por norma, uma convalidação dos dados factuais, através de outras entrevistas ou análise documental, e, principalmente em estudos etográficos, das opiniões e crenças, através da observação participativa.

#### **4.3. Tipos de entrevista**

A classificação de entrevistas é quase tão variada quanto os autores que sobre elas elaboram. Podemos, no entanto, aceitar que elas são caracterizadas essencialmente pelo grau de liberdade dado ao entrevistado para abordar os assuntos propostos.

Teríamos assim as entrevistas não diretivas, em que é apresentado um tema genérico ao entrevistado e ele elabora, livremente, sobre ele com pequena intervenção do entrevistador. É o caso das histórias de vida, entrevistas exploratórias, etc..

As entrevistas semidirectivas são aquelas que “que não é inteiramente aberta nem encaminhada para um grande número de perguntas precisas. Geralmente. O investigador dispõe de uma série de perguntas guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber informação da parte do entrevistado.” (Quivy, 2003:192).

Finalmente as diretivas com questões muito precisas, ordenadas e fechadas que se aproximam, claramente, do inquérito por questionário. Poderá mesmo dizer-se que, no limite, elas se constituem em inquéritos por questionário assistidos.

Uma excelente tipificação de entrevistas é a de Madelaine Grawitz, apresentada por Carmo (2008: 145 e seguintes) em que a tipologia segue um contínuo de grau de

liberdade dado ao entrevistado e, conseqüentemente, a profundidade da informação obtida. Assim teríamos, graduado no sentido decrescente da liberdade, 6 tipos de entrevistas, divididas em 3 grupos de 2:

- As entrevistas predominantemente informais com os tipos 1, entrevista clínica, e 2, entrevista em profundidade. Ambas caracterizadas por uma enorme liberdade de resposta por parte do entrevistado com a diferença de que no tipo dois há alguma restrição de temas.
- Entrevistas mistas contendo os tipos 3, entrevista livre, e 4, entrevista centrada. São típicas dos estudos exploratórios e o grau de liberdade diminui diferindo na estruturação das questões colocadas.
- Entrevistas predominantemente formais com as entrevistas com perguntas abertas, tipo 5, e com perguntas fechadas, tipo 6. São entrevistas com um grau de liberdade muito restrito ou quase nulo, típicas dos inquéritos de opinião assistidos.

#### ***4.4. Vantagens e desvantagens dos tipos de entrevista***

Uma vantagem evidente das entrevistas sobre as outras formas de recolha de dados é a garantia de resposta pois os entrevistados raramente recusam responder, e mesmo essa recusa contém informação. Muitas pessoas recusam responder a inquéritos por analfabetismo ou pela morosidade da escrita, solitária, pois o discurso oral tende a ser mais rápido e livre.

Outra vantagem das entrevistas semidirigidas é a sua flexibilidade em termos de temáticas, profundidade, duração, etc. permitindo adequá-la a contextos, sociais, físicos, pessoais ou temporais, muito diversos. A presença do entrevistador, pela sua proximidade, permite a abordagem de temas que, pelo seu melindre ou delicadeza, não seriam possíveis num contato informal e à distância.

A espontaneidade e a liberdade de resposta permitem obter informações inesperadas que poderão ser seguidas na entrevista e constituir-se como elementos importantes na investigação

Como desvantagens elas são essencialmente o consumo de tempo e recursos, dependência das capacidades e treino do entrevistador, e o receio que o entrevistado possa adquirir quanto ao seu anonimato que o faça ser menos confiável nas informações prestadas ou mesmo retê-las.

Face a tudo isto optou-se pela entrevista semiestruturada por ser aquela que permite a expressão livre do entrevistado mas limitar os temas pois uma opção por uma forma mais livre de entrevista, face à riqueza funcional da função de direção de uma escola, corria o risco de perder o controlo sobre o seu próprio objetivo e derivar para assuntos, sem dúvida interessantes, mas sem ligação com o tema.

#### **4.5. Guião da entrevista**

É pelo planeamento da entrevista que o entrevistador potencia as vantagens e diluiu as desvantagens, não esquecendo permanentemente que é da confiança que conseguir projetar no entrevistado que deverá assentar a qualidade e fiabilidade dos dados obtidos.

O planeamento da entrevista consubstancia-se no guião. Este parte dos objetivos previamente definidos para a entrevista e operacionaliza-os garantindo que todos eles são possíveis de atingir durante a entrevista.

No presente caso foram definidos 5 objetivos, cada um deles com um conjunto de objetivos específicos que se apresentam no anexo I.

Assim, os objetivos principais são os seguintes:

- 1 Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado
- 2 O entrevistado e o seu contexto
- 3 Preparação do PAA
- 4 Execução do PAA
- 5 Avaliação do PAA

Estes objetivos foram, posteriormente, estruturados em blocos de questões de base que garantiam a obtenção de informação sobre os mesmos e que se apresenta no anexo II.

#### **4.6. Validade e fiabilidade dos dados**

A validade dos dados recolhidos, condição indispensável à solidez de qualquer investigação, destina-se a garantir a correspondência entre os dados recolhidos e a realidade observada (Carmo, 2008:236, Lessard-Hébert et al, 2008:68). A fiabilidade é a característica do estudo que garante que se ele for repetido obteremos os mesmos dados e resultados. Para aqueles, como nós, mais habituados a laboratórios analíticos correspondem estas características, grosso modo, à repetibilidade e reprodutibilidade desses laboratórios.

Neste estudo procurou-se validar os dados por dois processos:

- Para evitar erros fatuais e inerentes ao discurso oral pediu-se à entrevistada a revisão da transcrição da entrevista,
- Para evitar enviesamento da perceção da entrevistada confrontaram-se as suas informações com os documentos de suporte por ela referidos.

Com estes procedimentos parece-nos possível garantir que os dados recolhidos correspondem efetivamente à realidade dos factos.

A fiabilidade é mais difícil de garantir e a melhor forma é, como diz Hermano Carmo (2008:236) “(...)sobretudo através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado(...)” que tal desiderato pode ser atingido por permitir, se a tal aprouver a alguém, repetir rigorosamente todo o processo.

---

## 5. Análise e discussão dos dados

---

Vamos, no presente capítulo, proceder à análise e discussão dos dados obtidos na nossa investigação. Vamos iniciar pela construção das categorias de análise utilizadas e, de seguida, procuraremos enquadrar os dados obtidos nessas categorias para que possamos concluir.

Depois passaremos à apresentação desses dados divididos em três unidades: contextualização dos dados, análise do processo de gestão do Plano Anual de Atividades e quais os elementos de explicitação da autonomia encontrados.

Assim, na definição e seleção do quadro analítico a usar pôs-se-nos o problema de como questionar os dados de forma a dar resposta às nossas questões.

Relembre-mos essas questões:

- Como é que os professores utilizam o Plano Anual de Atividades na realização da Autonomia do Agrupamento?

Desta interrogação decorrem outras questões:

- De que forma os professores participam na preparação do PAA?

- Como articulam as suas propostas entre si?

- Como as articulam com o Projeto Educativo de Agrupamento?

- Qual o papel que atribuem ao Projeto Educativo de Agrupamento na preparação das atividades?

- Como participam da avaliação e controle de execução do PAA?

- Em que medida o Relatório de execução do PAA é considerado na preparação do PAA?

### **5.1. Construção das categorias de análise**

As categorias de análise de análise foram construídas procurando evidenciar 3 áreas: uma de contextualização, outra que mostre o processo de desenvolvimento da atividade da organização, utilizando o PAA com suporte e, finalmente, uma terceira área que procure explicitar os conteúdos de autonomia implícitos nos procedimentos subjacentes à segunda área.

Assim sendo decidimos dividir a análise e estruturação dos dados em três áreas de interesse:

- Uma primeira com todos os dados que permitam a contextualização da investigação;
- Uma segunda com a descrição dos processos em torno do PAA;
- Uma terceira, com uma abordagem mais teorizante, do tema da autonomia organizacional e a sua expressão no caso concreto.

Resultou assim a seguinte grelha de análise codificada:

Área 1 – Contextualização	
C – Contextualidade	C1 – Os estabelecimentos C2 – A oferta educativa C3 – A história e o meio C4 – Atores: professores, alunos, etc. C6 – A entrevistada

Área 2 – Descrição dos processos	
P- Preparação do PAA	P1 – Relevância atribuída P2 – Procedimentos e prazos P3 – Intervenientes e a sua autonomia individual

	<p>P4 – Enquadramento nos documentos de suporte e a sua verificação</p> <p>P5 – Circulação de informação e interação</p>
EX – Execução do PAA	<p>Ex1 – Procedimentos de controlo de execução</p> <p>Ex2 – Estruturas de controlo</p> <p>Ex3 – Feedback na execução a atividade</p>
Av – Avaliação do PAA	<p>Av1 – Relevância da avaliação no processo</p> <p>Av2 – Intervenientes, procedimentos e prazos</p> <p>Av3 – Procedimentos de avaliação de atividades</p> <p>Av4 – Relatório de avaliação do PAA</p> <p>Av5 – Feedback comunicacional</p>

### Área 3 – Características da autonomia

Área 3 – Características da autonomia	
A - Adaptabilidade da escola	<p>A1 – Necessidades/características dos alunos</p> <p>A2 – Adaptação ao meio envolvente</p> <p>A3 – Alteração do corpo docente</p> <p>A4 – Adaptação à documentação escolar</p> <p>A5 – Comunicação e interação</p>
M – Multiplicidade das respostas	<p>M1 – Os proponentes</p> <p>M2 - Envolvimento de não docentes</p> <p>M3 - Envolvimento da autarquia</p> <p>M4 - Interatividade</p>

E – Evolutibilidade dos processos	E1 - Avaliação e monitorização das atividades E2 – Ajustamentos E3 – Alterações de atividades
R – Responsabilidade dos intervenientes	R1 - Um “rosto” para uma atividade R2 - Preposição e execução das atividades R3 – Autoavaliação R4 - Apresentação/exposição de atividade ou projeto

Para a terceira área, e tendo consciência do risco inerente a uma tentativa de teorização, revisitando a revisão da literatura encontramos as seguintes qualidades que, na nossa opinião, permitiriam caracterizar uma organização autónoma:

- Adaptabilidade da organização: A ação autónoma das organizações respeita os sujeitos a que se aplica e, por isso, adapta-se a cada um deles e às suas necessidades;
- Multiplicidade das respostas: a atividade autónoma organizacional é produzida por atores diversos e tem, por isso, múltiplos aspetos que lhe advêm dessa diversidade;
- Evolutividade dos processos: não sendo respostas standard e uniformes para as múltiplas realidades assume os erros e tem a capacidade de se reajustar ao longo do tempo;
- Responsabilidade dos intervenientes: cada um dos atores e, em muitos casos os sujeitos, aceitam as dificuldades e consequências da ação e respondem por elas.

Esta codificação foi aplicada aos dados constantes da entrevista como se apresenta no anexo II.

## **5.2. Análise de dados**

### **5.2.1. Contextualização**

#### *A Diretora*

A Diretora é professora do 3.º ciclo e secundário, com qualificação profissional para o grupo 510 (Ciências Físico-Químicas), mas desde há muito que se encontra ligada à gestão e a esta escola.

Encontra-se na escola quase desde o seu início, pois entrou no 2.º ano de instalação, ou seja, em 1989, e 3 anos depois assumia as funções de presidente do Conselho Diretivo. Mantem-se até hoje, com uma ou outra intermitência, em funções de gestão de topo, com as várias denominações que foram tomando ao longo do tempo, acumulando já uma experiência de década e meia.

A sua ligação à escola é pois muito profunda e emocional: é a sua escola! “Sua” no sentido de pertença que não de posse. Como refere:

Portanto, a minha vida profissional está muitíssimo ligada a esta escola. Quase que diria que é a minha casa. Diria quase, mas não mesmo, porque minha não é... mas o meu envolvimento emocional com esta escola é muito grande.

Tendo acompanhado a escola nas suas vicissitudes e alterações quase permanentes, revela uma grande disposição para a mudança mas também uma enorme precaução na implementação dessas mudanças. De facto afirma:

... considero que a escola é uma instituição em que há alguma dificuldade em que as mentalidades mudem rapidamente. Também tenho que referir que não sou apologista, e aliás considero até contra a organização escola, esta sucessiva mudança, muitas vezes sem ser explicitada, que tem sido feita na Educação pelos sucessivos governos e pela legislação que abunda.

Tem uma clara preocupação com os problemas da população que serve, nomeadamente a inclusão dos alunos sem, no entanto, abdicar da exigência escolar como se vê pelas vertentes que balizam a sua ação e que são os eixos do PAA: Cidadania, resultados escolares e ambiente escolar.

De referir que, como afirma, “a inclusão aqui é encarada não só para os alunos em risco de insucesso, ou já em insucesso, mas para todos os alunos” apesar da tipologia da sua população alvo, dada as suas características sociais e culturais, poder levar a outras formas de olhar a inclusão. Com efeito em populações escolares, e não só, com estas características é comum os processos de inclusão centrarem-se excessivamente nas diferenças e carências, sociais, culturais e económicas, não promovendo uma efetiva integração social, no respeito pela especificidade de cada um e de todos.

### *A escola*

A escola foi fundada em 1988, como escola secundária, para dar resposta ao aumento de população escolar ocorrido na década de oitenta do século XX no país e, em especial, no concelho que estava a evoluir de rural e periférico a Lisboa para urbano e de forte terciarização.

Evolui para escola básica e secundária, pela criação do 3.º ciclo e, posteriormente, para EB23/S, acrescentando o 2.º ciclo, em resposta, por um lado, à diminuição da procura e às variações sociais do meio envolvente e, por outro, como política de preparação para a criação do agrupamentos verticais. Com efeito, um dos problemas sentidos pela escola era o descontinuo no percurso escolar ocorrido na sua população alvo que, por falta de oferta, era obrigada a sair da área de influência da escola, para frequentar o 2º ciclo. Tal facto fazia com que muitos não regressassem o que, como relata a sua Diretora, punha em causa a própria existência da escola, tendo havido um ano em que o número de alunos se reduziu a 300.

A escola evoluiu para Agrupamento Vertical, em 2006, sendo constituído pela escola sede e mais as 4 escolas de 1.º ciclo existentes na freguesia. Posteriormente foi incluída uma outra escola de 1.º ciclo do concelho limítrofe, dada a sua proximidade, e desapareceram duas delas, substituídas por um moderno Centro Escolar de 1.º ciclo.

Esta estrutura confere à escola alguma especificidade pois o facto de ser única na freguesia garante-lhe uma forte ligação às estruturas locais de organização social e decisão política. Por outro lado, e simultaneamente, permite-lhe uma abertura à diversidade pela necessidade de comunicar com dois concelhos diferentes, muitas vezes

com perspetivas organizacionais e de decisão diferentes. Podemos mesmo dizer que essa necessidade de comunicação se estende a três concelhos pois existe uma área geograficamente próxima, de um terceiro concelho, que, por carência local de ensino secundário, se torna uma área significativa de recrutamento de alunos.

A evolução deste agrupamento foi condicionada pela envolvente externa local, principalmente pela implantação de um enorme bairro de realojamento na sua área de influência, que chegou a por em causa a própria existência da escola devido à “fuga” dos outros alunos para outras escolas da região. Com efeito, na sua origem, a escola encontrava-se num ambiente de quase ruralidade e passou, em escassos anos, para um ambiente de degradação urbana.

Este facto gerou problemas graves, de difícil e demorada resolução, como afirma a Diretora:

Muito simploriamente, posso dizer que toda a modificação, desde escola secundária até ao que é atualmente esta escola sede, se deveu a transformações sociais dentro da freguesia (...) em que, sem dúvida, a construção social do Bairro (...) foi determinante. Apesar de já temos na freguesia o Bairro (...), que já tem alguma complexidade e tamanho, mas em boa verdade o que veio alterar significativamente o tecido social desta freguesia foi o Bairro (...), com uma implementação que levou realmente a uma adaptação das mentalidades, que ainda não está 100% consolidada, dos autóctones (...)

Portanto, a escola, desde a criação do Bairro (...), nunca mais teve as mesmas características. Aliás, nunca teria pois as mudanças são diárias. Mas, seja como for, foi muito forte a influência e posso dizer que no primeiro ano em que o Bairro começou a ser ocupado por todas as famílias, provenientes (...) e de outros bairros extremamente degradados, a nossa população escolar, autóctone (...), ia desaparecendo.

Este facto pesou na decisão que levou a que o Agrupamento passa-se a integrar o programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

A sua oferta educativa é, atualmente, completa e global. Oferece os currículos do pré-escolar ao 12.º ano, cursos Profissionais do Ensino Secundário, Cursos de Educação

Formação (CEF), cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e está a eliminar cursos de formação alternativos, por desnecessários. Existem, também, dois cursos PIEF (Programa Integrado de Educação Formação) destinados aos alunos a quem os currículos disponíveis falharam.

Uma oferta importante é a das salas de UAAM (Unidade de Apoio à Multideficiência), que integram a rede nacional e dão apoio a alunos multideficientes do pré-escolar ao 9.º ano.

O corpo docente, com cerca de 150 professores, é muito volátil por ser constituído por uma fração elevada de contratados que mudam quase que anualmente.

#### *Os alunos*

A população discente da escola caracteriza-se pela diversidade sociocultural. Para caracterizar vamos optar por considerar a nacionalidade dos pais e encarregados de educação porque os alunos são já, praticamente todos, nascidos em Portugal e, por consequência, portugueses e esse dado não permitiria evidenciar a sua cultura originária. Assim o gráfico<sup>1</sup>, cujos dados se encontram no PE de 2010/2013, apresenta as diferentes nacionalidades existentes na escola.

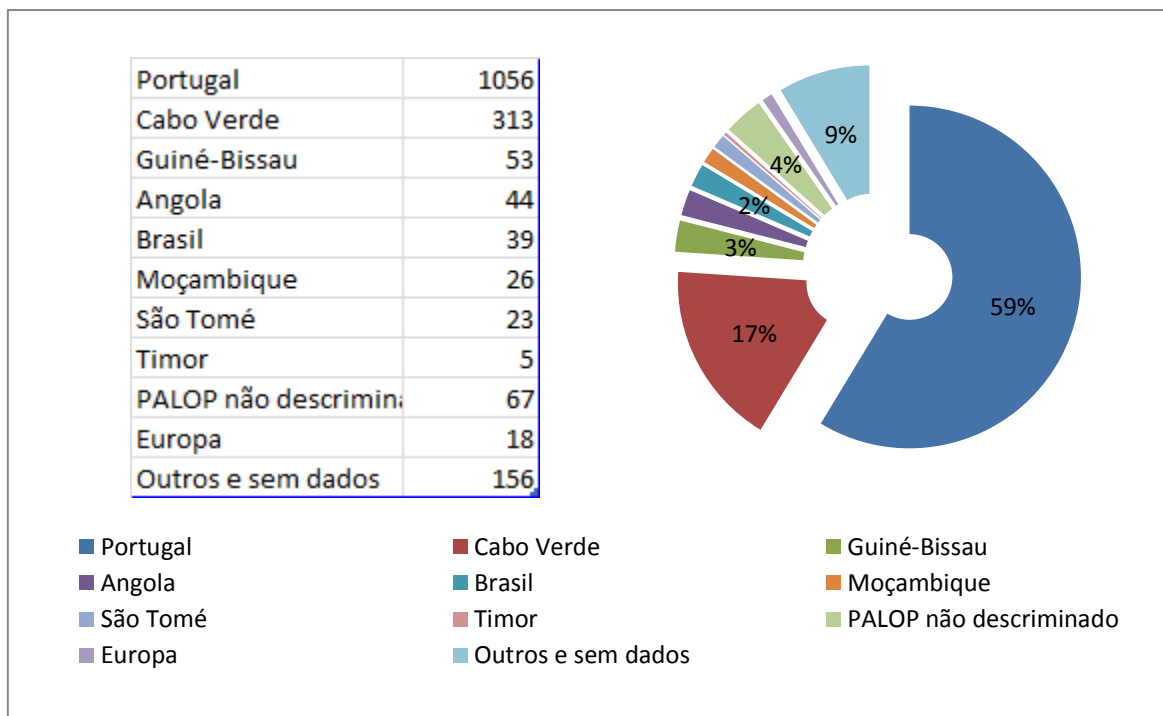


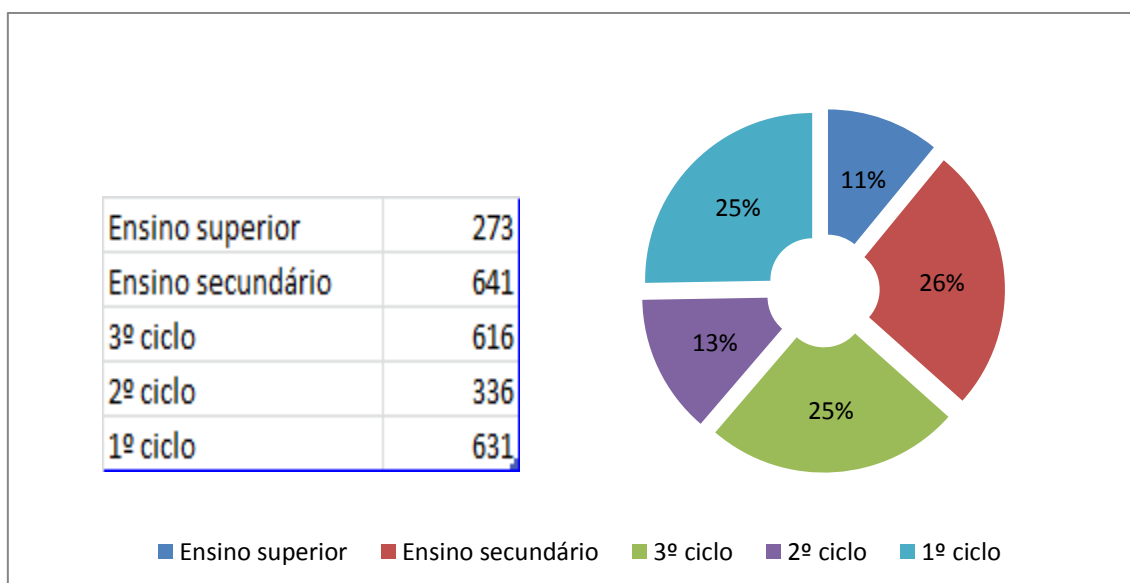
Gráfico 1- Nacionalidade dos Encarregados de Educação

Fonte: PE de 2010/2013

Consultando o Projeto Educativo para o triénio de 2010/2013 verifica-se que, havendo 1056 encarregados de educação portugueses, 588 tinham outra nacionalidade, para além de 155 de que não se dispunha de dados. Notório que 313 destes 588, ou seja, mais de metade, eram originários de Cabo Verde e 257 dos restantes PALOP.

Estamos, portanto, perante uma população marcada por uma cultura de raiz africana que, sendo próxima da cultura portuguesa tradicional, apresenta, no entanto, grandes diferenças com ela e entre si.

Analisando os dados referentes ao nível educacional dos pais verifica-se uma distribuição quase uniforme de habilitações pelos vários ciclos de ensino.



*Gráfico 2- Formação dos Encarregados de Educação Fonte: PE de 2010/2013*

De facto, como se pode verificar no gráfico 2, cerca de metade dos encarregados de educação apresentam habilitações de 2.º ciclo ou menos mas há uma percentagem significativa de pais com formação superior. Isto indicia uma alteração da estrutura demográfica da população da freguesia com a entrada de novos habitantes, com formação mais elevada, recém-chegados, pelo desenvolvimento terciário em curso no concelho.

Observe-se ainda que 13 % indicam possuir o 2.º ciclo muito embora nos ciclos que se seguem a percentagem seja superior. Interpretamos estes dados como resultado da evolução histórica da escolarização em Portugal. De facto, até um período que poderemos situar pelos anos 60/70 do século 20, a maioria da população abandonava o sistema de ensino quando concluía o 1.º ciclo. Os que permaneciam seguiam, por norma até ao fim do secundário ou ensino superior.

Esta “meta de abandono” evoluiu rapidamente nos anos 80 para o fim do 3.º ciclo não tendo tido uma paragem significativa no 2.º ciclo pelo que a população com uma formação até ao 2.º ciclo é, proporcionalmente, escassa.

Estamos, assim, perante uma população diversa com dois polos claramente distintos: Uma população de baixa formação, em grande medida ligada a população de origem

africana chegada à freguesia há cerca de 10 anos, e uma outra, chegada há 3/4 anos, que veio ocupar postos de trabalho terciários de nível médio/alto.

Relativamente à dispersão geográfica, gráfico 3, cujos dados foram igualmente recolhidos no mesmo PE, existem cerca de 25% de alunos fora da área de influência da escola e metade são de uma freguesia de um concelho limítrofe, de que ela se constitui a escola com 3º ciclo e secundário mais próxima. Os restantes são, em larguíssima maioria, provenientes de outras freguesias do concelho. E assim uma população bastante homogénea neste aspeto e com ligações a escola e ao meio envolvente.

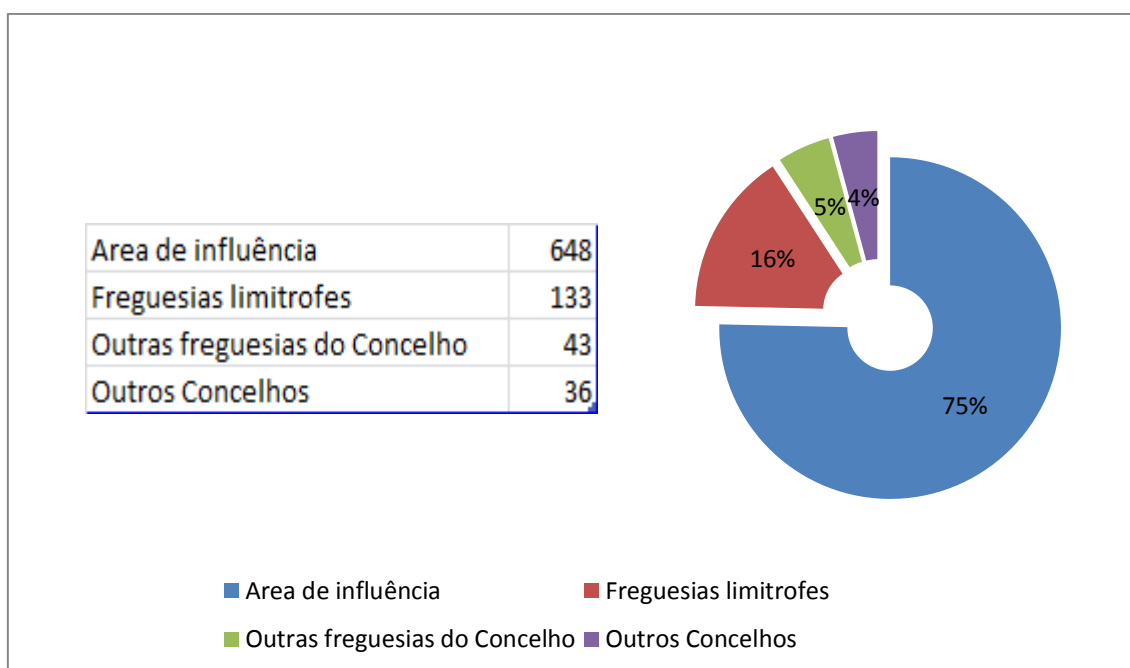


Gráfico 3- Residência dos alunos

Fonte: PE de 2010/2013

Quanto à situação económica dos alunos esta acompanha a formação dos pais como se verifica pelo gráfico seguinte.

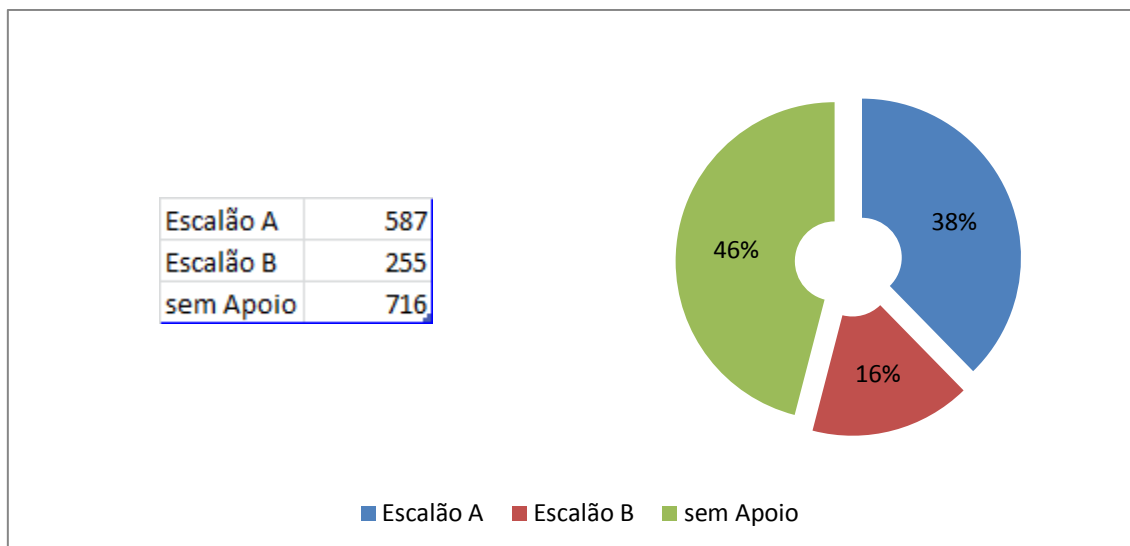


Gráfico 4- Alunos com Apoio da Ação Social Escolar (SASE)

Fonte: PE de 2010/2013

Analisando os dados do SASE (Serviço de Ação Social Escolar), gráfico 4, verifica-se que 54% dos alunos a ele recorre, sendo que 38% com escalão A, ou seja, que dispõem de um rendimento *per capita* inferior a metade do Indexante dos Apoios Sociais, o que atualmente se traduz em cerca de 3000€ anuais.

Em resumo trata-se de uma população em que podemos identificar 3 grandes grupos numericamente significativos:

- Um primeiro, constituído pelos filhos/netos da população que chegou à freguesia no êxodo rural dos anos 60 e 70, caracterizado por uma formação baixa e por uma cultura de subúrbio com reminiscências rurais;
- Um segundo, constituído pelos filhos dos emigrantes PALOP, realojados na década de 90 do século XX em grandes bairros, caracterizada por uma cultura gueto-urbana, de raiz africana e com uma grande aculturação, visual e relacional, pela cultura afro-americana via meios de comunicação de massas como cinema, videoclipes, etc..;
- E um terceiro, recente, constituído pelos filhos dos trabalhadores do setor terciário, de média/alta formação, com uma cultura de matriz urbana.

O PAA, do ano letivo em análise, é constituído por 79 atividades, desde as muito abrangentes, no tempo e no espaço, até às que se esgotam num momento e local.

Para todas estas atividades é elaborada uma ficha, que se incorpora no PAA, em que constam: a designação, o responsável e a equipa de trabalho, os objetivos estratégicos e operacionais em que se enquadram, o público-alvo, uma descrição sucinta, uma calendarização, os resultados a obter e uma proposta de avaliação. Como exemplo, e por ser referida na entrevista, veja-se, na página seguinte, a ação INTEGRARTE, em que eliminámos a identificação dos elementos envolvidos:

O plano de cada ação encontra-se em dossier documental.			
Nº	Ação (designação)	Coordenador(a)	Público-Alvo
1	INTEGRARTE (TEIP)		Alunos da escola sede
<p><b>Equipa de trabalho:</b> _____ (600); _____; (330) _____ (300); _____ (400); _____ (200); _____; _____; _____ (620); _____ (620); _____ (420); _____); _____ (330); _____ dor (200); _____ Psicólogo); He _____ (910); Alunos da turma B do 10º; 12º ano; Alunos da turma A do 10º ano.</p> <p>_____s (600); _____ a (240); _____ (240) _____ (510); _____ 430); _____ (510) _____ (250) _____ (250); _____ (250) _____; (600)</p> <p><b>Objetivos:</b>            Reduzir o absentismo e abandono escolar;            Melhorar os resultados escolares;            Desenvolver competências pessoais e sociais;            Promover e valorizar a escola e a sua relação com os alunos, Encarregados de Educação e restante comunidade escolar.</p> <p><b>Atividades:</b>            O projeto inicia-se a 1 de setembro de 2011 e termina a 15 de junho de 2012.            Levantamento dos alunos a apoiar e interessados em participar nas Oficinas, setembro;            Atribuição professores tutores aos jovens a apoiar, setembro;            Reunião semanal do Professor Tutor com o aluno sinalizado, 45 minutos, de modo a refletir sobre as escolhas realizadas; percursos seguidos e alternativas, traçar metas individuais possíveis, realizar um balanço semanal e preparar a semana seguinte;            O aluno Mentor apoia o aluno sinalizado informalmente, ao longo da semana, na promoção de competências sociais básicas e adoção de comportamentos ajustados no contexto escolar;            Reuniões informais do Professor Tutor/Diretor de Turma com o Aluno Mentor com o intuito de avaliar os progressos alcançados definindo, conjuntamente, estratégias de acompanhamento que este prestará ao Aluno sinalizado;            Sessões semanais das oficinas d'Artes, de Teatro e Bandas de Garagem e Oficina de Vídeo;            Exibição/apresentação dos trabalhos realizados/pequenos projetos de expressão plástica, dramática, musical, e vídeo no decorrer do ano letivo;            Decoração de espaços escolares com incidência no bloco B.            Participação na festa de Natal e no Dia do Agrupamento, maio 2012;            Concerto de fim de 2º Período;            Participação na Mostra de Teatro Escolar, maio 2012.            Participação no dia da Música no Agrupamento (3º Período)            Participação em concertos e intercâmbio com outras escolas</p> <p><b>Resultados:</b>            Aumentar a taxa de sucesso;            Diminuição Taxa de desistência;            Redução do número de procedimentos disciplinares;            Inclusão dos alunos que frequentam a UAM na comunidade escolar;            Aumentar o número de interações com elementos da comunidade escolar (E.E., autarquia, empresas).</p> <p><b>Avaliação:</b>            Intermédia e no final do ano letivo.</p>			

Figura 3 – Ficha de atividade constante do PAA

Fonte: PAA de 2011-2012

Esta ficha é idêntica para todas as atividades.

Como se verifica é algo difícil definir o que é uma ação, uma atividade ou um programa. Com efeito esta ação contém na sua estrutura um conjunto de outras que facilmente poderiam ser consideradas atividades individualizadas. Ela é, por sua vez,

parte integrante de um programa, TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária,) que a escola optou por apresentar aqui com ações autónomas. Em compensação existe, por exemplo, uma outra designada de “Entrega do prémio de mérito do ensino secundário” que se esgota num ato de alguns minutos.

Os objetivos estratégicos a atingir são os constantes do Projeto Educativo e são os três seguintes:

OE1 – Implementar medidas de intervenção na Área da Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos;

OE2 – Garantir condições de promoção do sucesso, implementando medidas de intervenção, particularmente em áreas curriculares prioritárias;

OE3 – Promover medidas que assegurem um maior envolvimento / participação de todos os elementos da comunidade educativa, garantindo a sua efetiva inclusão / integração.

Nem todas as atividades se podem incluir num só destes objetivos e há mesmo algumas que, sendo meritórias ou necessárias pois foram aprovadas, não se inscrevem em nenhum deles ou, pelo menos, a escola assim o considerou. Como exemplo: a ocupação dos alunos na ausência temporária do professor.

Analisámos o PAA em termos da sua diversidade, abrangência, persistência no tempo, e obtivemos os seguintes dados:

O OE1 foi considerado em 18 ações, o OE2 em 31 e o OE3 em 37. Há ainda 7 que não se enquadram dentro de qualquer objetivo estratégico.

Apesar de a análise não poder ser linear pois a importância e a intensidade da intervenção não é equivalente para todas as ações, nota-se alguma relevância para as intervenções ao nível da inclusão e do sucesso académico, ou seja, o OE3 e OE2.

A duração e intensidade da ação, não sendo um campo explícito da ficha, revela-se algo difícil de sistematizar. Obtivemos os seguintes dados: Ações pontuais, executadas uma ou várias vezes mas sem periodicidade, 17; Semanais, 15; mensais, 12; trimestrais (por período letivo), 7; permanentes e de carácter contínuo, 16; e permanentes e de carácter descontínuo, 12.

O mais evidente nos dados é que as intervenções com ou junto dos alunos tendem a ter caráter periódico, e semanal, e as que se estendem ao resto da comunidade são mais aperiódicas ou de períodos mais longos.

Os professores envolvidos diretamente nas equipas de trabalho raramente são indicados de forma nominal. Com efeito essa participação é funcional, isto é, são-no pelas funções que desempenham e não por opção, por exemplo, se um projeto obriga a intervenção do Diretor de Turma ou do professor de uma disciplina específica.

Outra situação recorrente é a participação dos professores ser voluntária e por sua decisão, isto é, o coordenador da atividade propõe-na e os professores que assim o considerarem participam.

O público-alvo, apesar de claramente definido na ficha de atividade, é difícil de sistematizar pois as indicações nela constantes são muito diversas e, muitas vezes, sobreponíveis.

O mais significativo que encontramos foram os seguintes dois aspetos:

Clara preponderância de atividades destinadas ao 1.º ciclo e jardim-de-infância ou sem público-alvo definido -todos-;

As propostas são essencialmente viradas para o próprio estabelecimento que as propõe embora se note, talvez por influência do programa TEIP, uma tentativa de globalizar e estender as ações aos outros estabelecimentos nas propostas da escola-sede.

As atividades dirigidas a um público muito definido são raras optando-se mais por públicos-alvo genéricos – “todos”, “toda a comunidade” – ou, quando muito, estratificando por níveis de ensino – “3.º ciclo”, “JI e 1.º ciclo”, etc..

Relativamente aos objetivos específicos de cada ação ou atividade a diversidade é enorme.

Eles podem ser definidos em função do sujeito a que se destinam, que pode ser a comunidade: “presença de pais e EE nas atividades ...”; os alunos: “ Estimular a curiosidade e a criatividade”; ou os próprios proponentes: ”Implementar e coordenar o projeto”.

Mas também podem ser tão genéricos como “Incrementar o sucesso educativo” ou tão específicos como “ Coordenar as inscrições dos alunos nas colónias de férias”.

Face a esta diversidade de objetivos é natural que os resultados esperados pela implementação da atividade também o sejam. E são: vão desde os contáveis, como, por exemplo, “Aumentar para 70 % as presenças dos Pais/ Encarregados de Educação nas reuniões convocadas...”, até aos totalmente genéricos como “Promover o sucesso escolar”. A dificuldade de definir resultados é, naturalmente, grande numa área em que o relacionamento humano é fulcral, e é reconhecido pelos próprios proponentes: “Os resultados a alcançar não poderão ser quantificados imediatamente na medida em que se trata de motivar para tentar alterar hábitos...”.

Com efeito os resultados definidos em função dos alunos são sempre muito genéricos limitando-se à afirmação do desejo de aumentar, parâmetros desejáveis, ou diminuir, os indesejáveis. Muitas vezes remete-se para os objetivos do PE sem qualquer quantificação ou referencia às metas definidas, por exemplo, no projeto TEIP.

### **5.2.2. *Análise do processo***

Embora, como veremos, não se possa considerar que o PAA seja um projeto anual de aplicação linear, que se prepara, executa, controla e avalia, mas sim um conjunto de procedimentos de aplicação sistemática e recorrente que levam à ação consciente e reflexiva do agrupamento, vamos manter, por uma questão de sistematização, esta estrutura procedimental para fazer a análise dos dados pois todos esses passos existem no processo. Assim vamos analisar as fases de preparação, execução, controlo e avaliação autonomamente se bem que elas se possam sobrepor, e sobreponham, no tempo. Com efeito veremos que, num dado momento, haverá ações ou atividades que se encontram umas em preparação, outras em execução, etc..

#### *Preparação do PAA*

Inicia-se a preparação do PAA em junho/julho do ano letivo anterior. Nesta primeira fase os professores, através das suas estruturas organizativas – departamentos, projetos, núcleos, etc. – apresentam as suas propostas de atividades que enquadram nas estratégias, objetivos e metas definidas no PE.

Com efeito é o PE o documento chave da preparação do PAA, como diz a Diretora:

Eu não consigo falar do PAA sem falar do PE que é esse, realmente, um documento orientador. O PE do Agrupamento foi aprovado há 2 anos e está ainda válido para o próximo ano letivo, apesar de todos os anos fazermos documentos que são ajustes, como lhes chamamos, ao PE.

E depois as atividades são orientadas para um dos objetivos estratégicos do PE.

Os ajustes referidos são documentos elaborados pela direção, que resultam da análise da avaliação do PAA anterior e da análise SWOT efetuada pelo grupo de avaliação, e que contêm diretrizes orientadoras para o ano que se inicia.

Como estes documentos só existem no início do ano letivo (setembro/outubro) nessa altura os professores procedem às reformulações das suas propostas, se necessário, e os Conselhos de Turma, que só a partir desta altura existem, elaboram as suas propostas na forma de PCT (Projeto Curricular de Turma).

Para a elaboração do PAA são considerados os vários documentos produzidos ao longo do ano: desde logo o próprio PE, os relatórios anteriores, os documentos de ajuste, planos de melhoria e documento de orientação.

Torna-se, assim, evidente que este documento é encarado pela escola como um “*work in progress*” e não como um documento que, sequencialmente, se elabora, aprova, executa e avalia. A Diretora é clara:

O PAA naturalmente, tendo em conta mesmo todas as modificações que se produzem ao longo do ano, cada vez mais é um plano que é ainda aberto – dinâmico, como agora se diz – a algumas reformulações.

E, referindo-se ao documento submetido a aprovação do Conselho Geral:

Mais que uma matriz: com bastante conteúdo. Mas não se fecha, não é um documento a que se põe um “fim”. Não se fecha.

---

As propostas das atividades são elaboradas pelos professores, individualmente ou nas suas estruturas organizacionais, mas a sua apresentação e responsabilização é sempre pessoal, como enfatiza a Diretora:

Mas há uma [condição] que considero muito importante, e da qual não abro mão, que é: o professor propõe sempre uma medida, um projeto, uma ideia para ele concretizar! Não é para outros concretizarem. Ou seja: ele vai envolver uma equipa, ele pode ter outros colegas nessa mesma equipa, mas ele será o coordenador!

(...) não há nenhuma medida na escola que não tenha um coordenador – diz-se hoje em dia: um líder – e ele sabe que tem não só que organizar a medida, apresentar o projeto, como tem que o monitorizar, acompanhar, avaliar continuamente e fazer os ajustes necessários ao longo do ano.

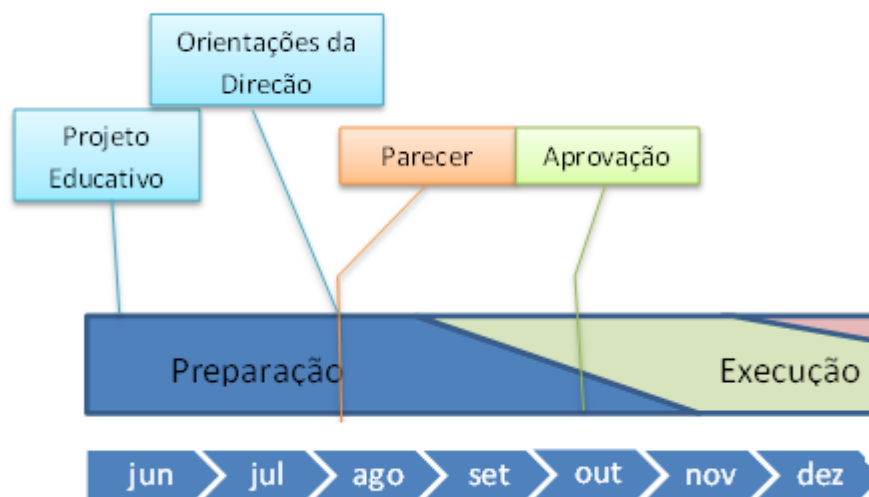
Embora a Diretora procure que o pessoal não docente participe da preparação e execução do PAA são claras as dificuldades, naturais, em elaborar propostas. No entanto a ação do pessoal é reconhecida pela Direção.

(...) a direção tenha, logo em setembro, uma reunião com o pessoal não docente e procure pensar (...) nos problemas que houve nos anos anteriores e que respostas ou soluções eles propõem para o próximo ano. Também é estimulado o pessoal não docente a contribuir para o PAA.

Eles não conseguem, por vezes, organizar documentos para o fazer mas sabem que têm um papel muito importante na concretização das metas do PE.

Não se encontraram referências à participação, nesta fase de elaboração do PAA, dos Encarregados de Educação e/ou dos alunos. Eles são implicitamente considerados os destinatários alvo, passivos nesta fase, das atividades promovidas.

Todo este processo é coordenado pela direção apoiada pelo GAA (Gabinete de Avaliação do Agrupamento). A primeira estrutura do PAA é então, em outubro/novembro, aprovada, primeiro com o parecer do Conselho Pedagógico e, finalmente, em sede de Conselho Geral. Todo este processo se ilustra na figura seguinte.



*Figura 4 - Cronograma da preparação e aprovação do PAA*

Um fator condicionador da preparação das propostas das atividades, e mais ainda da interação entre as várias propostas, é a dificuldade de comunicação que existe num universo com muitas dezenas de elementos sem momentos de contacto formais. Efetivamente é quase impossível criar condições de contacto e planificação de propostas pois os horários dos professores são muito diversos, distribuídos por períodos das 8:30 às 18.30, e às vezes mais, e esta componente do seu trabalho não é, pela maioria e nesta altura do ano, considerada como prioritária. Com efeito, e naturalmente, prioriza-se a preparação das aulas e outras intervenções letivas, para além da preparação da documentação de suporte das mesmas. Por outro lado, cerca de metade dos docentes assume, também, funções de diretor de turma e, nesta fase, tem necessidade de dar início à preparação do Plano Curricular da Turma, com um trabalho de recolha de informação, para conhecimento da turma, para além da elaboração dos documentos de controlo, comunicação, etc., necessários à boa execução da sua atividade.

A Diretora e a escola revelam uma grande consciência desta dificuldade de circulação da informação e criaram mecanismos informais de divulgação das atividades, para além dos formais e obrigatórios como os relatórios de execução ou as avaliações e reformulações dos PCT nos Conselhos de Turma.

Para melhorar esta comunicação específica a Direção organiza, no início de setembro, um encontro, no refeitório por ser o único local com dimensão para isso, em que cada coordenador, que o queira, dispõe de 10 minutos para expor a sua atividade e esclarecer os colegas. Os resultados têm sido positivos e houve necessidade de alargar este encontro de 1 para 2 dias, dada a procura que os coordenadores apresentam. É notório o interesse da Diretora nesta atividade. Veja-se:

Para já é o seu coordenador que a faz, que fala sobre a matéria e vai ali com um ânimo muito grande. E depois os outros põem questões: “Resolveste isto como?” Ou outros aspetos que na apresentação não ficaram tão clarificados... “Mas explica-me lá como é que tu fazes isto?”. Há aqui uma partilha...

- E é aí que surge depois a colaboração e interconexão entre as várias atividades...

#### *Execução do PAA*

Sendo um processo, mais que um documento, o PAA apresenta um controlo de execução muito ligeiro, restringindo-se quase que à avaliação intermédia e final, realizada formalmente no Conselho Pedagógico, com exceção dos Projetos Curriculares de Turma (PCT) que são monitorados e alterados nas reuniões dos conselhos de turma.

O controlo de execução das atividades é muito linear pois a sua execução é, em quase todas elas, muito curta no tempo, pelo que não é possível introduzir correções. Assim o controlo das atividades é quase uma verificação de execução.

O mesmo não se passa com o PAA, em si mesmo. Aqui a estrutura de controlo confunde-se com a da avaliação e assenta no coordenador do PE, que é membro do GAA. Este faz o controlo informal da execução estabelecendo contacto com os responsáveis e acompanhando o desenvolvimento da atividade.

Posteriormente recebe o relatório de execução do responsável e, com base neles e nas suas observações, formaliza a sua avaliação em relatórios apresentados ao Conselho Pedagógico.

As alterações às atividades que eventualmente estejam a funcionar menos bem, seja por deficiente execução ou desadequação ao problema, são produzidas diretamente junto do coordenador da atividade, pela Direção ou pelo coordenador do PE. Mas não é claro como estes tomam conhecimento da falha na atividade, até pelos motivos explanados acima.

#### *Avaliação do PAA*

A avaliação é uma componente considerada fulcral na execução do PAA obrigando a alterações do PE, se tal for necessário. É com base na avaliação que se verifica da adequação das ações aos objetivos, qual o seu contributo para a resolução dos problemas em causa, o que é necessário alterar, etc..

A avaliação é, pois, o momento de reflexão que permite reestruturar a ação, redefinir objetivos, introduzir correções... É, no entanto, um momento muito difícil de concretizar porque apresenta duas dificuldades imediatas: a primeira, técnica, é a objetividade, que obriga à definição prévia de parâmetros, nem sempre fáceis de definir; a segunda, emocional, pois é um momento que obriga, quer os indivíduos, quer as organizações, a um despojamento mental e à assunção do erro e da falha que, por norma, é emocionalmente muito difícil de assumir.

A consciência da dificuldade da avaliação não impede que ela seja encarada como uma – diremos mesmo a principal – forma de ajustamento da ação da escola aos seus objetivos e tem, portanto sempre uma função de controlo e melhoria. Como menciona a diretora:

A avaliação, o tipo de avaliação de que estamos a falar, só tem interesse para nós sabermos que reformulações e ajustes é que devemos fazer e quais as mais adequadas.

A avaliação é feita no final do ano e tem 2 aspetos: a avaliação interna da atividade pelos elementos que a executaram e a avaliação externa efetuada, em princípio, pelo Conselho Pedagógico. As atividades são avaliadas em função dos objetivos do PE, das metas definidas para cada uma delas e, eventualmente, dos seus desenvolvimentos passados. Como esclarece a Diretora:

É feita a avaliação intrapares e são ouvidos professores, alunos e encarregados de educação que estão envolvidos nessa medida, dentro do próprio grupo. Mas também é avaliada por outros elementos externamente através do Conselho Pedagógico, por exemplo, ou através de outros professores normalmente por iniciativa do coordenador, tendo em conta várias componentes ...

A avaliação é sempre encarada numa perspetiva de melhoria e não fiscalizadora. Uma avaliação negativa obriga a uma reformulação ou mesmo à suspensão de uma atividade pelo que a definição das metas se torna muito importante.

De facto a definição das metas pode ser fulcral para o sucesso de uma atividade. A Diretora mostrou-se partidária da definição de metas muito ambiciosas mas com o cuidado de não as fazer inalcançáveis. Nas suas próprias palavras:

Poderia dizer-se que é necessário que as metas sejam definidas ainda com mais exigência e rigor. Mas tudo isso é muito difícil de definir e sou favorável a uma meta mais exigente, que se sabe que talvez não se chegue lá, mas que está lá como algo a ultrapassar! E depois se não se conseguir justifica-se o porquê. Porque metas muito adaptadas a um nível mais baixo, em que facilmente são transponíveis, não são metas exigentes.

Após o final do ano é elaborado pelo GAAR o relatório de avaliação do PAA que, após parecer do Conselho Pedagógico, é aprovado em Conselho Geral.

Simultaneamente efetua uma análise SWOT, onde se procura verificar se a situação mudou face ao ano transato, isto é, se os pontos fortes e fracos, se mantêm ou mudaram, e o mesmo relativamente às oportunidades e as ameaças surgidas no meio comunitário.

Destes dois documentos vai resultar o plano de melhoria para o próximo ano letivo, elaborado pela Direção, com os problemas detetados, e cuja resolução é priorizada.

Estes documentos são divulgados à escola para serem usados na preparação do PAA seguinte. Também são disponibilizadas sessões de divulgação, já referidas anteriormente, abertas a todos os elementos da comunidade que pretendam divulgar a sua atividade.

### **5.2.3. Elementos da Autonomia**

Nesta área procuraremos detetar elementos, constantes da grelha de análise definida no ponto 5.1, que nos permitam caracterizar a autonomia do agrupamento, expressa neste processo de desenvolvimento do PAA.

#### *Adaptabilidade da escola*

A escola procura dar resposta às necessidades dos alunos, diversificando a oferta educativa e colocando uma atenção prioritária na sua política de inclusão, como constata no facto de que quando, por alteração do meio envolvente, as necessidades dos alunos se alteraram, a escola adaptou-se oferecendo 2.º ciclo, CEF, EFA e, ultimamente, cursos profissionais.

A necessidade de acompanhamento, vigilância e mesmo proteção não é descurado valorizando-se a intervenção do pessoal não docente. Como refere a Diretora:

Claro que não lhes cabe a eles fazerem o que compete aos professores mas eles sabem, e nós sabemos, quão importante é todo o trabalho de acompanhamento, de atenção constante e cuidado que eles devem ter em relação aos alunos. E têm, naturalmente!

Os alunos de comportamento difícil e risco de insucesso elevado têm respostas educativas dirigidas a si especificamente como seja “o IntregArte”, projeto que envolve tutorias, mentorias e todo o apoio a alunos que estão em risco de insucesso e comportamento difícil.

A escola não recusa elementos de outras comunidades, antes se adapta a essas solicitações. Quando, na sua área de influência, foi construído um Bairro de realojamento de dimensões consideráveis que, com as perturbações sociais e culturais colocadas, puseram em causa a própria existência da escola esta readaptou-se, alterou os seus currículos e processo de trabalho para enquadrar a nova população. Vejamos o que, sobre isto, nos diz a Diretora:

Portanto, a escola, desde a criação do Bairro (...), nunca mais teve as mesmas características. Aliás, nunca teria pois as mudanças são diárias. Mas, seja como for, foi muito forte a influência e posso dizer que no primeiro ano em que o Bairro começou a ser ocupado por todas as famílias, provenientes da (...) e de outros bairros extremamente degradados, a nossa população escolar, autóctone [da freguesia], ia desaparecendo. Foram procurar outras escolas e esta escola começou com um decréscimo muitíssimo grande de procura mas devido, unicamente, a este fator.

Fator este a que tivemos de responder de uma forma proactiva que foi ceder e propor que fosse criado o 2.º ciclo na escola sede, visto que não havia [na freguesia] nenhuma escola de 2.º ciclo e os meninos saíam do 1.º ciclo e iam para [freguesias vizinhas] e depois regressavam. Ou melhor, não regressavam, no 7.º ano. A escola com a estrutura do 7.º ao 12.º ano desaparecia.

Neste momento a minha avaliação é que respondemos realmente, com a criação do 2.º ciclo, às necessidades da população da freguesia e, ao mesmo tempo, demos sentido ao nosso trabalho na escola.

A escola recebe, das comunidades vizinhas, a meio do percurso curricular, um conjunto significativo de alunos que colocam problemas de reenquadramento e conduzem à necessidade de criar novas ligações a outros meios e estruturas de apoio sociais.

A mobilidade do corpo docente, considerada pela Direção como muito elevada, é vista como um constrangimento ao desenvolvimento do PE pela dificuldade em dar consistência às medidas, sempre a mudar de atores. Com efeito, embora as medidas, atividades, etc. sejam da responsabilidade da escola, o seu coordenador e a sua equipa dão-lhe sempre uma dimensão pessoal. Pensamos mesmo que tal é essencial ao sucesso da medida, pela motivação extra que gera nos intervenientes, mas obriga a refazer circuitos informativos e procedimentos, informais, sempre que muda a equipa e, por maioria de razão, o seu coordenador.

As respostas educativas propostas para o PAA são enquadradas pela documentação de suporte, seja o PE, planos de melhoria, análise SWOT, etc.. Procura-se desenvolver uma política de comunicação interna e externa que facilite a deteção de problemas e a

construção de respostas a eles. O desconhecimento da comunidade externa da vivência diária da escola é muito grande pois, por norma, os contatos limitam-se a situações formais de convocatórias do Diretor de Turma ou atos administrativos, como matrículas, por exemplo, que pouco ou nada traduzem da vida escolar. Com efeito poderiam ser realizados num qualquer escritório sem que isso introduzisse qualquer diferença visível. A vida diária, letiva ou não letiva, é percecionada quando muito pelo filtro dos materiais dos seus educandos e comunicações avulsas de atividades que são de imediato esquecidas.

Mas o desconhecimento dos professores da realidade da escola, para além do seu universo pessoal não é, geralmente, menor, o que dificulta as respostas. Com efeito o conhecimento do que cada um dos professores executa na escola é praticamente desconhecido dos outros, não só ao nível da prática letiva mas até das atividades extralectivas, em princípio desenvolvidas para a comunidade extra turma, numa clara dificuldade de comunicação.

Respiquemos algumas afirmações da Diretora da reação dos professores a quando das ações de divulgação que realizam em setembro que ilustram esta realidade:

Mas ouvi durante estes anos, isto é, que todos nós podemos corroborar, estas afirmações: "Ah! Não tinha ideia que se fazia isto cá!"

Isto é, quando se fala de estágios e se diz o curso tal está a envolver não sei quantas empresas [a reação é] "Ah!". E quando se fala dos cursos profissionais? Este ano estivemos a trabalhar com 32 empresas! "Ah"

Saber que têm um programa de ciência para o pré-escolar e que vai para o 1.º ciclo e que e isso...

Os professores não têm essa noção. E outros aspetos: as UAAM? Como se trabalha dentro de uma UAAM? Se um professor não teve que dar uma disciplina funcional não sabe! Não tem conhecimento e não tem tempo para andar a espreitar...

*Multiplicidade das respostas*

Não foi referido, e não se encontrou na documentação consultada, qualquer envolvimento dos encarregados de educação ou dos alunos na propositura e preparação de atividades. No entanto qualquer elemento da comunidade - na prática qualquer professor - pode propor atividades para o PAA, tendo como única limitação o enquadramento dos seus projetos na documentação da escola e nas problemáticas prioritizadas. Como refere a diretora

Mas o professor terá que ter essa preocupação: o problema X está dentro dos problemas prioritários? Se está, tem a informação com que preenche um instrumento que é utilizado por todos, que é igual para todos, para propor aquilo que bem entender.

Ou seja: o professor na posse de informação, que considere relevante para a resolução das situações definidas como problemáticas, só tem de preencher um documento em que explicita a sua proposta. Na prática este é depois encaminhada via grupo disciplinar, departamento, etc. para o GAAR que o introduz na fase de preparação do PAA.

A escola tem forte ligação às autarquias, em especial àquela a que pertence, pois a freguesia local encontra-se, toda ela, na área de influência do Agrupamento. Também mantem ligações estreitas com as autarquias próximas, pois tem uma escola noutra autarquia e aceita alunos, em número significativo, de uma terceira autarquia.

A interatividade e a partilha de informação entre elementos da comunidade e entre as atividades, sendo desejada, são muito difíceis e acabam por se concretizar de maneira algo informal dada a dificuldade em criar momentos de interatividade formais. Isto decorre da dificuldade de gestão dos horários de tantos professores, sem provocar rutura na continuidade letiva. A Direção tem promovido uma política de partilha se bem que, com as limitações que existem de disponibilidade temporal, ela só se concretize num momento anual, como já vimos e é enfatizada pela diretora:

A questão da comunicação, em organizações tão complexas como a escola, é uma coisa interessantíssima. Porque há, no circuito de comunicação, circuitos que são formais, por exemplo, do Conselho Pedagógico para os departamentos, dos departamentos para o Conselho Pedagógico, etc.. Há

uma certa formalidade. Mas há muitos momentos que são informais que é quando um professor do departamento X encontra o professor do departamento Y e conversam sobre a escola. E não há, aparentemente, nenhum sítio ou momento [formal] em para que eles comuniquem. Não há reuniões interdepartamentais, só há por departamento!

Todos estes condicionalismos e virtualidades concorrem para que no ano de 2011/2012 o PAA apresente 79 medidas, projetos e atividades das mais variadas índoles, durabilidade e envolvimento.

#### *Evolutibilidade dos processos*

O PAA é considerado um documento dinâmico, no sentido de ser permanentemente passível de alterações, quer globalmente quer a nível das atividades individuais. Assim a avaliação dos resultados e a análise das situações e dos processos torna-se central ao desenvolvimento do PAA. Como é referido pela diretora.

Mas há, realmente, algumas atividades que nós, não chegando aos resultados que talvez tivéssemos logo à partida definido, no entanto, registamos melhorias, quer no aumento do sucesso dos alunos envolvidos, quer na diminuição da taxa de desistência, quer na diminuição do número de processos disciplinares.

Mesmo na avaliação inicial das propostas, efetuada a quando da sua apresentação para aprovação do PAA, pode resultar, desde logo, na eliminação da mesma ou na exigência da sua reformulação e adaptação às metas definidas. De facto, diz a diretora:

Não quer dizer que logo que faça [a proposta] tenha que ser aceite no Conselho Pedagógico. O Conselho Pedagógico avalia uma a uma.

Análise SWOT, preocupação permanente, permite incorporar as alterações ocorridas no meio e nos processos e promover as alterações necessárias no PE. Isto, diz a Diretora, “Porque há muitos problemas mas os que resultam da análise SWOT são os que priorizamos. E todos os anos fazemos análise SWOT.”

São elaborados documentos de ajuste ao PE, resultantes da avaliação global do PAA e desta análise SWOT, para além das alterações às atividades resultantes das análises intermédias e pontuais. Como é referido: “(...) todos os elementos que recebo da parte do GAA fazem com que eu também elabore um Plano de melhoria que vai dar, esse sim, orientações para a elaboração do PAA.”

É constante a referência à característica dinâmica e reformulável do PAA parecendo existir uma preocupação de melhoria das atividades e não de rutura. Veja-se:

O PAA naturalmente, tendo em conta mesmo todas as modificações que se produzem ao longo do ano, cada vez mais é um plano que é ainda aberto – dinâmico, como agora se diz – a algumas reformulações.

Os PCT são planos orientadores dos Conselhos de Turma também eles com uma característica dinâmica.

(...) é preciso introduzir no PCT as medidas X, Y, Z (...), há completa abertura - teria mesmo que haver – para que haja ajustes.

Repare-se na referência a “ajustes” que não a eliminações, isto é, privilegia-se a melhoria dos processos e atividades e não a sua substituição.

Mas não se fecha, não é um documento a que se põe um “fim”. Não se fecha.

E ainda:

... é elaborado também um documento, a que damos o nome de ajustes ao PE. Ou seja: como o nosso PE de Agrupamento tem indicadores e metas e vamos fazer a avaliação dos resultados temos que ver se aquilo que foi a previsão está feito ou não. E fazer os ajustes necessários.

#### *Responsabilização dos intervenientes*

Para toda a atividade organizada na escola existe um coordenador responsável. Como diz a Diretora:” Toda a atividade tem um rosto”. Ele sabe que é responsável por todas as etapas desde a propositura até à divulgação dos resultados, passando pela execução,

---

controlo, alteração e avaliação da mesma. Ele poderá ser coadjuvado por uma equipa, na execução da atividade, mas ele terá que a coordenar.

Ele é responsabilizado por tudo o que diga respeito à sua atividade e será chamado a “responder” por ela, sempre que tal for necessário e em qualquer fase de desenvolvimento em que tal seja necessário, nomeadamente promover alterações à mesma. Face a qualquer desvio de execução ele é confrontado e chamado à participação das reformulações necessárias.

É promovida, como já foi referido, a autoavaliação, dentro da equipa da atividade, para além da avaliação externa, sempre com a perspetiva de melhorar a execução e atingir melhores resultados, como é mencionado nas palavras da diretora:

Evidencia-se um grande cuidado na responsabilização dos coordenadores tendo em atenção que as metas propostas são geralmente, por imposição da Direção, muito exigentes pelo que a responsabilidade é repartida.

Com efeito a Diretora refere, com alguma veemência, a sua preocupação em definir metas rigorosas e exigentes mas acrescenta de imediato uma preocupação de motivação dos recursos humanos:” Também não podemos ir para metas tão exigentes que criem frustração à escola.”

Da intervenção do Conselho Pedagógico e mesmo do Conselho Geral, formalmente responsáveis por todo o Plano Anual de Atividades, não parece resultar qualquer responsabilidade objetiva. Somos informados, pela Diretora, que, como aliás decorre da lei:

“Há dois momentos de aprovação: no Conselho Pedagógico, que é um parecer, mas a aprovação é feita pelo Conselho Geral só em setembro. Aliás, só depois dos resultados escolares, só em setembro, é que se faz a aprovação do relatório referente ao PAA.”

Ou seja, a aprovação do relatório de avaliação de um PAA é efetuada quando já se encontra aprovada a primeira apresentação do PAA seguinte. Parece, pois, que a aprovação do relatório de avaliação é meramente formal sem qualquer conteúdo de ação e, portanto, de responsabilização. De facto como podem as conclusões de um relatório

ser tomadas em linha de conta na elaboração do PAA seguinte se são elaboradas posteriormente ou, na melhor das hipóteses, simultaneamente?!

Assim qualquer desvio, de resultados esperados ou avaliações metodológicas, não poderá ser corrigido ou considerado na reapreciação anual da atividade e na responsabilização do proponente, até porque ele poderá já nem ser membro da comunidade.

Parece, assim, que a responsabilização e mesmo o controlo da atividade é um processo informal e sem grandes consequências, seja para a mesma, seja para os responsáveis e executores.



## 6. Concluindo

---

Chegados ao capítulo final desta investigação resta-nos concluir.

Vamos tentar dar resposta às nossas questões de investigação e apresentar algumas considerações em relação aos elementos de autonomia encontrados.

Finalmente sugeriremos algumas hipóteses de trabalho para serem futuramente abordadas.

### **6.1. O processo**

As conclusões a tirar e as respostas às questões de investigação resultam da análise que fizemos do desenvolvimento do PAA e as suas interações com os outros documentos de gestão do Agrupamento.

Vamos, neste capítulo, apresentar a síntese de todo o processo de execução, que pode ser visualizado na figura 5 em que se apresenta o esquema com o cronograma da execução do PAA, para, em seguida, e com a sua ajuda, procurar responder às questões do estudo.

## Cronograma de desenvolvimento do Plano Anual de Atividades

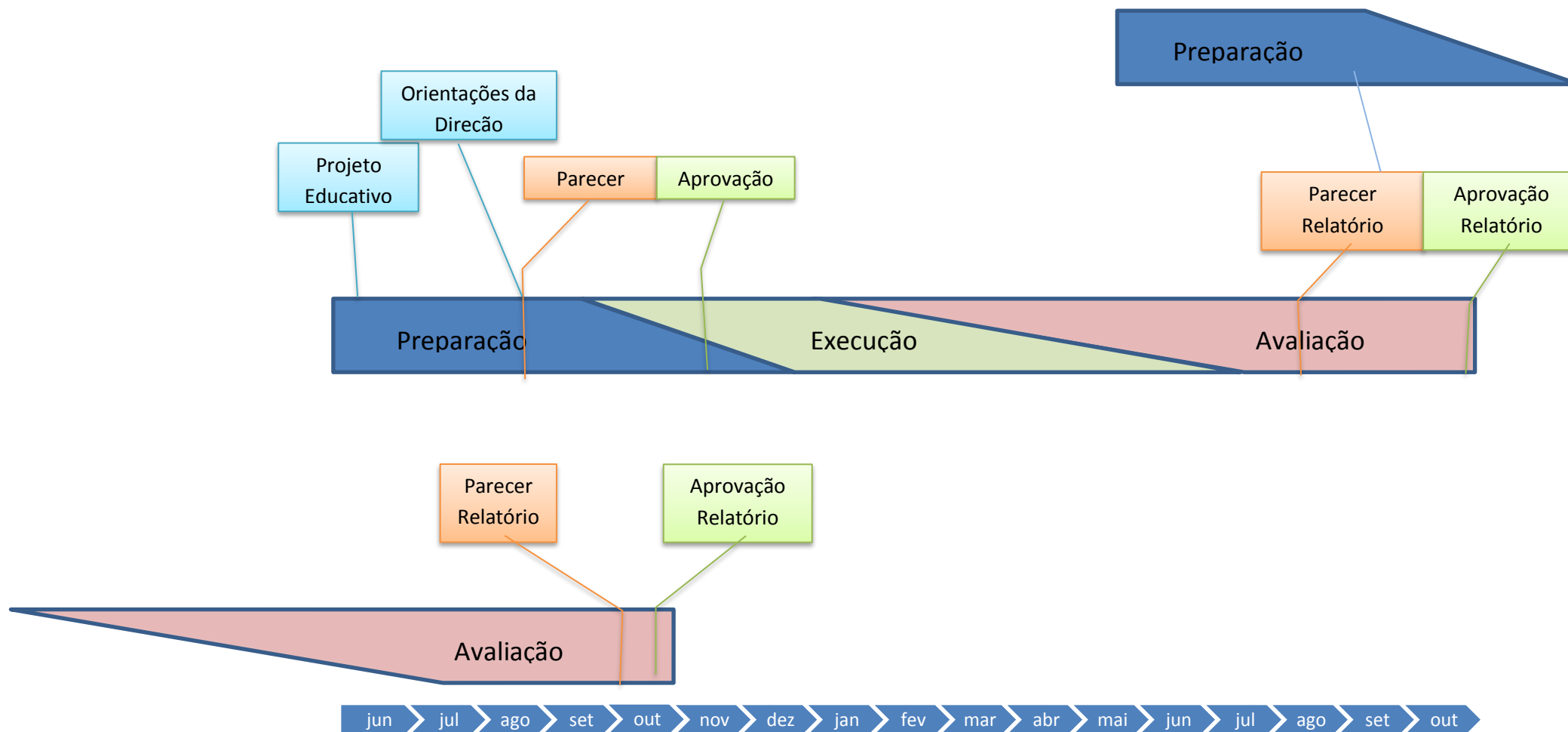


Figura 5- Cronograma de desenvolvimento do PAA

Consultando a figura 5 verificamos que a preparação do PAA de um dado ano letivo se inicia em junho/julho do ano anterior e é construído utilizando a matriz do ano ainda a decorrer, obedecendo aos objetivos do Projeto Educativo e às orientações emanadas da Direção.

Estas orientações ou, se quisermos, prioridades da Direção são elaboradas tendo em linha de conta os resultados da análise SWOT, que é efetuada pelo Gabinete de Avaliação do Agrupamento (GAAR), e os relatórios de avaliação das atividades que lhe são filtrados pelo mesmo GAAR.

Como estas orientações só se encontram disponíveis em setembro os proponentes das atividades podem, se assim o entenderem e em função delas, rever as suas propostas, a todo o tempo, mas preferencialmente até à fase de emissão de parecer pelo Conselho Pedagógico, embora seja possível fazê-lo posteriormente.

Esta mesma revisão poderá ser feita quando o parecer do Conselho Pedagógico sobre o relatório de avaliação do PAA anterior estiver disponível. A aprovação em Conselho Geral já não parece ser relevante para esse efeito dada a data em que normalmente ela é efetuada, para além de que, em princípio, não trará novas informações a considerar (fig. 4).

No entanto o PAA é um documento em constante reformulação pelo que qualquer fator, que a isso induza, pode provocar uma alteração. Tal é visível quando vemos que a fase de “preparação” se prolonga e sobrepõe à da “execução”.

Com o desenrolar do ano letivo a fase de “preparação” vai sendo cada vez menos importante e, pelo início do segundo período, podemos dizer que, salvo situações anómalas, está terminada. Entretanto a “execução” torna-se primordial e vai surgindo a da “avaliação”, que de início será somente das atividades que vão sendo executadas. Para o final do ano a componente de “avaliação” torna-se, então, dominante, e mesmo exclusiva, entrando-se na fase de elaboração do relatório de avaliação do PAA, como se pode constatar na figura 5.

Nesta fase é elaborado o relatório, emitido parecer pelo Conselho Pedagógico e, finalmente, aprovado pelo Conselho Geral, fechando-se o ciclo.

Assim as principais características deste documento são a sua plasticidade e abertura. As principais fraquezas parecem ser as deficientes condições de responsabilização e controlo visto que as avaliações parecem surgir muito tarde para terem efeito concreto na ação.

Voltemos, agora às nossas questões de investigação e conclua-mos.

Relembremos as questões:

- Como é que os professores utilizam o Plano Anual de Atividades na realização da Autonomia do Agrupamento?

Desta interrogação decorrem as outras questões:

- De que forma os professores participam na preparação do PAA?

- Como articulam as suas propostas entre si?

- Como as articulam com o Projeto Educativo de Agrupamento?

- Qual o papel que atribuem ao Projeto Educativo de Agrupamento na preparação das atividades?

- Como participam da avaliação e controle de execução do PAA?

- Em que medida o Relatório de execução do PAA é considerado na preparação do PAA?

Verifica-se que os professores participam na elaboração e preparação do PAA de uma forma institucional, isto é, enquanto membros de corpos escolares e subgrupos pedagógicos ou organizacionais. De facto a sua participação é quase sempre enquadrada numa dessas estruturas organizacionais e não se encontraram referências a contributos individuais, como tal assumidos. Ou seja, embora as atividades, as propostas, os programas, e demais itens, tenham sempre a liderança de um professor este surge como um coordenador, em nome do grupo, e não como responsável individual. Isto aponta para um ainda baixo exercício da autonomia individual dos professores. Como referimos, de acordo com os estádios de desenvolvimento da autonomia individual de Kohlberg, indicados em Marques (s.d.), existem 6 níveis de autonomia individual e

estes resultados apontam para um enquadramento da ação dos professores no nível convencional (níveis 3 e 4) em que o cumprimento das normas, leia-se participação na ação, se faz ou para agradar aos outros colegas ou por inerência e para manter a ordem estabelecida.

Relativamente à 2.<sup>a</sup> questão a articulação das atividades apresenta-se como algo incipiente e é feita, formalmente, em sede de Conselho Pedagógico mas, na realidade, ela é feita em encontros informais, ad hoc, pelos executores das atividades, dada a dificuldade em promover momentos formais de articulação, devido à difícil gestão dos horários dos professores. Excetuam-se os PCT cuja articulação é feita em reunião do Conselho de Turma.

Esta articulação, apesar da sua informalidade ou devido a ela, parece ser um dos poucos elementos de caracterização da autonomia em que a dimensão sócio-organizacional referido por Barroso (1995:3) surge explicitamente. Com efeito praticamente todos os outros elementos encontrados se centram na dimensão jurídico-administrativa através de atos e documentos formais deixando pouco espaço ao “jogo de dependências e interdependências” de que fala Barroso.

O grande garante da articulação das medidas, das atividades e dos programas constantes dos PAA é assim, como vimos, o Projeto Educativo que, pela exigência de enquadramento nos seus objetivos, obriga a que elas acabem por se articular, quase que necessariamente.

Este documento revela-se, por isso, central na organização deste Agrupamento e, como tal, permanentemente auscultado, avaliado e reformulado. O PAA é considerado como emanando dele e concretizando-o, havendo situações em que se torna difícil separar onde começa um e acaba o outro, como seja o processo de avaliação e a análise SWOT efetuada anualmente.

Com efeito, qualquer proposta que ponha em causa os objetivos do PE ou que a eles não se conforme, ou às recomendações emanadas da avaliação e análise anteriores, é de imediato eliminada.

Pareceria, pois, que estaríamos perante uma expressão de uma regulação sociocomunitária de construção de autonomia de que fala Barroso (2005), dada a importância conferida ao PE. Como vimos esta lógica de regulação implicaria todos os

3 pólos de poder na escola - Estado, professores e pais dos alunos - mas, dada a quase nula participação dos alunos, dos seus pais e outros elementos comunitários, deveremos estar mais próximos de uma regulação burocrático-profissional (Figura 2, pág. 17).

Mesmo nesta regulação a presença do Estado é, unicamente, imposta pelo respeito pela legislação pelo que podemos considerar estarmos em presença de uma lógica corporativa. Esta é uma lógica corporativa de professores empenhados numa comunidade, sem dúvida, mas que não consegue chamar à participação essa mesma comunidade, exceto com uma postura muito formal, nos órgãos administrativos de gestão.

Assim, e utilizando a abordagem das formas de regulação propostas por Barroso (2005), já referidas, concluímos estar não numa regulação sociocomunitária mas numa burocrático-profissional em que o papel dos pais foi, claramente subalternizado.

Como nota: atendendo à evidente e recente manifestação de vontade (vamos assumir genuína) de o Estado se afastar da gestão das escolas estaremos a caminhar para uma “República de professores”, de que fala Barroso (2005)?

Existem vários intervenientes na avaliação e controle de execução do PAA. Um elemento que se apresentou pouco definido foi a questão da responsabilização pela execução e resultados das atividades, quer em termos grupais quer individuais. Com efeito a avaliação formal aparenta ser, ainda, uma mera satisfação de necessidades burocráticas sem consequências, quer na atividade quer para os responsáveis. A verdadeira responsabilização parece ser efetuada, informalmente, pela Direção e coordenação do Projeto Educativo, que deteta desvios e promove a sua correção, responsabilizando os líderes e condicionando a evolução da própria atividade.

Este enorme peso deste documento, que na sua génese só formalmente tem a participação de outros que não professores, leva-nos a confirmar o que já inferíamos na questão anterior: autonomia deste Agrupamento poderá se enquadrada na regulação burocrático-profissional de Barroso (2005). Não deixa de ser curioso que já este autor constatava que o sistema de ensino se encontrava neste modelo de regulação nos finais dos anos 80 do século passado e que passados quase 20 anos, e depois de um conjunto de transformações e intervenções no sistema educativo, muito pouco pareça ter sido, de facto, alterado.

## **6.2. Considerações finais**

Uma outra área analisada foi a expressão da autonomia tendo-se definido 4 elementos ou características de referência: adaptabilidade da escola, multiplicidade das respostas, evolutibilidade dos processos e a responsabilização dos intervenientes.

Quanto a estes verifica-se que, relativamente à adaptabilidade, a escola mostra uma grande preocupação em satisfazer as necessidades dos seus utentes e adapta-se às alterações que lhe vão colocando quer a mudança de população, quer a mudança da envolvente social e económica. Para isso alterou e diversificou a sua oferta curricular e os seus procedimentos metodológicos, criou e adotou programas promotores de integração, medidas de apoio escolar e social, etc..

Na sua análise da situação, anualmente realizada pela metodologia SWOT, demonstra uma grande preocupação em detetar alterações e preparar respostas a elas, sejam alterações externas, sejam de comportamentos grupais ou de estruturas sociais.

Relativamente à multiplicidade das respostas, no respeito pela diversidade, ela é considerada fortemente já que no PAA constavam 79 propostas de ação diferentes. Estas envolviam todos os graus e anos de ensino e as mais diversas estruturas e problemáticas.

Uma limitação verificada foi a não participação dos encarregados de educação, ao nível da propositura e execução de medidas. Estes são sempre recetores e alvos das medidas e, eventualmente, participantes passivos, mas nunca como proponentes e responsáveis.

Na evolutibilidade dos processos aparenta haver disponibilidade para a sua implementação mas alguma dificuldade em concretizá-la. Com efeito, embora o PAA seja considerado e executado como um documento sempre disponível para alterações, dada a dificuldade em detetar falhas, essas alterações só é possível concretizá-las no ano seguinte. E, mesmo assim, com alguma dificuldade pois a avaliação só está disponível muito tarde. E há atividades anuais que não são repetidas.

No entanto as informações recolhidas e as análises efetuadas concretizam-se em alterações estratégicas sendo, anualmente, definidas novas metas e eixos de ação a priorizar na elaboração do PAA.

Parece, assim, que a evolutibilidade das atividades está comprometida mas que a do PAA e das estratégias de ação envolvidas está assegurada e é funcional.

Em contraponto à evolutibilidade a responsabilização dos intervenientes parece ser mais efetiva ao nível das atividades e menos ao nível global.

Com efeito toda a atividade tem um responsável direto e individual. Mas, com a dificuldade de proceder a uma avaliação atempada das atividades, esta responsabilização é meramente formal e não substancial.

Assim a responsabilização é feita não através de um processo formal de avaliação mas pelo contato informal e direto entre os executores da ação e a gestão através do coordenador do GAA e, posteriormente, da Direção.

Esta falta de avaliação atempada e, conseqüentemente, responsabilização parece, assim, ser o grande “calcanhar de Aquiles” da autonomia que o Agrupamento explicita através do seu PAA. Isto pode ser preocupante tanto mais que o IGE declara no relatório de 2011 que “Só assim se promoverá a eficácia dos processos de avaliação e o desenvolvimento das escolas como instituições com projeto e objetivos próprios”. (IGE 2011:13).

Parece pois evidente uma necessidade de melhoria na área da avaliação sob pena de comprometimento do processo de autonomização, implicitamente, já em curso no Agrupamento.

### ***6.3. Sugestões para trabalhos futuros***

Por vontade do Estado, independentemente de considerações sobre as motivações dessa vontade, a autonomia dos Agrupamentos será uma realidade, num futuro muito próximo. É pois importante proceder a estudos que permitam caracterizar essa autonomia e avaliá-la para que esse movimento, na nossa ótica inevitável, possa ser potenciado e aproveitado com o máximo de rentabilidade económica mas, principalmente, social.

Assim, clarificar o conceito de autonomia, para que todos os intervenientes no processo falem a mesma linguagem, e se possam propor objetivos melhor definidos para este processo, parece ter uma utilidade e validade premente.

Estudar a relação, se é que existe, entre a extensão e o desenvolvimento dos PAA e os resultados académicos seria útil para a tomada de decisão de futuros processos de autonomização.

Por outro lado, sendo, de certa forma, o Projeto Educativo uma proposta de futuro do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades a proposta da sua concretização, criar e estudar processos de verificação da correspondência entre ambos e os resultados obtidos permitiria clarificar algumas opções futuras.



---

## 7. Bibliografia

---

1. AFONSO, N. (2007). *A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação*. In *Avaliação das escolas: modelos e processos*. (pp.223-228). Lisboa: CNE.
2. Azevedo, J (1994) *Avenidas de liberdade: Reflexões sobre a política educativa*. Porto: Asa
3. Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. Em Canário (org.) *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: EDUCA
4. Barroso, J. (1995). A escola e as lógicas da autonomia. Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato dos Professores do Norte, Maia.
5. Barroso, J. (1996A). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. Em J. Barroso (org). *O estudo da escola* (pp.167-189) Porto: Porto Editora,
6. Barroso, J. (1996B). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
7. Barroso, J (2004). *A autonomia das escolas: uma ficção necessária*. In Revista Portuguesa de Educação (pp. 47-83), 2004, 17 (2)
8. Barroso, J (2005) *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
9. Bilhim, J. (2004) *Teoria Organizacional – Estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
10. Bogdan, R E Biklen, S. (2003) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
11. Cabral, R.(1999), *O novo voo de Ícaro*. Lisboa: E.S.E. João de Deus
12. Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. Em J. Barroso (org), *O estudo da escola* (pp. 121-149) Porto: Porto Editora
13. Cardoso, L (1997) *Gestão estratégica das organizações ao encontro do 3º milénio*. Lisboa- São Paulo: Verbo
14. Carmo, H e Ferreira, M (2011) *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta. 2.ª Ed
15. Carvalho, R (2001) *História do Ensino em Portugal*. Lisboa:Fundação Caluste Gulbenkian. 3ª Ed.

16. Costa, J. A. (1999), *Gestão Escolar - Participação. Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
17. CNE (2005) “Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos”. CNE, Julho de 2005
18. Delors, J (1996) *Educação: Um Tesouro a descobrir – Relatório da UNESCO para a Educação do séc. XXI*. Porto: Asa
19. DGEC (2007) *Autonomia das escolas na Europa: Políticas e Meios*, da Direção Geral da Educação e Cultura, Da Comissão Europeia, 2007.
20. DALE, R. (2005). *A Globalização e a reavaliação da Governação Educacional. Um caso de ectopia sociológica*. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.) *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o século XXI*. (pp. 53-69). Porto: Afrontamento
21. Dubet, F (2004) *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?*. Seuil, 2004
22. Estevão, C (2006) Abordagens sociológicas outras da escola como organização. Em Lima, L. (Org) *Compreender a escola: Perspectivas de análise organizacional* (p.249-286). Porto:Asa
23. Formosinho, J e Machado, J (2000). *A Administração das Escolas no Portugal Democrático*. Em *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Asa
24. Freire, P (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
25. Grancho, J (2008) *Autonomia das escolas em Portugal. Quadro de desenvolvimento e influências internacionais*. Em *Foro da Educación*, nº10, pp. 231-244 acedido 22/11/2011 em <http://www.forodeeducacion.com/numero10/015.pdf>
26. Kant, I (2009) *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70
27. Lessard-Hébert, M et al (2008) *Investigação Qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. 3.ª Ed.
28. Lima, L (2006) *Conceções de escola: Para uma hermenêutica organizacional*. Em Lima, L. (Org) *Compreender a escola: Perspectivas de análise organizacional* (p.15-70). Porto:Asa
29. Marques, R. *O ensino dos valores em Kohlberg*. Santarém: ESE acedido a 20/11/2011 em <http://www.eses.pt/usr/ramiro/Kohlberg.htm>
30. Montana, P. & Charnov, B.(2000) *Management*. New York: Barron's Educational Series acedido em

<http://books.google.pt/books?id=lqVxipzMQkwC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

31. Morgan, D. (1988) *Focus groups as qualitative research* Newbury Park, CA: Sage
32. Moura, R (1999). Educare/Educere, 7, 85-94. Acedido em 13/11/2011 em <http://rmoura.tripod.com/autonomia.htm>
33. Popkewitz, T(2000). *Reforms as the Social Administration of the Child: Globalization of Knowledge and Power*. In Nicholas Burbules and Carlos Alberto Torres *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge
34. Quivy, R e Campenhoudt, L (2003) *Manual de investigação em Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. 3.ª Ed.
35. Reynaud, J (1997) *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Colin (troisième édition)
36. Reynaud, J (2003) *Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe*. In Gilbert de Terssac (Dir.). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements*. Paris: Editions la Découverte
37. Sousa, A (1990) *Introdução à gestão – Uma abordagem sistémica*. Lisboa-São Paulo: Editorial Verbo
38. Teixeira, H & Salomão, S & Teixeira, C (2010) *Fundamentos de gestão: a busca do essencial* São Paulo: Elsevier
39. Tedesco, J (1993) *Tendances actuelles des réformes éducatives*. Paris: UNESCO, doc ECD/1/1
40. TEODORO, A. (2005). *Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades*. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.) *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o século XXI*. (pp. 159- 174). Porto: Afrontamento



## Anexo I

## GUIÃO DA ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO AO DIRETOR DE AGRUPAMENTO

Tema: o Plano Anual do Agrupamento e a Autonomia da Escola.

Objetivo Geral: Conhecer os procedimentos organizacionais que envolvem a preparação, execução e avaliação do PAA

Estratégia: Semi- estruturada; os blocos temáticos da entrevista encontram-se no guião ordenados logicamente; as temáticas inventariadas dentro de cada bloco e respetivas questões servem apenas de referência para o entrevistador; levar o entrevistado a explicitação e clarificação dos seus pontos de vista, relativamente as temáticas em causa.

Objetivos Específicos	Questões	Tópicos
<b>Bloco A</b>	Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista, informando o entrevistado sobre a natureza e objetivos deste trabalho.</li> <li>- Garantir a confidencialidade dos dados.</li> <li>- Valorizar o contributo do entrevistado motivando a sua colaborar.</li> <li>-Agradecer a participação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoriza a gravação desta entrevista? <i>(Explicar a natureza e objetivo do trabalho)</i></li> <li>- Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho? Tem alguma pergunta a fazer?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar acerca da Universidade, finalidade da investigação, entre outras informações.</li> <li>- Posição do orientador da entrevista.</li> <li>- Confidencialidade e anonimato das informações prestadas.</li> <li>- Importância da participação do entrevistado importante para a prossecução do trabalho.</li> <li>- Definição do que estamos interessados em pesquisar</li> </ul>

Objetivos Específicos	Questões	Tópicos
<b>Bloco B</b>		
<p>Conhecer o entrevistado e a sua envolvimento com o contexto organizacional.</p> <p>Contextualizar as informações através da história e situação do Agrupamento</p>	<p>Há quanto tempo é diretor do Agrupamento?</p> <p>Quais são as principais características deste Agrupamento?</p> <p>Quando da sua candidatura a Diretor apresentou um plano de ação. Quais os principais objetivos, metas, princípios, etc. que considerou nesse seu plano.</p>	<p>Conhecer o entrevistado e a sua história de vida profissional e organizacional</p> <p>Conhecer o ambiente em que exerce as suas funções</p>
<b>Bloco C</b>		
<b>Preparação do PAA</b>		
<p>Conhecer os procedimentos, intervenientes e relevância atribuída ao processo de preparação do PAA</p> <p>Conhecer o enquadramento com o PE</p> <p>Verificar a chamada à intervenção da autonomia individual dos professores</p>	<p>O que é para si o PAA no contexto da gestão do Agrupamento?</p> <p>Quem participa da sua elaboração? Os professores? De que forma?</p> <p>Quais os procedimentos que seguem na sua preparação? Quais os “timings” que são definidos?</p> <p>As propostas de atividades partem de quem? Como são apresentadas e formalizadas?</p> <p>Há procedimentos de verificação de</p>	<p>Determinar a relevância que o entrevistado atribui ao PAA</p> <p>Avaliar a abrangência e diversidade dos contributos</p> <p>Avaliar a integração das propostas entre si e com o PE</p> <p>Verificar a referenciação ao relatório de Avaliação do PAA anterior</p>

Objetivos Específicos	Questões	Tópicos
	enquadramento com o PE? Se sim, e quando tal não acontecer, o que acontece à proposta?	
<b>Bloco D</b>	<b>Execução do PAA</b>	
Conhecer os procedimentos, intervenientes e relevância atribuída ao processo de controlo da execução do PAA	<p>Como verificam se uma atividade é executada ou não?</p> <p>Existe alguma estrutura para esse fim?</p> <p>Como confirmam, em tempo útil, a execução das atividades? Se não for executada uma atividade são propostas alternativas ou aceites alternativas?</p> <p>Como procede face à não execução de uma atividade?</p>	<p>Avaliar da monitorização da execução das atividades constantes do PAA: Quem, como, quando?</p> <p>Ficam registos?</p>
<b>Bloco E</b>	<b>Avaliação do PAA</b>	
Conhecer os procedimentos, intervenientes e relevância atribuída ao processo de avaliação do PAA	<p>Como e quem executa os procedimentos de avaliação das atividades?</p> <p>O Relatório de Avaliação do PAA é da responsabilidade do CP. Como procede? Delega a elaboração numa comissão ou secção? Se sim como é o seu funcionamento?</p> <p>Há algum feedback para a comunidade desse(s)</p>	<p>Verificar a existência de instrumentos e procedimentos de avaliação para cada uma das atividades</p> <p>Conhecer os procedimentos usados na avaliação do PAA</p> <p>Avaliar a relevância dada ao Relatório de</p>

---

Objetivos Específicos	Questões	Tópicos
	relatório(s)?	Avaliação do PAA

Anexo II

# ENTREVISTA

---

Diretora do  
Agrupamento de Escolas

Por: Manuel Patrício

25 DE JUNHO 2012

Exma. Diretora

Como decidido, a quando da entrevista, deixo-lhe este exemplar da transcrição da mesma para que possa validá-la e introduzir as alterações que considerar pertinentes.

A transcrição é já, de alguma forma, trabalhada pois procurei retirar alguns elementos próprios do discurso oral livre, como sejam as famosas “muletas” que todos temos e que nem nos apercebemos.

Também suprimi algumas, pequenas, partes da entrevista por irrelevantes.

Por último, em algumas partes mais entrecortadas e de diálogo, reescrevi o discurso procurando, no entanto, preservar o sentido do mesmo. Espero ter conseguido.

Como última nota refiro que, no documento final, todos os elementos identificadores diretos, o seu nome, das escolas e lugares, etc., serão removidos e substituídos por símbolos convencionais, provavelmente, letras. A menos que considere que não existe inconveniente em usá-los como, aliás, já a tinha informado.

Grato pela sua disponibilidade

<h2>Grelhas de análise</h2>			A	B	C
A- Contextualização	B – Descrição de operação	C – Elementos de autonomia			
<p><i>-Hoje são 26 de junho, às 8:35 da manhã, em X e vamos proceder à entrevista da Dr.ª Diretora do Agrupamento de escolas A.</i></p>					
<p><i>- Primeiro, e antes de mais nada, muito obrigado. Queria solicitar autorização para proceder à gravação sem o que, obviamente, não o poderei fazer. Mas, também, sem isso dificilmente poderei fazer o trabalho e conseguir as notas que necessito para executar o meu trabalho!</i></p>					
<p><i>- Está autorizado. [1:11:02]</i></p>					
<p><i>-Deixe-me agradecer-lhe desde já a sua disponibilidade. Sei a dificuldade que é. Sei a dificuldade que há em tirar tempo ao seu trabalho para esta entrevista. Sei também a dificuldade pessoal que isso representa e que, desde já, agradeço mas este trabalho não ficaria certamente com sentido sem uma entrevista a um diretor de Agrupamento e fiz questão que esse Diretor fosse a Dr.ª por razões que ambos conhecemos de longa data. Muito obrigado.</i></p>					
<p><i>- Porquê esta entrevista?</i></p>					
<p><i>- Esta entrevista encaixa-se no desenvolvimento de uma investigação para a obtenção do grau de mestre, num Mestrado da Universidade Aberta, de Administração e Gestão Educacional e pretende, no fundo, estudar como é que aquela questão que anda nas escolas há 30 anos, a autonomia se exprime. [1:9:29]</i></p>					
<p><i>- Eu pretendo, com este trabalho detetar elementos de expressão da autonomia no concreto diário do Agrupamento. Ora aquele documento que exprime a forma de funcionamento do agrupamento é, com certeza o seu PAA e, eventualmente, o seu Plano Plurianual, quer na sua preparação, execução e avaliação e portanto, são esses elementos que eu pretendo, nesta entrevista, recolher diretamente de quem, em princípio, supervisiona toda essa atividade. Depois, se me permitir (gostaria de) estudar alguns desses documentos. [1:08:49]</i></p>					
<p><i>- Quero, desde já, garantir que todos os elementos serão confidenciais e anónimos a não ser que, no final da investigação, considerar que me autoriza a utilizar quer o seu</i></p>					

nome quer o do Agrupamento. Se isso não acontecer todos os elementos que estou, neste momento a gravar, e todos os elementos (identificativos) que me conceder serão removidos para garantir o anonimato.

- Começo, então, esta entrevista por solicitar-lhe que nos esclareça de quem é a Dr.ª? Um pouco da sua história profissional, a sua relação com o Agrupamento e, depois, um pouco da história do Agrupamento, para podermos contextualizar esta atividade.

[1:07:42]- Em termos muito resumidos: pertenço ao Grupo 510, portanto, inicialmente na minha formação tenho formação profissional para lecionar a disciplina de Ciências Físico Químicas, mas ao longo destes mais de 34 anos de serviço, uma parte significativa, 16 anos, foi dedicada à direção. Ou também a outras funções, como Assembleia de Escola que tinha funções idênticas ao do atual Conselho Geral.

Neste Agrupamento, em funções de direção, tenho experiência de 14 anos e estou nele praticamente desde o início da escola. Esta escola foi inaugurada em 1988 e eu vim para cá em 89/90. Portanto só não estive no 1º ano de instalação.

Em 92/93 desempenhei as funções de presidente do Conselho Executivo. [1:06:07]

Depois estive fora, entrei, etc. mas [são] 14 anos de direção neste agrupamento. Só estive 2 anos noutra escola, no Feijó. Portanto, a minha vida profissional está muitíssimo ligada a esta escola. Quase que diria que é a minha casa. Diria quase, mas não mesmo, porque minha não é... mas o meu envolvimento emocional com esta escola é muito grande.

Entretanto a história do Agrupamento é já muito complexa. Desde 1988 até agora muito se tem modificado e eu vou sumariamente enunciar os pontos principais.

Esta escola foi criada como Escola Secundária. Após alguns anos passou a ser escola Básica com Secundário (C+S). Depois, mais recentemente ficou Escola Básica com 2º ciclo, 3º ciclo e Secundário (EB23/S) e, ainda mais recentemente, foi constituído o Agrupamento Vertical que é o Agrupamento de Escolas A, desde 2006/2007.

Este Agrupamento Vertical também não nasceu tal e qual como está, visto que no 1º ano ainda não incluía a escola de X [Escola Básica de 1º Ciclo] e é só no 2º ano que é, entre aspas, “absorveu” essa escola. [1:04:14]

C6		
C6		
C6		
C6		
C4		
C1		
C1		

Depreende-se assim que no Agrupamento de Escolas A leciona-se desde o Pré-escolar até ao 12º ano.

O 1º ciclo atualmente tem 4 escolas, sendo que 3 – a escola P, a C e a B – pertencem [ao concelho] e uma – a de X – [ao concelho limítrofe].

Depreende-se daqui que este agrupamento tem uma particularidade que é trabalhar com duas autarquias: [...]

- *Daí a minha expressão de surpresa!*

–Não posso precisar se é o único caso mas, não é de todo vulgar.

- Também neste momento, e já há alguns anos, integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, vulgo, TEIP.

*(Retirado o comentário do programa) [1:03:08]*

Também gostava de sublinhar que este agrupamento tem uma característica que considero interessante, que é a de coincidir com a freguesia. É o único da freguesia [...], ou seja, existe um paralelismo entre a freguesia e o agrupamento que nem sempre acontece.

A Escola Sede tem desde o 5º ao 12º ano. Também tem uma oferta curricular bastante diversificada visto que o princípio de dar resposta às necessidades do público-alvo, neste caso os alunos e os encarregados de educação, tem feito com que as respostas formativas sejam apresentadas de acordo com as necessidades que são identificadas. Ao longo do tempo foram criados CEF, cursos profissionais, percursos curriculares alternativos. E também sublinho que somos a única escola [do concelho] que tem os chamados PIEF. Temos as turmas de PIEF integradas na Escola Sede sendo uma de 2º ciclo e outra do 3º ciclo. [1:01:07]

- Este princípio de resposta à procura por parte dos alunos e encarregados de educação também nos tem obrigado a criar respostas de inclusão para os alunos de Necessidades Educativas Especiais. Também temos o UAAM [Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência] do 1º ciclo e o do 9º ano, aqui na escola sede, com lotação máxima, quer numa quer noutra. [1:00:04]

Muito simploriamente, posso dizer que toda a modificação, desde escola secundária

C2		
C1		
		M3
C3		
C3		
C2		A1
C2		A1
C3		

até ao que é atualmente esta escola sede, se deveu a transformações sociais dentro da freguesia [...] em que, sem dúvida, a construção social do Bairro B foi determinante. Apesar de já temos na freguesia o Bairro M, que já tem alguma complexidade e tamanho, mas em boa verdade o que veio alterar significativamente o tecido social desta freguesia foi o Bairro B, com uma implementação que levou realmente a uma adaptação das mentalidades, que ainda não está 100% consolidada, dos “autóctones” de [...]. [58:47]

Portanto, a escola, desde a criação do Bairro B, nunca mais teve as mesmas características. Aliás, nunca teria pois as mudanças são diárias. Mas, seja como for, foi muito forte a influência e posso dizer que no primeiro ano em que o Bairro começou a ser ocupado por todas as famílias, provenientes da (...) e de outros bairros extremamente degradados, a nossa população escolar, autóctone de [...], ia desaparecendo. Foram procurar outras escolas e esta escola começou com um decréscimo muitíssimo grande de procura mas devido, unicamente, a este fator.

Fator este a que tivemos de responder de uma forma proactiva que foi ceder e propor que fosse criado o 2º ciclo na escola sede, visto que não havia em [...] nenhuma escola de 2º ciclo e os meninos saíam do 1º ciclo e iam para [as freguesias vizinhas] e depois regressavam. Ou melhor, não regressavam, no 7º ano. A escola com a estrutura do 7º ao 12º ano desaparecia.

Posso dizer que houve um ano em que acabamos com 300 alunos!

*Foi um ano horrível. [57:00]*

A partir do momento em que o 2º ciclo com alunos da nossa área de residência é introduzido tudo se modificou e temos oito turmas de 5º ano e vai por aí fora e, neste momento, temos à volta de oitocentos e tal alunos na escola sede. Mas, quando era só secundária, chegámos a ter mil e trezentos.

Mesmo assim, digamos que houve um decréscimo. Mas há o decréscimo de natalidade e há outros fatores que devem aqui ser considerados.

Neste momento a minha avaliação é que respondemos realmente, com a criação do 2º ciclo, às necessidades da população da freguesia e, ao mesmo tempo, demos sentido ao nosso trabalho na escola. Com o agrupamento os alunos chegaram a praticamente

C3		A2
		A2
C5		
C5		
		A2

1800. [55:53]

- Naquele novo centro escolar, Escola EB1 de P, não há 2º ciclo? Tinha essa informação.

- Não só tem pré e 1º ciclo.

Penso que, em termos de historial, disse muita coisa, no entanto queria também referir que há características, quer sociais da freguesia, quer características das escolas, que são constrangimentos fortes.

Não posso deixar de dizer, por exemplo, a mobilidade de professores é ainda muito alta.

É um constrangimento que nós temos e que vivemos anualmente: ciclos em que há professores que vão e professores que vêm. Temos bastantes contratados, numa percentagem muito alta dependente dos ciclos. No 2º ciclo a percentagem é mesmo muito alta.

Mas o que queria sublinhar é que a mobilidade é muito alta por vários fatores:

- Muitos contratados.

- Por a escola ter características que fazem com que os professores, mesmo do quadro, procurem outras mais atrativas. Porque, nesta escola, realmente, trabalha-se muito. Tem de se responder diariamente a muitas situações e o espírito, quer da diretora, quer da direção, e quer já de um grande número de professores e sem dúvida do pessoal não docente, é sempre no sentido da inclusão. Tendo em conta que nos parece que esse é o principal dever de um profissional numa escola. [53:23]

- Tenho uma ideia genérica deste Agrupamento. Sei do extraordinário trabalho que fizeram nos últimos dez anos a quando foi da instalação do Bairro B e de outras transformações sociais na região. Digo, com toda a franqueza, que na altura cheguei a pensar que a escola iria, pura e simplesmente, desaparecer.

Gostaria de saber qual é a sua perspetiva para o futuro do Agrupamento a um horizonte de 5 ou 10 anos. É possível ter essa ideia?

- Estava a ver se me lembrava de quem é que tinha dito “prognósticos só no fim do jogo”! Pergunta em relação ao futuro e chega de prognósticos em relação ao futuro...

C1		
C5		
		A3
C5		
C6		

-Talvez me tenha expressado mal... O que queria perguntar é o que pretende que o Agrupamento seja, isto é, quais são as suas ideias para orientar o Agrupamento numa determinada direção que, eventualmente, terá definido quando se candidatou ao cargo de diretor.

- Na minha candidatura a diretor expressei, na própria candidatura, a visão que tenho sobre o próprio agrupamento e as ideias a que, no prazo de 4 anos, que irá acabar no próximo ano, me propunha realizar. E portanto farei a avaliação disso no próximo ano.

[51:06]

No entanto posso dizer o seguinte:

- O País e o Mundo têm mudanças agora vertiginosas. Se há qualquer coisa que, neste momento, caracteriza a nossa vida, e a nossa vida profissional, é a mudança, não é a imobilidade. Não. É a mudança.

Logo só me arriscaria a dizer uma visão futura para este Agrupamento porque sei que as escolas não mudam tão rapidamente como todo o sistema em que estão inseridas. Mesmo assim, tenho a experiência de que as escolas têm mudado muitíssimo e o desafio de mudança está instalado.

No entanto, considero que a escola é uma instituição em que há alguma dificuldade em que as mentalidades mudem rapidamente. Também tenho que referir que não sou apologista, e aliás considero até contra a organização escola, esta sucessiva mudança, muitas vezes sem ser explicitada, que tem sido feita na Educação pelos sucessivos governos e pela legislação que abunda.

E a que faz falta, às vezes, não aparece como é o caso de agora: está para sair legislação que nos faz bastante falta para a organização do próximo ano letivo e não a temos.

[49:02]

Mas há, de facto, na escola esta ideia de que as coisas, a nível da legislação, estão um pouco tudo a mudar. A ideia da rotina deixa de existir. Isto também desestabiliza uma organização, que, ela própria, tem muita solicitação do exterior, ou seja, dos alunos, Encarregados de educação, instituições parceiras, etc..

Logo, olhar para a escola daqui por uns anos... só pensando assim: “como as mudanças são mais lentas talvez eu consiga fazer alguma previsão”. E a previsão que eu me

C6		
C6		
		A2
C6		

arriscaria a fazer não é muito difícil porque com tanta modificação que houve, com tanta orientação da parte do Ministério da Educação, houve uma coisa que se manteve muito sólida ao longo dos tempos nesta escola que é o aspeto que há pouco referia: a ideia de que queremos ser uma escola inclusiva! [47:38]

A escola inclusiva é responder da melhor forma, ou seja, com eficácia quer ao aluno que tem, à partida, possibilidade de ser muito bom aluno – o aluno de 4 e 5 ou que tem muito boas notas no secundário – quer aos outros, de forma a que nenhum perca as suas potencialidades e que ganhe novos valores e que a escola tenha aí um peso relevante.

A inclusão aqui é encarada não só para os alunos em risco de insucesso, ou já em insucesso, mas para todos os alunos.

Resumindo: tem sido esta a forma de estar da escola.

Hoje em dia, incorporamos naturalmente todas as preocupações manifestadas pelo mesmo Ministério da Educação e que são nossas também. Também tem um peso grande no que diz respeito à avaliação de todos os processos e, particularmente, à análise dos resultados escolares e avaliação deles mesmos.

Mas digamos que eu não posso entrar no Projeto Educativo, mas temas que se mantêm perenes, desde que eu me lembro nesta escola até hoje e, portanto, posso arriscar que continuarão, são questões ligadas à cidadania, aos resultados escolares e do ambiente escolar, no sentido da humanização que nós pretendemos que haja nesta escola entre todos: professores, funcionários, alunos, etc..

Portanto três vertentes: Cidadania, resultados escolares e ambiente escolar. São estas três grandes metas, embora não sejam propriamente metas, que irão com certeza estar presentes nos próximos anos. [45:10]

Agora quanto à procura de alunos em relação à escola não sei fazer uma previsão. Sei que vem aí uma baixa de natalidade que nos vai, com certeza, trazer alguns reflexos.

C6		
C1		
		A2
C6		
C3		

<p>Acho que vai haver uma mudança no que diz respeito à necessidade de cursos alternativos. Acho que vai diminuir um pouco a necessidade de ter essa oferta. Já nos dois últimos anos deixámos de ter necessidade de criar os Percursos Curriculares Alternativos no 5º ano.</p>	C2		
<p>Este ano deixa de haver no 2º ciclo, mas que serão criados caso surja necessidade.</p>			
<p>– <i>Ou seja, a escola está permanentemente atenta à mudança que ocorra no ambiente.</i></p>			
<p>– Exatamente. E a responder a outros aspetos que forem necessários desde que a escola tenha recursos humanos e físicos para as tornar sustentáveis.</p>			A2
<p>Relativamente ao futuro considero que nós temos um agrupamento privilegiado no que diz respeito à sua situação geográfica. Também damos resposta a algumas necessidades [de outro concelho vizinho], principalmente a alunos que vem de S e que, por vezes, estando nós aqui neste limite (geográfico), vamos aliviar as turmas [no concelho vizinho].</p>			A2
<p>Não queríamos muito fazer isso, mas fazemos sempre que é necessário, pois trazem-nos outros problemas como é o de, por vezes, virem alunos com algumas dificuldades e temos de criar articulação com o Centro de Saúde, a comissão de proteção de jovens e policia ... e já temos a parte [do nosso concelho]. [42:53]</p>			A1
<p>Mas temos que dar resposta...</p>			
<p>Prevejo que seja um agrupamento com vida para muitos anos, em que o edifício estiver de pé.</p>			
<p>- <i>Vamos, então, entrar agora na segunda parte na parte que me trás propriamente aqui que é o PAA.</i></p>			
<p><i>Antes de mais nada, gostaria de saber se considera que o PAA tem um valor intrínseco premente ou se é mais um documento no meio de tantos que usa para a gestão da escola. Depois gostava de conhecer como é que a escola prepara esse PAA que, em princípio, é o documento que organiza o ano escolar do Agrupamento. [41:55]</i></p>			
<p>Eu não consigo falar do PAA sem falar do PE que é esse, realmente, um documento orientador. O PE do Agrupamento foi aprovado há 2 anos e está ainda válido para o próximo ano letivo, apesar de todos os anos fazermos documentos que são ajustes,</p>	P4	E3	

como lhes chamamos, ao PE.

O nosso PE tem logo definido uma série de objetivos estratégicos, indicadores e metas. Portanto está organizado, mais ou menos, dessa maneira: objetivos estratégicos, indicadores e metas.

Metas que se exprimem quer a nível dos resultados escolares, quer a nível, por exemplo, do abandono.

Posso especificar um bocadinho mais se for interessante para o tema. Podemos falar mais sobre o PE... mas é o PAA que dá expressão na forma de apresentação de medidas ou projetos que dão resposta aquilo que está definido no PE. [40:02]

No fim da apresentação de medidas em função daquilo que está definido no PE.

O PAA naturalmente, tendo em conta mesmo todas as modificações que se produzem ao longo do ano, cada vez mais é um plano que é ainda aberto – dinâmico, como agora se diz – a algumas reformulações.

Eu iria dizer que o PA tem vários componentes, já vamos falar deles, mas há um que é fundamental que são os PCT.

Os PCT são planos orientadores dos Conselhos de Turma também eles com uma característica dinâmica. Isto é, olhando só para o PCT, e depois generalizando ao PAA, podemos dizer assim: [39:07] Se no final do 1º período a avaliação do Conselho de Turma é de que é preciso introduzir no PCT as medidas X, Y, Z numa disciplina ou disciplinas ou outro tipo de características identificadas no Conselho de Turma, como o comportamento, assiduidade em geral, há completa abertura - teria mesmo que haver – para que haja ajustes. [38:29]

Portanto o PAA, e dando como exemplo o PCT, fica concluído no final do ano e não no princípio.

No início criamos uma base de trabalho que desejamos já bastante completa mas que sabemos, e desejamos, que não esteja completa, que haja ao longo de todo o ano, momentos e processos monitorização e supervisão das atividades que estão propostas e que sejam feitos os ajustes necessários.

	P4	
		E1
	P1	
		A4
	P2	E3
	P2	
	P3	E4 E1
	Ex1	E3
	P2	E3

Logo, isto de avaliar continuamente implica que haja os Planos de Melhoria pontuais. Os que forem necessários! [37:42]

De forma que, esta ideia de que no início do ano se elabora o PAA – o qual já vou dizer quando é feito – é a ideia de que, na verdade, que se aprova o PAA.

– Mas uma matriz?

Mais que uma matriz: com bastante conteúdo. Mas não se fecha, não é um documento a que se põe um “fim”. Não se fecha.

Ele será realmente fechado no final do ano letivo quando se faz a avaliação do PAA.

Só para dar uma ideia: hoje – 25 de junho – e ainda hoje, já depois de aulas terminadas, exames e tudo mais, saiu uma visita de estudo de alunos do IntegrArte, que é uma das medidas do PAA, e mais coisas se estão ainda a passar. O ano realmente ainda não terminou. [36:26]

O PA é elaborado para o próximo ano e começa a ser elaborado no princípio de julho, depois setembro, outubro... e nessa altura estamos em condições de fazer uma primeira aprovação em Conselho Pedagógico e depois a uma aprovação em Conselho Geral.

São estes os “timings” que são seguidos. No entanto, já agora para referir, é elaborado também um documento, a que damos o nome de ajustes ao PE. Ou seja: como o nosso PE de Agrupamento tem indicadores e metas e vamos fazer a avaliação dos resultados temos que ver se aquilo que foi a previsão está feito ou não. E fazer os ajustes necessários. Este é um trabalho feito fundamentalmente em agosto. [34:57]

- Diz que o PE, e consequentemente o PA, é um conjunto de orientações gerais que vão se estruturar e vão estar prontos para uma primeira aprovação em meados do 1º período.

- Não diria que são orientações gerais. É muito mais do que isso. Já é muito mais que isso.

- Quem prepara isso e como é preparado?

- Antes de ir para a elaboração propriamente, só queria dizer que é importantíssimo o trabalho feito pelo grupo de avaliação interno, GAA, e que todos os elementos que

	Av6	
	P2	E3
	Av5	R3
	P2	R2
	Av4	E3
	Av2	E3

recebo da parte do GAA fazem com que eu também elabore um Plano de melhoria que vai dar, esse sim, orientações para a elaboração do PAA.

Agora, quem é que elabora o PAA? Ora bem...[33:28]

- *Melhor, quem participa dessa elaboração?*

- Mais diretamente são os professores e os Conselhos de Turma. Depois há professores que não estão organizados em Conselhos de Turma mas em Projetos dos quais são coordenadores que também propõem medidas junto do PAA.

Mas em grande medida são os professores embora a direção tenha, logo em setembro, uma reunião com o pessoal não docente e procure pensar, com o pessoal não docente, nos problemas que houve nos anos anteriores e que respostas ou soluções eles propõem para o próximo ano. Também é estimulado o pessoal não docente a contribuir para o PAA.

Eles não conseguem, por vezes, organizar documentos para o fazer mas sabem que têm um papel muito importante na concretização das metas do PE. Lembro-me que em setembro lhes disse: “Os resultados escolares que pretendemos para o 5º ano são estes, para o 6º ano são este” etc.. Claro que não lhes cabe a eles fazerem o que compete aos professores mas eles sabem, e nós sabemos, quão importante é todo o trabalho de acompanhamento, de atenção constante e cuidado que eles devem ter em relação aos alunos. E têm, naturalmente!

E que faz com que os alunos se possam sentir melhor [31:00]

É tão importante esta atenção - e têm-na naturalmente em relação ao alunos - de forma a que os alunos se possam sentir melhor. Melhores os resultados escolares? Não sabemos qual a relação entre os resultados escolares e a melhoria do ambiente mas não é preciso muito (esforço) para aceitar que quanto melhor ele for melhores serão os resultados.

Mas fora, isso temos fundamentalmente professores organizados em Conselhos de Turma, em projetos, e também o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral.

- *...sabe tenho uma dúvida, que é isto: primeiro como é que é avaliada, se é que é, o contributo de cada proposta antes de ser aprovada e depois como a informação das várias propostas circula, ou não, pela escola para que possa haver interconexões. Não*

	P3	M1
	P2	M2
	P2	M2
		A1
	P2	M1

*sei se isso é feito aqui, se não?*

Aqui como é que isso é feito... É mais fácil com um exemplo: [29:52]

- Uma medida de que me estou a lembrar: o IntregArte. É um projeto que envolve tutorias, mentorias e todo o apoio a alunos que estão em risco de insucesso e comportamento difícil.

É um projeto que existe há já vários anos e não há nenhuma medida na escola que não tenha um coordenador – diz-se hoje em dia: um líder – e ele sabe que tem não só que organizar a medida, apresentar o projeto, como tem que o monitorizar, acompanhar, avaliar continuamente e fazer os ajustes necessários ao longo do ano.

No entanto é feita a avaliação no final do ano. É feita a avaliação intrapares e são ouvidos professores, alunos e encarregados de educação que estão envolvidos nessa medida, dentro do próprio grupo. Mas também é avaliada por outros elementos externamente através do Conselho Pedagógico, por exemplo, ou através de outros professores normalmente por iniciativa do coordenador, tendo em conta várias componentes ...

-Mas esse [método] para um projeto que já existia no ano passado, neste caso há vários anos... Mas se é um projeto novo é avaliado, olhando evidentemente para a sua articulação com o PE, essa é a primeira condição. Mas, não há... não há. Mão se baseia ....

*–Não há nenhuma estrutura própria... ?*

*–Quem faz essa avaliação?*

-Sempre o Conselho Pedagógico. Existe o coordenador do PE, que tem assento no CP e faz parte do GAA (Gabinete de Avaliação da escola A) e que é elemento fundamental deste processo. Mas não é ele que vai avaliar tudo! O que é que ele faz? Monta um processo e dá orientações para que cada coordenador de projeto, ou DT no caso dos PCT, desmultiplique isso para a área da qual é responsável.

A monitorização por todo o ano, a avaliação intermédia obrigatória, no CP a meio do ano, normalmente março/abril, e a avaliação final, isso é sagrado! [26:34]

Dificuldades existem muitas neste processo. A avaliação, o tipo de avaliação de que

	P3	R1 R4 A1
	Av2 Av3	R3
	P4	A4
	P2 P3	
	Av2	E1
	Av1	R3

estamos a falar, só tem interesse para nós sabermos que reformulações e ajustes é que devemos fazer e quais as mais adequadas.

Aqui residem muitas vezes as nossas preocupações e as nossas grandes dores de cabeça. É, **por exemplo**: [imaginemos que se detetou] problemas a nível da assiduidade. Que há um ano, por exemplo, uma turma ou várias turmas que estão a acusar dificuldades no campo da assiduidade. O que é que se faz? Já se utilizaram as medidas habituais: falar com os encarregados de educação, o GAFA que já fez também o seu papel, por vezes a CPCJ já foi sinalizada. O que fazer quando o problema persiste?

Esses casos mais complicados, segundo a avaliação que fazemos, que ainda se mantêm persistentes são as nossas grandes dores de cabeça.

*- Imagine que eu sou professor desta escola e que, face a esse problema, e, naturalmente, preocupado, imaginava um projeto qualquer que ache que tem alguma valia. Como é que procedo para que essa ideia possa ser concretizada num projeto a incluir no PAA? [24:40]*

- Enquanto professor desta escola terá que obrigatoriamente conhecer o PE e conhecer bem. Conhece os documentos, que são os documentos orientadores, os ajustes para o ano que se irá iniciar. Tenho aqui o documento orientador de 2011/2012, ainda não tenho, pois não é possível neste momento ter todos os documentos que permitem a sua elaboração, mas vai existir o de 2012/2013.

O professor tem, então, na sua mão quer o PE quer o documento orientador para o ano em que vai iniciar as suas funções. Logo vai ter de, em primeiro lugar, ver se, quer num quer no outro, se o problema que o professor imaginou está cá.

Porque há muitos problemas mas os que resultam da análise SWOT são os que priorizamos. E todos os anos fazemos análise SWOT. Este ano ainda não a tenho na mão mas estamos a trabalhar nisso. Foram elaborados inquéritos, feita a análise dos resultados. Vou ter essa indicação para os professores do próximo ano.

Quais são os pontos fortes, os pontos fracos, quais são os constrangimentos, as oportunidades e as ameaças. E dir-se-á: será que é igual ao do último ano? Parecido, mas garanto que não é igual. Dou um exemplo: até ao ano anterior o nosso problema era o 2º ciclo no que diz respeito aos resultados escolares e no que diz respeito a disciplina. Este ano surge, logo no 1º período, uma novidade que é: o 2º ciclo está com

		A1 E1
	P5	
	P4	
	Av5 Av6	E1
		E4

os problemas em vias de resolução e o 3º ciclo dispara com os mesmos problemas do 2º!

Eu sei que a análise SWOT que este ano me vão entregar já não nos dará o enfoque no 2º ciclo mas no 3º. Já sei tendo em conta o que foi analisado ao longo do ano. [21:48]

Mas o professor terá que ter essa preocupação: o problema X está dentro dos problemas prioritários? Se está, tem a informação com que preenche um instrumento que é utilizado por todos, que é igual para todos, para propor aquilo que bem entender. Mas propõe (*esse projeto*) sabendo duas coisas...

Mas há uma que considero muito importante, e da qual não abro mão desse ponto, que é: o professor propõe sempre uma medida, um projeto, uma ideia para ele concretizar! Não é para outros concretizarem. Ou seja ele vai envolver uma equipa, ele pode ter outros colegas nessa mesma equipa, mas ele será o coordenador!

*-Será responsabilizado pela execução.*

-Exato. Isto já é um ponto assente. [20:36]

Nós no PAA de ano que terminou tivemos, se não estou em erro, 79 medidas e cada uma destas medidas tem, para além da designação, a equipa de trabalho, objetivos, atividades, os resultados que pretende obter e como vai fazer.

*– Isso é a proposta que cada um pode fazer...*

Pode. Não quer dizer que logo que faça tenha que ser aceite no Conselho Pedagógico. O Conselho Pedagógico avalia uma a uma. Evidentemente que se só tivermos medidas que são novas não há termo de comparação. Temos que avaliar a coerência desse projeto com o PE.

Se já é uma atividade anterior temos todas as avaliações para trás e, em especial, a do último ano para podermos ver. [19:14]

*-Isso é sempre levado em linha de conta na elaboração do novo projeto?*

- Sempre levado em linha de conta. Se existir alguma avaliação que não seja positiva – porque nem tudo o que se faz é excelente, algumas vezes falhamos por isto ou por aquilo ou porque se tornou inoportuno naquele ano - isso é considerado e,

	P3	
		M1
	P3	R1
		R1
	P2	
	P4	E1
	Av4	R3
	Av4	E4

naturalmente, não se vai deixar passar.

E depois as atividades são orientadas para um dos objetivos estratégicos do PE.

- Disse-me que o PAA é aprovado na sua “mancha” no 1º período ...depois disse que era feita uma reavaliação periódica. Essa periodicidade é trimestral, semestral, ... e traduz-se num relatório formal? [17:57]

- Formal, neste aspeto, que tenha que ser do conhecimento do CP em março/abril e no final.

- O relatório final. Este relatório final é conhecido da escola, divulgado, ...

- Há dois momentos de aprovação: no CP, que é um parecer, mas a aprovação é feita pelo Conselho Geral só em setembro. Aliás, só depois dos resultados escolares, só em setembro, é que se faz a aprovação do relatório referente ao PAA.

- O que eu queria referenciar é que esse relatório, não sei qual a sua complexidade e abrangência, e é levado em linha de conta, nas suas conclusões, para o PAA do ano seguinte?

A avaliação desse plano é muitíssimo importante para a elaboração do próximo plano, sem dúvida! Concretamente a avaliação aqui de processo e dos resultados é de tal maneira importante que obriga à reformulação do próprio PE quanto mais ao PAA.

[16:16]

- .. todos esses procedimentos. Há uma atividade, imaginemos, que por qualquer razão se verifica que, embora se tenha criado com a esperança de que a sua execução resolveria um grave problema, se verifica que não está a funcionar. Tem algum mecanismo de intervenção sobre essa atividade ou espera até ao final do ano e, pronto, não funcionou, não funcionou. Tem alguma forma de intervir? [15:37]

Existe, desde que haja esse conhecimento que é sempre trabalhado com o coordenador. Não há projeto sem rosto. Portanto o coordenador será estimulado a estar comigo ou com o próprio coordenador do PE no sentido de dar resposta ao problema.

-Portanto uma intervenção informal mas direta?

	P4	
	Ex1	
	Av5	R4
	Av1	E2
	Ex3	E4
	Ex3	R1

-Sim. Informal não direi pois se for uma reunião de trabalho entre a diretora e o coordenador do projeto para ver quais são os problemas que estão a prejudicar o funcionamento, isso já não é propriamente informal...

Agora também há a consciência do seguinte:

Se nós fossemos em alguns projetos, avaliar através dos resultados que se pretendem, que são sonhados, e que depois não se conseguem concretizar e por isso [se conclui que] o projeto foi mau. Se formos a pensar assim, estamos a pensar mal e é preciso pensar outra maneira ...

Ou seja, há projetos que pelas suas características, tem uma dificuldade em concretizar mesmo aquilo que anseiam fazer e, normalmente, nós somos muito exigentes, quando estamos no início do ano queremos atingir 100% de sucesso.

E sabemos que isso não vai acontecer, será 90 %, será 80%. E quando se chega ao final do ano vemos que, enfim, estamos ainda longe. [13:27]

Poderia dizer-se que é necessário que as metas sejam definidas ainda com mais exigência e rigor. Mas tudo isso é muito difícil de definir e sou favorável a uma meta mais exigente, que se sabe que talvez não se chegue lá, mas que está lá como algo a ultrapassar! E depois se não se conseguir justifica-se o porquê. Porque metas muito adaptadas a um nível mais baixo, em que facilmente são transponíveis, não são metas exigentes.

Também não podemos ir para metas tão exigentes que criem frustração à escola. Logo isso não é nada fácil, é quase que uma arte... Dá que pensar. Mas a minha tendência é: se estou indecisa entre dois valores, meço muito bem se o valor mais alto não será melhor tendo em conta que ele vai criar uma exigência maior. Mas não sei se ele não cria uma frustração grande e, por vezes, fico aqui entre um e outro que é o mais... restritivo. [11:55]

Mas há, realmente, algumas atividades que nós, não chegando aos resultados que talvez tivéssemos logo à partida definido, no entanto, registamos melhorias, quer no aumento do sucesso dos alunos envolvidos, quer na diminuição da taxa de desistência, quer na diminuição do número de processos disciplinares.

Há todo um conjunto de aspetos que depende das medidas mas só.

		R2
		R3
	Av4	R3
C6		
		E1

Assim como não chego ao final do ano e despeço os professores porque eles fizeram, na reunião final, a decisão de reter de 24 alunos reter 10, o que é muito, de dar negativas a não sei quantos, etc. Não chego ao final do ano e despeço os professores todos por não terem atingido os resultados pretendidos!

Nas medidas é a mesma coisa: não vou logo despedir o coordenador porque não atingiu [o pretendido]. Agora tem de haver um sentido da exigência e um sentido do conhecimento do que se faz na prática para se poder ver qual o interesse da medida X ou Y. [10:27]

*- O que me parece é que fazem sempre uma avaliação no sentido de promover algumas alterações de melhoria. Não é, pura e simplesmente, não funciona: corta.*

Mas sou sensível a que os processos às vezes não têm melhorias mas já foi bom não piorarem! Às vezes as coisas são tão complexas que manter um determinado nível é já é bom. No entanto, acho que é de referir o envolvimento de vários órgãos como o CP e, ligado ao CP, os departamentos. E o Conselho Geral, naturalmente. E tudo isto, enfim, mexe com a organização e há um aspeto, que eu escrevi aqui nos meus apontamentos, que queria referir que é: “como comunicamos na escola?”.

Às vezes não podemos dizer: “é assim: ponto 1, ponto 2, ponto 3 ...!”

A questão da comunicação, em organizações tão complexas como a escola, é uma coisa interessantíssima. Porque há no circuito de comunicação circuitos que são formais, por exemplo, do CP para os departamentos, dos departamentos para o CP, etc.. Há uma certa formalidade. Mas há muitos momentos que são informais que é quando um professor do departamento X encontra o professor do departamento Y e conversam sobre a escola. E não há, aparentemente, nenhum sítio ou momento [formal] em para que eles comuniquem. Não há reuniões interdepartamentais, só há por departamento! [8:17]

Apesar de nós em setembro, nos últimos anos, fazermos uma atividade que considero muito positiva e que já está enraizada no Agrupamento que é:

No princípio de setembro os coordenadores das várias ações, medidas ou diretores de turma de uma forma não obrigatória apresentam aos restantes professores o que fizeram do “seu” projeto ao longo do ano.

	Av4	R1
	Av2	R3
	P5	M4
	Av6	R4

- ... Como é feito? De que forma? Reunião?

Não é feito em reunião geral de professores porque eu não convoco uma reunião geral de professores. É um misto entre uma sessão de trabalho, um momento de reflexão mas, fundamentalmente, um coordenador de um projeto, um DT, um professor que desenvolve um mestrado, qualquer um que assim o entenda, apresenta o seu trabalho.

--Isso é feito em que espaço? [7:03]

É feito no refeitório. No ano passado já houve necessidade de fazer por duas vezes, porque uma tarde já não chega. Porque as informações são apresentadas, estão á vista, como é naturalmente obrigatório , mas as pessoas são muito curiosas...

[Os coordenadores] sabem que não ultrapassam mais do que, acho que eram 10 minutos, porque são muitos. Quer dizer... são 79 medidas mais projetos, mais...portanto podiam ser dias!

Não é obrigatório mas muitos inscrevem-se para apresentar. Depois há um momento em que estão abertos, isto é, acabam a sua apresentação e explicam todo o seu projeto, como fizeram e como vão fazer. São livres de fazer o que quiserem, só não podem ultrapassar o tempo senão corta-se-lhe a palavra! E outros fazem as perguntas.

[5:54]

Ora isto foi uma das formas que nós, direção, experimentámos e que tem dado muito resultado porque considerei, em tempos, e vejo que tenho alguma razão que apesar de ter em PAA as pessoas estão ligadas aquilo de que estão mais ao pé e conhecem depois muito mal o que se passa no Agrupamento.

E mesmo assim, este Agrupamento tem uma complexidade tal que até eu tenho dificuldade em saber o que cá se passa desde o pré até ao 12<sup>a</sup> ano.

	Av6	A5
		A5
		R4
	P5	A2

Mas ouvi durante estes anos, isto é, de todos nós podemos corroborar, estas afirmações: "Ah! Não tinha ideia que se fazia isto cá!"

Isto é, quando se fala de estágios e se diz o curso tal está a envolver não sei quantas empresas [a reação é] "Ah!". E quando se fala dos cursos profissionais? Este ano estivemos a trabalhar com 32 empresas! "Ah" [4:32]

Os professores não têm essa noção. E outros aspetos: as UAAM? Como se trabalha dentro de uma UAAM? Se um professor não teve que dar uma disciplina funcional não sabe! Não tem conhecimento e não tem tempo para andar a espreitar...

Saber que têm um programa de ciência para o pré-escolar e que vai para o 1º ciclo e que e isso...

Estes momentos que o ano passado foram 2 tardes, e eu tenho que ver se vou dar mais tempo, dão a hipótese de uma abertura diferente. Para já é o seu coordenador que a faz, que fala sobre a matéria e vai ali com um ânimo muito grande. E depois os outros põem questões: "Resolveste isto como?" Ou outros aspetos que na apresentação não ficaram tão clarificados..."Mas explica-me lá como é que tu fazes isto?". Há aqui uma partilha...[3:24]

*- E é aí que surge depois a colaboração e interconexão entre as várias atividades...*

-Ainda há muito a construir. A articulação entre ciclos e a articulação em geral ainda é muitíssimo má. Há muito caminho a construir.

No entanto, quero dizer que é uma outra forma de também de começar também o ano e, ao mesmo tempo, começar a elaboração do PAA. Todas as pessoas sabem todas as regras. Penso eu que não há quem neste momento que desconheça as regras de construção do PAA.

*- Pronto, já começamos há uma hora e 10! Nunca pensei que fosse tanto! Julgo que as ideias e as dúvidas que tinha estão esclarecidas.*

*Referiu que existe uma figura, que eu desconhecia, do coordenador do PE de maneira que lhe vou pedir autorização para, no caso de ter alguma dúvida mais específica, de o contactar.*

- Com certeza mas tenha em atenção que é ele também que realiza o relatório TEIP,

		A5
	P5	M4
	P5	M4
	Av2	

---

pelo que, nesta altura, não tem muito tempo disponível.

*- Não lhe tirarei tempo, fique descansada. Se for necessário serão perguntas diretas e de resposta imediata, e só.*
