

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**O Conselho Pedagógico como Órgão das Lideranças Intermédias
na Organização Escolar de um Agrupamento**

Maria Inês Miranda Carrilho Angelino

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação orientada por Professora Doutora Cláudia Susana Coelho Neves

2017

RESUMO

O trabalho de investigação que nos propomos realizar insere-se na área da administração educacional, incidindo no papel que o Conselho Pedagógico (CP) desempenha como órgão de lideranças intermédias, enquanto órgão de administração e gestão especialmente responsável pela orientação pedagógica e funcional dos agrupamentos de escolas, ou escolas não agrupadas.

Hoje em dia exige-se que as lideranças sejam eficazes, com visão de excelência para gerar níveis de decisão partilhada no contexto de um projeto educativo com objetivos conhecidos, compreendidos por toda a comunidade educativa. A liderança do CP deve ser reconhecida pelos docentes como uma gestão intermédia, especialmente responsável pela orientação pedagógica e formativa. Do modo como essa liderança for exercida dependerá o eventual reconhecimento. Mas o que importa sublinhar como significativo neste contexto é a nova forma de criar pedagogicamente com uma estratégia inovadora e prospetiva.

- Inovadora, porque a inovação pode tornar-se num processo de dinamização das escolas, de autorregulação interna e de reforço de autonomia.
- Prospetiva, porque se pode colocar em evidência um modo diferente de fazer e não o que fazer.

Através de uma metodologia qualitativa privilegiámos uma abordagem descritiva e interpretativa, cujo desenho investigativo se enquadra no âmbito de um estudo de caso onde podem ser identificadas características de investigação ação, particularmente quando os participantes ao longo do processo refletem sobre decisões e ações e ao mesmo tempo identificam áreas de melhoria. Enfatiza-se a criação de oportunidades reflexivas, que se concretizam na realização de entrevistas semiestruturadas, que permitem conhecer o contexto educativo e o conhecimento sobre as práticas implementadas no agrupamento de escolas em estudo. As entrevistas, a análise documental e as notas de campo ou observação naturalista da investigadora completam a triangulação metodológica.

Com este estudo procurámos compreender a orgânica funcional do conselho pedagógico, como exerce as suas funções e como os seus membros interagem com as outras estruturas de liderança do agrupamento, em particular com o conselho geral.

Palavras-chave: Conselho Pedagógico; Liderança; Projeto Educativo; Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

The research work we propose to carry out integrates the field of educational administration, focusing on the role the Pedagogical Council (PC) plays as an intermediate leadership entity, while administrative and organizational entity, responsible for the pedagogical and functional guidance of the grouped and un-grouped schools.

Nowadays it is required effective leaderships with view towards excellency so that it can generate shared decision levels in the context of an educational project with well-known goals understood by the whole educational community. Teachers must acknowledge the leadership within the Pedagogical Council as an intermediate management particularly responsible for the formative and pedagogical regulation. The way leadership is conducted may lead to a recognition. However, what really matters to highlight as rather significant in this context is the new approach to pedagogical creation through a innovating and prospective strategy.

- Innovating, because innovation may turn into a process of schools enhancement as well as internal self-regulation and autonomy strengthening.
- Prospective, because one can put in evidence a different way of doing instead of what to do.

Through a qualitative methodology, we privileged both a descriptive and an interpretative approach, of which scheme fits in the scope of a study case, where both investigation and action features can be identified, particularly when participants reflect upon decisions and actions throughout the process and at the same time are able to point improvement areas. We emphasizes the conception of reflexive opportunities which lead to semi-structured interviews allowing us to know the educational context as well the knowledge of the practices implemented in the assembled schools under study. The interviews, the data analysis and the field notes or the researcher's naturalistic point of view complete the methodological triangulation.

With this study, we tried to understand the functional organics of the Pedagogical Council, the way it performs its duties and how its members interact with other leadership structures in the assemblage, in particular with the General Board.

Keywords: Pedagogical Council, Leadership, Educational Project, Pedagogical innovation.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória dos meus avós e irmão, Romão e
Joaquina Miranda e Paulo Carrilho.

À minha mãe, que tanto trabalhou para que eu estudasse.
Ao meu pai que, na sua diferente forma de estar, esteve sempre presente.

Ao meu amor de marido, ele é o meu outro eu.

Dedico ainda este trabalho ao meu filho João e à minha filha Carolina,
para que se lembrem sempre que o amanhã chega hoje e que o caminho
pode ser feito.

À Memória da Professora Dr.^a Lúcia da Conceição Grave-Resendes.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todos os que tornaram possível a concretização deste trabalho:

À Diretora do Agrupamento de Escolas em Estudo, Professora Maria de Fátima Silva.

Aos meus amigos Maria Gabriela Matos, Ana Maria Quadrilheiro, António Gomes e Teresa Ananias, pelo incentivo.

Ao Alexandre pela preocupação constante, do “se não consegue terminar, ou fazer”, numa fase complicada de muito trabalho.

A todos os professores que participaram nas entrevistas.

Aos membros do Conselho Pedagógico.

Aos membros do Conselho Geral.

Um agradecimento muito especial ao meu colega e amigo António Martins da Silva, pela paciência e apoio.

A todos os colegas que ao longo do tempo foram manifestando a sua solidariedade, interajuda e partilha de experiências.

À minha orientadora, Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave Resendes, pelo seu apoio e disponibilidade, aos quais, algumas vezes, não consegui corresponder da melhor forma e que prematuramente partiu.

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Cláudia Neves, pela sua ajuda neste momento triste e difícil e pelo encorajamento para continuar esta tarefa.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	iii
ABSTRACT	v
DEDICATÓRIA	vii
AGRADECIMENTOS	ix
ÍNDICE GERAL	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
ÍNDICE DE TABELAS	xiv
ÍNDICE DE ANEXOS	xv
SIGLAS	xvii
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	19
1. O problema de investigação.....	22
1.1. Questões da investigação	23
1.2. Justificação do estudo.....	24
1.3. Organização do estudo	27
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA	29
2. Escola como organização.....	31
2.1. Marcos legais	31
2.2. Estratégia de princípio	35
2.3. Escola pública	41
2.4. Cultura de escola.....	51
2.5. Liderança e gestão nas escolas públicas.....	54
2.6. A autonomia das escolas	59
2.7. O conselho pedagógico como órgão de liderança intermédia.....	61
2.8. Evolução do conselho pedagógico	62

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	71
3. Abordagem metodológica: natureza do estudo.....	73
3.1. O estudo de caso.....	73
3.2. Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa a utilizar	75
3.3. Validade e fiabilidade do estudo	77
3.4. População em estudo e justificação da sua escolha	79
3.5. Contexto em estudo / Caraterização do agrupamento de escolas.....	80
3.6. Composição e localização do agrupamento de escolas.....	80
3.7. Estrutura organizacional.....	88
3.8. Missão e visão	89
3.9. Plano estratégico	91
CAPITULO IV - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	93
4. Análise e tratamento dos dados	95
4.1. Triangulação de dados	97
4.1.1. Análise sucinta dos documentos estruturantes do agrupamento.....	97
4.1.2. Análise de atas do conselho pedagógico (CP).....	101
4.1.3. Análise de relatório de avaliação externa (IGEC)	102
4.1.4. Análise do projeto educativo do agrupamento (PEA).....	104
4.1.5. Análise do plano anual de atividades do agrupamento (PAAA).....	105
4.1.6. Análise do regulamento interno do agrupamento (RIA).....	106
4.2. Caraterização dos entrevistados	107
4.3. Análise de conteúdos das entrevistas realizadas	109
4.4. Análise de resultados / Conclusões	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
BIBLIOGRAFIA	135
ANEXOS	141

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Evolução dos resultados de Portugal no PISA	43
Figura 2: Triangulação das fontes de dados	77
Figura 3: Estabelecimentos pertencentes ao agrupamento de escolas	80
Figura 4: União das freguesias de Ramada e Caneças	81
Figura 5: Localização das escolas do agrupamento	83
Figura 6: Estrutura organizacional do agrupamento	88
Figura 7: Missão, visão, valores e princípios.....	89
Figura 8: Caraterização profissional dos entrevistados (CP)	107
Figura 9: Caraterização profissional dos entrevistados (CG).....	108
Figura 10: Caraterização profissional dos entrevistados (professores)	108
Figura 11: Caraterísticas dos membros do CP (formação e experiência).....	110
Figura 12: Caraterísticas dos membros do CP (pessoais e profissionais)	111
Figura 13: Adequação das competências do CP aos normativos	112
Figura 14: Abrangência e autonomia do CP	112
Figura 15: Sentimento relativo ao acumular de cargos da presidente do CP	113
Figura 16: Sentimento relativo à representatividade no CP	114
Figura 17: Sentimento relativo ao relacionamento CP - CG.....	115
Figura 18: Sentimento relativo à importância do CP e CG.....	116
Figura 19: Sentimento relativo à relevância e capacidade de decisão do CP	117
Figura 20: Sentimento relativo às deliberações do CP.....	118
Figura 21: Sentimento relativo à situação da educação no agrupamento.....	119

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Evolução da composição do CP	66
Tabela 2: Composição do CP do agrupamento.....	69
Tabela 3: Objetivos do plano de ação do agrupamento	91
Tabela 4: Referencia a algumas frases das entrevistas realizadas	97
Tabela 5: Taxa de transições e de sucesso	105
Tabela 6: Caraterização profissional dos entrevistados (CP).....	159
Tabela 7: Caraterização profissional dos entrevistados (CG)	159
Tabela 8: Caraterização profissional dos entrevistados (professores)	159
Tabela 9: Caraterísticas dos membros do CP (formação e experiência).....	160
Tabela 10: Caraterísticas dos membros do CP (pessoais e profissionais).....	160
Tabela 11: Adequação das competências dos docentes do CP.....	161
Tabela 12: Abrangência e autonomia do CP	163
Tabela 13: Relações entre o CP e o CG.....	169
Tabela 14: Importância do CP para os professores.....	172
Tabela 15: Plano de ação.....	181

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I : Guião das entrevistas (CP)	143
Anexo II : Guião das entrevistas (CG)	149
Anexo III : Guião das entrevistas (professores).....	153
Anexo IV : Entrevistas.....	157
Anexo V : Plano de ação do agrupamento	179

SIGLAS

AAAF (Atividades de Animação e de Apoio à Família)
ADD (Avaliação de Desempenho Docente)
AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular)
ASE (Ação Social Escolar)
CPR (Centro Paroquial da Ramada)
CAF (Componente de Apoio à Família)
CD (Conselho Diretivo)
CG (Conselho Geral)
CMO (Câmara Municipal de Odivelas)
CP (Conselho Pedagógico)
CREL (Circular Regional Externa de Lisboa)
CRI (Centro de Recursos para a Inclusão)
CRIL (Circular Regional Interior de Lisboa)
DT (Diretores de Turma)
EB (Ensino Básico)
ECD (Estatuto da Carreira Docente)
IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*)
IGEC (Inspeção Geral de Educação e Ciência)
NEE (Necessidades Educativas Especiais)
OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico)
PAA (Plano Anual de Atividades)
PAAA (Plano Anual de Atividades do Agrupamento)
PEA (Projeto Educativo do Agrupamento)
PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*)
PISA (*Programme for International Student Assessment*)
PNPSE (Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar)
RI (Regulamento Interno)
RIA (Regulamento Interno do Agrupamento)
SADD (Secção de Avaliação de Desempenho Docente)
TEIP (Território de Intervenção Prioritária)

TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*)

UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

“São os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é.”

Luc Brunet

O funcionamento do Conselho Pedagógico (CP) de um agrupamento constitui o mote para este trabalho de investigação.

A escola e os agrupamentos de escolas são uma estrutura complexa do ponto de vista organizacional, onde, ao longo dos tempos, têm sido aplicadas muitas das funções administrativas ligadas às organizações burocráticas. Vive hoje de incertezas e vertiginosas mudanças ideológicas, culturais, sociais e profissionais. Cada organização escolar possui uma dinâmica própria, o que a torna distinta das restantes organizações, porém, nem os estilos administrativos, nem os organizacionais são independentes dos princípios ideológicos e políticos constitucionais vigentes. A educação escolar esteve desde sempre condicionada pela tipologia e pelas características de cada escola e pelas respostas educativas nelas existentes. Durante muitos anos, o estudo da escola limitou-se à análise dos processos didáticos ou das tomadas de decisão dentro da sala de aula, não levando em consideração os seus elementos organizativos. Refere-se que, embora a educação escolar se desenvolva no seio de uma organização, nem sempre foi considerado este facto nos estudos realizados. Por volta da década de 80 do século XX, a escola como organização começa a ser olhada com mais atenção e o principal objetivo passa a ser focalizado na melhoria da qualidade educativa. Contudo, para que seja possível aumentar a qualidade do Sistema Educativo é necessário adequar os recursos às necessidades, de modo a que a escola possa dar uma melhor e mais adequada resposta aos problemas com que se depara. Em Portugal e ao longo dos últimos anos, as inúmeras alterações no Sistema Educativo têm levado a organização escolar a aperfeiçoar e adaptar a sua função de gestão. Salientamos que as mudanças têm sido fortemente condicionadas pelas constantes alterações do meio onde a escola está inserida, levando a uma nova estruturação da sua organização. Assim, nas medidas introduzidas na administração e gestão das escolas, assume particular relevância o contexto político, social, económico e cultural em que estas foram assumidas, após o 25 de abril de 1974.

Após várias pesquisas feitas sobre trabalhos de investigação diretamente relacionados com o funcionamento dos conselhos pedagógicos das instituições escolares, verificou-se que existe uma escassa publicação relativa a este órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa, do seu funcionamento interno, da sua natureza e responsabilidade a nível das suas competências, bem como da sua articulação com os restantes órgãos de administração e gestão.

Num quadro abrangente de sucessivos modelos de gestão democrática das escolas, o CP sempre se constituiu como um órgão de decisão central, por ser nele que deve residir a capacidade de reflexão e decisão sobre melhores práticas educativas, sobre o sucesso e o insucesso dos alunos e a inclusão de todos os alunos na escola.

Estas competências são hoje de considerável complexidade e abrangência em resultado de um longo e complexo processo de construção normativa e de evolução de conceitos, competências e práticas que lhe foram sendo associadas e atribuídas¹.

Esta investigação resulta então da necessidade de se proceder a uma reflexão sobre o caminho que a escola pública portuguesa tem vindo a tomar, no que se refere aos seus órgãos de gestão, uma vez que uma investigação sobre o Conselho Pedagógico de um agrupamento de escolas permite a interpretação do modo de funcionamento deste órgão pedagógico.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No capítulo I far-se-á uma breve apresentação do estudo. No capítulo II será feita a revisão da literatura. No capítulo III incluiremos os aspetos metodológicos da investigação. No capítulo IV procederemos à apresentação, análise de resultados e conclusões.

1. O problema de investigação

A grande necessidade de melhorar a qualidade do ensino continua no centro do debate político na maioria dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE). O foco da sua atuação não se restringe aos aspetos económicos. Têm

¹ Essa evolução foi emergindo desde o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro; Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro; Decreto-Lei n.º 172/92 de 10 de maio, Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pela Lei 24/99, seguindo-se o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

projetos nas áreas sociais, ambientais, educação e criação de emprego. Um dos seus objetivos primordiais centra-se no proporcionar acesso à educação para todos. É então de extrema importância que os poderes políticos e públicos enunciem claramente o que se pretende das funções docentes e dos seus órgãos de liderança. Os professores têm de estar incontestavelmente preparados para mudar métodos de ensino e se adaptarem às novas exigências pedagógicas. As lideranças também têm que estar preparadas para conjuntamente ajudarem a resolver os problemas dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e tomarem decisões conscientes para que o ensino ministrado aos alunos seja de qualidade. Talvez a parte mais difícil em relação à política educativa de um agrupamento de escolas, seja aquela que diz respeito às lideranças, uma vez que é difícil de definir, o que tem o maior peso, se a parte pedagógica ou a parte organizacional.

A presente investigação foca-se nas competências do CP de um agrupamento de escolas na Ramada, associada à preocupação de perceber as relações institucionais entre todos os órgãos de liderança de um agrupamento de escolas; A Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral.

A questão nuclear não será a de saber se o agrupamento tem ou não um bom relacionamento entre todos os órgãos de liderança, mas conseguir identificar e compreender o real impacto do funcionamento do CP ao nível dos processos de gestão e liderança.

1.1. Questões da investigação

Neste estudo, com base nos resultados das entrevistas, pretendemos mostrar a importância das exigências do sistema educativo Português, que enfatiza a necessidade de maior autonomia das escolas, uma vez que têm que assumir uma grande parte da responsabilidade das aprendizagens dos alunos e constante melhoria do seu desempenho. Pretendemos identificar e compreender o real impacto do funcionamento do Conselho Pedagógico de um agrupamento ao nível dos processos de gestão e liderança respondendo às seguintes questões:

- Qual o papel do Conselho Pedagógico no funcionamento do agrupamento em estudo?
- Qual o papel do Conselho Pedagógico, enquanto órgão de liderança intermédia e de orientação pedagógica e funcional do agrupamento de escolas em estudo?
- Os professores sentem-se representados no Conselho Pedagógico pelo seu coordenador?
- Que visão têm os professores dos membros do Conselho Pedagógico?
- Qual a relação estabelecida entre o conselho pedagógico, a direção e o conselho geral?
- Qual a real influência do conselho pedagógico nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos?
- Qual a influência do conselho pedagógico na formação contínua do pessoal docente?

1.2. Justificação do estudo

A Constituição Portuguesa consagra as finalidades da educação, estabelecendo que ao Estado compete promover a sua democratização, garantindo a todos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece os princípios de organização deste sistema, designadamente a promoção da formação integral, da cidadania, da valorização cultural, moral, ética e da interculturalidade. Os princípios fundamentais que regem o sistema educativo português são a igualdade, a equidade, a democraticidade, a abrangência, a inclusão e a participação.

A administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas é assegurada por órgãos próprios, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos referidos nos artigos 3.º e 4.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.²

Num quadro abrangente de sucessivos modelos de gestão democrática das escolas o CP sempre se constituiu como um órgão de decisão central, por ser nele que deve residir a capacidade de reflexão e decisão sobre melhores práticas educativas, sobre o sucesso e o insucesso dos alunos e a inclusão de todos os alunos na escola.

Como refere Lima (1991:96), em Portugal “ os estudos organizacionais e administrativos da educação são ainda hoje, por vezes, conotados com o conhecimento da legislação, com a impossibilidade de uma racionalidade técnico-burocrática, com a resolução de problemas de implementação”. No ensino da administração escolar a situação é parecida: “ a ideia de que o futuro professor deverá conhecer antecipadamente a escola é (...) sinónimo de conhecer o universo oficial, a legislação que o criou e regulamenta – “saber como”, e não “saber porquê” (idem: 92).

Esta investigação baseou-se no trabalho empírico realizado no agrupamento de escolas onde exerço funções letivas. Pelo facto de trabalhar no agrupamento em estudo e ser ao mesmo tempo, Coordenadora do Serviço de Apoio à Aprendizagem com assento no CP já há sete anos, constituiu o fator decisivo e motivador para a escolha do tema do estudo a realizar. Pelo facto tenho também alguma facilidade no acesso às fontes de informação assim como a proximidade e facilidade de comunicação com os demais participantes, pelo que assumi assim a posição de participante e observadora.

O professor deve refletir sobre o que o tornou a pessoa que hoje é e em todos os fatores pessoais e profissionais que contribuíram para que seja assim. Neste sentido e na perspetiva de Santos (1998:124) “a prática profissional pode ser concebida como elemento constitutivo da formação continuada dos profissionais.”

Escolhi ainda o agrupamento em questão, porque no decurso do mês de abril de 2013, o Agrupamento em estudo foi alvo da segunda avaliação externa integrada no novo ciclo

² artigo 3.º - Princípios Gerais; artigo 4.º Princípios Orientadores e Objetivos

avaliativo da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). O relatório produzido, datado de abril de 2013, expressava a avaliação efetuada aos três domínios em análise: Resultados; Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão tendo sido todos os parâmetros avaliados com Muito bom. No domínio da Prestação do Serviço Educativo a avaliação efetuada expressou a existência de evidências que representavam “ O Agrupamento assegura uma resposta diversificada e adequada aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Verifica-se uma boa articulação entre os educadores, diretores/professores titulares de turma, docentes especializados, técnicos, pais e encarregados de educação concorrendo para uma efetiva inclusão daqueles discentes” . (IGEC, 2013:5-6)

Sendo a principal responsável pela Prestação do Serviço Educativo, através do serviço que coordeno (Serviço de Apoio à Aprendizagem) e tendo a avaliação externa, ocorrido com uma Diretora que entretanto se aposentou, senti a necessidade de tentar perceber o que mudou no agrupamento em particular ao nível das lideranças intermédias, mais concretamente no Conselho Pedagógico.

Decidi que, para além da minha própria autonomia como professora de educação especial deveria alargar os meus conhecimentos e exponenciar a minha carreira profissional através de leituras, pesquisas, da frequência de formação e com o apoio de parcerias locais, principalmente daquelas com quem trabalho diariamente. Podendo deste modo encontrar outras formas de intervir, identificar, clarificar e resolver os problemas que surjam, envolvendo todos na educação de todos os alunos, incluindo os que têm Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A necessidade de me sentir competente nas funções que desempenho, juntamente com a capacidade de adaptação e a constante necessidade de atualização que sempre me caracterizaram, foram essenciais para enfrentar todas as novas realidades com que sempre me fui deparando. Apesar de ter consciência das implicações de todas as reformas implementadas no exercício das funções docentes e com uma enorme crença na minha função, todo o meu trabalho tem sido feito de forma sistemática no sentido de afirmar a riqueza das competências, de resistir à burocracia enfrentando as situações com a mobilização e colaboração de todos os intervenientes do trabalho escolar.

Tenho desempenhado cargos de liderança intermédia como Coordenadora de Departamento, Coordenadora do grupo de Educação Especial e por último Coordenadora do Serviço de Apoio à Aprendizagem do Agrupamento de escolas em estudo e esta realidade, apesar de exigente, tem sido sempre gratificante embora com um elevado grau de responsabilidade visto que passei de forma quase constante a ser um elemento participativo na tomada de decisões, sustentada por uma liderança partilhada.

As equipas de docentes com as quais tenho trabalhado promovem uma escola democrática, humanizada e humanizadora que proporciona aos alunos e crianças vivências felizes, significativas e transformadoras num processo que se quer que seja de ensino/aprendizagem. A “gestão e liderança devem ser encaradas como processos integrais, parte da responsabilidade de todos” (Whitaker,2000:163).

Ao refletir sobre a minha experiência enquanto agente educativo, sou levada a acreditar que a inquietude e necessidade de estar sempre a aprender e a abraçar novos desafios, foram o mote para escolher o agrupamento de escolas onde trabalho como fonte de inspiração e foco de investigação das lideranças intermédias nomeadamente o conselho pedagógico, enquanto órgão de liderança pedagógica e funcional.

1.3. Organização do estudo

Este estudo está organizado em quatro capítulos.

No capítulo I faremos uma breve apresentação do estudo através da sua introdução.

No capítulo II tomamos como referência a revisão da literatura.

No capítulo III trataremos dos aspetos metodológicos da investigação. Este é um estudo de caso que se focaliza num órgão de liderança intermédia de um agrupamento, pelo que considerámos preferível que fosse um estudo qualitativo, uma vez que utiliza a entrevista como principal método de análise.

No capítulo IV apresentaremos a análise do estudo com respetiva apresentação e interpretação dos dados recolhidos assim como as conclusões retiradas.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

2. Escola como organização

2.1. Marcos legais

A cultura escolar portuguesa, ao nível da administração escolar, é marcada por conceitos formais e hierárquicos, como reitor ou diretor, órgãos unipessoais normalmente resultantes de nomeação estatal e, no pós 25 de abril de 1974, por conselhos diretivos e conselhos executivos sendo estes órgãos colegiais, emergentes de escolhas entre pares.

A Constituição Portuguesa consagra as finalidades da educação, estabelecendo que ao Estado compete promover a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para:

- a igualdade de oportunidades;
- a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais;
- o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade;
- o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.³

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada a 14 de outubro de 1986, estabelece os princípios de organização deste sistema, designadamente a promoção da formação integral, da cidadania, da valorização cultural, moral, ética e da interculturalidade.⁴

Esta é uma perspetiva sistémica em que o núcleo de interesse da organização e da motivação (escola clássica e escola das relações humanas) concorrem para o estudo do conhecimento das interações e das influências entre os indivíduos.

³ Constituição da República Portuguesa - CAPÍTULO III -Direitos e deveres culturais; Artigo 73.º (Educação, cultura e ciência).

⁴ Aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto; Alterada pela Lei n.º 65/15, de 3 de julho. As duas primeiras alterações referiram-se a questões relacionadas com o acesso e financiamento do ensino superior (1997 e 2005), e a última, em 2009, com o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e com a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

As escolas, tal como as outras organizações, têm histórias e culturas que consistem em valores, crenças e expectativas que se desenvolveram ao longo do tempo. As mesmas têm um papel fundamental na sociedade organizacional em que vivemos, pois a sua missão consiste em formar cidadãos competentes para participarem ativamente na sociedade. Missão essa que deve ser desenvolvida em condições de qualidade, equidade, eficácia e eficiência, as quais dependem da organização da escola e da dinâmica dos seus atores. Embora os professores e os alunos não sejam atores convergentes na forma de ver a escola, pois diferem no modo de agir, de pensar, de compreender o mundo, nas suas funções e no seu estatuto, eles são condição essencial para a sua existência e constituem a invariante que determina a escola.

Segundo Costa (1996), a conceção de escola como arena política tem o seu enfoque em quatro fatores:

- **O interesse** - sendo pessoal profissional ou político, leva as pessoas a agir num determinado sentido e contribuir para o funcionamento e dinâmica organizacional.
- **O conflito** - resultante da colisão de interesses que, segundo (Afonso, 1994:37) “podem ser institucionalizados ou ignorados nas regras formais ou informais do sistema político escolar”. Quem defende a abordagem política percebe e entende o conflito como natural e benéfico para a mudança e reestruturação das organizações. No entanto, os conflitos não se devem exclusivamente aos interesses no interior da organização, mas também estão sujeitos a fatores externos.
- **O poder** - entendido como a capacidade de agir sobre os indivíduos ou sobre o grupo, o qual gera reciprocidade e dependência. Normalmente nas organizações aparecem confrontos de poder, uma vez que existem indivíduos diferentes, na formação e na função que exercem, detendo formas de poder diferentes.
- **A negociação** - fazendo parte dos processos de tomada de decisão. Todos têm algum poder, ou meios para o contestar, tornando necessária a existência de uma negociação.

O jogo permanente de interesses, os conflitos e poderes não impedem que as escolas ou outras estruturas organizacionais prossigam a sua atividade, visto que a «dinâmica

organizacional que se gera acaba sendo o resultado deste clima de confrontação que possibilita que os grupos continuem a funcionar com algum grau de efetividade, isto é, procurando interferir nas decisões segundo interesses a salvaguardar» (Silva, 2011:84).

Pelo exposto consideramos que cabe à escola cumprir os princípios da atividade administrativa, definidos no artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que a seguir enumeramos:

- **Princípio do Serviço Público** - no exercício de funções ao serviço exclusivo da comunidade educativa, prevalecendo sempre o interesse público sobre os interesses particulares ou de grupo;
- **Princípio da Legalidade** - a atuação é sempre em conformidade com os princípios constitucionais e de acordo com a lei e o direito;
- **Princípio da Justiça e Imparcialidade** - no exercício das funções tem de se tratar de forma justa e imparcial todos os elementos da comunidade educativa, atuando segundo rigorosos princípios de neutralidade;
- **Princípio da Igualdade** - não se pode impedir, beneficiar ou prejudicar qualquer elemento da comunidade educativa em função da sua ascendência, sexo, raça, língua, convicções políticas, ideológicas ou religiosas, situação económica ou condição social;
- **Princípio da Proporcionalidade** - exige-se aos elementos da comunidade educativa o estritamente indispensável à realização das suas atividades dentro da instituição;
- **Princípio da Colaboração e Boa-fé** - a colaboração com os elementos da comunidade educativa tem de seguir o princípio da Boa-fé, tendo em vista o interesse da comunidade e o fomentar da participação na realização das atividades;
- **Princípio da Informação e Qualidade** - a prestação de informações e/ou esclarecimentos tem de ser clara, simples, cortês e rápida;
- **Princípio da Lealdade** - atuação tem de ser de forma leal, solidária e cooperante;

- **Princípio da Integridade** - a obediência tem se reger por critérios de honestidade pessoal e de integridade de caráter;
- **Princípio da Competência e Responsabilidade** - a atuação tem de ser de forma responsável e competente, dedicada e crítica, com empenhamento na valorização profissional.

No plano mais geral da política educativa, em particular no que respeita aos vários impasses da política e da administração de educação, podemos considerar que o processo de desagregação da administração centralizada e burocrática é uma evidência, por ser cada vez mais premente passar de um paradigma de gestão direta para uma lógica mais horizontal que fomente a participação social e a gestão partilhada por todos os atores envolvidos no processo educativo.

A mudança nas escolas só faz sentido se estiver associada a uma política ativa de promoção de autonomia da gestão escolar. Segundo Michael Fullan (2003: 95), citado por Costa e Ventura (2005:10) “É uma das maiores ironias da vida: as escolas têm por finalidade ensinar a aprender, no entanto são péssimas no que se refere a aprender umas com as outras. Se um dia descobrirem como isso se faz terão o futuro assegurado.”

Numa altura em que as políticas tendem a instalar-se nas mais diversas esferas da vida social, o papel dos gestores escolares assume novos contornos ao serviço dos diferentes objetivos e valores educacionais. Pressionados politicamente para que os alunos obtenham bons resultados escolares e espartilhados por diversos mecanismos de controlo com inspeções e avaliações, os gestores e líderes escolares encontram-se numa verdadeira encruzilhada difícil de desfazer, porque por um lado devem tentar preservar os princípios democráticos, enquanto por outro são constantemente impelidos a exercer as suas funções de forma cada vez mais tecnocrática e competitiva. A harmonia entre estas duas lógicas de sentido oposto tem vindo a fragilizar os processos de liderança escolar. A construção de “uma escola como oficina de cidadania democrática” (Sanches, 2007:151) requer a interiorização da ideia de que qualquer processo de organização e administração educacional comporta inevitavelmente uma pedagogia implícita.

A organização escolar é um contexto propício ao desenvolvimento de “complexas metamorfoses culturais construídas e sedimentadas no tempo e inscritas na memória coletiva da instituição” (Torres et al., 2009:97).

2.2. Estratégia de princípio

A análise das teorias de administração educacional tem estado diretamente relacionada com o desenvolvimento conceitual e cronológico das tipologias das diversas teorias das organizações ou da administração, em geral, e das empresariais em particular. Nas teorias organizacionais, cada tipologia teve a sua importância e o seu papel específico na evolução do entendimento da complexidade organizacional.

Nas teorias clássicas, que vigoraram nas décadas de 20 e 30 do séc. XX, surgem estudos de grande ênfase sobre as organizações porque se situam ao nível da compreensão, explicação e interpretação das instituições, de forma a permitir que “o pragmatismo da ação individual e coletiva, concentrado na capacidade produtiva dos seres humanos evoluísse no sentido da eficiência máxima”.(Ferreira et al, 1996:5) A grande preocupação era a descoberta de regras ideais e de códigos de conduta necessários ao funcionamento das organizações. Se existiam essas regras ideais, tal significava que os indivíduos se teriam de adaptar total e mecanicamente ao processo produtivo e ao esquema de funcionamento da organização.

A escola, para além de ter como missão cumprir uma função social de extrema importância, tem o desígnio de ensinar/aprender e ao longo dos séculos teve de integrar, incluir, resistir, transformar-se, reformar-se, reorganizar-se, e, particularmente, agir e ser uma organização vital para a sociedade contemporânea. Podemos mesmo dizer que as instituições escolares surgem nos primeiros anos do século XXI curvadas com o peso da responsabilidade das diferentes ideologias políticas e educacionais. Da leitura direta da obra de Taylor (1995) ficamos com uma enorme interrogação: - será a organização da escola que é influenciada pela teoria de Taylor, ou, pelo contrário, será a organização escolar que influencia Taylor no desenvolvimento da sua teoria?

F.W.Taylor (1856-1915) parte do princípio de que existe uma identidade de interesses entre o patrão e o empregado, não sendo essa a corrente filosófica da época. Taylor (1995:24) recorda que “o principal propósito da administração deveria consistir em assegurar o máximo de prosperidade ao empregador, unido ao máximo de prosperidade ao empregado”.

Defende ainda que o rendimento e eficácia de uma empresa estão relacionados com uma forte hierarquização e centralização nas tomadas de decisão, esquecendo o fator humano. Taylor estabeleceu os princípios - chave da gestão científica.⁵

Para Taylor, o elemento humano conta apenas com a parte física, uma vez que é esta que vai contribuir para a eficiência do trabalho com o máximo de rendimento, baseando-se no conceito “*one and only best way*” este refere-se sobretudo a que há uma e uma única maneira de melhor executar as tarefas. Definido o objetivo do trabalho, Taylor aplica então o método conhecido por “estudo de tempos e movimentos” que consiste na desagregação de cada tarefa de um indivíduo nos seus movimentos físicos elementares. Estes eram cronometrados e face ao objetivo da tarefa eram depois recompostos para minimizar o tempo de execução. Contudo, o modelo Taylorista, caracterizado pelo ênfase às tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional, foi alvo de duras críticas por ignorar as necessidades dos trabalhadores. O contexto social também era gerador de conflitos entre administradores e trabalhadores. Os trabalhadores são apenas vistos como uma peça na engrenagem do sistema produtivo, são sujeitos passivos e são desencorajados a tomar iniciativas por serem considerados subalternos e desinformados.

Henry Fayol (1841-1925) embora conceptualmente próximo de Taylor, vai preocupar-se fundamentalmente com a análise da estrutura hierárquica das organizações. Para Fayol, a gestão era um processo de planeamento, organização, direção e controlo. Fayol coloca o acento tónico na linha de comando da qual dependeria o bom funcionamento da organização. Fayol define o ato de administrar como sendo “prever, organizar, comandar, coordenar e controlar” a empresa. Fayol reconhece a palavra administração como sinónimo de

⁵ Na obra “Princípios da Gestão Científica” publicada em 1911 - O modelo Taylorista foi criticado precisamente por ignorar as necessidades dos trabalhadores e ser um polo de conflitos entre administradores e trabalhadores. O modelo Taylorista trata as pessoas como um só grupo, não reconhecendo competências individuais, o que gera sentimentos de insatisfação nos trabalhadores por se sentirem explorados.

organização, no entanto distingue as duas profundamente, uma vez que para Fayol "Administração é um todo do qual a organização é uma das partes". (Chiavenato,107)

Max Weber (1864-1925) centrou-se na natureza racional das organizações, tendo sido o precursor da Teoria da Burocracia, onde defende que as tarefas devem ser distribuídas em função da especialização dos indivíduos dentro de um sistema hierarquizado e forte. O grande contributo que Weber traz ao estudo das organizações é a sua reflexão sobre os tipos de autoridade e, designadamente, sobre a burocracia, sendo a burocracia o paradigma (modelo de referência) da administração racionalizada em que a predeterminação é total a todos os níveis da organização. Weber valorizava muito os direitos e os deveres dos elementos da empresa e até que fossem estes a resolver situações de conflito, sem necessidade de consultar a hierarquia. Max Weber sublinha a importância da satisfação pessoal dos indivíduos dentro das organizações. O fundamental e relevante numa organização são os seus trabalhadores e o seu grau de satisfação, e não as tecnologias.

No caso da Teoria da Burocracia de Weber "o grau de certeza e de controle do ambiente e da tecnologia permitem uma gestão racionalizada, altamente formalizada e hierarquizada em que não há espaço para a gestão participada" (Lima, 1998:38).

Elton Mayo, a partir da década de 30, desenvolveu o Movimento das Relações Humanas, baseando as suas experiências numa fábrica. O ênfase nas estruturas e nas tarefas foi substituído pelo ênfase nas pessoas. A natureza do ser humano como "homo social" substituiu a conceção de "*homo economicus*".

De vários estudos pode concluir-se que "(...) o fator mais significativo que afeta a produtividade organizacional consiste nas relações interpessoais que são desenvolvidas no trabalho, e não somente a remuneração e as condições de trabalho" (Hersey et Blanchard, 1974:53).

Aparece então o conceito de ciclo motivacional, introduzido por Lewin e desenvolvido por Maslow, a partir da década de 50, que sustenta que a motivação é o resultado dos estímulos que agem sobre os indivíduos, levando-os à ação.

Frederick Herzberg, nos anos 80, propõe um modelo motivacional baseado em dois fatores que determinam o comportamento das pessoas: fatores higiênicos ou extrínsecos, que

são os contextuais e relacionados com o meio ambiente onde as pessoas atuam, da responsabilidade da organização e fora do controle das pessoas, e os fatores motivacionais ou intrínsecos, relacionados com o conteúdo do cargo, a natureza das tarefas inerentes a ele e, naturalmente, sob o controle da pessoa. Segundo este autor, McGregor (1906-1964) também teve um papel fundamental ao desenvolver duas teorias organizacionais.⁶

Nas teorias analíticas mais recentes, as organizações são consideradas como estruturas sociais criadas deliberadamente por indivíduos, grupos ou classes, com o propósito expresso de atingir objetivos (Abrahamsson, 1993), podendo as organizações ser formais ou informais.

Já surgira esta ideia com Barnard (1971:272), com a introdução do conceito de organização informal, porque segundo ele “ as organizações informais são necessárias ao funcionamento de uma organização formal, como um meio de comunicação, coesão e proteção da integridade individual”, uma vez que as pessoas não agem isoladamente e têm a capacidade de se ajustar, mudar, exercer funções diferentes usando como base o conhecimento adquirido e as experiências anteriores.

A escola e ou os agrupamentos de escolas podem apresentar pontos de centralização política e administrativa, assim como o correspondente controlo político/administrativo, no entanto sem que esta tenha autonomia, o que configura um centralismo educativo a partir dos aparelhos administrativos centrais, em particular o Ministério da educação. Nesta perspectiva concentremo-nos na opinião de diversos autores, nomeadamente:

- Williamson (1990) que diz que Barnard assinala a existência de dois tipos de funções, as cognitivas e as motivacionais, pelo que defende com elas que os indivíduos exercem a liderança de acordo com os serviços que prestam e os fins que se propõem atingir.

⁶ Na obra “*The Human Side of Enterprise*” publicada em 1960 - A Teoria X, na qual defende que o trabalho só resulta se controlado, e a Teoria Y, que tinha subjacente a ideia de que o trabalhador era capaz de participar na resolução dos problemas da empresa.

- Charles Perrow (1972) que, relativamente às organizações, afirma que pese embora todo e qualquer enquadramento legal que as rodeie e as suas especificidades, não existe uma forma ideal de as dirigir, pois “o que funciona em um tipo, não funciona em outro”.⁷

- Licínio Lima (1992) que considera que sendo a escola também uma organização, ainda que de género especial, não pode fugir ao movimento cada vez mais amplo de organização racional das empresas que se verifica desde o início do século.⁸ Este conceito de escola consubstancia-se no facto de ter como objetivos inequívocos produzir o bem comum da educação junto da sua população-alvo e ser constituída por indivíduos que se relacionam entre si, como membros únicos a vários níveis, nomeadamente: emocional, económico, sociocultural e relacional.

Chiavenato (2003) que salienta ainda que as sociedades são constituídas por organizações que podem ser mais ou menos complexas e interdependentes do ponto de vista da sua administração. São diversas as teorias organizacionais com enfoque na escola, sendo que as diferentes representações permitem-nos criar um conceito de escola como organização e avaliar como as representações teóricas podem melhorar a organização, tornando-a num espaço de qualidade.

Diferentes autores também contribuíram para a construção de um quadro teórico-conceptual de análise organizacional da escola. É o caso de Licínio Lima (1998: 63) com o modo de funcionamento díptico, Carlos Estevão, com o funcionamento políptico e a concetualização fractalizada e institucionalizada das organizações educativas privadas, e Jorge Adelino Costa (1996) com o estudo das imagens organizacionais.

Entretanto Lima (1998:39) cria um eixo de ações onde a escola enquanto organização se deve complementar pelo que refere que, considerar a escola como uma organização, não parece merecer contestação mas “a sua caracterização enquanto tal é bastante menos consensual”. Nesta falta de consensualidade está o facto de existirem elementos apontados e valorizados como diferenciadores da escola em relação a outras organizações, nomeadamente no que respeita:

⁷ Perrow, Charles (1972). *Complex Organizations: A Critical Essay*. (Third edition, 1986). McGraw-Hill Publishers.

⁸ A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar

- a objetivos, os quais são considerados difíceis de definir e menos consensuais que os objetivos de outras organizações industriais;
- a matéria-prima humana, pois a finalidade da atividade educativa consiste em formar pessoas;
- a relações de proximidade entre os gestores escolares e os professores, resultantes quase que de uma mesma formação e da partilha dos mesmos valores;
- à ambiguidade do estatuto a atribuir aos alunos (membros, clientes, beneficiários?);
- à dificuldade de avaliar e medir os resultados segundo critérios do tipo económico (Lima:55-56-61).

Para a produção e reprodução de regras no âmbito do sistema de ensino, Lima (1998: 48-64) entende ainda que alguns dos argumentos utilizados para diferenciar a escola de outras organizações não são “sólidos”, porque a escola tem características que lhe conferem um carácter organizacional “ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objetivos a atingir e processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc”. Este autor refere ainda que uma administração centralizada do sistema de ensino é algo que é visto com um caráter normativo, de orientações impostas quer pelas escolas, quer pelo Ministério da educação, contudo Lima (2005:28) refere-se ainda à escola como um “locus de cogovernança entre o estado, a comunidade local e os atores escolares”, sendo necessário definir as funções inerentes a cada uma das partes no sentido de se tornar uma instituição democrática. Assim sendo, menciona que uma escola mais democrática necessita de uma participação ativa de professores, alunos e de outros setores, sublinhando ainda que deve haver coragem para se construir coletivamente estruturas e regras mais livres, justas e democráticas.

Enfatizamos aqui a complexidade existente hoje em dia do funcionamento das organizações escolares, devido à complexidade das inúmeras variáveis nela existente. A sua dimensão multidimensional, democrática e humanista permite aprofundar os mais relevantes detalhes para compreender, interpretar e aprofundar o funcionamento das organizações e as lógicas dos diferentes atores intervenientes, o que nos permite criar um conceito de escola

como organização e avaliar de que forma se pode melhorar tornando-a num espaço de qualidade.

2.3. Escola pública

A escola pública recebe hoje uma diversidade de alunos, oriundos de contextos tão diferentes que arrastam para a escola inúmeras problemáticas, tais como: carências financeiras, sociais, comportamentais e relacionais, mas, ao mesmo tempo, também uma diversidade de saberes e conhecimentos que podem emergir como oportunidades de desenvolvimento daqueles espaços.

Neste contexto, é indispensável entender e procurar respostas para os vastos e diversos desafios que se colocam hoje à escola pública portuguesa. Todavia, quando pensamos nesses desafios, está sempre presente a conceção de educação e de sociedade em que acreditamos e o papel que, nesse sentido, atribuímos à educação escolar e às escolas. Assim, são vários os pontos de vista sobre a educação escolar e a escola pública que estão, essencialmente, relacionados com a ideologia educativa de cada um, a perspetiva que cada um tem para a sociedade e o lugar e papel social que ocupamos na mesma.

O que expressamos aqui, para além de sustentado na opinião de alguns autores, é também fruto da nossa conceção de educação e de formação, do papel que atribuímos à escola e da vivência ao longo dos anos em escolas públicas do Ensino Básico (EB) e secundário. Tem como objetivo primordial demonstrar que os Conselhos Pedagógicos dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas estão atentos ao sucesso escolar dos seus alunos uma vez que procedem à monitorização, avaliação e sugestão dos processos de ensino/aprendizagem.

O agrupamento de escolas em estudo tem participado em diversos estudos internacionais, contribuindo assim para a melhoria da posição de Portugal nesses estudos. Participou no *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), que avalia internacionalmente o desempenho dos alunos do 4.º e do 8.º ano de escolaridade nas áreas de Matemática e Ciências, desenvolvida pela *International Association for the Evaluation*

of Educational Achievement (IEA). Participámos ainda no *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* que também é uma avaliação internacional sobre a compreensão da Leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade. A avaliação da literacia de Leitura feita pelo PIRLS assenta numa noção abrangente do que é saber ler, uma noção que inclui a capacidade de refletir sobre e utilizar o que se lê para alcançar objetivos individuais e sociais.

Para além dos programas referenciados a OCDE tem ainda o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, que visa avaliar se os alunos de 15 anos estão bem preparados para enfrentarem os desafios da vida quotidiana. Este programa integra igualmente as três componentes incluídas no TIMSS e no PIRLS, avaliando se os referidos alunos conseguem mobilizar as suas competências nas áreas da Leitura, da Matemática ou das Ciências.

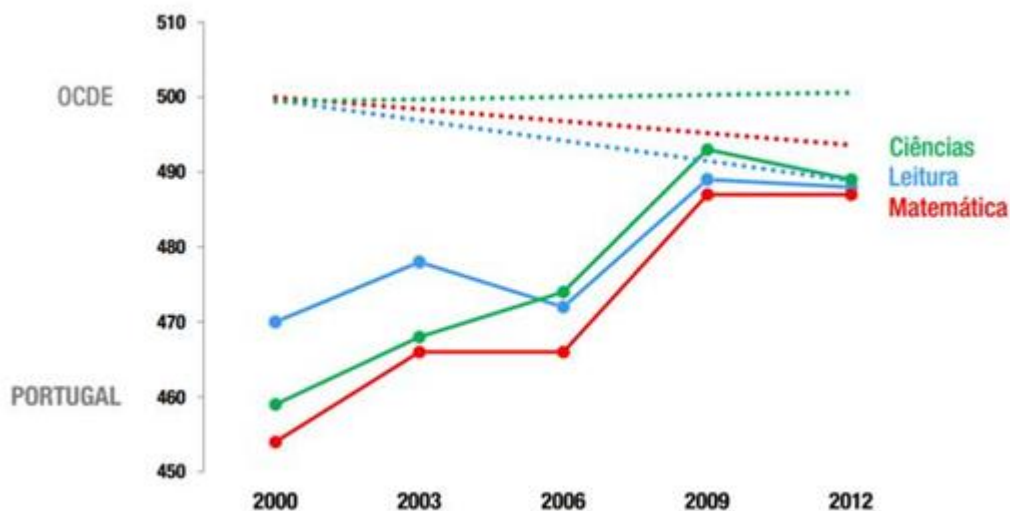
As aplicações do PISA ocorrem em ciclos de três anos e em cada ciclo é dada especial importância a uma das áreas avaliadas. Em 2000, ano em que os testes foram aplicados pela primeira vez, a área principal incidiu na Leitura, área novamente avaliada em 2009. Em 2003 e em 2012, a área principal de avaliação foi a Matemática. Em 2006 e 2015, foram as Ciências a área avaliada.

O PISA faz um retrato de cada país e compara-o com os restantes, mostrando a eficácia da educação dos alunos portugueses face aos padrões de desempenho estabelecidos pela OCDE.

Apesar de não permitirem identificar os efeitos da política educativa de cada país, os resultados do PISA fazem com que os decisores possam rever as suas políticas e estabeleçam metas baseadas em padrões de desempenho definidos internacionalmente.

Portugal participou em todos os ciclos PISA até à data. Em 2015 foram selecionados para representar Portugal cerca de 7500 alunos provenientes de 247 agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas, distribuídos por todo o território nacional. Na Região Autónoma dos Açores, os testes foram realizados com uma amostragem de 1500 alunos oriundos de 47 agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas.

Figura 1: Evolução dos resultados de Portugal no PISA



Fonte: Instituto de Avaliação Educativa (IAVE)

Na edição do PISA 2015, os alunos portugueses melhoram os resultados em todas as áreas (Matemática, Leitura e Ciências), confirmando a consistência da evolução positiva dos resultados em Portugal o que se vem verificando desde 2000.⁹

Considerando apenas os 35 países/economias que integram a OCDE, dos 72 participantes no estudo, Portugal encontra-se na 17.^a posição na área de Ciências, com 501 pontos, 18.^a posição em Leitura ,com 498 pontos e na 22.^a posição a Matemática, com 490 pontos, ficando acima da média da OCDE em todos os domínios.

Relativamente aos resultados da aprendizagem, a qualidade do sucesso tem a ver com a concretização da política educativa e dos projetos educativos de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

⁹ PISA - *Programme for International Student Assessment*. Este é um programa internacional de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido de 3 em 3 anos. Este programa é coordenado pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Para outras análises e resultados dos sucessivos testes PISA de **2000, 2003, 2006, 2009 e 2012**, pode ser consultado o projeto resultante da parceria entre o Conselho Nacional de Educação e a Fundação Francisco Manuel dos Santos, que se dedica ao estudo e análise dos dados PISA: Projeto aQeduto.

Recuando ao final dos anos 80 (séc. XX), fase dos primeiros passos da reforma do sistema educativo, emergia a questão de se saber se a formação básica devia preparar os alunos para o trabalho ou se devia ter outra finalidade não tão vinculada ao mundo laboral.

Situando estas ideias no tempo, defendia-se que, para uma formação básica, a escola seria como um espaço de cultura e de formação global da pessoa humana, sendo que o mundo do trabalho constituía objeto de análise social, mas não de preparação funcional. Nesse período, pretendia-se afirmar também que a educação básica tinha de ser inclusiva e deveria criar condições para que todos os que a ela acedessem se sentissem nela reconhecidos, devendo, ao mesmo tempo, constituir uma base de formação geral.

A escola devia transmitir informação e conhecimento, mas também assumir, em conjunto com as outras instituições da comunidade, as funções educativas da sociedade. Partindo deste princípio, reconhecia-se que a escola, sendo um lugar de encontro de diferentes culturas e de diferentes vivências, constituía uma das instituições melhor colocadas para proporcionar a partilha cultural.

Estes desafios, enunciados há mais de 20 anos, permanecem e parecem demasiado atuais, pois continua a fazer-se sentir a necessidade de assegurar a sua concretização. Na segunda metade dos anos 90, continuava a salientar-se a necessidade de ter uma escola para todos e com todos, preocupada em “caminhar para uma interculturalidade”, e em “ensinar e aprender para uma sociedade cognitiva” (Leite, 1996).

O ritmo acelerado das novas informações, o constante progresso tecnológico e a especificidade dos problemas que se colocam às sociedades, não são mais adequados a uma formação de simples receção, situada num momento único da vida. Pretende-se que a formação básica prepare para formações, formais ou não, que a ela se devem seguir.

A autonomia relativa, que foi sendo progressivamente conquistada pelas escolas, e o reconhecimento destas como parceiros ativos do sistema, com responsabilidades na tomada de decisões curriculares, poderia ser o meio de envolver as escolas em projetos que integrem o que, a nível nacional, é considerado importante e imprescindível para todos, e o que, a nível local, constitui as realidades das diversas vivências, nomeadamente nas especificidades

dos destinatários desses projetos. Pelo exposto, coloca-se cada vez mais a questão da importância dos desafios que hoje se colocam à escola pública no século XXI.

A função social eminente da educação, no despontar deste terceiro milênio, encontra-se no seio dos estilos sociais. A função educativa, desde sempre situada na fronteira entre permanência e mutação, entre conservação e inovação, vê-se hoje submetida a fortes tensões, reflexo de todas as contradições que se abatem sobre a nossa sociedade. Na era do conhecimento e da informação, a educação readquire grande destaque na visão estratégica do futuro coletivo. Numa sociedade instável, inventiva e inovadora, o projeto sobrepõe-se à memória, o futuro domina o passado, os modelos são constantemente postos em causa. O ritmo evolutivo da sociedade é de tal forma acelerado que o que ontem era assumido como correto, hoje será certamente discutido e no futuro poderá estar desajustado. Na transição para o século XXI, e num contexto de pós-modernidade onde a complexidade e a incerteza são uma constante, é necessário focalizar a escola para a melhoria educacional dirigida para a aprendizagem dos alunos e para o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a importância do envolvimento dos docentes nos projetos de melhoria e de inovação, dando lugar à emergência de uma concepção de escola “curricularmente inteligente” (Leite, 2007).

A crise de valores que se instalou tem como consequência uma alteração de atitudes, do ambiente familiar e escolar, em particular a falta de tempo dos pais, refletindo-se na qualidade de vida e nas expectativas criadas face ao papel da escola. Continuando firme no caminho da evolução e da mudança, impõe-se uma reflexão constante que a escola possa contribuir para um futuro melhor.

Apesar dos relevantes progressos, no plano educativo, e que importa consolidar e reforçar, há ainda muito a fazer na área da educação. Contudo, alguns dos desafios a considerar atualmente têm uma origem mais remota, existindo a partir do tempo em que se assumiu, como princípio orientador da educação, a igualdade de oportunidades de sucesso para todos os que a ela acedem, e em que foram atribuídas à escola e aos professores funções sociais que vão muito para além do ensinar o saber de uma área disciplinar.

Assim, saber o que fazer para melhorar a educação nos próximos anos é uma questão de elevada pertinência, para a qual procuraremos dar alguns contributos. Atendendo ao cenário educativo em Portugal, onde:

- o insucesso escolar é ainda preocupante;
- o sistema educativo é fortemente centralizado;
- a função reguladora do estado pode criar uma homogeneização perigosa das organizações escolares;
- as relações com as comunidades locais são frequentemente débeis e meramente formais;
- as decisões no plano da gestão de recursos são limitadas;
- o discurso da autonomia e descentralização é quase mera retórica.

Muitos serão pois os desafios que as escolas têm de enfrentar e que repartiremos por diversos níveis: políticos, curriculares, organizacionais e pedagógico-didáticos.

Da Agenda de Lisboa (2000) emergiu o compromisso de tornar a Europa a região do mundo mais competitiva e socialmente coesa. Os impactos políticos desta agenda no que respeita ao sistema educativo português são variados, nomeadamente no que respeita à diversificação da oferta de formação, á ampliação dos períodos de escolaridade e ao compromisso de aumentar a qualificação de um número maior de pessoas.¹⁰

Neste quadro conturbado são variados os desafios de ordem política que se colocam atualmente à escola, essencialmente por acarretarem dificuldades ou perigos relacionados com a forma de romper com a lógica tradicional da organização da formação escolar. Dada a sua vastidão referem-se apenas alguns desses desafios:

- Garantir, a nível do sistema educativo, a conclusão do ensino obrigatório para todos os alunos, nomeadamente através da prevenção do abandono escolar precoce, apesar deste ter vindo a diminuir nos últimos anos. Contudo, a crise e a política de austeridade tem vindo a desencadear um retrocesso, aumentando as saídas precoces dos alunos da escola. Já existem dados comprovativos deste

¹⁰ Embora não tenha sido completamente concretizada, aquela Agenda está agora, desde 2011, com a crise financeira global, a ser posta de lado pela UE e pelos países mais poderosos por razões políticas e de política económica e social, nomeadamente em tudo o que diz respeito à coesão social e ao modelo social europeu.

retrocesso, sendo pois urgente não descuidar medidas de prevenção, especialmente através do recurso a programas de tutoria e equipas interdisciplinares. No sentido de prevenir o insucesso escolar, urge construir mecanismos institucionais que permitam a participação regular dos alunos e das famílias quer na organização da escola, quer na gestão do grupo turma, nomeadamente através de: assembleias de turma; assembleias de representantes de turma; reuniões de pais por turma; dinamização de atividades com a participação das famílias; sessões formativas e informativas destinadas às famílias; etc.

- Reforçar a qualificação do ensino profissional, através de cursos articulados com o mercado laboral que permitam também a transição para o ensino superior;
- Repensar a possibilidade da instituição escolar ser um espaço onde outros profissionais, para além dos professores e assistentes operacionais e administrativos, se possam envolver na responsabilidade de formar e educar jovens, crianças e adultos;
- Mediar relações de envolvimento da escola com as famílias e com as outras instituições da comunidade;
- Assumir, eventualmente através da celebração de um contrato de autonomia, uma reorganização e reestruturação curricular que responda às necessidades da população escolar, sem correr o risco de diminuir a qualidade das aprendizagens e das formações e que, ao mesmo tempo, evite a segmentação social que por vezes acompanha a escolha de formações alternativas;
- Desenvolver sistemas municipais de distribuição dos alunos por escola, ponderando as necessidades dos alunos e das famílias;
- Reconhecer a importância da autonomia das instituições escolares, nomeadamente para o delineamento e concretização de projetos que se adequem às situações com que convivem, reconhecendo-se que autonomia implica prestação de contas. Ron Glotter (2007:66), defendeu que as “organizações têm de estar nos limites entre a estabilidade e a instabilidade”. Por sua vez Bolívar (2007:142) refere que “a autonomia não é um fim em si, mas um meio à disposição da escola para

possibilitar o seu desenvolvimento e capacitação, de modo a melhor oferecer um serviço público de educação”. É indispensável, neste contexto, apoiar as escolas na construção dos seus processos de desenvolvimento, assentes numa lógica de direção e gestão democráticas;

- Seguindo o princípio de equidade do sistema educativo português, criar situações de efetiva inclusão de crianças e jovens com deficiência, por forma a conseguir que a escola encontre as respostas adequadas ao percurso escolar destes alunos, permitindo-lhes uma oportunidade real de desenvolvimento académico;
- Melhorar a imagem da escola pública, promotora da equidade e justiça social, sendo para isso necessário dotá-la de condições para que esta possa minimizar o impacto que decorre de condições sociais e económicas adversas, criando padrões de qualidade para o seu desempenho e promovendo uma maior visibilidade das boas práticas que no seu seio ocorrem;
- Considerando os professores como a peça-chave da qualidade da educação, é importante perceber que a mudança depende daquilo que os professores pensam da referida educação. Assim sendo, devemos instituir nas escolas oportunidades de desenvolvimento profissional que passem pela identificação de problemas e respetivas formas de intervenção na sua resolução. É necessário a coexistência articulada entre a formação na área da docência e o desenvolvimento de competências de reflexividade e formas de enfrentar e solucionar situações-problema;
- Reconhecer a importância do trabalho dos professores é também relevante como meio de melhorar o desempenho profissional docente e gerar melhores aprendizagens. O desafio político que se coloca aqui será o de acautelar que a avaliação de desempenho não interfira negativamente nos relacionamentos;
- Por último, de referir que a autoavaliação das escolas é um meio de diagnóstico das vivências organizacionais que leva à conceção de processos de desenvolvimento e de melhoria. É necessário apoiar as escolas neste processo, criando mecanismos de acompanhamento e parceiros que funcionem como agentes

promotores de desenvolvimento (Bolívar, 2003) que possam transportar para o grupo e para a análise uma visão ampla e comprometida com as situações, e um permanente questionamento que ajude a escola e os seus agentes a refletirem as situações para que tomem as suas próprias decisões.

Se numa primeira abordagem identificamos desafios a um nível de decisão política educativa, debruçar-nos-emos agora sobre alguns desafios de nível curricular, organizacional e pedagógico-didático. Assim sendo, referimos:

- A valorização dos quatro pilares propostos no relatório da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) sobre a educação para o séc. XXI: aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros para aprender a ser. Assim, quer o currículo, quer o processo do seu desenvolvimento deverão contemplar as condições que permitam essas aprendizagens. Estes desafios colocam-se ao nível da aprendizagem e da necessidade de existir, nas escolas, um “lugar“ para o desenvolvimento sistemático da educação para a cidadania, articulada com as questões da educação intercultural, de direitos humanos, de equidade, de responsabilidade individual e social, e de envolvimento dos estudantes nas tomadas de decisão;
- A necessidade de melhorar a qualidade das aprendizagens, fazendo com que os alunos, em situação escolar, aprendam melhor aquilo que é relevante e que constitua pré-requisito para outras aprendizagens, adquirindo conhecimentos e desenvolvendo competências que lhes assegurem o gosto pelo saber e pelo intervir. Neste domínio, tal como referimos ao nível dos desafios políticos, há também que enfrentar o desafio da formação contínua de professores, de uma formação contínua mobilizada para a melhoria do exercício profissional e para avaliar os efeitos por ela gerados;
- A nível curricular, o reforço da interdisciplinaridade, da integração e valorização de conhecimentos locais e regionais, assim como a diversidade de interesses, vocações e formas de aprender;

- A nível avaliativo, uma política educativa de intervenção que é muito importante, na medida em que a avaliação deve ser multidimensional, reflexiva, qualitativa e formativa, orientada para a promoção das aprendizagens dos alunos e não para a hierarquização, competição e sanção;
- A cultura de colaboração, que é cada vez mais necessária no dia-a-dia face à complexidade crescente com que se confrontam escolas, professores e demais elementos da comunidade. A colaboração é necessária na sala de aula com os alunos, entre pares, com instituições de ensino superior e de investigação, com instituições da comunidade, com famílias e associações de pais e outras, para que se possam construir visões, conhecimentos e projetos de ação coletivos que respondam a problemas complexos e que sejam potenciadores da criação de polos de inovação. No quotidiano da educação escolar há muito de manutenção, mas também tem de haver muito de inovação. E há que construir esses processos sustentados de inovação e colaboração para se tirar partido das melhores práticas;
- As situações de aprendizagem, que ocorrem principalmente ao nível do espaço de aula, pois é lá que se opera a mudança centrada na aprendizagem. Por isso, há que procurar uma organização que altere a que ainda prevalece e que foi pensada quando a escola se dirigia a todos como se apenas de um se tratasse. No seguimento da ideia de Barroso (2007) de que se deve ensinar tendo em conta a individualidade e as diferenças de cada um que está a aprender, mas sempre com o princípio de construir um futuro coletivo, consideramos que o desafio da diferenciação pedagógica se torna cada vez mais pertinente já que não se pode dar o mesmo, de forma igual, a quem é diferente;¹¹
- A necessidade de detetar precocemente problemas de aprendizagem numa fase inicial, logo no primeiro ciclo, sendo particularmente relevante no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais ou com dificuldades de aprendizagem, permitindo construir soluções integradas entre o trabalho de sala de aula e o trabalho extra-aula ou em salas especializadas;

¹¹ Barroso.; Carvalho, Luís M.; Fontoura, M. e Afonso, N (2007). As Políticas Educativas como objeto de estudo e de formação em Administração Educacional. Revista de Ciências da Educação.

- A evolução das sociedades, uma vez que se constata um aumento preocupante da indisciplina. A escola atravessa a vivência social e é o lugar privilegiado de educação para uma positiva vivência da cidadania, pelo que há que capacitar professores, funcionários e outros profissionais para desenvolver um trabalho em rede e em parceria que sustente intervenções face a esses problemas. A escola tem de ser um lugar seguro, onde todos se sintam bem e representados, assumindo-se o compromisso de uma vivência democrática.

Finalmente, o desafio que se coloca à escola do século XXI, passa por instituir uma política de acompanhamento e regulação das medidas educacionais e curriculares que contribua para a adequação, sustentabilidade e inovação de políticas e práticas delas decorrentes e para a capacitação de professores e outros profissionais da educação que lhes deem sentido, mas respeitando e fomentando a autonomia das escolas.

2.4. Cultura de escola

A análise da cultura organizacional escolar parte da analogia com as empresas e reporta-se à eficácia, à qualidade e ao sucesso da escola, sendo estas características representativas de uma cultura forte. Embora possa haver unanimidade quanto ao reconhecimento de uma análise da escola segundo a perspetiva cultural, esta não é percecionada de modo unívoco. As organizações escolares são todas diferentes umas das outras, tendo cada uma a sua própria cultura, pelo que as escolas têm traços distintos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo consagra os princípios de participação e democraticidade e introduz o conceito de “escola – comunidade educativa”, preconizando um modelo de escola democrata com autonomia pedagógica e administrativa (Costa, 1991). Essa mesma Lei de Bases do Sistema Educativo contém registos de descentralização, ao proclamar a participação dos pais e dos alunos ou a existência de órgãos próprios de gestão eleitos pela comunidade escolar, o que, contudo, não é concretizado nos diplomas regulamentares que se lhe seguiram, muito embora sejam dados passos importantes para esse efeito. A sua orientação normativa propõe:

- a participação da comunidade educativa e local na direção das escolas;
- a elaboração de um projeto educativo;
- a autonomia institucional em áreas de âmbito administrativo, financeiro, organizacional, curricular, pedagógico e cultural;
- a descentralização e desconcentração de estruturas com a criação de departamentos regionais, estruturas locais e institucionais e a prevalência de critérios pedagógicos e científicos sobre critérios administrativos (Delgado & Martins, 2002; Pires, 1995; Tripa, 1994).

Para dar resposta à exigência da Lei de Bases do Sistema Educativo torna-se necessário alterar os modelos de gestão vigentes. Neste contexto e no âmbito dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, iniciados em 1989/90, são aprovados o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

O regime jurídico de autonomia das escolas do Decreto-Lei n.º 43/89, cuja importância se reporta ao facto de definir, pela primeira vez, um quadro orientador genérico e flexível da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundárias, introduz alterações significativas no campo da autonomia em três áreas da vida escolar: cultural, pedagógica e administrativa (Brito, 1991; Costa, 1991). Este regime apresenta como princípios de autonomia: a descentralização regional e local; o envolvimento da comunidade e a desregulamentação da administração educativa, declarando o projeto educativo como o instrumento e a expressão da autonomia da escola.

Como se pode ler no n.º 1 do artigo 2.º, a autonomia é definida como “a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.”¹²

Manifesta-se, assim, uma autonomia com limites, uma vez que a norma não a define como autogestão da escola mas como um exercício resultante da construção e realização do projeto educativo (Costa, 1991).

¹² Decreto-Lei n.º 43/89

Como referem Vicêncio, Soares e Rodrigues (2003/2004), a “autonomia das escolas depende da construção da comunidade educativa e da afirmação da identidade da escola, formulada num Projeto Educativo próprio”. Contudo, este Projeto Educativo tem que ter uma avaliação, senão não faz sentido. É preciso precisar para que serve, se lhe devemos dar continuidade e/ou tentar melhorá-lo, articulando-o com o que está contemplado na Lei, a nível da administração educativa.

As principais alterações introduzidas por este modelo são a participação dos pais, de representantes da autarquia e dos interesses culturais e económicos, a tentativa de profissionalização da gestão e a substituição da gestão colegial por uma gestão unipessoal. Contudo, os cargos de gestão continuam a ser entregues ao pessoal docente. Esta medida não foi implementada para além das escolas do regime experimental inicial, devido à contestação dos sindicatos e à mudança política do Governo (Ventura, Castanheira e Costa, 2006).

Os princípios metodológicos de organização da escola e das atividades educativas decorrentes do pensamento filosófico de Dewey, estão de acordo com a defesa de uma organização participada na comunidade educativa. Para Dewey, a escola é um espaço onde o aluno desenvolve competências para se integrar na sociedade e as aprendizagens focam experiências diretas.

Santos (2000) diz que existem muitos obstáculos a bloquearem a aprendizagem da escola, em particular o facto de as práticas profissionais dos docentes terem caído na rotina, a descoordenação entre os próprios profissionais, a burocratização quando existe alguma mudança, a supervisão docente, a direção que continua a ser gerencialista, a centralização excessiva em determinados elementos, a massificação dos alunos, a desmotivação da classe docente e a ação dos sindicatos, transformada muitas vezes em apenas reivindicações, entre outras.

Entende-se ainda que o que falta na aprendizagem institucional ,ou cultura de escola, advém do facto de as escolas também não estarem abertas à crítica, à aprendizagem do que é novo ou aparece de novo.

Do conhecimento que temos das escolas públicas portuguesas, parece-nos lícito concluir que apesar de todas as contribuições teóricas e empíricas e do enquadramento jurídico português apontar para escolas com rosto próprio, a verdade é que a falta de práticas de participação na definição dos projetos educativos de agrupamento ou escola não agrupada e as limitações burocráticas introduzidas permanentemente pelos diferentes governos, tornam muito difícil encontrar nas escolas públicas uma Cultura Organizacional que permita diferenciar significativamente umas escolas das outras. Pelo que ainda é muito difícil vislumbrar, com clareza e intencionalidade, um conjunto partilhado de representações, valores e comportamentos representativos e identificadores de cada escola.

2.5. Liderança e gestão nas escolas públicas

A missão estruturante e essencial da escola é definida pelo Estado quer para as escolas públicas, quer para as escolas privadas, contudo cada escola tem uma margem própria embora limitada pela lei, onde define a sua própria estratégia para alcançar a sua missão.

Na instituição educativa, segundo Stake & Schwandt (2006: 405-411) “a qualidade é multifacetada, contestada, e nunca totalmente representada” e “discernir qualidade é um comportamento humano.” A qualidade é uma faculdade que todas as instituições desejam ver associadas ao serviço que prestam e desenvolvem. Este é um conceito que tem sido definido de diferentes maneiras por diversos autores, contudo no seu vasto sentido a “qualidade é um atributo dum produto ou serviço que pode ser melhorado (. . .). A qualidade não são só produtos e serviços mas também inclui processos, ambiente e pessoas” (Goetsch, & Davis, 2000:48).

Na área de educação, as questões sobre o significado de qualidade ou de uma educação de qualidade, apresentam as mais variadas respostas. Santomé (2001:232) afirma que “A visão que hoje em dia se tem das instituições escolares como veículos de transmissão de saberes de forma a perpetuar o modelo de sociedade em vigor no tempo, já é do passado.”

As questões de gestão escolar não são apenas de organização ou administração do sistema escolar, mas de decisão política, de investigação, mudança e inovação do processo

educativo, de desenvolvimento curricular, nos papéis dos vários atores, assim como de novos desenhos organizacionais. Os modelos, conceitos e paradigmas da gestão escolar, nas últimas décadas, evoluíram rapidamente, tanto no campo legal, como no campo prático. As transformações exigem novas competências e a escola tem de ser vista como uma organização moderna, flexível, capaz de dar respostas diversificadas e diferentes de acordo com os contextos sociais. Cabe ao gestor escolar assumir um papel de relevo, não podendo basear a sua atuação apenas nas regras da disciplina, mas enfrentar as mudanças, as contradições existentes, descobrir a dinâmica da organização e potenciar a comunicação e a criatividade de todos os atores intervenientes no processo educativo. Pelo que enquanto organização educativa, compete à escola construir a sua autonomia, apossando-se de uma nova atitude de afirmação perante toda a comunidade educativa. A escola e os seus órgãos de gestão têm que continuamente reforçar que a sua autonomia é um processo de construção da identidade da escola.

A crescente autonomia das instituições escolares, a existência de alternativas a nível das ofertas educativas e o aumento de exigência por parte de alunos, de pais/encarregados de educação e da sociedade em geral, têm vindo a contribuir para que o ensino se torne o alvo preferencial de aplicação de instrumentos, metodologias e práticas educativas no sentido de se atingir a qualidade. Contudo, a construção da autonomia passa também pela existência de um processo de liderança sentida pelos diferentes níveis de gestão da organização escolar. Importa-nos aqui a liderança centrada nos grupos de gestão intermédia, ou seja, no grupo de pessoas que têm a responsabilidade conjunta da coordenação da escola e de estabelecer a ligação obrigatória entre a escola e os outros níveis contextuais nomeadamente o CP e o CG. Trata-se tão somente da possibilidade de cada escola e ou agrupamento de escolas, através de atitudes e práticas reflexivas transformar a própria realidade dos agrupamentos e das escolas. A escola pública tem sido submetida nos últimos anos a uma pluralidade de medidas e programas reformadores com implicações visíveis aos níveis da sua organização e administração, das relações laborais e das identidades profissionais dos professores, do clima de trabalho e das metodologias pedagógicas, da reconfiguração das relações de poder e dos perfis de liderança, entre outras dimensões.

Afinal, a escola que queremos não pode mesmo prescindir de uma gestão, com realce para os órgãos de gestão intermédia, como garante de liderança efetiva dos grupos que

coordenam e dos órgãos de gestão intermédia a que pertencem. Podemos afirmar que das entrevistas realizadas a diferentes professores de diferentes grupos disciplinares não se verifica que os docentes percebam que existe uma ligação próxima entre o CP e o CG. Salvo duas ou três exceções, todos atribuíram uma maior importância ao CP, afirmando alguns docentes que não faziam ideia por quem era constituído o CG. Para além do incompreensível desconhecimento dos docentes, também as lideranças devem apostar na divulgação do que é essencial, certificando-se que todos sejam conhecedores dos elementos que constituem os órgãos de gestão intermédia.

Importa que a liderança também seja encarada como facilitadora da mudança das organizações educativas.

Podemos dizer que o campo da gestão e da liderança se destacou como um dos dilemas mais controversos do atual contexto das políticas educativas, justamente, por representar o espaço onde se disputam e cruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro, os valores da gestão e da eficácia técnica.

A escola portuguesa vê-se, hoje, confrontada com as mudanças preconizadas pelas várias reformas educativas, e os seus líderes emergem dentro das organizações escolares de acordo com o preconizado na legislação em vigor, Decreto – Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.¹³

Assim, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, podemos considerar o (a) Diretor(a) a pessoa líder, uma vez que lhe são conferidos poderes em todas as áreas. “Ao diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Exercendo também competências no domínio da gestão pedagógica, sem as quais estaria sempre diminuído nas suas funções, entende-se que o diretor deve ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar”. (DR 1.ª série:2342 - preâmbulo)

¹³ Dec. Lei n.º 75/2008, Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Dec. Lei n.º 137/2012, Altera, (2.ª alteração) o Dec. Lei 75/2008 e procede à sua republicação.

O autêntico líder entende-se, normalmente, como aquele indivíduo capaz de dinamizar pessoas ou grupos de pessoas numa determinada direção, contando a cada momento com a aceitação voluntária dos seus seguidores e com a participação livre e cooperativa destes, na definição da consecução de objetivos favoráveis ao grupo. As estruturas formais de influência numa organização devem apoiar-se nas informais, pois, caso contrário, os riscos de tensão e dificuldades de funcionamento multiplicam-se e as resistências do grupo podem mudar a direção estratégica da organização. Pelas entrevistas realizadas constata-se que, maioritariamente, os docentes entrevistados não concordam que a diretora do agrupamento seja a presidente do CP, achando que esse cargo deveria ser da responsabilidade de outro elemento do CP para que, segundo eles, houvesse uma gestão mais democrática. Alguns dos elementos do CG entrevistados também ressaltam que não há a necessidade de a Diretora estar presente em todas as reuniões, uma vez que de forma indireta pode condicionar os docentes e não docentes que fazem parte do órgão em questão, tanto nas votações como nas opiniões que emitem. Focando-nos no CP a realidade é ligeiramente diferente uma vez que a opinião dos elementos que o constituem não tem carácter vinculativo e pode ou não ser seguido pela Diretora do Agrupamento.

A direção de uma escola exerce um papel relevante na adesão a inovações e influencia as expectativas que todos os membros da comunidade educativa têm acerca das finalidades da organização e dos objetivos para os quais devem contribuir. No entanto os docentes entrevistados, demonstram algum desconforto com o excesso de burocracia e com a forma como lhes são comunicadas as novas diretrizes associadas às inovações constantes no ensino e às diferentes necessidades dos alunos. Não existem soluções definitivas sobre esquemas ótimos de organização escolar para ligar as políticas educativas, as estratégias, a operacionalização e a eficiência das escolas, mas a liderança, a participação e a satisfação dos professores são o esteio da mudança da organização escolar imprescindível para que se atinja a escola de excelência que todos desejamos.

Podemos dizer que o enquadramento legislativo das escolas portuguesas cria poucas condições para o exercício da liderança e poder por parte dos atores organizacionais, no entanto a determinação legislativa de que cada escola/agrupamento deve elaborar o seu projeto educativo (PE), constitui a tradução de um dos conceitos-chave que caracteriza a escola de hoje, o conceito de autonomia. O PE passa, assim, a constituir-se como uma

aquisição natural, decorrente da existência de uma comunidade educativa que assenta num ideal de democratização e de participação emancipatória. O PE deverá traduzir a identidade de uma comunidade educativa, traçando um percurso pedagógico a desenvolver, com base na coerência da atividade educativa. Apenas uma visão integrada e integradora dos problemas estruturais e funcionais, materiais e humanos, didáticos e pedagógicos, conduzirão à melhoria do serviço educativo prestado pela escola à comunidade que serve.

É conveniente não só valorizar a realização pessoal, como também alargar essa perspectiva e esse desejo, a cada um dos elementos dos diferentes grupos da comunidade educativa. Segundo Whitaker (2000:53), “a função dos gestores é ajudar a resolver os problemas e a atingir os objetivos da organização, facto que exige uma enorme sensibilidade aos pensamentos e sentimentos das pessoas que nela estão envolvidas”. Considera, ainda, que “os gestores eficientes são aqueles que têm a capacidade de sentir um determinado padrão de necessidades nos seus colaboradores e de adaptar o seu estilo de trabalho em conformidade.” (ib:53)

O papel determinante dos líderes intermédios passa pela articulação com a direção na concretização do Projeto Educativo com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade. As suas funções exigem, para além de um perfil adequado, uma enorme responsabilidade, na medida em que, no exercício das suas funções como supervisores terão de mobilizar todos os atores educativos que coordenam e com quem trabalham, com o objetivo de se envolverem numa ação conjunta, com vista à consecução das grandes finalidades da escola norteadas pelas linhas orientadoras definidas no PE, na sua missão e visão.

O líder dispõe de um grau de liberdade diferenciado que consiste na forma como vai utilizar esse poder, ou seja, nos limites que estabelece à participação e consulta dos subordinados. Podemos distinguir três tipos de estilos: - liderança autocrática - liderança democrática - liderança permissiva Na liderança do estilo autocrático, o líder determina as tarefas, é autoritário, fixa as diretrizes, é dominador. A tomada de decisão depende diretamente dele que a produz, indicando também as fases de atuação, a subdivisão das tarefas e das atividades entre os componentes do grupo, não pedindo colaboração na tomada de decisões aos outros elementos. É uma liderança forte. Define políticas e fins, inventaria

meios e prioridades, normalmente em nome do progresso, da modernização e do bem-estar econômico.

Na liderança do estilo democrático, a tomada de decisões é do tipo participativo, é um processo democrático. São desenvolvidas através da discussão, depois de um dirigente ter indicado objetivos e possíveis estratégias. As diretrizes são debatidas em grupo e consideradas as opiniões dos demais membros, levando-as em conta quando da tomada de decisão. Na liderança do estilo permissivo (*laissez-faire*) há liberdade completa nas decisões do grupo. O processo que leva à tomada de decisão não é estruturado. Mantém-se distante e indiferente concedendo total liberdade ao grupo para proceder como entender. O modelo de liderança deve ser adequado à situação, pelo que o verdadeiro líder é aquele que consegue ajustar-se ao grupo. Consequentemente, o líder eficaz é aquele que sabe conjugar os diferentes estilos de liderança e organizar a comunicação de acordo com os objetivos que se propõe atingir. A comunicação é considerada um fator importante no relacionamento entre todos.

Parece-nos que o segredo de uma liderança partilhada passa por saber em que situações o líder deve agir como chefe e em que situações o líder deve atuar de forma parecida a um parceiro, uma vez que a liderança parece estar intimamente ligada às competências de comunicação e de transmissão de ideias. Nas opiniões expressas nas entrevistas sobressai a necessidade que os docentes têm de ser ouvidos, reclamando, para si, também essa liderança partilhada.

No exercício da liderança o líder corre riscos, gera pequenas vitórias e aprende com os erros, incentiva a colaboração, constrói confiança, partilha informações e o poder de decisão, reconhece os contributos, mostra apreço pela excelência individual e celebra valores e vitórias, criando um espírito de grupo.

2.6. A autonomia das escolas

A crescente autonomia das instituições escolares, a existência de alternativas a nível das ofertas educativas e o aumento de exigência por parte de alunos, de pais e ou

encarregados de educação e da sociedade em geral, têm vindo a contribuir para que o ensino se torne o alvo preferencial de aplicação de instrumentos, metodologias e práticas para se atingir a qualidade das escolas.

Segundo as “Recomendações Específicas para a Educação de Infância, Ensinos Básico e Secundário” a nível da autonomia das escolas e descentralização, o Conselho Nacional de Educação CNE “recomenda que se incentive a celebração dos contratos de autonomia entre as escolas/agrupamentos de escolas e a tutela, tendo em vista aumentar a responsabilidade pelos processos e resultados educativos.” “(...) Assim como vê como fundamental que se estimule o funcionamento dos órgãos de gestão pedagógica intermédia, com uma dimensão apropriada, e se promova o seu envolvimento nas principais decisões da vida das escolas/agrupamentos”. (CNE, 2012:316).

Apesar de os contratos de autonomia estarem previstos na lei desde 1998 (DL n.º 115-A/98), passada mais de uma década, apenas tinham sido celebrados vinte e dois contratos de autonomia. Para além da celebração de contratos de autonomia, o MEC celebra ainda contratos denominados Programa Território de Intervenção Prioritária (TEIP). Este programa tem uma maior adesão por parte das escolas e podemos dizer que atualmente se encontra a ser aplicado em cento e trinta e sete agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais deste programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Autonomia significa a dotação das escolas com meios para responderem de forma útil e rápida aos desafios quotidianos. Implica a responsabilização de todos os atores envolvidos no processo educativo sejam sociais ou profissionais. Deve aproximar a Direção das escolas da realidade escolar, assim como contribuir para a criação de uma identidade própria da escola, uma identidade diferenciadora que facilite a intervenção de todos. Procura-se que seja encarada como uma comunidade educativa, consubstanciando a transparência e a responsabilização independentemente do grau da efetiva descentralização e da real autonomia existente. Segundo (Leite, 2005:22), “a autonomia significa (...) uma menor

dependência relativamente a diretrizes exteriores mas uma maior dependência em relação ao contexto em que se está inserido e aos objetivos que se desejem para a ação.”

Aliás, este alargamento da contratualização dá-se, paradoxalmente, num contexto de nova centralização, favorecido quer pelas plataformas informáticas, quer pela constituição de Mega agrupamentos, que tem vindo a criar problemas novos onde eles não existiam, tal como denunciado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que igualmente aponta para a recentralização do poder na administração central, agora reforçada na sua capacidade de controlo de tudo e todos, pelas novas tecnologias.”(Recomendação n.º 7/2012).

A autonomia das escolas fomenta a implementação de projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas, tendo em conta os recursos humanos e materiais de que as escolas dispõem. Fatores como uma liderança forte, expectativas elevadas em relação aos desempenhos dos alunos, um clima propício à aprendizagem, a prioridade dada ao ensino de conhecimentos fundamentais e a avaliação e controle dos desempenhos dos alunos, são essenciais na promoção de uma educação para a democracia e para a participação social e cívica.

2.7. O conselho pedagógico como órgão de liderança intermédia

O artigo n.º 31, Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, define o Conselho Pedagógico como o “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente.” A sua composição foi alterada, não só porque as estruturas intermédias de gestão passam a ser nomeadas pelo diretor no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril mas também pela diminuição do número máximo dos seus membros fixado em quinze e limitado a 17 pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho que diz no seu Artigo 32.º ponto 1 “A composição do conselho pedagógico é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada nos termos do respetivo regulamento interno, não podendo ultrapassar o máximo de 17 membros.”

Nas entrevistas realizadas os professores referiram maioritariamente que o CP “ é um órgão a que dão bastante importância por ser representativo do grupo docente que em cada escola trabalha e portanto à partida isso deve traduzir não só as preocupações do grupo docente por departamento, mas também as inovações que eventualmente os departamentos/ os seus professores podem querer levar à comunidade educativa em que se inserem e na qual todos trabalham e ser motivo de reflexão e discussão.” Consideram ainda que “ o CP é muito importante para gerir o funcionamento da escola e para tomar opções que interferem com o funcionamento das aulas no sentido de trabalharem todos da mesma forma e quando existem coisas que estão a funcionar menos bem, resolverem-se os problemas em conjunto.”

Na última avaliação externa realizada ao agrupamento, é igualmente reconhecido o papel de liderança, supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento ao ser referido “ Os documentos estruturantes traduzem uma visão estratégica das lideranças. O projeto educativo define objetivos gerais, respetivas metas e indicadores e estabelece as estratégias destinadas à concretização daqueles”. “De salientar o facto de este documento estar claramente orientado para a melhoria dos resultados dos alunos.” (relatório de avaliação externa, IGEC:8).

2.8. Evolução do conselho pedagógico

Ao longo do tempo, diversos foram os normativos que marcaram a educação e os órgãos das escolas, especialmente a nível de uma pluralidade de competências que emergiram gradualmente. O mesmo aconteceu com o CP, em particular ao nível da sua constituição e das suas competências.

Após o 25 de abril de 1974, assistiu-se a uma explosão de tensões acumuladas durante anos e o sistema educativo e a própria vida das escolas alterou-se profundamente. De todo o lado surgiram propostas de inovação pedagógica, de uma nova atitude educativa baseada na relação entre os diversos participantes da vida da escola. O maior desafio no entanto era definir e aplicar uma política democrática de ensino, uma vez que o conceito de “democratização” deixou de ser apenas de “igualdade de oportunidades” no acesso à educação. O Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de abril, exonera as autoridades académicas

nomeadas anteriormente pelo governo de Marcelo Caetano, sendo assim substituídos os Reitores e Diretores por Comissões de Gestão, constituídas por professores, estudantes e funcionários administrativos e auxiliares. Todos estes elementos foram numa primeira fase eleitos por Assembleias Gerais de Escolas e posteriormente por voto direto e secreto. Contudo, havia a necessidade de legalizar estas comissões de gestão, surgindo então o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio.

A 21 de dezembro de 1974, já com o ano letivo em curso, o então ministro da educação publica o Decreto-Lei n.º 735-A sobre a Gestão Democrática dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.¹⁴ As comissões de gestão são substituídas por conselhos diretivos constituídos por representantes do pessoal docente, dos alunos, do pessoal administrativo e auxiliar. O número de representantes depende ainda do número de alunos das escolas. Verifica-se, talvez devido à faixa etária, que no ensino preparatório não existe representação de discentes.

O Conselho Diretivo (CD) é coadjuvado pelo Conselho Pedagógico (CP). Este é presidido pelo Presidente do CD e tem representantes de docentes e discentes.

Existe ainda no Conselho Pedagógico, nesta altura, uma secção disciplinar presidida pelo Presidente do CD, dois docentes e dois discentes. O Presidente do CD, por inerência de funções, preside ainda o Conselho Administrativo.

Podemos afirmar que sem serem avaliados os resultados da experiência legislativa anterior surge o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. Este decreto, no seu artigo 1.º, diz que os órgãos de gestão permanecem de acordo com o anterior Decreto de Gestão – Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. O Conselho Diretivo passa a ser constituído por três ou cinco docentes (dependente do número de alunos da escola), dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente. O CP é constituído pelo Presidente do CD, que acumula, os Delegados de grupo/disciplina, Coordenador dos Diretores de Turma (DT), Delegados dos alunos e representantes dos Pais/Encarregados de Educação. Só a 4 de novembro de 1977 foi aprovado o regulamento de funcionamento interno dos Conselhos Diretivos, através da Portaria n.º 677/77. São aqui

¹⁴ Manuel Rodrigues de Carvalho, *Ministro da Educação e Cultura, de 4 de Dezembro de 1974 a 26 de Março de 1975*

regulamentadas as atribuições do CD, órgão deliberativo, e as competências de cada um dos seus membros. Nota-se que através deste normativo o poder dos serviços centrais cresce e diminui o poder de decisão dos Conselhos Diretivos.

O regulamento de funcionamento dos Conselhos Pedagógicos estabelece-se através da portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, onde igualmente se estabelecem as competências de cada um dos seus membros.

Em 1979, o Decreto-Lei n.º 519-T1/79 regulamenta os contratos plurianuais dos docentes, fazendo referência à profissionalização em exercício, pelo facto os Conselhos Pedagógicos passaram a incluir novos elementos e a integrar também os Delegados à profissionalização. Foi visível a tendência para o aumento do número de pessoas com assento no conselho pedagógico. Assim, o Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro, no seu artigo 22, considera ser oportuno rever as funções dos conselhos pedagógicos, cuja constituição é alterada, passando a portaria n.º 970/80 a regulamentar o seu funcionamento.

O número e o tipo de competências foram aumentando sempre de forma progressiva, abrangendo sempre várias áreas de atuação em domínios como coordenação e orientação educativa. Hoje em dia o conselho pedagógico intervém:

- no domínio pedagógico-didático;
- na avaliação de desempenho docente;
- na formação de docentes e não docentes;
- na articulação vertical e horizontal entre ciclos;
- no acompanhamento de todos os documentos orientadores da vida da escola.

Com a implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o conselho pedagógico torna-se o centro das políticas educativas locais, através da participação dos pais e encarregados de educação. Apesar de enfatizarmos os princípios da autonomia, através da introdução do conceito de contrato de autonomia para as escolas, da descentralização, da

participação e da abertura da escola a fatores externos, assumimos que o referido Decreto-Lei não representou a quebra esperada com o passado.¹⁵

João Barroso (2003) sobre a aplicação deste normativo salienta que “aparentemente muita coisa mudou, mas continua tudo na mesma”, sendo corroborado por Licínio Lima (2004) que refere que o normativo é de “carácter essencialmente retórico e instrumental da autonomia aparentemente concedida às escolas, uma «autonomia» principalmente técnica e processual de execução e não de decisão”.

Após 10 anos, foi publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que deveria trazer uma revolução à educação, no entanto tem-se revelado tão ineficaz como o anterior decreto, fazendo prova disso o seu igual preâmbulo. Passados 4 anos publica-se o Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, na sequência de diretrizes políticas educativas, sendo que este ainda determina o aparecimento dos Mega Agrupamentos.

Com todas estas alterações legislativas, relativamente ao conselho pedagógico, regista-se a retirada dos representantes dos pais, do pessoal não docente e dos alunos, o que acaba por o tornar um órgão técnico de validação de opções de gestão pedagógica e organização.

Pensamos estar num retrocesso ao nível da gestão democrática, da participação e da abertura à comunidade, porque uma grande parte da vida das escolas a nível da promoção do sucesso educativo, prevenção do abandono escolar, indisciplina, dinamização de projetos e atividades, definição de medidas de apoio aos alunos, é decidida no seio do conselho pedagógico e numa vertente completamente diferente daquela que se verifica a nível do conselho geral, por serem órgãos com características diferentes. Pelo exposto, acreditamos que a presença de representantes da comunidade e das pessoas que têm responsabilidade na promoção da qualidade da educação seria relevante para a concretização dos objetivos dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas.

¹⁵ Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

Percebemos que o estabelecido nos normativos legais, no que respeita às competências do conselho pedagógico, é pouco detalhado para uma organização que se quer reflexiva, em particular sendo um órgão de onde sai tanta comissão de trabalho e cujos docentes tanto trabalho têm que desenvolver em paralelo com a sua atividade letiva.

De acordo com a evolução do Conselho Pedagógico ao longo dos anos deixamos de forma sucinta a retrospectiva normativa do mesmo, com todos os momentos chave de transições.

Tabela 1: Evolução da composição do CP

Legislação	Composição do Conselho Pedagógico
Decreto-Lei nº 735-A/74 21/12	Presidente do CD; Docentes; Alunos maiores de 14 anos
Decreto-Lei nº 769-A/76 23/10 Portaria nº 679/77 8/11	Presidente do CD; Delegados de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade; Um delegado dos alunos por ano de escolaridade;
Decreto-Lei nº 376/80 12/09 Portaria nº 970/80 12/11	Presidente do CD, ou vice-presidente em sua substituição; Secretária do CD (ASE); Delegado ou representante de grupo ou subgrupo; Dois representantes dos DT; Delegados do CP para a profissionalização em exercício; Orientadores dos estágios pedagógicos; Delegados dos alunos por ano e curso; Representantes dos docentes em profissionalização em exercício. (Estes representantes estavam presentes no CP de forma opcional.
Decreto-Lei nº 211-B/86 31/07	Presidente do CD; Vice-presidente do CD - nas escolas preparatórias e secundárias; Secretária do CD (ASE); Delegado ou representante de grupo ou subgrupo; Representante dos docentes de técnicas especiais; Coordenador dos DT; Orientadores dos estágios pedagógicos; Delegados dos alunos por ano e curso; Representante do Conselho Consultivo.
Despacho 8/SERE/89 08/02	Presidente do CD; Vice-presidente do CD - nas escolas preparatórias e secundárias; Secretária do CD (ASE); Delegado ou representante de grupo ou subgrupo; Representante dos docentes de técnicas especiais; Coordenador dos DT; Orientadores dos estágios pedagógicos; Delegados dos alunos por ano e curso; Representante do Conselho Consultivo.
Decreto-Lei n.º 172/91 10/05	Diretor Executivo; Chefes de departamentos curriculares; Chefe do departamento de formação; Coordenadores de ano e dos Diretores de Turma; 2 representantes das associações de pais ou 2 representantes dos pais e encarregados de educação eleitos para o efeito; 3 representantes dos alunos; Responsável pelo Serviço de Psicologia e Orientação.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 04/05	Artigo 25.º - A composição do CP é da responsabilidade de cada escola, a definir no RI, salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros; A escola deve ter em consideração a articulação curricular, através de uma representação multidisciplinar; O presidente do conselho executivo ou o diretor é membro do conselho pedagógico; Os representantes dos alunos são eleitos anualmente pela assembleia de delegados de turma de entre os seus membros; Quando não exista associação de pais e encarregados de educação, o regulamento interno fixará a forma de designação dos respetivos representantes.
Decreto - Lei n.º 75/2008 22/04	Artigo 32.º - A composição do conselho pedagógico é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada nos termos do respetivo regulamento interno, não podendo ultrapassar o máximo de 15 membros; Diretor(a) é por inerência de funções o presidente; Coordenadores dos Departamentos Curriculares; Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas; Os representantes dos pais e encarregados de educação são designados pelas respetivas associações e, quando estas não existam, nos termos a fixar pelo regulamento interno.
Decreto-Lei n.º 137/2012 02/07 (alteração ao DL n.º 75/2008)	Artigo 32.º - A composição do conselho pedagógico é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada nos termos do regulamento interno, não podendo ultrapassar o máximo de 17 membros; Diretor(a) é por inerência de funções o presidente; Coordenadores dos Departamentos Curriculares; Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas;

Com o Decreto-Lei n.º 75/2008 (Artigo 31.º) e o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02/07 (Artigo 31.º) o Conselho Pedagógico deixa de ser o “órgão de coordenação e orientação educativa da escola”, e passa a ser, o “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa” pelo que também se apresentam as atuais competências do CP de acordo com o Artigo 33.º do Decreto-Lei n.º 137/2012.

Competências do CP

- Elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral.
- Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade e emitir parecer sobre os respetivos projetos.
- Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia.
- Elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente.
- Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos.
- Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas.
- Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar.
- Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares.
- Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação.
- Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural.
- Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários.
- Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável.
- Propor mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens.
- Participar, nos termos regulamentados em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Ainda de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02/07, podemos concluir que a atual constituição do conselho pedagógico lhe confere um carácter estritamente profissional, confinando a sua constituição a docentes. Atendendo à sua importância na organização escolar, e em particular na avaliação do desempenho docente, o presente diploma reforça e visa, igualmente, os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento, pelo que se enuncia na tabela abaixo a composição do CP em estudo.

Tabela 2: Composição do CP do agrupamento

Presidente do Conselho Pedagógico	
Coordenador (a) do Departamento de:	Coordenador (a):
• Línguas	• dos Diretores de Turma do 2.º ciclo
• Ciências Sociais e Humanas	• dos Diretores de Turma do 3.º ciclo
• Matemática e Ciências Experimentais	• de Projetos e Clubes Pedagógicos
• Expressões	• do Serviço de Apoio à Aprendizagem
• 1.º ciclo do Ensino Básico	• da Biblioteca Escolar
• Pré- escolar	

Das comissões que saem do conselho pedagógico, destacamos pela sua importância a Secção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD), uma vez que, apesar de consignada no atual Estatuto da Carreira Docente (ECD) e de ter como objetivo a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional e a avaliação de desempenho dos professores, tem provocado muitas perturbações na organização escolar. Estas perturbações têm-se manifestado de diversas formas, em particular com manifestações, greves, críticas à justiça e equidade do processo avaliativo, acompanhadas de uma enorme desconfiança da competência dos avaliadores, assim como das classificações atribuídas, não sendo reconhecidas, aos avaliadores internos, competências para avaliar os docentes dos agrupamentos, por serem “colegas a avaliar colegas”.

Importa ainda referir que o sistema educativo português e os professores têm uma imagem pública pouco favorável e dignificante, decorrente de uma avaliação mediática, genérica, debatida na praça pública e quase sempre em paralelo com a divulgação de penosas comparações internacionais ou de resultados de exames externos.

Reconhecemos a necessidade de avaliar a qualidade do serviço prestado pelas escolas, existindo para o efeito a avaliação externa, levada a cabo pela IGEC, que tem como objetivos:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;

- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

Também percebemos que temos que avaliar o desempenho dos diferentes intervenientes no processo educativo, nomeadamente os docentes sendo necessário que a comunidade educativa perceba que a avaliação, seja ela qual for, não é uma ciência exata, ou uma simples medida, não nos permite inferir ou tirar conclusões definitivas, pelo que, sublinhamos que a avaliação de desempenho docente visa:

- a melhoria da qualidade do serviço educativo;
- a aprendizagem dos alunos;
- a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;
- diagnosticar as necessidades de formação dos docentes a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3. Abordagem metodológica: natureza do estudo

O paradigma qualitativo, designado de interpretativo, fenomenológico, naturalista, humanista ou etnográfico, realiza incursões no mundo mais pessoal dos sujeitos, percebendo como interpretam as situações, quais as suas intenções e significados. Há um enfoque na compreensão e a realidade educativa é interpretada a partir desses significados, auscultando-se as suas crenças, pensamentos e motivações. Este modelo focaliza-se na descrição e compreensão do que é único e particular para o sujeito em vez de procurar generalizações.

Nas décadas de sessenta e setenta, a investigação qualitativa consolida-se como método, tendo beneficiado do facto de os métodos quantitativos, baseados no paradigma científico tradicional, não responderem a todas as questões colocadas pelos investigadores (Fernandes, 1991; Bogdan & Biklen, 1994). As duas dimensões investigativas “apresentam abrangências e limites nos seus campos de análise e intervenção (Cunha, 2007: 11), como seja o reducionismo associado ao paradigma positivista ou o conservadorismo do paradigma interpretativo. No entanto, a assunção da complexidade da realidade e dos comportamentos humanos e a necessidade de perceção do modo como as experiências sociais são vividas e como adquirem significado para os sujeitos que as concretizam, reclamam a utilização do modelo investigativo de cariz qualitativo. Quivy & Campenhoudt (2005:233) referem que “Para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objetivos próprios, do seu modelo de análise e das suas hipóteses”.

3.1. O estudo de caso

O estudo de caso, com características inerentes ao paradigma qualitativo, procura analisar e compreender o fenómeno alvo da pesquisa, constituindo a “oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997: 23). O estudo implica uma vertente exploratória, uma vez que configura um estudo de perceção relativo a questões sobre um contexto específico, pois “os estudos exploratórios (...) geralmente determinam tendências, identificam áreas, contextos e situações de estudo” (Sampieri et al., 2006:100). A segunda vertente tem um enfoque qualitativo, uma vez que faz a recolha de informações (idem:101).

Segundo Yin (1988), cit. por Carmo e Ferreira (1998:216), o estudo de caso “constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de «como» ou «porquê»; uma vez que o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo em foco. O estudo de caso é frequentemente criticado “ (...) no plano da sua validade e do seu rigor científico. (...) No entanto torna-se necessário assegurar a validade e a fiabilidade do estudo” (Fortin 2003:166).

Segundo De Bruyne et al., cit. por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005:170), “O estudo de casos caracteriza-se (...) pelo facto de que reúne informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação”. Assim, pretendeu-se dar uma ideia tridimensional e ilustrar “relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular”. (Bell, 2010:24)

O objetivo essencial desta pesquisa é a compreensão, comparação e apresentação de resultados, sendo que a problemática da mesma reside na atuação do conselho pedagógico como liderança intermédia e órgão de coordenação e orientação educativa. Neste contexto, o estudo será apresentado contextualizando e caracterizando o agrupamento de escolas e respetivo conselho pedagógico.

Analisaremos o nível de participação dos membros do conselho pedagógico, a opinião fundamentada sobre a forma como atuam, aconselham e deliberam e a relação estabelecida com a direção, o conselho geral e os docentes.

Considerando que os Estudos de Caso são utilizados de forma generalizada em pesquisas de natureza qualitativa, consideramos importante clarificar que adotámos esta metodologia porque a nossa investigação é sobre um contexto e uma unidade específicos selecionados segundo critérios específicos. Com recurso a mais do que uma fonte de dados tentámos construir uma compreensão holística do caso estudado. Seguindo o critério de classificação de Yin (1993), consideramos que estamos perante um estudo de caso descritivo no sentido em que tentamos representar uma descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto. Na classificação de Stake (1999) podemos estar perante um Estudo de Caso Intrínseco na medida em que o interesse da investigação recai no caso em particular sem relação com outros casos, dadas as características específicas deste agrupamento, apresentadas no ponto 1.2.

3.2. Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa a utilizar

O processo de investigação irá incluir, em primeiro lugar, a revisão da literatura com leituras de obras de referência da área em estudo e a análise dos normativos legais, o que constituiu o referencial teórico dos domínios a desenvolver.

Para Bogdan e Biklen (1994:96) a entrevista é “uma conversa com um propósito, usualmente entre duas pessoas, mas às vezes envolvendo mais, que é direcionada para uma delas com o objetivo de obter informações da outra. Nas mãos do investigador qualitativo, a entrevista toma um formato particular”. A entrevista é, sobretudo, uma conversa através da qual um determinado indivíduo tenta obter informação de outro sobre determinado assunto. Para Quivy & Campenhoudt (2003:194) as principais vantagens da entrevista são:

- “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos”;
- “a flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais”.

Existem três tipos de entrevistas: estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. E seja qual for o tipo de entrevista escolhido, devemos sempre procurar retirar o máximo de informação necessária. Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994:134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos, na linguagem dos participantes, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

A entrevista “nasce de uma ignorância consciente por parte do entrevistador que, longe de supor que conhece (...) o sentido que os indivíduos dão aos seus atos, se compromete a perguntá-lo aos interessados” assegurando as condições necessárias para que estes o possam expressar com as suas próprias palavras e nos seus próprios termos, de modo a que, existindo uma suficiente profundidade, “possa captar toda a riqueza do seu significado” (Ruiz Olabuenaga, 1996). Esta definição de entrevista apresenta os conceitos fundamentais que possibilitam compreender a intencionalidade com que a investigação foi conduzida na recolha da informação a partir das entrevistas.

Para as fontes seleccionadas, aplicar-se-ão as seguintes técnicas de investigação:

- **Recolha e análise de documentos**, nomeadamente convocatórias e atas do CP, com o propósito de confrontar as perceções individuais com as práticas institucionais;
- **Entrevistas semiestruturadas**, procurando valorizar a comunicação espontânea das vivências e perceções dos entrevistados, relativamente aos seus diferentes papéis na escola (Yin, 2004).

Concordamos com Carmo & Ferreira (2001: 144-145) quando dizem que a entrevista deve "ser escolhida em certos contextos e evitada noutros e que é recomendável em situações em que o investigador deseja ganhar tempo e economizar energias, recorrendo a informadores qualificados como especialistas no campo da sua investigação".

Ainda relativamente às entrevistas, temos que dizer que o entrevistado é contactado antecipadamente pelo investigador e explica-lhe de forma genérica qual o propósito da entrevista, bem como todos os procedimentos a seguir. Aceitando a entrevista, volta a ser contactado para formalizar a proposta de entrevista, sendo-lhe então explicados os procedimentos a seguir:

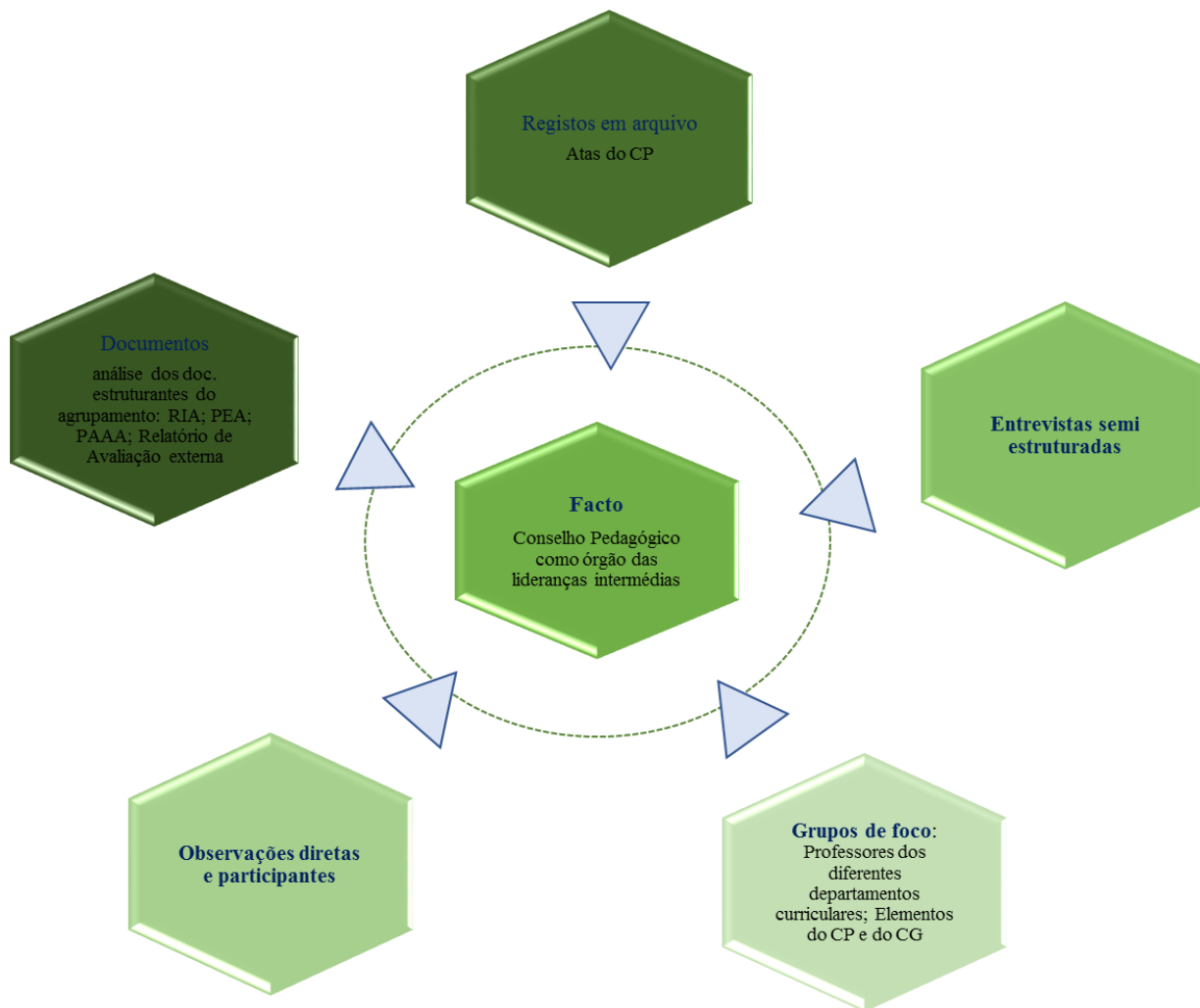
- Garantia de anonimato da fonte de informação;
- Gravação da entrevista;
- Transcrição da entrevista.

No que respeita á análise documental, foram consultados os documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas em estudo, nomeadamente:

- o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA);
- o ultimo Relatório de Avaliação Externa da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC);
- o Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAAA);
- o Plano de Formação;
- o Regulamento Interno do Agrupamento (RIA);
- a Avaliação da Organização e Gestão Estratégica. ¹⁶

¹⁶ <http://aevs.edu.ciencias.ulisboa.pt/mod/folder/view.php?id=74>

Figura 2: Triangulação das fontes de dados



Fonte: Yin 2005: 127

3.3. Validade e fiabilidade do estudo

Tanto nos estudos de caso como em qualquer outro estudo é necessário assegurar a validade e a fiabilidade do estudo.

A validade diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade. É um conceito complexo, uma vez que nos mostra se um método mede ou descreve o que é suposto medir ou descrever. Se um método não for fiável, de certeza que não é válido. A validação a partir dos dados significativos e fiéis é possível através do cruzamento com resultados

obtidos por outras técnicas, executando todas as etapas do processo de análise de forma correta.

A fiabilidade de um teste ou outro processo de recolha de dados consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião. Antes da aplicação de qualquer instrumento para a recolha de dados deve-se verificar se este é fiável, credível, válido e se avalia realmente o que se pretende avaliar, isto é, verifica-se se o instrumento vai ao encontro dos objetivos previamente estabelecidos e se fornece as respostas aos problemas levantados.

A validade dos instrumentos para a recolha dos dados é garantida através da aplicação de um pré-teste. Este torna-se numa ferramenta fundamental para a construção do instrumento definitivo, uma vez que vai ajudar a fornecer sinais para a construção do instrumento definitivo e verificar se as questões formuladas são objetivas, específicas, claras na sua linguagem e se através delas se consegue recolher a informação pretendida. Sobre esta vertente, Bell (1997:110) argumenta que “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados”.

À luz do exposto, o pré-teste é realizado com o intuito de verificar a má formulação, a adequação e a pertinência, assim como verificar a adequação dos conteúdos das questões colocadas e o tempo gasto no seu preenchimento. Com a informação obtida, é importante proceder às alterações necessárias para tornar o instrumento mais adequado e útil em função dos objetivos pré-estabelecidos.

Para a validação do guião das entrevistas do presente estudo foram realizadas entrevistas, a dois coordenadores e três docentes. Os Guiões encontram-se nos “ANEXOS I, II e III - Guiões das entrevistas”.

A sua preparação cumpriu todos os requisitos, enunciados no capítulo dedicado à metodologia seguida para esta investigação:

- Primeiramente foi solicitada autorização aos membros do CP e do CG para a realização das entrevistas;
- Posteriormente os participantes na investigação foram contactados para obter o seu acordo e lhe ser explicada a metodologia.

As entrevistas tiveram a duração de cerca de 20 minutos, e encontram-se sintetizadas no “ANEXO IV – Entrevistas”.

3.4. População em estudo e justificação da sua escolha

A investigação qualitativa foca-se em amostras de pequena dimensão. No entanto, este estudo, embora qualitativo, tentará ser o mais abrangente possível e contará com as opiniões de membros do CP, do CG e de professores sem nenhum tipo de cargo.

É absolutamente necessário conhecer de que forma as políticas educativas implementadas no Agrupamento, com o aval do CP e do CG, têm impacto na qualidade do ensino e na qualidade das nossas escolas.

Esta escolha também se justifica pelo interesse particular e profissional neste órgão de gestão intermédia, onde represento o Serviço de Apoio à Aprendizagem do Agrupamento há oito anos.

Na última avaliação externa, o serviço que coordeno, e que me leva a ter assento em CP, foi avaliado com MUITO BOM. Segundo a IGEC:

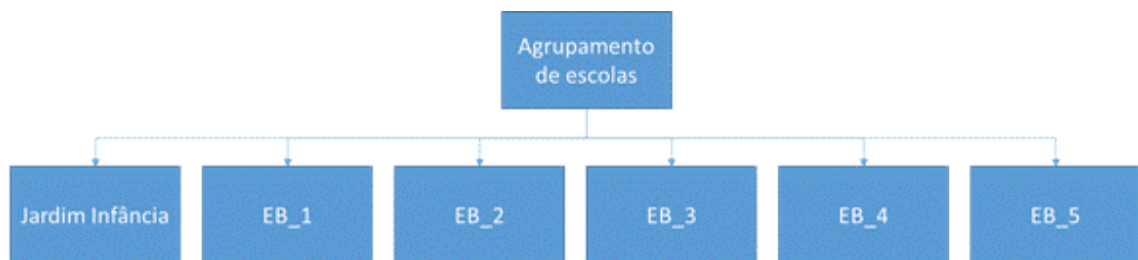
- “(...) O Agrupamento assegura uma resposta diversificada e adequada aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Verifica-se uma boa articulação entre os educadores, diretores/professores titulares de turma, docentes especializados, técnicos e pais e encarregados de educação, concorrendo para uma efetiva inclusão daqueles discentes. De destacar a parceria com o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), que disponibiliza diversos técnicos para procederem à avaliação psicológica e acompanhamento dos alunos, nomeadamente os que frequentam as unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita e de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo”.
- “(...) a mais-valia introduzida nas respostas a estes alunos através da criação destas unidades, que num dos casos assegura a sequencialidade dos respetivos percursos escolares, a par da instalação de uma sala funcional, na escola-sede, espaço bem organizado. No que respeita aos discentes abrangidos por um plano individual de transição para a vida pós-escolar, constata-se que têm sido garantidas possibilidades para o desenvolvimento das suas competências vocacionais, na biblioteca escolar e em instituições como o Centro Paroquial da Ramada (CPR) De notar, também, o envolvimento destes jovens em atividades estimulantes como a hipoterapia e a prática do boccia, bem como o cuidado posto na garantia da sua participação em

todas as ações promovidas pelo Agrupamento, convergindo para uma efetiva inclusão.”

3.5. Contexto em estudo / Caracterização do agrupamento de escolas

O Agrupamento de Escolas foi homologado a 29 de abril de 2004, sendo constituído por seis estabelecimentos de ensino: Escola Básica 1; Escola Básica 2 (inaugurada a 1 de outubro de 2010); Escola Básica 3; Escola Básica 4; Escola Básica 5 (novas instalações inauguradas em 14 de fevereiro de 2011), e um Jardim de Infância (JI desde 2011/2012).

Figura 3: Estabelecimentos pertencentes ao agrupamento de escolas



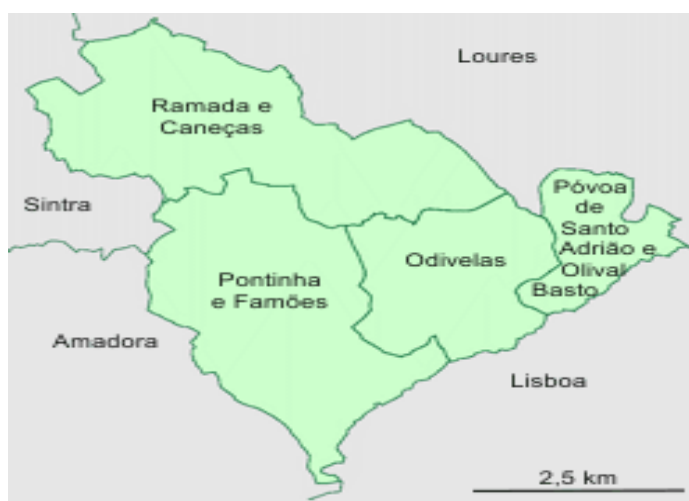
Fonte: Projeto Educativo

3.6. Composição e localização do agrupamento de escolas

O concelho de Odivelas, situado no distrito de Lisboa, é um dos mais novos concelhos de Portugal, tendo sido criado em 19 de novembro de 1998. Situado no Distrito de Lisboa, o Concelho de Odivelas é composto por: Freguesia de Odivelas, União das Freguesias de Pontinha e Famões, União das Freguesias de Póvoa de Santo Adrião e Olival Basto e União das Freguesias de Ramada e Caneças, distribuídas numa área de 26,4 km², e com uma população de 144.549 habitantes, (segundo os censos de 2011). Integrado na Área Metropolitana de Lisboa, o Concelho de Odivelas faz fronteira com os Concelhos de Loures, Sintra, Amadora e Lisboa. Este concelho funcionou durante anos como “dormitório” mas com a construção de grandes infraestruturas rodoviárias, como a Circular Regional Interior de Lisboa (CRIL), a Circular Regional Externa de Lisboa (CREL) e o Eixo Norte/Sul,

corrigiram alguns dos problemas de acessibilidade e contribuíram para diminuir o seu isolamento e proporcionar condições para criação de novas empresas. O setor terciário é o que mais predomina no concelho, seguindo-se o setor secundário e depois o setor primário. Este último com uma presença muito reduzida.

Figura 4: União das freguesias de Ramada e Caneças



Fonte: Projeto Educativo

O Agrupamento de Escolas encontra-se implementado na freguesia da Ramada, pertencente à União das Freguesias de Ramada e Caneças.

A Ramada faz fronteira com Caneças, Famões, Odivelas e com os Concelhos de Sintra e Loures. Com uma área de 3,7 km², tem, de acordo com os dados dos censos de 2011, 19 657 habitantes. Constituída por núcleos habitacionais antigos, alguns bairros recentemente construídos e urbanizações, também recentes e outras em construção, a Ramada continua a crescer, e, de dia para dia, vê aumentar a sua população. Situada, na sua maior parte, na vertente da Serra da Amoreira, beneficia das mais belas panorâmicas do Concelho, avistando-se daí parte do Concelho de Odivelas, de Loures e de Lisboa, o Rio Tejo e para além do mesmo.

A abertura de um novo estabelecimento do 1.º ciclo e a readaptação de outros dois possibilitou, desde 2010/2011, o funcionamento em regime normal dos estabelecimentos do 1.º ciclo e ainda a frequência da educação pré-escolar a partir de 2011/12 por todas as crianças de cinco anos e quase todas de quatro anos.

No Agrupamento existem três unidades criadas para dar respostas educativas adequadas às crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, o que tem vindo a permitir implementar práticas efetivas de inclusão.

Na Escola Básica n.º5, funciona uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita.

Na Escola Básica n.º2 e na escola sede funcionam duas Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Tomando como referência o ano letivo 2013/14, (ano da elaboração do projeto educativo) frequentaram o Agrupamento cerca de 1972 crianças e jovens, distribuídos por 80 grupos/turmas do pré-escolar ao 9.º ano de escolaridade. O aumento da frequência da educação pré-escolar, verificado a partir do ano letivo 2011/12, ficou a dever-se, sobretudo, à oferta de sete salas neste ciclo de ensino. No referido ano letivo, 96% dos alunos tinham nacionalidade portuguesa, 23,1% beneficiaram de Ação Social Escolar (ASE) e 41,7 % dos pais eram profissionais de nível superior e intermédio. Quanto às habilitações dos pais dos alunos do agrupamento eram conhecidas as habilitações correspondentes a 88,9% dos alunos, sendo que destes 23,7% possuíam formação superior e 53,4% tinham como habilitações o ensino secundário. De 2009/2010 para 2013/2014 observou-se ainda um crescimento significativo, de 6,7% para 10,34%, de alunos com NEE.

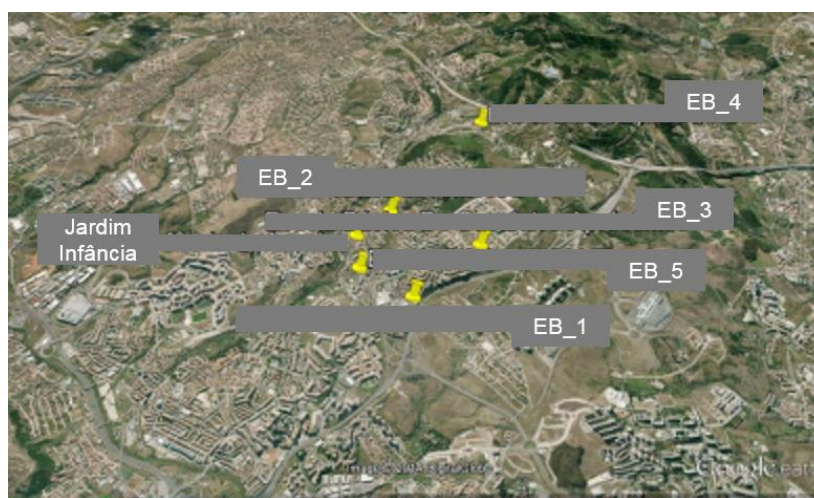
A taxa de abandono escolar foi quase nula nos dois últimos anos letivos. O Agrupamento assumiu em 2010/2011 a gestão das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo a Câmara Municipal de Odivelas (CMO) a entidade promotora. No ano letivo de 2013/2014, o Agrupamento ofereceu as atividades de Inglês e Música a todos os alunos do 1.º ciclo e ainda Movimento/Dança/Teatro no 1.º e 2.º ano e Atividade Física e Desportiva no 3.º e 4.º ano.

No jardim-de-infância e nos estabelecimentos do 1.º ciclo funcionaram as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e um conjunto de atividades destinadas a assegurar o acompanhamento dos alunos do 1.º ciclo da EB antes e/ ou depois da componente curricular e de enriquecimento curricular.

Para além do ensino regular é oferecido o regime articulado no ensino da música a alunos do 2.º e 3.º ciclo.

O Agrupamento tinha ao seu serviço cerca de 70% de professores de carreira, o que corresponde a 97 docentes. Os 70 elementos do pessoal não docente, afetos à CMO, encontravam-se distribuídos pelas categorias de 9 assistentes técnicos e de 61 assistentes operacionais. Embora tenha sido política da direção deste agrupamento preservar e conservar, através de manutenções e renovações periódicas os edifícios e equipamentos do parque escolar, verifica-se que as instalações das escolas se encontram em estados de conservação bastante diversos.

Figura 5: Localização das escolas do agrupamento



Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento

Escola Básica EB_1 (Sede)

É a escola sede do Agrupamento e iniciou o seu funcionamento em 1997/98. Encontra-se implantada no Bairro dos Bons Dias, numa zona urbana recente da União das Freguesias de Ramada e Caneças.

A escola sede é composta por um edifício com três blocos interligados, um pavilhão gimnodesportivo, zonas ajardinadas, espaços de recreio e campo desportivo. Tem duas salas de informática e um Centro de Recursos, integrado, desde 2002, na Rede das Bibliotecas Escolares. Este centro de recursos é um espaço amplo em que convivem a biblioteca, computadores com acesso à Internet, espaço de trabalho em pequenos grupos, espaços áudio/vídeo e de leitura. A escola tem um aspeto agradável e limpo.

Os alunos provêm de diferentes classes sociais, existindo alguns casos problemáticos. Para além dos alunos provenientes das escolas do 1.º ciclo do Agrupamento, recebe também diversos alunos oriundos das instituições do ensino privado existentes na zona e pertencentes a outro agrupamento de Odivelas. Esta situação ocorre por manifesta vontade dos encarregados de educação, face à proximidade das suas residências da “EB_1”.

A escola tem uma tipologia T30, porém, nos últimos anos, tem funcionado com trinta e sete turmas, o que excede em muito o número previsto de turmas. O nível etário dos alunos varia entre os 10 e os 17 anos, sendo na sua maioria oriundos das escolas do Agrupamento. Muitos encarregados de educação pretendem matricular aqui os seus educandos, transformando este estabelecimento de ensino numa escola superlotada, o que obriga à formação de turmas numerosas e à transferência de alunos de 7.º ano para a Escola Secundária mais próxima, como forma de permitir o acolhimento de todos os alunos do 5.º ano.

A escola-sede funciona em regime diurno, oferece o 2.º e 3.º Ciclos do EB regular, uma turma do 5.º ao 9.º ano do ensino articulado, devido ao protocolo com o Conservatório Regional de Música.

Neste estabelecimento foi implementada no ano letivo 2009/2010, uma Unidade de Ensino Estruturado para alunos que apresentam necessidades educativas especiais do Espectro do Autismo.

As ofertas de escola são: Formação Cívica no 5.º e 6.º ano; 1 tempo de 45m de TIC no 7.º e 8.º ano. As ofertas complementares/reforço curricular são no 3.º Ciclo o Estudo da Matemática e o Estudo do Português.

O agrupamento tem vindo a fazer uma aposta significativa no Plano Tecnológico. Existem duas salas de informática, apetrechadas com quinze computadores e projetores multimédia. As salas de aula dispõem de um computador e projetor multimédia, existindo ainda oito salas com quadro interativo.

Jardim de Infância

O Jardim é uma escola cujo tipo de construção é de plano centenário, situada na zona mais antiga da Freguesia, a uma distância de 2 km da escola sede.

No ano letivo de 2006/2007 foi sujeita a obras de beneficiação. Desde o ano de 2011/2012 funciona como jardim de Infância com duas salas de pré-escolar com capacidade para 50 alunos, refeitório e um espaço de recreio.

Nesta escola funcionam AAAF para as crianças do pré-escolar.

Apesar de existir Associação de Pais estas atividades têm vindo a ser geridas, nos últimos anos, pelo Agrupamento.

Escola Básica EB_2

A Escola Básica 2 situa-se na Serra da Amoreira e encontra-se a cerca de 1 km da escola sede do Agrupamento. É um edifício de grandes dimensões, com um espaço envolvente (recreio) jardinado bastante agradável.

A escola encontra-se rodeada por uma nova urbanização que tem contribuído para o aumento do número de alunos. É frequentada por alunos oriundos, na sua generalidade, de um meio socioeconómico e cultural médio alto, embora tenha casos de alunos carenciados. Possui nove salas de aula de 1.º Ciclo, cozinha, refeitório e um polidesportivo.

Nesta escola funciona um ATL que proporciona a Componente de Apoio à Família (CAF) para os alunos do 1.º ciclo. Estas atividades são geridas pela Associação de Pais.

Escola Básica EB_3

Esta escola foi inaugurada a 1 de outubro de 2010. Situa-se no Bairro do Casal dos Apréstimos e conta com 3 salas de Jardim de Infância com capacidade para 75 crianças e 12 salas de 1.º Ciclo, cozinha, refeitório, polivalente e biblioteca, integrada na rede de bibliotecas escolares. As suas instalações são amplas e contemporâneas, possibilitando a melhoria da oferta educativa do Agrupamento.

Nesta escola funciona uma sala de Ensino Estruturado para o Ensino de Alunos com o Espetro do Autismo.

A escola proporciona as Atividades de Animação e de Apoio à Família para as crianças do pré-escolar e a CAF para os alunos do 1.º ciclo, em sala própria, as quais são geridas pela Associação de Pais.

A escola dispõe ainda de espaço de recreio, um polidesportivo e um espaço de horta bastante amplo e agradável. O meio socioeconómico e cultural é médio alto, havendo contudo algumas crianças de meios menos favorecidos.

Escola Básica EB_4

A Escola Básica situa-se no Bairro de S. Jorge, na fronteira com o concelho de Loures. Abrange uma zona com alguma habitação clandestina, constituída por vivendas e prédios. As instalações da escola possibilitam o funcionamento de 2 salas de Jardim-de-Infância e 4 salas de 1.º Ciclo. Possui cozinha, polivalente, onde funciona o refeitório e é utilizado para a prática das atividades desportivas e lúdicas.

Das quatro salas de aula, três funcionam para alunos do 1.º ao 4.º ano e numa das salas funciona uma Unidade Especializada para Apoio à Inclusão de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita.

Nesta escola funciona um ATL que proporciona as AAAF para as crianças do pré-escolar e ATL para os alunos do 1.º ciclo. Apesar de existir Associação de Pais, estas atividades têm vindo a ser geridas, nos últimos anos, pelo Agrupamento.

Escola Básica EB_5

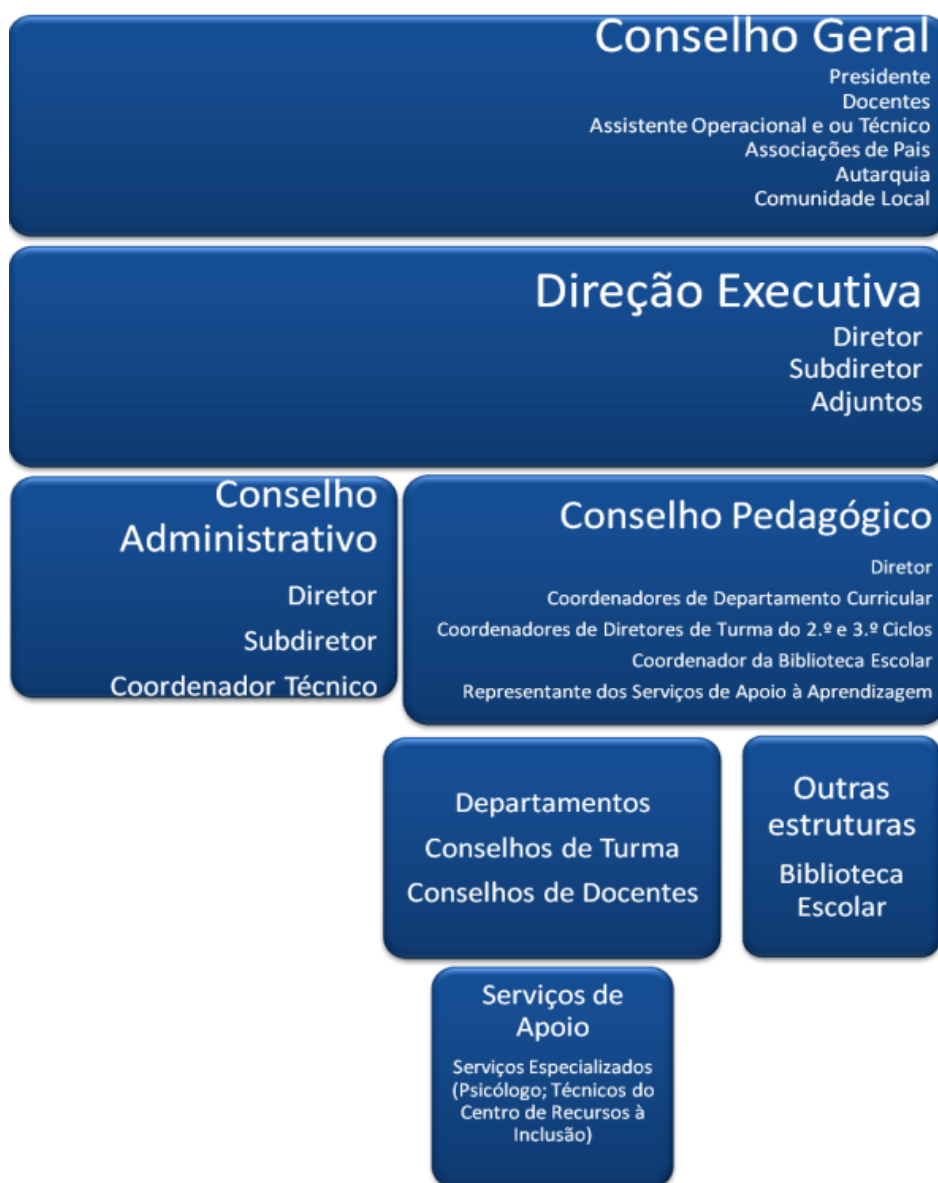
A Escola Básica fica situada num bairro residencial constituído por vivendas e prédios, perto da escola-sede. O edifício da escola está implantado em 2 blocos, nascente e poente, e é constituída por rés-do-chão e 1.º andar. Anexo a este edifício, existe o do Jardim de Infância de construção mais recente, com duas salas de atividades frequentado por 50 crianças. Possui um ginásio, uma cozinha e um refeitório.

A escola funciona com 7 turmas e dois grupos de pré-escolar. Esta escola proporciona as AAAF para as crianças do pré-escolar e a CAF para os alunos do 1.º ciclo, cujas atividades são geridas pela Associação de Pais. O espaço de recreio é muito diminuto, relativamente ao número de alunos que frequentam a escola. O meio socioeconómico e cultural é médio alto, havendo contudo algumas crianças de meios menos favorecidos.

3.7. Estrutura organizacional

Em termos organizacionais e funcionais, o Agrupamento possui uma série de estruturas que, em conjunto, permitem coordenar as atividades nele desenvolvidas. A figura 6, pretende ilustrar de um modo simples o conjunto de relações funcionais que se estabelecem entre as diferentes estruturas.

Figura 6: Estrutura organizacional do agrupamento



Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento

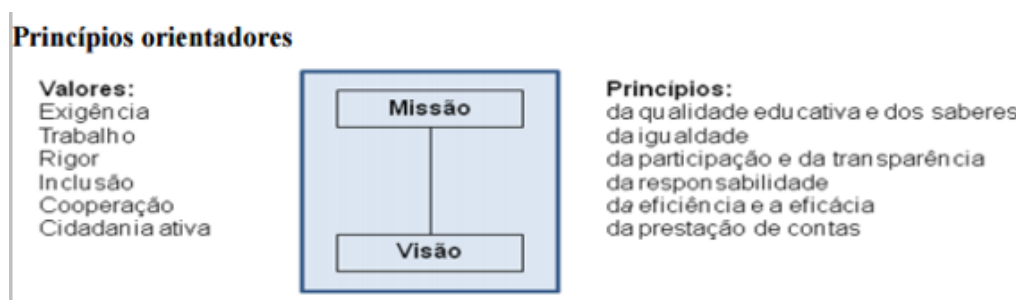
3.8. Missão e visão

O Agrupamento de Escolas enquanto escola pública tem como missão prestar um serviço público de educação de qualidade. No cumprimento da sua missão, o Agrupamento, em sinergia com a comunidade, incentiva o desenvolvimento de um ensino de qualidade, de inovação, de inclusão, de cooperação, de responsabilidade, de criatividade e de espírito crítico, visando a formação integral de cidadãos preparados para a aprendizagem ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania responsável.

Pretende-se que seja reconhecido na comunidade, como

- uma instituição de referência e de excelência, pela qualidade ao nível do ensino e da formação, pelo desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, pela qualidade na formação de cidadãos responsáveis e empreendedores.
- uma escola de qualidade com lideranças claras e distribuídas, regras que fomentam um ambiente de respeito e disciplina, boa circulação da informação e da comunicação.
- uma escola cuja preocupação central é o progresso das aprendizagens dos alunos, os resultados académicos e os resultados educativos no sentido mais lato.
- uma escola que desenvolva práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldades, que valoriza formas de trabalho cooperativo entre os docentes, que fomenta a participação das famílias, que assegura a autoavaliação para a melhoria do trabalho realizado.

Figura 7: Missão, visão, valores e princípios



Fonte: Projeto Educativo

Consideram-se a missão e a visão o ponto de partida para atingir uma escola de qualidade, com lideranças claras e distribuídas, regras que fomentam um ambiente de respeito e disciplina, boa circulação da informação e da comunicação.

A aposta na qualidade educativa e dos saberes é fundamental para responder aos problemas sociais e para aumentar o sucesso escolar.

A qualidade educativa alargada aos mais diversos campos: científicos, literários, artísticos, desportivos, tecnológicos e outros e, também, ao desenvolvimento de conhecimentos, de competências e atitudes que possibilitem aos alunos, no futuro, resolverem com sucesso problemas afetivos, interpessoais, tecnológicos, culturais e outros.

Pretendemos ainda promover uma cidadania responsável e participativa, contribuindo para a realização do pleno desenvolvimento da personalidade do aluno, da formação do seu carácter, levando-o a uma reflexão consciente sobre valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e a ser capaz de intervir, de forma responsável, solidária e crítica, na escola, no meio envolvente e na sociedade.

Aposta-se ainda na continuação da cultura de liderança partilhada, que permite a mobilização dos pares educativos na assunção de responsabilidades partilhadas, com o propósito de melhoria organizacional e pedagógica, e a aposta no estabelecimento de outros níveis de participação e respetiva assunção de responsabilidades ao nível das estruturas intermédias, no que se reporta à tomada de decisões, à valorização das ideias e ao reconhecimento dos projetos propostos pelos pares, assim como a adoção de procedimentos concertados entre todos, de modo a criar motivação e gosto por trabalhar neste agrupamento.

A qualidade educativa traduz-se ainda numa otimização dos recursos materiais e humanos disponíveis no agrupamento, tendo em vista maximizar o impacto do resultado das aprendizagens e das atividades educativas.

3.9. Plano estratégico

Ao longo dos anos, o Agrupamento de Escolas em estudo alicerçou a sua política educativa no sentido de construir uma escola de qualidade, na qual todos os atores educativos sejam parte ativa e empenhada. Um longo caminho tem sido percorrido, tendo muitas das ineficiências detetadas sido alvo de atenção, minoradas ou mesmo ultrapassadas. Pelo exposto partindo dos objetivos abaixo descritos na tabela 1, construiu-se o plano de ação que tenta ser motivador e envolver os diversos atores num projeto dinâmico e ambicioso.

Tabela 3: Objetivos do plano de ação do agrupamento

Domínio	Objetivo Estratégico
Resultados	Melhorar o sucesso escolar dos alunos
Prestação do Serviço Educativo	Assegurar a qualidade do serviço educativo prestado pelo agrupamento
Liderança e Gestão	Apostar na capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento

O plano de ação (anexo V) desenvolve-se nos três anos seguintes à sua aprovação, constitui a expressão de um conjunto de intenções da escola e expressa as formas de operacionalização e de desenvolvimento, suportadas na estrutura organizacional (figura 6). Para alcançar as metas e objetivos estratégicos propostos, definiram-se as áreas de intervenção a privilegiar nos eixos estratégicos, ligando objetivos amplos a ações concretas com diferentes níveis de implementação que possibilitassem a realização, em cada uma das áreas organizacionais, da missão e visão do agrupamento.

CAPITULO IV - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

4. Análise e tratamento dos dados

A análise de dados é a técnica que permite interpretar e atribuir um sentido aos materiais recolhidos, organizando-os de uma forma inteligível, o mais coerente e significativo possível, estabelecendo as conexões necessárias para que sejam compreensíveis aos olhos de quem os lê.

Este processo implica o uso de procedimentos analíticos e críticos, para a procura de padrões e descoberta de dados importantes, estabelecendo relações com o quadro de referência teórico, para daí inferir os aspetos conceituais substantivos (Bogdan & Biklen, 1994). Este é um processo construtivo, que define categorias e unidades básicas descritivas, com vista ao estabelecimento de relações sistémicas, causais ou funcionais, que possibilitam explicações e interpretações para a estruturação de uma teoria do conhecimento.

A análise de conteúdo, na aceção de Bardin (2007), é definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, cuja operacionalização se baseia na dedução, ou seja, na sistemática inferência, que visa interpretar e perceber os sentidos e significados implícitos a um qualquer conjunto de dados qualitativos.

Neste processo de análise, foram respeitados três passos essenciais: a descrição, a análise e a interpretação.

Numa primeira fase procedeu-se a uma transcrição fiel dos dados recolhidos por gravação áudio, descrevendo os dados como factos.

Num segundo momento realizou-se a análise dos dados, ou seja, uma organização cuidadosa e sistemática, identificando os fatores-chave, os aspetos essenciais, as categorias a definir e as suas relações. Na aceção de Vala (2005), uma categoria é composta habitualmente por uma palavra-chave que contempla o significado central do conceito que se pretende apreender. Das diferentes tipologias de categorização apresentadas por Bardin (2007), optou-se por uma análise de tipo categorial, cujo sistema integrou categorias predeterminadas pela investigação, correspondentes aos objetivos e tópicos de questões que integraram o guião de entrevista, assim como outras categorias que foram emergindo a partir do discurso dos entrevistados. Este procedimento é sustentado pelo que Esteves (2006:110) escreve acerca do processo de categorização, “é inegável que uma primeira formulação das

categorias pode ser inspirada, no caso das entrevistas, pelos objetivos ou pelos tópicos que foram estabelecidos no guião da entrevista”.

Finalmente ocorreu a interpretação propriamente dita, procurando os significados e sentidos que se puderam inferir à luz de um quadro conceptual enquadrador do estudo (Vale, 2004). Nesta última dimensão, ou seja, no processo interpretativo dos dados,

“(o) enquadramento teórico e/ou conceptual que todo o trabalho de investigação exige deve ser nesta fase chamado a primeiro plano para se tentar compreender, de modo mais abrangente, o que os resultados alcançados significam, seja por se conformarem com teorias e conceitos existentes, seja por de umas e/ou de outros se afastarem”.

(Esteves, 2006:120)

Seguindo os passos sugeridos por esta autora, e acompanhando o modelo de Bardin (2007), a constituição do objeto de análise, constituiu o primeiro momento para a aplicação desta técnica.

As informações recolhidas pela entrevista foram, tratadas através da técnica da análise de conteúdo temática, com a correspondente categorização e recorte das unidades de registo em cada categoria, tendo sempre subjacente os objetivos de investigação.

Nesta categorização, o procedimento adotado foi o mais aberto possível, uma vez que o sistema de categorias foi sendo construído em função da análise do corpus documental, embora num primeiro momento se tenha cingido aos tópicos constantes do guião da entrevista. Aqui também é pertinente atender a sugestão de Esteves (2006) quando refere a necessidade de o investigador proceder a toda e qualquer explicitação sobre o para quê e o porquê de cada opção tomada.

O averiguar da existência ou não de diferenças significativas nos discursos face a determinadas categorias da pesquisa, configura uma atuação que se enquadra no que Esteves (2006) designa de estatística inferencial.

Nesse sentido, apesar de os trabalhos sujeitos a análise de conteúdo não implicarem procedimentos de quantificação de dados, houve algumas situações em que foi importante conhecer-se a aceitação de ideias e de ações podendo inferir das 23 entrevistas uma frequência estatística a determinados aspetos ou frases usadas pelos entrevistados:

Tabela 4: Referencia a algumas frases das entrevistas realizadas

Frases	N.º De vezes mencionado	Frequência (*)
Eu acho que o Conselho Pedagógico é importante	2	16,67%
O Conselho Pedagógico é muito importante	5	41,67%
O Conselho Pedagógico tem uma importância total	1	8,33%
O Conselho Pedagógico é mais importante que o Conselho Geral	3	25,00%
A gestão devia ser mais participada	1	8,33%
O professor deve ser defendido, valorizado, respeitado	3	25,00%

(*) Para 12 entrevistas

Fonte: Entrevista realizada a Professores

4.1. Triangulação de dados

4.1.1. Análise sucinta dos documentos estruturantes do agrupamento

A análise documental refere uma partilha de responsabilidades, com um envolvimento do grupo nas tomadas de decisões, de acordo com o estilo de liderança democrático.

É evidente a preocupação com a integração dos alunos nos espaços escolares do Agrupamento que vão frequentar no próximo ano letivo, de forma a ambientarem-se a esses espaços.

O Projeto Educativo aponta na sua missão para a promoção da cidadania, da inclusão e da igualdade de oportunidades.

Os mecanismos de autorregulação surgem como objetivos da autoavaliação garantindo assim a qualidade educativa.

A construção de um Agrupamento de Escolas de sucesso é o objetivo da Diretora. Nos princípios e valores orientadores da Diretora, é descrita uma visão que passa por envolver todas as estruturas de liderança no seu projeto.

As iniciativas passam por promover ações adaptadas às necessidades da organização, tentar aplicar novas ideias e melhorar outras já existentes. Assim da análise aos documentos estruturantes podemos dizer que, no que respeita aos trabalhos do CP, se verifica que todos os meses é realizada pelo menos uma reunião ordinária, havendo alguns meses onde foram

realizadas duas sessões. Maioritariamente, a Presidente do CP do agrupamento de escolas inicia as suas intervenções com as informações que tem para fornecer aos seus conselheiros.

No ano letivo 2014/15, o projeto educativo do agrupamento esteve presente como ponto de trabalho por três vezes nas convocatórias, nomeadamente em setembro, outubro e novembro. A última vez que o projeto educativo foi apreciado em pedagógico resultou da necessidade de melhoria do documento, por sugestão do CG após este órgão de liderança ter analisado o documento.

O plano anual de atividades foi alvo de apreciação por parte dos conselheiros nos meses de outubro e novembro, tendo ainda sido feita a aprovação do relatório final de execução do plano anual de atividades relativo ao ano letivo 2013/2014. O CP deu ainda o seu aval positivo há versão final do projeto educativo.

No mês de dezembro trataram-se assuntos de gestão pedagógica de forma indiferenciada e fez-se a análise final do RIA.

Em janeiro iniciaram-se os trabalhos com a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) e Observatório da Qualidade das Aprendizagens. A criação do Observatório da Qualidade das Aprendizagens, resulta da necessidade sentida pelos docentes de se possuir um mecanismo próprio de regulação das aprendizagens. Este surgiu da autoavaliação efetuada e da necessidade de existir um mecanismo de análise sistemática dos resultados escolares. Assim em fevereiro foi pedido aos conselheiros que se debruce sobre os resultados escolares relativos ao 1.º período. Foi pedido pela diretora que se indicassem estratégias para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Em março do ano letivo 14/15 voltámos a falar da ADD e pela primeira vez como ponto na convocatória da ordem de trabalhos aprovaram-se Programas Educativos Individuais relativos aos alunos com NEE.

Realizaram-se dois CP em abril, onde foi feita a aprovação das Informações Provas finais de escola e das Informações provas de equivalência à frequência do 6.º ano de escolaridade. Abordaram-se novamente questões relacionadas com a ADD e o Observatório da Qualidade das Aprendizagens.

No CP de maio voltou-se à aprovação das Informações provas finais de escola e das Informações provas de equivalência à frequência do 3.º ciclo. Teve ainda como ponto de trabalho a Mostra de Projetos do Agrupamento, assim como o dia da sua realização. Ainda em maio, tornou-se a fazer a análise dos resultados de avaliação sumativa interna do 2.º

período e apareceu como 3.º ponto da ordem de trabalhos a apresentação e apreciação da ficha de projeto de Mudança e Inovação, no âmbito do Programa de Formação Líderes Inovadores 2015-16, a que a diretora se candidatou. Versou ainda, esta convocatória, o acompanhamento extraordinário dos alunos do 4.º e 6.º anos: procedimentos a adotar.

Em Junho continuou-se a fazer a análise pelos departamentos dos resultados de avaliação sumativa interna do 2.º período; foi novamente apresentada e apreciada na sua versão final a ficha de projeto de Mudança e Inovação, no âmbito do programa de formação Líderes Inovadores 2015-2016 e foi novamente apreciado o documento relativo ao acompanhamento extraordinário dos alunos do 4.º e 6.º ano com procedimentos a adotar.

Em Julho, no último CP relativo ao ano 2014/15 houve uma ordem de trabalhos com seis pontos diversificados, entre eles o balanço avaliativo da execução do PAAA, a análise realizada pelo Observatório da Qualidade das Aprendizagens, a Avaliação de Desempenho Docente e a aprovação de programas Educativos Individuais e relatórios Circunstanciados dos alunos com NEE..

No ano letivo 2015/2016 na primeira reunião do CP em setembro fez-se se a análise e a aprovação de documentos a utilizar no início do ano letivo, assim como a organização da receção aos alunos e encarregados de educação no dia de início das aulas.

Em outubro foi feita a análise e aprovação dos critérios de avaliação, assim como a apreciação do PAAA relativa às propostas apresentadas pelos diferentes departamentos.

No mês de novembro foi feita a aprovação dos critérios de avaliação da Educação Pré-Escolar, do 1.º ciclo do EB e da área disciplinar de Espanhol. Foi ainda feita a apreciação das propostas dos diferentes departamentos relativas ao PAAA.

Já em dezembro pela primeira vez, apareceu o tema autoavaliação, seguido da análise dos dados dos departamentos, constantes das grelhas do Observatório da Qualidade das Aprendizagens.

No mês de janeiro regressámos aos pontos ADD, provas finais 2016 e Observatório da Qualidade das Aprendizagens.

Em fevereiro continuou-se a fazer a apresentação da análise dos resultados escolares do 1.º período por departamento e das respetivas estratégias para superação de dificuldades.

No mês de março continuou-se a discutir as aprendizagens dos alunos, com a apresentação dos dados através do Observatório da Qualidade das Aprendizagens.

Relativamente a abril, foram realizadas duas reuniões de CP e na primeira discutiu-se o modelo integrado de avaliação externa das aprendizagens no ensino básico: provas de aferição do 2.º, 5.º, e 8.º ano e provas do 4.º e 6.º ano de escolaridade, estas propostas pela Diretora do Agrupamento.

No segundo CP de abril fez-se a aprovação das Informações provas finais de escola e das Informações provas de equivalência à frequência do 9.º ano. Tratámos ainda o tema “adoção de manuais escolares,” com efeitos no ano letivo de 2016-17.

No mês de maio regressaram os conselheiros ao debate das Informações provas de equivalência à frequência do 4.º e 6.º ano de escolaridade assim como ao Observatório da qualidade das aprendizagens na análise e interpretação dos resultados escolares do 2.º período.

No mês de junho também foram feitas duas reuniões e na primeira surge o tema Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar e fez-se a análise dos resultados escolares do departamento de Matemática e Ciências Experimentais, ainda do 2.º período, uma vez que o coordenador do Departamento visado se encontrou ausente.

Na segunda reunião foi feita a análise do pedido de revisão de uma decisão do Conselho de Turma (CT) do 9.º A. Regressámos à análise realizada pelo Observatório da qualidade das aprendizagens relativa à avaliação sumativa interna do 3.º período e ao PNPSE.

Terminaram os CP em julho, novamente com a análise e interpretação dos resultados escolares do agrupamento - 3.º período, feita pelo Observatório da qualidade das aprendizagens e a avaliação das atividades constantes do PAAA.

4.1.2. Análise de atas do conselho pedagógico (CP)

As atas de reunião são um registo escrito que serve para documentar toda uma reunião, com os assuntos e resoluções tratadas durante a mesma. Permite também que assuntos de reuniões passadas sejam lembrados com agilidade, evitando perda de tempo em próximas reuniões, e agilizando muitas vezes o processo de melhorias, modificações, etc. Encaradas como potenciais documentos de valor jurídico, as atas devem ser um fiel registo do que ocorreu na reunião (deliberações, decisões, discussões).

Da análise das convocatórias e das atas do CP podemos concluir que maioritariamente as ordem de trabalhos são muito extensas

Nas atas do CP encontram-se informações abordadas pela Presidente do órgão sobre os temas e solicitações que chegam do Ministério da Educação (ME), ou que decorrem de acontecimentos ao nível local, do Município ou da Comunidade Escolar. São ainda dadas informações pelos diferentes conselheiros agrupamento.

De seguida inclui-se um pequeno extrato de partes de algumas atas, das quais se pode depreender a vastidão e relevância dos assuntos tratados pelo CP.

- “As **listas das turmas** serão afixadas no dia dezassete de setembro, no período da tarde (...).”
- “**Foi atribuída à Escola Básica (...)** a **Bandeira Verde Eco Escolas 2015**. A escola foi convidada a fazer-se representar por uma delegação (...) em Torres Vedras.”
- “**A docente pediu esclarecimentos sobre as grelhas de análise e interpretação de resultados**, a enviar ao Observatório da Qualidade das Aprendizagens, (...).”
- “A senhora diretora **solicitou aos coordenadores que** nas suas reuniões **reforcem a ideia de que as regras**, presentes nas brochuras distribuídas aos alunos e Encarregados de Educação, (...).”
- Caso a situação o justifique, o **assistente operacional deverá preencher uma ficha de registo de ocorrência**, que colocará na (...) “Regras de comportamento do aluno.”
- “O aluno tem de trazer diariamente o **Cartão de Estudante** para registo de entrada /saída.(...).”

- ”O coordenador do departamento de matemática e ciências experimentais apresentou uma **proposta de critérios de avaliação** do subdepartamento de(...).”
- “(...) o conselho pedagógico considera que os **alunos que não tenham o contrato assinado, não deverão ter falta de material**, uma vez que o contrato pedagógico não se enquadra no material necessário à disciplina. O conceito de “falta de material” está definido na Lei n.º51/2102, artigo 14.º, ponto 1. e a isso faz referência o artigo 85.º, do Regulamento Interno do Agrupamento.”
- “**O Agrupamento tem como objetivo geral do projeto educativo** “promover e incentivar a avaliação interna”, e **como objetivo operacional** “promover a participação da comunidade educativa”. **Como meta** o email institucional e a participação dos docentes (...).”
- “**O agrupamento foi autorizado** a contratar um psicólogo, com um horário (...).”
- “**A escola teve um crédito** de zero horas, uma vez que (...) eficácia educativa (EFI) e redução de percentagem de alunos em abandono ou em risco de abandono; os parâmetros de EFI são evolução dos resultados escolares; aferição dos resultados internos com os externos, sucesso escolar.”

4.1.3. Análise de relatório de avaliação externa (IGEC)

O último relatório de avaliação externa realizado pela IGEC, relativo à avaliação realizada entre o dia 2 e 4 de abril de 2013, apresenta o Agrupamento em estudo com uma **avaliação de Muito Bom** nos três domínios: dos **Resultados Académicos**; da **Prestação do Serviço Educativo**; e da **Liderança e Gestão**.

As conclusões decorrem da análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, em especial da sua autoavaliação, dos indicadores de sucesso académico dos alunos, das respostas aos questionários de satisfação da comunidade e da realização de entrevistas em painel. Retiraram-se alguns excertos demonstrativos do relatório elaborado pela IGEC relativo ao que se pode observar no agrupamento em estudo:

- Nos resultados académicos é dito que “constituem uma das áreas à qual o Agrupamento concede a devida atenção. A promoção do sucesso escolar é um dos objetivos gerais do projeto educativo e, recentemente, foi criado um observatório

para se dedicar, de forma mais estruturada e organizada, à recolha e tratamento de dados sobre os desempenhos dos alunos. A qualidade do sucesso constitui um campo que tem suscitado cada vez mais o interesse dos responsáveis, assumindo-se como uma das prioridades para o presente ano letivo. As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e órgãos do Agrupamento procedem periodicamente à análise dos resultados, donde resultam estratégias destinadas à melhoria dos mesmos e à superação dos problemas diagnosticados. Entre outras medidas, têm sido disponibilizadas aulas de apoio e de recuperação em disciplinas como o português e o inglês, por exemplo” (relatório IGEC: 3).

- Na prestação do Serviço Educativo é referido que “Numa perspetiva horizontal da gestão do currículo, os planos de turma dos 2.º e 3.º ciclos analisados evidenciam as componentes transversais que são objeto de estudo nas diferentes disciplinas. Apesar disso, aqueles documentos de planeamento não refletem claramente atividades que resultem da interligação dos conteúdos disciplinares, matéria que poderá também ser potenciada ao nível do plano anual. Mesmo assim, a interdisciplinaridade está presente em diversas iniciativas, cujo exemplo mais paradigmático é a produção de um livro, intitulado Contos de Natal, pela biblioteca escolar, em articulação com as disciplinas de português e de educação visual e tecnológica. Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, os educadores e os docentes titulares de turma acompanham de perto as ações desenvolvidas no âmbito da componente de apoio à família e das atividades de enriquecimento curricular, respetivamente, nos processos de planificação, supervisão e avaliação. (...) De referir ainda a mais-valia introduzida nas respostas a estes alunos através da criação destas unidades, que num dos casos assegura a sequencialidade dos respetivos percursos escolares, a par da instalação de uma sala funcional, na escola-sede, espaço bem organizado. No que respeita aos discentes abrangidos por um plano individual de transição para a vida pós-escolar, constata-se que têm sido garantidas possibilidades para o desenvolvimento das suas competências vocacionais, na biblioteca escolar e em instituições como o C. P. da R. De notar, também, o envolvimento destes jovens em atividades estimulantes como a hipoterapia e a prática do boccia, bem como o cuidado posto na garantia da sua participação em

todas as ações promovidas pelo Agrupamento, convergindo para uma efetiva inclusão” (relatório IGEC: 6).

Relativamente à Liderança e Gestão o relatório refere “os documentos estruturantes traduzem uma visão estratégica das lideranças. O projeto educativo define objetivos gerais, respetivas metas e indicadores e estabelece as estratégias destinadas à concretização daqueles. De salientar o facto de este documento estar claramente orientado para a melhoria dos resultados dos alunos. Estes aspetos traduzem, igualmente, uma evolução positiva em relação à última avaliação externa que identificou a inexistência de metas claras e avaliáveis. O plano anual de atividades, por seu turno, está em sintonia com os objetivos delineados naquele documento e as diversas ações propostas preveem, entre outras, a respetiva avaliação, processo que é participado. Algumas das iniciativas, nomeadamente a Mostra de Projetos e as atividades de encerramento dos períodos, centram-se na promoção de um sentimento de pertença e mobilizam a comunidade educativa. (...) A diretora e a sua equipa asseguram uma gestão eficaz dos recursos humanos, reconhecendo as competências pessoais e profissionais dos trabalhadores. A valorização das qualificações e aptidões verifica-se na afetação dos docentes a determinados cargos e projetos. São disso exemplos a seleção de professores para a coordenação de estabelecimento e de departamento. No que respeita ao pessoal não docente, de igual modo, são atribuídas funções de acordo com as respetivas preparações específicas (relatório IGEC: 8).

4.1.4. Análise do projeto educativo do agrupamento (PEA)

O PEA elaborado para 2014/2017, define as áreas de intervenção prioritária com os respetivos objetivos e metas a atingir.

O processo de avaliação do Agrupamento encontra-se integrado num processo de melhoria contínua que implica a sua monitorização e integração no plano de avaliação interna de escola. A avaliação é anual e no final dos três anos da sua vigência, através de um relatório final. Este é elaborado de acordo com o previsto na alínea f) do ponto 1 do Artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e submetido à aprovação do Conselho Geral. São considerados os relatórios

apresentados pelos vários departamentos e estruturas do Agrupamento, enquanto responsáveis pelo desenvolvimento e organização das atividades promovidas. O relatório de avaliação anual é elaborado pelo conselho pedagógico e entregue ao conselho geral, dando cumprimento às funções previstas na lei para os dois órgãos. Damos enfoque aos resultados escolares relativos ao ano letivo 2015/2016 segundo a taxa de transição e de sucesso que se apresenta na tabela abaixo:

Tabela 5: Taxa de transições e de sucesso

Taxa de transição do Agrupamento (alunos que transitaram de ano)	97,67%
Taxa de sucesso do Agrupamento (alunos que transitaram de ano sem negativas)	75,92%
Taxa de transição no 1.º ciclo	99,05%
Taxa de transição no 2.º ciclo	96,68%
Taxa de transição no 3.º ciclo	96,56%

Fonte: Doc. de apreciação pelo CP do PEA E PAAA

4.1.5. Análise do plano anual de atividades do agrupamento (PAAA)

O PAAA enquanto expressão das atividades e projetos a desenvolver ao longo do ano letivo dá a conhecer à comunidade as opções fundamentais da ação educativa do Agrupamento valorizando a importância do conhecimento e da formação continuada numa escola inclusiva, em constante diálogo com todos os membros da comunidade escolar e com os diferentes parceiros sociais da comunidade educativa. Os docentes em exercício no Agrupamento de Escolas planificaram e organizaram visitas de estudo a alunos das turmas dos três níveis de ensino do agrupamento. No 1.º ciclo as visitas foram organizadas mediante a adesão ao programa de apoio às visitas de estudo promovido pela C.M.O.

Os alunos do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico diversificaram o leque de visitas de estudo e atividades com os encarregados de educação a colaborarem, através do pagamento do aluguer dos autocarros.

Todos os departamentos, subdepartamentos, bibliotecas escolares e associações de pais apresentaram um leque variadíssimo de atividades lúdico-didáticas tornando o PAAA do agrupamento rico em atividades, promovendo o desenvolvimento dos discentes e o

envolvimento de toda a comunidade educativa. Podemos dizer que as atividades propostas, no âmbito do Plano Anual de Atividades, foram concretizadas na totalidade e dentro das datas previstas, tendo por objetivo o desenvolvimento e a participação da comunidade educativa, numa perspetiva de promoção da inclusão e contribuindo para a construção de “Uma Escola para Todos”.

4.1.6. Análise do regulamento interno do agrupamento (RIA)

Um regulamento é um conjunto ordenado de normas consideradas válidas num determinado contexto. Para que haja um regulamento, deve haver uma escala hierárquica e uma autoridade capaz de fazer cumprir as normas estabelecidas.

A noção de regulamento interno faz referência às regras que regulam o funcionamento de uma organização. O regulamento é “interno”, uma vez que os seus pressupostos são válidos no interior da instituição, mas não são necessariamente válidos fora do agrupamento, uma vez que o regulamento interno (RI) não se sobrepõe à lei.

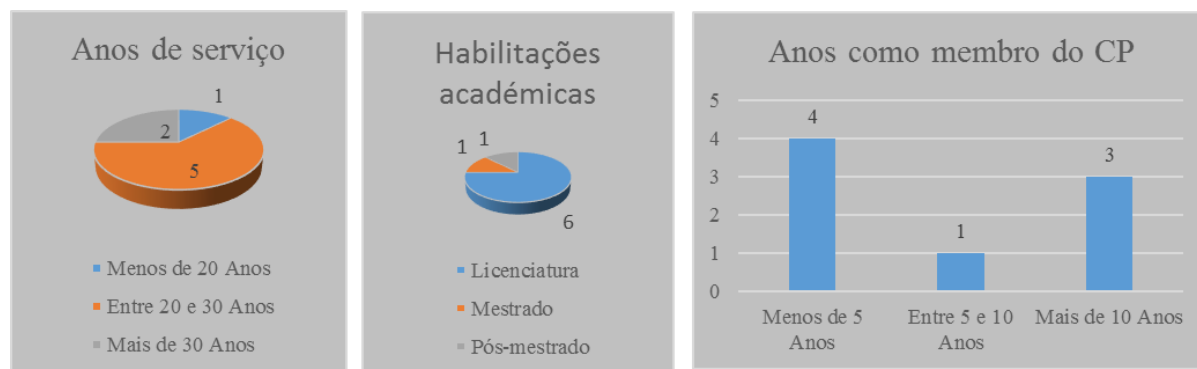
O Regulamento Interno do Agrupamento, de acordo com o definido no Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que o republicou, constitui-se como um instrumento do exercício da autonomia do agrupamento de escolas e é definido como “o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar”. Constata-se que o RI do agrupamento apresenta uma enorme preocupação em normatizar a vida de todos os estabelecimentos de ensino que constituem o agrupamento de escolas, quer nas suas finalidades quer nas suas especificidades. Este é um longo documento com mais de 90 páginas e encontra-se disponibilizado na página eletrónica do agrupamento, ao qual qualquer membro da comunidade pode aceder de forma rápida e fácil em Documentos Estruturantes do Agrupamento.

4.2. Caraterização dos entrevistados

Continuando a triangulação de dados, referimos que todos os entrevistados foram selecionados de acordo com os objetivos a que nos propusemos. Foram para o efeito contactados vários elementos do CP, do CG e Professores que no momento não exercem cargos específicos. A seleção de todos os participantes nas entrevistas procurou, garantir, em função dos objetivos da pesquisa e das hipóteses levantadas, uma diversidade de opiniões sobre o tema em estudo.

Os entrevistados foram sujeitos a uma entrevista semiestruturada, com o propósito de tentarmos comparar algumas informações passíveis de comparação e que nos dessem uma visão global da sua perceção do Conselho Pedagógico enquanto órgão de liderança intermédia e dos relacionamentos existentes entre todos os órgãos de liderança de um agrupamento de escolas. Foram contactadas vinte e duas pessoas (8 do CP, 3 do CG e 11 professores), cuja caraterização profissional se ilustra de seguida através das figuras 8, 9 e 10, acompanhadas de alguns comentários às mesmas.

Figura 8: Caraterização profissional dos entrevistados (CP)

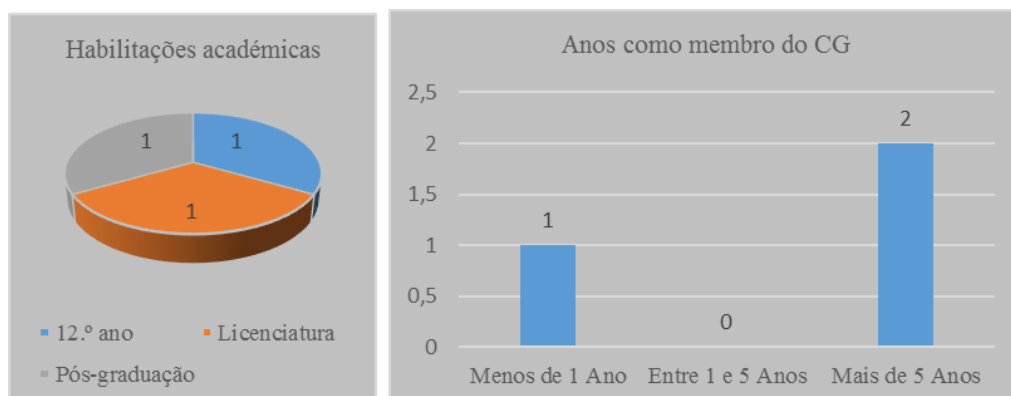


Fonte: Anexo IV, Caraterização dos entrevistados, Tabela 6, Docentes do CP

Como podemos observar na a figura acima os elementos do CP são professores com um elevado número de anos de tempo de serviço docente. Consideramos que são pessoas com uma vasta experiência. Apenas um dos docentes possui menos de vinte anos de serviço.

No que respeita a experiência em estruturas de liderança intermédia de organizações escolares podemos dizer que esta já não é tão uniforme uma vez a experiência como membros de CP varia entre menos de 5 e mais de 10 anos.

Figura 9: Caraterização profissional dos entrevistados (CG)



Fonte: Anexo IV, Caraterização dos entrevistados, Tabela 7, Elementos do CG

Relativamente aos elementos do Conselho Geral entrevistados, estes são diferentes na sua génese até pela singularidade do órgão em questão, contudo, devido ao reduzido número de entrevistados não se estabelecerão comparações ou paralelismos.

Figura 10: Caraterização profissional dos entrevistados (professores)



Fonte: Anexo IV, Caraterização dos entrevistados, Tabela 8, Professores

A caraterização profissional dos professores inquiridos demonstra a diversidade das suas habilitações académicas, com predomínio das licenciaturas. Damos ainda enfoque ao facto de todos os docentes terem mais de dez anos de tempo de serviço docente, pelo que partimos do princípio que estes docentes têm uma grande experiência profissional e um conhecimento alargado do funcionamento de conselhos pedagógicos em geral e em particular do CP do agrupamento de escolas em estudo, dado que todos estes professores lecionam no agrupamento há mais de 3 anos letivos.

4.3. Análise de conteúdos das entrevistas realizadas

Os dados recolhidos resultaram das informações prestadas pelos diferentes elementos contactados pela investigadora para responderem às questões colocadas. As entrevistas foram aplicadas na sala de reuniões do agrupamento em estudo e decorreram de forma muito tranquila, havendo por parte dos entrevistados uma disponibilidade total para expressarem a sua opinião. As entrevistas tiveram a duração de cerca de 20 minutos sendo realizadas em vários dias e em conformidade com as disponibilidades que cada entrevistado. Com os dados recolhidos pretendeu-se perceber de que modo o conselho pedagógico influencia a ação e as relações entre os docentes.

No sentido de garantir a imparcialidade das respostas as entrevistas foram feitas em contexto um para um, ou seja entrevistador/entrevistado, contudo os Coordenadores dos Diretores de Turma solicitaram responder às questões em conjunto por trabalharem sempre em equipa, salvaguardando as divergências de opinião.

Os elementos do CP entrevistados são:

- coordenadores de Departamento;
- coordenadores dos Diretores de Turma.

Por nos parecer importante perceber a formação específica e a experiência para o desempenho do cargo de coordenador de departamento ou diretores de turma, solicitou-se a todos os coordenadores que respondessem a três questões sobre a formação que possuem para o desempenho do cargo:

- Possui formação especializada para desempenhar o cargo de coordenador(a) de departamento / coordenador dos Diretores de Turma?
- Quantos anos, tem de experiência profissional no cargo que exerce?
- Se não possui formação especializada, tem experiência no exercício de cargos de supervisão?

Com base nas respostas produziu-se a figura abaixo,

Figura 11: Caraterísticas dos membros do CP (formação e experiência)



Fonte: Anexo IV, Especialização dos coordenadores, Tabela 9, Docentes do CP

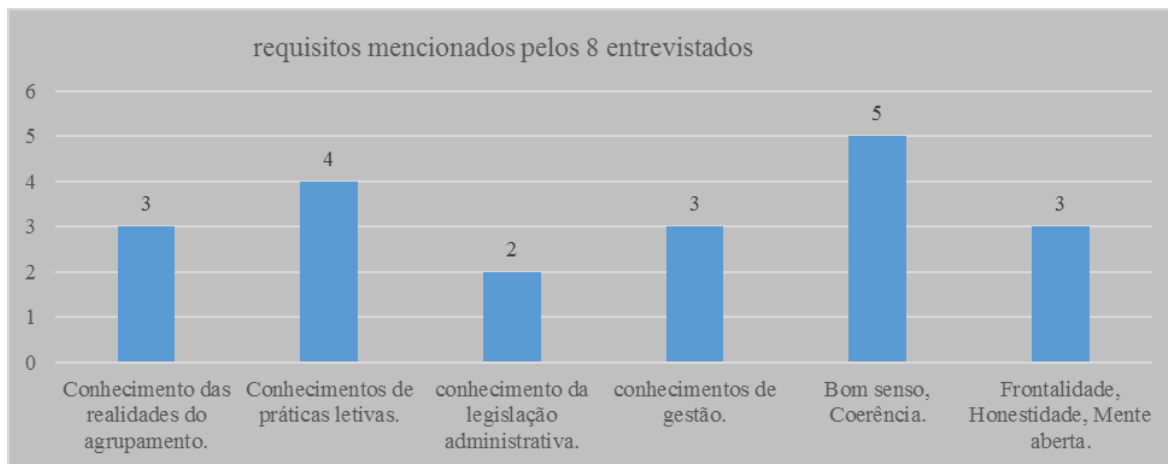
onde se constata que nenhum dos entrevistados possui formação específica ou especializada para desempenhar o cargo de coordenador de departamento ou coordenador dos diretores de turma. Fica ainda patente que maioritariamente os coordenadores alegam ter pouca ou nenhuma experiência no exercício de cargos de supervisão pedagógica. Apenas dois dos entrevistados assumem experiência, no entanto, no universo dos elementos do CP entrevistados existem coordenadores com bastante experiência profissional. Da negação “sou coordenador, mas não tenho experiência em supervisão”, poderemos inferir que alguns dos entrevistados lidam mal com a conotação da palavra “supervisão”. O conceito de supervisão tem emergido associado à avaliação de desempenho dos professores, pelo que o enfoque na palavra “supervisão” na nossa perspetiva leva os coordenadores a demitirem-se do papel de supervisores, tentando evitar, assim, focos de conflito, entre docentes e coordenadores. Importa aqui salientar que o CP é o órgão de coordenação e **supervisão pedagógica** e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (...)” (Art.º 31 do Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho).

Para além da formação e experiência é igualmente importante perceber as caraterísticas pessoais e profissionais dos entrevistados pelo que todos foram questionados sobre:

- Que caraterísticas pessoais e profissionais, deve ter um conselheiro com assento no CP?

Com base nas respostas produziu-se a figura abaixo,

Figura 12: Características dos membros do CP (pessoais e profissionais)



Fonte: Anexo IV, Requisitos para a função de coordenador(a), Tabela 10, Docentes do CP

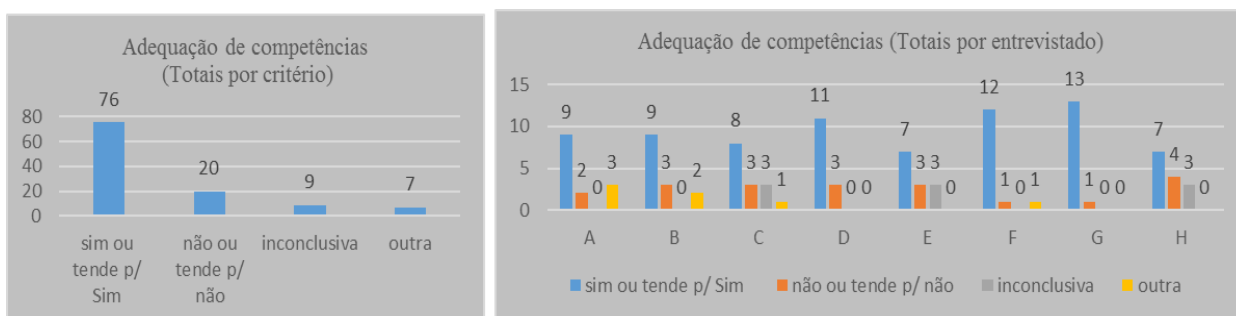
onde se salienta que embora para os entrevistados o “bom senso e a coerência” sejam os fatores mais relevantes logo a seguir vem “o conhecimento das práticas letivas”. Ao mesmo nível identifica-se o “conhecimento da realidade do agrupamento”, “o conhecimento de gestão” e a “frontalidade, honestidade e mente aberta”. De salientar que o conhecimento da legislação ainda se pode considerar como relevante para os inquiridos visto que tem um peso de 2, num máximo de 5 e num universo de 8. Podemos inferir das entrevistas como um todo que os conselheiros do CP, dão bastante importância a todas as situações de caráter pedagógico, não considerando muito a parte legislativa, o que se pode assumir como um descrédito dessa vertente da liderança para desempenhar as suas funções de coordenadores de departamento e por inerência de cargo membros do CP.

Na matriz de análise das entrevistas, pretendemos dar enfoque ao tema em estudo, pelo que na sequência da mesma se fez uma separação das diferentes categorias e subcategorias:

Matriz de análise das entrevistas		
Categorias	Subcategorias	Questões da entrevista
A – Adequação das competências do CP aos normativos.	Parte III – Confirmação do desempenho do legislado relativo às competências do CP	1A, 1B 2A, 2B, 3A, 3B, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
B – Abrangência e autonomia do CP.	Parte IV – Face às suas funções, competências e relações com o CGe Direção	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

Relativamente à adequação das competências dos conselheiros do CP aos normativos, os 8 coordenadores do CP entrevistados, responderam às 14 perguntas que tinham a ver com a assunção das competências do Conselho Pedagógico, no sentido de se poder verificar se os conselheiros fazem o previsto no normativo.

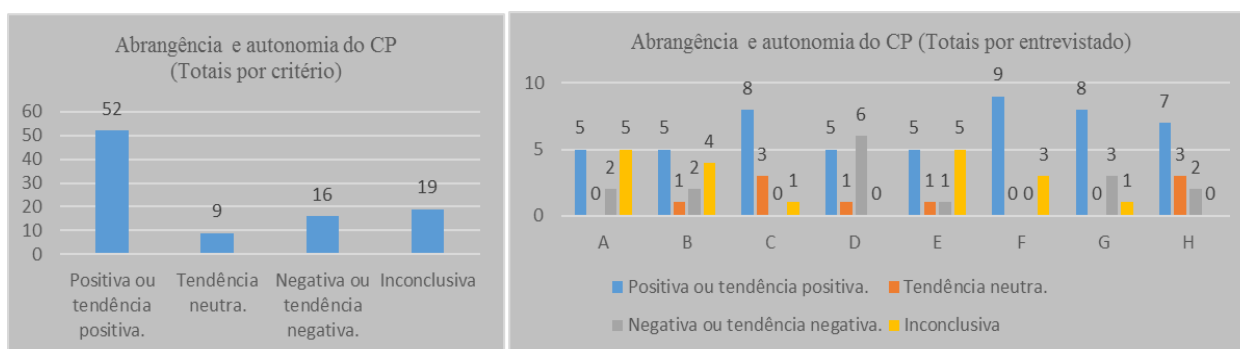
Figura 13: Adequação das competências do CP aos normativos



Fonte dos dados: Anexo IV, Adequação das competências do CP, Tabela 11

No respeitante à abrangência e autonomia do CP, os 8 docentes do CP, na sua resposta às 12 perguntas, consideram-na maioritariamente positiva.

Figura 14: Abrangência e autonomia do CP



Fonte dos dados: Anexo IV, Abrangência e autonomia do CP, Tabela 12

De notar que para os dados da figura acima não se considerou a 13.^a pergunta do questionário.

- Para terminar, gostaria de acrescentar algo que pudesse contribuir para o tema em análise?

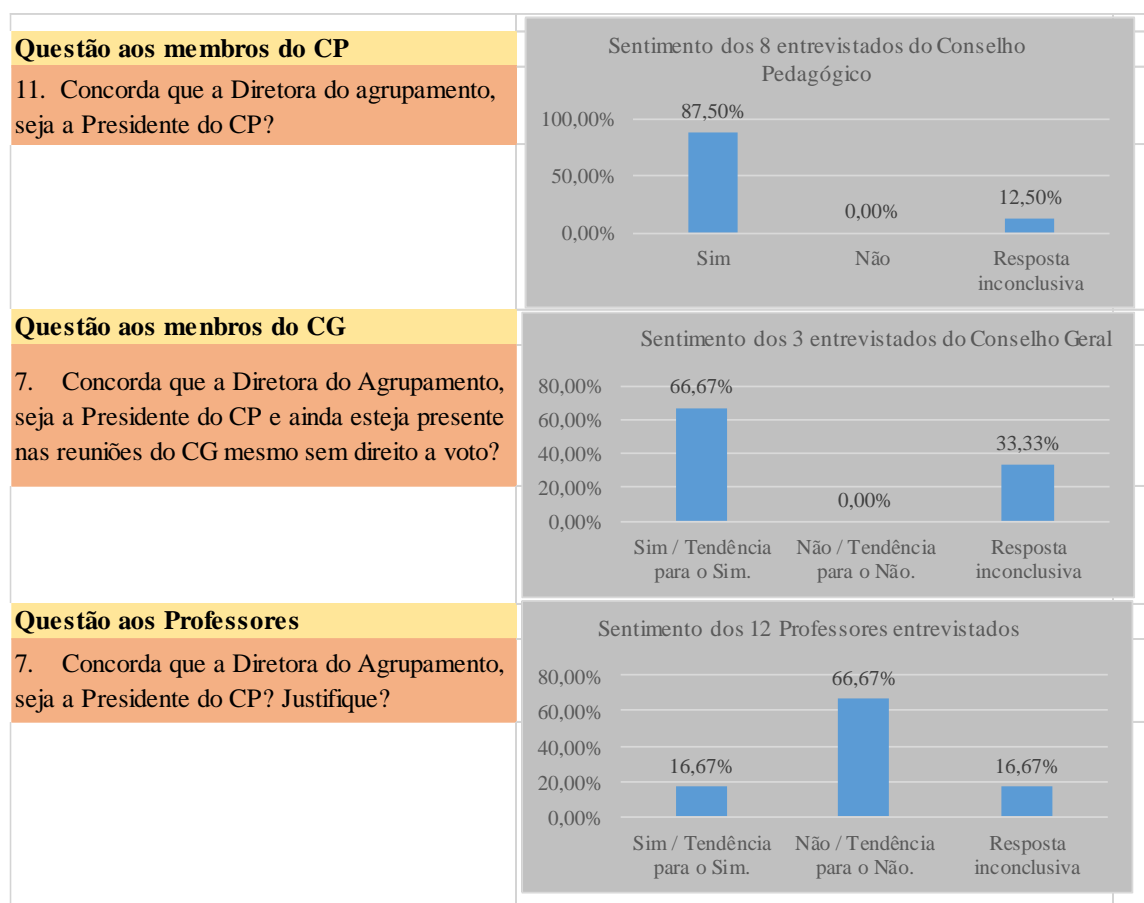
A questão não foi considerada por ter respostas muito diversificadas sem expressão quantitativa, mas rica em sugestões de melhoria para o agrupamento.

Algumas questões colocadas aos membros do CP, do CG e aos professores estão interrelacionadas pelo que incluímos de seguida uma pequena análise com alguns gráficos relacionais. Referimos que os detalhes das respostas estão incluídos no anexo IV.

Para facilitar a identificação das questões relativamente aos guiões todas as perguntas incluem o respetivo número da questão.

As questões interrelacionadas ou correlacionadas encontram-se no lado esquerdo da figura com uma cor diferente para cada grupo de questões, encontrando-se os respetivo resultados do lado direito.

Figura 15: Sentimento relativo ao acumular de cargos da presidente do CP

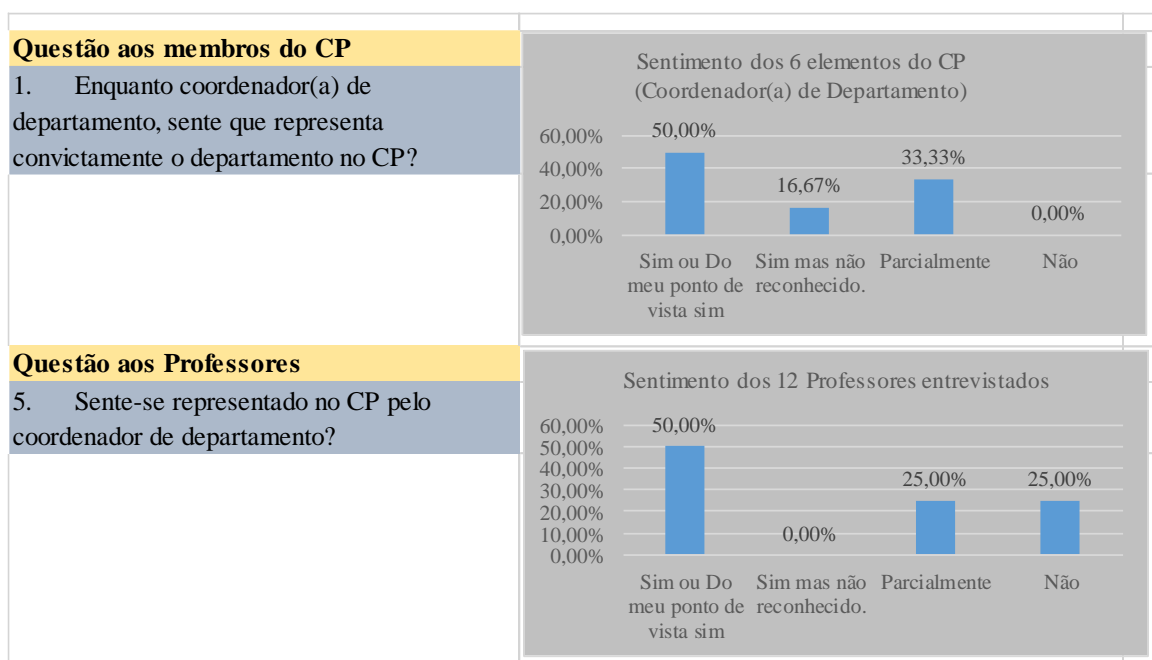


Fonte dos dados: Anexo IV, Questões incluídas nas tabelas 11, 12, 13 e 14

Do lado dos conselheiros do CP depreende-se que o facto da Diretora do agrupamento ser a presidente do órgão é bem aceite. Podemos assumir que a situação é igualmente aceite ao nível dos entrevistados do Conselho Geral com uma concordância de 2 em 3. Quando

analisado pela perspectiva dos professores a situação é precisamente a oposta. Os professores não concordam que a presidente do CP seja a Diretora do Agrupamento. Esta é uma discordância significativa de quase 70%, a qual pode ser considerada esmagadora, em particular, se lhe juntarmos as respostas inconclusivas. As respostas foram consideradas inconclusivas porque não foi possível de forma clara fazer o registo da posição tomada pelos docentes.

Figura 16: Sentimento relativo à representatividade no CP



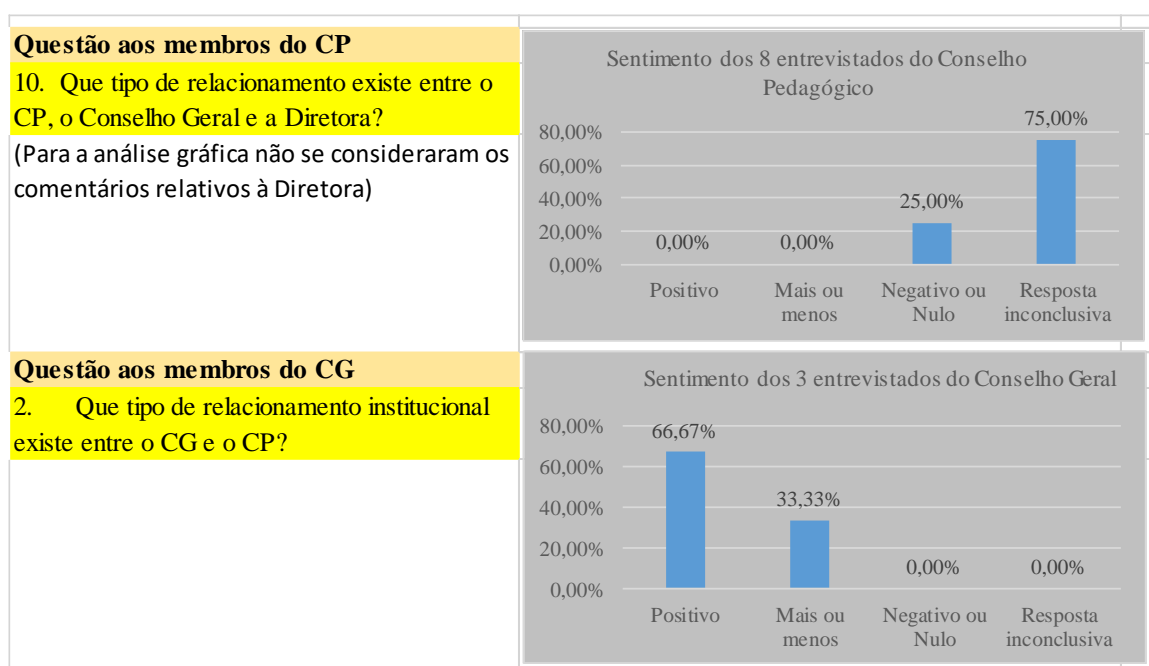
Fonte dos dados: Anexo IV, Questões incluídas nas tabelas 11, 12, 13 e 14

Os coordenadores de departamento sentem-se maioritariamente confortáveis com a sua ação representativa no CP no que respeita ao seu departamento, no entanto sentem que existe alguma falta de reconhecimento dessa representatividade, pelos docentes do departamento. relativamente a essa representação. Nenhum coordenador acha que não representa convictamente o departamento, contudo a percentagem que acha que representa parcialmente (33,33%) não está muito longe da percentagem dos professores que não se sentem representados (25%) o que pode levar a concluir que seria importante algum diálogo entre os professores e os coordenadores no sentido de limar arestas e melhorar o descontentamento latente. No nosso entender o descontentamento existirá sempre mas 25%

dos professores acharem-se parcialmente representados e 25% não se acharem representados, são percentagens muito elevadas carecendo de atenção e melhoramento.

Devido á sua interdependência correlacional as próximas 5 questões foram agrupadas com a mesma cor contudo para facilitar a análise/leitura encontram-se divididas nas duas figuras seguintes.

Figura 17: Sentimento relativo ao relacionamento CP - CG

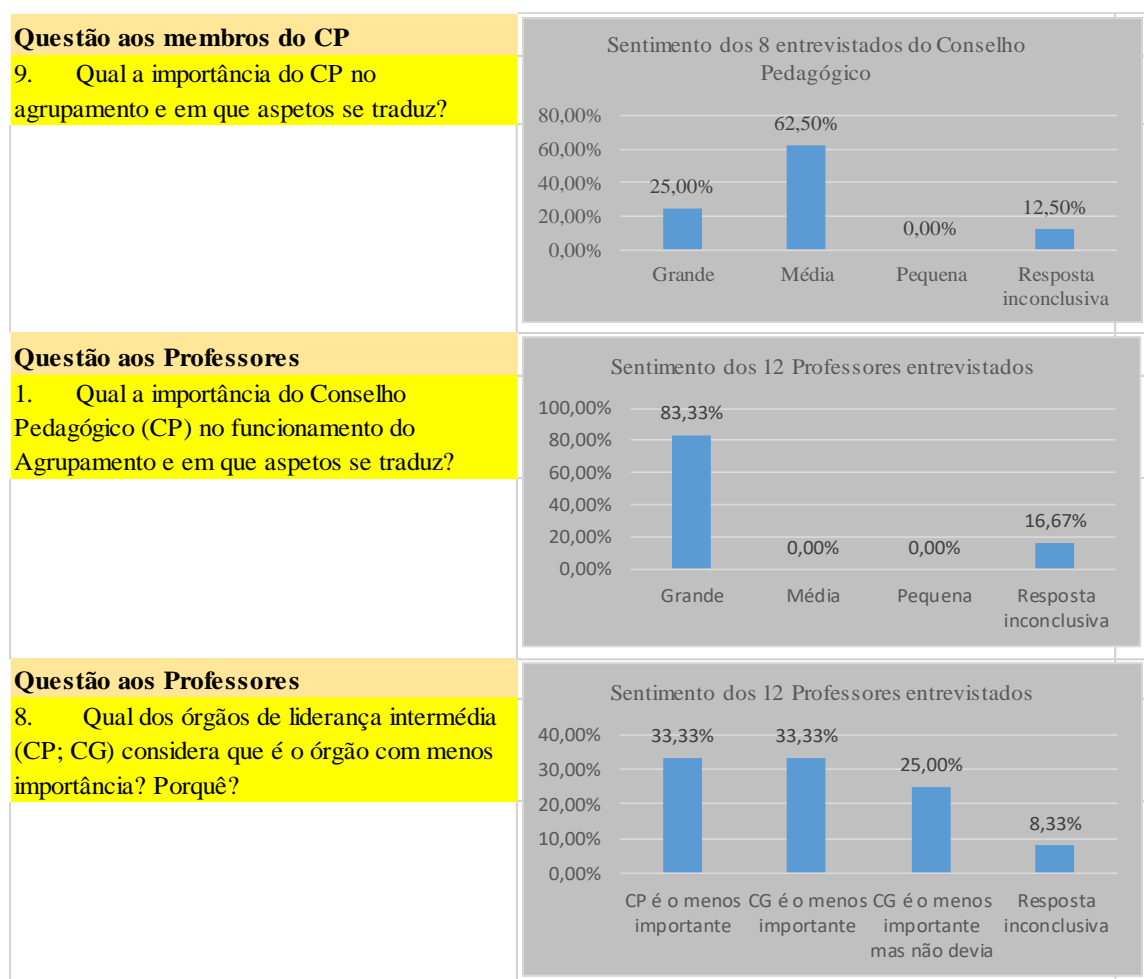


Fonte dos dados: Anexo IV, Questões incluídas nas tabelas 11, 12, 13 e 14

Não foram considerados os comentários relativos à Diretora por esta ter sido apenas considerada um veículo de transmissão das apreciações do CP. Não foi ainda evidente nas respostas que a Diretora do Agrupamento fosse o elo de ligação entre Conselho Pedagógico e Conselho Geral.

As respostas evidenciam um relacionamento unidirecional positivo quando visto pelo lado do CG. Quando analisamos as respostas dos Conselheiros do CP os resultados são inconclusivos com 2 expressões negativas e 6 inconclusivas. Em termos globais podemos considerar que existe uma indiferença cordial entre os dois órgãos de gestão intermédia do agrupamento.

Figura 18: Sentimento relativo à importância do CP e CG

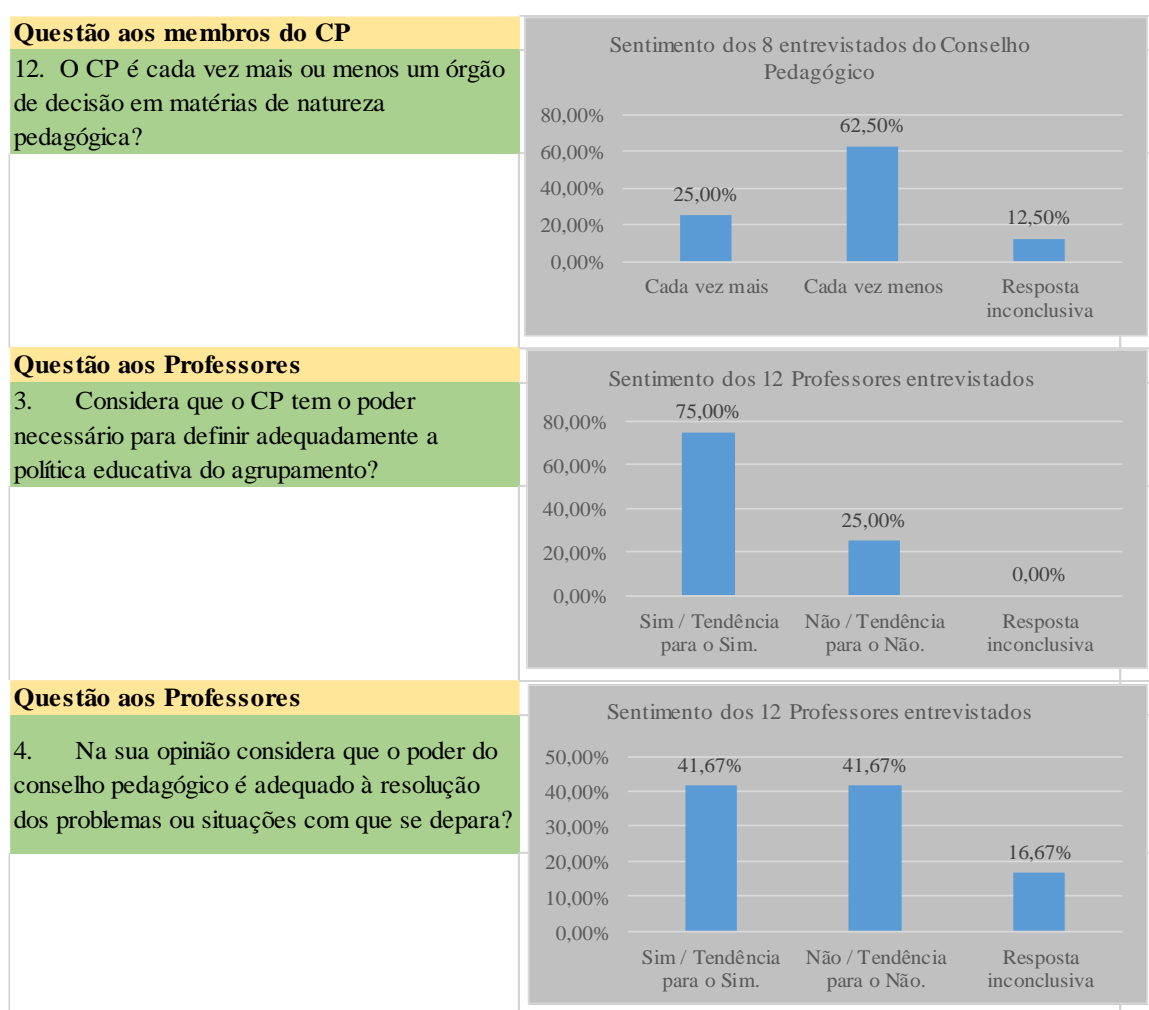


Fonte dos dados: Anexo IV, Questões incluídas nas tabelas 11, 12, 13 e 14

Relativamente a estas questões relacionou-se a importância do CP no agrupamento com o órgão de liderança considerado menos importante. Os coordenadores referem que o CP tem uma importância dentro da média, sem grandes destaques, uma vez que apenas 25% dos inquiridos refere o órgão como tendo uma grande importância. Já os professores fazem uma abordagem muito diferenciada ao CP, colocada a mesma questão é referido por quase 84% dos inquiridos que o CP tem uma grande importância no funcionamento do agrupamento. Acresce ainda dizer que o CP é reconhecido pelos professores como um órgão de decisão, uma vez que nas suas entrevistas referem que em departamento são pedidas/impostas algumas situações/coisas como tendo sido decidido na reunião de CP. Perguntado aos professores que órgão de liderança intermédia acham que tem menos importância no agrupamento o CP ou o CG, os docentes ficam com dúvidas, uma vez que podemos

considerar a existência de um empate nas suas respostas. Muitos dos professores referem uma não presença do CG no agrupamento de escolas em estudo. Se por um lado poderíamos inferir que esse era um aspeto positivo a ter em conta, tal não acontece porque é sempre referida de forma depreciativa a não presença do CG. Alguns ainda referem não conhecer os elementos que o constituem, daí não lhe atribuírem sequer importância. Podemos dizer que é ao Conselho Geral que os docentes retiram importância pedagógica.

Figura 19: Sentimento relativo à relevância e capacidade de decisão do CP



Fonte dos dados: Anexo IV, Questões incluídas nas tabelas 11, 12, 13 e 14

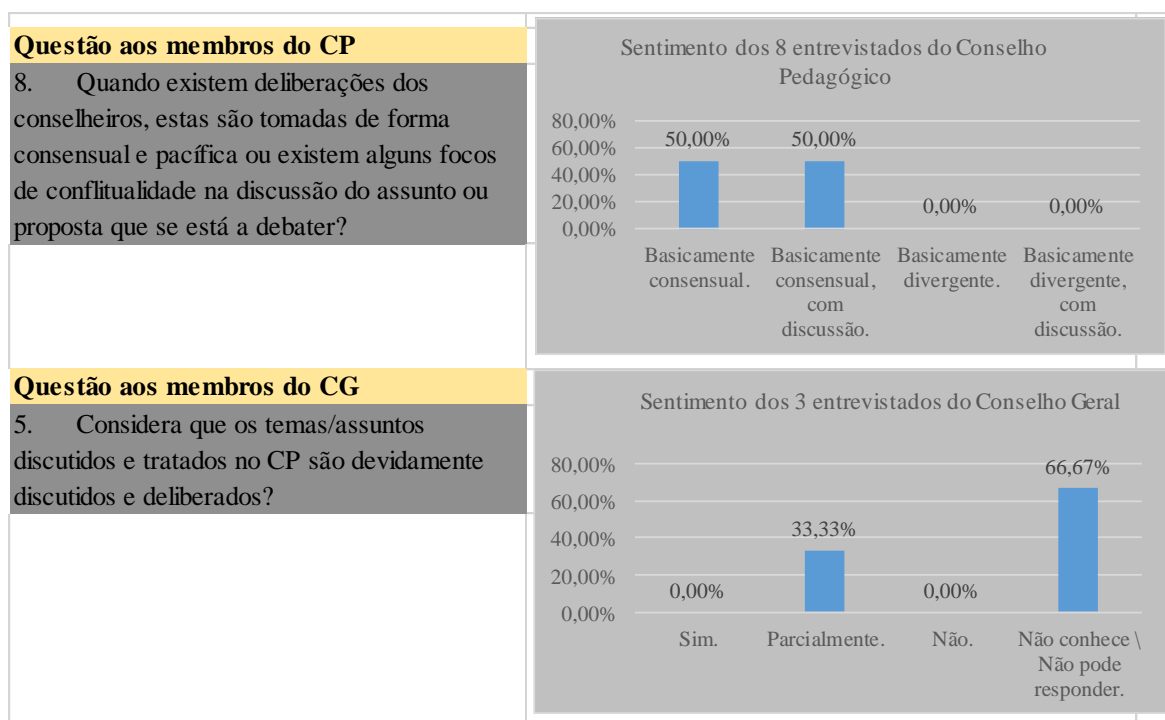
Embora as 3 questões sejam correlacionáveis a análise das respostas em conjunto é difícil porque para além de terem espectros de abrangência com vastidões diferentes, os entrevistados tendem a expressar sentimentos nas suas respostas, os quais nem sempre estão diretamente relacionados com a pergunta.

Contudo, fizemos a junção das mesmas por nos parecer pertinente tentar perceber a dinâmica de análise dos conselheiros em situação oposta à dos professores.

Visto pela perspectiva dos conselheiros do CP existe o sentimento de esvaziamento de capacidade de decisão pedagógica. Em oposição os professores acham que as decisões vêm do CP, embora ao serem questionados se o CP tem poder adequado à resolução das situações, não exista uma tendência definida para o sim. O sim e o não estão empatados. Consideramos que este empate pode resultar pelo facto de os professores dizerem que a tendência da Diretora é a de “castrar” o que é aconselhado pelos conselheiros.

O afastamento de posições e a relevância do CP entendida pelos professores é indicativa de que existe bastante espaço para melhoramento ao nível do agrupamento.

Figura 20: Sentimento relativo às deliberações do CP



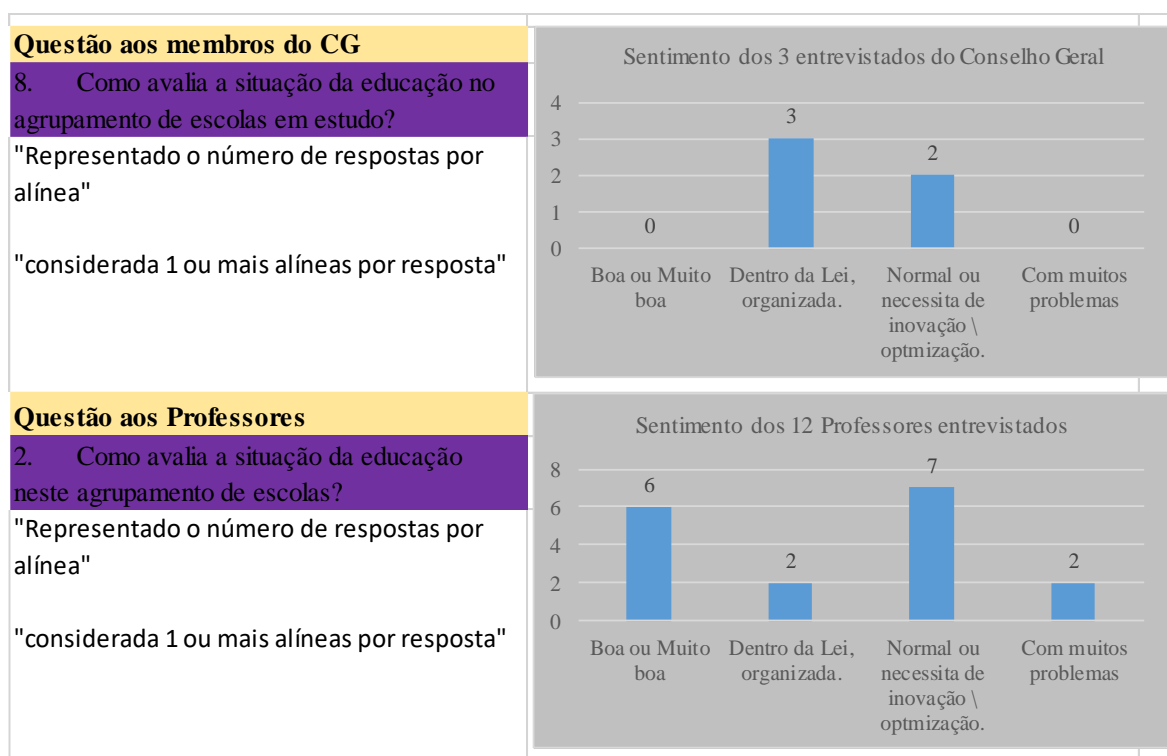
Fonte dos dados: Anexo IV, Questões incluídas nas tabelas 11, 12, 13 e 14

De forma subtil ligou-se a questão 8 colocada aos elementos do CP, com a questão 5 colocada aos conselheiros do CG. Esta associação foi feita com base na premissa de que o CG aprova após o CP se pronunciar favorável ou desfavoravelmente sobre assuntos como o

Projeto Educativo, o RIA, o PAAA entre outros. Nessa perspetiva procurámos saber se os elementos do CG consideravam que os temas ou assuntos eram devidamente discutidos e apreciados, sendo que os conselheiros do CG, demonstraram algum desconhecimento sobre o assunto em questão. Por sua vez os elementos do CP dividem-se nas suas apreciações, sendo que 50% considera que os assuntos tratados em CP são tratados de forma consensual e os restantes 50% considera que existe também alguma conflitualidade.

As respostas dadas pelos elementos dos diferentes órgãos são mais uma vez demonstrativas da falta de ligação/comunicação entre os dois órgãos. O agrupamento parece viver uma encruzilhada relacional entre os seus elementos.

Figura 21: Sentimento relativo à situação da educação no agrupamento



Fonte dos dados: Anexo IV, Questões incluídas nas tabelas 11, 12, 13 e 14

Relativamente às questões referidas na figura foram consideradas mais do que uma resposta por alínea, uma vez que a opinião dos entrevistados foi suficientemente diversa para que na mesma resposta pudéssemos considerar mais parâmetros. Assim é verificável que embora a situação da educação possa ser considerada normal esta necessita de alguma inovação e até otimização ao nível dos recursos.

Para terminarmos esta análise referimos que algumas questões apresentadas aos entrevistados do CP, CG e professores não são correlacionáveis entre si, pelo que abaixo incluímos a análise de:

- a) 8 questões de 13 (relativas aos elementos do CP);
- b) 5 questões de 9 (relativas aos elementos do CG);
- c) 2 questões de 9 (relativas aos professores).

A descrição sumariada das várias respostas encontram-se no anexo IV.

Para facilitar a leitura antes de cada análise sucinta inclui-se a respetiva questão

Questões relativas ao CP:

- (Questão 2) Como membro do CP em particular coordenador(a) de departamento dê a sua opinião relativamente à qualidade e celeridade da informação das decisões e ou deliberações tomadas em CP e os professores do departamento?

No aspeto da qualidade e celeridade da informação é dito pelos coordenadores de departamento dos DT que esta não é muito boa, uma vez que se aguarda pela minuta que a Diretora envia a todos os docentes, no entanto reconhecem que está a melhorar.

- (Questão 3) Enquanto coordenador(a) de departamento, sente-se um representante da Diretora no seu departamento?

Os coordenadores de departamento dos DT sentem-se maioritariamente representantes da diretora no departamento e nos conselhos de Diretores de Turma. Este sentimento é praticamente generalizado, contudo não pareceu ser muito amistoso uma vez que até é verbalizado “eu sou um subordinado da Diretora”.

- (Questão 4) Enquanto elemento do CP, como articula a coordenação do Departamento com os docentes que constituem os diferentes subdepartamentos do Departamento?

A articulação do departamento com os diferentes subdepartamentos mereceu diferentes respostas por parte dos Coordenadores de Departamento, pelo que se assume que existe uma forma diferenciada por departamento para articular com os subcoordenadores. Esta articulação é feita via email com as informações colocadas por escrito, é feita em reuniões de departamento, através da manutenção do contacto diário com os docentes e reuniões pequeninas com delegadas de ano.

- (Questão 5) Como membro do conselho pedagógico considera que o modo como este órgão funciona é o adequado?

Relativamente ao funcionamento do CP, foi entendido maioritariamente pelos diferentes coordenadores que o seu modo de funcionamento era o adequado, nomeadamente no que respeita à constituição do órgão. Alguns coordenadores confundiram constituição do órgão com funcionamento. Queixam-se relativamente às ordens de trabalhos que vêm como sobre-humanas. O número de horas que lhe é pedido que se mantenham atentos e focados nos assuntos, levou-os a assumirem-se cansados. Se fizermos uma retrospectiva às entrevistas dos professores é dito por diversas vezes que os membros do CP se queixam do elevado número de horas que estão em reunião, do cansaço e da saturação/falta de atenção. Houve conselheiros a considerar que as reuniões não são de efetivo empenho, porque consideraram que as pessoas (os conselheiros) estão a ser autênticas esponjas relativamente ao que se passa em sede de reunião.

- (Questão 6) Nas reuniões de CP, como é feita a gestão do tempo, pelos diferentes pontos da ordem de trabalhos?

Nesta resposta foi dito pela maioria dos entrevistados, que nas reuniões de CP não há grande preocupação com a gestão do tempo, desperdiçando-se bastante com assuntos

extra ordem de trabalhos. Dois dos coordenadores entrevistados concordam com a gestão do tempo atribuída aos diferentes pontos da ordem de trabalhos.

- (Questão 7) Considera que há temas/assuntos que deveriam ser mais discutidos? Quais?

De forma geral é dito pelos coordenadores/conselheiros que existem assuntos que não deviam chegar a pedagógico e que existem assuntos/temas que deveriam ser mais debatidos/discutidos em sede de reunião de CP. Existe até uma ligeira suspeição de que alguns assuntos quando chegam a reunião de CP já estão previamente tratados pela direção do agrupamento.

- (Questão 13) Para terminar, gostaria de acrescentar algo que pudesse contribuir para o tema em análise?

Maioritariamente as respostas foram no sentido de “não ter nada a acrescentar ao que já tinha sido dito”. Das respostas emergiram apenas 3 temas:

- Sugestão de existirem mais docentes em CP para um debate mais alargado
- Sugestão de levar os assuntos do foro pedagógicos que dizem respeito ao funcionamento da escola, ao CP para debate, porque muitas vezes parecem já estar previamente definidos.
- Melhorar os horários. (..) existe às vezes pouca disponibilidade de salas, (..) os horários não estão muito bem feitos.

Questões relativas ao CG:

- (Questão 1) Qual considera ser o órgão mais importante para que a escola cumpra a sua “missão”: a Direção, o Conselho Pedagógico ou o Conselho Geral? Porquê?

Esta pergunta foi respondida de diferentes formas pelos elementos do CG entrevistados, pelo que passamos a considerar as ideias que sobressaíram das respostas. Foi referido por dois dos conselheiros do CG, que todos os órgãos são importantes, mas que a Direção e o CP serão talvez mais importantes do que o CG. Um conselheiro considerou não ser uma questão de importância dos órgãos, mas sim de articulação entre estes.

- (Questão 3) Enquanto presidente (ou membro) do CG, considera que este órgão tem o poder necessário para definir adequadamente a política educativa do agrupamento?

Segundo a presidente do Conselho Geral do agrupamento de escolas em estudo este órgão não tem o poder necessário para definir a política educativa do agrupamento e nem sequer faz parte das suas competências, uma vez que ao CG cabe fazer cumprir o PEA. Um dos conselheiros entrevistados sugere que o CG está absorvido em demasia com muita burocracia e o outro não conseguiu responder de forma eficaz. Deste modo podemos concluir que na gestão diária do agrupamento de escolas, o Conselho Geral tem um papel muito limitado e condicionado em particular pela forma como os seus membros encaram a sua função e competências.

Na resposta a esta questão voltámos a verificar as dificuldades que os membros dos diferentes órgãos têm em perceber quais são exatamente as suas competências, uma vez que o conselho geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento de escolas, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

- (Questão 4) Que importância dá o Conselho Geral ao Conselho Pedagógico do Agrupamento e em que aspetos se traduz?

Esta é uma questão que também apresenta respostas bastante discrepantes uma vez que os entrevistados parecem ter um entendimento diferente dessa importância.

Como o CG agrega várias entidades internas e externas ao agrupamento, o grau de conhecimento, por parte dos seus membros relativo ao CP, é dinâmico, o que leva a respostas diferenciadas e por vezes extremistas, referenciando-o como “uma entidade que condiciona a vida do agrupamento” e “uma entidade que se tem conhecimento existir”.

➤ (Questão 6) Que tipo de assuntos gostaria que fossem tratados no CP?

Para uma questão com um espectro tão alargado não são espetáveis respostas com muito conteúdo considerando universo de entrevistas tão pequeno. Um dos entrevistados espera que a lei preveja os assuntos relevantes e que os mesmo sejam abordados no CP, o outro acha que “são todos os que dizem respeito à vida do agrupamento” e o terceiro acha que se devia dar ênfase “à humanização da escola”.

➤ (Questão 9) Para terminar, gostaria de acrescentar algo que pudesse contribuir para o tema em análise?

Mais uma vez esta foi uma questão respondida de forma muito dispare pelos entrevistados, estes tocaram em assuntos como a humanização das escolas, a transferência de competências da administração central para a administração local e ainda a necessidade de mais apoios para os alunos.

Questões relativas aos Professores:

➤ (Questão 6) Considera que as posições que são defendidas no CP são tomadas em nome individual, ou em representação dos docentes do departamento?

Os docentes responderam maioritariamente que acham que as posições defendidas em CP são tomadas em nome dos docentes, no entanto também manifestam algum desconhecimento dessas posições uma vez que em primeiro lugar estão a ser levadas

para análise dos conselheiros do conselho pedagógico e os docentes já não têm como opinar ou dizer que querem ou não querem, porque é decidido sem o seu conhecimento. Os docentes consideram e sentem que existe uma inversão nos factos, acham que primeiro os assuntos seriam debatidos em sede de reunião de departamento e só depois em reunião de conselho pedagógico já com a opinião de quem tem que implementar no terreno.

- (Questão 9) Para terminar, gostaria de acrescentar algo que pudesse contribuir para o tema em análise?)

Esta questão foi respondida pelos docentes maioritariamente com frases muito simples como:

- "a direção devia ouvir mais os docentes e dar mais importância à opinião de cada um";
- "o trabalho dos professores não é valorizado";
- " a gestão devia ser mais participada";
- "dá-se uma grande importância aos encarregados de educação e não tanto aos diretores de turma";
- "as escolas estão cada vez mais preenchidas com alunos que têm necessidades educativas especiais";
- "há muita burocracia nas escolas";
- "As formações quando existem são pagas e os docentes não ganham bem em Portugal".

4.4. Análise de resultados / Conclusões

Com a atual investigação procurámos verificar o modo de funcionamento do Conselho Pedagógico enquanto órgão central de decisão pedagógica. Procurámos verificar se o mesmo cumpre o que se encontra plasmado nos normativos como suas competências e se efetivamente como órgão de liderança intermédia lhe é dada importância pelo CG e professores entrevistados. Procurámos verificar também se o CP influencia positiva ou negativamente a vida do Agrupamento e qual a sua relação com o CG.

Embora o CP seja um órgão complexo devido ao número de conselheiros e às suas formações discrepantes, focámos a atenção ao nível da participação nos Coordenadores de

Departamento, em particular na sua opinião, fundamentada sobre a sua atuação enquanto coordenadores de departamento, coordenadores dos DT e conselheiros do CP.

Com este trabalho, pretendia-se auscultar uma série de entrevistados credíveis, que pudessem dar testemunhos, baseados na sua vasta experiência, alicerçados na reflexão, no diagnóstico e na avaliação da situação atual do agrupamento de escolas.

Relativamente às questões de partida da investigação verificámos que o instrumento utilizado, a entrevista, permitiu recolher informações relevantes. De seguida iremos tentar responder às questões de partida de forma individual.

✚ Qual o papel do conselho pedagógico no funcionamento do agrupamento em estudo?

Pudemos perceber através das respostas dadas pelos diferentes intervenientes entrevistados que é atribuído ao CP o papel mais visível do agrupamento, uma vez que este é apontado como o órgão que pode definir as políticas educativas do agrupamento, sendo-lhe atribuída alguma visibilidade ao nível do aconselhamento pedagógico e didático. No entanto não lhe é reconhecida essa visibilidade no que concerne à competência para a resolução de problemas.

✚ Qual o papel do conselho pedagógico, enquanto órgão de liderança intermédia orientação pedagógica e funcional do agrupamento de escolas em estudo?

Enquanto órgão de liderança intermédia é dito que o CP tem poderes para definir a política educativa do agrupamento, contudo é várias vezes apontada a Diretora, como uma força de bloqueio ao próprio desenvolvimento do agrupamento, uma vez que maioritariamente os professores entrevistados não concordam com o facto da mesma estar presente em todos os órgãos de liderança do agrupamento Direção – Conselho Pedagógico (presidente) – Conselho Geral e ainda no Conselho Administrativo.

- ✚ Os professores sentem-se representados no Conselho Pedagógico pelo seu coordenador?

Esta é uma questão onde se percebem dúvidas dos docentes, percebe-se um misto de sentimentos por parte dos mesmos porque enquanto alguns não têm dúvidas que são representados pelo coordenador, outros apresentam algumas dúvidas relativamente ao tipo de representação que o coordenador faz e se essa é uma representação efetiva dos seus problemas e do que é discutido em departamento, ou se o coordenador(a), fala em nome próprio. Existem ainda docentes que não se sentem minimamente representados pelo coordenador de departamento, levantando ainda uma ligeira suspeição sobre a legitimidade do mesmo, uma vez que não foi eleito pelos docentes, mas sim designado para o cargo, pela Diretora, devido a pedido de demissão do coordenador anterior.

- ✚ Que visão têm os professores dos membros do Conselho Pedagógico?

Após análise das entrevistas e embora os entrevistados tenham referido que o CP é importante na definição das políticas educativas do agrupamento paradoxalmente achamos que a visão que os docentes têm dos conselheiros do CP não é a melhor, uma vez que por diversas vezes e nalgumas perguntas é de forma insinuante dito, que, o Pedagógico está limitado por causa da influência da Diretora. Existem poderes instituídos e cristalizados pelos quais o pedagógico fica abafado, inibindo o CP de cumprir a sua verdadeira função, porque muitas vezes o CP tem uma opinião, às vezes até bastante unânime ou maioritária e ela não é aplicada, porque a direção não quer ou não concorda

Os docentes referem que é a Direção que não deixa que as “coisas” avancem, e não deixam de estar carregadas de simbolismo as insinuações relativas há pouca importância que os conselheiros podem ter desde que a diretora assim o entenda.

Os membros do CP, dizem que seguem ordens da direção logo depreende-se que a gestão (Direção) é que decide. Parece-nos desajustado este “modus operandi”.

Esta promiscuidade de influências encontra-se também visível ao nível dos comentários do CG relativamente á concordância de que “a Diretora do Agrupamento de Escolas seja a

Presidente do CP e ainda esteja presente nas reuniões do CG mesmo sem direito a voto”. Um dos conselheiros do CG diz “(...)por uma questão de ética a presença da Diretora no CG, (...) devia ser efetuada (...) só a convite dos conselheiros, mas efetivamente o que a lei diz é que pode estar presente (...) e portanto no seu direito de estar presente estará presente (...), e eu digo (...) não é para suprimir (...) os direitos que a diretora tem. (...) mas sim para que algumas pessoas nomeadamente pessoal não docente e pessoal docente não se sentissem inibidos em expressar todas as suas opiniões no CG. (...) a importância da presença da direção ou da diretora num CG, é só para em caso de dúvida nos documentos que lá são apresentados, (...) aliás a opinião da maioria dos conselheiros nomeadamente dos pais é que a diretora deve estar sempre presente nos Conselhos Gerais. (...), eu não acho assim, (...) mas também não me choca (..).

✚ Qual a relação estabelecida entre o conselho pedagógico, a direção e o conselho geral?

Não podemos considerar que exista uma relação entre os diferentes órgãos de gestão, uma vez que é referido nas diferentes entrevistas que é apenas um relacionamento institucional e formal. Cumpre-nos também dizer que o Conselho Geral é um órgão sem visibilidade e expressão no agrupamento em estudo.

Os docentes inquiridos alegam não conhecer os elementos que o compõem e é referido que “(..) não se sente a presença do CG, eu sei da existência do CG, porque fui a alguns dos CG devido ao eco escolas, mas muito honestamente em termos de gestão de escola, do trabalho dos professores não sinto a presença desse órgão (..)” “(..) O CG não tem mesmo importância nenhuma nesta escola ao contrário do que é pressuposto porque o CG é o único órgão que pode demitir uma direção na escola. (..)” “(..) Neste momento eu considero o CG paradoxalmente aquilo que a legislação diz, mas em termos de agrupamento é presentemente aquele que tem menos importância (...) neste agrupamento em concreto não tem absolutamente força nenhuma”.

Referimos ainda que a própria Presidente do Conselho Geral considerou a Direção e o Conselho Pedagógico mais importante do que o CG a que preside, conforme expresso pela

própria, “o CG foi criado por lei, (..)com o objetivo de supervisionar o funcionamento do agrupamento”. “Agora fundamental porque eu sou docente para mim é de facto a Direção e o CP a seguir, até porque uma está dependente da outra uma vez que a Diretora é a presidente do CP, esses dois são fundamentais porque sem eles eu não consigo orientar a minha função docente e nós perdemos o rumo no agrupamento”.

✚ Qual a real influência do conselho pedagógico nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos?

Foi referido que o CP não tem influência nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos uma vez que a Diretora e os restantes elementos que compõem o staff diretivo exercem um bloqueio às opiniões e decisões dos conselheiros. Também fica patente que alguns conselheiros não sabem exatamente quais são as suas competências e em que matérias devem ser ouvidos. Dá-se como exemplo:

- definir os requisitos para a contratação de pessoal docente;
- definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração de horários;
- Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas;
- Elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente.

Sendo o CP o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico - didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente é de estranhar que alguns conselheiros ainda não conheçam bem a legislação e os temas obrigatórios que dela advém sobre os quais se devem pronunciar.

- ✚ Qual a influência do conselho pedagógico na formação contínua do pessoal docente?

Em poucas palavras podemos dizer que não existe influência absolutamente nenhuma do CP no que diz respeito à formação contínua do pessoal docente. Sendo este um tema sensível, uma vez que é obrigação dos conselheiros sugerirem formação ao pessoal docente, como pode ser verificado em excertos de transcrição de respostas das entrevistas, este é um assunto que não existe nem é tratado nas reuniões de CP. Referem os conselheiros “(...) o plano de formação não é exclusivamente resultado do pedagógico, algumas propostas não passam por nós. (..)”

Também é visível o desconhecimento que alguns conselheiros demonstram das suas competências “(...) é uma competência do CENFORES, do qual eu faço parte. Quanto à formação do pessoal docente, penso que a proposta é elaborada no centro de formação, neste caso o CENFORES, e é aprovada depois pelo Conselho de Diretores (CD)”. “(...) Na avaliação dos docentes está sempre lá uma folha nos domínios da formação”. “Sim, a meio nós falamos, mas eu acho que também não é assim uma coisa que façamos com muita regularidade, mas às vezes falamos sobre isso e falamos sobre formações. (..)”

Em traços gerais podemos dizer que da análise global das entrevistas é possível verificar alguma preocupação com alguma desumanização da escola em geral, como é referido por um elemento do CG “(...) a humanização da escola não está nas nossas diferenças, dentro da escola temos que ser todos iguais, penso que no mínimo é enaltecer o nome da escola, e fazer com que os miúdos gostem de estar na escola e compreender os miúdos e também compreendermo-nos como adultos, porque o problema é esse é a humanização da escola. (..)”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho pretendeu-se estudar o Conselho Pedagógico enquanto órgão de Liderança num Agrupamento de Escolas do Ensino Básico do Concelho de Odivelas

Centrámos o estudo na perspetiva que os Educadores/Professores, os conselheiros do CP e os conselheiros do CG enquanto atores educativos, têm do trabalho desenvolvido pelos conselheiros do CP, assim como no seu relacionamento formal/institucional/não formal com os outros órgãos de gestão.

Iniciámos este trabalho com o enquadramento teórico-legal. Fizemos a junção do enquadramento teórico com o enquadramento legal porque o desenvolvimento das escolas, ou mais recentemente agrupamentos de escolas, se encontra ligado ao desenvolvimento legislativo e à vontade política dos sucessivos governos. A evolução que as teorias e práticas de gestão foram sofrendo ao longo dos anos, permite que se comece a colocar em causa a conceção burocrática da escola e que se comece a ver a Escola ou os Agrupamentos de escolas com uma identidade e gestão própria, decorrente da autonomia que lhe é dada pelo projeto educativo, o regulamento interno, a autoavaliação e o plano anual de atividades.

É ponto de concórdia em diversa literatura e em diversos países que os órgãos de gestão escolar devem ter poder para tomar decisões importantes da vida das escolas, motivo pelo qual este trabalho está suportado e unido por diferente literatura e legislação. Lima afirma que “será difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (Lima,1992:42). Importa pois referir de forma simples e sintética que uma organização é uma entidade social, constituída, estruturada e orientada para atingir metas e objetivos.

A evolução do enquadramento legal aponta porém para avanços e recuos em questões como a transferência de responsabilidades para municípios e a autonomia das escolas. As mudanças alcançadas são limitadas e o sistema educativo português permanece predominantemente centralizado. A apropriação de novas responsabilidades depende da vontade e capacidade dos atores educativos, encontrando-se algumas resistências em particular na forma de gerir o liderar pessoas.

A questão da autonomia das escolas é reveladora e a este respeito, importa realçar a importância da experiência do modelo de gestão democrática das escolas (Lima, 2006).

Apesar de curto parece ainda influenciar as perceções dos professores e estar na base das críticas aos diferentes modelos de administração das escolas que têm sido adotados.

Os princípios de colegialidade e liberdade de professores na gestão de assuntos nas escolas afastam-se consideravelmente da conceção transmitida pela administração central, uma vez que privilegia os órgãos unipessoais centralizados na figura do Diretor(a).

Pelo exposto e tendo em conta a importância das lideranças intermédias que emergem dos normativos, porque fornecem o contexto, permitindo uma melhor compreensão do impacto nos alunos e na organização assim como a orientação do pensamento estratégico, consignámos os dois primeiros capítulos deste trabalho à fundamentação teórico-legislativa, uma vez que o aumento de atribuições e competências que foram sendo atribuídas aos atores educativos, tiveram como principal efeito um aumento de responsabilização ao nível das linhas orientadoras da política educativa das escolas e sobretudo na avaliação das mesmas.

No terceiro capítulo tendo em linha de conta que é um trabalho que visa o Conselho Pedagógico como órgão de liderança num agrupamento de escolas, procurámos aferir a melhor metodologia a aplicar neste estudo e as técnicas a desenvolver. Organizámos assim a apresentação e análise dos dados recolhidos em quadros distintos e correlacionámos todos os que nos pareceram correlacionáveis para darmos uma melhor resposta aos objetivos de partida.

Como conclusões gerais considerámos que:

- O CP por natureza legislativa é um órgão de gestão intermédia com funções de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou de escolas não agrupadas, contudo pressupõe-se que para o exercício das funções atrás descritas deva existir alguma autonomia do referido órgão de coordenação, no entanto quer pelo que a lei pressupõe, quer pelo testemunho dos entrevistados pudemos concluir que efetivamente a autonomia atrás preconizada não se verifica, porque os conselheiros do CP desempenham funções maioritariamente consultivas e a Diretora pode decidir sozinha contrariando as tomadas de posição saídas da reunião de CP. Quando a gestão é participada, democrática e em ambiente calmo é fácil ajudar a decidir, no entanto quando se vivem épocas conturbadas nas escolas, com algum mau estar sentido entre os professores e a Diretora é complicada a assessoria dos conselheiros devido à alguma desconfiança que parece estar

instaurada no agrupamento e que é visível nas entrevistas de alguns professores, de um elemento do Conselho Geral e em alguns elementos do Conselho Pedagógico.

O reforço dos poderes da gestão (Direção/Diretora) também foi ficando patente durante a investigação desencadeada, pelo que se pode dizer que existe uma perda de autonomia do Conselho Pedagógico. Verificámos que existe uma premente necessidade de melhoramento tanto ao nível decisivo como comunicativo de modo a alinhar a estratégia educativa do agrupamento, evitando a “intromissão” consentida pelos conselheiros, relativamente às sugestões e deliberações tomadas em sede de reunião.

Expetativas para desenvolvimentos futuros de investigação

Este foi um trabalho importante no enriquecimento pessoal e reflexão uma vez que a escola enquanto organização Lima (2001:10), é entendida “organização educativa complexa e multifacetada”. Após toda a análise das entrevistas surge-nos uma grande dúvida sem resposta efetiva, quando se fala da supervisão pedagógica do CP, vem desde logo à mente a figura do Coordenador do Departamento Curricular, responsável imediato pelo processo de observação, monitorização e avaliação, contudo os coordenadores de departamento e os coordenadores dos diretores de turma no presente estudo sentem que representam a diretora nos departamentos e nos conselhos de diretores de turma pelo que se colocam as seguintes questões para trabalhos futuros:

- Afinal de que lado estão ou devem estar os coordenadores?
- Quem é que os coordenadores representam mesmo? São a voz da diretora nos departamentos, ou a voz dos docentes no conselho pedagógico?
- Em termos legislativos o conselho pedagógico deve continuar a ser um órgão com um carácter essencialmente consultivo ou deve ser um órgão deliberativo mesmo podendo entrar em confronto direto com o/a Diretor(a)?

A dimensão da amostra, porque restrita a um Agrupamento de Escolas apresenta-se como uma das limitações do estudo, já que, dada aquela dimensão, não permite uma generalização dos resultados, podendo estes ser considerados como estudo de caso e, como tal, com uma interpretação contextualizada.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHAMSSON, B. (1993). *The Logic of Organizations*. Newbury Park. Sage Publications.

AFONSO, A. J. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In: COSTA, J.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (Orgs.) *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002. p.31-37. http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Afonso_políticas.pdf [03 de Novembro de 2016].

BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARNARD, C. (1971). *As Funções do Executivo*. São Paulo: Atlas, Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-contribuicao-behaviorista-para-a-administracao/4340/#ixzz32rpwZDUZ> [11 de fevereiro de 2017].

BARROSO, J. (1999). "A Escola Entre o Local e o Global. Perspetivas para o Século XXI. O Caso de Portugal", in João Barroso (Org.). Lisboa: Educa.

BARROSO, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básicos e secundário, em Portugal: Sentidos de uma revolução. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.24. Disponível em <http://www.cedes.inicamp.br> [20 de janeiro de 2017].

BARROSO, J. (Org. 2003). *A Escola Pública. Regulação Desregulação Privatização*. Porto: Edições Asa.

CHIAVENATO, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier, 7ª edição.

CHIAVENATO, I., *Introdução à teoria geral da Administração*. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2011.

CHIAVENATO, I. (1987). *Teoria Geral da Administração*, S. Paulo: MacGraw Hill, 2ª Vol. 3ª ed.

COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2000). *Research methods in education*. London/New York: RoutledgeFalmer.

COSTA, J. A, VENTURA, (Nov. 2005). A. Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Porto, n. 7, p. 148-161.

ESTEVEES, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco orgs.). Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora. P.105-126.

ESTEVÃO, C. V. (1998). Redescobrir a Escola Privada Portuguesa Como Organização. Na Fronteira da sua Complexidade Organizacional. Braga: Universidade do Minho.

ETZIONI, A. (1984), Organizações Modernas. Em Costa, Jorge Adelino, 1996. Imagens Organizacionais da Escola, Porto: Edições Asa.

FERNANDES, D. (1991). Notas Sobre os Paradigmas da Investigação em Educação. In Noesis, 18, p. 64-66.

FERREIRA J.M. Carvalho: [et al.] (1996). Psicossociologia das Organizações. Alfragide, Editora McGraw-Hill.

FULLAN, M. Liderar numa cultura de mudança. Porto: ASA, 2003

GHIGLIONE, R, & MATALON B. (2005). O Inquérito, Teoria e Prática, Oeiras, Celta Editora. 4ª Ed.

GOETSCH, DAVID L., DAVIS, STANELEY B. (2000). *Quality management: introduction to total quality management for production, processing, and services*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.

HERSEY, Paul e BLANCHARD, Kenneth H., (1974), Psicologia para Administradores de Empresas. A utilização de Recursos Humanos, São Paulo, Ed. Pedagógica e Universitária.

HUBERMAN, A. & MILES, M. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

HUBERMAN, A. & MILES, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

IAVE – Instituto de Avaliação e Educação, Ministério da educação (15 de janeiro de 2017).

KETELE, J. & ROEGIERS, X. (1999). Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos. Lisboa: Instituto Piaget.

LEITE, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (org.), Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, p. 15-32.

Leite, C. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: Asa

Lima, L. (2004). "O Agrupamento de Escolas como Novo Escalão da Administração Desconcentrada", Revista Portuguesa de Educação, n.º17.

LIMA, L. (Janeiro 1998). A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da escola Secundária em Portugal (1974-1988). Centro de Estudos em Educação e Psicologia e Instituto de Inovação Educacional e Psicologia, Universidade do Minho. 2ª Edição, Braga.

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12031/4/A_Escola_como_Organizacao_e_a_Participacao_na_Organizacao_Escolar.pdf [20 de março de 2017].

LIMA, L. (1998). Gestão das Escolas Secundárias, a participação dos alunos. Lisboa: Livros Horizonte

MAYO, Elton (1962). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. New York: The Viking Press, (1ª Ed. em 1933).

MCGREGOR, Douglas (1960). O Lado Humano da Empresa. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Lda.

MICKAEL, Fullan (2003). Liderar numa Cultura de Mudança. Coleção: Em Foco, Edições Asa, 1ª Ed..

O ensino e a investigação em administração educacional em Portugal: situação e perspetivas. In: CIÊNCIAS da educação em Portugal: situação atual e perspetivas. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p.91-117. 1991a.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100007

[20 de outubro de 2016].

PERROW, C. (1982). *Análise Organizacional. Um Enfoque Sociológico*. São Paulo: Editora Atlas S.A. (1ª edição em 1970).

QUIVY, R & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

QUIVY, R & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. 4ª Ed. .

RUIZ OLABUENAGA, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*.

Bilbao: Universidad de Deusto.

http://www.iutep.tec.ve/pagro/documentos/metodologia_de_la_investigacion_cualitativa.pdf [16 de novembro de 2016].

SAMPIERI, R. H., CARLOS FERNÁNDEZ COLLAD, C. F., LUCIO, P. B. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Interamericana.

SANCHES, M. (2007). Por uma cidadania política ativa e crítica: Representações de alunos dos ensinos básico e secundário. In Maria de Fátima Sanches, Feliciano Veiga, Florbela Sousa & Joaquim Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e liderança escolar* Porto: Porto Editora. P. 143-166.

SANTOS, O. J dos., *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papyrus, 1992.

SANTOMÉ, J. (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.

SEIÇA, A. (2003). *A Docência como Praxis Ética e Deontológica: Um Estudo Empírico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

SILVA, J. (2010). *Líderes, lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

STAKE, R.E. & SCHWANDT, T.A. (2006). *On discerning quality in evaluation*. In I.F. Shaw, J.C. Greene, & M.M. Mark (Eds.). *The Sage Handbook of Evaluation*, London: Sage, P. 404-418.

TAYLOR, F. (1982), *Princípios da Administração Científica*, São Paulo, Editora Atlas, S.A. 7ª Ed. .

TORRES, L. & PALHARES, J. (2009). “Estilos de liderança e escola democrática”. In Pedro Abrantes e outros (Orgs.). *Atas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade*

Contemporânea. Vol. I – Comunicações. Lisboa/ISCTE: Secção da Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, P. 123-142.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10008/1/P%C3%A1ginas%20de%20P%C3%A1ginas%20de%20FCH4b11c4088da30.pdf> [19 de Setembro de 2016].

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.). Metodologia das ciências sociais. Porto: Afrontamento. P. 101-128.

Weber. M (1947). *The Theory of social and economics organization*. New York: Oxford University Press.

WILLIAMSON, O. E. (Ed.) (1990) *Organization Theory*. From Chester Barnard to the Present and Beyond. Oxford: Oxford University Press.

WHITAKER, P. (2000). Gerir a mudança nas escolas. Porto: Edições Asa.

YIN, R. (2004). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. S. Paulo: Bookman (2ª Ed.).

YIN, R. (1994). Pesquisa de estudo de caso - desenho e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2ª Ed.

Legislação de suporte:

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

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – Lei da Autonomia e Gestão das Escolas

Portaria 265/2012, de 30 de agosto – Contratos de autonomia

Decreto-Lei n.º 139/2013, de 5 de julho – Organização e Gestão dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio de 1991 - Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar (Série I-A)

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

Despacho normativo n.º 10-A/2015 - estabelece as normas de organização do ano letivo 2015/2016 (2ª Série).

Sites consultados:

Portal da IGEC (Inspeção-geral da Educação e Ciência),
<http://www.ige.min-edu.pt> [17 de Janeiro de 2017].

Conselho Nacional de Educação

<http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/pareceres-e-recomendacoes>
http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_Organizacao_da_escola_e_promocao_do_sucesso_escolar_2016_final.pdf [01 de Dezembro de 2016].

metodologia de investigação qualitativa,

http://www.iutep.tec.ve/pagro/documentos/metodologia_de_la_investigacion_cualitativa.pdf [01 de Dezembro de 2016].

Relatório PISA 2015,

http://iave.pt/np4/file/310/Relatorio_PISA2015.pdf [24 de Novembro de 2016].

A Escola como Organização Educativa

<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11416/20/CAP%C3%8DTULO%20I%20A%20ESCOLA%20COMO%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%20EDUCATIVA.pdf>
[11 de Dezembro de 2016].

Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea - Atas do Encontro SocEd2009

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10008/1/P%C3%A1ginas%20de%20P%C3%A1ginas%20de%20FCH4b11c4088da30.pdf> [17 de Janeiro de 2017].

ANEXOS

Anexo I : Guião das entrevistas (CP)

Entrevista – Elementos do Conselho Pedagógico (CP)

Esta entrevista integra-se num trabalho de investigação sobre o funcionamento interno do Conselho Pedagógico e visa recolher a sua opinião no que respeita à importância deste órgão relativamente às suas competências.

A sua colaboração é essencial para o sucesso da investigação sobre este tema.

Todas as informações são de carácter confidencial.

Parte I – Breve caracterização profissional do entrevistado

Dados biográficos:

Habilitações académicas;

Tempo de serviço docente;

Experiência profissional como membro do CP.

Parte II – Características dos membros do CP

Questões

1. Possui formação especializada para desempenhar o cargo de coordenador(a) de departamento?
Que tipo de formação?
2. Se não possui formação especializada, tem experiência no exercício de cargos de supervisão? Quantos anos, tem de experiência profissional no cargo que exerce?
3. Que características pessoais e profissionais deve ter um conselheiro com assento no CP?

Parte III – Confirmação do desempenho do legislado relativo às competências do CP

Das competências do Conselho Pedagógico e que eu irei ler, pode por favor confirmar, se para as mesmas os conselheiros em sede de reunião de CP, analisam as situações e emitem pareceres ou recomendações?

- a. Elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral.
- b. Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade e emitir parecer sobre os respetivos projetos.

- c. Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia.
- d. Elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente.
- e. Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos.
- f. Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas.
- g. Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar.
- h. Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares.
- i. Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação.
- j. Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural.
- k. Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários.
- l. Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável.
- m. Propor mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens.
- n. Participar, nos termos regulamentados em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Parte IV – Face às suas funções, competências e relações com o CG e Direção

Questões

1. Enquanto coordenador(a) de departamento, sente que representa convictamente o departamento no CP?
2. Como membro do CP em particular coordenador(a) de departamento dê a sua opinião relativamente à qualidade e celeridade da informação das decisões e ou deliberações tomadas em CP e os professores do departamento?
3. Enquanto coordenador(a) de departamento, sente-se um representante da Diretora no seu departamento?

4. Enquanto elemento do CP, como articula a coordenação do Departamento com os docentes que constituem os diferentes subdepartamentos do Departamento?
5. Como membro do conselho pedagógico considera que o modo como este órgão funciona é o adequado?
6. Nas reuniões de CP, como é feita a gestão do tempo, pelos diferentes pontos da ordem de trabalhos?
7. Considera que há temas/assuntos que deveriam ser mais discutidos? Quais?
8. Quando existem deliberações dos conselheiros, estas são tomadas de forma consensual e pacífica ou existem alguns focos de conflitualidade na discussão do assunto ou proposta que se está a debater?
9. Qual a importância do CP no agrupamento e em que aspetos se traduz?
10. Que tipo de relacionamento existe entre o CP, o Conselho Geral e a Diretora?
11. Concorda que a Diretora do agrupamento, seja a Presidente do CP?
12. O CP é cada vez mais ou menos um órgão de decisão em matérias de natureza pedagógica?
13. Para terminar, gostaria de acrescentar algo que pudesse contribuir para o tema em análise?

Anexo II : Guião das entrevistas (CG)

Entrevista – Elementos do Conselho Geral (CG)

Esta entrevista integra-se num trabalho de investigação sobre o funcionamento interno do Conselho Pedagógico e visa recolher a sua opinião no que respeita à importância deste órgão relativamente às suas competências.

A sua colaboração é essencial para o sucesso da investigação sobre este tema.

Todas as informações são de carácter confidencial.

Parte I – Breve caracterização profissional do entrevistado

Dados biográficos:

Habilitações académicas;

Experiência como membro do CG.

Parte II – As relações entre o Conselho Pedagógico e o Conselho geral

Questões

1. Qual considera ser o órgão mais importante para que a escola cumpra a sua “missão”: a Direção, o Conselho Pedagógico ou o Conselho Geral? Porquê?
2. Que tipo de relacionamento institucional existe entre o CG e o CP?
3. Enquanto presidente (ou membro) do CG, considera que este órgão tem o poder necessário para definir adequadamente a política educativa do agrupamento?
4. Que importância dá o Conselho Geral ao Conselho Pedagógico do Agrupamento e em que aspetos se traduz?
5. Considera que os temas/assuntos discutidos e tratados no CP são devidamente discutidos e deliberados?
6. Que tipo de assuntos gostaria que fossem tratados no CP?
7. Concorda que a Diretora do Agrupamento, seja a Presidente do CP e ainda esteja presente nas reuniões do CG mesmo sem direito a voto?
8. Como avalia a situação da educação no agrupamento de escolas em estudo?
9. Para terminar, gostaria de acrescentar algo que pudesse contribuir para o tema em análise?

Anexo III : Guião das entrevistas (professores)

Entrevista – Professores

Esta entrevista integra-se num trabalho de investigação sobre o funcionamento interno do Conselho Pedagógico e visa recolher a sua opinião no que respeita à importância deste órgão relativamente às suas competências.

A sua colaboração é essencial para o sucesso da investigação sobre este tema.

Todas as informações são de carácter confidencial.

Parte I – Breve caracterização profissional do entrevistado

Dados biográficos:

Habilitações académicas;

Tempo de Serviço.

Parte II – Importância do Conselho Pedagógico para os Professores

Questões

1. Qual a importância do Conselho Pedagógico (CP) no funcionamento do Agrupamento e em que aspetos se traduz?
2. Como avalia a situação da educação neste agrupamento de escolas?
3. Considera que o CP tem o poder necessário para definir adequadamente a política educativa do agrupamento?
4. Na sua opinião considera que o poder do conselho pedagógico é adequado à resolução dos problemas ou situações com que se depara?
5. Sente-se representado no CP pelo coordenador de departamento?
6. Considera que as posições que são defendidas no CP são tomadas em nome individual, ou em representação dos docentes do departamento?
7. Concorda que a Diretora do Agrupamento, seja a Presidente do CP? Justifique?
8. Qual dos órgãos de liderança intermédia (CP; CG) considera que é o órgão com menos importância? Porquê?
9. Para terminar, gostaria de acrescentar algo que pudesse contribuir para o tema em análise?

Anexo IV : Entrevistas

A) Caraterização e caraterísticas dos entrevistados

Tabela 6: Caraterização profissional dos entrevistados (CP)

Elementos do CP	Habilitações académicas	Tempo de serviço	Experiência profissional como membro do CP
A	Licenciatura	30 anos	3 anos
B	Pós-mestrado	17 anos	0,5 anos
C	Licenciatura	29 anos	1,5 anos
D	Mestrado	29 anos	20 anos
E	Licenciatura	39 anos	25 anos
F	Licenciatura	26 anos	1,5 anos
G	Licenciatura	41 anos	10 anos
H	Licenciatura	29 anos	15 anos

Tabela 7: Caraterização profissional dos entrevistados (CG)

Elementos do CG	Habilitações académicas	Experiência como membro do CG
A	Pós-graduação	7 anos
B	Licenciatura	6 anos
C	12.º ano	0,5 anos

Tabela 8: Caraterização profissional dos entrevistados (professores)

Professores	Habilitações académicas	Tempo de serviço
A	Licenciatura	16 anos
B	Mestrado	22 anos
C	Licenciatura	15 anos
D	Licenciatura	20 anos
E	Licenciatura	17 anos
F	Licenciatura	26 anos
G	Licenciatura	37 anos
H	Pós-graduação	20 anos
I	Licenciatura	18 anos
J	Licenciatura	25 anos
L	Doutoramento	17 anos

Tabela 9: Caraterísticas dos membros do CP (formação e experiência)

Possui formação especializada para desempenhar o cargo de coordenador(a) de departamento / coordenador dos Diretores de Turma?		
Não	Sim	Tipo de formação
(A, B, D, F, G, H)		
Quantos anos, tem de experiência profissional no cargo que exerce?		
(A) 6 meses		
(B) 3 anos		
(C) 1 ano		
(D) 20 anos		
(E) 25 anos		
(F) 18 meses		
(G) 15 anos		
(H) 14 anos		
Se não possui formação especializada, tem experiência no exercício de cargos de supervisão?		
(A, B, D, F) Sem experiência		
(G) Pouca experiência.		
(C) Alguma se for considerada a formação de avaliação de desempenho docente		
(E) sim, como coordenador de departamento e coordenador de disciplina		
(H) Sim, coordenadora dos DT e coordenadora de departamento		

Tabela 10: Caraterísticas dos membros do CP (pessoais e profissionais)

Que características pessoais e profissionais, deve ter um conselheiro com assento no CP?
(A) Deve ser alguém que conheça todo o agrupamento, tenha a perfeita noção da realidade do agrupamento; tenha também algum conhecimento das práticas letivas, da legislação e de todo o processo digamos assim de ensino aprendizagem e depois de preferência ser também alguma pessoa que domine alguns aspetos pelo menos na área da gestão escolar sobretudo, esses três pilares.
(B) Tem importância a ideia de conhecer bem a realidade escolar.
(C) Frontal, honesto, ponderado, aceitar uma opinião.
(D) Domínio nas matérias com base legislativa, deve ter algum bom senso, deve entender que está em representação de um grupo de colegas. Tem que ter algum bom senso a nível individual. Tem que conseguir congregiar as pessoas, tem que ter o domínio das matérias e saber exatamente em termos de calendarização, os assuntos que têm que ser em cada fase do ano resolvidos, no fundo têm que ter o entendimento daquilo que é o sistema educativo, a escola.
(E) Estar documentado, tem que dominar os assuntos que está a tratar, tem que ter bom senso para as decisões que é necessário tomar, tem que ter a noção dos professores que tem no departamento.
(F) Tem que ser uma pessoa com calma com ponderação que consiga exprimir as suas ideias de uma maneira que mostre aos outros aquilo que pretende.
(G) Pessoa sensata e ponderada, que tenha conhecimentos ao nível da legislação.
(H) Tem que ter muita paciência estar aberto a novas ideias, aberto a novas experiências, tomadas de posição diferentes das nossas.

B) Adequação das Competências (Parte III do guião de entrevistas do CP)

Tabela 11: Adequação das competências dos docentes do CP

(1) Elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral.
(A, B, D, F, G, H) Sim.
(C) Penso que sim.
(E) Resposta inconclusiva.
(2) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade e emitir parecer sobre os respetivos projetos.
(A, B, D, E, G, H) Sim.
(F) Sim, não estava na altura, mas acho que sim.
(C) Resposta inconclusiva. Também não estive presente mas sei que o fizeram.
(3) Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia.
(F, G) Sim.
(A, B) Sim, se bem que no nosso caso não aconteceu.
(H) Eu acho que não.
(E) Ainda não emitimos parecer.
(C) Não estive presente em nenhum deles se é que o fazem.
(D) Nós não temos contrato de autonomia.
(4) Elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente.
(D, G) Sim.
(F) Acho que sim, ainda não passei por aí.
(H) Sim, a meio nós falamos, mas eu acho que também não é assim uma coisa que façamos com muita regularidade, mas às vezes falamos sobre isso e falamos sobre formações.
(C) Não porque isso é uma competência penso eu, neste caso do CENFORES, do qual eu faço parte, portanto penso que a formação do pessoal docente a proposta é elaborada no centro de formação neste caso o CENFORES e é aprovado depois pelo Conselho de Diretores (CD).
(E) Na avaliação dos docentes está sempre lá uma folha nos domínios da formação.
(A, B) As propostas são feitas pelos departamentos, do plano de formação agora ele não é exclusivamente resultado do pedagógico, algumas propostas não passam por nós.
(5) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos.
(A, B, C, D, F, G) Sim.
(E) Sim, isso está no RIA.
(H) Acho que a gente aí não define critérios. Definimos critérios no acompanhamento pedagógico.
(6) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas.
(A, B) Sim.
(F) Eu acho que sim, que fazem isso.
(D) Sim, isso é o que está neste momento a ser falado, portanto sim porque estamos a tentar implementar isso.
(C) Irá ser feito certamente este ano de acordo com as novas orientações gerais.
(E) Não fazemos isso porque nós não temos autonomia.
(G) suponho que não. Se fizemos eu não me apercebi.
(H) Que eu saiba não.

(7) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar.

(A, B, C, F, G) **Sim.**

(E) Resposta **inconclusiva**. Eu acho que isso é definido.

(H) Acho que isso **é mais feito** nos departamentos, e confirmar depois no pedagógico, mas acho que isso é mais feito nos departamentos.

(D) O CP não se debruçou, eventualmente fez uma apreciação e aprovou, mas **não** fez a proposta.

(8) Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares.

(A, B, E, F, G, H) **Sim.**

(C) **Sim** são, propostos, sim.

(D) **Não**, isso está mais vocacionado para o coordenador.

(9) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação.

(G) **Sim**

(D) **Sim**, com o ISCE nós fizemos essas jornadas.

(E) Acho que **é uma das funções do coordenador**, ouvido o departamento, tal como o Fénix, a turma mais que já houve.

(F) Eu **não** sei, até agora não consegui ver, mas é só ano e meio.

(H) Eu acho que **não**, a menos que não me lembre.

(A,B) Também embora aqui não há muita coisa, mas **tem havido alguma coisa**, sim.

(C) **Penso que** isso ainda não aconteceu, mas é possível de o fazer.

(10) Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural.

(A, B, C, D, E, F, G, H) **Sim.**

(11) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários.

(D, F, G) **Sim.**

(E) **Sim**, geralmente o Nuno (adjunto da direção) quando é na formação das turmas e nos critérios de elaboração de horários.

(B) Normalmente nós **não** falamos nos horários no pedagógico.

(H) Resposta **inconclusiva**. A direção comunica-nos diz-nos mais ou menos como é que está a pensar fazer os horários, são mais eles que dizem e que nós concordamos, do que nós propor, vamos fazer não sei o quê, vamos pensar desta maneira, vamos pensar daquela.

(C) Resposta **inconclusiva**. Sim, nós também nos pronunciamos.

(A) **Não tenho conhecimento** como já foram feitos **o ano passado**.

(12) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável.

(D, G) **Sim.**

(A) **Não** tem conhecimento que aconteça.

(B) **Não** falamos no assunto em pedagógico.

(C) Eu acho que aí nós não nos pronunciamos, nessa parte nós **não** nos pronunciamos.

(E) Resposta **inconclusiva**. Não sei se isso é função do CP, porque geralmente a direção é que, mas eu acho que já se definiu em caso de igualdade, da formação, disso tudo, acho que já se definiu.

(H) Resposta **inconclusiva**. Nós fizemos isto uma vez que eu me lembre por causa dos psicólogos. Pessoal docente, então não.

(F) Isso não sei **não consegui ainda ver se fazemos** ou não.

(13) Propor mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens.

(A, B, D, G, F, G, H) **Sim.**

(C) **Sim**, propomos esses mecanismos.

(E) **Sim**, também penso que sim, fazemos isso.

(14) Participar, nos termos regulamentados em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente.

(B, D, G, H) **Sim**

(C) **Sim**, sim, participamos.

(F) **Sim**, isso sim.

(E) Acho que fazemos isso, **na medida do possível.**

(E) Aqui **tem que ser** não é.

C) Abrangência e autonomia do CP (Parte IV do guião de entrevistas do CP)

Tabela 12: Abrangência e autonomia do CP

(1A) Enquanto coordenador(a) dos Diretores de Turma, sentem que representam convictamente os DT's no CP?

(A) **Sim** tentamos.

(B) **Procuramos** sempre.

(1B) Enquanto coordenador(a) de departamento, sente que representa convictamente o departamento no CP?

(D) **Sim.**

(C) **Sinto que represento** o melhor que sei e consigo.

(H) Eu **sinto**, não sei se o departamento sente.

(F) **Tento** pelo menos, tento representar.

(G) **Tento** representar convictamente.

(E) Eu representar **represento**, só que o CP é uma estrutura muito grande e tem muitas componentes e não estão bem sensibilizadas para os problemas de cada departamento e posso dar um exemplo, quando apresentamos propostas para os critérios de avaliação de aumentar a percentagem no caso do aspeto cognitivo, porque os vários coordenadores que já apresentaram nenhum deles foi satisfeito, nenhum deles teve o apoio dos outros membros do CP.

(2A) Como membro do CP em particular coordenador(a) dos DT's dê a sua opinião relativamente à qualidade e celeridade da informação das decisões e ou deliberações tomadas em CP e os restantes professores?

(A) Através da minuta pensamos que chega em tempo útil na maioria dos casos. E a qualidade também penso que reproduz aquilo que se passa no CP, basicamente.

(B) através da minuta, sim.

(2B) Como membro do CP em particular coordenador(a) de departamento dê a sua opinião relativamente à qualidade e celeridade da informação das decisões e ou deliberações tomadas em CP e os professores do departamento?

(C) (...), a celeridade penso que é **razoável**, não direi que é sempre imediatamente (...) eu penso que é transmitido na mesma de **forma qualitativa**.

(D) (...) a informação daquilo que é deliberado em CP **demora muito tempo** a chegar aos professores ou seja está mais relacionado com a comunicação. A comunicação está a ser uma comunicação **muito difícil** e em determinados momentos acho inclusive que essas informações essas deliberações, nem sequer é dado conhecimento ao restante corpo docente, portanto, acaba por estar muito centralizado e pronto a comunicação torna-se difícil.

(E) A qualidade será boa se a minuta for colocada passado 4/5 dias e a informação for passada (...) para evitar (...) que cada um consoante o que apontou, transmita, porque depois isto dá sempre a origem a informações diferentes, porque aquilo que eu aponto e registo embora seja muito objetivo por vezes é ligeiramente diferente, e vou-te dar um exemplo que já está nestes testes comuns, uns já diziam que era preciso a matriz e outros diziam que não, estás a perceber, se isso estivesse escrito na minuta já não havia equívocos.

(F) Sempre que há uma deliberação eu transmito às minhas colegas e **temos funcionado sempre** com o acordo deles e **bem**, nunca houve opiniões divergentes **nem nada complicado**.

(G) A qualidade, isso seria melhor perguntar aos colegas do departamento. A qualidade **eu pretendo que seja boa**, portanto tento retirar do pedagógico aquilo que interessa para passar a informação sem grandes floreios. Portanto isso depois prende-se com a qualidade porque tentando fazer uma boa síntese daquilo que lhes interessa, portanto acho que aí a comunicação é mais fácil. A celeridade podia ser melhor às vezes.

(H) **Está a melhorar**, acho que as coisas agora são passadas á comunidade de uma forma mais célere, mas continua sempre a haver falhas na comunicação.

(3A) Enquanto coordenadores dos DT's sentem-se um representante da Diretora nos Conselhos de Diretores de Turma?

(A) **Sim**, somos um representante da direção temos que obedecer às decisões que são emanadas do pedagógico e da própria direção.

(B) **Sim** eu sinto.

(3B) Enquanto coordenador(a) de departamento, sente-se um(a) representante da Diretora no seu departamento?

(C) **Sinto**, sinto, acabo por sentir, também fui nomeada por ela, sinto-me representante dela e também um elo de ligação entre o departamento e a diretora.

(D) Às vezes sinto, **muitas vezes sinto**. (...) ou seja, quando estou com a Diretora tenho que vestir o papel do docente e quando estou com o docente tenho que vestir o papel da Diretora, (...).

(E) **Não**, nem tenho que ser representante da diretora. (...) é evidente que depois tenho que fazer cumprir as coisas que são aprovadas no CP, eu até posso estar contra, mas desde que sejam aprovadas, (...) fazê-las avançar e cumprir, nesse campo eu sou um subordinado da diretora, parece-me a mim.

(F) **Sim** um pouco.

(G) Sinto **sim** porque de acordo com as hierarquias eu estarei ali também como representante da diretora e para passar a mensagem.

(H) **Sinto quando eu acredito** naquilo que a diretora defende, aí sinto **senão não**.

(4) Enquanto elemento do CP, como articula a coordenação do Departamento com os docentes que constituem os diferentes subdepartamentos do Departamento?

(A) Por ser coordenador dos diretores de turma não respondeu a esta questão

(B) Igual a (A)

(C) Quando necessário convoco **reuniões** pequeninas com as 4 delegadas de ano, hoje por exemplo há uma reunião só com 2 delegadas de ano.

(D) A articulação é feita através de registo, basicamente o que eu faço é o envio de informações por **via mail ou por via oral** daquilo que se pretende e no fundo a articulação é feita em sede de reunião. Funcionamos por subdepartamentos. Efetivamente articula-se o que está relacionado com a escola.

(E) A coordenação é feita com **reuniões** com transmissão de informações sempre em contacto com eles.

(F) Não respondeu por não ter subdepartamentos.

(G) (...) **é muito complicado** essa eu acho que é a parte difícil da minha missão, é muito complicado mesmo (...) **senão** achasse que era uma pessoa sensata eu acho que era muito difícil neste momento estar a trabalhar e fazer a articulação nos subdepartamentos e com os vários docentes, muito complicado mesmo.

(H) Geralmente fazemos **reunião** de departamento onde são dadas as informações gerais e as indicações de operacionalização das diversas matérias em questão e eles depois reúnem em subdepartamento.

(5) Como membro do conselho pedagógico considera que o modo como este órgão funciona é o adequado?

(A) **Não temos grandes alternativas**, também não vejo de outra forma que outros grupos pudessem estar representados.

(B) Eu penso que **sim**, a constituição do órgão pensamos que sim, o modo como funciona é que depende das sessões (...) depende dos assuntos que são abordados. A forma como funciona não sei até que ponto não haverá uma sobrecarga de horas, eu considero, eu sinto **muitas vezes** que **é extra-humano** mesmo estarmos o número de horas que estamos e chega-se a determinada altura, o ser humano tem limites e como tal é muito difícil estar atento, concentrado, opinar absorver a informação para que posteriormente enfim, é completamente impossível.

(C) Eu penso que **sim**, penso que o modo como funciona é o **adequado**.

(D) **Não acho que seja adequado** e prende-se principalmente com a forma como ele é gerido em termos de reunião propriamente dito. Acho que é muito tempo, é demasiado e os assuntos muitas vezes merecem uma atenção e uma concentração muito grande que com o cansaço isso depois não acontece. Por outro lado, também penso que com o facto do clima de escola estar a piorar, estar a deteriora-se um pouco também não ajuda a que as reuniões do CP, sejam mais frutíferas. Eu deixei de acreditar que as reuniões de CP sejam reuniões de efetivo empenho, de empenho das pessoas que lá estão, já **sinto que as pessoas estão a ser autenticas esponjas** relativamente aquilo que vem.

(E) **Sim**, considero porque até temos muitas reuniões se for a analisar o número de horas que tenho por mês para o CP, **por mês cerca sempre de 6 horas**.

(F) **Sim**, penso que sim.

(G) **Sim** de acordo, sim é o adequado.

(H) Só **acho** que as reuniões demoram um bocadinho de tempo a mais.

(6) Nas reuniões de CP, como é feita a gestão do tempo, pelos diferentes pontos da ordem de trabalhos?

(A) É **um pouco caótica**, não se obedece à estrutura que inicialmente estava definida, e **por vezes até passamos grande parte** do pedagógico **a discutir outros assuntos** que não estavam na ordem de trabalhos.

(B) Igual a (A)

(C) **Talvez nem sempre seja a mais adequada**, mas, isso aí, cabe ao presidente da reunião orientar e dar o devido tempo à discussão dos mesmos pontos. **Por vezes alongamo-nos** nalguns, mais se calhar, enquanto coordenadora do 1.º ciclo posso ter uma visão diferente, mas, aí é uma decisão da senhora Diretora.

(D) **Não é feita**.

(E) Na minha opinião sincera **devia ser melhor gerido** para evitar perdas de tempo, acho que temos perdas de tempo. O rendimento podia ser melhorado, o problema é que o CP há muitos problemas desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo o leque e os problemas são muito variados e pronto é complicado.

(F) É feita consoante a ordem, depende dos temas e das discussões que se têm, penso que **a gestão é feita da melhor maneira possível**, por vezes é demorado, mas acho que tem que ser tem que ser discutido e tem que ser falado, mas penso que está bem.

(G) Sim de acordo, **sim** é o adequado.

(H) **Não de uma forma muito racional, mas também compreendo** que as pessoas sentem necessidade de falar e partilhar e às vezes perdemo-nos um bocadinho.

(7) Considera que há temas/assuntos que deveriam ser mais discutidos? Quais?

(A) (...)Eu penso que **há questões que discutimos** em pedagógico **que não deveriam chegar lá**, isto acontece por exemplo porque os conselheiros são muito solidários uns com os outros, o que é excelente não é, mas às vezes há temas que podiam ser discutidos pelo coordenador com a direção, ou pelo menos haver aquela abordagem para que os assuntos não chegassem tão em bruto.

(B) Igual a (A)

(C) Acho que **algumas vezes poderíamos debater com mais intensidade** alguns temas, mas outros elementos não consideram que é necessário algum tempo e as coisas vão correndo.

(D) Isso em determinados períodos do ano letivo há assuntos que implicam de maior aprofundamento e, portanto, neste momento não consigo estar a defini-los. Sinto que há determinados assuntos como por exemplo as informações prova, **acho que deveriam ter sido abordadas de uma outra maneira**, como por exemplo a avaliação interna. (...)

(E) **Sim é possível** que haja assuntos e temas que deveriam antes da direção colocar cá fora deveriam em pedagógico ser debatidos, por exemplo as coadjuvações se tivessem sido debatidas não se tinha tido avanços e recuos que nos fez perder muito tempo com esses assuntos.

(F) **Não**, isso não.

(G) Considero que há temas que deveriam ser mais discutidos sim, (...)há temas **às vezes** que nos **perdemos com pequenos pormenores** e discutimos pequenos pormenores e depois alongamo-nos tanto que **falta tempo** para discutir assuntos essenciais, (...)por exemplo a articulação (...)o sucesso (...) a disciplina ou a indisciplina melhor dizendo.

(H) (...)acho que situações que ocorrem entre professores e alunos ou situações dos pais em relação aos professores, se calhar não analisamos isso tão bem. (...) **agora já analisamos melhor**, mas dantes eu acho que algumas coisas não eram trazidas para ali.

(8) Quando existem deliberações dos conselheiros, estas são tomadas de forma consensual e pacífica ou existem alguns focos de conflitualidade na discussão do assunto ou proposta que se está a debater?

(A) (...)o **ambiente** entre os conselheiros **é bom**. Existe alguma conflitualidade que acaba por ser benéfica à própria **discussão construtiva**.

(B) Igual a A

(C) Depende dos temas e dos assuntos, penso que **na grande maioria haverá** uma certa **consensualidade**, num ou noutro ponto haverá divergência de opiniões, o que é normal e salutar (...)

(D) A maior parte das vezes é **consensual** e a sensação que eu tenho é que a maior parte das vezes quem está a dirigir se lembra que há votações. E as votações têm que ser apresentadas.

(E) **Elas são discutidas**, são votadas umas vezes há unanimidade, outras vezes não há nem tem que haver, os assuntos podem dar origem a discussões mais vivas ou menos vivas, tudo **depende dos assuntos** que estão a ser tratados.

(F) **Não sinto** que haja **conflito** entre os conselheiros.

(G) Depende normalmente **acabamos sempre por ser consensuais**, mas há determinados assuntos que levam a discussão para depois se estabelecer um consenso.

(H) (...)somos civilizados e **tomamos de forma consensual e pacífica** (...)cada um tem as suas opiniões às vezes podemos manifestá-las de forma mais acalorada, mas não quer dizer que nos dêmos mal (...).

(9) Qual a importância do CP no agrupamento e em que aspetos se traduz?

(A) Bem deveria ser o órgão, enfim, **importante eu penso que é, agora nem sempre consegue** chegar ou abordar assuntos com muita importância, pelo menos com um carácter decisor (...)é mais um órgão consultivo muitas vezes do que propriamente deliberativo e isso às vezes traduz-se na perda da relevância de algumas decisões.

(B) Igual ao A

(C) (...), sinto que **é importante no sentido de nos aproximarmos** todos os ciclos, de nos aproximarmos mais de articularmos melhor e de uniformizarmos alguns procedimentos que eu penso que noutros anos não existiam. (...).

(D) Em determinados momentos **eu tenho a sensação que o CP serve para tomar algumas decisões**, isto por parte de quem decide que é a Diretora, (...)utiliza bastante o CP para sentir aquilo que alguns coordenadores acham que deve ser e não deve ser feito. (...) acho que em determinados momentos, também acho que não devia ser assim. (...)deveriam da parte da direção da Diretora nomeadamente deveriam de haver uma decisão maior sobre aquilo que efetivamente se quer e a decisão ser de tal maneira forte e convicta que se argumentaria para justificar aquele tipo de decisão.(...)Há aqui coisas que se estão a misturar uma delas é o CP é um órgão consultivo, para tomar uma decisão é de todo importante que o consulte nessa decisão e tomar em consideração aquilo que é a argumentação do CP para tomar essa decisão e o que me custa é que em determinados momentos não existe fundamentação suficiente para o que está a ser proposto. (...)Acho que neste momento o CP é capaz de ter um peso de decisão que era benéfico que não tivesse, atendendo a que é um órgão consultivo não é.

(E) (...) **é um órgão importante desde que** seja um veículo transmissor dos departamentos e contribua para a valorização da escola, para a melhoria das aprendizagens dos alunos, quer dizer que os alunos desta escola se sintam bem estejam felizes e que estejam satisfeitos, que encontrem nesta escola um sítio privilegiado para aprenderem e se sentirem bem.

(F) (...) é um órgão que ajuda na parte pedagógica (...) **faz aqui uma ponte entre tudo**, entre diretores, entre coordenadores, entre docentes, alunos, tudo isso.

(G) **Tomar decisões, deliberar, discutir aspetos importantes** para a escola e traduz-se precisamente nisso, na discussão e depois na tomada de decisões que podem ser importantes para o dia a dia de todos os membros da comunidade.

(H) (...)é importante porque como pedagógico que é **decide muitas coisas** relacionadas com o funcionamento das diversas escolas do agrupamento, **tenta ser o ponto de ligação** para que tentemos trabalhar todos da mesma forma (...).

(10) Que tipo de relacionamento existe entre o CP, o Conselho Geral e a Diretora?

(A) CP e CG, **a minha experiência é nula** até ao momento, com a diretora à uma relação de proximidade muito grande até porque ela é um dos membros integrantes do CP.

(B) **Com o CG acho que já foi pior.**

(C) **Não tenho uma ideia formada** sobre o assunto.

(D) Acho que entre o **CP e o CG, não existe articulação alguma**, ou relação alguma, ou se existe eu não sinto. Entre o **CG e a Diretora** eu acho que **é uma relação institucional** apenas, naquilo que está definido que são as competências nas matérias que têm que aprovar, mais nada.

(E) Eu sei que existe, a diretora tem reuniões com o CG, mas a partir do CP, sei que há reuniões que há temas a discutir, sei o feedback, mas **não domino** depois **essa relação** (...)

(F) **Eu não sei**, eu não consigo saber esse tipo, entre o CG e a Diretora não sei, entre o CP e a Diretora eu acho que há algum tipo de entendimento.

(G) (...)Jeu aí vou ser muito sincera porque eu **não tenho uma ideia muito formada** dessa relação pedagógico-diretora-conselho geral (...).

(H) Que eu saiba só é aquele que é levado através da diretora certo, portanto a diretora é o elo de ligação entre o CG e o CP, **não há ligação direta**, ou há? (...) **não existe relacionamento**, existe entre a Diretora. (...)

(11) **Concorda que a Diretora do agrupamento, seja a Presidente do CP?**

(A, B, D, H) **Concordo.**

(C) **Concordo**, penso espero não estar a dizer nenhuma grande asneira, penso que está estabelecido na lei e acho que faz bem ser a diretora a presidente do CP.

(E) Ela não vota pois não, ela vota, não sei se tem voto de qualidade, **não vejo inconveniente. Mas não sei** se ela vota. Se ela é elemento tem que votar e tem voto de qualidade, não é.

(F) Acho que **sim**.

(G) **Sim**.

(12) **O CP é cada vez mais ou menos um órgão de decisão em matérias de natureza pedagógica?**

(A) **É menos** acho eu.

(B) **É menos**.

(C) Eu acho que **ainda se mantêm** com caráter de decisão pedagógico, já o mesmo não se verifica no caráter administrativo, mas penso que de qualquer maneira será a função dele.

(D) (...) **não é** porque efetivamente não passa de um órgão consultivo. Agora que se deveria debruçar muito sobre questões pedagógicas e deixar outras de lado, mas isso é muito difícil para quem está numa direção é muito difícil fazer separações desse género, acabam por ter algumas interligações, portanto aceito que em determinados momentos seja importante falar de outros assuntos. Mas é fundamentalmente questões pedagógicas que deveriam ser abordadas, o que é facto é que ultrapassa bastante. Mas acho que sempre foi uma coisa que aconteceu no CP, é difícil mudar isso.

(E) **É, tem que ser** cada vez mais de natureza pedagógica.

(F) (...) **tem mesmo que ser** um órgão de decisão em matérias de natureza pedagógica, penso que sim que é.

(G) Eu acho que **é cada vez menos**.

(H) Eu acho que se o diretor levar as suas funções ao limite **pode ser cada vez menos**, porque há decisões que nós tomamos que o diretor não tem que seguir mesmo ouvindo os membros do CP, porque a decisão é dele.

(13) **Para terminar, gostaria de acrescentar algo que pudesse contribuir para o tema em análise?**

(B, F, H) **Não**.

(A) **Não** acho que já abordámos as questões mais pertinentes penso eu.

(G) **Não** tenho nada de especial que possa acrescentar.

(C) (...) acho que **o CP**, é formado por muitos elementos do 2.º e 3.º ciclo, sendo **desproporcionado** (...) os representantes do 1.º ciclo e do pré escolar (...).

(D) (...) **o CP** neste momento **deveria ser representado** não só por coordenadores, mas também **por mais professores**. (...) menos pessoas implica menos discussão e sendo um órgão consultivo se calhar era importante que existisse mais discussão (...). (...) o facto de ter assento em CP tão poucas pessoas dentro daquilo que é a responsabilidade de um departamento, acho que também não ajuda. (...)

(E) (...) é importante é que **os assuntos** realmente que são pedagógicos e que dizem respeito ao funcionamento da escola, passem sejam **propostos ao CP para debater**, porque nós muitas vezes já encontramos muitos assuntos, que parece definidos, (...). (...) Existe às vezes pouca disponibilidade de salas, uma das coisas que eu acho é que os horários não estão muito bem feitos. (...)

D) Relações CP – CG (Parte II do guião de entrevistas do Conselho Geral)

Tabela 13: Relações entre o CP e o CG

Qual considera ser o órgão mais importante para que a escola cumpra a sua “missão”: a Direção, o Conselho Pedagógico ou o Conselho Geral? Porquê?
(A) Não defino isso por importância, eu defino isso por competência, a palavra competência também não é a mais correta para definir, porque efetivamente cada um tem a sua área de atuação e, portanto, têm que se entrecruzar, têm que se cruzar os assuntos que são emanados do CP, depois são decididos pelo CG e que têm que ser executados pela direção. Acho que é mais uma questão de articulação do que de importância. Em articulação as coisas funcionam bem, quando não funcionam assim aí já é outro assunto.
(B) Isso é uma pergunta assim um bocado com truque, o CG foi criado por lei, veio em substituição de outros conselhos que havia anteriormente. Foi criado por lei com o objetivo de supervisionar o funcionamento do agrupamento. Agora fundamental porque eu sou docente para mim é de facto a Direção e o CP a seguir, até porque uma está dependente da outra uma vez que a Diretora é a presidente do CP, esses dois são fundamentais porque sem eles eu não consigo orientar a minha função docente e nós perdemos o rumo no agrupamento.
(C) Todos eles são importantes, mas se tivermos de ver a escola numa determinada linha, penso eu que o CP é o mais importante, porque o CP define estratégias e depois cabe aos outros executar, penso eu (...)
Que tipo de relacionamento institucional existe entre o CG e o CP?
(A) Ora eu não conheço o CP, o caso específico do Agrupamento de Escolas ... nunca que me recorde foram sequer ao CG, mas por outro lado têm sido apresentados ao CG, (...) e depois os próprios professores que executam os projetos os vão apresentar ao CG (...) por estar aqui uma ligação entre um órgão e o outro. De qualquer forma não me parece que até há data tenha havido qualquer problema institucional entre um órgão ou outro. (...)
(B) O relacionamento é só mesmo institucional e decorre de forma como é que eu ei-de dizer de entreajuda, quando o CG à alguma coisa que não entende e pretende ver esclarecido, os esclarecimentos vêm por parte do CP, até porque a diretora também está representada no CG e transmite as opiniões do órgão, quando o CG faz alguma sugestão de melhoria de outro esclarecimento ou de outra situação que ocorra são atendidos também no CP. Neste momento as relações são cordiais entre ambos os órgãos.
(C) (...) o relacionamento entre o CG e o CP é bom (...)
Enquanto presidente (ou membro) do CG, considera que este órgão tem o poder necessário para definir adequadamente a política educativa do agrupamento?
(A) (...) o CG é um dos órgãos com mais poder dentro de uma escola. Tem uma representação alargada, mas pretende-se que seja uma representação alargada e participada, nem sempre acontece isso. Mas tem um papel ou pelo menos deveria ter um papel muito importante no que são na emissão de pareceres e orientações para os restantes órgãos do agrupamento caso entenda que alguma coisa não está bem. Esta era a situação ideal. A realidade é que o CG considerando o n.º imenso de documentos administrativos e de reuniões que tem que ter e também com esta dificuldade de ser tão alargado entre pais, comunidade, professores representações da autarquia, acaba muitas vezes por estar tão absorvido com estas questões administrativas de orçamentos, planos de atividades, recursos que acaba por não ter muito tempo para pensar o resto. Essa parte, mas espero que consigamos lá chegar algum dia nem que seja com o que é uma revisão do CG e do que deve ser um CG.
(B) Não, não tem, nem sequer está nas suas competências as competências do CG são assegurar que se cumpra o Projeto Educativo, PE é aprovado e apreciado de facto no CG e depois temos que ver se ele é cumprido, agora o que é que se faz para que ele seja cumprido de facto não tem que ver com o CG, tem que ver com o CP, o CG de pode é dizer e orientar o CP no sentido que se não estamos a atingir as metas tem que mudar, o que é que vamos fazer para mudar, de facto não faz propostas. Lança alertas e espera por soluções, mas não faz propostas.
(C) Isso eu já não consigo explicar-lhe porque já me ultrapassa mesmo por outros lados, não sei, quais as linhas que pode de facto, ou seja, qual se sobrepõe a qual, não sei se me faço entender.

<p>Que importância dá o Conselho Geral ao Conselho Pedagógico do Agrupamento e em que aspetos se traduz?</p>
<p>(A) Para os professores que estão representados no CG, e que têm conhecimento do que é um CP, penso que a importância que lhes dá efetivamente é a importância que o CP tem. Para os restantes membros desconhecem o funcionamento do CP, quem é que tem assento, o que é que faz, acaba por ser um órgão um bocadinho desconhecido e, portanto, não lhes dão importância nem deixam de dar, sabem que é um órgão que existe na escola. Acho que é a forma mais correta de o dizer.</p>
<p>(B) O CP é uma das nossas bases de trabalho porque toda a vida do agrupamento está condicionada no CP, é evidente que é muito importante, por exemplo um documento que seja apresentado para ser aprovado no CG só o será feito se tiver o aval, não é a aprovação a aprovação é do CG, se tiver o aval positivo se tiver uma apreciação favorável do CP, portanto se essa apreciação favorável não for feita primeira o CG não aprova o documento, precisa, interrelacionam-se nas suas competências.</p>
<p>(C) Normalmente transmite aos outros conselheiros, ou seja, de uma maneira geral o funcionamento da escola, a forma como as coisas são abordadas e como são pensadas, normalmente há um consenso, mas quando não há acordo não há acordo. Não vejo ali que haja um desmerecimento do CP.</p>
<p>Considera que os temas/assuntos discutidos e tratados no CP são devidamente discutidos e deliberados?</p>
<p>(A) não conheço, não conheço, o que sei e é a percepção que posso ter tem a ver com os documentos que lá chegam é que muitas vezes não são trabalhados com a profundidade (...)que deveriam de ser, talvez também por falta de tempo, não é, os professores têm uma sobrecarga de horários, têm as suas vidas pessoais e muitos deles obviamente que já perdem muito tempo depois da sua carga horária por pertencerem a estes órgãos e portanto acabam por não ter o tempo necessário para maturar as decisões e muitas vezes acabam por ser decididas com muita rapidez que não se coaduna, talvez uma redução de horário, uma contabilização de horas que os professores perdem neste tipo de representações ajudasse. Neste momento considerando o n.º de propostas de alteração aos documentos que saem do CP pedagógico se calhar é mais esse tipo de questão.</p>
<p>(B) Não posso responder dado que não estou presente no CP, nunca estive nunca fiz parte do CP, eu penso que farão o melhor que podem e que conseguem, sei que muitas reuniões demoram imensas horas e portanto devem com certeza debater os assuntos, a Diretora traz-nos na parte que eu disponho sempre, uma parte inicial para informações trás ao CG informações decorrentes daquilo que se passou no CP de resoluções que foram tomadas de situações que ocorreram que foram debatidas, se é o suficiente ou não eu não poderei saber porque o CG não tem qualquer função pedagógica, portanto eu não posso estar a dizer que o órgão funciona mal, não é minha competência.</p>
<p>(C) Discutidos são, às vezes podiam ser um bocadinho mais esmiuçados, um bocadinho mais ponderados por assim dizer, não quer dizer que sejam maus, mas às vezes deviam de ser ouvidas, por exemplo eu penso que o elemento do nosso lado conforme se está no CG também devia continuar no CP, portanto um elemento do pessoal não docente devia de estar no CP (...)</p>
<p>Que tipo de assuntos gostaria que fossem tratados no CP?</p>
<p>(A) Os que estão previstos na lei, porque se fosses a rever o tipo de assuntos que são tratados nos CP, teríamos que rever um conjunto de organização do próprio agrupamento de educação do plano dos currículos, portanto isso era uma revisão muito profunda, portanto não estou a ver de acordo como as coisas estão agora os previstos na lei são adequados e a própria representação também, e a própria representação também.</p>
<p>(B) Eu penso que os assuntos que são tratados no CP são todos os que dizem respeito à vida do agrupamento no que diz respeito ao ensino aprendizagem e serão esses os assuntos. Por exemplo documentos estruturantes, o trabalho que fazem sobre o PAA, a apreciação dos resultados do agrupamento que depois nos são transmitidos, mas que têm que ser primeiro trabalhados. Nós não vamos apreciar os resultados por si, vamos apreciar os resultados o final, aquilo que se obteve comparativamente com as metas que estão estabelecidas o que é que está a falhar. Mas o CP já teve que fazer todo esse processo.</p>
<p>(C) (...)a humanização da escola não está nas nossas diferenças, não é, dentro da escola temos que ser todos iguais, penso que no mínimo é enaltecer o nome da escola, e fazer com que os miúdos gostem de estar na escola e compreender os miúdos e também compreendermo-nos como adultos, porque o problema é esse é a humanização da escola. (...)</p>

Concorda que a Diretora do Agrupamento de Escolas seja a Presidente do CP e ainda esteja presente nas reuniões do CG mesmo sem direito a voto?

(A) (...)por uma questão ética a representação da Diretora no CG, isto é o meu entendimento não é o que a lei diz, devia ser efetuada a representação só a convite dos conselheiros, mas efetivamente o que a lei diz é que pode estar presente em todas as reuniões e portanto no seu direito de estar presente estará presente, e eu digo isto porquê, não é para suprimir ou para suprir os direitos que a diretora ou qualquer diretor de agrupamento pudesse ter, mas sim para que algumas pessoas nomeadamente pessoal não docente e pessoal docente não se sentisse inibido em expressar todas as suas opiniões no CG. (...)a importância da presença da direção ou da diretora num CG, é só para em caso de dúvida nos documentos que lá são apresentados, porque pode perfeitamente mediante uma apresentação de uma ordem de trabalhos prévia, por parte da presidente do CG, prestar todas as informações e a presidente do CG leva ao CG e apresentar a todos os conselheiros. Se houver alguma dúvida adicional será colocada por escrito e será esclarecida no próximo CG. (...)aliás a opinião da maioria dos conselheiros nomeadamente dos pais é que a diretora deve estar sem presente nos C Gerais. (...), eu não acho assim, (...)mas também não me choca porque o que tiver a dizer tanto digo na presença da diretora como forma da presença dela. Como um caso específico ao presidente de um CG compete a eleição de um novo Diretor ou a recondução do próprio a lei não proíbe que o atual diretor que pode ser candidato, oponente ou ser renovado esteja na reunião de CG onde isso vai ser decidido. Não proíbe, não proíbe mas eticamente não é aconselhado (...).

(B) Eu parece-me que é o elemento de ligação entre tudo, é ela que transmite quanto às coisas quando no CG, e aí poupamos também muito em termos de burocracia porque se o CG achar que alguma coisa não está bem transmite imediatamente à Diretora que eu sei que vai debater depois no CP, transmite passou-se isto assim, assim, vamos responder o que é que vamos fazer, a mesma coisa se passa no CP transmite-nos o que é que foi feito o que é que foi apreciado, as considerações que foram tecidas num determinado tema. Eu penso que a Diretora, digamos que é um órgão a direção representada na pessoa da diretora, é fundamental é o órgão máximo, portanto é aquele que faz a estruturação entre todos nós, não só entre o CP e CG, porque eu não tenho como CG, não tenho qualquer contacto com o CP e ela faz de facto a união entre todos, portanto penso que será importante.

(C) (...) não tenho conhecimento muito preciso, mas na minha opinião pessoal isso é tal e qual como os juizes que têm os grandes casos, está em todas, portanto à partida não sei até que ponto é que isso também pode prejudicar a escola ou pode ser melhor para a escola, mas se ela foi aceite nisso tudo é porque as pessoas o aceitaram ou porque a lei o permite.

Como avalia a situação da educação no agrupamento de escolas em estudo?

Como representante do CG e de acordo com os documentos que lá chegam, e eu já não vou para aí à umas três reuniões, mas até à data poderei dizer que é sistematizada e organizada. Se isto vai de encontro à necessidade da comunidade educativa já é um outro assunto, que eu não estando dentro do próprio agrupamento todo o dia não consigo responder. (...)Agora quando nós vemos um PAA que é quase sempre o mesmo são sempre as mesmas atividades que são apresentadas, efetivamente o orçamento é o que é não podemos ir além disso e se formos a ver nos últimos documentos as normas orientadoras para elaboração dos documentos, quer do ASE são sempre as mesmas, portanto não há aqui muito de inovação, mas as coisas são organizadas, vão a tempo é tudo dentro dos próprios timings que a lei define etc. (...)

(...)temos analisado bastante bem a situação, bastante bem ou bastante, no CG, estamos um bocadinho preocupados, também é um facto que passámos por uma fase em que alguns documentos não estavam devidamente estruturados, não nos permitiram uma avaliação correta ao longo de anos, tem havido mudanças em documentos, que estamos agora a começar a estabelecer paralelos para poder comparar, aquilo que se faz com a evolução com o que se tem. Até agora era ainda um bocadinho empírico, isso não nos permite tirar uma conclusão muito grande da vida daquilo que se passa no agrupamento em termos de educação. (...)acho que em termos de educação o agrupamento se esforça e é muito capaz, onde falhamos às vezes é em termos de burocracia e uma certa agilização ou falta de apoios para que se possa fazer mais, mas que eu sei que não tem a ver com a direção para que se possa pedir mais, há a história dos rácios, aquelas coisas que fazem com que um agrupamento com tantos alunos com crianças especiais, com muitas condicionantes também onde toda a gente se esforça por fazer o melhor possível às vezes não brilhamos tanto porque eu penso que nos faltam determinados apoios.

(...)Pelos gráficos que são apresentados lá em cima parece que não estamos no mau caminho, mas não sei, isto agora faz parte de umas certas políticas. Isto faz parte de uma política mas se calhar as pessoas que estão ali até são contrárias à política e reconhecem que até nem é o melhor, mas se a política diz que deve ser assim, seguem o caminho que está traçado por quem o traçou é uma coisa, portanto tem um bocadinho a ver com isso (...).

Para terminar, gostaria de acrescentar algo que pudesse contribuir para o tema em análise?
(A) (...)também seja acompanhado duma revisão dos órgãos das escolas e das competências e interações de cada um, aí estou a falar a nível de educação global, das transferências da administração central para a administração local se efetivamente isso se concretizar acho que essa é uma altura que nós temos que todos juntos tentar perceber qual é o papel de cada um e de que forma podemos colaborar para que as coisas resultem. (...)
(B) (...)é evidente que é importante preocuparmos com os resultados, eu gostava que nos começássemos a preocupar um bocadinho com os meios (...). (...) as pessoas já estão a fazer o máximo que podem e já estão a fazer o que podem, se não tivermos apoios ou condições favoráveis à melhoria, sem material não conseguimos evoluir. Há alunos com dificuldade, há temos que melhorar porque temos que subir as tabelas, temos que subir os alunos com dificuldades, sim senhor vamos tentar, nós já estamos dentro das salas de aula a fazer o máximo, mas nós chegamos, mas também não vêm apoios, extra ou vêm o mínimo, e depois as coisas elas são feitas, mas podiam se melhor. (...).
(C) Se calhar toco na mesma tecla, a humanização da escola.

E) Importância CP -> Professores (Parte II do guião de entrevistas dos professores)

Tabela 14: Importância do CP para os professores

Qual a importância do Conselho Pedagógico (CP) no funcionamento do Agrupamento e em que aspetos se traduz?
(A) A importância é total na medida em que é através do CP que tudo funciona bem ou mal, (...)
(B) Devia ser muito importante porque é o órgão (...) onde se canalizam os sentimentos dos professores e do trabalho dos professores que têm que ter resposta de alguma maneira, deveria ser isso e vir o feedback relativamente a isso. É muito importante.
(C) Para mim o CP é muito importante na medida em que nós colocamos as nossas dúvidas ao coordenador do departamento para ele esclarecer e dar a opinião do departamento
(D) O CP é o órgão de coordenação pedagógica, (...) que nos dá todas as orientações e é o órgão que eu considero fundamental para que o agrupamento funcione.
(E) O CP é muito importante na medida em que é no CP que se analisam as medidas tanto a nível de sucesso escolar como de disciplina ou indisciplina dos alunos, as práticas pedagógicas dos docentes (...).
(F) (...) a importância deveria ser muita (...) acho que aquilo que se aborda no CP acaba por não se aquilo que é abordado e por vezes a noção que eu tenho é que cá por fora saem coisas que não foram decididas pelo CP, mas apenas por parte das pessoas que lá estão, percebes, portanto, é quase imposto pelo CP, mas não é imposto pelo CP, pelo menos é aquilo que me faz entender. É imposto por certas pessoas que tomam essas decisões.
(G) (...) o CP, como o nome indica é um conjunto de conselheiros não é e que tem decisões, é deliberativo é um órgão deliberativo segundo o que eu entendo. (...) é representativo dos vários departamentos, creio que uns com mais força do que os outros, evidentemente pelo n.º de pessoas porque no 1.º ciclo temos uma representante, no pré-escolar outra, a representação a nível do 2.º e 3.º ciclo será maior. (...) nem sempre vemos a nossa especificidade enquanto 1.º ciclo ser respeitada, não sei se se deve à pouca representatividade em termos de elementos e pela pouca força que isso possa ter. (...)
(H) (...) o conselho pedagógico é um órgão da escola a que eu dou bastante importância, porque é lá que vão as nossas posições de agrupamento, que se definem as nossas posições de agrupamento e é lá que são levadas as nossas posições dos vários departamentos, portanto eu atribuo-lhe bastante importância.
(I) O CP é fundamental no funcionamento do agrupamento porque todas as questões pedagógicas aí deveriam ser definidas e avaliadas permanentemente. Em termos práticos, no caso do agrupamento penso que nem sempre as coisas são assim tão efetivas e tão positivas, porque muitas das vezes as coisas não têm o tempo suficiente de atenção quando são discutidas e tratadas (...)
(J) (...) acho que o CP é importante para gerir determinado funcionamento da escola e para tomar opções que interferem com o funcionamento das aulas e algumas coisas são mesmo muito importantes, para todos nós trabalharmos da mesma forma e quando existem coisas que estão a funcionar menos bem, tentamos resolver todos em conjunto.
(L) Eu acho que é importante porque lá são definidas e estabelecidas muitas situações que depois são postas em concreto e tomam-se decisões muito importantes nesse órgão, e por isso acho que tem um papel muito importante e quem lá está dentro tem que ter consciência disso.
(M) (...) o CP deve ser um grupo representativo e representativo do grupo docente que em cada escola trabalha e portanto à partida isso deve traduzir não só as preocupações do grupo docente por departamento, não é, mas também as inovações que eventualmente os departamentos podem querer levar à comunidade educativa em que se inserem e na qual todos os professores trabalham e isso ser motivo de reflexão e discussão parece é que na maior parte dos casos estes grupos estão um bocadinho cristalizados.

Como avalia a situação da educação neste agrupamento de escolas?
(A) Nesse aspeto acho que estamos muito bem até.
(B) Portanto, o público é ótimo, os pais participam o corpo docente também mas somos um bocadinho forçados a desviarmos daquilo que realmente deveria interessar que é o conteúdo, a educação mesmo dos miúdos, e não as outras coisas paralelas, o sucesso as medidas. (...)
(C) No agrupamento e em relação ao meu ciclo eu acho que as coisas funcionam muito bem a todos os níveis.
(D) (...)a questão da educação como é que eu avalio, há muito a fazer, há muitas lacunas, há muito a melhorar os nossos alunos são provenientes de uma faixa socioeconómica média alta, mas existem muitas situações de alguns alunos que vêm de famílias destruídas e portanto temos um grupo heterogéneo, à muitos problemas a resolver da desvalorização do professor, do papel do professor e muitas vezes também a desautorização do professor pelas famílias (...)eu considero que estamos com dificuldades e que à uma grande necessidade de apoio, de apoio e de mudanças.
(E) Avalio positivamente, julgo que estamos no bom caminho.
(F) (...) acho que os miúdos aqui têm muito bom aproveitamento, se compararmos com outras escolas os miúdos aqui são o material com quem se consegue trabalhar muito bem. Relativamente à direção eu acho que não funciona da melhor maneira, acho que esta escola tem um grande problema com a direção. A direção não está a trabalhar ao dispor ou melhor ao serviço daquilo que deveria ser a escola.
(G) (...)temos uma população escolar jeitosa, pronto, oriunda de famílias em termos socioeconómicos, pronto, da média, média. Pais (...)também eles com licenciaturas, com mestrado, o que também lhes dá algum conhecimento e alguma integração deles também na vida escolar dos filhos. Em termos de população escolar acho que temos uma população escolar com tudo o que é inerente a isso não é, em termos de pressão escolar, em termos do serem pais mais presentes na escola e isso confere ao agrupamento em si outro tipo de exigências e outro tipo de desafios, (...).
(H) (...)a educação no geral nesta escola não me parece má, (...) mas, eu acho que tem falhas, tem falhas, tem falhas no que diz respeito aos comportamentos e aquilo que este ano foi implementado relativamente aos comportamentos, eu acho que há coisas que não estão a funcionar. (...)Outro aspeto que não funciona é o aspeto da linguagem, eu acho que a linguagem utilizada pelos alunos na escola, eles dizem asneiras a toda a hora e a todo o momento. (...)O CP muitas vezes também toma decisões, também toma decisões, (...) que emanam pouco do conjunto da escola, como foi o caso por exemplo destes testes comuns. (...)Penso que houve talvez alguns professores que puseram essa hipótese, (...)a escola está bastante desagradada (...)é o conselho executivo que, diz, qual é o timing, (...)isto não foi pensado com tempo e não foi pensado de raiz, foi feito um pouco à pressão (...).
(I) Parece-me que tem dias e tem momentos há algumas problemáticas que prejudicam a educação aqui alguns pequenos conflitos que muitas vezes me parece que interferem na qualidade da educação que aqui se pretende transmitir embora se faça um grande esforço na maioria das situações para que seja de qualidade.
(J) (...)o que eu sinto enquanto professora é que os professores aqui esforçam-se, empenham-se o que me parece é que às vezes o contacto com os E.E, escola – EE – DT e professores às vezes não funciona da melhor forma, no sentido em que os pais nem sempre são muito parceiros do processo de ensino aprendizagem, (...)muitas vezes querem que os resultados apareçam, sem os seus educandos se esforçarem muito e muitas das vezes também sentimos que os pais, muitos dos EE, não fazem parte da vida escolar dos seus educandos.
(L) Eu acho que a situação da educação neste agrupamento é boa, nós temos bons profissionais, temos uma boa plateia de alunos, temos tudo para ter sucesso neste agrupamento.
(M) Eu tenho uma posição sobre este agrupamento muito negativa (...)a escola tem vindo ao nível da qualidade as coisas têm vindo a piorar não só ao nível da qualidade daquilo que é a organização pedagógica, mas sobretudo ao nível do grupo de alunos que existe. Ao nível das condições de trabalho, portanto nós trabalhamos agora com muito mais ruído, a indisciplina é muito maior as salas têm condições muito más neste momento, há salas muito húmidas os meios tecnológicos não são de utilidade porque não é possível trabalhar com eles portanto há mecanismos a esse nível que deviam ser revistos e não têm sido revistos atempadamente, o que resulta em grandes dificuldades em relação às nossas estratégias e opções metodológicas, não só para suprir as dificuldades que os alunos apresentam e que são cada vez maiores ao nível das aprendizagens e dos ritmos de fazê-los ficar interessados e ter prazer em aprender numa sociedade como a do Séc. XXI, não é, mas também patrocinar depois outras coisas que não estejam dentro da sala de aula que possam ir para além da sala de aula como as atividades que os miúdos podem fazer com os seus professores e que antigamente se faziam muito e que dinamizavam as escolas e dinamizavam o prazer que existia não só em trabalhar por parte da maior parte dos professores, mas também dos miúdos estarem nas escolas. (...)confunde-se hoje em dia avaliação com classificação e leva-se os alunos sobretudo os do ensino básico e a rede social que integra tudo isto a pensar em classificação e não no processo ensino aprendizagem, na avaliação dos alunos enquanto seres que estão em formação e que estão a aprender e de facto é um processo por ciclos (...). (...).

Considera que o CP tem o poder necessário para definir adequadamente a política educativa do agrupamento?
(A) Tem.
(B) Deveria ter, acho que sim deveria ter, (...). Tenta, tenta.
(C) Sim
(D) Não
(E) Sim, considero.
(F) Sim se por CP entendermos que os representantes que lá estão foram eleitos pelo grupo (...). Mas tem que cada coordenador que lá está, ter sido eleito pelo seu grupo certo, de livre e espontânea vontade e não imposto e depois o coordenador terá que levar aquilo que efetivamente se passa no grupo ou no departamento e só assim é que se decide alguma coisa.
(G) Deveria ter penso que deveria ter em termos de órgão deliberativo deveria ter esse peso. Eu acho que neste momento terá o peso de aconselhamento (...)penso que haja forças para além disso nomeadamente a gestão que tem sempre a última palavra.
(H) Acho que não.
(I) Tem, em termos legais em termos de legislação tem esse poder, em termos efetivos no caso concreto do meu agrupamento, do nosso agrupamento não me parece que isso seja utilizado uma vez que muitas vezes, ou muitas vezes é condicionado pela Diretora.
(J) Eu penso que sim, que com outras estruturas da escola tem esse poder.
(L) Se tem o poder necessário, sim acho que tem todo o poder para decidir, acho é que é importante as pessoas terem consciência de que têm esse mesmo poder.
(M) Não, o CP nesta escola não tem poder nenhum. O CP nesta escola nos últimos tempos por aquilo que nos é dado a ver, ou que me é dado a ver, diz ele CP, diz, que segue ordens da direção e, portanto, quando um CP diz que segue ordens em pleno Séc. XXI eu acho que o caso é um bocadinho malparado, não é. CP que não sabe que a legislação tenha mudado e o estatuto da carreira tenha sido transformado que lhe são dadas funções para poder refletir e avaliar das circunstâncias da aprendizagem do agrupamento é um CP que automaticamente se demite, (...). O CP é um órgão neste momento consultivo, mas mesmo sendo um órgão consultivo deve ser auscultado deve-se auscultar dentro do CP, o próprio CP deve auscultar gente no meio dos seus docentes e saber quais são as grandes preocupações da escola e as necessidades da escola e as necessidades do grupo de alunos que frequenta a escola porque o grupo de alunos que frequenta a escola desde há cinco anos não é o mesmo grupo de alunos que frequenta a escola há dez anos atrás. (...)
Na sua opinião considera que o poder do conselho pedagógico é adequado à resolução dos problemas ou situações com que se depara?
(A) Nem sempre
(B) Tenta, eu acho que tenta.
(C) Ao que eu tenho conhecimento atualmente o CP tem muito poder de decisão, portanto tem todos os meios para isso.
(D) (...)penso que não.
(E) Situações pontuais e pequeninas por vezes não é preciso ir ao CP, resolve-se dentro da própria comunidade educativa da própria escola, com a coordenadora ou colegas, situações mais abrangentes, sim penso que o poder do CP é fundamental.
(F) O poder do CP, não, não, é, não é.
(G) (...)nem sempre (...)e nem sempre a resolução dos problemas são à luz de uma objetividade,e nem sempre a resolução dos problemas são à luz de uma objetividade (...). Por exemplo em termos dos horários, por exemplo imensos aspetos do funcionamento do 1.º ciclo que devia ser mais esclarecido também pelos elementos que dele vão e mais ouvido pelos elementos que lá estão.
(H) Não me parece, porque muitas vezes o CP tem uma opinião, às vezes até bastante unanime ou maioritária e ela não é aplicada, não é, porque a direção não quer ou não concorda. Portanto não tem, devia ter a última palavra no que diz respeito a várias coisas ao currículo, ao estabelecimento de normas, ao estabelecimento de objetivos, de programas, portanto no que diz respeito à pedagogia devia ter a última palavra e não tem
(I) O poder é adequado, mas como referi anteriormente muitas das vezes acaba por ser limitado na forma de o aplicar uma vez que é condicionado, limitado no sentido de ser condicionado pela influência da Diretora.
(J) Sim
(L) Eu acho que às vezes não.
(M) Não, de forma nenhuma exatamente pelo que disse anteriormente, o CP não está aquilo, vou parafrasear quase, o CP diz muito nos últimos tempos que os professores não cumprem uma série de aspetos, os professores não cumprem entregas de papéis, os professores não cumprem grelhas, os professores, enfim parece-me que o CP não cumpre a sua verdadeira função que é de facto refletir sobre uma coisa que é o devir, (...). (...).

Sente-se representado no CP pelo coordenador de departamento?
(A) Sim.
(B) Completamente.
(C) Na maior parte da medida sim, mas acho que há coisas que às vezes podia ser mais interventivo e eu noto que há coisas que podiam ser feitas de outra forma.
(D) Às vezes
(E) Sim.
(F) Não
(G) (...)sentir-me representada, está lá uma pessoa capaz e que tem capacidade para me representar e a qual eu conheço muito bem, sinto é que a pessoa por ser só uma não tem uma força suficiente não consegue levar a voz de todos, pronto.
(H) Sim.
(I) Não, talvez em determinados momentos, mas não pelo coordenador de departamento.
(J) Sim.
(L) De alguma maneira sim, na medida em que ele leva a pedagógico as coisas que são ditas em departamento, acho que é essa a função dele, podendo concordar ou não tem que levar as opiniões do departamento. (...)acho que uma pessoa que assume ser coordenador de departamento, ou assume ou acaba por ser imposto, mas tem esse papel tem que ter consciência que temesse papel.
(M) Não, nem pouco mais ou menos, (...)o meu coordenador dá como resposta a muitas questões que são levantadas, questões que são de reflexão eu bem sei que aqui há, há um micro clima qualquer costume usar o termo micro clima este ano mais do que em qualquer ano, porque qualquer questão que seja levantada não é uma questão filosófica no sentido em que nós levantamos a questão para ser motivo de reflexão, não é, não o professor levanta a questão e é como se fosse aluno do coordenador, não é, portanto os coordenadores tratam os seus próprios colegas como se fossem lá de casa (...)e portanto não levantes a questão porque isso aí não é uma questão adequada.(...)aquilo que se pede muitas vezes é que um coordenador reflita sobre a posição de um departamento, reflita sobre a questão de um docente e basta um docente de departamento levantar uma questão para ser motivo de discussão e depois de reflexão (...)é tudo levado muito para o âmbito de que a questão é um momento de regressão que põe alguém em causa e eu custa-me muito entender isto em pessoas que são funcionários públicos de quadro superior.
Considera que as posições que são defendidas no CP são tomadas em nome individual, ou em representação dos docentes do departamento?
(A) Em representação dos docentes do agrupamento.
(B) Eu acho que é em representação dos docentes do departamento, simplesmente depois há pequeninas nuances, pequeninas coisas que aparecem e que travam esse processo. (...)
(C) Aí fica a minha dúvida, como eu não estou no pedagógico não consigo aferir isso, (...)o coordenador diz que coloca as nossas dúvidas muitas das vezes as coisas no nosso departamento são um bocado feitas à pressa e eu fico na dúvida como é que será a participação e quais são muitas das vezes as conclusões a que se chegará no CP por aquilo que o nosso coordenador coloca lá, (...)
(D) (...)considero que a posição, falando no meu coordenador é a da maioria dos docentes do departamento.
(E) Em representação dos docentes do agrupamento.
(F) Eu acho que não será em nome individual do coordenador, não é só em nome individual do coordenador, mas uma grande parte sim.
(G) às vezes de forma individual, do que em representação do departamento, até porque nós, falta aí essa parte do sermos ouvidos primeiro, para depois o coordenador levar essa nossa voz porque é esse o seu papel, é essa a sua missão ao CP, portanto falta essa parte, uma reunião prévia, não é, o que é que há o que é que pretendemos. (...)Não vamos por aqui culpas porque estas coisas não são de culpados, mas há de facto aqui uma volta a dar, porque eu acho que o agrupamento tem sofrido uma certa resistência, se calhar, pronto, a inclusão do 1.º ciclo, porque o 1.º ciclo é que veio incluir no 2.º e 3.º essa inclusão ainda não está efetiva, pronto e é isso que falta, daí sentir-me representada não me sinto, (...).
(H) Em representação dos docentes.
(I) Algumas serão tomadas em nome dos docentes do departamento, o que me parece é que as situações em que se tratam em CP, muitas vezes não há um tempo adequado para que sejam ouvidos os docentes do departamento e assim o coordenador acaba no momento ter que decidir em nome de, achando que os seus pares iriam por aquela opinião, digo eu, eventualmente que será da melhor forma quando o coordenador decide isso ou toma determinada posição.
(J) (...)sinto que todas as decisões que são lá levadas é o que sai do departamento.

(L) Eu acho que há uma tentativa de se levar lá o que o departamento pensa e acho que há discussão, tem que haver discussão e acho que essa discussão existe em pedagógico. Por vezes não se consegue aquilo que se quer, mas acredito e quero mesmo acreditar que haja discussão dos assuntos. Eu não estou lá, mas pelo que se lê das atas.
(M) Apesar de se dizer que não se tomam posições em nome individual, sucede que cada vez mais é essa a tónica, parece-me que aqui deixou de se representar o grupo, o departamento, as posições mesmo divergentes que o departamento possa ter inter pares e é uma coisa que pode servir de alavanca e de dinamismo até numa escola e até num grupo existirem posições antagónicas até num próprio departamento. (...)
Concorda que a Diretora do Agrupamento de Escolas seja a Presidente do CP? Justifique?
(A) Sim, porque é a figura máxima do agrupamento. Como diretora penso que sim.
(B) Não, porque se o CP tem a importância que tem e que deveria ter o sistema da direção é um sistema unipessoal, certo? Portanto tal como temos uma presidente do CG, deveríamos ter uma presidente que não a Diretora do CP, de forma a garantir a independência dos poderes e salvaguardar as liberdades da criança e dos professores.
(C) Pois, essa é uma das situações que eu acho que deveria haver alguém diferente da direção a presidir, e ser feita depois um intercambio entre ambos para que as medidas que se possam tomar em sede de pedagógico sejam isentas e não em função daquilo que a direção pretende.
(D) (...)penso que a presidente do CP não deveria ser a Diretora (...)eu penso que deveria ser um docente que deveria ser eleito pelo pedagógico (...).
(E) Concordo, porque sendo a Diretora, penso que é quem tem o poder de decidir e de avaliar
(F) Essa é difícil, porque se vou pensar nesta escola vou dizer que não (...). (...) é darmos se calhar demasiado poder a uma pessoa que neste momento não tem uma visão imparcial da situação. (...)acho que aqui neste momento a direção não tem uma visão imparcial.
(G) Não, porque a diretora tem o seu papel importante enquanto diretora (...)a diretora representa o órgão de gestão do agrupamento,então o presidente do CP devia ser uma pessoa à parte, portanto as deliberações do CP nunca podiam colidir com as deliberações de direção porque ela é uma só e como uma pessoa só nem sempre é fácil nós distinguirmos os nossos papéis e há tendência em irmos com a nossa forma de pensar (...).
(H) Não, nunca concordei, porque acho que aqui como na política devia haver divisão de poderes, (...) há uma certa “promiscuidade”, o facto de a diretora ser a presidente do CP, não faz muito sentido, na minha opinião.
(I) Não, não concordo de todo porque anteriormente também referi que a diretora condiciona a atuação do CP, sendo ela a Presidente maioritariamente é esse peso de condicionante, logo parece-me que não é mesmo pertinente que seja ela a Presidente do CP.
(J) Não sei, não sei responder a essa questão.
(L) Acho que me é um pouco indiferente se é ela ou não, se é o diretor ou a diretora, ou o que seja, acho é que essa pessoa seja ela quem for, seja a mesma pessoa ou não, tem que estar consciente das coisas que existem na escola, das situações quer dentro de sala de aula, quer fora de sala de aula e tem que ser uma pessoa muito imune às situações.
(M) Não de forma nenhuma. Eu penso que há uma promiscuidade de funções quando isto acontece, a promiscuidade fere completamente o carácter pedagógico de um CP, (...). O Diretor à partida gere, à partida faz uma gestão não é que não seja pedagógica, mas é muito mais abrangente sem deixar de ser importante e aí sim, deveria reunir com um tal de um presidente do CP, deveria existir espaço para que o Diretor de um estabelecimento de ensino se reunisse com um presidente de um pedagógico até mais vezes com o CG por exemplo e pudessem conversar. Agora utilizando e integrando as duas facetas numa pessoa só e fazendo com que aquilo que é motivo de discussão em CP seja muitas vezes sobre aquilo que o Diretor trás só para a reunião, acaba por as funções estar completamente contaminadas. (...)
Qual dos órgãos de liderança intermédia (CP; CG) considera que é o órgão com menos importância? Porquê?
(A) Pedagógico penso que é menos importante, porque o Geral vai abranger se calhar tudo e o pedagógico é mais individualizado, penso eu.
(B) (...)acho que é o CG, mas o CG é o que está acima de tudo, (...)é pouco visível no agrupamento na tomada de decisões, é mais imediato o pedagógico, foi o pedagógico, discutiu-se em pedagógico, saiu do pedagógico, nós estamos sempre a ouvir isso e não do CG, (...)
(C) (...)conheço mais o trabalho do CP, é aquele que eu ouço falar é aquele para onde são remetidas as nossas dúvidas, portanto para mim é o mais importante o CP, (...)nossas reuniões de departamento vai tudo sempre parar ao CP.

(E) Quanto a isso não sei muito bem responder.
(F) (...)Eu acho que deveria ser o CP, porque o outro conselho tem uma visão mais abrangente e eu acho que se calhar mais importante deveria ser o geral porque a visão é abrangente relativamente a tudo, não é, não é só relativamente à sala de aula, não é só relativamente ao perfil pedagógico, mas relativamente à escola toda. (...)
(G) (...)em termos legislativos o CG seria o órgão acima de todos os órgãos aliás é o órgão que escolhe o órgão de gestão, não é, a diretora do agrupamento nomeadamente. Neste momento eu considero o CG paradoxalmente áquilo que a legislação diz, mas em termos de agrupamento é presentemente aquele que tem menos importância, (...) neste agrupamento em concreto não tem absolutamente força nenhuma.
(H) Muito sinceramente é a pergunta mais difícil, (...)eu não tenho estado muito a par das decisões do CG, (...)mas eu penso que o CG em muitas questões tem a última palavra, e por exemplo em questões pedagógicas não acho que tenha que ser, não acho. Em questões pedagógicas acho que o CP devia ter a última palavra e não a direção ou o CG.
(I) Eu acho mesmo que é o CP, porquê, porque o CG é quem define e quem tem alguns poderes decisivos em termos de topo e depois o CP está ali um bocadinho ensanduichado entre o CG e a Diretora e logo perde um bocadinho dos poderes que teria.
(J) Se calhar o CG não interfere tanto nas nossas opções diárias, se calhar o CP interfere mais nas nossas opções diárias e no que temos que implementar nas aulas. O que tem menos importância penso que é o CG.
(L) Conselho Pedagógico porque na realidade não se sente a presença do CG, eu sei da existência do CG, porque fui a alguns dos CG devido ao eco escolas, mas muito honestamente em termos de gestão de escola, do trabalho dos professores não sinto a presença desse órgão.
(M) Aqui na escola é o Conselho Geral. O CG não tem mesmo importância nenhuma nesta escola ao contrário do que é pressuposto porque o CG é o único órgão que pode demitir uma direção na escola. O que acontece é que este CG, foi um Conselho nomeado, nomeado praticamente convidado, não foi nomeado porque há partida parece que não é possível em termos legais isso não poderia ser assim. Mas foi um CG convidado e convidado e toda a gente sabe ou a maior parte das pessoas que já por aí que andam há algum tempo sabem que foram convocados via telefone e que foram convidados pela pessoa que quis formar aquele CG, que quis apresentar aquele CG de forma a que ele pudesse vingar, não é, portanto essa eleição porque é o único órgão que pode ser eleito, foi também contaminada e foi contaminada por toda uma engrenagem que eu considero que é manhosa e que tece uma série de linhas de âmbitos muito estranhos em que se formam um grupo para que nada possa ser novamente posto em causa, isto porque de facto há aqui uma ideia de que tudo, tudo pode ser posto em causa e, portanto as pessoas parece que não lidam muito bem com questões que parece que as incomoda. (...)
Para terminar, gostaria de acrescentar algo que pudesse contribuir para o tema em análise?
(A) Não sei talvez a direção se calhar se ouvisse um bocadinho mais os docentes em geral e desse um bocadinho mais importância às opiniões de cada um.
(B) Só uma reflexão pessoal, gosto de aulas e gosto de miúdos e gostaria de fazer aquilo que eu gosto que é mesmo ensinar sem estar sempre a ser obrigada a ser desviada a fazer outras coisas, algumas delas importantes, mas que não se devem sobrepor aquilo que eu gosto, que é mesmo de facto ensinar e formar.
(C) Em relação à liderança por exemplo na escola, em relação ao CP em relação a todos os órgãos que têm poder de decisão e gestão na escola, na minha opinião muitas das vezes o trabalho dos professores não é valorizado. O professor muitas das vezes mesmo com a questão enquanto DT não se sente apoiado é isso que acontece e aqui na escola muitas das vezes há uma grande importância e dá-se uma grande importância por parte do órgão de gestão ao EE e não tanto ao DT (...). (...) uma escola para funcionar bem tem de apostar e tem de manter o corpo docente todo ele em harmonia e numa forma que todos se sintam bem naquilo que estão a fazer (...).
(D) (...)devemos ouvir-nos mais uns aos outros, devemos ter em conta que o professor é neste momento uma figura que concentra muitas responsabilidades, responsabilidades que não cabem ao professor e que muitas vezes lhe são depositadas pela família, até mesmo pela própria direção, (...)acho que o professor deve ser valorizado, deve ser defendido, mais defendido mais valorizado, mais respeitado também.
(E) Não
(F) (...), acho que qualquer pessoa que pense em ir para a direção ou ir para a diretora do agrupamento tem que ter a consciência que é uma coisa difícil mas tem que acima de tudo tentar fazer as coisas com a maior justiça possível para todos os intervenientes não é só para uns ou para outros e não pode ter medo daquilo que faz, tem que estar nisto de alma e coração.

(G) (...) se calhar se nos focalizássemos mais neste papel do que é de facto as funções inerentes a cada órgão era natural que as coisas funcionassem doutra maneira, mas por diversas vicissitudes que nós sabemos e outras que não conhecemos as coisas não funcionam assim, agora de facto se cada um de nós fizer dentro daquilo que é a sua função o melhor possível e fizer chegar a estes órgãos todos aquilo que são as suas preocupações se calhar iríamos todos ter um ponto comum de bom senso e de concordância e as coisas passariam a funcionar melhor(...).

(H) (...)a gestão devia ser na minha opinião mais participada (...)tem uma hierarquia muito rígida (...)tem coisas muito burocráticas (...)toda a burocracia que hoje em dia envolve a escola é perfeitamente desnecessária (...)os professores têm de facto enormes tarefas burocráticas em detrimento das tarefas pedagógicas e eu acho que esse é um dos grandes males da educação neste momento nas escolas. (...) no que diz respeito ao CP eu acho que o CP devia ter muitos mais poderes afirmativos, conclusivos, no que diz respeito a toda a pedagogia da escola e, portanto, aí devia ter a última palavra, as deliberações deviam ser respeitadas, e os professores deviam participar mais nessas discussões, devia haver uma discussão mais alargada das questões e não só as discussões dentro dos grupos ou dos departamentos. O CP neste momento é mais de opiniões do que propriamente de decisões, o que eu acho que é uma coisa estúpida, porque estão lá os chefes de departamento dos vários departamentos da escola que dirigem o resto dos professores e a atividade docente e portanto deviam ser deliberativos muito mais deliberativos, não, é um órgão muito mais consultivo neste momento do que deliberativo e portanto e depois demora dias e dias às vezes, prolonga-se dias as reuniões com coisas que não interessa nada, quando a pedagogia é que se devia discutir. Pedagogia os comportamentos, as atitudes, etc., aquilo que se pode fazer em benefício do sucesso, por aí fora, agora outro tipo de discussões que não levam a lado nenhum e que o CP também não decide, quer dizer é a direção que decide (...).

(I) Não, parece-me que foi tratado o suficiente.

(J) Eu acho que seria muito importante todos os professores terem mais tempo, para se juntarem, trocarem ideias, fazerem conferências curriculares, trocar experiências, isso seria essencial.

(L) Não, acho que cada um tem que ter consciência do trabalho que faz, mais nada e deve de olhar muito para o trabalho que faz, para o seu próprio trabalho e ser exigente consigo próprio.

(M) (...) penso que temos que, que temos que travar e encetar um caminho em que voltemos a conseguir conversar uns com os outros e a trabalhar uns com os outros de uma maneira rigorosa, mas saudável. (...). No ensino há que arregaçar as mangas e fazer muita coisa em várias áreas, nós somos cada vez mais, temos cada vez mais cheios de muito trabalho e há questões ainda que a burocracia seja uma coisa horrível e que não tem nada a ver com o trabalho pedagógico real, há questões muito importantes e que têm que ser debatidas e transformadas, nomeadamente os alunos com NEE. As escolas estão cada vez mais preenchidas com alunos que têm NEE, a escola é inclusiva e como escola inclusiva que se diz há que incluir, mas há que incluir positivamente, não é, há que colocar os miúdos e auxiliar e tratar as questões de forma criteriosa e rigorosa, não se abre a boca e não se instala um estado um projeto de inclusão e recursos, não existem professores formados para as mais diversas problemáticas que invadem o universo das chamadas NEE. As formações são, quando existem são pagas e os docentes não ganham bem em Portugal, depois as estruturas que existem dentro das próprias escolas não servem os alunos com NEE. As estruturas que existem paralelamente às escolas também não servem os alunos com NEE. (...)

Anexo V : Plano de ação do agrupamento

Tabela 15: Plano de ação

Domínio	Objetivo Geral	Objetivos operacionais	Indicadores	14/15	15/16	16/17	Metas	
Resultados (sociais e acadêmicos)	Melhorar o resultado escolar dos alunos	Manter a oferta do Ensino articulado	Manutenção do número de turmas	5 turmas			Melhorar os resultados escolares nas disciplinas, no âmbito da avaliação interna.	
		Manter a percentagem de alunos a frequentar as AEC	Percentagem da frequência do n.º de alunos	Manter uma percentagem de 80%				
		Manter/ aumentar as taxas de sucesso	Taxa de sucesso global por ciclos	1.º Ciclo	95	95		95
				2.º Ciclo	90	91		93
				3.º Ciclo	88	88		88
		Melhorar a qualidade das aprendizagens	Percentagem de alunos que transitaram sem níveis inferiores a 3 ou inferior a suficiente (1.º, 2.º e 3.º ciclos)	1.º Ciclo	73	75		75
				2.º Ciclo	63	65		65
				3.º Ciclo	52	52		53
			Taxas de conclusão 4.º, 6.º e 9.º Anos	4.º Ano 95	95	96		96
				6.º Ano	88	89		90
9.º Ano 89	89			89	90			
Melhorar os resultados de provas finais de ciclo	Diferença entre a média do agrupamento nas classificações das provas finais de ciclo e a média nacional correspondente nas disciplinas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos):	Nula ou positiva			Melhorar os resultados escolares obtidos, em provas finais (4.º, 6.º e 9.º anos).			
Desenvolver as competências sociais dos alunos	Manter a taxa de abandono/ /desistência global nula	Taxa de abandono/ /desistência global	Manter 0%			Melhorar a disciplina e segurança nos espaços escolares		
	Diminuir o número de medidas disciplinares corretivas e disciplinares sancionatórias aplicadas aos alunos	N.º de medidas disciplinares corretivas	<35	<30	<30			
		N.º de medidas disciplinares sancionatórias (Repreensões registadas)	<10	<8	<6			
		N.º de medidas disciplinares sancionatórias (suspensões)	<15	<13	<13			

Domínio	Objetivo Geral	Objetivos operacionais	Indicadores	14/15	15/16	16/17	Metas
		segurança no espaço escolar	N.º de alunos com reincidência de medidas disciplinares sancionatórias		<5		
		Uniformizar os procedimentos em relação à indisciplina	Reorganização da equipa multidisciplinar		Manter a equipa		
		Manter a taxa média de presença dos EE nas reuniões obrigatórias	Taxa média de presenças de EE nas reuniões		80		
		Manter a percentagem de alunos no quadro de Mérito/Excelência	Percentagem de diplomas atribuídos Mérito/Excelência		1.º ciclo Aprox. 10%		
					2.º Ciclo Aprox. 7%		
					3.º Ciclo Aprox. 3%		
		Identificar os alunos que revelem grandes capacidades ou atitudes exemplares de superação das dificuldades ou que desenvolvam iniciativas ou ações de benefício social ou comunitário ou de expressão de solidariedade.	Quadro de valor		Reconhecer e valorizar ações meritórias		Valorizar a excelência do sucesso escolar e/ou educativo dos alunos
		Promover a supervisão das AAAF e das AEC	Preenchimento periódico de documentação		Manter os procedimentos adotados		Manter o nível de participação dos docentes nas atividades de supervisão
		Promover a realização de reuniões para articulação entre professores do mesmo departamento e dos diferentes ciclos a fim de partilhar estratégias, metodologias e conteúdos	Número de disciplinas envolvidas		Aumentar/alargar o número de reuniões às diversas disciplinas		Melhorar a articulação e a sequencialidade entre os diversos níveis de ensino.
	Assegurar a	Número de alunos a desenvolver PIT na comunidade envolvente	Número total de alunos envolvidos		Transitar um aluno por ano para a comunidade educativa a fazer Plano Individual de Transição (PIT)		

Domínio	Objetivo Geral	Objetivos operacionais	Indicadores	14/15	15/16	16/17	Metas
Prestação do Serviço Educativo	Qualidade do serviço educativo prestado pelo agrupamento	Promover sessões de (in) formação e/ ou esclarecimento sobre as diversas problemáticas do aluno NEE (de interesse da comunidade educativa)	Incrementar competências nos professores e assistentes operacionais de modo a facilitar a inclusão dos alunos nas turmas	Manter ou aumentar as três sessões de 2013			Promover a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.
		Divulgar as boas práticas implementadas no agrupamento relativas aos alunos com NEE e incluir informações generalistas do interesse da comunidade escolar	Meios de divulgação: - Plataforma moodle - Site da DGESTE - Internet	Incremento da informação na plataforma moodle Criar um blogg na Internet Incluir informação no site da Dgest	Incrementar a utilização dos meios de comunicação utilizados em 14/15		Dar visibilidade à Comunidade Educativa das boas práticas do Agrupamento de Escolas Vasco Santana
		"Best in practice" ao nível de processos e acompanhamento dos professores e alunos	Número de matrículas de alunos com NEE na escola	Incremento de sucesso dos alunos matriculados anualmente			Promover o sucesso dos alunos com NEE
		Incentivar a continuidade da colaboração com as diversas entidades públicas e privadas	Número de parcerias, protocolos e projetos, programas, planos de ação estabelecidos	Manter o número (SEI/CRI/ATL/AAAF/Conservatório/Assoc. Pais/CMO (Proteção Civil, Desporto, visitas de estudo, Projetos)/JFR/CSO/HBA/USFR,...)			Continuar a investir na imagem positiva que a Escola tem na comunidade.
		Analisar/interpretar e difundir os dados resultantes da avaliação sumativa interna e externa	Respostas aos inquéritos online N.º de acessos a páginas criadas na plataforma ex. documentos estruturantes e dados escolares (proposta)	>= 75%		N.º de acessos	
		Dinamizar a biblioteca escolar	Promover a Biblioteca Escolar como polo de dinamização artístico e cultural	Taxa de variação do n.º de atividades promovidas	Manter		
Percentagem diária de entradas	Manter						
Grau de satisfação	Manter um "bom" grau de satisfação em 75%						

Domínio	Objetivo Geral	Objetivos operacionais	Indicadores	14/15	15/16	16/17	Metas	
Liderança e Gestão	Promover e incentivar a Avaliação Interna	Aumentar a utilização dos diversos circuitos de comunicação interna e externa	Atualização permanente da Plataforma; dos placards Número de relatórios publicitados	Atualização permanente dos meios de divulgação da informação			Incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados do AEVS.	
		Promover a participação da comunidade educativa	N.º de docentes, assistentes técnicos e operacionais a utilizar o correio eletrónico institucional	3				
		Proporcionar/ /promover a frequência de ações de formação	Frequência das formações/ ações/sessões	Proporcionar a frequência das ações/sessões			Promover a formação contínua e contextualizada no agrupamento.	
			Taxa de participação	= a 50%				
		Promover sessões de sensibilização conservação, higiene e segurança dos espaços	Levantamento das ações estabelecidas /efetuadas.	3	3	3	Realizar uma gestão financeira eficiente e eficaz.	
		Proceder à manutenção dos equipamentos e instalações	Reparações realizadas/equipamentos adquiridos	Inspeções periódicas a equipamentos e reparações sempre que necessário				
			Melhoramento dos espaços frequentados pela comunidade escolar	Manter o investimento				
		Mobilizar os recursos da comunidade educativa	Rentabilizar as horas atribuídas à escola mediante a legislação em vigor	Média do n.º de alunos a frequentar os apoios	Anual Dependente da legislação em vigor			Melhorar a articulação entre Órgãos de Gestão e Estruturas de Orientação Educativa
				N.º de alunos com apoio que transitaram				
				N.º de horas atribuídas aos docentes				
Assegurar a sustentabilidade de dos processos de autoavaliação	Manter atualizados os documentos orientadores do agrupamento	Atualização periódica dos documentos estruturantes	Manter todos os documentos atualizados					

Domínio	Objetivo Geral	Objetivos operacionais	Indicadores	14/15	15/16	16/17	Metas
		Apostar na agilização da contratação/rentabilização de técnicos para o funcionamento dos serviços técnico-pedagógicos	Nº de técnicos	Aual Dependente de autorização superior			
		Apostar na continuidade da realização de comemorações, encontros e espaços de convívio	Realização de eventos, comemorações, a realização da mostra dos projetos desenvolvidos, entre outros Melhoramento dos espaços frequentados pela comunidade escolar	Manter /Diversificar			Promover um clima de conveniência e confiança entre todos os elementos da comunidade educativa

(Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento)