



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**(RE)PENSAR A ESCOLA E (RE)CONSTRUIR
CAMINHOS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO:**
um olhar sobre as forças e as fraquezas do Plano de Ação Estratégica
(PAE) enquanto recurso estratégico de governação da escola

Relatório de atividade profissional apresentado
à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação - Administração e Organização
Escolar.**

Sofia Damiana Pires de Jesus

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

FEVEREIRO 2018



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**(RE)PENSAR A ESCOLA E (RE)CONSTRUIR
CAMINHOS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO:**
um olhar sobre as forças e as fraquezas do Plano de Ação Estratégica
(PAE) enquanto recurso estratégico de governação da escola

Relatório de atividade profissional apresentado
à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação - Administração e Organização
Escolar.**

Sofia Damiana Pires de Jesus

Sob a Orientação do Prof. Doutor **Carlos Alberto
Vilar Estêvão**



CATOLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

DECLARAÇÃO DE HONRA

Sofia Damiana Pires de Jesus, aluna número 232416003, do Mestrado em Ciências da Educação - Administração e Organização Escolar, declara por sua honra que o trabalho apresentado é de sua exclusiva autoria, é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas, que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais e que tem consciência de que a prática voluntária de plágio, auto-plágio, cópia e permissão de cópia por outros constituem fraude académica.

Braga, 2 de fevereiro de 2018

Assinatura:

*Ao LUÍS e à MIMI, por conspirarem ativa
e diariamente para fazer de mim uma
pessoa FELIZ!*

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão, pela sabedoria, pela orientação, pela completa disponibilidade e, de forma cimeira, pelo desvelo constante com que acompanhou a elaboração deste relatório.

À minha colega de trabalho e amiga, Doutora Vanêssa de Almeida Reis Mendes, por ter partilhado comigo esta possibilidade de aprender, levando a que eu encetasse este caminho e, posteriormente, pela forma entusiasta e encorajadora com que seguiu todas as fases do mesmo.

Ao meu amigo, Dr. Vítor Manuel Barroso Martins, que iniciou comigo a viagem pelos planos de ação estratégica, pela leitura atenta e crítica da análise reflexiva deste relatório e, primazmente, pela forma como acredita no meu trabalho, procurando reduzir as minhas sempre gigantescas inseguranças.

À minha colega de trabalho e amiga, Dra. Elisabete Maria Caldas Ferradini, pelo esmerado contributo para a tradução do resumo e, igualmente, pela forma como aprecia o meu percurso profissional.

Aos meus colegas de mestrado e amigos, Dra. Ângela Cristina Alves Viegas e Dr. António João Carvalho Gama Rocha, por terem realizado esta caminhada comigo, permitindo partilhar inseguranças, sugestões, desafios e conquistas.

Às inspetoras da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), Dra. Maria Luísa Teixeira e Dra. Ana Paula Ferreira, por me terem iniciado na área do planeamento estratégico, mostrando-me as suas forças.

Ao Coordenador da EM-PNPSE, Prof. Doutor José Cortes Verdasca, extensível aos restantes elementos desta equipa, por me terem imbuído do seu espírito de missão no que respeita à condição natural da escola que é a da promoção do sucesso escolar de todos os seus alunos.

Aos meus tantíssimo queridos alunos, aos pais e encarregados de educação, bem como a todos os professores e assistentes operacionais que povoam a minha existência, por todos os ensinamentos com que, ano após ano, me têm brindado e enriquecido o meu prezado lado de aprendiz.

A todos um simples, mas poderoso OBRIGADA!

Resumo

Os Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas portuguesas foram convidados, no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e no final do ano letivo 2015/2016, a conceber planos de ação estratégica para implementar nos dois anos letivos subsequentes.

Os planos de ação estratégica, ao constituírem-se como uma mudança incremental, procuraram criar a oportunidade de (re)pensar a escola e de (re)construir caminhos de promoção do sucesso.

Assim, neste relatório, depois de se trilhar o caminho desde a conceção do plano de ação estratégica do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado até ao primeiro momento de avaliação, lança-se um olhar analítico sobre as suas forças e fraquezas enquanto recurso estratégico de governação da escola, permitindo concluir que a balança pende para o lado das forças que se podem resumir na congregação de esforços na promoção do sucesso escolar e da qualidade das aprendizagens, enquanto condição natural da Escola que se quer para todos, descolando da abordagem tradicional que procura a explicação do fenómeno no fatalismo sociológico, não podendo, contudo, descurar-se as fraquezas, na medida em que se encontram ancoradas nos modelos de análise organizacional e respetivas imagens imperantes no Agrupamento, com o estilo de liderança prevalecente e com as culturas de escola e subculturas dos profissionais que aí dominam.

Palavras-chave: plano de ação estratégica, PNPSE, sucesso escolar, qualidade das aprendizagens, modelos e imagens de análise organizacional, lideranças, culturas e subculturas de escola

Abstract

The Portuguese Schools clusters/nonclustered Schools were invited, regarding the Promotion of School Success National Program (PNPSE), at the end of the 2015/2016 school year, to design strategic action plans to be implemented in the two subsequent school years.

These strategic action plans, taking root as an incremental change, sought to create the opportunity to (re) think school and (re) build ways to promote success.

Thus, in this report, after treading the path from the conception of the strategic action plan for Mosteiro and Cávado Schools Cluster, until the first assessment moment, an analytical look on its strengths and weaknesses is taken, as a strategic resource for the school management, allowing us to conclude that the balance is tipped towards the side of the strengths, which can be summed up in the idea of pooling all efforts to promote school success and the learning quality, as the natural condition of the School that is aimed for all, thus detaching from the traditional approach that seeks the phenomenon's explanation in the sociological fatalism. Nevertheless, the weaknesses cannot be neglected, as they are anchored in organizational analysis models and in their respective images, dominant in the schools cluster, with the prevalent leadership style and with the school cultures and the subcultures of the professionals, which dominate in it.

Key words: strategic action plan, PNPSE, school success, learning quality, models and images of organizational analysis, leadership, school cultures and subcultures

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice	viii
Lista de figuras	x
Lista de quadros	xi
Lista de tabelas	xiii
Abreviaturas e Símbolos	xiv
Introdução	1
Sumário Executivo	3
Parte I – Enquadramento teórico	6
1. A escola como organização	6
2. Modelos de análise organizacional e imagens organizacionais de escola	11
2.1. Modelo burocrático racional	13
2.1.1. A escola como burocracia	16
2.2. Modelo político	18
2.2.1. A escola como arena política	20
2.3. Modelo comunitário	24
2.3.1. A escola como democracia	27
2.4. Modelo de ambiguidade	29
2.4.1. A escola como anarquia organizada	32
3. O planeamento estratégico ao serviço da promoção do sucesso educativo e do desenvolvimento da escola.....	35
3.1. Caracterização do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE).....	35
3.2. Estado da educação em Portugal em 2015 - 2016	40
3.3. Os atuais desafios da escola	43
3.4. Movimentos sobre o desenvolvimento organizacional da escola	50
3.4.1. Escolas eficazes – “effective school”	50
3.4.2. Melhoria da escola – “school improvement”	57

3.4.3. Melhoria eficaz da escola - “effective school improvement”	61
3.5. A(s) cultura(s) e subcultura(s) dominante(s) na organização escolar e a melhoria eficaz da escola	65
3.6. A liderança no desenvolvimento de processos de melhoria eficaz da escola	72
3.7. Conceptualizando “planeamento”, “estratégia” e “ação estratégica”	77
Parte II – Análise reflexiva	83
1. (Re)pensar a escola e (re)construir caminhos de promoção do sucesso: um olhar sobre as forças e as fraquezas do Plano de Ação Estratégica (PAE) enquanto recurso estratégico de governação da escola.....	83
1.1. O contexto: caracterização do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado	83
1.2. O plano de ação estratégica: o caminho trilhado desde a conceção até ao primeiro momento de avaliação	86
1.3. O plano de ação estratégica: um olhar sobre as forças e as fraquezas enquanto recurso estratégico de governação da escola.....	98
Parte III – Conclusões	109
Referências Bibliográficas.....	113
Referências legislativas.....	123
Documentos consultados na escola em estudo	123
Outros documentos <i>online</i> consultados	124
Anexos.....	125

Lista de figuras

Figura 1 – Elementos do conceito de “organização”	7
Figura 2 – Modo de funcionamento díptico da escola como organização (da anarquia organizada à burocracia racional)	10
Figura 3 – Principais medidas do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.....	38
Figura 4 – Modelo integrado de eficácia da escola	52
Figura 5 – Modelo de cinco zonas de Thurler	53
Figura 6 – Quadro de referência para a melhoria eficaz da escola.	63
Figura 7 – Tipologias de escolas de Stoll e Fink.	66
Figura 8 – Tipologias de escolas de Hopkins, Ainscow e West.	67
Figura 9 – Escola estrategicamente focada.....	79
Figura 10 – Esquema da relação de conceitos de gestão estratégica	80
Figura 11 – Esquema da relação de conceitos de gestão estratégica com a função “Monitorização”	80
Figura 12 – Ciclo de gestão estratégica e operacional.....	81
Figura 13 – Taxa de retenção do AEMC (identificado pelo código 151713) no ano letivo 2016/2017 e a sua comparação com os contextos nacional, regional e local.....	96
Figura 14 – Projeção dos valores em que têm que fixar-se as taxas de retenção do AEMC (identificado pelo código 151713), no ano letivo 2017/2018, para cumprir o compromisso social constante do plano de ação estratégica	97

Lista de quadros

Quadro I – Imagens de escola e respectivos mundos escolares	8
Quadro II – Modelo burocrático racional e a imagem da escola como burocracia ..	17
Quadro III – Modelo político e imagem da escola como arena política.....	23
Quadro IV – Modelo comunitário e imagem da escola como democracia.....	28
Quadro V – Modelo de ambiguidade e imagens da escola como anarquia organizada ou sistema debilmente articulado e da decisão organizacional como caixote do lixo.....	33
Quadro VI – Compromisso nacional do PNPSE para o biénio 2016-2018	39
Quadro VII – Onze caraterísticas-chave das escolas eficazes	55
Quadro VIII – Comparação entre os paradigmas da eficácia e da melhoria	60
Quadro IX – Caraterísticas das escolas e das salas de aula eficazes	62
Quadro X – Fatores de contexto	63
Quadro XI – Fatores a nível da escola.....	64
Quadro XII – Perspetivas de abordagem da cultura organizacional.....	68
Quadro XIII – Tendências no estudo da liderança	72
Quadro XIV – Principais caraterísticas do modelo de liderança transformacional, transacional e <i>laissez-faire</i> de Bass e Avolio (1994).....	74
Quadro XV – Caraterização da medida 1 “NA MATEMÁTICA TU “CONTAS”” do plano de ação estratégica do AEMC	88
Quadro XVI – Caraterização da medida 2 “OBSERVAR PARA MELHORAR” do plano de ação estratégica do AEMC	89

Quadro XVII – Caracterização da medida 3 “A FALAR, A LER E A ESCREVER É QUE A GENTE SE ENTENDE” do plano de ação estratégica do AEMC	90
Quadro XVIII – Caracterização da medida 4 “AVALIAR PARA APRENDER” do plano de ação estratégica do AEMC	91
Quadro XIX – Caracterização da medida 5 “FAZER MELHOR CIÊNCIA” do plano de ação estratégica do AEMC.....	92
Quadro XX – Matriz de dados relativos ao primeiro momento de avaliação, ano letivo 20016/2017, lançado pela EM-PNPSE.....	95

Lista de tabelas

- Tabela 1 – Compromisso social do AEMC, em termos de impacto esperado das medidas nas aprendizagens face ao histórico das taxas de sucesso escolar 88
- Tabela 2 – Grau de cumprimento do compromisso social do AEMC, em termos de impacte esperado das medidas nas aprendizagens face ao histórico das taxas de sucesso escolar 96

Abreviaturas e Símbolos

Lista de abreviaturas (ordenadas por ordem alfabética)

AEMC	Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado
APPBG	Associação Portuguesa de Professores de Biologia e Geologia
BE/CRE	Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DGE	Direção-Geral da Educação
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
EM-PNPSE	Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
GT-PA	Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia
IGEC	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAE	Plano de Ação Estratégica
PESES	Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNPSE	Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
POCH	Programa Operacional Capital Humano
PRESSE	Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar

Introdução

No âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), criado no quadro das orientações de política educativa definidas no Programa do XXI Governo Constitucional, nas Grandes Opções do Plano 2016-2019, e na Resolução de Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, foram concebidos, pelos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas portuguesas, planos de ação estratégica. O PNPSE tem por finalidade promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública, e nasce da urgência de um compromisso nacional que visa garantir uma educação de qualidade como resposta às novas exigências de uma sociedade do conhecimento e da competitividade e assenta na prevalência de políticas “bottom up”.

O plano de ação estratégica, enquanto medida do PNPSE, concorre para a sua principal finalidade e, por um lado, ao centrar-se no *locus* da ação educativa, acarretando para o interior da própria escola mudanças incrementais e, por outro lado, ao envolver, desde a sua conceção ao primeiro momento de avaliação, passando pela implementação e monitorização, os líderes formais da escola, criou a oportunidade de (re)pensar a escola e de (re)construir caminhos de promoção do sucesso para os seus alunos.

Desta feita, este trabalho, sob o título “(Re)pensar a escola e (re)construir caminhos de promoção do sucesso: um olhar sobre as forças e as fraquezas do Plano de Ação Estratégica (PAE) enquanto recurso estratégico de governação da escola”, apoia-se num exercício de análise reflexiva sobre os fatores internos, isto é, as forças e as fraquezas, do plano de ação estratégica do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado, embora num ou noutro ponto se discorra sobre alguns fatores externos.

Esta análise reflexiva (parte II) foi levada a cabo à luz de um quadro teórico que compreende a escola como organização, os modelos de análise organizacional e imagens organizacionais de escola, avançando de seguida para a caracterização do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar e para o estado da educação em 2015 - 2016, ano de lançamento deste programa e de desenho dos planos de ação estratégica pelas escolas, no que respeita à taxa de retenção e desistência, por ano letivo, nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade, à taxa de abandono escolar precoce e à preocupação crescente dos diversos sistemas de ensino dos países da OCDE com a qualidade das aprendizagens e a equidade na educação.

Seguidamente, e, com o intuito de compreender os princípios e as dinâmicas subjacentes ao PNPSE, em geral, e aos planos de ação estratégica, em particular, percorreu-se sobre os atuais desafios da escola e, igualmente, acerca dos movimentos

sobre o desenvolvimento organizacional da escola na procura da eficácia e da qualidade das aprendizagens do alunos e da escola, bem como pela importância da(s) cultura(s) e subcultura(s) dominante(s) na organização escolar e da liderança no desenvolvimento de processos de melhoria eficaz da escola, áreas em que a investigação em educação tem investido nas últimas décadas na tentativa de encontrar resposta para a questão *a escola faz a diferença no sucesso educativo dos alunos?*. Para finalizar o enquadramento teórico que sustenta a análise reflexiva acerca das forças e as fraquezas do plano de ação estratégica enquanto recurso estratégico de governação pedagógica da escola, impôs-se conceptualizar “planeamento”, “estratégia” e “ação estratégica”.

Sumário Executivo

A autora deste relatório concluiu a licenciatura em Biologia – Ramo de Formação Educacional, em 22 de maio de 2002, na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra com a média final de 17 valores e realizou o estágio profissional com 19 valores, no ano letivo 2001-2002.

Ao longo do seu percurso profissional, primeiramente na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Cávado (Braga), onde foi colocada após a licenciatura, e a partir do ano letivo 2003-2004, no Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado, desempenhou os seguintes cargos (2002-2005 e 2009-2017): Coordenadora da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE), Coordenadora de Projetos, Representante de Secção Disciplinar, Delegada de Instalações, Responsável pela Página de Internet da Escola, Responsável pela criação da Disciplina de Componente Local – Educar para a Saúde, Coordenadora do Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual (PESES) e, neste âmbito, responsável pela implementação da Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, e da Portaria 196-A, de 9 de abril, normativos relativos ao regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar, diretora de turma, Interlocutora da Ação n.º 4 do Programa de Acompanhamento da Ação Educativa “Observação de aulas entre pares - Desenvolvimento profissional docente” e Responsável pela execução da Medida 2 do Plano de Ação Estratégica “Observar para Melhorar”.

Nos anos letivos 2007 a 2009, no Agrupamento de Escolas Gil Vicente, foi Coordenadora do Jornal Escolar “Novas do Gil”, vencedor do 1.º Prémio de Jornalismo Escolar na categoria de Ensino Básico atribuído pelo Gabinete de Imprensa de Guimarães.

Na qualidade de formadora nas áreas e domínios “C05: Didáticas específicas (Biologia e Geologia)” e “D12: Práticas de Educação para a Saúde (Educação Sexual)”, dinamizou as seguintes oficinas de formação: “Atuação docente na educação para a sexualidade na aplicação do programa PRESSE (1.º, 2.º e 3.º ciclos)” (2011 e 2012) e “Planeamento da ação estratégica de promoção da qualidade das aprendizagens” (2016).

No que respeita a publicações, salienta-se o facto de ser coautora do manual técnico-pedagógico “Ideias e dicas para utilizar o quadro interativo”, autora do artigo “Educação sexual... Porque urge aprender a falar menos dos jovens e mais com os jovens”, publicado no Tomo I do *e-book* “Educação Sexual: do Saber ao Fazer - Um Contributo para a Formação de Professores”, propriedade e edição do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, e da atividade de aprendizagem intitulada “Por que razão a Terra treme?”, publicada na Casa das Ciências – Portal da Gulbenkian

para Professores e na revista da Associação Portuguesa de Professores de Biologia e Geologia (APPBG).

O primeiro contacto com a gestão estratégica aplicada à educação surge com o Programa de Acompanhamento da Ação Educativa, delineado a partir das áreas de melhoria em que o Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado deveria incidir prioritariamente os seus esforços, no seguimento da avaliação externa das escolas levada a cabo pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), no ano letivo 2013-2014. Este Programa de Acompanhamento da Ação Educativa, monitorizado e avaliado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), durante dois anos letivos, 2014/2015 e 2015/2016, compreendia a conceção, implementação e monitorização, avaliação e prestação de contas de quatro ações, a saber: “+ Inglês”, “CM (Cálculo Mental)”, “Mais Ciência” e “Observação de aulas entre pares - Desenvolvimento profissional docente”, sendo a autora deste relatório nomeada pelo Diretor do Agrupamento para, juntamente com este, ser interlocutora da quarta medida supramencionada.

No final do ano letivo 2015/2016 e como resultado da Resolução do Conselho de Ministros N.º 23/2016, de 11 de abril, foi lançado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e com ele a conceção dos planos de ação estratégica.

Relativamente à conceção dos planos de ação estratégica, a autora deste relatório reflexivo foi a formadora, mandatada pela Direção-Geral da Educação (DGE), em colaboração com o Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) Braga/Sul, da oficina de formação “Planeamento da ação estratégica de promoção da qualidade das aprendizagens”. Nesta oficina de formação, foram concebidos os planos de ação estratégica do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado e também dos Agrupamentos de Escolas André Soares, Real, Celeirós e Trigal Santa Maria.

No ano letivo 2016/2017, primeiro ano de implementação dos planos de ação estratégica, a autora deste relatório reflexivo foi nomeada pelo Diretor do Agrupamento como responsável pela execução da medida 2 do plano “Observar para Melhorar” e, ao abrigo do ponto 2 do artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, passou também a desempenhar o cargo de assessora técnico-pedagógica do CFAE Braga/Sul, o que lhe permitiu acompanhar o levantamento das necessidades de formação inscritas em todas as medidas, dos diferentes planos de ação estratégica de todos os Agrupamentos de Escolas associados do CFAE Braga/Sul, bem como a conceção, implementação, monitorização e avaliação do Plano de Formação deste CFAE e particularmente da candidatura deste a financiamento ao Fundo Social Europeu através do Programa Operacional Capital Humano (POCH), no contexto da tipologia de intervenção “Eixo 4 – Qualidade e Inovação do Sistema de Educação e Formação”.

No que respeita à formação contínua, a autora deste relatório frequenta formação todos os anos, norteadada pela vontade de aprender e com especial incidência nas áreas didático-pedagógicas e em formação oferecida por instituições do Ensino Superior.

Por último, salienta-se o facto de a autora deste relatório integrar, desde 2005, o Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia (GT-PA) da Universidade do Minho e ser colaboradora da Casa das Ciências - EDULOG (Fundação Belmiro de Azevedo), desde 2011.

Parte I – Enquadramento teórico

1. A escola como organização

Nos últimos tempos, as questões em torno da escola como organização têm assumido especial relevância nas áreas de reflexão do pensamento educacional em geral e constituído objeto primeiro e razão de ser do espaço disciplinar específico da administração educacional.

A palavra “organização” tem origem no vocábulo grego “organon” e significa “instrumento, utensílio”. Na literatura, este termo deriva de “organizar” + <-ção> e apresenta como possíveis definições “ato ou efeito de organizar”, “preparação, planeamento”, “instituição, corporação, organismo”, “disposição que permite o uso ou funcionamento eficiente, ordem” ou ainda “relação de coordenação e coerência entre os diversos elementos que formam um todo”.

De acordo com as palavras de Licínio Lima (1992: 41), será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”. Assim, a concetualização de “organização” parece à partida uma tarefa facilitada quando aplicada à escola, no entanto, revela-se uma tarefa complexa quando se procura uma definição que reúna “algum consenso entre os vários autores e perante as diversas perspetivas vigentes no âmbito da análise organizacional” (Costa, 1996: 11).

Nesta procura em conceptualizar a escola como organização, e perante a diversidade de conceptualizações que a literatura da especialidade oferece, a definição de Etzioni apresenta-se como uma das mais simples. Segundo Etzioni, “As organizações são unidades sociais (ou Agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos” (1984: 3). Esta definição “não resistiria, por exemplo, a uma interpelação acerca “dos objectivos específicos a atingir”” (Silverman, 1984: 9; Bell, 1988: 4-5, cit. em Costa, 1996: 11), apesar de, tal como defende Worsley quando alude ao facto de que os vários especialistas “[...] geralmente, salientam que as organizações são corpos, que persistem no tempo, e que são estruturados especialmente para atingir fins específicos” (Costa, 1996: 11).

A complexidade na busca de uma definição de “organização” unanimemente aceite, ou pelo menos mais resistente à crítica no quadro teórico da análise organizacional, levou a que investigadores como Munõz e Roman, após uma revisão exaustiva da literatura da especialidade, indiquem

como elementos fundamentais do conceito de organização os cinco seguintes: composição: indivíduos e grupos interrelacionados; orientação para objetivos e fins; diferenciação de

funções; coordenação racional intencional e continuidade através do tempo (Munõz e Roman, 1989: 41 a 46, cit. em Costa, 1996: 11).

Nesta linha de pensamento, Ferreira *et al.* assumem que a organização se pode definir enquanto um conjunto de dois ou mais indivíduos inseridos numa estrutura aberta ao meio externo, atuando em conjunto e de modo coordenado para atingir objetivos (2001: 261). De acordo com estes autores, os principais elementos que servem como indicadores do conceito de “organização” podem traduzir-se conforme a representação da figura 1.

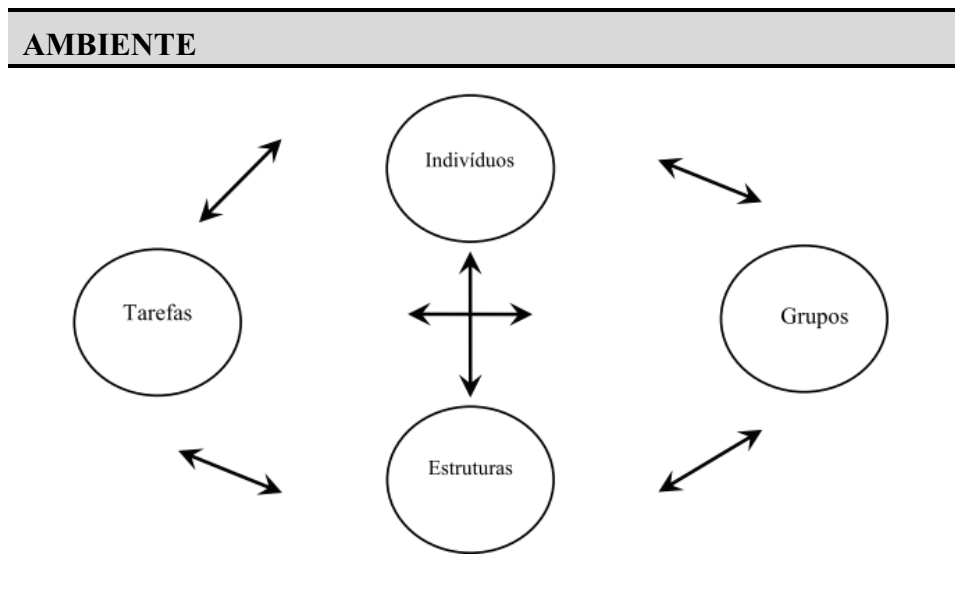


Figura 1 – Elementos do conceito de “organização” (Ferreira *et al.*, 2001: 261)

Da definição de “organização” defendida por Ferreira *et al.* (2001) e da leitura da figura 1 pode entender-se uma organização como um conjunto de duas ou mais pessoas que realizam tarefas, em grupo ou individualmente, mas de forma coordenada e controlada, com vista a atingir objetivos específicos, através da afetação de diversos meios e recursos disponíveis, liderados ou não por alguém com as funções de planear, organizar, gerir e controlar.

Uma forma de contornar a dificuldade em conceptualizar a escola como organização é apontada por Licínio Lima quando aventa ser frequente

encontrar na literatura organizacional a palavra organização acoplada a uma determinada qualificação da qual depende a definição daquele conceito como, por exemplo, organização *social*, organização *formal*, organização *informal*, organização *complexa* (1992: 43, itálicos do autor).

Nesta senda, e uma vez que não há organização puramente social, nem meramente coerciva, nem unicamente normativa, nem somente informal e nem exclusivamente mercantil, por exemplo, e a escola como organização não é imune a esta realidade, é possível aludir a imagem de um “iceberg” ao conceito de “escola como organização”, em que a parte visível do “iceberg” corresponde à organização formal, aos resultados, aos órgãos, aos cargos, à hierarquia da autoridade, à tecnologia e aos objetivos, enquanto a parte invisível desse “iceberg” diz respeito à organização informal, aos relacionamentos e interações pessoais, às atitudes, aos padrões de comportamento, às emoções, aos afetos, às normas informais, à motivação, aos boatos e aos grupos informais.

A este respeito, Carlos Estêvão afirma que o funcionamento da escola como organização “ganhará sentido se fosse caracterizado [...] como políptico e multidiscursivo, isto é, apresentando várias faces e várias vozes” (2003: 52), ou seja, “a escola como lugar de vários mundos” (*ibidem*: 51), considerando o “mundo doméstico”, o “mundo industrial”, o “mundo cívico”, o “mundo mercantil” e o “mundo mundial ou transaccional”, em que cada um destes mundos se encontra articulado com uma determinada imagem de escola, concretamente a escola como “comunidade educativa”, ou “empresa educativa”, ou “escola cidadã”, ou “escola S.A.” ou “organização polifónica” (*ibidem*: 53). O Quadro I explicita com maior clareza a articulação entre estas imagens e os mundos da escola.

Quadro I – Imagens de escola e respetivos mundos escolares (Estêvão, 2003: 53)

IMAGENS DE ESCOLA	MUNDOS ESCOLARES
Comunidade educativa	Mundo doméstico
Empresa educativa	Mundo industrial
Escola cidadã	Mundo cívico
Escola S.A.	Mundo mercantil
Organização polifónica	Mundo mundial ou transaccional

Para este autor, uma leitura das organizações educativas deverá, então, ter em conta que estas se constituem como

constelações que correspondem, num determinado momento, a diferentes combinações de lógicas, de racionalidades, de poderes, de controlos, reforçando-se assim o já referido carácter políptico do seu funcionamento e ultrapassando-se (em sentido dialéctico) as propostas de outros modelos comumente mais aplicados à análise das organizações educativas [...] como sejam, os modelos burocrático racional, político, comunitário, de ambiguidade e (neo)institucional, ou as propostas decorrentes das imagens de mercado ou de clã (1998: 436).

Licínio Lima propõe que a análise da escola enquanto organização assente na hipótese de um modo de funcionamento díptico, procurando abranger as várias perspectivas de análise organizacional entre os extremos de um “continuum”, de um lado marcado pela burocracia racional e, de outro, pela anarquia organizada, sendo este último conceito encarado não como símbolo de organização deficiente, ou ausência de hierarquia ou direção, mas sim entendido como um conjunto de inconsistências e uma desconexão relativa entre os membros de uma organização no que diz respeito às estruturas e atividades, objetivos, procedimentos, decisões e realizações.

O autor defende uma perspectiva que confronta uma ordem bem mais débil ao nível das estruturas do que a conexão característica da burocracia. Deste modo,

a ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos modo díptico da escola como organização (1998: 163).

Mais tarde, Licínio Lima reitera o modelo que havia anteriormente descrito e que se encontra traduzido na figura 2, nos seguintes moldes:

“Díptico” no sentido em que é dobrado em dois a partir de um eixo constituído pelo plano da ação e por referência ao plano das orientações para a ação, ora exibindo mais um lado, ou face (por exemplo a face burocrática-racional, ou de sistema social), ou outra face (a metaforicamente representada como anarquia, ou ainda aquelas mais associadas aos modelos políticos, ou culturais e subjectivos), ora ainda apresentando as duas em simultâneo, ainda que em graus variados de abertura ou de fechamento, ou de presença/ausência face ao observador (2001: 47).

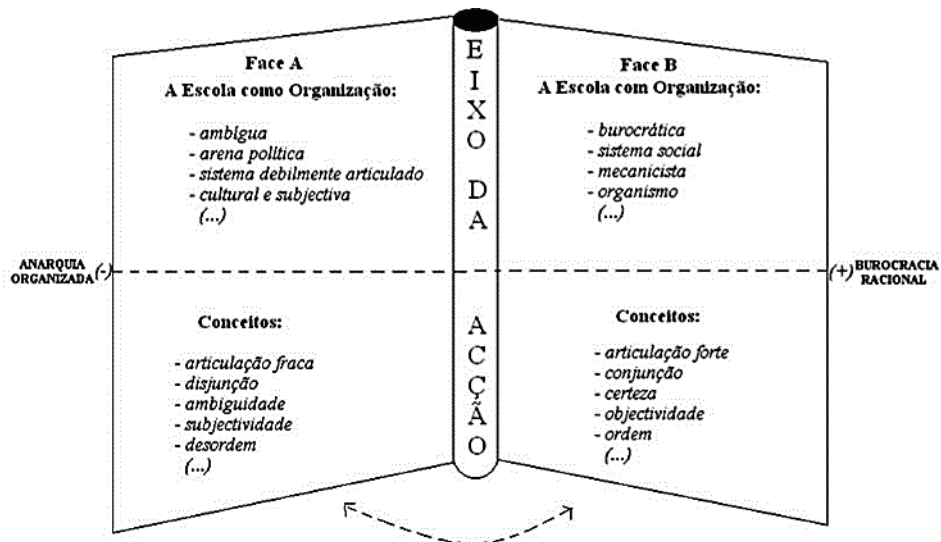


Figura 2 – Modo de funcionamento díplico da escola como organização (da anarquia organizada à burocracia racional) (Lima, 2001: 48)

Em resumo, “uma organização não é um tópico de delineamento simples” (Litterer, 1977: 31) e segundo Jorge Adelino Costa

a definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos, encontrando-se, por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes (1996: 12).

De acordo com a transcrição anterior de Jorge Adelino Costa, é impossível dissociar a definição de “escola como organização” dos modelos teóricos de análise organizacional, pelo que o próximo assunto a tratar neste relatório reflexivo será a fundamentação teórica de alguns modelos organizacionais de escola.

2. Modelos de análise organizacional e imagens organizacionais de escola

Diversas teorias organizacionais asseguram a arte de ler e compreender as organizações educativas. Assim, dentro do vasto conjunto de modelos organizacionais de escola descritos na literatura nascida no âmbito da gestão e da análise organizacional, e tendo em conta a preocupação em encontrar um quadro conceptual que sustente e corrobore a vertente empírica do tema abordado na segunda parte deste relatório reflexivo, optou-se pelos modelos burocrático racional, político e comunitário.

Nos últimos anos e, a par com os modelos de análise organizacional de escola, a compreensão das lógicas de funcionamento das organizações educativas tem sido feita mediante a utilização de um recurso linguístico denominado de “metáfora”. Segundo Morgan, as metáforas são frequentemente

perspectivadas como um mecanismo de embelezamento do discurso, mas o seu significado é muito maior do que isto, dado que a utilização das metáforas implica um *modo de pensar* e um *modo de observar* que penetra na forma como geralmente compreendemos o nosso mundo (1986: 12, itálicos do autor).

Para Canavarro, as metáforas constituem-se como

uma forma de pensar, de ler a realidade, mais de que um adorno do discurso; é-lhe atribuído um significado mais potente, dado que a sua utilização supõe uma forma organizada de compreensão dos fenómenos e exerce influência sobre a ciência, sobre a linguagem, sobre o pensamento e sobre a nossa forma de expressão quotidiana (2000: 28).

Tendo em conta uma nova postura da linguagem das ciências sociais, para Boaventura Sousa Santos,

a linguagem técnica representa um papel importante na primeira ruptura (que separa a ciência do senso comum), enquanto a linguagem metafórica é imprescindível para a segunda ruptura (que supera tanto a ciência como o senso comum num conhecimento prático esclarecido) (1989: 132).

Morgan (1986: 273) apresenta oito imagens ou metáforas organizacionais para explicar e compreender as organizações. As organizações são, então, estudadas como: “máquinas”; “organismos”; “cérebros”; “culturas”; “sistemas políticos”; “prisões psíquicas”; “fluxos de transformação” e “instrumentos de dominação”.

Jorge Adelino Costa (1996: 14, itálicos do autor) no seu livro intitulado “Imagens Organizacionais da Escola” utiliza seis distintos modos de perspetivar metaforicamente a organização escolar, apelidados de “a escola como *empresa*”; “a escola como *burocracia*”; “a escola como *democracia*”; “a escola como *arena política*”; “a escola como *anarquia*” e “a escola como *cultura*”.

Para este mesmo autor (*ibidem*: 16, itálicos do autor),

a utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola a partir do momento em que possibilita encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitirá, conseqüentemente, uma análise organizacional multifacetada evitando-se, portanto, o espartilho conceptual de um determinado enquadramento teórico. É que tendo em conta o carácter *seletivo, parcial, relativo e normativo* das diversas teorias, quer o facto de cada organização *poder ser muitas coisas ao mesmo tempo*, quer, ainda, por estarmos a tratar de realidades em crescente ambiguidade e complexidade, a solução mais adequada será [...] a adopção de uma perspectiva múltipla na análise dos fenómenos organizacionais.

Assim, para melhor compreender a realidade educativa em geral e a realidade organizacional da escola em particular abordar-se-á com cada modelo de organização de escola a imagem organizacional correspondente.

2.1. Modelo burocrático racional

A experiência tende a mostrar universalmente que o tipo burocrático mais puro de organização administrativa [...] é capaz, numa perspectiva puramente técnica, de atingir o mais alto grau de eficiência e neste sentido é, formalmente, o mais racional e conhecido meio de exercer dominação sobre os seres humanos.

Max Weber

*Os Fundamentos da Organização
Burocrática: Uma Construção do Tipo
Ideal*

O modelo burocrático racional, enquanto modelo de análise organizacional, foi primeiramente teorizado pelo sociólogo alemão Max Weber e revestiu-se de especial relevância no contexto histórico de um estado moderno, capitalista e democrático, em que, segundo Max Weber (1979: 246), “É evidente que, tecnicamente, o grande Estado moderno é absolutamente dependente de uma base burocrática”.

O quadro conceptual teórico desenvolvido por este modelo terá sido o mais frequentemente utilizado e, provavelmente, o mais veementemente criticado na caracterização, quer dos sistemas educativos em geral, quer das escolas em particular. Para Ouchi (1980: 8), “Virtualmente cada teórico da organização baseia o seu trabalho implícita ou explicitamente, no modelo weberiano”.

Max Weber (1979: 229-232) resume em seis grupos de características os elementos que especificam a organização burocrática, nomeadamente:

1. existência de normas e regulamentos que fixam cada “área de jurisdição” (divisão de trabalho);
2. estruturação hierárquica da autoridade (de acordo com um “sistema firmemente ordenado de mando e subordinação”);
3. administração com base em documentos escritos devidamente preservados (“arquivos”);
4. princípio da especialização e do “treinamento” específico do cargo;
5. exigência ao funcionário de “plena capacidade” de dedicação ao trabalho (sem prejuízo da “delimitação rigorosa” do “tempo de permanência da repartição”);
6. desempenho de cada cargo com base na universalidade, uniformidade e estabilidade das regras gerais (recusa dos privilégios individuais e da concessão de favores).

Para Richard Hall (1971: 34), após uma análise cuidada do quadro conceptual do modelo weberiano e de muitos outros autores que se dedicaram ao estudo da burocracia, enquanto modelo organizacional, formula asceticamente onze características da organização burocrática, a saber:

1. hierarquia da autoridade;
2. divisão do trabalho;
3. competência técnica;
4. normas de procedimento para atuação no cargo;
5. normas que controlam o comportamento do empregado;
6. autoridade limitada do cargo;
7. gratificação diferencial por cargo;
8. impessoalidade dos contactos pessoais;
9. separação entre propriedade e administração;
10. ênfase nas comunicações escritas;
11. disciplina racional.

Mais tarde e, tendo por base a leitura do trabalho de Max Weber sobre burocracia, com o intuito de o analisar em termos de sociologia das organizações, Beetham resume a quatro as características básicas que, no seu entender, “constituem o padrão definidor de Weber relativo à burocracia” de acordo com a transcrição seguinte:

[...] hierarquia (cada funcionário tem uma competência claramente definida dentro da divisão hierárquica do trabalho e é responsável pelo seu cumprimento perante um superior); continuidade (a repartição constitui uma ocupação remunerada a tempo inteiro, com uma estrutura de carreira que oferece perspectivas de promoção regular); impessoalidade (o trabalho é conduzido segundo regras prescritas, sem arbitrariedades ou favoritismos, e existe um registo escrito de cada transacção); competência (os funcionários são seleccionados conforme o seu mérito, são treinados para as suas funções e controlam o acesso aos conhecimentos reunidos nos processos) (1988: 24-25).

Por seu lado, para Carlos Estêvão (1998: 178) a burocracia do “tipo ideal” weberiano ostenta um conjunto de características distintivas, das quais se salientam:

1. a centralização da estrutura de autoridade, com cadeias de comando entre os diferentes níveis hierárquicos;
2. a orientação por metas;
3. um grau de formalização e complexidade acentuado;
4. processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controlo;
5. o exercício profissionalizado de funções.

Neste ponto, interessa esclarecer o entendimento de Max Weber acerca do “tipo ideal” burocrático

O tipo ideal é uma imagem mental que não é a realidade histórica ou sequer a “verdadeira” realidade e cuja função ainda menos é servir de esquema no qual se pudesse ordenar a realidade como *modelo*. Tem, antes, o significado de um conceito-*limite* puramente ideal, pelo qual se *mede a realidade* para clarificar certos componentes importantes do seu conteúdo empírico, e com o qual ela é *comparada* (1989: 643, itálicos do autor).

Em resumo,

Enquanto tipo ideal, a burocracia surge, portanto, como um modelo organizacional caracterizado globalmente pela *racionalidade*, e pela *eficiência* e, nesta perspectiva, não se afasta significativamente dos objectivos da *administração científica* pretendidos por Taylor (Costa, 1996: 42, itálicos do autor).

Nos sistemas educativos até então vigentes em Portugal tem predominado uma administração altamente centralizada com pequenas margens de autonomia. Neste caso, o modelo burocrático racional assume uma significação relevante reconhecida por vários autores e que Verdasca (1992) consubstancia quando afirma que o centralismo normativo não se compadece com as lógicas e as interpretações locais dos atores. Nesta linha de pensamento, muito do que a escola é deriva da sua vertente de centralização estratégica e por isso João Formosinho evidencia como “características da burocracia apontadas por Weber e que se aplicam facilmente à escola as seis seguintes: *legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia*” (Costa, 1996: 50, itálicos do autor). Assim, e no campo da educação, o modelo burocrático racional acentua, segundo Carlos Estêvão, que

as organizações educativas detêm um conjunto único de objectivos claros que orientam o seu funcionamento: que esses objectivos ou metas são traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros actores; que os processos de decisão se desenrolam segundo o modelo racional de resolução de problemas; que o controlo formal, assente em regras, determina *a priori* a conduta exigida; que o sistema é fundamentalmente um sistema fechado em que se estabelece claramente a diferença entre a “política” e “administração” (1998: 180, itálicos do autor).

Não obstante as múltiplas significações dadas ao conceito de “burocracia”, algumas delas utilizadas em sentido pejorativo, aparecendo, atualmente, na linguagem corrente associado às suas disfunções, tal como afirma Beetham

A confusão vem dos muitos significados diferentes que têm sido atribuídos ao termo “burocracia”, dos quais a lista que se segue não é, de modo algum, exaustiva: governo dos

funcionários públicos, um sistema de administração profissional, ineficácia profissional, administração pública, instituição não-de-mercado, organização anti-democrática (1988: 12).

A verdade é que se o modelo burocrático racional se reveste de relevância analítica na área da educação, numa perspectiva fundamentalmente descritiva, explicativa ou crítica do funcionamento das instituições escolares, também é igualmente certo que lhe são apontadas insuficiências ou inadequações, como corrobora Formosinho (1984: 106) quando aventa que “A conclusão principal a tirar desta análise é de que é difícil a renovação pedagógica a partir das escolas e dos professores num sistema onde predomina a lógica do centralismo burocrático”.

Neste trilho de entendimento, também Carlos Estêvão afirma que o modelo burocrático racional pouco informa

sobre os processos dinâmicos das organizações educativas, sobre a eventualidade e a normalidade da ocorrência de conflitos, sobre as lógicas diferenciadas de interação dos actores, sobre os seus jogos estratégicos, sobre outras dinâmicas de poder dos actores, sobre a permeabilidade das organizações aos seus meios. Então, o modelo burocrático racional, enquanto visão unitária da estrutura organizacional que não dá conta do carácter complexo e pluridimensional das estruturas, é, por si só, analiticamente insuficiente, repetimos, para explicação sociológica da estruturação e funcionamento das organizações educativas (1998: 182).

2.1.1. A escola como burocracia

Segundo Costa (1996: 39), os nove indicadores mais significativos da imagem burocrática da escola são os subsequentes:

1. centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas;
2. regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho;
3. previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização;
4. formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal);
5. obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, *arquivomania*);

6. atuação rotineira (comportamentos estandardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis;
7. uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
8. pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações;
9. conceção burocrática da função docente.

O quadro II procura sintetizar as principais características atribuídas ao modelo burocrático racional na área da educação e os indicadores mais expressivos da imagem da escola como burocracia.

Quadro II – Modelo burocrático racional e a imagem da escola como burocracia
(adaptado de Estêvão, 1998: 177-183; Costa, 1996: 39-53)

CARATERÍSTICAS DO MODELO BUROCRÁTICO RACIONAL	INDICADORES DA IMAGEM DA ESCOLA COMO BUROCRACIA
1. Divisão do trabalho baseada na especialização funcional clara	a. Existência de metas claras que guiam e orientam o funcionamento da escola
2. Formalização (todas as atividades são definidas por escrito e a organização opera segundo leis ou regras aplicadas a todos)	b. Processos de decisão realizados segundo um processo racional de resolução de problemas
3. Centralização e hierarquia da autoridade	c. Autoridade legítima e poder formalizado
4. Impessoalidade (enfatizam-se cargos e não pessoas)	d. Estrutura organizativa hierarquizada, que regula a comunicação e a autoridade entre os membros
5. Competência técnica (as pessoas são escolhidas segundo as competências técnicas e qualificações profissionais)	e. Divisão do trabalho baseada na especialização funcional
6. Separação entre propriedade e administração (os recursos utilizados não são propriedade dos burocratas)	f. Sistema formalizado de regras, procedimentos e regulações que especificam a conduta que os membros deverão ter
7. Profissionalização dos funcionários (são especialistas e seguem uma carreira dentro da organização)	g. Relações interpessoais de caráter impessoal
	h. Promoção e seleção dos membros baseadas na competência técnica
	i. Processos organizativos orientados por metas
	j. A escola como um sistema fechado

2.2. Modelo político

Do meu ponto de vista, só podemos compreender correctamente as escolas, os colégios, os politécnicos, as universidades, etc., se nos concentrarmos nas pessoas.

Harry Gray
The Politics of Educational Institutions

O modelo político surge, para muitos investigadores das ciências da educação, como uma alternativa à conceção racional, legalista, uniforme, impessoal, formal, central e hierárquica do modelo weberiano, permitindo a compreensão de outros conceitos e problemáticas caraterísticos das dinâmicas organizacionais internas das organizações educativas.

Deste modo, para González (1994: 54), uma compreensão realista da vida organizacional da escola assenta na tónica das “condutas dos seus membros”, mais do que na “ideia de organização como uma estrutura racional e estável”. A transcrição deste autor que se segue é disso prova

A conceção de organização como uma coligação de indivíduos com interesses distintos constitui um ponto de partida importante para compreender esta perspectiva [micropolítica]. Rompe-se, neste caso, com a ideia de organização como uma estrutura racional e estável, para realçar o facto de que as escolas nem sempre perseguem metas explícitas, mas múltiplos fins frequentemente implícitos e mesmo contraditórios, estando implicadas em contínuas lutas sobre os meios e os fins. Sublinhe-se que, não obstante as escolas possuírem estruturas formais, com normas e regulamentos próprios, são as condutas dos seus membros, com as suas correspondentes ideias, expectativas, valores, interesses e habilidades, aquelas que deverão constituir o foco de atenção face a uma melhor compreensão da organização (1994: 54).

Para Carlos Estêvão (1998: 184), o modelo político parte “do facto de haver em qualquer organização uma diversidade de interesses que os actores perseguem por vias frequentemente diferenciadas” e enquanto modelo de análise organizacional apresenta as seguintes caraterísticas principais:

1. a atividade política é uma dimensão essencial das organizações;
2. a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder;
3. os conflitos são normais e constituem-se como fatores significantes da promoção de mudanças;
4. a participação dos atores pode ser intensa, mas ao mesmo tempo inconstante;

5. as metas organizacionais são ambíguas e sujeitas a interpretações políticas nem sempre coincidentes, surgindo essencialmente de processos de negociação, pactos e lutas, sendo concretizadas ainda por condutas diferentes;
6. os modos de tomada de decisão resultam também de complexos processos de negociação que possibilitam aos atores a mobilização estratégica dos seus recursos de poder no sentido de reverterem os seus valores e metas em influência efetiva.

Nesta sintonia, Bush define este modelo organizacional da seguinte forma

Os modelos políticos partem do pressuposto que nas organizações a política e as decisões emergem por um processo de negociação e regateio. Os grupos de interesses desenvolvem e formam alianças na busca de objetivos políticos particulares. O conflito é perspectivado como um fenómeno natural e o poder decorre das coligações dominantes em vez de ser um exclusivo de líderes formais (1986: 68).

No contexto exclusivamente escolar, Natércio Afonso defende que

A abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas onde grupos distintos com interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes, e pela luta por mais legitimidade e poder (1993: 43)

Ainda e, no concernente ao âmbito escolar, Carlos Estêvão, reportando-se à análise de Ball

considera igualmente que as escolas são “espaços de disputa ideológica”, lugares onde confluem influências interpessoais, compromissos e negociações, onde os mecanismos de poder são mobilizados estrategicamente pelos atores, numa “micropolítica” singular que conceptualmente se opõe a, ou não é captável por, conceitos da “ciência da organização” (1998: 187).

Por seu lado, o recurso ao conceito de “análise micropolítica” considerado o mais adequado para caracterizar este tipo de modelo organizacional advém do facto de, segundo Baldrige (1983: 50), o modelo político partir “do pressuposto que as organizações complexas podem ser estudadas como sistemas políticos em miniatura” ou no dizer de Hoyle

A micropolítica abarca aquelas estratégias pelas quais os indivíduos e os grupos nos contextos organizacionais procuram utilizar os seus recursos de poder e influência para levar os seus interesses mais longe (1988: 256).

Em smula, o modelo político amplamente estudado por autores como Baldrige, Hoyle e Ball  para muitos estudiosos das ciências da educao entendido como um modelo de análise organizacional alternativo e complementar ao modelo burocrático racional e para outros investigadores como Bacharach e Mundell (1993: 424) concebido mais como um “mecanismo de sensibilizao” do que como uma “ferramenta analítica explícita”. De qualquer modo, analisando globalmente o modelo político, bem como a sua aplicao às unidades orgânicas escolares este não se encontra isento de fragilidades, tal como defende Carlos Estêvão quando aventa que o facto de o modelo político

muitas vezes, não atender aos interesses gerados na organizao e acentuar em demasia o sentido estratégico (omnisciente?) dos actores como se tudo foses calculado e avaliado, ou então, noutras versões, de sublinhar o peso *quase sufocante* de instâncias macroestruturais sobre as organizaes (1998: 190, itálicos do autor).

2.2.1. A escola como arena política

No entender de Costa (1996: 39), a imagem da escola como arena política afirma-se a partir do seguinte conjunto de indicadores:

1. a escola  um sistema político em miniatura cujo funcionamento  análogo ao das situaes políticas existentes nos conceitos macrossociais;
2. os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
3. a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder;
4. os interesses [de origem individual e grupal] situam-se, quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional;
5. as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtm-se, basicamente, a partir de processos de negociao;
6. interesses, conflito, poder e negociao são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

Para melhor esclarecer a imagem da escola como arena política, Costa (1996: 81-85), socorrendo-se de diversos autores, caracteriza as quatro palavras-chave utilizadas no

discurso do modelo político, nomeadamente os “interesses”, o “conflito”, o “poder” e a “negociação”. Assim, no que respeita aos interesses Hughes (1986: 28) adianta que “A perspectiva micropolítica valoriza primordialmente os indivíduos e secundariza a coletividade ou a instituição como unidade”, ou seja, no entender de Hoyle

os indivíduos não são, nem elementos mecânicos [como no modelo burocrático racional], nem sujeitos passivos [como no modelo democrático], mas detêm interesses de ordem diversa – pessoais, profissionais e políticos (1988: 257) e procuram realizá-los através das organizações.

Ainda, e no que respeita aos interesses, quando a estratégia individual não se revela a mais eficaz, os atores unem-se em coligações de interesses, para desta feita mais facilmente atingirem os seus objetivos. Já em relação a estes últimos não pode afirmar-se que os mesmos se encontram previamente definidos pela organização, mas segundo Bush (1986: 70) os objetivos estão “sujeitos à constante instabilidade, ambiguidade e contestação”.

Relativamente ao conflito, a multiplicidade de interesses grupais vigentes na organização traduz-se, na hora da tomada de decisão, em situações de conflito. O conflito no modelo organizacional político e na perceção de Baldrige não é

nem como um problema a evitar, nem como um acontecimento inapropriado ou uma disfunção, mas surge como algo natural e inevitável perante o qual os responsáveis escolares devem estar preparados para o entenderem enquanto uma parte e um momento do processo global de funcionamento da organização, podendo mesmo ser percebido como um factor que, para além de inevitável e normal, é mesmo benéfico para o desenvolvimento de uma saudável mudança organizacional (1983: 52).

No atinente ao poder, este assume um papel fulcral na medida em que a concretização dos interesses individuais e grupais e o alcance dos objetivos dá-se em função do poder dos respetivos representantes. Desta feita, Costa afirma que

nas situações conflituais surgem como vencedores aqueles que detêm maiores fatias de poder e nos processos de negociação conseguem melhores resultados os que representam um maior peso organizacional (1996: 83).

Nesta linha de pensamento, importa aclarar a importância que tem nas organizações educativas dois tipos de poder distintos: o poder de autoridade e o poder de influência. O poder de autoridade, no entendimento de Bacharach (1988: 283) e de Hoyle (1986: 73-75) “corresponde ao poder formal, cuja fonte se situa na estrutura hierárquica da organização”. Por seu turno, o poder de influência diz respeito ao “poder informal, que não estando dependente de legitimação legal, pode ser suportado por diversificadas fontes

como o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controlo dos recursos”. No âmbito das escolas, é especialmente relevante o poder formal dos gestores escolares, mas igualmente as diversas formas de poder informal dos professores.

Finalmente, e quanto à negociação, é de salientar que as decisões no modelo micropolítico de análise organizacional resultam de acordo com Hughes de

complexos processos de negociação e compromisso que, não conseguindo satisfazer completamente as preferências dos vários sub-grupos ou indivíduos, traduzem as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência (1986: 29).

Na negociação assumem especial importância como refere Hoyle (1986: 136) os “bens de troca” utilizados pelos atores individualmente ou pelos grupos. No parecer de Costa (1996: 85), no contexto educativo o Diretor conta com bens de troca como “a distribuição de recursos materiais, a promoção dos professores, o aumento da auto-estima destes, a autonomia e a aplicação flexível de regras”, enquanto os professores podem ofertar em troca “a estima ao director, o apoio aos seus objectivos, a opinião sobre a liderança, a conformidade com as regras e a reputação da escola”.

A negociação entre os gestores escolares e os docentes revela-se imprescindível, por exemplo, na implementação no terreno das reformas educativas ou na introdução da inovação pedagógica, como corrobora Busher ao afirmar que

A inovação ocorre nas escolas, não exactamente através do estabelecimento de estruturas e da aplicação da autoridade, nem mesmo através da utilização unidireccional de várias fontes e bases de poder pelos seus promotores, mas através de um processo de negociação entre as pessoas. Estas negociações podem ser compreendidas em termos de regateio e troca (1990: 70).

O quadro III procura resumir as características outorgadas ao modelo político na área da educação e os indicadores mais comuns da imagem da escola como arena política.

Quadro III – Modelo político e imagem da escola como arena política (adaptado de Estêvão, 1998: 183-190; Costa, 1996: 73-87)

CARACTERÍSTICAS DO MODELO POLÍTICO	INDICADORES DA IMAGEM DA ESCOLA COMO ARENA POLÍTICA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ênfase no conflito, na negociação e no dissenso 2. Prevalência da diversidade de interesses dos atores sobre a coletividade ou a instituição como unidade 3. Realce das estratégias e dos posicionamentos dos grupos 4. Destaque para as coligações, as alianças, as ruturas e as resistências 5. Governança das organizações: autoritária, democrática e participativa 6. Relevância da micropolítica nas organizações 7. Inexistência de valores neutros 8. Existência de várias fontes e tipos de poder 9. Materialização dos interesses e alcance dos objetivos por conflito e negociação 10. Decisões negociadas com base nos interesses e objetivos dos grupos que detêm maiores fatias de poder ou influência (grupos dominantes) 11. Relações instáveis com o meio 12. Importância de grupos externos como grupos de interesses e de pressão 	<ol style="list-style-type: none"> a. A escola como construção social, arena de luta e liberdade onde o consenso não é fácil de ser alcançado b. A escola como realidade conflitual, em que a definição de objetivos obedece a um processo igualmente conflitual entre indivíduos ou grupos com interesses diversificados c. A escola entendida como um sistema político em miniatura, em que os processos de decisão são eminentemente políticos, por isso confusos e enredados, em que na negociação prevalece a posição defendida pelos indivíduos ou pelas coligações dominantes

2.3. Modelo comunitário

Falar de comunidade educativa é conceber a escola como lugar de encontro de professores, pais e alunos com o objectivo de realizar uma educação que se caracterize pela comunicação, pela participação e pelo respeito da singularidade de cada pessoa e de cada grupo.

Lorenzo Delgado
*Organización General de un Centro de
EGB*

O modelo comunitário ou democrático, também designado por “colegial”, cuja fundamentação teórica, em termos organizacionais e administrativos, se situa no final dos anos vinte e princípios dos anos trinta do século XX, com a “Teoria das Relações Humanas” de Elton Mayo, tendo por base as famosas experiências que este autor desenvolveu numa fábrica de componentes eletrónicos, a Western Electric Company, em Hawthorne, um bairro nos arredores de Chicago e que vieram a ficar conhecidas por “Experiências de Hawthorne”, assenta na valorização das pessoas e dos grupos, na visão harmoniosa e consensual da organização, nos fenómenos de cooperação e de participação e na satisfação e realização dos trabalhadores, na perspetiva segundo Aktouf (1989: 199, *itálicos do autor*) da *descoberta do factor humano*.

Posteriormente a Elton Mayo, muitos outros investigadores se dedicaram ao estudo desta teoria e de novas abordagens da mesma, tais como Maslow, Herzberg, McGregor, Barnard, entre outros autores marcantes. No contexto educativo, um dos autores que mais contribuiu para a conceção democrática de escola foi um dos mais ilustres pedagogos do movimento da “Escola Nova”, John Dewey. Este pedagogo via as unidades orgânicas escolares como comunidades de vida em miniatura que refletiam o funcionamento global da sociedade, tal como corrobora o seguinte excerto deste autor

[...] transformar cada uma das nossas escolas numa comunidade embrionária de vida, repleta de tipos de ocupação que sejam reflexo da vida sociedade no seu todo e permeada por um espírito de arte, história e ciência. Quando a escola introduz e educa cada criança da sociedade para a participação desta pequena comunidade, saturando-a com o espírito de serviço e fornecendo-lhe os instrumentos de uma auto-direcção eficaz, obtemos a mais profunda e melhor garantia de uma sociedade mais lata que é digna, afectuosa e harmoniosa (1915: 27-28).

Para Muñoz e Roman (1989: 101) o entender da escola como comunidade educativa decorre da operacionalização dos três princípios inerentes à pessoa humana: “a singularidade, a autonomia e a abertura”. Em sintonia com estes três princípios, Martínez (1974: 18) sintetiza em doze as características da escola concebida segundo este modelo de análise organizacional, especificamente:

1. Organização participada;
2. Participação da família e da comunidade;
3. Definição e classificação de objetivos;
4. Planificação dos núcleos de experiência e cultura sistemática;
5. Instrumentos técnicos ao serviço da educação;
6. Prioridade à atividade do aluno sobre a do professor;
7. Agrupamento flexível de alunos;
8. Atuação de equipa de docentes;
9. Planificação das atividades de orientação;
10. Diagnóstico e prognóstico escolar;
11. Avaliação e promoção contínuas;
12. Autoavaliação por parte dos estudantes.

Por seu lado, Tony Bush (1986: 48-50, *itálicos do autor*) caracteriza o modelo democrático ou colegial da escola recorrendo aos cinco subseqüentes indicadores:

1. trata-se de um modelo de organização *fortemente normativo*: o conjunto de valores e de crenças que lhe serve de base e justificação é percecionado, independentemente da sua comprovação empírica, como verdadeiro e necessário;
2. reclama a *autoridade profissional* com base na competência especializada *dos professores*;
3. assume-se a existência de um *conjunto comum de valores* que, enquanto linhas orientadoras da ação pedagógica, devem guiar o funcionamento da organização escolar; estes valores comuns são construídos e partilhados em grupo através de processos de socialização profissional;
4. os diversos órgãos de gestão e coordenação devem ser constituídos através de processos de *representação formal* com base em procedimentos eleitorais que cada setor de interesses (cada departamento) realiza; a tomada de decisões escolares, estando, assim, sujeita ao modelo da representatividade, deverá, para ter “verdadeira legitimidade”, ser precedida da consulta aos colegas;
5. as decisões são entendidas como tendo na base um *processo de consenso* ou compromisso e não decorrentes de procedimentos conflituais; a crença

no conjunto de valores partilhados deve permitir que as possíveis diferenças de opinião sejam, através da discussão dos diversos argumentos, atenuadas de modo a chegar a consensos (ou pelo menos a compromissos) sobre as diversas situações, mesmo as mais complexas.

Para Carlos Estêvão e, na linha de pensamento de Tony Bush, o modelo organizacional comunitário, no contexto educativo, é entendido

como possuindo uma forte orientação normativa baseada no acordo e pressupondo que todos os membros concordam com os objectivos organizacionais em virtude de comungarem dos mesmos valores e de participarem da definição desses mesmos objectivos. A estrutura organizacional definir-se-ia como objectiva mas não hierárquica, atribuindo-se no entanto pouca importância às estruturas e a outros aspectos formais. Congruentemente, também o estilo de liderança será influenciado sobretudo pela natureza colegial dos processos de tomada de decisão, surgindo o líder como “um entre iguais” (1998: 193).

O modelo comunitário também não se encontra isento de críticas, principiando, como salienta Costa (1996: 70), por tratar-se de “um modelo organizacional profundamente normativo que, comumente, é utilizado por posicionamentos teórico-organizacionais diferenciados”. Por outro lado, e apesar dos esforços para reatualizar ou aprimorar a concepção de escola como democracia, recorrendo a conceitos como “comunidade educativa” ou “comunidade académica” ou então aos ultimamente destacados conceitos de “clima” e de “cultura organizacional”, a verdade, como defende Estêvão (1998: 196), é que como modelo de análise organizacional de escola “parece incapaz de dar conta de todo o dinamismo, ambiguidade e alguma aleatoriedade da construção da ordem interna das organizações educativas”. Este autor, reportando-se aos estudos de Lerena que acusa a imagem de comunidade educativa de

não ser mais do que um pretexto retórico para ocultar desigualdades e discriminações ou esconder o controlo político a favor dos interesses privados socialmente dominantes, dentro da lógica neoliberal que visa a mercantilização e a privatização do espaço público (1998: 196).

A estas críticas, acrescenta-se o papel subsidiário atribuído à dimensão do poder e do conflito na realidade de funcionamento das organizações educativas e, ao contrário, à ênfase, quer da cooperação entre os atores, quer do consenso, como acentua Estêvão em conformidade com Friedberg ao aventar que

abordagens organizacionais como esta tendem a perspectivar com frequência o problema do poder e do funcionamento dos sistemas de acção em termos motivacionais e comportamentalistas, onde a congruência dos móveis de acção, baseada finalmente num

acordo, é um dos principais valores destacados, resvalando por isso facilmente para análises mais normativas e para interpretações menos satisfatórias das interações estratégicas, dos processos internos de tomada de decisões, dos conflitos, das lógicas formais e informais de construção da ordem interna organizacional (1998: 197).

2.3.1. A escola como democracia

No pensar de Costa (1996: 55) e, apesar do caráter polissêmico crescentemente atribuído à imagem da escola como democracia, esta afirma-se a partir do seguinte conjunto de indicadores:

1. desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões;
2. utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados;
3. valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal;
4. incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicos para a “correção” dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais);
5. visão harmoniosa e consensual da organização;
6. desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

O quadro IV procura resumir as características conferidas ao modelo comunitário no contexto educativo e os indicadores mais proeminentes da imagem da escola como democracia.

Quadro IV – Modelo comunitário e imagem da escola como democracia (adaptado de Estêvão, 1998: 190-197; Costa, 1996: 55-71)

CARACTERÍSTICAS DO MODELO COMUNITÁRIO	INDICADORES DA IMAGEM DA ESCOLA COMO DEMOCRACIA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos definidos a nível institucional, mas com a participação dos atores 2. Processo de determinação dos objetivos: por consenso, num processo participativo 3. Decisões baseadas nos objetivos obtidos por consenso 4. Processo de decisão: colegial 5. Estrutura como realidade objetiva, lateral, com a participação de todos no processo de decisão 6. Relações com o meio: responsabilidade diluída pela partilha da decisão 7. Liderança: procura de consensos, mediante processos formais e informais 	<ol style="list-style-type: none"> a. A escola pautada por um funcionamento participado e concertado entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam b. A escola entendida como um mundo de concordância com os objetivos organizacionais em virtude de todos participarem na definição dos mesmos c. A escola como organização que assenta na participação e na democracia organizacional como forma de inverter a ordem hierárquica tradicional das relações de cima para baixo e de alocar a autoridade na comunidade educativa

2.4. Modelo de ambiguidade

O mundo do absurdo é por vezes mais relevante para a nossa compreensão dos fenómenos organizacionais do que é a ideia de uma conexão estreita entre acção e resposta.

J. March & J. Olsen
Ambiguity and Choice in Organization

O modelo de ambiguidade, bem como as diversas imagens e metáforas organizacionais de escola a este modelo associadas tiveram origem na sequência de estudos, alguns dos quais fundamentados em investigações empíricas das organizações escolares, que foram maioritariamente desenvolvidos por autores estadunidenses na década de setenta, como Michael Cohen, James March e Johan Olsen.

O modelo de ambiguidade contrasta fortemente com os ideários dos modelos racionais, como confirma Carlos Estêvão quando adianta que

os defensores deste modelo afirmam que os mecanismos estruturais formais nem sempre se apresentam muito conexos e que os sistemas de controlo se revelam com frequência mais débeis na acção do que é previsto nomeadamente no modelo burocrático racional (1998: 197). e, ainda, segundo este autor, este modelo de análise organizacional atualmente reveste-se de particular importância face às críticas “à ética da monorracionalidade que muitas teorias, e a cultura dominante, tentam impor” (1998: 204). Por outro lado, o modo díplico da escola como organização” defendido por Licínio Lima (1998: 163), e já interpretado neste relatório aquando da abordagem da escola como organização, coloca em evidência a imprescindibilidade de recorrermos ao modelo de ambiguidade para compreendermos o contexto português no que respeita ao quadro teórico de análise organizacional de escola. Para este autor, a escola como organização não se revela exclusivamente burocrática ou anárquica e se no plano da orientação para a acção, a escola surge, normalmente, como uma organização burocrática, mecanicista, articulada, objetiva, onde a ordem e a certeza reinam, no plano da acção a escola mostra-se, habitualmente, como uma organização ambígua, subjetiva, marcada pela falta de articulação e pela disjunção, características sumárias do modelo de ambiguidade.

Assim, o modelo de ambiguidade consuma-se como uma crítica mais profunda aos modelos burocrático racional e político, na medida em que se caracteriza pela ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional. Contudo, não significa que o funcionamento nas instituições escolares seja basicamente desorganizado ou completamente anárquico; seguramente que há ordem na atividade organizacional, só que se trata de uma ordem diferente que não se satisfaz com as

explicações lineares da racionalidade defendida pelos modelos de análise organizacional tradicionais.

A este respeito, Weick esclarece que

As organizações podem ser anarquias, mas são anarquias organizadas. As organizações podem ser debilmente articuladas, mas são sistemas debilmente articulados. As organizações podem recorrer ao processo de decisão de caixote do lixo, mas os caixotes do lixo têm bordos que impõem alguma estrutura (1985: 109).

Para Jorge Adelino Costa (1996: 89-90), a escola como anarquia, enquanto primeira metáfora do modelo de ambiguidade, apresenta o seguinte conjunto de indicadores:

1. a escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;
2. o modo de funcionamento da escola pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida;
3. a tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias;
4. um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados;
5. as organizações escolares são vulneráveis em relação ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos e organizações profissionais) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e ambiguidade organizacionais;
6. diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola (planificação, tomada de decisões, avaliação, certificação), mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacionais, assumem um carácter essencialmente simbólico.

Em consonância com estes indicadores, Carlos Estêvão afirma que

São, de facto, as características *anárquicas* relacionadas com “tecnologias pouco claras”, “participação fluida”, “preferências inconsistentes e mal definidas”, “metas ambíguas”, que tornam a estrutura das organizações essencialmente problemática, distinguindo-se os atores e as próprias organizações como entidades capazes de suplementar a tecnologia da razão com a “tecnologia da insensatez” (1998: 189-190, itálicos do autor).

Nesta sintonia, Cohen e March (1974: 230) adiantam que “[...] por vezes os indivíduos e as organizações necessitam de fazer coisas para as quais eles não têm uma boa razão. Eles precisam de actuar antes de pensar”.

O modelo de ambiguidade ao relevar as dimensões da incerteza e da imprevisibilidade das organizações, bem como a complexidade e a instabilidade do seu funcionamento, implica que se reequacione a noção de “aprendizagem organizacional” e cria a necessidade de se alterarem as teorias de gestão atualmente em vigor, como evidenciam as seguintes transcrições de Carlos Estêvão e de Cohen, March e Olsen, respetivamente:

Esta situação leva, conseqüentemente, a que a própria noção – hoje tão em voga – de *aprendizagem organizacional* tenha de ser reequacionada, uma vez que nestes sistemas, mais do que estarmos perante um sentido previamente dado e metas pré-definidas, jogamos antes como se tudo tivesse sentido, reclamando cada ator as metas que deseja embora dentro do sistema; do mesmo modo, a conexão entre as acções e as respostas surge oficialmente como mais articulada do que de facto é, o que conduz à ideia de que o processo de aprendizagem não é exclusivamente racional mas que assume também a dimensão de uma verdadeira “aprendizagem supersticiosa” (1998: 199, itálicos do autor).

As partes mais significativas das teorias contemporâneas da gestão introduzem mecanismos para controlar e coordenar que presumem a existência de objetivos e tecnologias bem definidos, bem como um envolvimento substancial dos participantes nos assuntos da organização. Onde os objetivos e a tecnologia são vagos e a participação é fluida, muitos dos axiomas e dos procedimentos padronizados de gestão desmoronam-se (1972: 2).

O modelo de ambiguidade tem igualmente implicações na capacidade de liderança dos atores com responsabilidades de gestão na organização. Os líderes apresentam-se como facilitadores, catalisadores ou negociadores do processo de decisão, fomentando oportunidades de discussão dos problemas, de participação e de confronto de soluções plausíveis, como corrobora Baldrige no subseqüente excerto:

Em tais circunstâncias fluidas, os presidentes e outros líderes institucionais funcionam como catalisadores. Eles não lideram tanto a instituição como orientam as suas actividades de modo subtil. Eles não comandam, mas negociam. Não planeiam de modo compreensivo, mas tentam lidar com os problemas a partir também de soluções pré-existentes. Eles não são líderes heroicos, mas são facilitadores de um processo global (1983: 44).

Ainda, e a propósito das lideranças, Cohen e March afirmam que

as crenças de poder não coincidem com o poder real de que dispõem, em que a autoridade formal é limitada por outras autoridades formais e não automaticamente aceite, em que a

necessidade de negociarem com as suas audiências as interpretações do seu poder é constante, que se torna difícil prever as condutas dos dirigentes e nos permite ilustrar a ideia de as próprias teorias de ordem e de controlo sociais se tornarem, neste contexto, problemáticas (1974: 195).

Estes dois autores, no caso particular da liderança formal das organizações escolares, referem quatro tipos de ambiguidade: ambiguidade das intenções, ambiguidade do poder, ambiguidade da experiência e ambiguidade do êxito.

Em síntese, nas organizações escolares a ambiguidade tornou-se “o aspeto prevaemente da sua actividade organizativa em domínios como a identificação de objetivos, o planeamento, as tecnologias, a tomada de decisões, o ambiente e a liderança” (Costa, 1996: 92).

2.4.1. A escola como anarquia organizada

No entender de Cohen, March e Olsen (1972: 1) a imagem de escola como anarquia organizada implica que estejam presentes na organização escolar as três seguintes características:

1. objetivos problemáticos: as preferências e os objetivos da organização são inconsistentes, vagos e mal definidos, assemelhando-se a uma coleção de ideias soltas e desagregadas;
2. tecnologias pouco claras: os processos utilizados na atividade organizacional são pouco claros, decorrem diversas vezes de procedimentos improvisados ou na sequência de situações de tentativa e erro, não sendo geralmente percebidos pelos respetivos membros;
3. participação fluida: existe uma mudança constante na forma, no tempo e na importância que os atores dedicam à participação nos diferentes contextos organizacionais, fazendo com que os espaços de decisão vejam regularmente alterada a sua composição real.

Turner (1988: 80) acrescenta uma quarta característica que surge, segundo o autor, na sequência das três características apresentadas anteriormente e que se prende com a existência de ambientes turbulentos no interior dos quais as organizações atuam, definindo a escola como “uma organização imprevisível num campo turbulento”.

Dada a importância que o processo de decisão possui nas organizações escolares, a imagem da escola como anarquia organizada aparece, neste caso específico, associada

a uma metáfora que é a decisão organizacional como caixote do lixo (“garbage can”). Uma outra imagem metafórica associada ao modelo de ambiguidade é a de escola como sistema debilmente articulado.

O quadro V procura condensar as características atribuídas ao modelo de ambiguidade no contexto educativo e os indicadores mais salientes das imagens da escola como anarquia organizada ou sistema debilmente articulado e da decisão organizacional como caixote do lixo.

Quadro V – Modelo de ambiguidade e imagens da escola como anarquia organizada ou sistema debilmente articulado e da decisão organizacional como caixote do lixo (adaptado de Estêvão, 1998: 197-204; Costa, 1996: 89-108)

CARACTERÍSTICAS DO MODELO DE AMBIGUIDADE	INDICADORES DAS IMAGENS DA ESCOLA COMO ANARQUIA ORGANIZADA OU SISTEMA DEBILMENTE ARTICULADO E DA DECISÃO ORGANIZACIONAL COMO CAIXOTE DO LIXO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Frouxa clareza dos objetivos da organização 2. Problemática da tecnologia e dos processos nas organizações escolares 3. Segmentação das organizações em grupos com uma coerência, valores e objetivos semelhantes debilmente articulados 4. Estrutura problemática, complexa e ambígua 5. Fluidez da participação dos atores nas decisões 6. Ambiente e contexto como origem de ambiguidade 7. Fraca ou inexistente planificação, não-objetividade das decisões bem como centralização, provocando demoras e incertezas no seio da organização 	<ol style="list-style-type: none"> a. Imagem de escola como anarquia organizada: <ul style="list-style-type: none"> • metas ambíguas e sujeitas a múltiplas interpretações • tecnologia incerta para chegar às metas • participação inconstante • escola como “uma organização imprevisível num campo turbulento” b. Imagem de escola como sistema debilmente articulado: <ul style="list-style-type: none"> • os resultados não são consequência direta dos processos • os motivos e intenções são, por vezes, descobertos <i>post factum</i> • intenções e ações nem sempre articuladas • racionalidade <i>a posteriori</i> e não linear • desconexão entre gestão e administração, entre ensino e aprendizagem, entre departamentos

**CARATERÍSTICAS DO MODELO
DE AMBIGUIDADE**

**INDICADORES DAS IMAGENS DA
ESCOLA COMO ANARQUIA
ORGANIZADA OU SISTEMA
DEBILMENTE ARTICULADO E DA
DECISÃO ORGANIZACIONAL
COMO CAIXOTE DO LIXO**

- c. Decisão organizacional como caixote do lixo:
- a tomada de decisões obedece à lógica do caixote do lixo, ou seja, não segue processos de sequencialidade lógica: problema – objetivos – estratégias – negociação - decisão
 - as soluções resultam de interpretações da confluência de quatro variáveis: problemas, soluções preconcebidas, participantes e oportunidades de escolha
 - a solução encontrada é algo de aleatório e pode não solucionar o problema
 - o contexto em que surge o problema é mais discutido do que o próprio problema
 - a compreensão das alternativas passadas é mais importante para as decisões do que a compreensão das alternativas futuras

Em jeito de conclusão, e concordando com Morgan (1996: 327) quando aventa que uma organização pode “ser muitas coisas ao mesmo tempo”, outros modelos e imagens organizacionais de escola poderiam estar na base da concetualização deste trabalho.

3. O planeamento estratégico ao serviço da promoção do sucesso educativo e do desenvolvimento da escola

Nunca foi tão necessário como hoje, na história da educação escolar, em Portugal, fortalecer e recriar a profissionalidade dos professores, como os esteios mais sustentáveis de instituições de ensino que funcionem ao serviço de uma sociedade democrática e justa, que valoriza a educação e a cultura das suas gentes.

Mas como? Mas quando? Mas com quem? Com estes...e estas...e este...? Sim, tem de ser aqui e agora, tem de ser neste tempo e neste lugar, o que requer muita disponibilidade pessoal, muita abertura de horizontes, muita coragem e determinação no rumo que refaça a autonomia e a profissionalidade destes “especialistas de ensino” ...

Joaquim Azevedo

Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores.

3.1. Caracterização do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)

Os planos de ação estratégica concebidos e implementados nas escolas e que resultaram em mais de duas mil e novecentas medidas locais e respetivas condições de operacionalização foram desenvolvidos no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). Este Programa, criado no quadro das orientações de política educativa definidas no Programa do XXI Governo Constitucional, nas Grandes Opções do Plano 2016-2019, e na Resolução de Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, tem por finalidade “promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública” e assenta na prevalência de políticas “bottom up”, conforme consta da seguinte transcrição do preâmbulo do mesmo normativo:

[...] são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos (p. 1195).

Nesta lógica de procura de soluções locais arquitetadas pelas escolas e de potenciar a eficácia de implementação das mesmas nos respetivos contextos, mas sem

esquecer a importância de fazer convergir medidas indutoras de boas práticas e de responsabilizar todos os atores com impacto na promoção do sucesso escolar, o PNPSE avoca a necessidade de mobilizar os diferentes atores sociais de modo a criar sinergias entre os mesmos, articulando vários agentes educativos, especialmente as autarquias locais, as comunidades intermunicipais (CIM), as instituições da comunidade e as entidades formadoras.

Assim, e de acordo com a nota de apresentação do PNPSE, da autoria de José Verdasca, Coordenador da Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar e na esteira do entendimento de autores como João Barroso (2013: 13-25), Ilídia Cabral e José Matias Alves (2016: 161-179), o PNPSE apresenta os seguintes sete princípios orientadores:

1. a prevalência das políticas “bottom up” que reconheçam a capacidade das escolas se auto-organizarem na resolução dos seus próprios problemas, criando mais facilmente condições para que estas possam melhorar as suas práticas e dinâmicas educativas e superar as suas fragilidades e constrangimentos;
2. o equacionamento de novos modos de (re)Agrupamento de alunos, de novas formas de gestão curricular e de diferenciação pedagógica, fomentadoras da criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores, levando-os a refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas e sobre o compromisso de cada um com a aprendizagem dos alunos, isto porque a rigidez da gramática escolar e a sua compartimentação na organização dos processos de ensino dos alunos como se fossem um só, não se coadunam com uma conceção de escola que vê o sucesso escolar como a sua condição natural;
3. a ênfase dada ao modo como se pensa e concretiza a ação estratégica no espaço aula, os métodos e recursos didáticos e a relação pedagógica que se estabelece com os alunos enquanto variáveis determinantes na construção das possibilidades de sucesso, com a justificação de que a alteração das variáveis organizacionais não implica, por si só, que se produzam transformações imediatas nos modos como se concretiza o trabalho pedagógico no espaço aula, ainda que o induza de forma intensa e responsabilizante;
4. a convicção de que as lideranças, de topo e intermédias, para a aprendizagem e autorregulação dos processos e resultados, se constituem como importantes forças motrizes e fontes de energia no sulcar dos caminhos de possibilidades de maior equidade, eficiência e sucesso educativo e de desenvolvimento da escola, pois são estas que se

encontram centradas na gestão curricular e pedagógica, conhecedoras dos modos de ensinar dos professores, povoadoras e indutoras de dinâmicas de implicação e compromisso na organização-escola, atentas às aprendizagens dos alunos e da comunidade, na utilização e gestão da informação como recurso;

5. a crença de que a conceção e sustentabilidade de novos modos de ação pedagógica não se compadecem com visões unilaterais e espartilhadas da realidade, mas requerem antes uma visão sistémica e integradora de culturas organizacionais e profissionais, olhando as coisas como parte de um todo com múltiplas interações entre as diversas estruturas na produção de respostas para a melhoria desse todo indivisível que é a ação educativa;
6. a certeza de que as organizações escolares orientadas para a melhoria educativa constroem lógicas de ação em rede que lhes permitem ligar as pessoas a um conjunto de valores e ideias comuns, promovendo oportunidades de interação e colaboração mútuas e de aprendizagem com os outros, na base de uma ação conjunta e plural na procura de caminhos de possibilidades;
7. a ideia fundamentada de que a referência do aluno médio como bússola pedagógica é falaciosa, não fazendo qualquer sentido basear e orientar os processos de organização do ensino para os alunos como se fossem um só e onde sob a capa do enriquecimento que deriva da heterogeneidade da turma e do grupo, ficam de fora da aula os alunos que estão no extremo da mediania e de fora da realização escolar sucedida invariavelmente os que estão no extremo inferior.

O PNPSE, no entanto, não se resume aos planos de ação estratégica, já que contempla um conjunto integrado de medidas, das quais se destacam as que se interligam no esquema da figura 3.

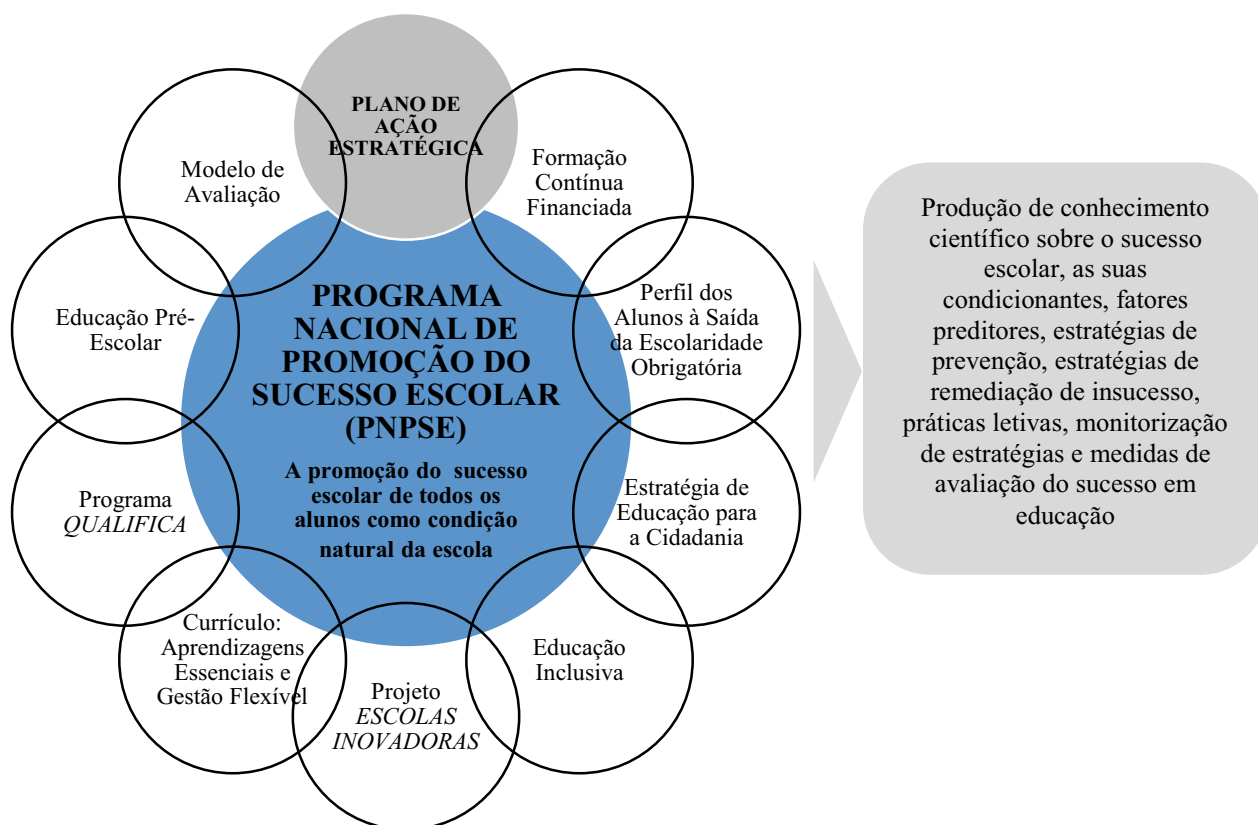


Figura 3 – Principais medidas do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

Para o desenvolvimento de linhas orientadoras e para a identificação das iniciativas a prosseguir no âmbito do PNPSE de uma forma mais generalista e com a missão concreta de implementar e assegurar o acompanhamento, monitorização e avaliação deste Programa, foi criada a Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar, de natureza científica e de acompanhamento e proximidade aos estabelecimentos de ensino básico e secundário. Esta Estrutura de Missão funciona na dependência do Secretário de Estado da Educação e compreende um Coordenador designado por este membro do governo e uma equipa de cinco elementos. Junto da Estrutura de Missão, funciona um Conselho Consultivo composto por cinco elementos nomeados igualmente pelo Secretário de Estado da Educação, de entre individualidades de reconhecido mérito no domínio da educação e, ainda, cinco elementos designados pelo Ministro do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, Ministro da Saúde, Associação Nacional de Municípios Portugueses, Conselho das Escolas e Confederação Nacional de Associações de Pais.

O PNPSE é objeto de financiamento no âmbito do Portugal 2020, designadamente em sede da medida 10.1 do Programas Operacionais Regionais (POR) e do Eixo 4 do Programa Operacional Capital Humano (POCH) e, neste contexto, celebra, para o biénio

2016-2018, o compromisso especificado no Quadro VI e que foi divulgado nos sucessivos Seminários Regionais do Programa.

Quadro VI – Compromisso nacional do PNPSE para o biénio 2016-2018

TIPO DE INDICADOR	INDICADOR	META
Realização	Percentagem de medidas implementadas dos planos de ação estratégica (PAE).	$\geq 80\%$
Resultado	Redução da percentagem de alunos dos 1.º, 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário com níveis negativos (a pelo menos uma disciplina) dos anos curriculares abrangidos.	$\geq 10\%$
	Diminuição da taxa de retenção e desistência nos anos curriculares abrangidos.	$\geq 25\%$

Em resumo, e de acordo com a Resolução de Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, o PNPSE nasce da “urgência de um compromisso nacional visando garantir uma educação de qualidade como resposta às novas exigências de uma sociedade do conhecimento e da competitividade”, sua finalidade mor, tal como o compromisso alinhado com as metas da União Europeia em matéria de educação decorrem da então situação da educação, no que respeita à taxa de retenção e desistência, por ano letivo, nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade, à taxa de abandono escolar precoce e à preocupação crescente dos diversos sistemas de ensino dos países da OCDE com a qualidade das aprendizagens e a equidade na educação, e que importa caracterizar, ainda que sumariamente, no ponto seguinte deste relatório.

3.2. Estado da educação em Portugal em 2015 - 2016

De acordo com os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), referentes à taxa de retenção e desistência, por ano letivo, nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade, no ano letivo 2015/2016, ano de lançamento do PNPSE e de desenho dos planos de ação estratégica pelas escolas, a taxa média de retenção e desistência no Ensino Básico era de 6,6% e, no Ensino Secundário, este valor fixou-se nos 15,7%, o que significa que a taxa média de retenção e desistência, em Portugal, no conjunto dos dois níveis de ensino da escolaridade obrigatória, alcançava os 22,3%, ligeiramente melhor do que no ano letivo anterior que atingiu os 24,5%, mas ainda assim uma taxa média de retenção e desistência muito elevada, quando comparada com a média dos países da OCDE. Ainda, e no que respeita a este indicador, importa salientar o que acontece nos anos iniciais de ciclo do Ensino Básico. Desta feita, no ano letivo em causa, a taxa média de retenção e desistência no 2.º ano atingiu os 8,9%, apesar de este indicador no conjunto dos quatro anos do 1.º Ciclo ter ficado pelos 3,7%; no 5.º ano alcançou 6,8%, enquanto o 2.º Ciclo apresenta um valor de 6,7% e no 7.º ano fixou-se nos 12,6%, apesar de o valor para o 3.º Ciclo ser de 10,0%.

Na perspetiva de Isabel Flores, Teresa Casas-Novas e Ana Sousa Ferreira, patente no estudo do Conselho Nacional de Educação (CNE) intitulado “Estado da Educação 2015”, a quantidade de “chumbos” constituiu-se como uma “forma interessante de medir o sucesso dos alunos e a capacidade de aprendizagem, dado que se considera que se os alunos repetem um ano é porque não alcançaram os mínimos da aprendizagem” (CNE, 2015: 229). Neste âmbito, verificou-se que em 2003 cerca de 30% dos alunos de 15 anos já haviam chumbado pelo menos uma vez, mas, em 2009 e em 2012, este valor cresceu para cerca de 35%, significando que as dificuldades de aprendizagem se agravaram, pelo menos para 5% dos alunos.

No atinente ao abandono escolar precoce, e apesar de Portugal ter colocado em curso um conjunto de medidas para melhorar a equidade em educação, reduzindo as taxas de insucesso e de abandono escolares e que se situam ao nível da conceção do sistema educativo, das práticas escolares e extraescolares e da afetação de recursos, de acordo com as recomendações da OCDE, de 2008 e do Conselho da UE, de 2011, tais como a Intervenção Precoce na Infância e Educação Especial; Ação Social Escolar; Orientação Escolar e Profissional; Atividades de Enriquecimento Curricular; Rede de Bibliotecas Escolares; Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; Programa “Mais Sucesso Escolar”; o Projeto “Arco Maior”, entre outros, verificou-se que “[...] a taxa de abandono de 13,7% registada em 2015 ainda é superior à média da UE28 (11%) e ao objetivo estabelecido para 2020 (10%)” (CNE, 2015: 105).

Para além destes indicadores, e fazendo justiça aos esforços e aos compromissos estabelecidos ao longo dos anos no que à educação respeita, com o intuito de progredir num percurso da quantidade para a qualidade, isto é, de uma escola de acesso a todos a uma escola de sucesso para todos, é, igualmente, pertinente atender à investigação comparada a partir das bases de dados dos alunos portugueses que participaram nos sucessivos ciclos de testes do Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA).

A este respeito, as autoras do projeto de investigação “aQeduto: avaliação, qualidade e equidade em educação”, Isabel Flores, Teresa Casas-Novas e Ana Sousa Ferreira, concluem, utilizando uma diversidade de técnicas estatísticas, que

o aumento em 8% dos resultados portugueses, entre 2000 e 2012, é relevante no contexto europeu, sendo Portugal um dos países que apresenta maior crescimento neste período, com a agravante de ser o país que mais reduziu o PIB *per capita* com a crise económica dos últimos anos. Ao longo deste período, aconteceram algumas mudanças estruturais no sistema que devem ser olhadas com atenção, nomeadamente a capacidade de obter bons resultados em escolas inseridas em meios socioeconómicos desfavoráveis. Este feito foi alcançado num ambiente em que os professores melhoraram as suas qualificações pedagógicas, aumentaram a sua motivação e, comparativamente a outros países, foram os que conseguiram manter o melhor relacionamento com os alunos. Também uma melhoria do Estatuto Socioeconómico e Cultural das famílias contribuiu para melhores aprendizagens, embora tenha havido uma estagnação a nível do estatuto profissional dos pais (CNE, 2015: 227, itálicos das autoras).

Os resultados animadores do PISA abrem caminhos de possibilidades que interessa trilhar, pois, como preconizam Margaret Raymond e Yohannes Negassi na introdução da publicação da Fundação Francisco Manuel dos Santos “O Quinto Compromisso. Desenvolvimento de um Sistema de Garantia do Desempenho Educativo em Portugal”

Portugal precisa que todas as suas escolas públicas ofereçam um ensino de alta qualidade a todos os alunos. Não se trata de um cliché inútil ou de uma postura política: conforme as escolas evoluírem, assim evoluirá a futura força de trabalho e a sociedade em geral. O que esses alunos aprendem hoje afecta não só o seu futuro, mas o de todos os seus concidadãos. A questão é universal: a população de Portugal está hoje mais móvel do que em qualquer outra altura da sua história, de modo que cada escola precisa de educar os seus alunos de forma fiável e consistente.

O que acontece em cada escola, em cada sala de aula, é importante, não só hoje, mas nas próximas décadas. São necessárias melhores escolas para preparar a próxima geração para a formação contínua e/ou emprego. Elas são necessárias para melhorar as bases económicas do país. E são necessárias para marcar presença numa sociedade cada vez mais global (2015: 9).

Nesta senda, também Joaquim Azevedo (2011: 1) defende que “A criação de percursos educativos de qualidade para cada um e para todos constitui o grande desafio da escola portuguesa neste início do século XXI. Um desafio que é, na realidade, um mandato social”.

Assim, para melhor compreender os princípios e as dinâmicas subjacentes ao PNPSE, em geral, e aos planos de ação estratégica, em particular, discorrer-se-á em seguida acerca do papel crucial das instituições escolares e dos professores no cumprimento deste mandato social, sobre os atuais desafios da escola e, igualmente, acerca dos movimentos sobre o desenvolvimento organizacional da escola na procura da eficácia e da qualidade das aprendizagens dos alunos e da escola.

3.3. Os atuais desafios da escola

A história da educação pública de Portugal pode traduzir-se em cinco compromissos, que no entendimento de Raymond e Negassi

foram sendo construídos de forma sucessiva e cumulativa, e contam uma história coerente da crescente consciência da centralidade da educação pública para o bem-estar social e financeiro de Portugal (2015: 13).

Deste modo, o primeiro compromisso prendeu-se com a premissa de que “Os alunos de todas as origens merecem a oportunidade de frequentar uma escola que lhes proporcione uma base educativa para a vida” (Raymond e Negassi, 2015: 14). Este primeiro compromisso tinha o propósito de alcançar a equidade de inclusão, com vista a atingir o objetivo de acesso universal à educação.

Por seu turno, o segundo compromisso que estabelece que “Os alunos devem receber instrução de duração suficiente para cultivarem, pelo menos, um mínimo especificado de conhecimentos e competências” (Raymond e Negassi, 2015: 15), relaciona-se com a necessidade de alargar o ensino obrigatório e que continua a ser evidente nos nossos dias, com o alargamento da escolaridade obrigatória, no segundo semestre de 2009, de 15 anos de idade para os 18 anos de idade ou os 12 anos de escolaridade.

Já o terceiro compromisso que preconiza que “Todos os alunos portugueses devem receber uma educação orientada e alinhada com metas de aprendizagem desenvolvidas para assegurar que os diplomados estão prontos para abraçar os desafios do ensino superior ou para conseguir um emprego viável” (Raymond e Negassi, 2015: 16), tem vindo a ganhar notoriedade à medida que se avança no século XXI e visa a equidade de exposição a conhecimentos e competências fundamentais, às vezes chamado de equidade de tratamento ou igualdade de oportunidades.

O quarto compromisso que defende que “para garantir que o ensino providenciado em cada sala de aula concretiza as metas de aprendizagem, todos os educadores em Portugal devem ser altamente qualificados na sua profissão” (Raymond e Negassi, 2015: 19), foca-se igualmente na equidade, mas com o propósito de garantir que todos os alunos recebem uma instrução eficaz.

Por último, o quinto compromisso aventa que “para que Portugal concretize os seus objetivos económicos e sociais, deve dar prioridade ao sucesso dos alunos nas escolas públicas portuguesas; educadores, administradores e legisladores comprometem-se a assegurar que os educadores e as escolas tiram partido dos seus recursos para funcionar com elevados níveis de qualidade” (Raymond e Negassi, 2015: 27). Este quinto

compromisso, ao incluir o acesso, a equidade, as referências comuns de aprendizagem, a qualidade dos professores e o uso eficiente dos recursos para melhorar os resultados acadêmicos dos alunos, engloba todos os compromissos anteriores, e, tal como o quarto compromisso, evidencia que o foco do sistema educativo português está a mudar e a dar prioridade à qualidade e à eficácia das aprendizagens.

Assim, nas últimas décadas, presenciaram-se mudanças profundas que colocaram em causa todo um conjunto de valores e de conhecimentos tidos como referência na sociedade moderna, que teve origem nas teorias racionalistas da Idade das Luzes, que defendiam a capacidade de a ciência proporcionar ao Homem o domínio sobre a Natureza, o aperfeiçoamento das instituições sociais e, finalmente, a sua emancipação, justificando, para alguns, a passagem para uma nova era denominada de “pós-modernidade” (Fernandes, 2000; Hargreaves, 1998a; Marchesi & Martín, 2003; Roldão, 2001).

Nesta pós-modernidade¹, originária dos anos sessenta, que Hargreaves (1998: 53-102) caracteriza em torno de sete dimensões-chave - economias flexíveis, o paradoxo da globalização, certezas mortas, o mosaico fluido, o Eu sem limites, a simulação segura, a compressão do tempo e do espaço - e cuja transição foi marcada pela globalização da informação e da comunicação decorrente do desenvolvimento das tecnologias de informação, a aceleração das descobertas científicas e tecnológicas e a mundialização da economia, criou-se uma nova dinâmica de sociedade apelidada, por vários autores como o já nomeado Hargreaves, mas também Fernandes, Roldão, Rocha e Sebarroja, entre muitos outros, de “sociedade cognitiva”, “sociedade da aprendizagem”, “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação”, na qual o conhecimento e a informação assumem grande preponderância e perante a sua quantidade e diversidade interessa, segundo Sebarroja (2001: 61), “sabê-la codificar, integrar, contextualizar, organizar e interpretar, dar-lhe sentido e significado, isto é, transformá-la em conhecimento”.

Perante esta perspectiva de uma nova sociedade, Alarcão (2001: 10) afirma que a escola precisa de mudar “para conseguir acompanhar a evolução dos tempos e cumprir a sua missão da atualidade”.

Neste sentido, Fernandes refere que as

pressões para a mudança originam novas conceções de educação e de formação, agora necessárias ao longo da vida e não circunscritas a um período determinado, e altera o conceito de escola, uma organização dinâmica, portadora de sentido e não de um espaço físico, despersonalizado e tutelado à distância pelo poder central (2000: 32-33).

¹ A pós-modernidade surge como uma reação ao racionalismo exacerbado conduzido pelo positivismo. No entender de Fernandes, esta era pode caracterizar-se como um período de rejeição à racionalidade positivista, isto é, “de uma certa perspectiva de razão que se vê a si própria como desinteressada, transcendente e universal e que, em virtude dessa rejeição, põe em causa as distinções entre o real e ideal, objetivo e subjetivo, realidade e aparência, facto e teoria, categorias filosóficas até aí tidas como questionáveis” (2000: 35).

Em consonância com estas pressões para a mudança, o mesmo autor (2000: 33) destaca um conjunto de aspetos que devem ser tidos em conta na agenda educativa desta pós-modernidade, nomeadamente:

1. a educação para todos e a sua continuidade ao longo da vida;
2. a melhoria da qualidade educativa (do ensino, das aprendizagens e das próprias instituições) e conseqüente reforço da avaliação, como meio de promover o desenvolvimento económico e a contínua modernização;
3. o reforço da autonomia da escola, criando-se espaço para uma política educativa própria de cada estabelecimento de ensino e/ou território educativo;
4. a valorização dos contextos (locais e regionais) e das identidades e relações aí forjadas e que são familiares aos sujeitos, contrariando as tendências centralizadoras e despersonalizantes do passado;
5. a redefinição das competências que o aluno deve adquirir/desenvolver durante a escolaridade básica e secundária e que melhor o podem preparar para se integrar na nova época em que vivemos;
6. a diferenciação pedagógica, como resposta à massificação da escola e à diversidade de culturas hoje presentes nas nossas escolas.

Neste clima de mudança, Fullen (2002: 153-154) adianta mesmo que “o propósito final da educação é criar uma sociedade que aprende, logo, um mundo que aprende” e que “as organizações (e as sociedades) que se fundamentem numa aprendizagem e num ensino permanentes a todos os níveis dominarão o séc. XXI”.

É fundamentalmente em torno destes conceitos de “sociedade do conhecimento” e “organização de aprendizagem” que o mesmo autor compara, ao nível mais básico, escolas e empresas, quando adianta que

as escolas e as empresas são equivalentes, isto porque, na dita sociedade do conhecimento, ambas têm de se transformar em organizações de aprendizagem, caso contrário jamais serão capazes de sobreviver. Assim, os líderes empresariais e educativos enfrentam desafios semelhantes – como cultivar e manter a aprendizagem perante uma mudança tão complexa e rápida (2003: 9).

Para Hargreaves, numa “sociedade do conhecimento”

espera-se que os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança, tão essenciais à prosperidade económica. Ao mesmo tempo, também se espera que eles minimizem ou contrariem muitos dos imensos problemas que as

sociedades baseadas no conhecimento geram, tal como o consumismo excessivo, a perda de sentido de comunidade e o crescimento do fosso entre ricos e pobres (2003: 23).

Assim, nesta sociedade em constante mudança exige-se à escola que assuma a aprendizagem como algo obrigatório, pois como defende Fullan (2002: 156) “não se pode ter uma sociedade que aprenda sem alunos que aprendam, e não se pode ter alunos que aprendam sem professores que aprendam”. Nesta perspectiva, Alarcão (2001: 26) refere que “diante da mudança, da incerteza e da instabilidade que hoje se vive, as organizações (e a escola é uma organização) precisam rapidamente de repensar, reajustar-se, recalibrar-se para atuar em situação”. No entanto, Bolívar (2003: 170-171) chama à atenção quando afirma que “a ironia da realidade escolar está no facto de instituições dedicadas à aprendizagem não terem, elas próprias, o hábito de aprender”.

Na literatura referente às organizações de cariz empresarial, a organização que aprende é designada por “organização qualificante ou formadora” ou “organização inteligente” (Bolívar, 2000 e 2003), já no âmbito da organização escolar, os termos mais frequentes são a “escola que aprende” (Santos Guerra, 2001), as “escolas inteligentes” (Batanaz Palomares, 1998), a “escola curricularmente inteligente” (Leite, 2003) ou “escola reflexiva” (Alarcão, 2001).

Deste modo, segundo Bolívar (2003: 174), uma “organização que aprende” “é aquela que adquiriu uma nova competência que a torna capaz de, aprendendo colegialmente da experiência do passado e do presente, processar a nova informação, corrigir os erros e resolver, de forma criativa, os seus problemas”. Por seu lado, Senge afirma que as “organizações inteligentes” são aquelas

onde as pessoas aumentam continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se cultivam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração coletiva tem plena liberdade, e onde as pessoas estão continuamente a aprender a aprender em conjunto (2005: 11).

Para Leite, uma “escola curricularmente inteligente” é uma

instituição que, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, efetiva e social. [...] instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem (2003: 124-125).

Já Alarcão (2001: 25) denomina de “escola reflexiva” uma “organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. A mesma autora acrescenta a ideia de que “só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autónoma e responsável, automatizante e educadora” (2001: 25). Esta autora (2001: 12) acrescenta, ainda, a convicção de que uma escola que é reflexiva habilitará os alunos a refletir e, assim, os alunos terão a motivação “para continuar a aprender e para investigar, reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, reagirão melhor em face da mudança e do risco que caracterizam uma sociedade em profunda transformação”.

De acordo com Santos Guerra (2001: 45-51), é necessário que a escola assuma a aprendizagem como algo obrigatório, para responder ao enorme desafio de não apenas sobreviver na sociedade pós-moderna, mas de viver com esta sociedade e defende esta ideia com argumentos organizados em torno dos seguintes princípios:

1. *Princípio da racionalidade*: se, por um lado, é necessário que a escola defina as metas a alcançar, é lógico que conheça o nível de realização, isto porque, segundo este autor (2001: 46), num “mundo em mudança, numa atividade tão complexa e multifacetada como a educação, é importante lutar contra o imprevisto e contra o azar”. Por outro lado, é imprescindível que a escola esteja atualizada no desenvolvimento dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos, organizativos, psicológicos e jurídicos;
2. *Princípio da responsabilidade*: a atividade educativa desenvolvida na escola está comprometida com a sociedade em que se insere, logo, exige-se atenção sobre as repercussões que derivam dos procedimentos, dos enfoques e do modo de agir;
3. *Princípio do profissionalismo*: são várias as maneiras de aprender a ser melhor profissional mas, a aprendizagem que surge da reflexão rigorosa, partilhada e constante sobre a prática profissional é uma das mais eficazes. Neste sentido, Santos Guerra (2001: 47, citando Stewart, 1997) refere que “a nova riqueza das organizações é o seu capital intelectual. Ou seja, a capacidade dos profissionais agirem e interagirem de forma inteligente e colegial”;
4. *Princípio da perfeição*: revela-se importante primar os processos que impliquem a participação e a aprendizagem partilhada. É de salientar, como afirma Santos Guerra (2001: 49), que a participação de todos os elementos da escola é a “base da inovação eficaz”, afetando não só o

desenvolvimento da atividade, como também a sua planificação e a sua avaliação;

5. *Princípio da exemplaridade*: abertura à crítica é uma maneira de conhecer e de analisar com rigor os acontecimentos que ocorrem na escola, revelando a importância da abertura mental e humilde que conduz à aprendizagem. Neste âmbito, a escola surge, segundo Santos Guerra

não como fiel depositária de respostas, mas como impulsionadora de perguntas, não como a cúpula do saber, mas antes como a perscrutadora da verdade, não como a detentora do conhecimento hegemónico, mas sim como a indagadora do saber desconhecido. A escola converte-se, pois, no caminho, não no fim (2001: 49).

6. *Princípio da felicidade*: atualmente, ouve-se falar da desmotivação e do descontentamento da classe docente, resultado de um trabalho rotineiro, individualista e mecanicista. Porém, existem outras formas de práticas docentes desenvolvidas, frequentemente, em comunidades de ensino e de aprendizagem, encaradas como desafios e que possibilitam a recuperação da motivação. São disso exemplo as práticas abertas à discussão, ao diálogo e ao trabalho coletivo.

Para rematar este ponto, cumpre acrescentar que a literatura sobre as organizações aprendentes defende que esta corrente carece de suporte teórico e empírico (Huysman, 2000), tendendo para uma generalização abusiva de resultados, extraídos de experiências, muitas vezes, levadas a cabo numa só organização, sendo pouco provável que os resultados sejam, de igual modo, relevantes para todas as organizações, pois estas apresentam, entre outras, diferenças de tamanho, de tipo de atividade, de cultura, de liderança, etc. (Baetz, 2003).

Em sùmula, o futuro da escola não está imune à conjuntura vivenciada no interior da dita “sociedade do conhecimento” e o debate e a preocupação em torno da eficácia e da melhoria da escola, sempre na ordem do dia, levou a que tenham surgido, nas últimas décadas, e com base em conhecimentos emanados da investigação, movimentos que têm procurado encontrar os fatores que favorecem os resultados dos alunos, assim como os modos de os desenvolver na escola. Nesta esteira, destacam-se três movimentos sobre o desenvolvimento organizacional da escola, especificamente: a) o movimento designado por “escolas eficazes” – “effective school”, centrado na equidade e na qualidade da educação, procurando observar e compreender quais as características existentes em certas escolas que favorecem uma maior eficácia quando comparadas com outras e se os resultados são consistentes ao longo do tempo; b) o movimento da melhoria da escola –

“school improvement”, focado nos processos desenvolvidos pelas escolas que favorecem a sua melhoria e c) o movimento designado por “melhoria eficaz da escola” – “effective school improvement”, que integra pressupostos dos dois movimentos identificados anteriormente.

3.4. Movimentos sobre o desenvolvimento organizacional da escola

3.4.1. Escolas eficazes – “effective school”

Até aos anos 50, ancorada no Relatório de Coleman, de 1966, subordinado à temática da igualdade das oportunidades no domínio da educação, realizado nos Estados Unidos da América, que envolveu aproximadamente 60 mil docentes e cerca de 645 mil alunos, a corrente dominante defendia, como informa Lima (2008: 18) apoiando-se em Coleman, “que as escolas, por si mesmas, não tinham grande efeito sobre o sucesso e o trajeto social posterior dos alunos”.

A investigação das últimas décadas em torno das escolas eficazes veio contrariar a crença na incapacidade da escola influenciar positivamente o sucesso dos seus alunos, e, atualmente, como afirma Azevedo (2011: 4) (sustentado nos trabalhos de Soares, 2004; Torrecilla, 2005; Reynolds, 2007; Bolívar, 2012), “a variável, chamada “efeito escola”, é igualmente crucial, mormente no caso da promoção do sucesso junto de alunos oriundos de meios socioculturais mais desfavorecidos”. Por seu lado, Heyneman (1986: 8) sublinha “que a qualidade da escola e dos seus professores é o fator mais decisivo para a aprendizagem e não é menor do que a influência da família”. Em sùmula, a investigação, ao procurar conhecer os fatores ou as características que promovem a eficácia da escola e ao constatar que alguns dos fatores identificados se apresentavam consistentes em múltiplas situações, por um lado, veio a demonstrar que a escola desempenha um papel significativamente importante no sucesso dos alunos, independentemente das suas características socioeconómicas e, por outro lado, veio a contribuir, como defende Bolívar (2003: 28), para que a escola começasse a ser entendida “como uma realidade social” ou seja, como uma “entidade unitária suficientemente desenvolvida para condicionar os resultados dos alunos”.

O conceito de “eficácia”, tal como muitos outros conceitos no universo das ciências da educação não reúne consenso entre os investigadores, dando origem a múltiplas definições de “escola eficaz” e a diversas respostas à questão “O que se entende por uma escola eficaz?”, reveladoras de posições teóricas situadas em diferentes paradigmas investigativos. Assim, para Bolívar (2003: 29-30), as escolas eficazes são aquelas em que “os alunos e alunas progredem mais rapidamente do que seria de esperar, ou poderia prever-se, com base nas suas condições de partida”. Um entendimento semelhante é apresentado por Lima que, reclamando a definição de Stoll e Fink (1996), define escola eficaz como aquela que

promove o progresso de todos os seus alunos, para além do esperado; assegura que cada aluno atinge os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis; melhora todos os aspetos do sucesso e do desenvolvimento dos estudantes; continua a melhorar, ano após ano (2008: 40).

Concatenando as duas definições de “escola eficaz” supramencionadas pode concluir-se que a escola eficaz é aquela que acrescenta valor aos resultados dos seus alunos. Lima comunga desta perspetiva quando adianta que as

conceções de eficácia baseadas no “valor acrescentado” reconhecem que os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, o que já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição (2008: 34).

Ao contrário, Scheerens, por considerar pouco abrangente centrar a eficácia escola no “valor acrescentado”, entende que a mesma

corresponde à aptidão de uma escola para atingir os seus objetivos, por comparação com outras escolas “equivalentes”, em termos de população de alunos, através de uma manipulação de certos parâmetros, operada pela própria escola, ou pelo contexto escolar imediato (2004: 15).

Este autor concebeu um modelo integrado de eficácia de escola, em que a escola é vista como uma “caixa negra” - “black box” que interage com o meio envolvente (contexto), recebe recursos (“input”) e produz um produto (“output”). Este modelo proporciona uma ajuda na procura de referentes para avaliar a qualidade da escola e encontra-se desenvolvido na figura 4.

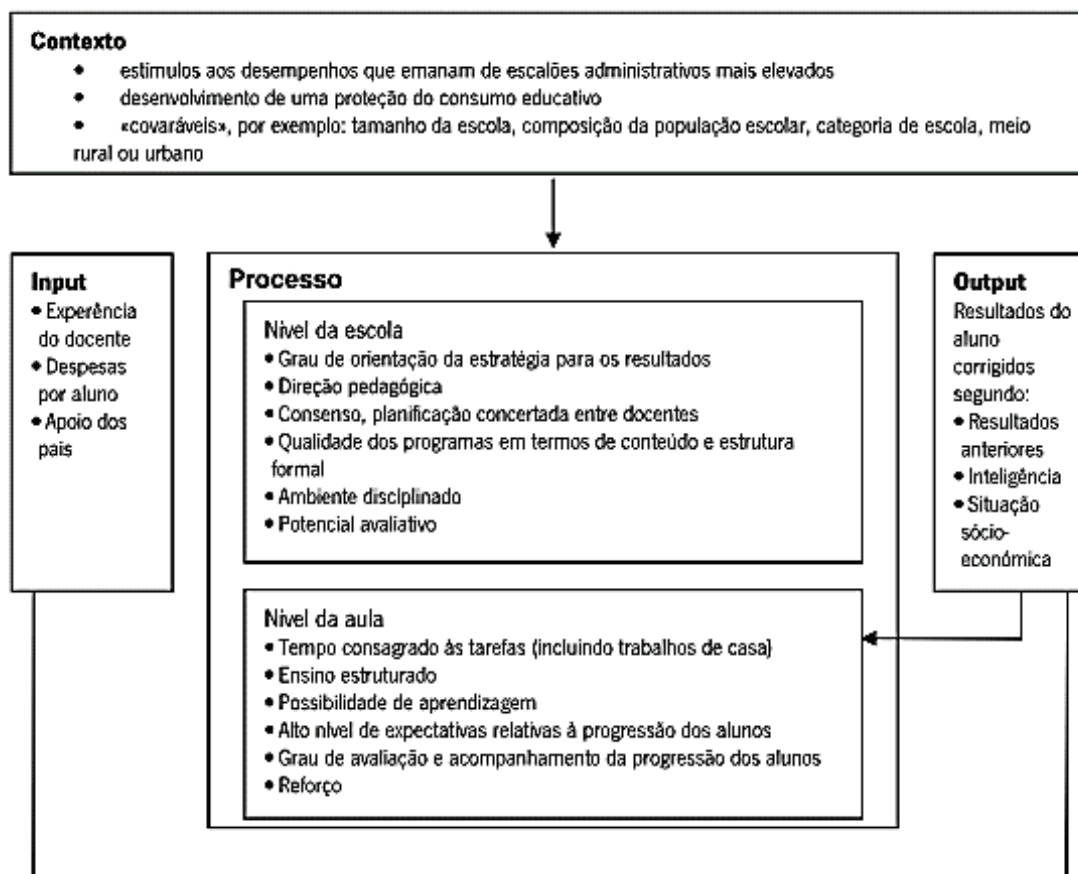


Figura 4 – Modelo integrado de eficácia da escola (adaptado de Scheerens, 2004: 52)

Outro autor, Thurler (1998: 176), compreendendo que a eficácia da escola não resulta de uma orientação de fora para dentro, mas “de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos da sua ação comum” sugere um modelo de cinco zonas que proporciona “um levantamento dos diversos aspetos da organização e das dinâmicas internas que devem ser levados em conta num procedimento de autoavaliação ou de avaliação negociada” (1998: 180). Este modelo, representado na figura 5, procura apoiar a escola de modo a evitar desequilíbrios, evidenciando as interdependências e a necessidade de coerência entre os elementos e os critérios de avaliação dentro e entre cada uma das cinco zonas.

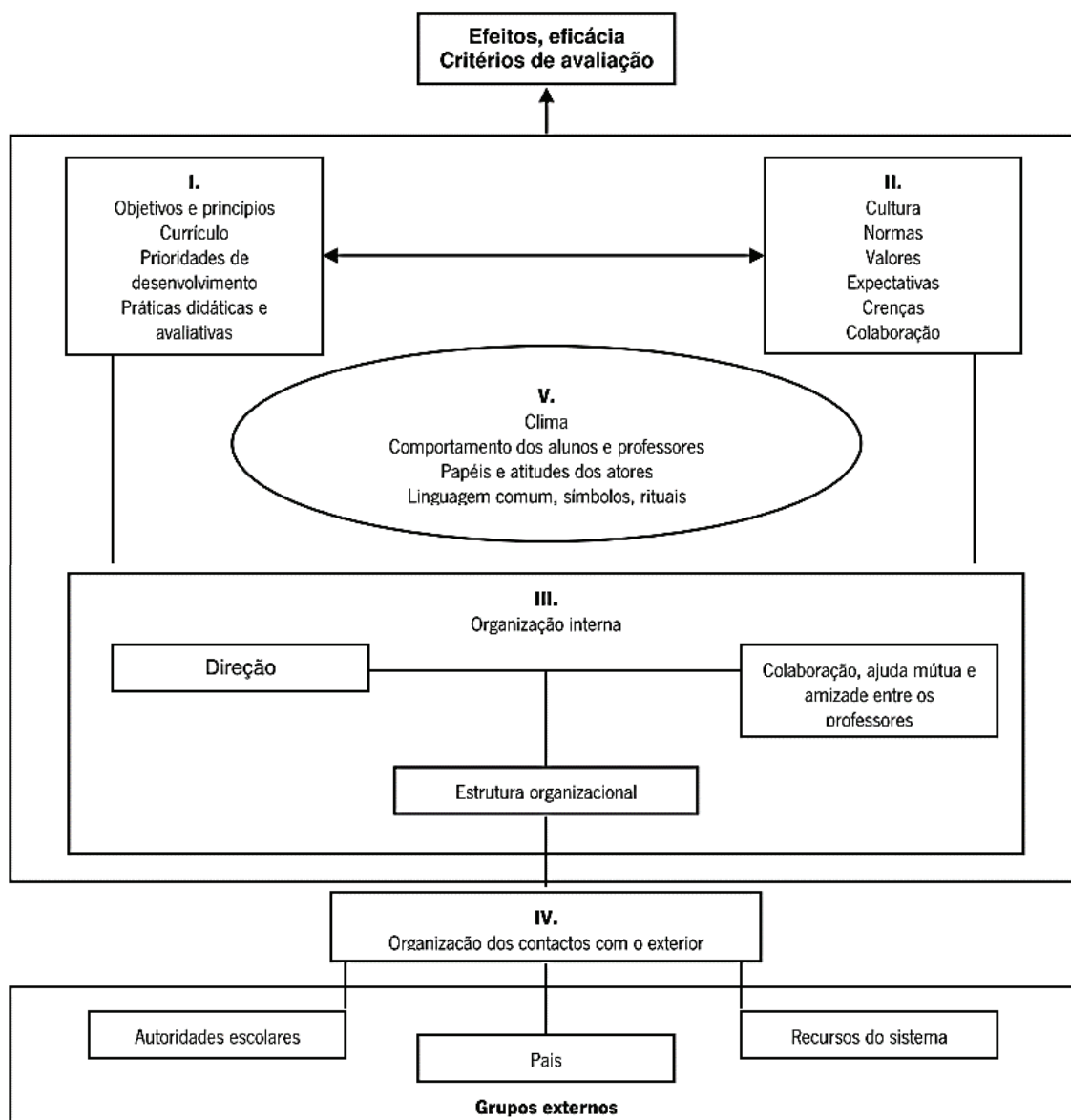


Figura 5 – Modelo de cinco zonas de Thurler (adaptado de Thurler, 1998: 192)

Mas, na base destes modelos de eficácia da escola, Scheerens e outros autores identificaram, previamente, um conjunto de características que parecem estar relacionadas com a eficácia da escola. Nesta linha de ideias, Scheerens (2004: 43), tendo por base um conjunto de estudos, faz uma síntese dos fatores que reúnem maior consenso, dos quais salienta:

1. a estratégia orientada para os resultados (estritamente ligada a um “alto nível da escola”);
2. a cooperação;
3. a direção afirmada ao nível da escola;
4. o acompanhamento frequente;
5. o tempo, possibilidade de aprendizagem e “estruturação”, consideradas como as condições pedagógicas fundamentais.

Já Bolívar (2003: 31-32, *itálicos do autor*), no domínio das escolas eficazes, identifica as nove características que se seguem:

1. *Exercício de uma forte liderança instrutiva*. A direção da escola combina uma liderança instrutiva no que respeita ao currículo, com uma visão clara sobre a visão da escola, juntando uma gestão eficaz com a colegialidade na tomada de decisões;
2. *Pressão académica e elevadas expectativas sobre o rendimento dos alunos*. Organização de tempos e espaços e utilização de estratégias [...], que garantam maiores possibilidades de aprendizagem;
3. *Implicação e colaboração dos pais*. Fomentar a comunidade e implicação dos pais no processo educativo de forma a estimular o esforço da escola;
4. *Controlo e organização dos alunos*. Um clima escolar ordenado, como contexto e atmosfera necessários à aprendizagem, confiança e apoio;
5. *Coerência e articulação curricular e instrutiva*. Consistência de metas e objetivos, entre umas matérias e outras ao longo do currículo, entre projetos e práticas docentes;
6. *Controlo sistemático do progresso e dos objetivos alcançados pelos alunos*. Acompanhamento sistemático e permanente do trabalho dos alunos, como meio de adequação do trabalho docente;
7. *Colaboração e relações de colegialidade entre os professores*. É necessária coordenação e cooperação no trabalho de equipa, tanto para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos como dos próprios professores;
8. *Desenvolvimento contínuo do pessoal docente*. Atividades e contexto adequado ao desenvolvimento profissional, assim como recursos externos geridos pelas escolas para a formação contínua;
9. *Autonomia e gestão local*. [...] é necessária uma ampla margem de gestão e capacidade para planificar o currículo e a organização da escola.

Um outro estudo, nascido de uma encomenda feita pelo “Office for Standards in Education” (OFSTED) e que consistia numa revisão da literatura internacional sobre a eficácia da escola, com o propósito de encontrar características das escolas bem-sucedidas, levou Sammons, Hillman e Mortimore (1995: 71), autores do estudo, a construir uma lista de onze características-chave das escolas eficazes que se encontram identificadas no quadro VII, com as respetivas subdivisões.

Quadro VII – Onze características-chave das escolas eficazes (adaptado de Sammons, Hillman & Mortimore, 1995: 71)

1. Liderança profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Firmeza e determinação • Abordagem participativa • Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
2. Visão e finalidades partilhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade de propósitos • Consistência das práticas • Colegialidade e colaboração
3. Ambiente de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Uma atmosfera ordeira • Um ambiente de trabalho atrativo
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Maximização do tempo de aprendizagem • Ênfase académica • Focalização no sucesso
5. Ensino resolutivo	<ul style="list-style-type: none"> • Organização eficiente • Propósitos claros • Aulas estruturadas • Práticas adaptativas
6. Expetativas elevadas	<ul style="list-style-type: none"> • Expetativas elevadas em relação a todos os atores • Comunicação das expectativas • Oferta de desafios intelectuais
7. Reforço positivo	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina clara e justa • <i>Feedback</i>
8. Monitorização do progresso	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorização do desempenho dos alunos • Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidade dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da autoestima dos alunos • Posições de responsabilidade • Controlo do trabalho
10. Parceria escola-família	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
11. Uma organização aprendente	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores baseada na escola

Entre nós, e partindo de três trabalhos-síntese, Nóvoa (1999: 26-28) faz um retrato de uma escola eficaz, com base um conjunto de nove características, a saber:

1. Autonomia da escola;
2. Liderança organizacional;
3. Articulação curricular;
4. Otimização do tempo;
5. Estabilidade profissional;
6. Formação do pessoal;
7. Participação dos pais;
8. Reconhecimento público;
9. Apoio das autoridades.

As características e os modelos nascidos da investigação e que procuraram retratar as escolas eficazes acabaram por dar um contributo importante para compreender os fatores que, ao nível da sala de aula e da escola, afetam positivamente os resultados dos alunos (Fernandes, 2000; Lima, 2008), no entanto, Thurler chama a atenção para as implicações de eventuais interpretações quando afirma que a eficácia não pode ser

definida de fora para dentro: são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários (1998: 176).

Deste último autor (1998: 176), no contexto da avaliação da eficácia da escola, é célebre o título que preconiza que “a eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive”.

Neste pensar, Lima refere que os contributos provenientes da investigação sobre a eficácia da escola revelam-se profícuos e interessantes sempre que se integram

em programas de intervenção desenhados pelos próprios profissionais que se encontram no terreno e é encarada mais como uma fonte de inspiração de ideias e de reflexão do que como um receituário ou um corpo de conhecimento cientificamente validado por especialistas externos (2008: 352).

Neste quadro e, para além da complexidade em torno de uma definição relativamente consensual do conceito de “eficácia”, pois, como defende Bolívar (2003: 33), este conceito “não é científico ou empírico, comporta uma apreciação, o que torna dependente (e, portanto, discutível) dos pressupostos iniciais”, várias outras limitações são apontadas ao movimento das escolas eficazes, como a dificuldade em entender a

existência de escolas mais eficazes do que outras; a fraca estabilidade dos resultados por períodos de tempo mais longos; a utilização de apenas um único indicador de eficácia, especificamente os resultados quantificáveis obtidos pelos alunos; a complexidade em conseguir a generalização; a reduzida preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, com a formação dos professores e dos gestores escolares e com a melhoria do desempenho da escola; a utilização frequente de medidas quantitativas e o fracasso no desenvolvimento de quadros teóricos credíveis sobre a qualidade da educação (Alaiz *et al.*, 2003; Bolívar, 2003; Sanches, 2005).

3.4.2. Melhoria da escola – “school improvement”

O movimento apelidado de “Melhoria da escola – school improvement” teve início nos anos 60 como reação a algumas mudanças no âmbito do currículo e da organização da escola e que provinham da imposição de entidades externas à escola. Desta feita, este movimento, desenvolvido paralelamente à investigação acerca da eficácia da escola, que segundo Alaiz, Góis e Gonçalves (2003: 36) dedica “particular atenção aos processos desenvolvidos nas escolas conducentes à sua melhoria”, enquadra-se na ideia-chave de que a escola, entendida como centro estratégico da mudança, deve ser ela própria a fomentar a melhoria (Alaiz *et al.*, 2003; Bolívar, 2003; Fernandes, 2000; López, 2002; Sanches, 2005; Torrecilla, 2001).

Assim, o movimento de melhoria das escolas refletiu duas orientações diferentes em duas fases distintas e sequenciais (Alaiz *et al.*, 2003). Uma primeira fase, com uma orientação do topo para a base “top-down”, baseada no conhecimento dos investigadores e assente na utilização de novos materiais didáticos elaborados por investigadores ou equipas de especialistas fora da escola, cabendo ao professor a sua aplicação. Esta orientação terá estado na origem de muitos dos fracassos dos esforços para inovar, isto porque não tinha em conta a escola-alvo, nem o papel e o interesse dos seus docentes, cuja intervenção na tomada de decisões sobre as áreas de melhoria era reduzido. Seguiu-se uma segunda fase, perspetivada numa abordagem inversa, ou seja, da base para o topo “down-top”, em que se estreitou a cooperação entre os investigadores e os práticos e em que as inovações e os processos de melhoria são iniciados pelos docentes que, conhecendo o terreno, procuram responder aos problemas concretos de cada escola. Esta segunda fase permitiu uma afirmação da investigação, produzindo conhecimento, quer a partir da investigação científica, quer a partir da prática educativa desenvolvida pelos próprios docentes envolvidos no processo de melhoria da escola (Alaiz *et al.*, 2003; López, 2002; Sanches, 2005).

Para Hillman e Stoll (1994: 21), “a finalidade última da melhoria da escola é alcançar um conjunto de objetivos que incrementarão a aprendizagem, o desempenho e o desenvolvimento dos alunos”. Para Bolívar (2003: 35), a investigação ligada à melhoria da escola “pretende capacitar, organizativamente, a própria escola como totalidade para a resolução, de forma relativamente autónoma, dos seus problemas”, salientando a importância do planeamento e de gestão da mudança, bem como da sua sustentabilidade. A este respeito, Lima (2008: 341), comparando com o movimento das escolas eficazes que considera ter tido um cariz mormente académico, avança que o movimento da melhoria da escola “é mais pragmático e tem estado, desde há muito, envolvido no terreno, procurando aperfeiçoar as instituições educativas”.

De acordo com Alaiz, Góis e Gonçalves (2003: 36), ancorados nos trabalhos de Stoll e Fink (1996), a melhoria da escola é considerada como um processo em que a escola:

1. melhora os resultados dos alunos;
2. foca-se no ensino e na aprendizagem;
3. desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança;
4. define os seus princípios orientadores;
5. analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento;
6. define estratégias para alcançar os objetivos;
7. tem em conta as condições internas necessárias à mudança;
8. mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência;
9. monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento.

Por seu lado, Fernandes (2000: 68-69), igualmente fundado nas investigações de Stoll e Fink (1996), identifica um grupo de dez condições internas que permitem proporcionar a melhoria das escolas, nomeadamente:

1. *Visão*: uma visão conjunta permite à escola estabelecer o “seu próprio caminho, a direção a seguir desenvolvendo uma atitude de receptividade à mudança”;
2. *Planeamento conjunto*: associado ao desenvolvimento de culturas colaborativas na escola, o planeamento conjunto reveste-se de uma enorme importância para que ocorram mudanças positivas;
3. *Liderança*: a investigação reconhece “a liderança como sendo uma condição de continuidade fundamental”, sendo também que as lideranças eficazes são aquelas que dão oportunidade de liderança a outros;
4. *Envolvimento e maior poder dos professores*: para que as mudanças ocorram é essencial que os docentes estejam envolvidos no processo de

melhoria da escola e sejam consultados durante o processo de decisão, sendo também fundamental levar os alunos a participar;

5. *Parcerias*: o estabelecimento de parcerias com entidades externas e de amigos críticos é fundamental para o desenvolvimento de todo processo de melhoria;
6. *Monitorizar e avaliar*: o processo de melhoria é acompanhado por processos de monitorização e de avaliação, devendo ser planeados e realizados sistematicamente;
7. *Identificação e resolução de problemas*: é importante a capacidade de a escola lidar com os problemas de forma ativa, profunda e pronta, na medida em que é uma parte essencial do processo de melhoria;
8. *Desenvolvimento dos professores, apoio e recursos disponibilizados*: criar condições que proporcionem o desenvolvimento profissional dos docentes é importante, na medida em que são estes que desempenham um papel relevante na melhoria do ensino praticado na escola;
9. *Adaptação das estruturas de gestão*: sendo a gestão um dos aspetos que muitas vezes dificulta o processo de melhoria, é necessário a criação de novas estruturas que facilitem a coordenação;
10. *Criatividade*: é fundamental a existência de estruturas flexíveis que permitam acomodar as ideias externas ao contexto específico, permitindo deste modo tornar as escolas “autoras das mudanças” que se “adaptam criativamente aos normativos deforma a que eles se ajustem à sua própria visão”.

Apesar de o movimento das escolas eficazes e o movimento da melhoria da escola terem origens e direções diferentes, é possível, a partir da comparação entre os paradigmas da eficácia e da melhoria patente no quadro VIII da autoria de Alaiz, Góis e Gonçalves (2003: 37), alicerçada nas investigações de Stoll e Wikeley (1998), concluir que ambos têm fornecido um contributo importante para a mudança das escolas e da educação e que um e outro se complementam, reforçando a pertinência de uma maior cooperação entre estes dois movimentos sobre o desenvolvimento organizacional da escola.

Quadro VIII – Comparação entre os paradigmas da eficácia e da melhoria (Alaiz *et al.*, 2003: 37)

CONTRIBUTOS DA EFICÁCIA	CONTRIBUTOS DA MELHORIA
<ul style="list-style-type: none"> • Atenção aos resultados • Ênfase na equidade • Utilização dos dados na tomada de decisão • Assunção da escola como o centro da mudança • Orientação para uma metodologia de investigação quantitativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Atenção aos processos • Orientação para a ação e o desenvolvimento • Ênfase nas áreas de melhoria selecionadas pela escola • Compreensão da importância da cultura escolar • Enfoque na instrução • Visão da escola como centro da mudança • Orientação para uma metodologia de investigação qualitativa

O desenvolvimento nas escolas de alguns programas consagrados ao movimento da melhoria da escola fez assomar críticas na medida em que os resultados prometidos não foram alcançados. Esta falha, no entendimento de Alaiz *et al.* e Bolívar (2003), ficou a dever-se essencialmente a dois aspetos. O primeiro está relacionado com a orientação do topo para a base (“top-down”) do processo de melhoria da escola, desenquadrado da dinâmica real de cada escola e das suas condições e circunstâncias particulares. Estes processos de melhoria da escola que têm origem exteriormente a ela incorrerem diversas vezes em fracassos, pois, de acordo com Santos Guerra (2001: 27), é um facto que “todas as escolas se assemelham entre si e que todas as escolas diferem de forma espetacular. Ou seja, é simultaneamente verdade afirmar que todas são iguais e, ao mesmo tempo, diferentes”, pelo que se torna fundamental conhecer a “identidade institucional” (Santos Guerra, 2001) ou a “identidade da escola” (Sallán, 1996), para observar os fatores que lhe proporcionam a melhoria e as características que facultam maiores níveis de eficácia.

Já o segundo aspeto prende-se com o desenvolvimento de processos de melhoria da escola centrado apenas em algumas partes da escola, concretamente no desenvolvimento profissional e organizativo dos docentes, criando a ilusão de se estar a melhorar a escola no seu todo. No atinente a este segundo aspeto, Bolívar (2003: 36-37) faz a observação de que “tentar uma abordagem de toda a escola e trabalhar, fundamentalmente, as relações dos professores pode ser uma condição necessária, mas não suficiente para a melhoria da escola”.

3.4.3. Melhoria eficaz da escola - “effective school improvement”

Apesar da identificação dos fatores de eficácia a cargo do movimento das escolas eficazes e dos processos utilizados pelas escolas para fabricar mudanças bem sucedidas da responsabilidade do movimento da melhoria da escola, nenhum dos dois movimentos conseguiu responder a todos os problemas que atravessam a realidade dos sistemas educativos na sociedade pós-moderna. Nesta senda, os investigadores de ambos os movimentos sentiram a necessidade de estreitar a cooperação entre si e conjugar os contributos dos dois paradigmas anteriormente descritos e é neste contexto que nasce o novo movimento designado por “Melhoria eficaz da escola”.

O movimento de melhoria eficaz da escola é apresentado por Alaiz *et al.*, (2003: 38), com base na definição de Hoeben (1998), como a “mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados”.

Assim sendo, para estes autores (2003: 38), o conceito de “melhoria eficaz da escola” é acautelado pelos seguintes princípios orientadores:

1. os objetivos e o sucesso da melhoria eficaz da escola podem ser definidos em termos de critérios de eficácia, por um lado, e em termos de critérios de melhoria, por outro;
2. o critério de eficácia é aplicável se a escola consegue melhores resultados de aprendizagem para os seus alunos, acrescentando mais- -valia a esses resultados;
3. o critério de melhoria é aplicável se a escola gere com sucesso a mudança de uma situação para outra, necessária para conseguir maior eficácia da escola;
4. os professores são centrais na condução de todos os esforços em direção à eficácia e à melhoria;
5. a melhoria eficaz da escola só tem sucesso se se verificarem simultaneamente os critérios de eficácia e de melhoria.

A melhoria eficaz da escola consubstancializa-se em dois tipos de resultados: os resultados intermédios (relativos à melhoria dos processos desenvolvidos a nível da sala de aula e da escola e avaliados recorrendo a um critério de melhoria) e os resultados dos alunos (estimados em termos cognitivos, de atitudes ou de competências e avaliados segundo critérios de eficácia). Na sequência do processo de melhoria eficaz da escola,

esta e as salas de aula devem tornar-se eficazes, deixando sobressair as características descritas no quadro IX (Reeztig, 2001, citado por Alaiz *et al.*, 2003: 39):

Quadro IX – Características das escolas e das salas de aula eficazes (Reeztig, 2001, citado por Alaiz *et al.*, 2003: 39)

ESCOLAS EFICAZES	SALAS DE AULA EFICAZES
<ul style="list-style-type: none"> • Orientação para os resultados e expectativas elevadas acerca dos alunos • Liderança profissionalizada • Consenso e coesão entre o pessoal • Visão e objetivos comuns • Qualidade do currículo • Oportunidade de aprendizagem, quer para os alunos, quer para os professores • Clima de escola (atmosfera disciplinada, orientação para a eficácia e boas relações internas) • Potencial de avaliação • Envolvimento dos pais/parcerias casa-escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas elevadas dos alunos • Ensino organizado para a consecução de objetivos • Clima de sala de aula favorável • Bom ambiente de aprendizagem • Tempo real dedicado à aprendizagem/concentração nas tarefas de ensino e de aprendizagem • Ensino estruturado • Aprendizagem independente • Procedimentos de diferenciação • Acompanhamento das aprendizagens e progressos dos alunos • Reforço positivo e “feedback”

Reeztig (2001) propõe um quadro de referência para a melhoria eficaz da escola. Este quadro de referência tem unicamente a pretensão de funcionar como um guia orientador e nunca como um modelo rígido a seguir, desconetado do contexto em que a escola se insere, e apresenta uma visão de conjunto dos fatores que podem facilitar a melhoria eficaz da escola, concretamente os fatores de contexto, destacando-se nestes a pressão para melhorar, e os fatores a nível da escola, tal como se encontram ilustrados na figura 6 da autoria de Alaiz *et al.* (2003: 39). Estes fatores são interdependentes e influenciam-se constantemente uns aos outros. As relações indicadas entre eles mostram que a melhoria eficaz da escola é um processo cíclico, perpétuo, sem princípio nem fim.

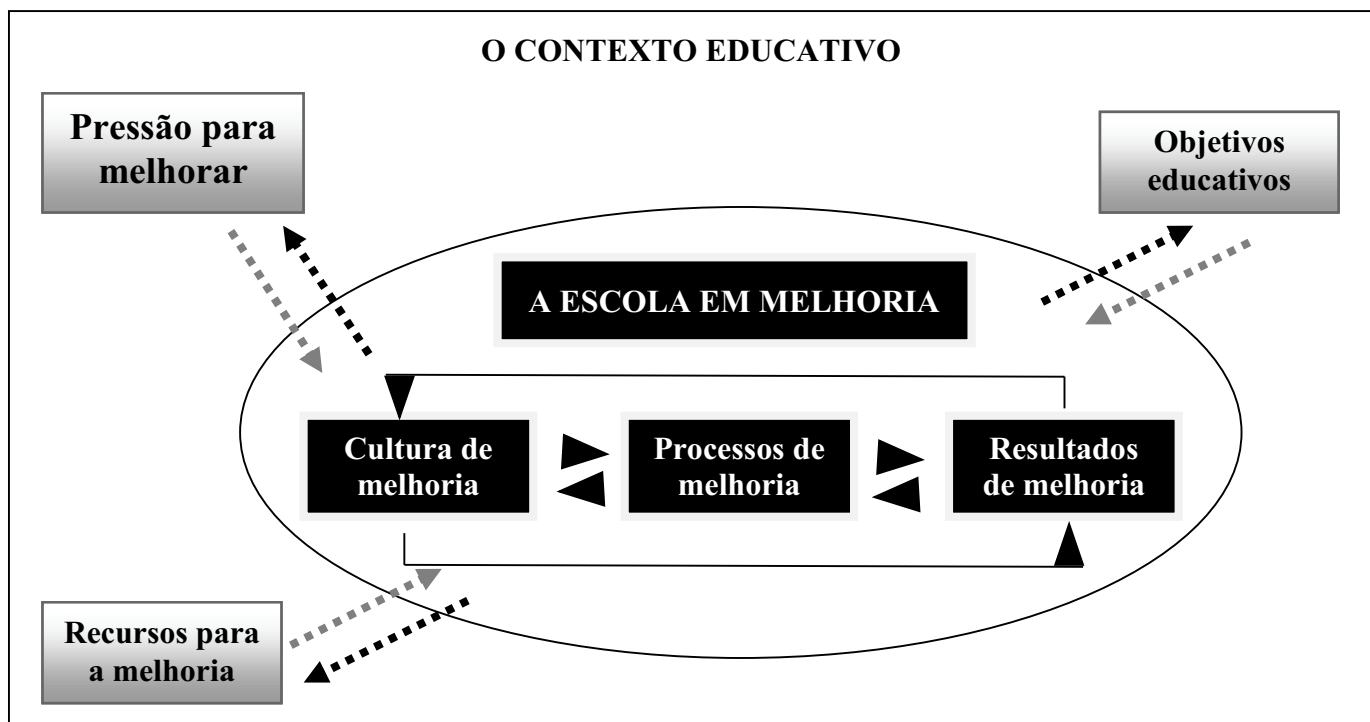


Figura 6 – Quadro de referência para a melhoria eficaz da escola (adaptado de Alaiz *et al.*, 2003: 40)

Ainda e relacionado com o quadro de referência do movimento de melhoria eficaz da escola, o quadro X exemplifica os fatores de contexto (pressão externa para melhorar, recursos/apoio à melhoria e objetivos educativos), enquanto o quadro XI apresenta os fatores a nível de escola (cultura de escola, processos de melhoria e resultados de melhoria).

Quadro X – Fatores de contexto (Reeztig, 2001, citado por Alaiz *et al.*, 2003: 41)

PRESSÃO EXTERNA PARA MELHORAR	RECURSOS/ APOIO À MELHORIA	OBJETIVOS EDUCATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação externa e responsabilização • Agentes externos • Participação da sociedade no ensino, nas mudanças sociais e em políticas educativas favoráveis à mudança 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia deixada às escolas • Recursos financeiros e condições de trabalho favoráveis • Apoio local 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos educativos formais em termos de resultados dos alunos

Quadro XI – Fatores a nível da escola (Reeztig, 2001, citado por Alaiz *et al.*, 2003: 42)

CULTURA DE MELHORIA	PROCESSOS DE MELHORIA	RESULTADOS DE MELHORIA
<ul style="list-style-type: none"> • Pressão interna para a melhoria • Autonomia das escolas • Visão partilhada sobre a educação • Vontade em tornar-se uma organização aprendente/um prático reflexivo • Formação e colaboração colegial • Experiência em matéria de melhoria • Apropriação da melhoria, envolvimento e motivação • Liderança • Estabilidade da equipa educativa • Tempo para as atividades de melhoria 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação e diagnóstico das necessidades de melhoria • Descrição dos objetivos de melhoria • Planificação das necessidades de melhoria • Implementação do programa de melhoria • Avaliação e reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança da qualidade da escola • Mudança da qualidade dos professores • Mudança da qualidade dos resultados dos alunos (conhecimentos, competências e atitudes)

Uma vez descrito o quadro de referência para a melhoria eficaz da escola, revela-se crucial, para a implementação da melhoria eficaz da escola, abordar, por um lado, o papel negligenciado, quer pela investigação em eficácia, quer pela corrente ligada à melhoria, que a(s) cultura(s) e subcultura(s) dominante(s) na organização escolar desempenham em qualquer processo de melhoria (Alaiz *et al.*, 2003: 119) e, por outro lado, a acentuada importância da liderança neste processo, aspetos que são abordadas nos pontos seguintes deste relatório.

3.5. A(s) cultura(s) e subcultura(s) dominante(s) na organização escolar e a melhoria eficaz da escola

Relativamente à noção de “cultura”, revela-se uma tarefa “inglória” (Costa, 1996) procurar consensos, pois, dependendo do campo do saber de várias ciências sociais, surgem diferentes noções, pelo que “a cultura organizacional permanece como uma problemática de difícil apreensão em virtude do seu estatuto epistemológico incerto” (Caixeiro *et al.*, 2014: 3). Para Hargreaves (1998: 185), as culturas criam a identidade de escola, na medida em que “fornecem um contexto no qual as estratégias específicas de ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preferidas ao longo do tempo” e manifestam-se em

crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos. A cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade (1998: 185 - 186).

Um entendimento semelhante é apresentado por Caixeiro, Verdasca e Estêvão (2014: 4) quando arrolam que “a cultura é entendida como algo de objetivo, pertença interior e específica da organização” e a circunscrevem

a um conjunto de símbolos, ritos, valores, crenças, mitos, histórias e outros aspetos pertencentes à ordem do simbólico, representativos de padrões de conformidade e que passam a ser objeto de socialização para os novos atores organizacionais (2014: 4).

Por seu lado, também são apresentadas diferentes tipologias de cultura de escola, como a proposta de Stoll e Fink (1996) que aborda a cultura de escola a partir de dois binómios “eficácia *versus* ineficácia” e “melhoria *versus* declínio”, de que resultam cinco tipos de escola: as escolas em movimento, as escolas em velocidade de cruzeiro, as escolas que se passeiam, as escolas lutadoras e as escolas submersas, cujas características dominantes surgem sintetizadas na figura 7.

	Em melhoria	Em declínio
Eficaz	<p>Em movimento São eficazes e continuam em processo de melhoria contínuo.</p>	<p>Em velocidade de cruzeiro A sua eficácia deriva, em parte, da origem socio-económica dos seus alunos. Existe uma certa inércia na sua actuação que lhes reduz o potencial de reacção à mudança.</p>
	<p>Que se passeiam São escolas médias quanto à eficácia. Procuram alguma melhoria mas as suas prioridades e os seus objetivos nem sempre são os mais pertinentes.</p>	
Ineficaz	<p>Lutadoras Estão conscientes da sua ineficácia; procuram melhorar, mas nem sempre as suas opções são as mais adequadas.</p>	<p>Submersas São ineficazes; os seus profissionais aceitam essa ineficácia como uma fatalidade e, por isso, não desenvolvem estratégias de melhoria.</p>

Figura 7 – Tipologias de escolas de Stoll e Fink (Stoll e Fink, 1996, citado por Alaiz *et al.*, 2003: 121)

Outra tipologia de cultura de escola é a apresentada por Hopkins, Ainscow e West (1998) que se baseia na combinação de componentes antagónicos, nomeadamente os binómios “eficácia *versus* ineficácia” e “dinamismo *versus* estaticismo”, a partir dos quais surgem quatro expressões de cultura de escola, que sugerem dois contínuos: um da eficácia à ineficácia relacionado com os resultados e outro do dinamismo ao estaticismo relacionado com os processos. A figura 8 auxilia na compreensão, quer do contraste entre as diferentes expressões, quer do contínuo.

PROCESSOS

		Dinâmica	Estática
		RESULTADOS	Eficaz
Ineficaz	Eficaz	<p><i>Que vagueiam</i> São escolas hiperativas, sempre envolvidas em numerosos projetos; no entanto, o seu dinamismo não se traduz nos resultados.</p>	<p><i>Encalhadas</i> São escolas sem sucesso. O isolamento dos seus professores não facilita qualquer mudança conducente à melhoria; descrentes da capacidade de alterar o seu “destino”.</p>

Figura 8 – Tipologias de escolas de Hopkins, Ainscow e West (Hopkins, Ainscow e West, 1998, citado por Alaiz *et al.*, 2003: 123)

Por outro lado, os diferentes graus de partilha da cultura organizacional pelos atores organizacionais permitem uma leitura assente em três perspetivas teóricas – as perspetivas integradora, diferenciadora e a fragmentadora (Martin, 1992, 2002, citado por Caixeiro *et al.*, 2014: 3). Estas três categorias estabelecem a sua diferenciação com base na essência (homogeneidade e harmonia, diferença e conflito), o grau de consenso (organizacional, grupal, individual), a forma como as manifestações da cultura se relacionam (consistência, inconsistência), a matriz cultural (una e singular, múltipla e plural) e a orientação perante a ambiguidade (exclusão, controle), tal como aparece resumido no quadro XII. A este propósito, Martin e Meyerson (1988) destacam que é necessário adotar simultaneamente as três perspetivas para se ter uma leitura convincente e total da realidade organizacional do contexto cultural.

Quadro XII – Perspetivas de abordagem da cultura organizacional (Martin, 1992, 2002, citado por Caixeiro *et al.*, 2014: 8)

PERSPETIVA DE ABORDAGEM	INTEGRADORA	DIFERENCIADORA	FRAGMENTADORA
UNIDADE DE ANÁLISE	Organização	Grupo	Indivíduo
CONSENSO	Homogeneidade e harmonia envolvendo toda a organização	Consenso a nível das subculturas	Multiplicidade de visões, ambiguidade, ausência de consenso
MANIFESTAÇÃO MATRIZ CULTURAL	Consistência Uma, única, singular	Inconsistência Várias, ao nível dos grupos	Complexidade, falta de clareza Múltiplas
AMBIGUIDADE	Excluída	Canalizada para fora das subculturas	Enfatizada
METÁFORAS	Clareira na selva, monólito	Ilhas de clareza num mar de ambiguidade	Teia, rede, selva

Contudo, as tipologias de cultura de escola constituem-se, no pensar de Chorão (1992: 78), como “uma excelente metodologia para identificar características essenciais, analisar a sua ligação com a estrutura e funcionamento das organizações”, portanto com utilidade para descrever e caracterizar, embora elas não representem “tipos puros, e, nessa medida, são meras abstrações não existentes na realidade”. Este pensar é corroborado por Caixeiro, Verdasca e Estêvão (2014:4) quando afirmam que as perspetivas de abordagem da cultura organizacional “deverão ser entendidas, sobretudo, como “tipos ideais” e não apenas como descrições objetivas da realidade organizacional”.

A juntar à cultura dominante ou mais característica de cada organização escolar, há ainda que ter em conta as subculturas que emergem no seu interior, como, por exemplo, as culturas dos professores, dos pais, dos Departamentos Curriculares, de certos grupos de professores, entre outras. Assim, e, tendo em conta a importância que os professores assumem na escola, aporta-se, de seguida, as culturas profissionais dos professores, tendo presente, como defendem Alaiz, Góis e Gonçalves, que

as culturas profissionais dos professores constituem por vezes resistências fortíssimas à mudança nas escolas, porque os professores entendem a mudança como um colocar em causa as formas de trabalho instaladas e os direitos adquiridos (2003: 127).

O conceito de “cultura profissional dos professores” aqui patente está diretamente relacionado com a forma como os professores desenvolvem o seu trabalho na e para a escola, isto é, refere-se ao modo de relação que se traduz nas práticas que utilizam, nas crenças que estão subjacentes à sua forma de entender o trabalho realizado e que realizam,

assim como as rotinas que os motivam nas atuações com a escola, com os outros professores e naturalmente com os alunos (Fialho e Sarroeira, 2012: 4).

Para Hargreaves (1994) e Thurler (2004), embora divergindo na terminologia, existem cinco tipos de culturas profissionais dos professores, dos quais se seleciona os que são comuns aos dois autores: individualismo, balcanização ou fragmentação, colegialidade forçada e colaboração, contemplando, ainda, outro tipo de cultura apresentada apenas por Thurler e que se designa por “grande família”.

O individualismo caracteriza-se pelo isolamento e proteção da interferência externa, constituindo uma limitação ao desenvolvimento profissional: enfatiza a forma de trabalho mais tradicional e praticada nas escolas (Lima, 2000, 2003). Os docentes centram o seu trabalho nas atividades de sala de aula e fazem-no, isoladamente, da melhor maneira possível, porque consideram, segundo Hargreaves (2003), que as suas qualificações enquanto professores permitem o seu direito à autonomia e à proteção contra interferências que consideram externas.”

Numa escola onde esta cultura é predominante, não existe a partilha (de saberes ou recursos) entre professores. Mais contemporaneamente, e de acordo com o mesmo investigador, em épocas de mudança o individualismo pode tornar-se corrosivo quando emerge numa cultura de competição (nas escolas e no ensino). As pessoas guardam as melhores ideias para si, a partilha não acontece porque a competição no acesso à profissão ou à progressão na carreira é altamente individualista, seletiva e nalguns casos política.

A fragmentação ou balcanização implica uma interação estratégica entre professores, que nem estão isolados, nem trabalham como um todo. Organizam-se em função de interesses e identidades específicas, face às quais desenvolvem a sua identidade e lealdades. Organizam-se, por exemplo, em professores do departamento curricular, área disciplinar, grupo disciplinar.

Neste tipo de cultura profissional, os professores trabalham juntos mas de forma isolada, ou seja, associam-se a outros colegas em subgrupos, mas estes fecham-se sobre si próprios e têm tendência para o isolamento, não sentindo que pertencem ao resto do grupo docente (Hargreaves, 1994; Turner, 2004). As escolas onde predomina esta cultura surgem divididas em departamentos, áreas disciplinares, grupos formais e informais, que funcionam como cidades-estado, e os professores não se mostram abertos à mudança, mas antes a uma defesa cerrada dos seus interesses (Hargreaves, 1994). Segundo o mesmo autor, apresentam algumas características: i) permeabilidade reduzida, dado que as aprendizagens que fazem realizam-se exclusivamente no seu pequeno grupo; ii) permanência duradoura, porque estabilizado o grupo permanecem durante muito tempo; iii) identificação pessoal, pois a socialização entre os membros é estabelecida pela natureza da disciplina que lecionam, das estratégias de ensino utilizadas e da forma como

trabalham e iv) carácter político, ou seja, são repositórios de interesses pessoais (*statu e promoção*).

A colegialidade forçada é uma falsa cultura de colaboração: os professores não interiorizam, nem partilham valores comuns, nem se apropriam de processos de mudança iniciados. O trabalho em grupo, quando existe, é o resultado de uma imposição da liderança de topo e não resiste a pressões fortes. O trabalho em grupo surge forçado ou inventado (Hargreaves, 2003), porque é uma forma de fortificar a colaboração “top-down”, no que se refere ao que se deve planificar, com quem, onde e quando deve ocorrer. Ao ser planificado por outrem, este tipo de trabalho representa “uma prisão onde a gestão de todos os pormenores constrange” (Hargreaves, 2003: 221), em vez de possibilitar a aproximação. Esta cultura emerge em escolas onde existem lideranças fortes que percebem a necessidade de planear e implementar processos de melhoria sem que, contudo, tenham sido suficientemente discutidos com os professores, nem tenham tido em consideração as suas culturas. Desta forma, a atuação do líder pode ser entendida como um simples procedimento administrativo ou como uma estratégia de controlo, criando resistências que inviabilizam qualquer processo de melhoria que se pretenda sistémico e duradouro.

A cultura de colaboração caracteriza-se por uma verdadeira interação entre professores, que escolhem livremente com quem desejam trabalhar, sem qualquer interferência, numa base de partilha, confiança e apoio mútuos. As formas de colaboração podem ir desde a partilha de materiais, preparação de aulas, planificação de atividades, definição de critérios de avaliação, elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de resultados académicos. A formação contínua, nalgumas escolas, passou a ser dirigida às próprias equipas de trabalho e realizadas no local de trabalho (Hargreaves, 2003).

As escolas onde esta cultura é dominante apresentam elevados índices de confiança e aprendizagens de qualidade (Hutmacher, 1992; Sanches, 2000; Hargreaves, 2003; Thurler, 2004). Segundo Sanches (2000: 50), este tipo de cultura permite que os professores se movam por “interesses, motivações, ideias pedagógicas partilhadas”, o que lhes permite experimentar a autonomia e o compromisso de partilhar ideias que promovem o estímulo intelectual e onde sentem que podem desenvolver-se como profissionais. Estas práticas reforçam a interdependência, a corresponsabilidade, o compromisso coletivo no sentido de transformarem os docentes em professores reflexivos, na e sobre a ação (Schön, 1983; Perenoud, 2005).

A cultura de grande família, segundo Staessens (1991) e Nias *et al.* (1994), citados em Thurler (2004), é uma forma de cultura entre o individualismo e a colaboração. É uma forma racional que os professores encontraram para coexistirem pacificamente. Encontra-se em escolas onde aparentemente reina uma paz social, baseada num pressuposto de

qualidade, que é reconhecido pelos outros desde que cada um aja de acordo com regras implícitas ou explícitas, como se de um código tácito se tratasse.

Os professores não ousam discutir os seus problemas de trabalho ou questionar as práticas pedagógicas alheias. Evita-se abordar questões sensíveis (trabalho de sala de aula, avaliação de desempenho docente) de forma a anular ou minimizar potenciais focos de conflito, havendo, no entanto, um conjunto de relações informais que estruturam estes grupos. Aparentam ter uma grande confiança no desenvolvimento espontâneo das “coisas” e reduzem ao mínimo todos os aspetos administrativos.

Segundo Fialho e Sarroeira (2012: 8), em contextos escolares que vivenciam processos de mudança, estes cinco tipos de cultura organizacional descritos não se excluem mutuamente, mas coexistem de forma pacífica.

3.6. A liderança no desenvolvimento de processos de melhoria eficaz da escola

Ainda, e no que à melhoria eficaz da escola respeita, há a acentuar a importância da liderança no desenvolvimento de processos de melhoria eficaz da escola. Leithwood, Harris e Hopkins (2008) constataram que, de todos os fatores internos da escola que contribuem para a aprendizagem dos alunos, a liderança torna-se no segundo fator que contribui para a qualidade do ensino.

Na conceptualização da liderança são aceites três paradigmas principais: um centrado no estudo dos traços de personalidade; o outro na observação dos comportamentos assumidos pelos líderes no exercício das suas funções e o terceiro que se foca nas variáveis situacionais que influenciam a eficácia da liderança (Marques e Cunha, 1996).

A partir dos anos 80 do século XX, surgiu uma nova linha de investigação na liderança, centrada no carisma e na competência transformacional dos líderes na sua relação com os colaboradores (Santos e Caetano, 2007). Em resumo, são quatro as grandes escolas da liderança: a dos traços e competências, a comportamental, a contingencial ou situacional e, por último, a transformacional/transacional, tal como se encontra sintetizado no quadro XIII.

Quadro XIII – Tendências no estudo da liderança (adaptado de Rego, 2000)

PERÍODO	ABORDAGEM	PRESSUPOSTO
• Até finais dos anos 40	• Traços de personalidade	• Liderança é uma capacidade inata
• Finais dos anos 40 até aos anos 60	• Comportamento de liderança	• A eficácia da liderança relaciona-se com o tipo de comportamento do líder
• Finais dos anos 60 até ao início dos anos 80	• Abordagens contingenciais	• A eficácia de liderança é influenciada pela Instituição
• Início dos anos 80	• Novas abordagens da liderança transformacional, transacional	• A liderança depende da “visão” do líder

Os conceitos de “liderança transacional e transformacional” tornaram-se uma referência no estudo das organizações, tendo sido teorizados por Bass (1985), através da elaboração e apresentação do Questionário Multifatorial de Liderança (MLQ), a partir do qual procurou identificar as concepções de liderança transacional e transformacional.

O estilo de liderança transformacional pauta-se por um líder que constrói confiança, age com integridade, inspira os outros, encoraja o pensamento inovador e apoia e desenvolve as pessoas, enquanto as dimensões do estilo de liderança transacional apresentam um pendor construtivo, na medida em que reforça resultados, recompensando material e/ou psicologicamente os membros do grupo que alcançaram os objetivos e tiveram resultados satisfatórios, e corretivo, consubstanciado na monitorização dos erros e irregularidades para manter os objetivos. Por seu turno, as dimensões do estilo de liderança *laissez-faire* têm um ónus passivo, já que a ação ocorre apenas em situação de emergência, e evitativo, pois exhibe ausência e falta de envolvimento, especialmente quando um assunto importante surge (Antonakis, Avolio e Sivasubramaniam, 2003; Bass e Avolio, 2015; Eagly, Johannenses-Schmidt e VanEgen, 2003).

No quadro XIV, deixa-se uma breve caracterização do modelo de liderança transacional, transformacional e *laissez-faire* de Bass e Avolio (1994).

Quadro XIV – Principais características do modelo de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire* de Bass e Avolio (1994) (adaptado de Antonakis, Avolio e Sivasubramaniam, 2003; Bass e Avolio, 2015; Eagly, Johannenses-Schmidt e VanEgen, 2003)

Liderança TRANSFORMACIONAL	Liderança TRANSACIONAL	Liderança LAISSEZ-FAIRE
<p>Consegue dos seus colaboradores níveis de desenvolvimento e produtividade muito significativos</p> <p>Promove ambientes de trabalho onde existe espírito de interajuda, maior coesão e consequentemente menor pressão emocional</p> <p>Apresenta propostas de trabalho inovadoras</p> <p>O líder transformacional é acolhido pelos seguidores com agrado, admiração e respeito, sendo o seu desempenho merecedor do reconhecimento deles</p>	<p>Assenta em mecanismos de negociação, troca, recompensa e punição</p> <p>As ligações que se estabelecem entre as pessoas são meramente contratuais</p> <p>O líder transacional é aquele que trabalha no sentido de identificar com clareza os papéis e tarefas necessários para que os seus colaboradores atinjam os objetivos desejados</p>	<p>O líder <i>laissez-faire</i> é aquele que praticamente não assume as suas responsabilidades e não parece ter qualquer estratégia definida e demonstra poucos ou nenhuns comportamentos que caracterizam as dimensões transformacionais, ou seja, a sua liderança é caracterizada pela ausência de liderança</p>

Analisando as diferenças entre as formas de liderança transformacional e transacional, diversos autores (Bass, 1985; Bass e Riggio, 2006) referem que a primeira será apropriada nos momentos da origem e mudança das organizações, enquanto a segunda se mostra mais adequada em ambientes marcados pela estabilidade. Por outro lado, Bass e Avolio (1994) esclarecem que os dois estilos não devem ser vistos como mutuamente exclusivos, sendo que ambas as formas de liderança podem ser aplicadas de forma complementar, consoante o momento que a organização está a atravessar e acrescentam que o melhor líder será aquele que os utilizar em simultâneo.

No presente século, Bolívar (2012: 63), sustentado em orientações da literatura da autoria de Day *et al.*, Macbeath e Nempster (2009), defende que as formulações anteriores de liderança (instrucional, transformacional, etc.) convergiram numa liderança para a aprendizagem que assume como principal objetivo “a qualidade do ensino oferecido e os

resultados das aprendizagens alcançados pelos alunos”. Nesta conjuntura, a questão prioritária é *quais as práticas de liderança que promovem a aprendizagem?*, tendo sido a resposta a esta questão que, nos últimos anos, ocupou a investigação sobre a liderança. Desta feita, para Hallinger e Heck (1998), citados por Bolívar (2012: 99), as práticas de liderança com maior efeito, embora indireto, no desempenho dos alunos são:

1. o estabelecimento de metas partilhadas;
2. a construção de redes e estruturas sociais que permitam alcançar os objetivos;
3. a participação direta na supervisão docente e de pessoal de apoio;
4. o fortalecimento da capacidade docente, proporcionando educadores de elevada capacidade de aprendizagem;
5. o cuidar dos colaboradores como pessoas e possuir uma boa capacidade para resolução de problemas e de conflitos.

Por sua vez, Viviane Robinson (2007, 2011), citada por Bolívar (2012: 71), define cinco dimensões de liderança que a tornam eficaz, a saber:

1. estabelecimento de metas e expectativas;
2. obtenção e distribuição de recursos de forma estratégica;
3. planificação, coordenação, avaliação do ensino e do currículo;
4. promoção e participação na aprendizagem e desenvolvimento dos professores;
5. asseguramento de um ambiente estruturado e de apoio.

Assim, a liderança deve estar centrada no ensino e na aprendizagem e, não só, nas tarefas administrativas e de gestão; não deve ser monopolizada pelo Diretor, mas sim distribuída e partilhada (Bolívar, 2012: 99), adotando o conceito de “liderança distribuída” de Richard Elmore, que defende que

A liderança distribuída não significa que não há responsáveis pelo desempenho global da organização. Implica sim que a principal função dos Diretores passe pelo desenvolvimento das competências e conhecimento das pessoas na organização, criando uma cultura comum de expectativas em torno da aplicação dessas competências e conhecimentos, gerando uma relação produtiva entre as diferentes partes da organização e responsabilizando as pessoas pelas suas contribuições para o resultado coletivo (2000: 15).

O pendor da liderança em tarefas de administração e gestão manifesta-se insuficiente num tempo de referências constantes aos problemas educativos, nomeadamente às dificuldades da escola para dar resposta aos desafios colocados pela sociedade atual, no entanto, como Stoll e Temperley confirmam

Os líderes escolares só terão influência sobre os resultados dos alunos se contarem com a autonomia apropriada para tomar decisões importantes sobre o currículo e sobre a seleção e formação de professores; e, se para além disso, as suas principais responsabilidades estiverem centradas na melhoria da aprendizagem dos alunos (2009: 13).

Uma vez que até este ponto do relatório procurou apresentar-se um quadro teórico para contextualizar os princípios orientadores do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), desde o estado da educação em Portugal no ano da sua criação, passando pelos atuais desafios da escola e pelos movimentos sobre o desenvolvimento organizacional da escola, bem como pela importância da(s) cultura(s) e subcultura(s) dominante(s) na organização escolar e da liderança no desenvolvimento de processos de melhoria eficaz da escola, áreas em que a investigação em educação tem investido nas últimas décadas na tentativa de encontrar resposta para a questão *a escola faz a diferença no sucesso educativo dos alunos?*, impõe-se, para finalizar o enquadramento teórico, conceptualizar “planeamento”, “estratégia” e “ação estratégica”, para, seguidamente, abordar as forças e as fraquezas do Plano de Ação Estratégica enquanto recurso estratégico de governação pedagógica da escola.

3.7. Conceptualizando “planeamento”, “estratégia” e “ação estratégica”

A escola faz a diferença no sucesso educativo dos alunos? E se assim é, impera colocar outra questão: Então, como pode a Escola, enquanto atravessa tempos de mudança tão desafiantes, cumprir com eficácia a sua missão e atingir os seus objetivos?. A procura de resposta a estas e a outras questões, a par com a necessidade de planear a melhoria através da elaboração e implementação de projetos e de planos, levou muitos investigadores a olhar para a gestão estratégica como uma ferramenta que poderá permitir dar resposta com sucesso às questões acima formuladas (Caldeira, 2015: 20).

Relativamente à gestão estratégica e à sua aplicação às organizações educativas, Estêvão, não querendo ignorar o seu potencial inovador, alerta que interessa

esclarecer este conceito, analisar as suas virtualidades, mas também questionar se ele não passará de mais uma *moda* veiculando, por um lado, determinados valores de convívio nem sempre fácil com os defendidos pelos educadores e, por outro, uma visão hiper-racionalizada das organizações e um discurso gerencialista de planeamento estratégico, omitindo a problematização da verdadeira natureza das organizações educativas, a especificidade das práticas de *gestão de contacto* e das relações estratégicas entre os actores educativos (2008: 1, itálicos do autor).

Contudo, Caldeira (2015: 20) afirma que a gestão estratégica, quando corretamente aplicada pelas organizações, apresenta as seguintes vantagens:

1. clarifica o futuro da instituição;
2. potencia o consenso em redor das prioridades;
3. permite atuar mais eficazmente perante desafios;
4. facilita o foco dos colaboradores em redor dos objetivos e estratégias;
5. dá as bases para a medição de resultados e impactos;
6. melhora a performance institucional.

Neste ponto e, tendo em conta que tradicionalmente a gestão tem andado muito ligada ao planeamento, tornando-se este numa das principais funções de um gestor (Estêvão, 2008: 1) interessa explorar o conceito de “planeamento”.

A palavra “planeamento” por definição significa “preparação de decisões para alcançar objetivos específicos, tendo como finalidade melhorar o uso e gestão dos recursos bem como a qualidade dos ambientes naturais e sociais”. Para Caldeira (2015: 31), o planeamento é entendido como a “função administrativa que define os objetivos e decide sobre os recursos e as tarefas necessárias para os alcançar adequadamente”. Assim,

para este autor, os objetivos do planeamento são definir a missão, visão, valores, objetivos e propriedades; desenvolver premissas sobre as condições futuras; identificar os meios para alcançar os objetivos; implementar os planos de ação e avaliar os resultados.

Outro conceito que importa clarificar neste ponto é o de “estratégia”. Para Estêvão,

A noção de estratégia está ligada a qualquer processo de tomada de decisões que afecte toda a organização por um prazo temporal dilatado; constitui, assim, um conjunto de decisões e de acções que têm por finalidade assegurar a coerência interna e externa da organização, mobilizando todos os seus recursos (2008: 2).

Por seu lado, Ackoff (1974: 12) entende a estratégia como uma “ferramenta para trabalhar com as turbulências e as condições de mudança que cercam as organizações”, sendo, no entendimento deste autor, a seleção das prioridades em função da gravidade dos problemas encontrados dentro da organização um elemento-chave da estratégia.

Já para Rowe, Mason e Dickel (1986: 95), a estratégia é entendida como um “posicionamento das forças antes das acções começarem”.

No que respeita ao planeamento e à estratégia, diversos autores comungam do entendimento de que o planeamento se apresenta como um processo baseado na análise (Como fazer?) que deve acompanhar a estratégia, tendo sobretudo a ver com a função de controlo e de coordenação de atividades para a consecução dos objetivos, enquanto a estratégia se baseia na síntese (O que fazer?), em termos de decisões operacionais a partir da reflexão sobre o que está na base da vantagem competitiva de uma organização (Estêvão, 2008; Caldeira, 2015).

No atinente ao conceito de “ação estratégica”, este é relativamente recente na literatura educacional e surge associado, sobretudo, aos processos de planeamento (Eacott, 2010: 57). Para este autor, a ação estratégica pode definir-se como

estratégias e comportamentos de liderança, relativos à iniciação, desenvolvimento, implementação, monitorização e avaliação de ações estratégicas, no seio de uma instituição educativa, considerando o seu contexto específico (passado, presente e futuro) e a avaliação dos recursos, materiais, económicos e humanos (2010: 61).

No pensamento de Davies, a ação estratégica define-se

como o quadro da ação presente e futura, assente no pensamento estratégico, orientado por metas de médio a longo prazo consubstanciadas em ações gerais que determinam a direção da organização, garantido a sustentabilidade da mesma (2006: 11).

Assim, consideram-se condições inerentes à ação estratégica as seguintes:

1. Condições, direção ou sentido da ação - a ação estratégica não se limita à criação de novas formas de conduzir as mesmas ações, mas implica repensar a natureza das ações (Eacott, 2010: 57);
2. Pensamento e intencionalidade estratégicos - há uma distinção entre atuar e ter uma razão e atuar por causa dessa razão (Eacott, 2010: 57);
3. Participação e envolvimento dos profissionais - tornar as mudanças parte integrante da cultura organizativa da Escola exige implicação, compromisso e envolvimento da comunidade educativa na definição da resposta a um dado problema/necessidade identificado(a) (Bolívar, 2012).

Eacott (2010: 63), por constatar que a investigação educacional se centrou, particularmente, na elaboração de planos de ação, de desenvolvimento e de melhoria, dominando uma conceção de ação estratégica redutora, incompleta e confusa, destaca a necessidade de uma visão compreensiva, integrada e alargada relativamente à ação estratégica em contexto escolar, como se evidencia na figura 9.

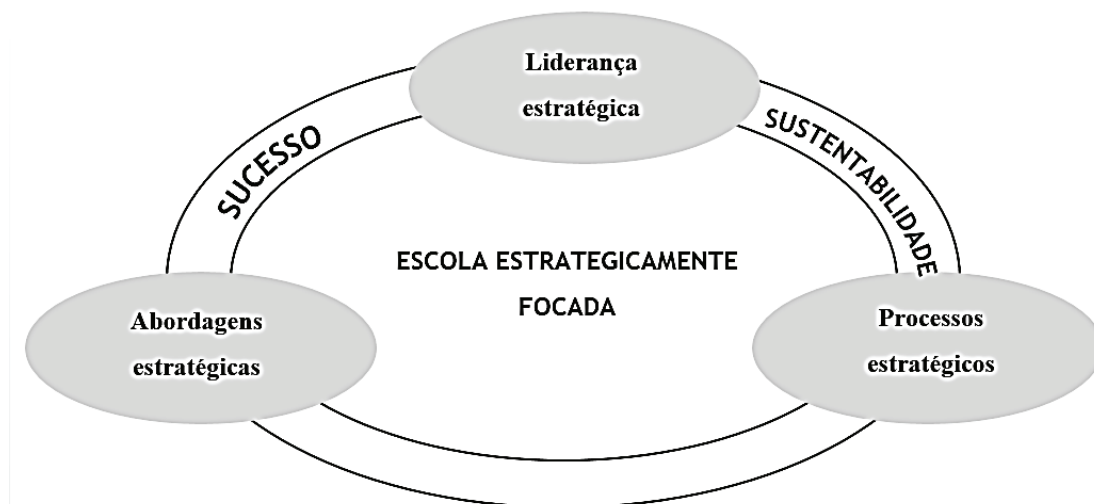


Figura 9 – Escola estrategicamente focada (adaptado de Eacott, 2010: 63)

Nesta esteira, Caldeira (2015: 31) avança que, para que qualquer organização possa produzir um plano de ação estratégica sólido, coerente, claro, capaz de ser rapidamente entendido pelos seus destinatários, é fundamental a aplicação correta dos conceitos de gestão estratégica. Desta feita, cada um dos conceitos de gestão estratégica (Missão, Visão, Valores, Diagnóstico Estratégico, Objetivos, Metas, Indicadores, Estratégia, Responsáveis, Calendarização e Recursos) dá resposta a uma questão específica e os diferentes conceitos encontram-se relacionados entre si, como exemplifica o esquema da figura 10. Como pode ver-se nesta figura, os Objetivos Estratégicos e as respetivas Metas estão condicionados pela Visão da organização, pelos Catalisadores e

pelas Barreiras. A Estratégia da organização vai depender dos Objetivos Estratégicos e das Metas, bem como dos Recursos disponíveis. Os Valores Institucionais devem estar articulados com a Missão da organização e com a sua Visão.

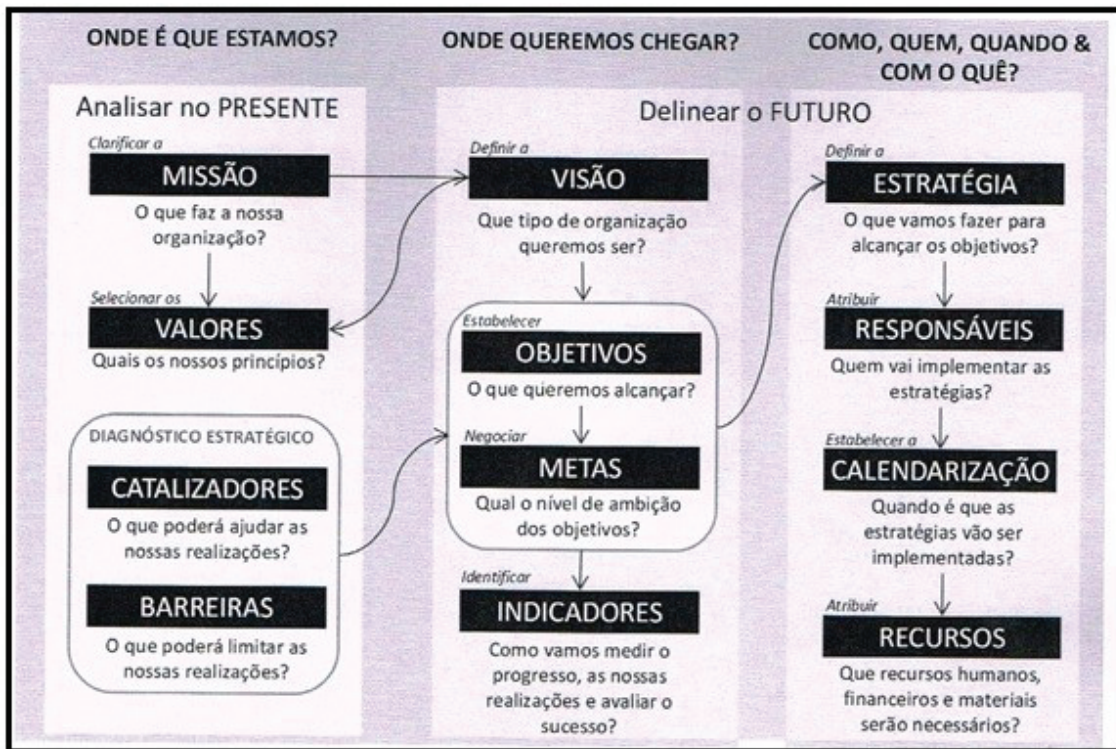


Figura 10 – Esquema da relação de conceitos de gestão estratégica (Caldeira, 2015: 32)

Por outro lado, no que concerne o acompanhamento do grau de consecução dos objetivos, existe também um modelo relacional com a função “Monitorização”, como se encontra plasmado na figura 11.

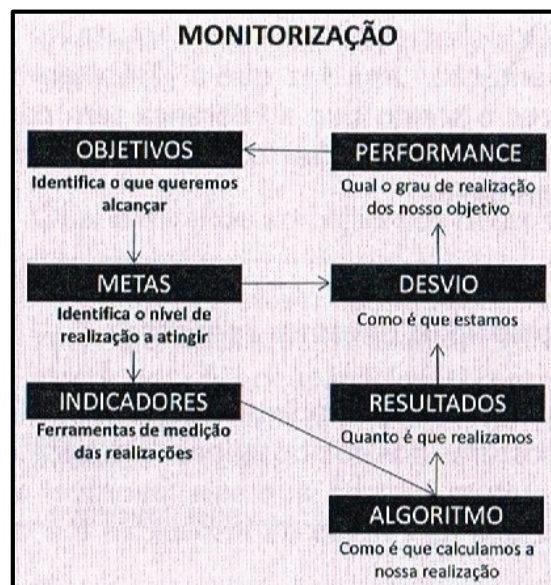


Figura 11 – Esquema da relação de conceitos de gestão estratégica com a função “Monitorização” (Caldeira, 2015: 33)

Por outro lado, o ciclo de gestão estratégico pode ser dividido em três grandes fases: planeamento, execução e monitorização e prestação de contas, como aparece representado na figura 12.



Figura 12 – Ciclo de gestão estratégica e operacional (Caldeira, 2015: 118)

Para Estêvão, a importação do modelo de gestão estratégica para as organizações educativas vai implicar que

as escolas não fiquem à mercê das mudanças das políticas educativas nacionais, numa atitude de mera reacção às contingências da sua implementação; pelo contrário, ela vai exigir, insistentemente, uma margem ampla de autonomia para actuar proactivamente, desafiando os processos tradicionais de gestão em favor de um modelo normativo mais interveniente e desafiador do *statu quo*; vai implicar ainda que as próprias políticas estatais estimulem este processo oferecendo quadros legais amplos e apoios efectivos e desafiadores à construção de identidades organizacionais diferenciadas (2008: 19, *itálicos do autor*).

Nesta linha de pensamento, Murrillo e Krichesky (2012) fazem notar que os Planos de Ação Estratégica devem ser:

- Fundamentados* (no diagnóstico prévio e na literatura científica);
- Participados e conciliadores* (envolvendo toda a comunidade nas diferentes fases, permitindo a partilha e o consenso);
- Realistas e possíveis* (com objetivos realistas e orientação para a ação);

- d)** *Globais* (incluir uma visão alargada do fenómeno e dos elementos que o influenciam);
- e)** *Claros e concisos* (conforme expresso num documento breve, de fácil leitura e com os elementos essenciais).

Parte II – Análise reflexiva

1. (Re)pensar a escola e (re)construir caminhos de promoção do sucesso: um olhar sobre as forças e as fraquezas do Plano de Ação Estratégica (PAE) enquanto recurso estratégico de governação da escola

A chave é mover-se, atrever-se a viver a mudança, aventurar-se a descobrir a zona desconhecida. E isso é algo que não se debate, não se proclama ou escreve. É algo mais simples, FAZ-SE. O primeiro elemento do caminho consiste em reconhecer que o próprio caminho é o objetivo.

(in Jesuits Educació, Horizonte, 2020)

1.1. O contexto: caracterização do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado

O Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado (AEMC), situado em Panóias, periferia da cidade de Braga, foi constituído em 2003/2004, na sequência da fusão do Agrupamento de Escolas do Mosteiro com a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Cávado e a sua designação prende-se com a proximidade, quer do Mosteiro de São Martinho de Tibães, quer do rio Cávado. O AEMC compreende dez estabelecimentos de educação e ensino, nomeadamente a Escola Básica Mosteiro e Cávado (escola-sede), as Escolas Básicas de Merelim S. Paio, Merelim S. Pedro, Ruães (educação pré-escolar e 1.º ciclo), Panóias, Carrascal e Padim da Graça (1.º ciclo) e os Jardins de Infância de Panóias, Mire de Tibães e Padim da Graça. Genericamente, dispõe de duas bibliotecas escolares, sedeadas na escola-sede e na Escola Básica de Merelim S. Paio, e de condições de segurança, habitabilidade e de conforto, mercê das obras levadas a cabo pelas Juntas de Freguesia, Câmara Municipal e Direção, muito embora falem algumas escolas do 1.º Ciclo espaços cobertos destinados ao recreio de crianças e alunos, assim como à prática da educação física.

A população escolar no ano letivo 2016/2017, de acordo com o perfil de escola, era composta por 982 crianças e alunos: 158 na educação pré-escolar (9 grupos), 332 no

1.º ciclo (17 turmas, duas das quais mistas), 174 no 2.º ciclo (7 turmas) e 318 no 3.º ciclo (16 turmas). A população escolar, no ano letivo mencionado, integrava 24 alunos de outras nacionalidades (2%), na sua maioria filhos de emigrantes, e 30 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Por outro lado, verificou-se que 56% dos alunos não beneficiaram de auxílios económicos, no âmbito da ação social escolar, e 77% dos alunos do ensino básico possuíam computador e internet em casa.

Os indicadores respeitantes à formação académica dos pais dos alunos do ensino básico permitem verificar que 8% têm formação superior e 23% secundária ou superior. Quanto à sua ocupação profissional, verifica-se que 14% dos pais dos alunos do ensino básico exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio.

A educação e o ensino são assegurados por 98 docentes, dos quais 91% pertencem ao quadro. A experiência profissional destes é significativa, pois 96% lecionam há dez ou mais anos. O pessoal não docente, com vínculo à Autarquia, é composto por 40 elementos: 33 assistentes operacionais, 6 assistentes técnicos e um coordenador técnico dos serviços administrativos. Destes, 74,4% têm 10 ou mais anos de serviço, sendo abrangidos pelo regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado. O Agrupamento conta, ainda, com um psicólogo, a meio tempo, em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo determinado.

Nos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012, anos para os quais a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência disponibilizou valores de referência, as variáveis de contexto do Agrupamento, quando comparadas com as do mesmo grupo de referência, situam-se próximas da mediana na percentagem de alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos sem auxílios económicos, no âmbito da ação social escolar, na média do número de anos das habilitações de mães e de pais e na percentagem de docentes do quadro dos 2.º e 3.º ciclos.

Assim, quando comparado com outros do mesmo grupo de referência, o Agrupamento apresenta, nos referidos anos letivos, variáveis de contexto bastante favoráveis, embora não seja dos mais favorecidos.

O AEMC foi sujeito a avaliação externa das escolas pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), no ano letivo 2013/2014, nos domínios “Resultados”, “Prestação do Serviço Educativo” e “Liderança e Gestão”, tendo-lhe sido atribuída a menção qualitativa de “Suficiente” no primeiro domínio e “Bom” nos restantes.

A classificação de “Suficiente” encontra-se justificada da seguinte forma no Relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC): “A ação do Agrupamento tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola”.

As áreas de melhoria em que o Agrupamento deveria incidir prioritariamente os seus esforços, e que constam deste relatório da IGEC, deram posteriormente origem ao Programa de Acompanhamento da Ação Educativa, monitorizado e avaliado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), durante dois anos letivos, 2014/2015 e 2015/2016, e que compreendia a conceção, implementação e monitorização, avaliação e prestação de contas de quatro ações, a saber: “+ Inglês”, “CM (Cálculo Mental)”, “Mais Ciência” e “Observação de aulas entre pares - Desenvolvimento profissional docente”. A autora deste relatório reflexivo foi, juntamente com o Diretor do Agrupamento, a interlocutora escolhida para a quarta medida.

No final do ano letivo 2015/2016 e como resultado da Resolução do Conselho de Ministros N.º 23/2016, de 11 de abril, foi lançado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e com ele a conceção dos planos de ação estratégica.

Relativamente à conceção dos planos de ação estratégica, a autora deste relatório reflexivo foi a formadora, mandatada pela Direção-Geral da Educação (DGE), em colaboração com o Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) Braga/Sul, da oficina de formação “Planeamento da ação estratégica de promoção da qualidade das aprendizagens”. Nesta oficina de formação foram concebidos os planos de ação estratégica do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado, mas também dos Agrupamentos de Escolas André Soares, Real, Celeirós e Trigal Santa Maria.

No ano letivo 2016/2017, primeiro ano de implementação dos planos de ação estratégica, a autora deste relatório reflexivo foi nomeada pelo Diretor do Agrupamento como responsável pela execução da medida 2 do plano “Observar para Melhorar” e, ao abrigo do ponto 2 do artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, passou também a desempenhar o cargo de assessora técnico-pedagógica do CFAE Braga/Sul, o que lhe permitiu acompanhar o levantamento das necessidades de formação inscritas em todas as medidas, dos diferentes planos de ação estratégica de todos os Agrupamentos de Escolas associados do CFAE Braga/Sul, bem como a conceção, implementação, monitorização e avaliação do Plano de Formação deste CFAE e particularmente da candidatura deste a financiamento ao Fundo Social Europeu através do Programa Operacional Capital Humano (POCH), no contexto da tipologia de intervenção “Eixo 4 – Qualidade e Inovação do Sistema de Educação e Formação”.

1.2. O plano de ação estratégica: o caminho trilhado desde a conceção até ao primeiro momento de avaliação

O plano de ação estratégica (PAE) do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado foi concebido para os anos letivos 2016/2017 e 2017/2018, na oficina de formação intitulada “Planeamento da ação estratégica de promoção da qualidade das aprendizagens”, sendo esta ação de formação contínua a materialização do nível dois de formação promovida pela Direção-Geral da Educação (DGE), em colaboração com o CFAE Braga/Sul, de acordo com o preconizado no artigo 4.º do Edital do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), respeitante à abertura de candidatura à apresentação de planos de ação estratégica dos Agrupamentos de Escolas /Escolas Não Agrupadas com vista à promoção do sucesso escolar. Na sua conceção direta estiveram envolvidos três docentes, respeitando o artigo 5.º do Edital supraidenticado, que desempenhavam, à altura, os cargos de Diretor, Coordenador de Departamento de 1.º Ciclo e Coordenador dos Diretores de Turma do 2.º Ciclo. Numa tentativa de rentabilizar a oficina de formação com o número máximo de formandos que esta modalidade de formação comporta (20 formandos), foi concedida a possibilidade de as escolas indicarem outro docente, que, no caso concreto deste Agrupamento de Escolas, foi o Subdiretor.

De acordo com os propósitos deste plano de ação e que já foram abordados nos pontos 3.1., 3.2. e 3.3. deste relatório, mas que sinteticamente podemos resumir no imperativo de dar resposta a uma emergência nacional, tendo em conta as elevadas e persistentes taxas de insucesso e abandono escolares, quer pelo que representam em si próprias, quer pelo que revelam quando comparadas com as dos países da União Europeia e da OCDE, as quatro ou cinco medidas inscritas no PAE deveriam privilegiar os anos iniciais de ciclo e incidir em medidas que promovessem a melhoria do trabalho em sala de aula, assentes em dinâmicas de trabalho colaborativo, com envolvimento do Conselho de Docentes/Turma e, concomitantemente, orientadas para o planeamento e realização do ensino e da aprendizagem e para a avaliação para as aprendizagens, priorizando as áreas de mais débil sucesso tais como a língua materna, a matemática, as ciências experimentais e o inglês.

A matriz do plano de ação estratégica, em concordância com o ponto 5 do artigo 3.º do Edital, teria que contemplar:

- a)** a identificação do Agrupamento de Escolas /Escola não Agrupada;
- b)** o compromisso social do Agrupamento de Escolas /Escola não Agrupada em termos de impacte esperado das medidas nas aprendizagens face ao histórico das taxas de sucesso escolar;

- c) a caracterização de cada medida com os seguintes aspetos:
- i. identificação da fragilidade/problema cuja resolução está na esfera de intervenção da escola e que, pelo facto de condicionar as aprendizagens dos alunos, carece de resolução e da(s) respetiva(s) fonte(s) de identificação que a evidencia;
 - ii. identificação dos anos de escolaridade a abranger em cada medida;
 - iii. designação da medida;
 - iv. identificação dos objetivos a atingir com a medida;
 - v. identificação das metas a alcançar com a medida;
 - vi. identificação das atividades a desenvolver;
 - vii. calendarização da execução da medida;
 - viii. identificação dos intervenientes e dos responsáveis pela medida;
 - ix. indicação dos recursos a envolver (crédito horário utilizado ou outros recursos necessários à consecução da medida);
 - x. explicitação dos indicadores de monitorização e meios de verificação da execução e eficácia da medida;
 - xi. menção das necessidades de formação.

O ponto 5 do artigo 3.º do Edital permite constatar que, na elaboração dos planos de ação estratégica, foram respeitados os conceitos de gestão estratégica descritos no ponto 3.7. deste relatório, nomeadamente o diagnóstico estratégico, os objetivos, as metas, os indicadores, a estratégia, os responsáveis, a calendarização e os recursos. Quanto aos conceitos de missão, visão e valores, estes encontram resposta no Projeto Educativo do AEMC, sendo que o plano de ação estratégica não pretende constituir-se como mais um plano, a juntar-se à profusão de referências a instrumentos de planeamento que pululam nas escolas, sobretudo a partir da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, mas antes, através das três fases da gestão estratégica, operacionalizar o Projeto Educativo, encontrando-se fundamentado neste. Assim, e, tal como defendem Alaiz, Góis e Gonçalves (2003: 114), é possível, no que respeita aos documentos orientadores da política educativa e curricular da escola, articular “de modo a que esse planeamento da melhoria não constitua mais uma sobrecarga de trabalho para os professores”.

A Tabela 1 apresenta o compromisso social em termos de impacto esperado das medidas nas aprendizagens face ao histórico das taxas de sucesso escolar, enquanto os quadros XV a XIX resumem alguns dos aspetos que caracterizam cada uma das cinco medidas do plano de ação estratégica do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado, nomeadamente os aspetos da matriz que foram utilizados na comunicação do plano aos

encarregados de educação e à comunidade educativa, cumprindo o estipulado no ponto 5 do artigo 5.º do Edital.

Tabela 1 – Compromisso social do AEMC, em termos de impacto esperado das medidas nas aprendizagens face ao histórico das taxas de sucesso escolar.

	Histórico das taxas de sucesso escolar						Metas de sucesso ² (compromisso social)		
	2013/2014		2014/2015		2015/2016		Histórico (média em %)	2016/2017	2017/2018
	TOTAL ALUNOS	TOTAL ALUNOS C/SUCESSO	TOTAL ALUNOS	TOTAL ALUNOS C/SUCESSO	TOTAL ALUNOS	TOTAL ALUNOS C/SUCESSO			
1.º Ciclo	365	356	366	354	347	342	97,6	97,9	98,2
2.º Ciclo	246	225	223	208	200	190	93,2	94,0	94,8
3.º Ciclo	377	336	359	312	234	213	89,0	90,4	91,8

(Fonte: Plano de ação estratégica do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado – Anexo I)

Quadro XV – Caracterização da medida 1 “NA MATEMÁTICA TU “CONTAS”” do plano de ação estratégica do AEMC.

Designação da medida 1: NA MATEMÁTICA TU “CONTAS”	
Submedida 1– Hypatiamat (1.º ciclo) Submedida 2 – Projeto “Fénix” (5.º e 7.º anos) Submedida 3 – Laboratório de Aprendizagem (6.º e 8.º anos) Submedida 4 – Oficina de preparação para Provas Finais de 3.º Ciclo (9.º ano)	
Fragilidade/problema a resolver e respetiva(s) fonte(s) de identificação:	Insucesso elevado na disciplina de matemática com tendência a agravar-se ao longo do Ensino Básico. Fonte: Relatórios anuais de autoavaliação do AEMC
Ano(s) de escolaridade a abranger com a medida:	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade
Objetivo(s) a atingir com a medida:	Aumentar o sucesso na disciplina de matemática.
Meta(s) a alcançar com a medida:	Metas 2016/17: Atingir pelo menos 95% de sucesso, na disciplina de matemática, no 1º ciclo; Atingir pelo menos 83% de sucesso, na disciplina de matemática, no 2º ciclo; Atingir pelo menos 73% de sucesso, na disciplina de matemática, no 3º ciclo. Metas 2017/18: Atingir pelo menos 97% de sucesso, na disciplina de matemática, no 1º ciclo;

² O estabelecimento do compromisso social assenta na premissa de que da implementação das várias medidas do PAE seja expectável que exista impacto nas taxas de sucesso face ao seu histórico de partida em cada um dos ciclos com anos de escolaridade abrangidos pelo plano e chegou-se aos valores a partir do raciocínio patente no seguinte exemplo: se o histórico em termos da taxa média de sucesso, num determinado ciclo de ensino, é de 88%, o compromisso a dois anos será atingir uma taxa de sucesso de, pelo menos 91% e, a quatro anos, de pelo menos 94%, ou seja, reduzir o insucesso em 25% a dois anos e em 50% a quatro anos.

	Atingir pelo menos 89% de sucesso, na disciplina de matemática, no 2.º ciclo; Atingir pelo menos 82% de sucesso, na disciplina de matemática, no 3.º ciclo.
Responsáveis pela execução da medida:	Coordenador da medida: coordenador de secção disciplinar de matemática, coadjuvado pelos coordenadores de ano do 1.º ciclo.
Indicadores de monitorização e meios de verificação da execução e eficácia da medida:	Indicadores de monitorização: % de alunos com sucesso na disciplina de matemática no 1.º ciclo; % de alunos com sucesso na disciplina de matemática, no 2.º ciclo; % de alunos com sucesso na disciplina de matemática, no 3.º ciclo. Meios de verificação: Relatório de autoavaliação dos Conselhos de Ano do 1.º ciclo e da Secção Disciplinar de Matemática. A monitorização da implementação da medida será efetuada no final de cada período, através do preenchimento, pelo coordenador da medida, de um relatório- -tipo, que inclui a análise do desenvolvimento da medida, as melhorias alcançadas, os constrangimentos e os aspetos a reforçar. Este relatório será apresentado no final de cada período à direção do Agrupamento que, posteriormente, será analisado em sede do Conselho Pedagógico.
Necessidades de formação contínua:	Formação em contexto escolar sobre o projeto Hypatiamat (oficina de 50 horas) - Eixo 4 do POCH Formação em contexto escolar sobre o Projeto Fénix (orientada pela Equipa AMA Fénix) - Eixo 4 do POCH Formação em didáticas da matemática (oficina 50 horas) - Eixo 4 do POCH

Quadro XVI – Caraterização da medida 2 “OBSERVAR PARA MELHORAR” do plano de ação estratégica do AEMC.

Designação da medida 2: <i>OBSERVAR PARA MELHORAR</i>	
Fragilidade/problema a resolver e respetiva(s) fonte(s) de identificação:	Necessidade de implementar a observação da prática letiva, como parte de uma experiência pedagógica (observação focada), para melhorar a articulação vertical e horizontal e potenciar a diferenciação e inovação pedagógicas. Fontes documentais: Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado (AEMC) 2013-2014, áreas de melhoria 2 e 3 e Plano de Melhoria do AEMC 2014-2017, prioridades 2 e 3 e objetivos estratégicos 2 e 3.
Ano(s) de escolaridade a abranger com a medida:	4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.
Objetivo(s) a atingir com a medida:	Dinamizar a observação da prática letiva como parte de uma experiência pedagógica para melhorar a articulação curricular horizontal e vertical e potenciar a diferenciação e inovação pedagógicas. Foco 1 – Articulação vertical do currículo Foco 2 – Articulação horizontal do currículo Foco 3 – Diferenciação e inovação pedagógicas
Meta(s) a alcançar com a medida:	Meta 2016/2017: Envolver pelo menos 40% dos docentes dos anos de escolaridade abrangidos pela medida, no conjunto dos três focos de observação. Meta 2017/2018: Envolver pelo menos 40% dos docentes ¹ dos anos de escolaridade abrangidos pela medida, no conjunto dos três focos de observação. (1) Os pares de docentes envolvidos devem ser diferentes dos pares envolvidos no ano letivo anterior.
Responsáveis pela execução da medida:	Coordenador da medida coadjuvado por: Coordenadores dos Conselhos de 4.º e 5.º anos de escolaridade para os pares de observação de aulas com o propósito do foco 1;

	<p>Diretores de Turma, dos Conselhos de Turma onde se constituírem pares de observação de aulas com o propósito do foco 2;</p> <p>Coordenadores das Secções disciplinares onde se constituírem pares de observação de aulas com o propósito do foco 3.</p>
<p>Indicadores de monitorização e meios de verificação da execução e eficácia da medida:</p>	<p>Indicadores de monitorização:</p> <p>% de docentes dos anos de escolaridade abrangidos pela medida, no conjunto dos três focos de observação.</p> <p>Meios de verificação:</p> <p>Grelhas destinadas a registos contínuos e sistemáticos que evidenciem a implementação/desenvolvimento das atividades previstas e da evolução dos resultados.</p> <p>Aplicação, em outubro de cada ano letivo, da fórmula do indicador para aferir o grau de cumprimento da meta.</p> <p>Envio, via correio eletrónico, após o encontro de pós-observação, dos instrumentos de observação de aulas preenchidos e dos relatórios reflexivos para o coordenador da medida.</p> <p>A monitorização da implementação da medida será efetuada no final de cada período, através do preenchimento, pelo coordenador da medida, de um relatório-tipo, que inclui a análise do desenvolvimento da medida, as melhorias alcançadas, os constrangimentos e os aspetos a reforçar. Este relatório será apresentado no final de cada período à Direção do Agrupamento e, posteriormente, será analisado em sede do Conselho Pedagógico.</p>
<p>Necessidades de formação contínua:</p>	<p>Formação em articulação curricular e interdisciplinaridade (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH</p> <p>Formação em metodologias ativas e participativas, diferenciação e inovação pedagógicas (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH.</p>

Quadro XVII – Caracterização da medida 3 “A FALAR, A LER E A ESCREVER É QUE A GENTE SE ENTENDE” do plano de ação estratégica do AEMC.

<p>Designação da medida 3: A FALAR, A LER E A ESCREVER É QUE A GENTE SE ENTENDE</p> <p>Submedida 1- LER BEM PARA APRENDER MELHOR (1.º e 2.º anos)</p> <p>Submedida 2 – OFICINA DAS LÍNGUAS (5.º e 7.º anos)</p>	
<p>Fragilidade/problema a resolver e respetiva(s) fonte(s) de identificação:</p>	<p>Baixos níveis de proficiência ao nível da leitura e escrita, com tendência de agravamento no ano seguinte como fator preditor do insucesso académico.</p> <p>Dificuldade no desenvolvimento da oralidade e da produção escrita, numa lógica de trabalho de oficina, com a totalidade dos alunos da turma.</p> <p>Fontes: Atas das Secções Disciplinares de Português, Inglês e Departamento do 1.º ciclo</p>
<p>Ano(s) de escolaridade a abranger com a medida:</p>	<p>1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade</p>
<p>Objetivo(s) a atingir com a medida:</p>	<p>Melhorar as competências de leitura, escrita e oralidade nas disciplinas de português e inglês.</p>
<p>Meta(s) a alcançar com a medida:</p>	<p>Metas 2016/17:</p> <p>Atingir pelo menos 97% de sucesso, na disciplina de português, no 2.º ano de escolaridade;</p> <p>Atingir pelo menos 94% de sucesso, na disciplina de português, no 5.º ano de escolaridade;</p> <p>Atingir pelo menos 87% de sucesso na disciplina de inglês, no 5.º ano de escolaridade;</p> <p>Atingir pelo menos 95% de sucesso, na disciplina de português, no 7.º ano de escolaridade;</p> <p>Atingir pelo menos 92% de sucesso na disciplina de inglês, no 7.º ano de escolaridade.</p>

	<p>Metas 2017/18: Atingir pelo menos 98% de sucesso, na disciplina de português, no 2.º ano de escolaridade; Atingir pelo menos 96% de sucesso, na disciplina de português, no 5.º ano de escolaridade; Atingir pelo menos 91% de sucesso na disciplina de inglês, no 5.º ano de escolaridade; Atingir pelo menos 97% de sucesso, na disciplina de português, no 7.º ano de escolaridade; Atingir pelo menos 95% de sucesso na disciplina de inglês, no 7.º ano de escolaridade.</p>
Responsáveis pela execução da medida:	Coordenador da medida coadjuvado por: Coordenadores dos Conselhos do 1.º e 2.º anos e os Coordenadores de secção Disciplinar de Português e de Inglês.
Indicadores de monitorização e meios de verificação da execução e eficácia da medida:	<p>Indicadores de monitorização: Indicador: % de alunos com sucesso nas disciplinas de português e de inglês, por ano de escolaridade abrangido.</p> <p>Meios de verificação: Relatórios de autoavaliação dos Conselhos de Anos (1.º e 2.º anos) e das Secções Disciplinares de Português e de Inglês. A monitorização da implementação da medida será efetuada no final de cada período, através do preenchimento, pelo coordenador da medida, de um relatório-tipo, que inclui a análise do desenvolvimento da medida, as melhorias alcançadas, os constrangimentos e os aspetos a reforçar. Este relatório será apresentado no final de cada período à direção do Agrupamento e, posteriormente, será analisado em sede do Conselho Pedagógico.</p>
Necessidades de formação contínua:	Formação em didáticas do português (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH Formação em didáticas do inglês (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH Oficina de escrita criativa (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH Formação em avaliação da oralidade (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH

Quadro XVIII – Caracterização da medida 4 “AVALIAR PARA APRENDER” do plano de ação estratégica do AEMC.

Designação da medida 4: AVALIAR PARA APRENDER	
Fragilidade/problema a resolver e respetiva(s) fonte(s) de identificação:	Necessidade de diversificar as técnicas e instrumentos de avaliação formativa (das e) para as aprendizagens e generalizar as boas práticas avaliativas, tendo em conta que as dinâmicas de avaliação se constituem como fator explicativo do insucesso. Necessidade de aumentar número de alunos com níveis 4 e 5 (qualidade do sucesso). Fonte de identificação: Relatório da Avaliação Externa 2013/14 (Área de melhoria: A identificação dos fatores explicativos do insucesso que permitam a definição e implementação de estratégias pedagógicas em ordem à melhoria dos resultados académicos.); Plano de Melhoria 2014-2017 (Prioridade 1 e objetivo estratégico 1)
Ano(s) de escolaridade a abranger com a medida:	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.
Objetivo(s) a atingir com a medida:	Diversificar as técnicas e instrumentos de avaliação formativa (das e) para as aprendizagens, para melhorar a qualidade do sucesso. Aumentar o comprometimento do aluno com o seu processo de aprendizagem. Aumentar o sucesso de qualidade das diferentes disciplinas.
Meta(s) a alcançar com a medida:	Metas 2016/2017: Aplicar ou implementar, pelo menos, quatro instrumentos de avaliação formativa escrita ou momentos de avaliação prática ou oral por período e por disciplina.

	<p>Aumentar a taxa de sucesso de qualidade em, pelo menos, 5% em todas as disciplinas por ciclo.</p> <p>Metas 2017/2018:</p> <p>Aplicar ou implementar, pelo menos, quatro instrumentos de avaliação formativa escrita ou momentos de avaliação prática ou oral por período e por disciplina.</p> <p>Aumentar a taxa de sucesso de qualidade em, pelo menos, 5% em todas as disciplinas por ciclo.</p>
Responsáveis pela execução da medida:	Diretores de Turma e Coordenadores de Secção Disciplinar
Indicadores de monitorização e meios de verificação da execução e eficácia da medida:	<p>Indicador de monitorização:</p> <p>N.º de instrumentos de avaliação formativa escrita ou momentos de avaliação prática ou oral aplicados/implementados por período e por disciplina.</p> <p>% de sucesso de qualidade das diferentes disciplinas por ciclo.</p> <p>Meios de verificação:</p> <p>Recolha e análise, pelo coordenador de Secção Disciplinar, das grelhas de avaliação sumativa de final de período de todos os professores que integram a secção disciplinar, para aferir o grau de cumprimento da meta.</p> <p>Recolha e análise, pelo Diretor de turma, sempre que este assim o entender, das grelhas de avaliação sumativa de final de período de todos os professores que integram o Conselho de Turma, para aferir o grau dos procedimentos/critérios de avaliação.</p> <p>A monitorização da implementação da medida será efetuada no final de cada período, através do preenchimento, pelos coordenadores de secção disciplinar, de um relatório--tipo, que inclui a análise do desenvolvimento da medida, as melhorias alcançadas, os constrangimentos e os aspetos a reforçar. Este relatório será apresentado no final de cada período à direção do Agrupamento e, posteriormente, será analisado em sede do Conselho Pedagógico.</p>
Necessidades de formação contínua:	Oficina de formação sobre avaliação das aprendizagens (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH

Quadro XIX – Caracterização da medida 5 “FAZER MELHOR CIÊNCIA” do plano de ação estratégica do AEMC.

Designação da medida 5: FAZER MELHOR CIÊNCIA	
Fragilidade/problema a resolver e respetiva(s) fonte(s) de identificação:	<p>Dificuldade em desenvolver a literacia científica nos alunos nos 1.º e 2.º ciclos, devido à existência de turmas mistas (1.º ciclo), à ausência de desdobramento (2.º ciclo), bem como à falta de materiais de laboratório nas escolas do 1.º ciclo.</p> <p>Fonte: relatórios de autoavaliação da Secção Disciplinar de Ciências Naturais e de atas de Departamento do 1.º ciclo. Segundo estudo do PISA – 2012, desde 2009 que se observa que os resultados médios no domínio das ciências experimentais apresentam uma desaceleração da tendência ascendente de resultados, que se consubstancia, quer na redução das pontuações absolutas obtidas, quer na sua comparação com a média da OCDE.</p>
Ano(s) de escolaridade a abranger com a medida:	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.
Objetivo(s) a atingir com a medida:	Desenvolver a literacia científica dos alunos de todos os ciclos de escolaridade.
Meta(s) a alcançar com a medida:	<p>Metas 2016/2017:</p> <p>Realizar pelo menos duas atividades de indagação e/ou de investigação e/ou laboratoriais e/ou experimentais e/ou de campo, por período letivo, na disciplina de estudo do meio.</p> <p>Realizar todas as atividades de indagação, de investigação, laboratoriais, experimentais e de campo, previstas nas Metas Curriculares das disciplinas de ciências naturais e de físico-química.</p>

	<p>Aumentar a taxa de sucesso de qualidade, em pelo menos 5% por ciclo, nas disciplinas de estudo do meio, ciências naturais e físico-química.</p> <p>Metas 2017/2018: Realizar pelo menos duas atividades de indagação e/ou de investigação e/ou laboratoriais e/ou experimentais e/ou de campo, por período letivo, na disciplina de estudo do meio. Realizar todas as atividades de indagação, de investigação, laboratoriais, experimentais e de campo, previstas nas Metas Curriculares das disciplinas de ciências naturais e de físico-química. Aumentar a taxa de sucesso de qualidade, em pelo menos 5% por ciclo, nas disciplinas de estudo do meio, ciências naturais e físico-química.</p>
Responsáveis pela execução da medida:	<p>Coordenador da medida coadjuvado por: Coordenadores de Departamento do 1.º ciclo e coordenadores de Secção Disciplinar de Ciências Naturais e de Físico-química.</p>
Indicadores de monitorização e meios de verificação da execução e eficácia da medida:	<p>Indicador de monitorização: Número de atividades de indagação, de investigação, laboratoriais, experimentais e de campo, realizadas por período letivo, nas disciplinas de estudo do meio, ciências naturais e físico-química. % de sucesso de qualidade nas disciplinas de estudo do meio, ciências e físico-química.</p> <p>Meios de verificação: Recolha e análise, pelos coordenadores, dos materiais pedagógicos, das evidências e das grelhas para recolha dos resultados obtidos pelos alunos com a implementação destas atividades, no final de cada período. A monitorização da implementação da medida será efetuada no final de cada período, através do preenchimento, pelo coordenador da medida, de um relatório-tipo, que inclui a análise do desenvolvimento da medida, as melhorias alcançadas, os constrangimentos e os aspetos a reforçar. Este relatório será apresentado no final de cada período à direção do Agrupamento e, posteriormente, será analisado em sede do Conselho Pedagógico.</p>
Necessidades de formação contínua:	<p>Formação contínua no âmbito do ensino experimental das ciências para toda a equipa de docentes (educadores e professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos) (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH Formação em organização de laboratórios ou de espaços oficiais destinada aos assistentes operacionais (curso de formação 25 horas) - Eixo 4 do POCH Formação no âmbito das tecnologias educativas (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH</p>

(Fonte: Plano de ação estratégica do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado – Anexo I)

Salienta-se que as medidas 2, “Observar para Melhorar”, e 4 “Avaliar para Aprender” abrangem todos os anos de escolaridade do ensino básico, mas igualmente todas as disciplinas, o que implica que todos os docentes deste nível de ensino contactam com o plano de ação estratégica.

Ainda, e, de acordo com o estipulado nos pontos 4 e 5 do artigo 5.º do Edital, o AEMC teria que assegurar, antes da sua submissão na plataforma eletrónica disponibilizada no sítio da internet da Direção-Geral da Educação (DGE), a sua aprovação, quer pelo Conselho Pedagógico, quer pelo Conselho Geral e, igualmente, promover a sua apresentação e divulgação junto dos encarregados de educação e da comunidade, numa lógica, como sensibiliza o Coordenador da Estrutura de Missão do

PNPSE (EM-PNPSE), num documento que o próprio designou por “Notas de orientação e apoio” enviado aos formadores e aos formandos da oficina de formação acima indicada, de fortalecer o plano e o próprio processo e de inscrever comunitariamente o sentido mobilizador e de corresponsabilidade alargada na construção participada de uma conceção de escola que na sua cultura organizacional assume o sucesso como condição natural e faz permanentemente desse desafio a sua principal prioridade (2016: 3).

Assim, foram concretizadas várias reuniões formais e informais dinamizadas pelo Subdiretor com os elementos do Conselho Pedagógico e com algumas Secções Disciplinares, tendo como ponto único da ordem de trabalho levar a cabo uma análise mais profunda da proposta de plano de ação estratégica, concebida na oficina de formação, com vista a melhorar e a ultimar o mesmo, servindo o propósito, tal como consta do documento “Notas de orientação e apoio”, de

desenvolver processos participados e aglutinadores na definição de estratégias de ação educativa e da sua incorporação no PAE, no qual toda a comunidade, ou pelo menos, os seus representantes eleitos, se deve sentir implicada e corresponsabilizada na sua definição e concretização (2016: 2).

O PAE foi aprovado, por unanimidade, em reunião de Conselho Pedagógico, realizada em 6 de julho de 2016 e, igualmente por unanimidade, em reunião de Conselho Geral, que decorreu em 14 de julho do mesmo ano, de acordo com a Deliberação n.º 11/CG – AEMC/2015-16 deste órgão e submetido na plataforma eletrónica no dia 15 de julho.

O PAE do AEMC, após submissão na plataforma eletrónica, foi apreciado pela EM-PNPSE, em colaboração com outros serviços do Ministério da Educação, tendo em conta os seguintes critérios preferenciais, que integram o ponto 2 do artigo 7.º do Edital:

- a) Medidas cuja concretização abranja os alunos que frequentam anos iniciais de ciclo;
- b) Medidas que impliquem alterações nas dinâmicas de trabalho em sala de aula;
- c) Medidas que reforcem o trabalho colaborativo dos docentes;
- d) Medidas que rentabilizem recursos internos das escolas;
- e) Medidas centradas na diferenciação e inovação pedagógicas;
- f) A relação entre o custo e a eficácia das medidas;
- g) A sustentabilidade das medidas.

O resultado desta apreciação encontra-se plasmado na transcrição infra-apresentada de um excerto da comunicação enviada ao AEMC pela EM-PNPSE, por correio eletrónico:

Na dimensão relevância pedagógica do plano de ação estratégica, tendo por referência os termos do Edital do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, designadamente o artigo 7.º, n.º 2, alíneas a), b), c), e), conclui-se que as medidas inscritas no plano cumprem 75% a 90% dos critérios de referência, pelo que se consideram pedagogicamente muito relevantes.

Como resultado da apreciação e aprovação do PAE, o AEMC teve direito a um reforço de crédito horário de 17 horas, que foi destinado à implementação do Programa Fénix nas turmas do 5.º ano de escolaridade, submedida 2 da Medida 1 “Na Matemática Tu “Contas””.

Todas as medidas do plano de ação estratégica foram implementadas e monitorizadas pelos responsáveis pela sua execução, de acordo com os indicadores de monitorização e meios de verificação da execução e eficácia estipulados na matriz. A ferramenta utilizada para apoiar o processo de monitorização operacional e estratégica foi o *Tableau de Bord*, isto é, tabelas com informação, apresentadas em matriz, cruzando informação com a linha temporal e em que a informação (resultados) é comunicada essencialmente através de números (CALDEIRA, 2015: 128).

Foi, ainda, constituída uma equipa de coordenação para acompanhamento global da implementação e monitorização de todas as medidas do plano de ação estratégica, constituída pelos docentes que frequentaram a ação de formação e que foram responsáveis pela elaboração do relatório-síntese que ilustra o desenvolvimento e a avaliação do plano, e que constitui o anexo II deste relatório. Este relatório-síntese foi apresentado em Conselho Pedagógico para, posteriormente, ser divulgado à comunidade educativa e serviu de base ao preenchimento da matriz referente ao primeiro momento de avaliação, a nível nacional, lançado pela equipa EM-PNPSE e que se encontra no quadro XX.

Quadro XX – Matriz de dados relativos ao primeiro momento de avaliação, ano letivo 20016/2017, lançado pela EM-PNPSE.

Momento 1 (Resultados finais do 3.º período de 2016/17)												
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano	10.º ano	11.º ano	12.º ano
N.º total de alunos inscritos	63	91	104	74	78	96	102	115	101			
N.º total de alunos com sucesso pleno	58	82	96	71	53	70	76	69	72			
N.º total de alunos transitados/aprovados	63	86	104	74	74	95	98	104	99			
N.º de alunos com menção qualitativa igual ou superior a Bom a Português	59	56										
Medidas	Grau de implementação da medida											
1	<input type="radio"/> Ainda não implementada	<input type="radio"/> Em menos de 50%		<input checked="" type="radio"/> Entre 50% e 79%		<input type="radio"/> Entre 80% e 99%		<input type="radio"/> Na totalidade				
2	<input type="radio"/> Ainda não implementada	<input type="radio"/> Em menos de 50%		<input type="radio"/> Entre 50% e 79%		<input checked="" type="radio"/> Entre 80% e 99%		<input type="radio"/> Na totalidade				
3	<input type="radio"/> Ainda não implementada	<input type="radio"/> Em menos de 50%		<input type="radio"/> Entre 50% e 79%		<input checked="" type="radio"/> Entre 80% e 99%		<input type="radio"/> Na totalidade				
4	<input type="radio"/> Ainda não implementada	<input type="radio"/> Em menos de 50%		<input type="radio"/> Entre 50% e 79%		<input type="radio"/> Entre 80% e 99%		<input checked="" type="radio"/> Na totalidade				
5	<input type="radio"/> Ainda não implementada	<input type="radio"/> Em menos de 50%		<input type="radio"/> Entre 50% e 79%		<input type="radio"/> Entre 80% e 99%		<input checked="" type="radio"/> Na totalidade				

esperado das medidas nas aprendizagens face ao histórico das taxas de sucesso escolar, foi cumprido em todos os ciclos do ensino básico, conforme consta da tabela 2.

Tabela 2 – Grau de cumprimento do compromisso social do AEMC, em termos de impacte esperado das medidas nas aprendizagens face ao histórico das taxas de sucesso escolar.

	HISTÓRICO (%)	METAS DE SUCESSO (%)	
	HISTÓRICO ANTERIOR (MÉDIA: 2013/2014; 2014/2015 e 2015/2016)	META PREVISTA 2016/17	RESULTADO 2016/17
1.º CICLO	97,6	97,9	98,5 ▲
2.º CICLO	93,2	94,0	97,1 ▲
3.º CICLO	89,0	90,4	94,7 ▲

A EM-PNPSE disponibilizou às escolas, através do simulador de projeção de taxa de retenção e desistência da plataforma eletrónica PNPSE, tratamento estatístico relativo à taxa de retenção do Agrupamento, por anos de escolaridade (K2 a K9), por ciclos de ensino e a geral do ensino básico e à sua comparação com o total das escolas de Portugal continental, com o total das escolas da NUT III – Cávado e com o total das escolas do concelho em que o AEMC se insere, como surge representado no gráfico da figura 13.

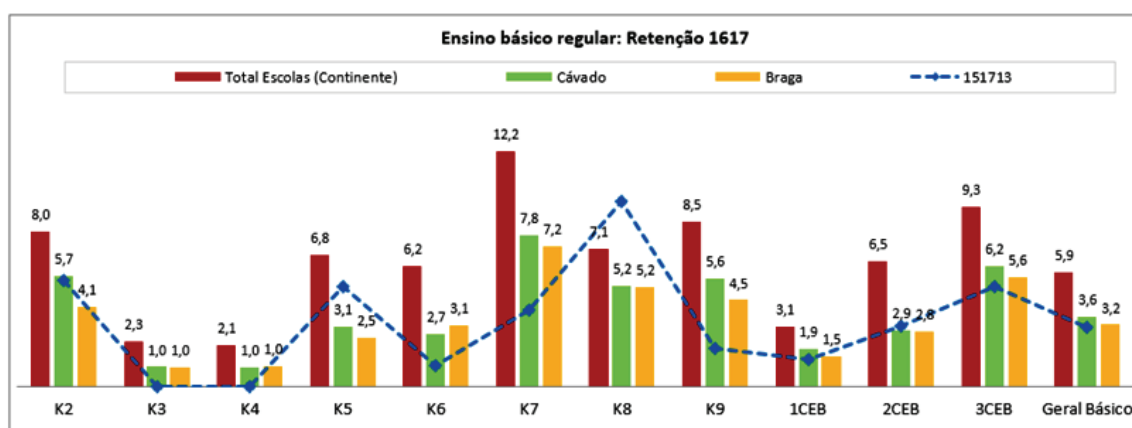


Figura 13 – Taxa de retenção do AEMC (identificado pelo código 151713) no ano letivo 2016/2017 e a sua comparação com os contextos nacional, regional e local (Disponível em <http://pnpsc.min-educ.pt/node/42>)

Foi, igualmente, disponibilizada uma projeção dos valores em que têm que fixar-se as taxas de retenção do AEMC por anos de escolaridade (K2 a K9), por ciclos de ensino e a geral do ensino básico, para que o compromisso social do AEMC estabelecido para o

ano letivo 2017/2018 seja cumprido. Esta projeção encontra-se registada no gráfico da figura 14.

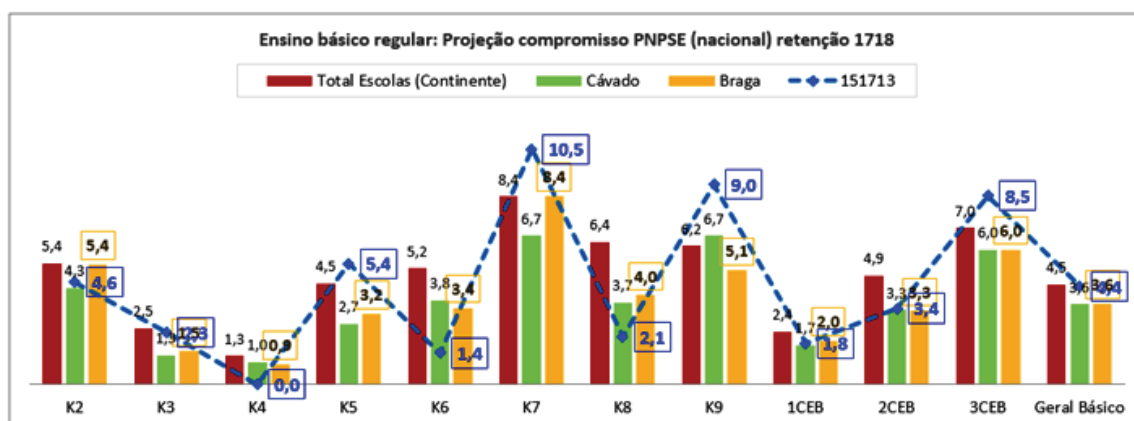


Figura 14 – Projeção dos valores em que têm que fixar-se as taxas de retenção do AEMC (identificado pelo código 151713), no ano letivo 2017/2018, para cumprir o compromisso social constante do plano de ação estratégica (Disponível em <http://pnpse.min-educ.pt/node/42>)

Trilhado este caminho desde a conceção do plano de ação estratégica até ao primeiro momento de avaliação, cumpre, à luz do quadro teórico, abordar as forças e as fraquezas do plano de ação estratégica, enquanto recurso de governação pedagógica do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado.

1.3. O plano de ação estratégica: um olhar sobre as forças e as fraquezas enquanto recurso estratégico de governação da escola

Antes de encetar um olhar sobre as forças e as fraquezas do plano de ação estratégica, vai justificar-se a utilização dos termos “forças” e “fraquezas” decorrentes da terminologia usada na análise SWOT - sigla oriunda do inglês, constituindo um anagrama de Forças (*Strengths*), Fraquezas (*Weaknesses*), Oportunidades (*Opportunities*) e Ameaças (*Threats*). As forças e fraquezas são determinadas pela posição atual de uma organização e constituem fatores internos, enquanto as oportunidades e ameaças são previsões de um futuro enquadrado no horizonte temporal do estudo estratégico e constituem fatores externos (Caldeira, 2015: 65).

Nesta linha de pensamento, dado que o plano de ação estratégica se centra essencialmente no *locus* da ação educativa, ou seja, a própria escola e que este relatório se confina ao primeiro ano de implementação deste plano, optou-se por um olhar analítico sobre os fatores internos (forças e fraquezas), embora num ou noutro ponto se discorra sobre alguns fatores externos.

Assim, posicionando o olhar sobre o contexto em que foi concebido o plano de ação estratégica, isto é, numa oficina de formação destinada às lideranças de topo e às lideranças intermédias dos Agrupamentos de Escolas associados do CFAE Braga/Sul, observa-se que tal permitiu que os Agrupamentos e as suas comunidades educativas conhecessem as práticas, os modos de trabalho e de organização, quer pedagógica, quer curricular uns dos outros, adquirindo, desta forma, um dado conhecimento contextualizado, que foi usado como instrumento de governação da escola e que fortaleceu o trabalho em rede dos Agrupamentos, que, perante as mesmas fragilidades, delinearam, colaborativamente, algumas medidas idênticas. Esta mais-valia emanada da forma como foi gerado o plano de ação estratégica obedece à máxima de Mangez (2011: 198) na medida em que se “o Estado precisa de saber o que a nação sabe” é igualmente verdade que as escolas precisam de saber o que as outras sabem.

Ainda no enlace da conceção do plano de ação estratégica, o facto novo de mobilizar, a nível nacional, numa lógica de convergência e complementaridade, os diferentes atores sociais, autarquias locais, comunidades intermunicipais (CIM), instituições da comunidade e entidades formadoras veio criar sinergias e potenciar o enfoque na prossecução da missão da Escola Pública. É de ressaltar, como exemplo dessa lógica de convergência e complementaridade, que algumas comunidades intermunicipais (CIM) conceberam e implementaram projetos paralelos dirigidos, em parte, à mesma problemática – insucesso e abandono escolar.

Outro dos contributos primordiais do plano de ação estratégica, ao inscrever-se no movimento da melhoria eficaz da escola, prende-se com o combate ao fatalismo sociológico da impotência da escola para contrariar as diferenças sociais, trazendo, como defende Lima (2008: 420), “uma nova esperança aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos”. Por outro lado, ao focalizar-se na mudança e na resolução de fragilidades identificadas pelos profissionais do Agrupamento, a tónica é transferida para o denominado de “efeito escola” (Lima, 2008), levando à identificação de diversos fatores que se desenvolvem no interior da escola e da sala de aula, que, usados como fonte de ideias ou pistas de orientação para o desenvolvimento da mudança e da melhoria e não como um “corpo de conhecimentos prescritivo” (Fialho e Verdasca, 2012), se revestem de um importante potencial na medida em que podem estimular “de forma informada, a reflexão e a autoavaliação dos professores e das instituições educativas” (Lima, 2008: 421).

O facto de o plano de ação ter tido origem na própria escola e estar centrado nesta enquanto *locus* da ação educativa, ter sido desenhado pelas lideranças de topo e intermédias e aprovado, quer pelo Conselho Pedagógico, quer pelo Conselho Geral, e implicar, pelo teor das suas cinco medidas, todos os anos de escolaridade do ensino básico, bem como todas as disciplinas deste nível de ensino, levou a que, destas conjeturas, emergissem aspetos relevantes que interessa aqui especificar: (1) o plano, neste primeiro ano de implementação, foi vivido pelos atores internos com significativa intensidade, havendo momentos formais e informais em que os conflitos foram notórios e necessários na medida em que se constituem “como fatores significantes da promoção de mudanças” (Estêvão, 1998: 184) e que colocam em evidência a imagem da escola como arena política e as culturas e subculturas prevaletentes no Agrupamento, assunto que irá ser abordado a propósito dos constrangimentos deste plano; (2) o respeito pelo contexto do Agrupamento, ou seja, pelos modos de organização e soluções pedagógicas próprios e contextualizados, pois, como afirmou Hopkins (2008: 143), “nem a mudança de ‘cima para baixo’ nem a ‘de baixo para cima’ funcionam por si só”, sendo que as propostas de qualquer mudança não podem vir de fora, como também corrobora Bolívar quando afirma que

as estratégias de implementação de qualquer inovação externa funcionam melhor quando conseguem integrar as propostas das escolas, em vez de serem impostas a partir de uma instância central (2003: 22).

(3) a implicação ativa dos líderes formais em todas as fases do plano de ação estratégica, desde a conceção, passando pela implementação e monitorização até à avaliação e prestação de contas e a corresponsabilização pelos resultados e, em especial, pelo uso estratégico das suas margens de autonomia, veio colocar muitas “areias na

engrenagem” na tendência natural que as organizações possuem para a estabilidade, para a preservação das normas e formas de funcionamento que imperam, para a “domesticação” das inovações e mudanças, de forma a subordiná-las às culturas escolares acomodadas a práticas repetidas ano após ano e para cumprir por parte de alguns profissionais o “ritual da avestruz” e esperar que os ventos de mudança passem. O AEMC não é uma exceção nesta tendência natural para a estabilidade.

Como força do plano de ação estratégica há ainda a referir o trabalho de acompanhamento e assessoria (interna ou externa), consubstancializado, a nível interno, na criação da equipa de coordenação para acompanhamento global da implementação e monitorização de todas as medidas do plano de ação estratégica, constituída pelos docentes que frequentaram a ação de formação e, a nível externo, pela EM-PNPSE. Tendo em conta que a melhoria se constitui como um “processo complexo que não depende apenas de vontades individuais nem de alterações estruturais” (Bolívar, 2003: 48), o acompanhamento e a assessoria assumem especial relevância, não só na criação de capacidades e competências internas geradoras da mudança como também no garante das condições de sustentabilidade dessas mudanças para que as mesmas não sejam “um acontecimento pontual, mas sim um longo caminho a percorrer” (Bolívar, 2003: 48).

A este propósito, o mesmo autor enaltece a importância dos serviços de apoio externo, da consultoria, do acompanhamento ou da assessoria nos sistemas educativos quando afirma que estes se constituem

como um recurso necessário para facilitar a utilização do conhecimento educativo nos processos de ensino e potenciar as boas práticas, através de um apoio sustentado ao longo do tempo, contribuindo para ajudar os professores e os Diretores a solucionar problemas e a melhorar a educação, tanto ao nível da aula como ao nível coletivo da escola (2012: 159).

No que se refere especificamente às medidas que compõem o plano de ação estratégica do AEMC, o facto de, nas medidas 1 e 3 “Na Matemática Tu “Contas”” e “A falar, a ler e a escrever é que a gente se entende”, respetivamente, orientadas para as literacias da matemática, da leitura e da escrita, se privilegiarem os anos iniciais de ciclo, acentua o pendor no carácter preventivo do insucesso em detrimento do carácter remediativo do mesmo, ou seja, o plano de ação estratégica inscreve-se na promoção do sucesso em vez de na tradicional remediação do insucesso.

Por outro lado, o Projeto Fénix, incorporado como submedida 2 da medida 1 “Na Matemática Tu “Contas””, veio questionar a forma useira como até aí se procedia à organização e constituição das turmas, imperando a imutabilidade definitiva, desde que se cumprisse o número de alunos estipulado por lei, por mais argumentos de índole pedagógica que se arrolassem ou por mais “situações de clara homogeneização sociocultural e diferenciação negativa” que se perpetuassem (Verdasca, 2013: 26).

Verdasca, no seu artigo “Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes”, explana a relutância das escolas no que respeita à dinâmica de organização flexível em termos de (re)agrupamento e (re)distribuição dos alunos, quando aventa que terá

sido provavelmente a forma mais simples de organizar e fazer funcionar a escola e de distribuir e estabilizar os grupos de alunos e de professores, mas, apesar disso, não tem sido provavelmente a mais adequada na promoção do princípio da universalidade escolar sucedida. É por isso que não podemos desvalorizar a questão. Uma prática que se repete e se prolonga entre nós no universo das escolas desde há dezenas e dezenas de anos com níveis de insucesso e abandono escolares elevados, mesmo em níveis de escolaridade básica obrigatória, afirma-se e reproduz-se por conter em si própria as condições favoráveis à sua perpetuação (2013: 26).

Nesta senda, a integração da coadjuvação pedagógica, assente no trabalho colaborativo entre professores, na medida 3 “A falar, a ler e a escrever é que a gente se entende” e na medida 5 “Fazer melhor ciência” concatenou a gestão estratégica de recursos humanos, com a implementação de metodologias ativas de aprendizagem, como as aulas-oficina nas línguas e as aulas de caráter laboratorial ou experimental nas ciências e, simultaneamente, com uma gestão direcionada e focada no acompanhamento e apoio direto aos alunos, respeitando as suas necessidades e capacidades, de maneira a desenvolver em cada um hábitos e métodos de trabalho apropriados, bem como maior autoestima escolar.

Por seu lado, a inclusão da medida 4 “Avaliar para aprender” veio permitir o cumprimento do estipulado nos Despachos Normativos n.º 1-F/2016, de 5 de abril, e n.º 4-A/2016, de 16 de junho, especificamente no que concerne ao garante da diversidade e da regularidade da avaliação formativa, contrariando as vezeiras práticas avaliativas, de caráter iminentemente sumativo e baseadas em dois testes.

De igual modo, no âmbito da medida 4 “Avaliar para aprender”, foi atribuído, a todos os docentes dos 2.º e 3.º ciclos do Agrupamento, um tempo (45 min) para trabalho colaborativo, incluído na componente não letiva de estabelecimento de cada docente, nos termos do n.º 4 do artigo 82.º do Estatuto da Carreira Docente (ECD), sendo que as formas previstas de colaboração diziam respeito, essencialmente, à elaboração de instrumentos e de critérios de classificação e à análise e discussão dos resultados. Esta atribuição veio criar a oportunidade para que o tipo de cultura designado por “colaboração” (Thurler, 1994; Hargreaves, 1998) ou a perspetiva de abordagem da cultura organizacional entendida como “integradora” (Martin, 1992, 2002) e que se encontram caracterizadas no ponto 3.5. deste relatório, se fossem gradativamente instalando. Como já foi antes mencionado, a cultura organizacional reveste-se de singular relevância já que

Os estudos integradores da cultura têm deixado antever que culturas fortes, coesas e integradoras produzem escolas mais eficazes, com elevados níveis de excelência escolar num contexto competitivo em resposta às lógicas reguladoras e de sobrevivência ditadas pelos mercados educacionais (Caixeiro *et al.*, 2014: 14).

Outra força do plano de ação estratégica surge sustentada na meta-análise de cinquenta anos de investigação em educação realizada por Wang, Heartel e Walberg e publicada em *What helps students learn?*, que conduziu à identificação de vinte e oito fatores que influenciam a aprendizagem e à sua classificação por ordem de prioridade, levando-os a identificar o professor como sendo o fator que mais influência tem na aprendizagem dos alunos, de tal modo que, para estes autores, citados por Azevedo (2011: 4), “é o professor que mais ajuda (ou não) o aluno a aprender, podendo e devendo-se falar, por isso, em “efeito professor”” e, simultaneamente, para combater a inquietação provocada pelo “humilde trabalho da pedagogia” (Azevedo, 2011: 8), foram acopladas, a todas as medidas dos planos de ação estratégica, necessidades de formação contínua.

Assim, e, para dar resposta eficaz a nível nacional a estas necessidades de formação, por parte dos Centros de Formação de Associação de Escolas, estes puderam candidatar os seus planos de formação a financiamento ao Fundo Social Europeu através do Programa Operacional Capital Humano (POCH), no contexto da tipologia de intervenção “Eixo 4 – Qualidade e Inovação do Sistema de Educação e Formação”. A primeira linha de orientação estratégica desta candidatura no âmbito da formação contínua de docentes e gestores escolares (AVISO N.º POCH-67-2017-03) ancorava-se na premência de responder às necessidades de formação constantes dos Planos de Ação Estratégica (PAE) das Escolas e, concomitantemente, aos desideratos do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), que associa à criação e concretização dos PAE uma forte componente formativa desenhada de acordo com os objetivos a alcançar neste âmbito.

Por último, o plano de ação estratégica, ao centrar-se na melhoria do trabalho em sala de aula, sendo o grau de consecução deste trabalho acompanhado de forma sistemática por um modelo relacional com a função “Monitorização”, vinculou efetivamente as práticas, conetando a intenção e a ação, não se constituindo como mais um “plano de aparência” ou um “plano de intenções” como acontece muitas vezes em educação e, a propósito de diferentes processos, tal como Costa constata

Desencadearam-se processos de autoavaliação, fizeram-se relatórios, modificaram-se projetos educativos, construíram-se outros documentos, registou-se tudo em ata, mas, quando se tentou saber o que é que passou para a sala de aula, para as práticas efetivas, para as mudanças dos comportamentos, aí as opiniões foram, no mínimo, muito duvidosas (2007: 231-232).

Em resumo, das várias forças do plano de ação estratégica, enaltece-se, de um lado, a congregação de esforços na promoção do sucesso escolar e da qualidade das aprendizagens, enquanto condição natural da Escola que se quer para todos “descolando da abordagem tradicional que procura a explicação do fenómeno no aluno, na família ou na sociedade e afirmando a imoralidade do insucesso (Lemos Pires, 1987) numa escola de frequência compulsiva” (Machado e Alves, 2013: 7) e sublima-se, de outro lado, o facto de se constituir como uma ferramenta que fomenta, não só o diálogo interno, como também o diálogo externo entre a rede de Agrupamentos e entre o Agrupamento e a administração educativa central e regional.

A afirmação de Azevedo (2016: 20), recordando que “a cultura que molda o dia-a-dia das escolas gera inércias terríveis, amarra todos os atores ao passado e à repetição de rotinas instaladas” serve de mote para, seguidamente, se discorrer acerca das principais fraquezas notadas no primeiro ano de implementação do plano de ação estratégica e que encontram ancoradouro mormente nos modelos de análise organizacional e respetivas imagens imperantes no Agrupamento, com o estilo de liderança prevalecente e com as culturas de escola e subculturas dos profissionais que dominam.

Resgatando as ideias de que “uma organização não é um tópico de delineamento simples” (Litterer, 1977: 31), de que uma organização pode “ser muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 1996: 327) e ainda, a da “escola como lugar de vários mundos” (Estêvão, 2003: 51) para cimentar a ideia de que o AEMC evidencia características subjacentes a vários modelos e respetivas imagens organizacionais de escola, no entanto, e à semelhança do que acontece no contexto português no que respeita ao quadro teórico de análise organizacional de escola, denota modos de agir e de funcionamento de escola em que prevalecem o tradicional modelo burocrático racional e o modelo de ambiguidade, em que as imagens de escola são a da burocracia (Costa, 1996: 39), a da anarquia organizada (Lima, 1992; Estêvão, 1996; Brunsson, 2006; Costa, 2009; Martins, 2009; Azevedo, 2011) ou a de uma organização debilmente articulada (Weick, 1976) e a decisão organizacional é a do caixote do lixo. Assim, e apesar de se considerarem os dois modelos supramencionados como aqueles que prevalecem na organização, convém, no entanto, lembrar que, ao acarretar mudanças incrementais, o plano de ação estratégica tornou mais evidente o conflito de interesses de ordem diversa – pessoais, profissionais e políticos (Hoyle, 1988: 257), característica do modelo político e da imagem de escola como arena política.

Nesta linha de pensamento, o AEMC, no plano da orientação para a ação, surge, normalmente, como uma organização burocrática, mecanicista, articulada, objetiva, onde a ordem e a certeza reinam, com a sua estrutura hierárquica composta por órgãos formalmente criados, sendo da responsabilidade das hierarquias superiores a tomada de

decisões assentes em critérios objetivos referenciados a padrões normativos, ficando a execução a cargo dos órgãos de base (Carvalho, 2016: 80), características do modelo racional burocrático.

No entanto, no plano da ação propriamente dito, o “simplismo do cenário” (Carvalho, 2016: 80) burocrático não reflete a realidade e o AEMC mostra-se, habitualmente, como uma organização ambígua, subjetiva, marcada pela falta de articulação e pela disjunção, características sumárias do modelo de ambiguidade (Lima, 1998: 163) e, no que concerne a tomada de decisões, esta nem sempre segue processos de sequencialidade lógica: problema – objetivos – estratégias – negociação – decisão, pelo que, diversas vezes, as soluções encontradas resultam de interpretações da confluência de quatro variáveis: problemas, soluções preconcebidas, participantes e oportunidades de escolha, obedecendo à lógica do caixote do lixo (Estêvão, 1998: 197-204; Costa, 1996: 89-108).

Nesta esteira, a ambiguidade tem influência em vários domínios da organização, nomeadamente na identificação de objetivos, no planeamento, nas tecnologias, na tomada de decisões, no ambiente e na liderança” (Costa, 1996: 92) e, no que respeita à liderança formal das organizações escolares, esta traduz-se em ambiguidade das intenções, ambiguidade do poder, ambiguidade da experiência e ambiguidade do êxito (Baldrige, 1983; Cohen e March, 1974).

No caso particular da liderança formal, e de acordo com o modelo de liderança transacional, transformacional e *laissez-faire* de Bass e Avolio (1994), a liderança do AEMC inscreve-se maioritariamente numa liderança entre o *laissez-faire* e o transacional, com pendor em atitudes reativas e prementes, nomeadamente em resposta às intervenções da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) e em tarefas administrativas e de gestão, verificando-se um défice ao nível do ónus transformacional ou de uma liderança para a aprendizagem (Day *et al.*, 2009; Macbeath e Nempster 2009; Bolívar, 2012), tidas como as mais eficazes em tempos de mudança.

Outro aspeto de elevada relevância nestas questões da mudança em educação é o que se vincula com as culturas e subculturas dominantes numa organização. Tendo presente a noção de que as perspetivas de abordagem da cultura organizacional “deverão ser entendidas, sobretudo, como “tipos ideais” e não apenas como descrições objetivas da realidade organizacional” (Caixeiro *et al.*, 2014: 4), pode considerar-se que o AEMC, de acordo com a tipologia de cultura de escola proposta por Stoll e Fink (1996) e que aborda a cultura de escola a partir de dois binómios “eficácia *versus* ineficácia” e “melhoria *versus* declínio”, oscila entre as escolas que se passeiam, tendo em conta que há aspetos de desempenho que se encontram na média, e as escolas lutadoras, uma vez que tem consciência da sua ineficácia em determinados domínios, como os que deram origem às quatro ações do plano de acompanhamento da ação educativa e às cinco medidas do plano

de ação estratégica. Já no rasto da tipologia de cultura de escola apresentada por Hopkins, Ainscow e West (1998) e que se baseia na combinação de componentes antagônicos, nomeadamente os binómios “eficácia *versus* ineficácia” e “dinamismo *versus* estaticismo”, o AEMC enquadra-se numa “escola que vagueia”, pois apresenta um certo dinamismo, no atinente aos numerosos projetos externos e internos e clubes que incorpora e até mesmo à variedade da oferta complementar com que brinda os alunos, mas que não se traduz em resultados académicos. Por outro lado, se atendermos à forma como os diversos atores partilham a cultura organizacional, tendo por base a essência na qual se destaca a diferença; o grau de consenso, salientando-se o grupal e o individual; a forma como as manifestações da cultura se relacionam, marcada pela inconsistência; a matriz cultural que se revela múltipla e plural; a orientação perante a ambiguidade que é de controle e a metáfora que mais se adequa é a da teia, rede ou selva (Martin, 1992, 2002, citado por Caixeiro *et al.*, 2014: 3), conclui-se que o AEMC, nesta perspetiva de abordagem da cultura organizacional, apresenta sobretudo características da perspetiva diferenciadora e da perspetiva fragmentadora.

Relativamente às subculturas que emergem no interior do Agrupamento, como, por exemplo, as culturas dos professores, há a referir que coexistem as culturas individualista, balcanizada e a colegialidade forçada, sendo que esta última se tornou mais notória no ano de implementação do plano de ação estratégica, resultado de uma certa obrigação na colaboração devido ao tempo atribuído no horário de todos os docentes para trabalho colaborativo.

Este enquadramento do Agrupamento nos modelos de análise organizacional de escola e respetivas imagens, no estilo de liderança e nas culturas e subculturas dominantes na organização serve para justificar as principais fraquezas do plano de ação estratégica enquanto recurso de governação estratégica da escola e que se relacionam com a forma como: (1) o plano de ação estratégica e os seus resultados foram comunicados no interior de Agrupamento, (2) a comunidade educativa foi envolvida e (3) a capacidade docente foi fortalecida através da formação contínua, sendo que, na abordagem destas fraquezas, o papel desempenhado pelas lideranças de topo e intermédias ocupa um lugar cimeiro, pelas razões que a seguir se apontam. Assim, o plano de ação estratégica, ao transferir a responsabilidade da melhoria da escola para o interior da própria escola, exigia uma liderança transformacional, distribuída e pedagógica capaz, como refere Barroso (2005, citado por Caixeiro *et al.*, 2014: 12), “de aproveitar as competências dos professores e mobilizá-los em prol de uma missão comum – a melhoria dos processos e resultados escolares”. Caixeiro, Verdasca e Estêvão vão mais longe ao vincarem que

Esta nova função do Diretor exige *a priori* uma liderança forte para alcançar a eficácia e requer a alteração dos paradigmas burocráticos tradicionais. Ao pensar a escola como uma tarefa coletiva, uma cultura de colaboração de feição integradora, um desenvolvimento

profissional dos docentes, a liderança educacional alicerça-se nas práticas com impacto no desenvolvimento e melhoria de uma organização, dos docentes e, sobretudo, na aprendizagem dos alunos (2014: 12).

Este “pensar a escola como uma tarefa coletiva” e unir e responsabilizar todos em torno de uma cultura escolar de equidade e qualidade que assegure aos alunos condições de sucesso educativo pressupunha uma comunicação inicial do plano de ação estratégica “com alma”, certificando-se de que o número máximo de elementos da comunidade educativa compreendesse e aceitasse a visão e a estratégia, seguida de uma comunicação de sucessos visíveis e inequívocos a curto prazo e da comunicação, numa fase mais distanciada no tempo, dos resultados. Estas duas últimas mensagens revestem-se de um forte pendor motivacional e de envolvimento para prosseguir o caminho iniciado, o que exigia, por um lado, um líder que constrói confiança, age com integridade, inspira os outros, encoraja o pensamento inovador e apoia e desenvolve as pessoas e cujas principais responsabilidades estão centradas na melhoria da aprendizagem dos alunos (Stoll e Temperley, 2009) e, por outro lado, uma ação mais pró-ativa por parte das lideranças intermédias, cujo perfil funcional de coordenação educativa e supervisão pedagógica encobre-se frequentemente no “politicamente correto”, no “senso comum” e em modos de fazer e de pensar repetitivos e rotineiros e reveladores da desconexão entre a intenção e a ação, sem assumirem o seu papel na melhoria da organização.

De igual modo, assentes na premissa de que a qualidade dos professores tem impacto direto nas oportunidades futuras das crianças e reavendo as dimensões da liderança que a tornam eficaz apontadas por Viviane Robinson (2007, 2011, citada por Bolívar, 2012: 72), indicadas no ponto 3.6. deste relatório

a liderança terá que promover as oportunidades, formais e informais, para a aprendizagem profissional. Liderança que não só promove, mas que também participa, com os professores, no desenvolvimento profissional, formal e informal.

Assim, e no que à utilização da formação contínua diz respeito enquanto recurso estratégico ao serviço da melhoria da escola e dos docentes, especialmente para dar resposta cabal às prioridades da unidade orgânica, verificaram-se fragilidades na forma como as lideranças de topo e intermédias motivaram os docentes para frequentar as ações de formação, destinadas a responder às necessidades identificadas nas medidas do plano de ação estratégica e, concomitantemente, a concorrer para a maior eficácia das mesmas, deixando a frequência ao sabor das vontades e dos interesses individuais dos docentes e sem procurar um quadro de desenvolvimento profissional docente que permitisse sustentar, ao longo dos próximos anos, o processo de melhoria, tanto ao nível da sala de

aula como ao nível coletivo da escola que, como atrás já foi referido, é um processo complexo e que não é pontual, mas, sim, contínuo.

Neste ponto, há ainda a referir que também não houve, até ao momento, preocupação em criar momentos formais ou informais para que os docentes que frequentaram as ações de formação contínua, decorrentes das necessidades de formação inscritas nas diferentes medidas do plano de ação estratégica, categorizadas maioritariamente nas áreas de formação a) Área de docência, ou seja, áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino, b) Prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula e g) Tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar, de acordo com o artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, pudessem partilhar as aprendizagens efetuadas, com o intuito de que as aprendizagens individuais fossem disseminadas, incorporadas e aproveitadas pelo coletivo, descurando que a aprendizagem individual não leva muito longe, se a organização não tiver institucionalizado processos de aprendizagem cooperativa (Senge, 2005).

Desta feita, e recuperando a mensagem de Eacott (2010: 63), traduzida na figura 9 do ponto 3.7. deste relatório, uma escola estrategicamente focada no sucesso e na sustentabilidade deste carece de abordagens e processos estratégicos e, em lugar cimeiro, de lideranças estratégicas.

Para findar este olhar pelas forças e fraquezas do plano de ação estratégica, enquanto recurso de governação pedagógica do Agrupamento e que acarretou “mudanças incrementais, mas [não] disruptivas” (Azevedo, 2016: 6), apraz convocar um excerto do conteúdo da comunicação de Joaquim Azevedo, no âmbito do Seminário Internacional “O futuro da educação está aqui”, iniciativa da Fundação Manuel Leão, e que refere, sustentado no projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha, que a mudança

tem que ser sistémica e o que é preciso mudar mesmo é a cultura educativa escolar e muito profundamente [...] porque é preciso questionar completamente o papel dos membros da comunidade educativa, a organização da escola, a sua estrutura de horários, a configuração dos espaços e o mobiliário, a forma de trabalhar, o papel dos profissionais de gestão, a relação com a administração, os materiais didáticos, as disciplinas e os departamentos, ou seja, toda a vida de uma escola, até chegar ao núcleo do processo de ensino e aprendizagem e à mudança dos modelos mentais atuais (2016: 21).

Em suma, e servindo-me de Estêvão (2003: 53), podemos considerar que o plano de ação estratégica combina processos de gestão estratégica, remetendo para o “mundo industrial” e para “esferas de justiça” como a da eficiência e a da eficácia, com metas

sociais, como a redução e a prevenção do insucesso e o combate ao abandono escolar, e, mesmo que o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar e particularmente os planos de ação estratégica ao nível da decisão política e ao nível da tradução da orientação política em decisões concretas visassem uma maior justiça social, dentro do pilar emancipatório na educação, a verdade é que, ao nível da apropriação concreta pelos atores sociais dessas decisões, assume um sentido mais regulatório do que emancipatório, devido aos impactos e às interferências sobre as quais se discorreu nestas últimas páginas (Estêvão, 2003: 97-99).

Parte III – Conclusões

O olhar analítico, decorrido o primeiro ano de implementação do plano de ação estratégica, convoca forças e fraquezas do mesmo enquanto recurso estratégico de governação da escola.

Do lado das forças, numa primeira linha, salientam-se as seguintes: a consolidação do trabalho em rede dos Agrupamentos associados do CFAE Braga/Sul; a mobilização de diferentes atores sociais, tais como autarquias locais, comunidades intermunicipais (CIM), instituições da comunidade e entidades formadoras em torno da missão da Escola Pública; o combate ao fatalismo sociológico da impotência da escola para contrariar as diferenças sociais; a focalização na mudança estratégica e na resolução de fragilidades identificadas pelos profissionais do Agrupamento, colocando o ónus no “efeito-escola”; a identificação de diversos fatores que se desenvolvem no interior da escola e da sala de aula e que podem ser usados como fonte de ideias ou pistas de orientação para o desenvolvimento da mudança e da melhoria, assente na lógica de políticas “bottom up”; o facto de ter sido pensado pelo Agrupamento, estar centrado neste enquanto *locus* da ação educativa, ter sido desenhado pelas suas lideranças de topo e intermédias, aprovado pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Geral, e envolver, nas suas cinco medidas, todos os anos de escolaridade do ensino básico, bem como todas as disciplinas deste nível de ensino levou a que o contexto do Agrupamento fosse respeitado e que todos os atores fossem, de uma forma ou de outra, implicados, com destaque para o comprometimento dos líderes formais em todas as fases do plano de ação estratégica, desde a conceção, passando pela implementação e monitorização até à avaliação e prestação de contas e a sua corresponsabilização pelos resultados e, em especial, pelo uso estratégico das suas margens de autonomia.

Numa segunda linha, convocam-se, ainda, os subseqüentes pontos fortes: a preocupação em acautelar o acompanhamento e a assessoria interna na figura da equipa de coordenação para acompanhamento global da implementação e monitorização de todas as medidas do plano de ação estratégica, bem como a assessoria externa na figura da EM-PNPSE, importantes na criação de capacidades e competências internas geradoras da mudança e no garante das condições de sustentabilidade dessas mesmas mudanças; a implementação da dinâmica de organização flexível de (re)agrupamento e (re)distribuição dos alunos no Programa Fénix, contrariando a tradicional imutabilidade definitiva inerente à constituição das turmas; a integração da coadjuvação pedagógica assente no trabalho colaborativo que otimizou recursos humanos existentes no Agrupamento e permitiu melhorar as práticas pedagógicas e, ainda, dar um acompanhamento mais personalizado ao aluno; a melhoria da avaliação formativa das e

para as aprendizagens dos alunos; a oportunidade para se estabelecer uma cultura de escola de colaboração ou de feição integradora; o acoplamento a todas as medidas do plano de ação estratégica de necessidades de formação contínua, conjugada com a possibilidade de os CFAE, com o intuito de responder a estas necessidades, candidatarem os seus planos de formação a financiamento ao Fundo Social Europeu através do Programa Operacional Capital Humano (POCH), no contexto da tipologia de intervenção “Eixo 4 – Qualidade e Inovação do Sistema de Educação e Formação” e, por último, o acompanhamento do plano por um modelo relacional com a função de monitorização que vinculou efetivamente as práticas, passou para a sala de aula, conetando a intenção e a ação.

Já do lado das fraquezas, o olhar detém-se na forma como o plano foi comunicado nos diferentes momentos da sua, ainda, curta existência e a comunidade educativa foi envolvida e, igualmente, na utilização estratégica da formação contínua para dar resposta às prioridades do Agrupamento, com o propósito de recriar as práticas profissionais em contexto de trabalho e garantir condições de sustentabilidade das melhorias alcançadas. Estas fraquezas encontram-se ancoradas nos modelos de análise organizacional e respetivas imagens imperantes no Agrupamento, conformato com modos de agir e de funcionamento da escola em que prevalecem, no plano da orientação para a ação, o tradicional modelo burocrático racional e a imagem da escola como burocracia e, no plano da ação, o modelo de ambiguidade e as imagens de escola como anarquia organizada ou como organização debilmente articulada e a decisão organizacional é a do caixote do lixo, no estilo de liderança que se inscreve maioritariamente numa liderança entre o *laissez-faire* e o transacional e, portanto, com um défice no domínio transformacional ou de uma liderança para a aprendizagem e com as culturas de escola que dominam, destacando-se as perspetivas diferenciadora e fragmentadora e as subculturas dos profissionais, pautadas pelo individualismo, a balcanização e a colegialidade forçada.

A retrospectiva experimentada com o propósito de verter, neste relatório, o caminho trilhado desde a dinamização, na condição de formadora, da oficina de formação “Planeamento da ação estratégica de promoção da qualidade das aprendizagens”, na qual foi concebido o plano de ação estratégica até ao primeiro momento de avaliação, passando pela implementação e monitorização e a análise reflexiva acerca das forças e das fraquezas, contribuiu para potenciar um olhar caleidoscópico sobre a globalidade do processo educativo e sobre os múltiplos desafios que as mudanças, mesmo que apenas incrementais, acarretam, ainda que urgentes, ainda que pensadas com sentido de missão e ainda que alicerçadas na procura de “colocar de pé uma educação escolar que, além de ser realmente democrática, entendida como acessível a todos, seja verdadeiramente justa com cada um” (Azevedo, 2016: 5).

Deste olhar caleidoscópico nascem duas lições importantes. A primeira prende-se com as mudanças muito focadas nos resultados, pese embora também nos processos, na eficiência e na eficácia, remetendo para o “mundo industrial” (Estêvão, 2003: 53). Não se pretende de modo algum relevar a importância, em tempos atuais, do acesso universal à educação, da equidade, das referências comuns de aprendizagem, da qualidade dos professores e do uso eficiente dos recursos para melhorar os resultados académicos dos alunos, nem descurar que promover o sucesso de todos e de cada um dos alunos seja justiça escolar, mas sim que a nossa missão de

transformar a escola num lugar de interculturalidade cidadã, de dialogicidade, de responsabilidade solidária, enfim, num espaço de conhecimento mas sobretudo de reconhecimento (Estêvão, 2003: 119)

não se compadece com qualquer inebriamento com os resultados, mas que exige que se convoquem outras justiças escolares, como a liberdade e a igualdade, sob pena de

se não se investir também nesta(s) justiça(s) escolar(es) ou nas práticas educativas como lugares de justiça, teremos não apenas uma educação *corrompida* mas estaremos perante o incumprimento de uma das metas essenciais da própria justiça social (Estêvão, 2003: 119, *itálico do autor*).

Em resumo, como defende Crahay (2000: 29) “se se quer uma justiça social torna-se necessária uma justiça escolar”. Para tal, é necessário que a escola afirme o seu compromisso com a justiça social, isto é, com a justiça da redistribuição, do reconhecimento, da representação igualitária dos interesses e da participação (Estêvão: 2003: 119) e que, entre outros aspetos, reintroduza a preocupação pela ética e por uma pedagogia “que resgate o outro” e que trave a “luta para ocupar um espaço de esperança” (McLaren, 2000, citado por Estêvão: 2003: 119).

A segunda lição resultante desse olhar caleidoscópico, intrinca-se no papel cimeiro das lideranças na construção da escola que almejamos. A constatação de que nas organizações somos sobreadministrados, mas subliderados não pode deixar de inquietar sempre e quando a possibilidade de liderar se possa tornar real. Assim, é fundamental ser detentor de formação específica e apropriar-se do conhecimento oriundo da investigação nesta área, mantendo-se constantemente atualizado, para interiorizar que os estilos de liderança não se excluem mutuamente, mas que devem ser situacionais, ou seja, as diferentes formas de liderança devem ser aplicadas em função do momento ou da situação que a organização está a atravessar, tal como esclarecem Bass e Avolio (1994) quando acrescentam que o melhor líder será aquele que as utilizar em simultâneo.

No entanto, usando a metáfora do *iceberg*, e considerando que os vinte a trinta por cento do gelo que se encontram acima da linha da água correspondem às

competências do líder, enquanto os setenta a oitenta por cento concernentes à massa de gelo que se encontra escondida debaixo de água dizem respeito ao seu caráter, revela-se igualmente fundamental, enquanto pessoa, interrogar-se, desde logo, sobre quais os motivos que levam a querer ser-se líder e que, no dizer de Santos Guerra (2013: 127), devem ser “pedagogicamente ricos”, isto é, motivos fortemente ancorados na noção de “servir”, no comprometimento com a missão da escola, no sentido da autoridade educativa, termo que deriva do latim *auctoraugere* e que significa “fazer crescer” (Santos Guerra, 2013: 124) e no sentido de liderança partilhada, bem como na humildade, pois quem legitima o exercício da liderança são os seguidores.

Ainda a respeito da liderança, apraz recorrer à metáfora das feromonas da maçã, de Santos Guerra (2013: 124). A maçã, através das suas feromonas, tem o efeito de amadurecer outros frutos que estejam em contacto com ela durante algum tempo, assim também a liderança

há de ser uma força que consegue que as pessoas que estão à volta de quem a exerce acabem alcançando o ponto de amadurecimento. Sem nenhum barulho. Sem nenhuma violência (2013: 124).

Finalizo, transcrevendo dois excertos que traduzem fielmente o que a autora deste relatório pensa e o que pretende projetar na sua ação.

É preciso alimentar a esperança e construir um caminho para sairmos do atoleiro e para edificarmos eficazmente uma escola democrática e justa para todos e com cada um. Restam-nos pouco tempo para evitar a estrondosa irrelevância da educação escolar, com todas as consequências que daí podem advir (Azevedo, 2016: 21).

É a educação que nos ajuda, mesmo pelo seu utopismo, a encontrar um lugar de esperança, pois se há, neste mundo anormal e de rendição, tantas vias para nos tornarmos cruéis, deverá haver pelo menos uma para nos tornarmos mais humanos, mais justos, mais educados (Estêvão, 2015: 26).

Referências Bibliográficas

A

- Ackoff, R. L. (1974). *Planeamento empresarial*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A..
- Afonso, N. (1993). A análise política das organizações escolares. *Aprender*. N.º 15, pp. 42-49.
- Aktouf, O. (1989). *Le management entre tradition et renouvellement*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2001). Introdução. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 9-14.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor Full-Range Leadership Theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, pp. 261-295.
- Azevedo, J. (2011). *Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores*. Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em <http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Sucesso%20escolartexto%20para%20livro%20%20Joaquim%20Machado%20v%202.pdf>, consultado em 26 de agosto de 2017.
- Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020”. Descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

B

- Bacharach, S. B. (1988). Notes on a political theory of educational organizations. In A. Westoby (Edit.). *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 277-288.
- Bacharach, S. B. & Mundell, B. (2000). Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção. In M. Sarmiento (2000) (Org.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições Asa, pp. 126-167.

- Baetz, W. G. (2003). *Organizational learning practices*. Dissertation in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor in Philosophy, University of Albany, State University of New York. ProQuest Information and Learning Company (UMI number: 3084466).
- Baldrige, V. J. (1983). Organizational characteristics of colleges and universities. In V. Baldrige & T. Deal (Edit.). *The dynamics of organizational change in education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 38-59.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17, (3), pp. 541-554.
- Bass, B. & Avolio B. (2015). *Multifactor leadership questionnaire. MLQ leader's workbook*. Menlo Park, USA: Mind Garden, Inc.
- Bass, B. & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Batamaz Palomares, L. (1998). *Organización escolar: bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidade de Córdoba.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 332, pp. 423-442.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. In J. Verdasca (Ed.), *A escola em análise: Olhares sociopolíticos e organizacionais. Revista Educação: Temas & Problemas* (Número Temático). Ano 6, 12-13, pp. 13-25.
- Beetham, D. (1988). *A burocracia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. London: Harper and Row Ltd.
- Busher, H. (1990). Micro-political processes: Negotiating the implementation of change in schools. In R. Saran & V. Trafford (Eds.). *Research in education management and policy: retrospect and prospect*. London: The Falmer Press, pp. 75-80.

C

- Cabral, I. & Alves, J. M. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar - ensaios de síntese. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.). *Nova organização pedagógica da escola: caminhos de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 161-179.
- Caixeiro, C., Verdasca, J. & Estêvão, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do Diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Évora: Universidade de Évora.
- Caldeira, J. (2015). *Guidelines para a elaboração do Plano Estratégico – Boas práticas no setor público*. Lisboa: Estratégia Elementar Books.
- Canavarro, J. M. P. (1991). As organizações escolares como sistemas políticos: algumas considerações sobre a sua análise e gestão organizacional. *Psychologica*, N.º 5, pp. 103-113.
- Carvalho, M. J. (2016). *A decisão na escola: um jogo de racionalidades*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Chorão, F. (1992). *Cultura organizacional. Um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – GEP.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2015). *Estado da educação 2015*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cohen, M. D. & March, J. G. (1974). *Leadership and ambiguity: the American College President*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*. N.º 17 (1), pp. 1-25.
- Costa, J. A. (1996). *As imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. A. (2007). *Projetos em educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle-être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck Université.

D

- Davies, B. (2006). Processes Not Plans Are the Key to Strategic Development. *Management in Education* (Education Publishing Worldwide Ltd), Vol. 20 Issue 2, p. 11-15.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. & Brown, E. (2009), *The Impact of Leadership on Pupil Outcomes:*

Final Report to DSCF, Department of Children, Families & Schools/National College of School Leadership, Nottingham

Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2016). *Estatísticas da educação 2015/2016*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

E

Eacott, S. (2010). Strategy as Leadership: An Alternate Perspective to the Construct of Strategy. *International Studies in Educational Administration* (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)), Vol. 38 Issue 1, p. 55 – 65.

Eagly, A. H., Johannenses-Schmidt, M. C. & VanEgen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychol Bull*, 129(4), pp. 569-91.

Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Disponível em <http://shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>, consultado em 28 de dezembro de 2017.

Estêvão, C. V. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.

Estêvão, C. V. (2003). *Educação, justiça e autonomia: os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições ASA.

Estêvão, C. V. (2008). *Gestão Estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Estêvão, C. V. (2015). Tempos anormais e novas fantasias. Novas tendências em direitos humanos, justiça e educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 28(2), pp. 7-29.

F

Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, J. M. C., Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill.

Fialho, I. & Sarroeira, L. (2012). Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. *Educação. Temas e problemas*, 9, pp. 1-20.

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora, pp. 17-44.

Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. *O Ensino*. N.ºs . 7-10, pp. 101-107.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.

G

González González, M. T. (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general. In J. M. Escudero Muñoz & M. T. González González. *Escuelas y Profesores. ¿Hacia una Renversión de los Centros y la Función Docente?*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, pp. 35-59.

Gray, H. L. (1984). The politics of educational institutions. In A. Kakabde & C. Parker. *Power, politics and organizations: a behavioural science view*. Chichester: John Wiley & Sons, pp. 109-124.

H

Hall, R. H. (1971). O conceito de burocracia: uma contribuição empírica. In E. Campos (Org.). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 29-47.

Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), pp.157-191.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9 (2), pp. 133- 145.

Heyneman, S. (1986). *The search for school effects in developing countries*. Washington, DC: World Bank, Economic Development Institute.

Hillman, J. & Stoll, L. (1994). Understanding School Improvement. *Research Matters*, 1, p. 4.

- Hoeben, W. (1998). Linking different theoretical traditions: towards a comprehensive framework for effective school improvement. In W. Hoeben (Ed.). *Effective school improvement: state of the art/contribution to a discussion*. Groningen: Gion, Institute for Educational Research, University of Groningen, pp. 138-221.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1998). *School improvement in an era of change*. London: Cassel.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.
- Hoyle, E. (1988). Micropolitics of educational organizations. In A. Westoby (Edit.). *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 255-259.
- Hughes, M. (1986). Theory and practice in educational management. In M. Hughes, P. Ribbins & H. Thomas (Edit.). *Managing education. The system and the institution*. London: Cassel, pp. 3-39.
- Hutmacher, W. (1992). A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias, In A. NÓVOA (ed.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote, pp. 43-76.
- L**
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), pp. 27-42.
- Lemos Pires, E. (1987). *Lei de bases do sistema educativo apresentação e comentários*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA.
- Lima, J. A. (2000). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In J. A. Costa, A. N. Mendes, A. Ventura (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 65-93.
- Lima, J. A. (2003). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar – Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

- Lima, L. C. (1998). Topografia complexa das decisões em educação. A. Estrela & J. Ferreie (Edits.). *A decisão em educação*. Lisboa: AFIRSE/FPCE/UL, pp. 3-13.
- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Litterer, J. H. (1977). *Análise das organizações*. São Paulo: Editora Atlas.
- López, M. (2002). Eficácia, calidad y educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 191, pp. 283-314.
- Lorenzo Delgado, M. (1985). Organización general de un Centro de EGB. In O. Sáenz. *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Editorial Marfil, pp. 69-89.

M

- MacBeath, J. & Nempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. London: Routledge.
- Machado J. & Alves, J. M. (2013). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Mangez, E. (2011). Economia, política e regimes do conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (orgs.). *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 191-222.
- March, J. G. & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organization*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Marques, C. A. & Cunha, M. P. (1996). *Comportamento organizacional e gestão de empresas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Martin, J. (1992). *Cultures in organizations*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. (2002). *Organizational culture. Mapping the terrain*. London: Sage Publications.
- Martin, J. & Meyerson, D. (1988). Organizational culture and the denial, channelling and acknowledgement of ambiguity, in Pondy, L. *et al.*, *Managing ambiguity and change*. New York: John Wiley, pp. 93-125.
- Martinez, A. (1974). *Formación de actitudes y educación personalizada*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. London: Sage Publications.

Muñoz Sedano, A. & Roman Perez, M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Editorial Cincel.

Murillo, F. J. & Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), pp. 26-43.

N

Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, pp.13-43.

Nias, J., Southworth, G. & Yeomans, R. (1994). *Staff relationships in the primary school: a study of organizational cultures*. London: Casell.

O

Ouchi, W. G. (1980). Markets, bureaucracies and clans. *Administrative Science Quarterly*. N.º 25, pp. 129-141.

P

Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora.

R

Raymond, M. E. & Negassi, Y. (2015). *O quinto compromisso. Desenvolvimento de um sistema de garantia do desempenho educativo em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Reeztig, G. (2001). *A framework for effective school improvement. Final report of the effective school improvement project*. Groningen: Gion, Institute for Educational Research, University of Groningen, NL.

Rego, A. (2000). Impactos dos docentes universitários sobre os seus ex-alunos – Uma abordagem comportamental de liderança. In J. M. Costa; A. N. Mendes e A. Ventura (Org). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 153-162.

Reynolds, D. (2007). *Schools learning from their best – The within school variation project*. Nottingham: NCSL.

Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.

Robinson, V. (2011). *Student - centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rowe, A. J., Mason, R. O. & Dickel, K. E. (1986). *Strategic Management. A Methodological Approach*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

S

Sallán, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: Editorial La Muralla.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: University of London. Disponível em http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok132-eng-SESI_Key_characteristics_of_effective_schools.pdf, consultado em 29 de agosto de 2017.

Sanches, M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, A. Ventura (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 45- 64.

Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.

Santos Guerra, M. (2013). Las feromonas de la manzana. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.). *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Editora, pp. 123-129.

Santos, J. & Caetano, A. (2007). Liderança transformacional: predição de eficácia dos líderes e da satisfação percebida pelos subordinados. *Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional*, 3, pp. 179-192.

Scheerrens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith

Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.

Senge, P. (2005). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.

Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2), pp. 83-104.

Staessens, K. (1991). *The professional culture of innovating primary schools. Nine case studies*. Belgium: University of Leuven.

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.

Stoll, L. & Temperley, J. (2009). *Improving School Leadership: the toolkit [ed. cast.: Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo]* Paris: OECD. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/63/37/44339174.pdf>, consultado em 28 de dezembro de 2017.

Stoll, L. & Wikeley, F. (1998). Issues on linking schools effectiveness and school improvement. In W. Hoeben (Ed.). *Effective school improvement: state of the art/contribution to a discussion*. Groningen: Gion, Institute for Educational Research, University of Groningen, pp. 29-58.

T

Thurler, M. (1998). *A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive*. Disponível em <http://www.mec.es/cid/espanol/investigacion/riem/documentos/files/varios/galher1998.pdf>, consultado em 31 de agosto de 2017.

Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

Torrecilla, F. J. (2001). Dos caminos convergentes. *Cuadernos de Pedagogia*, 300, pp. 48-53.

Torrecilla, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

W

Wang, M. C.; Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). What helps students learn? *Educational leadership*, vol. 51, n.º 4, pp. 74-79.

Weber, M. (1971). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção de tipo ideal. In E. Campos (Org.). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 15-28. (Original de 1904 - Ensaio de Sociologia).

Weber, M. (1979). *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Weber, M. (1989). A objectividade do conhecimento nas ciências sociais e em política social. M. Braga da Cruz (Org.). *Teorias sociológicas. Os fundadores e os clássicos*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 603-661. (Original de 1904 - *Ensaio de Sociologia*).

Weick, K. E. (1985). Sources of order in underorganized systems: themes in recent organizational theory. Y. S. Lincoln (Edit.). *Organizational theory and inquiry*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 106-136.

V

Verdasca, J. (2013). Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.). *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Editora, pp. 17-38.

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril

Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho

Edital do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). Abertura de candidatura à apresentação de planos de ação estratégica dos Agrupamentos/Escolas não Agrupadas com vista à promoção do sucesso escolar.

Programa do XXI Governo Constitucional 2015 - 2019

Resolução do Conselho de Ministros N.º 23/2016, Diário da República, 1.ª série, N.º 70, 11 de abril de 2016

Documentos consultados na escola em estudo

Plano de Ação Estratégica

Plano de Acompanhamento da Ação Educativa - 2014-2016

Plano de Melhoria

Projeto Educativo

Relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência no âmbito da “Avaliação Externa das Escolas” - 2013-2014

Outros documentos *online* consultados

Nota de abertura do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE).

Disponível em <http://pnpse.min-educ.pt>. Consultado em 24 de agosto de 2017.

Notas de orientação e apoio. Disponível em <http://pnpse.min-educ.pt>. Consultado em 24 de agosto de 2017.

Simulador de Projeção de Taxa de Retenção e Desistência – PNPSE. Disponível em <http://pnpse.min-educ.pt>. Consultado em 15 de novembro de 2017.

Anexos

ANEXO I - Plano de ação estratégica do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado

PLANO DE AÇÃO ESTRATÉGICA DE PROMOÇÃO DA QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS

1. IDENTIFICAÇÃO DO AGRUPAMENTO: AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MOSTEIRO E CÁVADO

2. COMPROMISSO SOCIAL DO AGRUPAMENTO/HISTÓRICO E METAS DE SUCESSO:

	Histórico de sucesso						Histórico	Metas de sucesso	
	2013/14		2014/15		2015/16			Histórico anterior (média)	2016/17
	TOTAL ALUNOS	TOTAL C/ SUCESSO	TOTAL ALUNOS	TOTAL C/ SUCESSO	TOTAL ALUNOS	TOTAL C/ SUCESSO			
1.º CICLO	365	356	366	354	347	342	97,6		
2.º CICLO	246	225	223	208	200	190	93,2	94	94,8
3.º CICLO	377	336	359	312	234	213	89	90,4	91,8

3. CARATERIZAÇÃO DE CADA MEDIDA:

1. FRAGILIDADE/ PROBLEMA A RESOLVER E RESPECTIVA(S) FONTE(S) DE IDENTIFICAÇÃO	<p>INSUCESSO ELEVADO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA COM TENDÊNCIA A AGRAVAR-SE AO LONGO DO ENSINO BÁSICO. Fonte: Relatórios anuais de autoavaliação do agrupamento</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <thead> <tr> <th colspan="2">Taxa média de sucesso a matemática 2015/16</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.º ciclo</td> <td>93,4%</td> </tr> <tr> <td>2.º ciclo</td> <td>77,3%</td> </tr> <tr> <td>3.º ciclo</td> <td>64,7%</td> </tr> </tbody> </table>	Taxa média de sucesso a matemática 2015/16		1.º ciclo	93,4%	2.º ciclo	77,3%	3.º ciclo	64,7%							
Taxa média de sucesso a matemática 2015/16																
1.º ciclo	93,4%															
2.º ciclo	77,3%															
3.º ciclo	64,7%															
2. ANO(S) DE ESCOLARIDADE A ABRANGER	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.															
3. DESIGNAÇÃO DA MEDIDA	NA MATEMÁTICA TU “CONTAS”															
4. OBJETIVO(S) A ATINGIR COM A MEDIDA	AUMENTAR O SUCESSO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA.															
5. META(S) A ALCANÇAR COM A MEDIDA	<table border="1" style="margin-left: 20px;"> <thead> <tr> <th colspan="3">METAS PARA O BIÉNIO 2016/18</th> </tr> <tr> <th></th> <th>2016/17</th> <th>2017/18</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1º ciclo</td> <td>95%</td> <td>97%</td> </tr> <tr> <td>2º ciclo</td> <td>83%</td> <td>89%</td> </tr> <tr> <td>3º ciclo</td> <td>73%</td> <td>82%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Metas 2016/17: Attingir pelo menos 95% de sucesso, na disciplina de matemática, no 1º ciclo; Attingir pelo menos 83% de sucesso, na disciplina de matemática, no 2º ciclo; Attingir pelo menos 73% de sucesso, na disciplina de matemática, no 3º ciclo.</p> <p>Metas 2017/18: Attingir pelo menos 97% de sucesso, na disciplina de matemática, no 1º ciclo; Attingir pelo menos 89% de sucesso, na disciplina de matemática, no 2º ciclo; Attingir pelo menos 82% de sucesso, na disciplina de matemática, no 3º ciclo.</p>	METAS PARA O BIÉNIO 2016/18				2016/17	2017/18	1º ciclo	95%	97%	2º ciclo	83%	89%	3º ciclo	73%	82%
METAS PARA O BIÉNIO 2016/18																
	2016/17	2017/18														
1º ciclo	95%	97%														
2º ciclo	83%	89%														
3º ciclo	73%	82%														

<p>6. ATIVIDADE(S) A DESENVOLVER NO ÂMBITO DA MEDIDA</p>	<p>SUBMEDIDA 1 – HYPATIAMAT 1.º CICLO. 1.1.Reunião do coordenador/interlocutor do projeto; 1.2.Formação com os professores envolvidos para utilização das aplicações e os recursos da plataforma em sala de aula; 1.3.Acompanhamento regular dos professores ao longo do ano, pelos formadores; 1.4.Acesso à plataforma Hypatiamat disponível em www.hypatiamat.com; 1.5.Utilização da plataforma nas áreas do currículo: Números e operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados, e Álgebra); 1.6.Utilização de jogos orientados para a promoção de competências transversais como: o cálculo, a resolução de problemas, memória e atenção.</p> <p>SUBMEDIDA 2 – PROJETO “FÉNIX” (5.º E 7.º ANOS) No 2º e 3º ciclo, a turma-mãe e o ninho funcionam ao mesmo tempo e no mesmo horário, na disciplina a intervir, não havendo sobrecarga no horário escolar dos alunos. O tempo que os alunos passam no ninho depende da evolução de cada um, tendo por base uma avaliação contínua do seu progresso. Semanalmente, num tempo letivo de 45 minutos, são programados momentos de interação entre todos os alunos (os que ficaram com o professor titular e os que ficaram com o professor Fénix), promovendo um espírito de interajuda de modo a poderem alcançar-se os objetivos propostos. O ninho de desenvolvimento do Eixo I pode funcionar com alunos de distintos perfis: <u>Alunos de Baixo Rendimento Escolar (BRE)</u> - Neste caso, os processos de ensino-aprendizagem têm o intuito de recuperar as lacunas observadas ao nível dos conteúdos e das competências, ficando estes com o Professor titular; <u>Alunos de Alto Rendimento Escolar (ARE)</u> - Neste caso, o trabalho realizado tem o intuito de promover a excelência, dando a possibilidade aos alunos de desenvolver as suas capacidades e de alargar o seu potencial.</p> <p>SUBMEDIDA 3 – LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM (6.º E 8.º ANOS) 3.1. Produção/compilação de materiais para apoio aos alunos, por três níveis de dificuldade/proficiência. (1- alunos com muitas dificuldades; 2- alunos com algumas dificuldades; 3- alunos que pretendem melhorar o seu nível de sucesso.) 3.2. Dinamização de uma sala de apoio, com três docentes em simultâneo (um por cada nível), uma manhã ou tarde (três tempos). Os alunos propostos para apoio, após autorização dos encarregados de educação, têm frequência obrigatória no laboratório de aprendizagem.</p> <p>SUBMEDIDA 4 – OFICINA DE PREPARAÇÃO PARA PROVAS FINAIS DE 3.º CICLO 4.1. Exercitação de exercícios típicos de provas finais. 4.2. Familiarização e ensino de estratégias na realização de provas finais tipo. 4.3. Realização de provas finais tipo.</p>
<p>7. CALENDARIZAÇÃO DA(S) ATIVIDADE(S)</p>	<p>1.1.Setembro de cada ano letivo 1.2. Hypatiamat (1.º ciclo), ao longo do ano letivo, conforme estabelecido em sede de formação contínua dos docentes 1.3, 1.4., 1.5., 1.6., 3.1.1, 3.2., 4.1., 4.2. e 4.3. ao longo dos dois anos letivos 2. Projeto “Fénix” (5.º e 7.º anos), conforme estabelecido em sede de formação contínua dos docentes</p>
<p>8. RESPONSÁVEIS PELA EXECUÇÃO DA MEDIDA</p>	<p>Coordenador da medida: coordenador de secção disciplinar de matemática, coadjuvado pelos coordenadores de ano do 1.º ciclo.</p>
<p>9. RECURSOS (CRÉDITO HORÁRIO UTILIZADO OU RECURSOS NECESSÁRIOS À IMPLEMENTAÇÃO DA MEDIDA)</p>	<p>Coordenador da medida: 2 tempos de reforço do crédito horário. 1.1. Hypatiamat: PC destacável HP Pavilion 10-n 100X2, 329€ C/IVA (30 Unidades = 9870€) - medida 10.1 Norte 2020- CIM Cávado; 2.1. Projeto “Fénix”: + 20 tempos de reforço do crédito horário 5.º ano + 20 tempos reforço do de crédito horário 7.º ano 2.2. 1 Tempo, por docente envolvido no projeto, para articulação e trabalho colaborativo. 3.1. Laboratório de Aprendizagem: 30 PC destacável HP Pavilion 10-n 100X2, 329€ C/IVA (medida 10.1 Portugal 2020- CIM Cávado) + 18 tempos de reforço de crédito horário (6.º e 8.º anos) 4.1. Oficina de preparação para provas finais: 5 tempos do crédito horário do agrupamento previsto no despacho de OAL 2016/17.</p> <p>Esgotados os recursos internos, prevê-se a criação de condições que possibilitem a concretização das atividades aqui previstas, numa lógica de convergência e complementaridade entre a escola, a autarquia e a comunidade intermunicipal.</p>
<p>10. INDICADORES DE MONITORIZAÇÃO E MEIOS DE VERIFICAÇÃO DA EXECUÇÃO E EFICÁCIA DA MEDIDA</p>	<p>Indicadores de monitorização: % de alunos com sucesso na disciplina de matemática no 1.º ciclo; % de alunos com sucesso na disciplina de matemática, no 2.º ciclo; % de alunos com sucesso na disciplina de matemática, no 3.º ciclo.</p> <p>Meios de verificação: Relatório de autoavaliação dos conselhos de ano do 1º ciclo e da secção disciplinar de matemática. A monitorização da implementação da medida será efetuada no final de cada período, através do preenchimento, pelo coordenador da medida, de um relatório-tipo, que inclui a análise do desenvolvimento da medida, as melhorias</p>

	alcançadas, os constrangimentos e os aspetos a reforçar. Este relatório será apresentado no final de cada período à direção do agrupamento que, posteriormente, será analisado em sede do conselho pedagógico.
11. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA	1.1. Formação em contexto escolar sobre o projeto Hypatiamat (oficina de 50 horas) - Eixo 4 do POCH 2.1. Formação em contexto escolar sobre o projeto Fénix. (orientada pela Equipa AMA Fénix) - Eixo 4 do POCH Formação em didáticas da matemática (oficina 50 horas) - Eixo 4 do POCH
VANTAGENS DA MEDIDA	Melhoria do sucesso e da qualidade do sucesso dos alunos; Superação precoce das dificuldades de aprendizagem, abrangendo alunos que frequentam anos iniciais de ciclo; Inovação pedagógica e utilização de meios tecnológicos, promovendo o envolvimento dos alunos na aprendizagem da matemática com implicações nas dinâmicas de trabalho em sala de aula; Promoção do trabalho colaborativo e de reflexão dos docentes, potenciando os seus níveis de desenvolvimento profissional; Finalmente, é uma medida sustentável que respeita a relação custo/eficácia.

1. FRAGILIDADE/ PROBLEMA A RESOLVER E RESPECTIVA(S) FONTE(S) DE IDENTIFICAÇÃO	<p>Necessidade de implementar a observação da prática letiva, como parte de uma experiência pedagógica (observação focada), para melhorar a articulação vertical e horizontal e potenciar a diferenciação e inovação pedagógicas.</p> <p>[Fontes documentais: Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado (AEMC) 2013-2014, áreas de melhoria 2 e 3 e Plano de Melhoria do AEMC 2014-2017, prioridades 2 e 3 e objetivos estratégicos 2 e 3.]</p>
2. ANO(S) DE ESCOLARIDADE A ABRANGER	<p>4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.</p>
3. DESIGNAÇÃO DA MEDIDA	<p style="text-align: center;">OBSERVAR PARA MELHORAR</p>
4. OBJETIVO(S) A ATINGIR COM A MEDIDA	<p>Dinamizar a observação da prática letiva como parte de uma experiência pedagógica para melhorar articulação curricular horizontal e vertical, a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos docentes.</p>
5. META(S) A ALCANÇAR COM A MEDIDA	<p>Meta 2016/2017: Envolver pelo menos 40% dos docentes dos anos de escolaridade abrangidos pela medida, no conjunto dos três focos de observação.</p> <p>Meta 2017/2018: Envolver pelo menos 40% dos docentes⁽¹⁾ dos anos de escolaridade abrangidos pela medida, no conjunto dos três focos de observação.</p> <p>⁽¹⁾Os pares de docentes envolvidos devem ser diferentes dos pares envolvidos no ano letivo anterior.</p>
6. ATIVIDADE(S) A DESENVOLVER NO ÂMBITO DA MEDIDA	<p>Observação de aulas de matemática e de português entre os docentes dos 4.º e 5.º anos (foco 1 -articulação vertical do currículo e transição entre ciclos); observação de aulas entre docentes do Conselho de Turma (foco 2 - articulação horizontal do currículo em Conselho de ano/Conselho de Turma) e observação de aulas entre docentes da mesma Secção Disciplinar (foco 3 - implementação de metodologias ativas e participativas, diferenciação e inovação pedagógicas).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reunião do coordenador/interlocutor da implementação da medida com o coordenador de Departamento do 1.º Ciclo, o coordenador do Conselho de 5.º ano (articulação vertical do currículo e transição entre ciclos), os diretores de turma (articulação horizontal do currículo em Conselho de Turma) e os coordenadores de Secção Disciplinar (implementação de metodologias ativas e participativas e diferenciação e inovação pedagógicas). Esta reunião tem como finalidade apresentar a medida e mobilizar/envolver os docentes. 2. Reunião dos coordenadores de Departamento do 1.º Ciclo e do Conselho de 5.º ano com os docentes do 4.º ano de escolaridade e os docentes de português e matemática do 5.º ano de escolaridade e primeiras reuniões de Conselho de Turma e de Secção Disciplinar. Estas reuniões têm como objetivos apresentar a medida aos docentes do 4.º ano de escolaridade e aos docentes de português e matemática do 5.º ano de escolaridade, aos docentes do Conselho de Turma e aos docentes da Secção Disciplinar, respetivamente, e proceder ao levantamento dos pares de docentes voluntários (observação recíproca: observado ↔ observador). 3. Reuniões de trabalho colaborativo do coordenador/interlocutor da implementação da medida com todos os docentes envolvidos, para construção e/ou adaptação, a partir de bibliografia da especialidade, do(s) instrumento(s) de observação da prática letiva, focado(s) no que interessa observar na aula: aprendizagens significativas de âmbito disciplinar; <i>aprender a aprender</i> – construção de competências de aprendizagem; exploração de materiais e recursos com valor educativo e/ou no diálogo educativo/ambiente de aprendizagem e para elaboração de orientações para os diferentes momentos da observação da prática letiva (encontro de pré-observação, observação e encontro de pós-observação). 4. Aprovação em Conselho Pedagógico do(s) instrumento(s) de observação de aulas e das orientações para os diferentes momentos da observação da prática letiva. 5. Observação de aulas entre pares (encontro de pré-observação, observação e encontro de pós-observação), utilizando os documentos aprovados. 6. Reuniões do coordenador da medida com os coordenadores dos conselhos de 4.º e 5.º anos, os diretores de turma e os coordenadores de Secção Disciplinar para análise dos instrumentos de observação de aulas e dos relatórios reflexivos e identificação das boas práticas pedagógicas, das situações a melhorar e definição de estratégias futuras, como formação contínua em supervisão pedagógica, em metodologias ativas e participativas, diferenciação e inovação pedagógicas e construção de portefólios de boas práticas. 7. Partilha, em reunião geral, no início do ano letivo seguinte, das reflexões sobre a observação da prática letiva como parte de uma experiência pedagógica e das práticas pedagógicas que merecem ser disseminadas pelos pares, bem como das situações passíveis de melhoramento e das estratégias a implementar futuramente.
7. CALENDARIZAÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Setembro de cada ano letivo 2. Setembro de cada ano letivo 3. Outubro e novembro de cada ano letivo

<p>DA(S) ATIVIDADE(S)</p>	<p>4. Novembro de cada ano letivo</p> <p>5. A observação de aulas de matemática e de português entre os docentes dos 4.º e 5.º anos pode ficar estipulada em dois momentos diferentes, por exemplo março e maio de cada ano letivo. No que diz respeito à observação de aulas entre docentes do Conselho de Turma, esta será implementada no âmbito da articulação interdisciplinar, pelo que terá que respeitar o agendamento destas atividades. Por último, a observação de aulas entre docentes da mesma Secção Disciplinar decorrerá com o pretexto de observar a implementação de metodologias ativas e participativas, diferenciação e inovação pedagógicas, pelo que ocorrerá quando o pretexto se verificar.</p> <p>6. Abril e junho de cada ano letivo</p> <p>7. Setembro de cada ano letivo</p>
<p>8. RESPONSÁVEIS PELA EXECUÇÃO DA MEDIDA</p>	<p>Coordenador da medida coadjuvado por: Coordenadores dos conselhos de 4.º e 5.º anos de escolaridade para os pares de observação de aulas com o propósito do foco 1; Diretores de Turma, dos conselhos de turma onde se constituírem pares de observação de aulas com o propósito do foco 2; Coordenadores das Secções disciplinares onde se constituírem pares de observação de aulas com o propósito do foco 3.</p>
<p>9. RECURSOS (CRÉDITO HORÁRIO UTILIZADO OU RECURSOS NECESSÁRIOS À IMPLEMENTAÇÃO DA MEDIDA)</p>	<p>Coordenador da medida: 2 tempos de reforço do crédito horário. Rentabilização dos recursos internos através da utilização dos tempos do remanescente da componente letiva, tempos de estabelecimento, tempos de artigo 79.º e/ou do crédito horário previsto no despacho de organização do ano letivo 2016/17.</p>
<p>10. INDICADORES DE MONITORIZAÇÃO E MEIOS DE VERIFICAÇÃO DA EXECUÇÃO E EFICÁCIA DA MEDIDA</p>	<p>Indicadores de monitorização: % de docentes dos anos de escolaridade abrangidos pela medida, no conjunto dos três focos de observação.</p> <p>Meios de verificação: Grelhas destinadas a registos contínuos e sistemáticos que evidenciem a implementação/desenvolvimento das atividades previstas e da evolução dos resultados. Aplicação, em outubro de cada ano letivo da fórmula do indicador para aferir o grau de cumprimento da meta. Envio, via correio eletrónico, após o encontro de pós-observação, dos instrumentos de observação de aulas preenchidos e dos relatórios reflexivos para o coordenador da medida. A monitorização da implementação da medida será efetuada no final de cada período, através do preenchimento, pelo coordenador da medida, de um relatório-tipo, que inclui a análise do desenvolvimento da medida, as melhorias alcançadas, os constrangimentos e os aspetos a reforçar. Este relatório será apresentado no final de cada período à direção do agrupamento que, posteriormente, será analisado em sede do conselho pedagógico.</p>
<p>11. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA</p>	<p>Formação em articulação curricular e interdisciplinaridade (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH Formação em metodologias ativas e participativas, diferenciação e inovação pedagógicas (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH.</p>
<p>VANTAGENS DA MEDIDA</p>	<p>A medida de dinamização da observação da prática letiva como parte de uma experiência pedagógica implementa-se na lógica de uma metodologia de planeamento estratégico como alicerce da articulação vertical e horizontal e da generalização de metodologias ativas e participativas na sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes de todos os ciclos do Ensino Básico, a qualidade da educação e a melhoria dos resultados escolares, em congruência com a formação colaborativa, contextualizada e centrada na resolução de problemas concretos, nomeadamente os definidos nas prioridades 2 e 3 e objetivos estratégicos 2 e 3 do Plano de Melhoria do AEMC 2014-2017.</p> <p>Em suma, a medida aplica-se a todos os ciclos do Ensino Básico, implica alteração nas dinâmicas de trabalho em sala de aula, reforça o trabalho colaborativo dos docentes, encontra-se centrada na melhoria e na inovação pedagógicas, contribui para uma eficaz articulação vertical e horizontal e rentabiliza recursos internos da Escola.</p>

1. FRAGILIDADE/ PROBLEMA A RESOLVER E RESPECTIVA(S) FONTE(S) DE IDENTIFICAÇÃO	<p>Baixos níveis de proficiência ao nível da leitura e escrita, com tendência de agravamento no ano seguinte como fator preditor do insucesso académico.</p> <p>Dificuldade no desenvolvimento da oralidade e da produção escrita, numa lógica de trabalho de oficina, com a totalidade dos alunos da turma.</p> <p>Fontes: Atas das secções disciplinares de Português, Inglês e departamento do 1.º ciclo</p> <table border="1" data-bbox="547 439 1082 591"> <thead> <tr> <th colspan="3">Média de sucesso 2015/16</th> </tr> <tr> <th></th> <th>Português</th> <th>Inglês</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2.º ano</td> <td>96.2%</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5.º ano</td> <td>92,1%</td> <td>83.2%</td> </tr> <tr> <td>7.º ano</td> <td>94,2%</td> <td>90.1%</td> </tr> </tbody> </table>	Média de sucesso 2015/16				Português	Inglês	2.º ano	96.2%		5.º ano	92,1%	83.2%	7.º ano	94,2%	90.1%															
Média de sucesso 2015/16																															
	Português	Inglês																													
2.º ano	96.2%																														
5.º ano	92,1%	83.2%																													
7.º ano	94,2%	90.1%																													
2. ANO(S) DE ESCOLARIDADE A ABRANGER	<p>1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade.</p>																														
3. DESIGNAÇÃO DA MEDIDA	<p style="text-align: center;">A FALAR, A LER E A ESCREVER É QUE A GENTE SE ENTENDE</p> <p>Submedida 1- <u>LER BEM PARA APRENDER MELHOR</u> (1.º e 2.º anos)</p> <p>Submedida 2 – <u>OFICINA DAS LÍNGUAS</u> (5.º e 7.º anos)</p>																														
4. OBJETIVO(S) A ATINGIR COM A MEDIDA	<p>Melhorar as competências de leitura, escrita e oralidade nas disciplinas de português e inglês.</p>																														
5. META(S) A ALCANÇAR COM A MEDIDA	<table border="1" data-bbox="547 1106 1129 1290"> <thead> <tr> <th colspan="5">METAS PARA O BIÉNIO 2016/18</th> </tr> <tr> <th></th> <th colspan="2">Português</th> <th colspan="2">Inglês</th> </tr> <tr> <th></th> <th>16/17</th> <th>17/18</th> <th>16/17</th> <th>17/18</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2.º ano</td> <td>97%</td> <td>98%</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5.º ano</td> <td>94%</td> <td>96%</td> <td>87%</td> <td>91%</td> </tr> <tr> <td>7.º ano</td> <td>95%</td> <td>97%</td> <td>92%</td> <td>95%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Metas 2016/17: Atingir pelo menos 97% de sucesso, na disciplina de português, no 2.º ano de escolaridade; Atingir pelo menos 94% de sucesso, na disciplina de português, no 5.º ano de escolaridade; Atingir pelo menos 87% de sucesso na disciplina de inglês, no 5.º ano de escolaridade; Atingir pelo menos 95% de sucesso, na disciplina de português, no 7.º ano de escolaridade; Atingir pelo menos 92% de sucesso na disciplina de inglês, no 7.º ano de escolaridade.</p> <p>Metas 2017/18: Atingir pelo menos 98% de sucesso, na disciplina de português, no 2.º ano de escolaridade; Atingir pelo menos 96% de sucesso, na disciplina de português, no 5.º ano de escolaridade; Atingir pelo menos 91% de sucesso na disciplina de inglês, no 5.º ano de escolaridade; Atingir pelo menos 97% de sucesso, na disciplina de português, no 7.º ano de escolaridade; Atingir pelo menos 95% de sucesso na disciplina de inglês, no 7.º ano de escolaridade.</p>	METAS PARA O BIÉNIO 2016/18						Português		Inglês			16/17	17/18	16/17	17/18	2.º ano	97%	98%			5.º ano	94%	96%	87%	91%	7.º ano	95%	97%	92%	95%
METAS PARA O BIÉNIO 2016/18																															
	Português		Inglês																												
	16/17	17/18	16/17	17/18																											
2.º ano	97%	98%																													
5.º ano	94%	96%	87%	91%																											
7.º ano	95%	97%	92%	95%																											
6. ATIVIDADE(S) A DESENVOLVER NO ÂMBITO DA MEDIDA	<p>SUBMEDIDA 1 - <u>LER BEM PARA APRENDER MELHOR</u> (1.º e 2.º anos)</p> <p>1.1. Reuniões e sessões formativas entre psicólogo(a), educadores de infância e titulares de turma com vista implementação dos diagnósticos, da construção de um portefólio com atividades de desenvolvimento da consciência fonológica e de técnicas de ensino da leitura e da escrita alternativas para os alunos que não respondem aos métodos de ensino tradicionais;</p>																														

	<p>1.2. Aplicação de métodos alternativos de ensino da leitura e escrita, nos tempos de apoio ao estudo e do apoio educativo, em grupos específicos de alunos do 1.º e 2.º anos que revelem défices de aprendizagem no decurso do 1.º período ou já referenciados no ano anterior, com vista à aplicação de uma terapêutica pedagógica, conforme a dificuldade diagnosticada. Realização de tarefas que envolvem a consciência fonológica para estimular o alicerce de uma boa linguagem, dicção e enriquecimento vocabular (rimas, lenga-lengas, canções, exercícios e jogos de decomposição frásica e silábica, exercícios e trabalhos de praxia fina com vista a à prevenção disgrafias e disortografias).</p> <p>1.3. Articulação curricular, uma vez por semana, entre os docentes titulares de turma e o professor de apoio/coadjuvante e o(a) psicólogo(a);</p> <p>SUBMEDIDA 2 - <u>OFICINA DAS LÍNGUAS</u></p> <p>Desdobramento de 45' entre as disciplinas de Português e Inglês nos 5.º e no 7.º anos de escolaridade;;</p> <p>2.1. Em Português: atividades de leitura⁽³⁾, apresentações orais, implementação do projeto “vais grammar”- jogo de inovação educativa que estimula e desenvolve as competências de gramática - e atividades de escrita criativa, ...);</p> <p>2.2. Em Inglês: atividades de leitura⁽³⁾ (apresentações orais, atividades de escrita criativa, <i>listening, speaking, ...</i>), bem como a implementação da ação de melhoria “+inglês”, (projeto desenvolvido no âmbito de uma ação de melhoria da ação educativa da IGEC).</p> <p>⁽³⁾ <i>atividades de leitura que integram a presença de escritores, contadores de histórias, em articulação com as bibliotecas escolares.</i></p>
<p>7. CALENDARIZAÇÃO DA(S) ATIVIDADE(S)</p>	<p>Reunião em Julho de 2016: departamento 1.º ciclo e secções disciplinares português e inglês definem grupos de trabalho e elaboram a linha temporal para calendarizar sessões de trabalho com vista a:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Eventuais ajustes/reformulações de critérios gerais/específicos de avaliação; - Preparação/construção de materiais/conteúdos dos métodos de leitura e escrita (1.º e 2.º anos); <p>Planificação e preparação de materiais para operacionalização das oficinas nas línguas (português e inglês).</p>
<p>8. RESPONSÁVEIS PELA EXECUÇÃO DA MEDIDA</p>	<p>Coordenador da medida coadjuvado por:</p> <p>Coordenadores dos conselhos do 1.º e 2.º anos e os Coordenadores de secção disciplinar de Português e de Inglês.</p>
<p>9. RECURSOS (CRÉDITO HORÁRIO UTILIZADO OU RECURSOS NECESSÁRIOS À IMPLEMENTAÇÃO DA MEDIDA)</p>	<p>Coordenador da medida: 2 tempos de reforço do crédito horário.</p> <p>No 1.º e 2.º anos de escolaridade 16 tempos de reforço do crédito horário (8 turmas x 2h semanais) para desenvolvimento do apoio educativo específico de promoção das competências de leitura e escrita;</p> <p>Contratação de um(a) psicólogo(a) (media 10.1 Norte 2020 – CIM Cavado)</p> <p>No 5.º e 7.º anos desdobramento (Português e Inglês), nos termos previstos nos pontos 5 e 6, do artigo 13.º, do Despacho normativo n.º 4-A/2016.</p> <p>1 tempo para trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos, através da rentabilização dos recursos internos (a sair dos tempos de estabelecimento, artigo 79.º ou do crédito previsto no despacho de organização do ano letivo 2016/17)</p>

	<p>Esgotados os recursos internos, prevê-se a criação de condições que possibilitem a concretização das atividades aqui previstas, numa lógica de convergência e complementaridade entre a escola, a autarquia e a comunidade intermunicipal.</p>
<p>10. INDICADORES DE MONITORIZAÇÃO E MEIOS DE VERIFICAÇÃO DA EXECUÇÃO E EFICÁCIA DA MEDIDA</p>	<p>Indicadores de monitorização: Indicador: % de alunos com sucesso nas disciplinas de português e de inglês, por ano de escolaridade abrangido.</p> <p>Meios de verificação: Relatórios de autoavaliação dos conselhos de anos (1º e 2º anos) e das secções disciplinares de português e de inglês.</p> <p>A monitorização da implementação da medida será efetuada no final de cada período, através do preenchimento, pelo coordenador da medida, de um relatório-tipo, que inclui a análise do desenvolvimento da medida, as melhorias alcançadas, os constrangimentos e os aspetos a reforçar. Este relatório será apresentado no final de cada período à direção do agrupamento que, posteriormente, será analisado em sede do conselho pedagógico.</p>
<p>11. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA</p>	<p>Formação em didáticas do português (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH</p> <p>Formação em didáticas do inglês (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH</p> <p>Oficina de escrita criativa (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH</p> <p>Formação em avaliação da oralidade (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH</p>
<p>VANTAGENS DA MEDIDA</p>	<p>Melhoria do sucesso e da qualidade do sucesso dos alunos em relação à língua portuguesa e de inglês;</p> <p>Superação precoce das dificuldades de aprendizagem, abrangendo alunos que frequentam anos iniciais de ciclo;</p> <p>Inovação pedagógica através de apoio específico (consciência fonológica e métodos alternativos de ensino da leitura), trabalho de oficina (componente prática da oralidade e escrita criativa), promovendo o envolvimento dos alunos na aprendizagem com implicações nas dinâmicas de trabalho em sala de aula;</p> <p>Promoção do trabalho colaborativo e de reflexão dos docentes, potenciando os seus níveis de desenvolvimento profissional</p> <p>Por fim, a medida é uma medida sustentável que respeita a relação custo/eficácia.</p>

<p>1. FRAGILIDADE/ PROBLEMA A RESOLVER E RESPECTIVA(S) FONTE(S) DE IDENTIFICAÇÃO</p>	<p>Necessidade de diversificar as técnicas e instrumentos de avaliação formativa (das e) para as aprendizagens e generalizar as boas práticas avaliativas, tendo em conta que as dinâmicas de avaliação se constituem como fator explicativo do insucesso.</p> <p>Necessidade de aumentar número de alunos com níveis 4 e 5 (qualidade do sucesso).</p> <p>Fonte de identificação: Relatório da Avaliação Externa 2013/14 (Área de melhoria: <i>A identificação dos fatores explicativos do insucesso que permitam a definição e implementação de estratégias pedagógicas em ordem à melhoria dos resultados académicos.</i>); Plano de Melhoria 2014-2017 (Prioridade 1 e objetivo estratégico 1)</p>
<p>2. ANO(S) DE ESCOLARIDADE A ABRANGER</p>	<p>1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.</p>
<p>3. DESIGNAÇÃO DA MEDIDA</p>	<p style="text-align: center;">AVALIAR PARA APRENDER</p>
<p>4. OBJETIVO(S) A ATINGIR COM A MEDIDA</p>	<p>Diversificar as técnicas e instrumentos de avaliação formativa (das e) para as aprendizagens, para melhorar a qualidade do sucesso.</p> <p>Aumentar o comprometimento do aluno com o seu processo de aprendizagem.</p> <p>Aumentar o sucesso de qualidade das diferentes disciplinas.</p>
<p>5. META(S) A ALCANÇAR COM A MEDIDA</p>	<p>Metas 2016/2017: Aplicar ou implementar, pelo menos, quatro instrumentos de avaliação formativa escrita ou momentos de avaliação prática ou oral por período e por disciplina. Aumentar a taxa de sucesso de qualidade em, pelo menos, 5% em todas as disciplinas por ciclo.</p> <p>Metas 2017/2018: Aplicar ou implementar, pelo menos, quatro instrumentos de avaliação formativa escrita ou momentos de avaliação prática ou oral por período e por disciplina. Aumentar a taxa de sucesso de qualidade em, pelo menos, 5% em todas as disciplinas por ciclo.</p>
<p>6. ATIVIDADE(S) A DESENVOLVER NO ÂMBITO DA MEDIDA</p>	<p>1. Reunião do coordenador de departamento com os representantes de seção disciplinar.</p> <p>Esta reunião tem como finalidade apresentar a medida e mobilizar/envolver os docentes, partindo da exploração do <i>webinar</i> intitulado “Avaliar para melhorar as aprendizagens e os resultados” - http://webinar.dge.mec.pt/2014/02/06/avaliar-para-melhorar-aprendizagens-e-resultados/</p> <p>2. Reunião de secção disciplinar para elaborar a proposta de critérios específicos de avaliação, garantindo a diversidade de técnicas e instrumentos de avaliação formativa (das e) para as aprendizagens.</p> <p>3. Aprovação em Conselho Pedagógico dos critérios específicos de avaliação.</p> <p>4. Trabalho colaborativo entre os docentes da Secção Disciplinar para diversificar as técnicas e instrumentos de avaliação formativa (das e) para as aprendizagens, tendo em conta a importância dos seguintes parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualidade dos critérios de classificação; ▪ Uniformização de documentos orientadores da avaliação (por exemplo: Como avaliar um trabalho de pesquisa orientada? Como avaliar um relatório? Como avaliar uma apresentação oral?), em articulação com o referencial APRENDER COM A BIBLIOTECA ESCOLAR; ▪ Qualidade do <i>feedback</i> fornecido aos alunos e encarregados de educação; ▪ Avaliação das aprendizagens relacionadas com as componentes do currículo de carácter transversal (educação para a cidadania, compreensão e expressão em língua portuguesa e utilização das tecnologias de informação e comunicação; ▪ Incremento da avaliação digital. <p>5. Calendarização em conselho de ano, e na presença de todos os diretores de turma, da aplicação ou implementação dos quatro instrumentos de avaliação formativa escrita ou momentos de avaliação prática ou oral por período e por disciplina.</p>

7. CALENDARIZAÇÃO DA(S) ATIVIDADE(S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Setembro de 2016. 2. Setembro de cada ano letivo. 3. Início de cada ano letivo. 4. Ao longo de cada ano letivo. 5. No Início de cada período letivo
8. RESPONSÁVEIS PELA EXECUÇÃO DA MEDIDA	Diretores de Turma e Coordenadores de secção disciplinar
9. RECURSOS (CRÉDITO HORÁRIO UTILIZADO OU RECURSOS NECESSÁRIOS À IMPLEMENTAÇÃO DA MEDIDA)	Rentabilização dos recursos internos através de 1 tempo para trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos (a sair dos tempos de estabelecimento, artigo 79.º ou do crédito previsto no despacho de organização do ano letivo 2016/17)
10. INDICADORES DE MONITORIZAÇÃO E MEIOS DE VERIFICAÇÃO DA EXECUÇÃO E EFICÁCIA DA MEDIDA	<p>Indicador de monitorização:</p> <p>n.º de instrumentos de avaliação formativa escrita ou momentos de avaliação prática ou oral aplicados/implementados por período e por disciplina.</p> <p>% de sucesso de qualidade das diferentes disciplinas por ciclo.</p> <p>Meios de verificação:</p> <p>Recolha e análise, pelo coordenador de secção disciplinar, das grelhas de avaliação sumativa de final de período de todos os professores que integram a secção disciplinar, para aferir o grau de cumprimento da meta.</p> <p>Recolha e análise, pelo diretor de turma, sempre que este assim o entender, das grelhas de avaliação sumativa de final de período de todos os professores que integram o conselho de turma, para aferir o grau dos procedimentos/critérios de avaliação.</p> <p>A monitorização da implementação da medida será efetuada no final de cada período, através do preenchimento, pelos coordenadores de secção disciplinar, de um relatório-tipo, que inclui a análise do desenvolvimento da medida, as melhorias alcançadas, os constrangimentos e os aspetos a reforçar. Este relatório será apresentado no final de cada período à direção do agrupamento que, posteriormente, será analisado em sede do conselho pedagógico.</p>
11. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA	Oficina de formação sobre avaliação das aprendizagens (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH.

VANTAGENS DA MEDIDA	<p>Estreita relação entre (i) o cumprimento dos normativos legais, no que se refere à utilização de diferentes técnicas, instrumentos e critérios de avaliação e (ii) a qualidade do feedback que é fornecido aos alunos e encarregados de educação.</p> <p>Melhoria do sucesso e da qualidade do sucesso dos alunos através do desenvolvimento de perfis de desempenho;</p> <p>Diagnóstico precoce das dificuldades de aprendizagem, com vista a ajustamentos nas dinâmicas de trabalho em sala de aula.</p> <p>Promoção do trabalho colaborativo e de reflexão dos docentes, tanto ao nível das secções disciplinares como ao nível dos conselhos de turma.</p> <p>Por fim, a medida é uma medida sustentável que respeita a relação custo/eficácia.</p>
--------------------------------	--

1. FRAGILIDADE/ PROBLEMA A RESOLVER E RESPECTIVA(S) FONTE(S) DE IDENTIFICAÇÃO	<p>Dificuldade em desenvolver a literacia científica nos alunos nos 1.º e 2.º ciclos, devido à existência de turmas mistas (1.º ciclo), à ausência de desdobramento (2.º ciclo), bem como à falta de materiais de laboratório nas escolas do 1.º ciclo.</p> <p>Fonte: relatórios de autoavaliação da secção disciplinar de ciências naturais e de atas de departamento do 1.º ciclo. Estudo do PISA – 2012, desde 2009 que se observa que os resultados médios no domínio das ciências experimentais apresentam uma desaceleração da tendência ascendente de resultados, que se consubstancia, quer na redução das pontuações absolutas obtidas quer na sua comparação com a média da OCDE.</p>															
2. ANO(S) DE ESCOLARIDADE A ABRANGER	<p>1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.</p>															
3. DESIGNAÇÃO DA MEDIDA	FAZER MELHOR CIÊNCIA															
4. OBJETIVO(S) A ATINGIR COM A MEDIDA	DESENVOLVER A LITERACIA CIENTÍFICA DOS ALUNOS DE TODOS OS CICLOS DE ESCOLARIDADE.															
5. META(S) A ALCANÇAR COM A MEDIDA	<p>Metas:</p> <p>⁽²⁾Realizar pelo menos duas atividades de indagação e/ou de investigação e/ou laboratoriais e/ou experimentais e/ou de campo, por período letivo, na disciplina de estudo do meio.</p> <p>⁽²⁾Realizar todas as atividades de indagação, de investigação, laboratoriais, experimentais e de campo, previstas nas Metas Curriculares das disciplinas de ciências naturais e de físico-química.</p> <table border="1" data-bbox="566 1227 1404 1384" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="3" style="text-align: center;">Taxa de sucesso de qualidade 2015/16</th> </tr> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">EM/CN</th> <th style="text-align: center;">FQ</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1.º ciclo</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2ºciclo</td> <td style="text-align: center;">46%</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3ºciclo</td> <td style="text-align: center;">52%</td> <td style="text-align: center;">42%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Aumentar a taxa de sucesso de qualidade, em pelo menos 5% por ciclo, em cada ano letivo do biénio, nas disciplinas de estudo do meio, ciências naturais e físico-química.</p> <p>⁽²⁾As metas mantêm-se nos dois anos letivos do biénio 2016/18.</p>	Taxa de sucesso de qualidade 2015/16				EM/CN	FQ	1.º ciclo			2ºciclo	46%		3ºciclo	52%	42%
Taxa de sucesso de qualidade 2015/16																
	EM/CN	FQ														
1.º ciclo																
2ºciclo	46%															
3ºciclo	52%	42%														
6. ATIVIDADE(S) A DESENVOLVER NO ÂMBITO DA MEDIDA	<ol style="list-style-type: none"> Realização de uma reunião, no início do ano letivo, entre o coordenador da medida e todos os docentes envolvidos para a apresentação da medida. Formação de grupos de trabalho para exploração das orientações curriculares/metasp curriculares do 1.º ao 9.º ano de escolaridade, inventariando os conteúdos passíveis de serem concretizados com recurso a atividades de indagação e investigação, laboratoriais, experimentais e/ou saídas de campo, com construção de um cronograma de implementação. Planificação das atividades com base na exploração das orientações curriculares/metasp curriculares desde a educação ao nono ano de escolaridade, inventariando os conteúdos passíveis de serem concretizados com recurso a atividades de indagação e investigação, atividades práticas experimentais, laboratoriais e de campo. Produção dos materiais pedagógicos (projeto/plano de aula, protocolo laboratorial/experimental/Vê de Gowin/guião), e das grelhas de observação do desempenho e de classificação do trabalho realizado. 															

	<p>4. Envio das grelhas da calendarização das atividades.</p> <p>5. Envio dos materiais produzidos aos coordenadores.</p> <p>6. Envio, periodicamente, em suporte digital, aos coordenadores, de evidências da realização das atividades. As evidências podem ser: (i) uma fotografia que ilustre o ambiente educativo; (ii) um texto elaborado por um aluno/grupo de alunos; (iii) um "Registo das observações" (iv) um instrumento elaborado por um aluno/grupo de alunos que tenha sido usado na avaliação (exemplos: ficha de trabalho, relatório da atividade prática e relatório orientado).</p> <p>7. Articulação entre os docentes dos 1.º e 2.º ciclos, através de coadjuvação na sala de aula, nas turmas mistas das escolas do 1.º ciclo, bem como articulação curricular em conselho de turma entre ciências naturais e físico-química e outras disciplinas.</p> <p>8. Criação e atualização de um dossiê digital na plataforma <i>Moodle</i> com todos os recursos pedagógicos produzidos, com acesso a todos os docentes envolvidos.</p> <p>9. Criação e atualização de um blogue pelos docentes em conjunto com os alunos dos 2.º e 3.º ciclos, para publicação de um registo de cada atividade, entre outras a definir.</p> <p>10. Dinamização do Clube de Ciências com alunos voluntários para concretização de outras atividades não previstas nas metas curriculares.</p> <p>11. Realização de uma reunião, no final de cada período letivo, da equipa de trabalho para avaliação da implementação da medida.</p>
<p>7. CALENDARIZAÇÃO DA(S) ATIVIDADE(S)</p>	<p>1. e 2. Setembro;</p> <p>3. Setembro/outubro, janeiro, março (ver plano);</p> <p>4. 1.º período – até 15 de outubro; 2.º período – até 15 de janeiro; 3.º período – até 15 abril;</p> <p>5. 1º período – até 30 novembro; 2.º período – até 30 janeiro; 3.º período – até 30 de abril</p> <p>6. Uma semana após a realização da atividade;</p> <p>7. Setembro e ao longo do ano letivo;</p> <p>8. Setembro e ao longo do ano letivo;</p> <p>9. Ao longo do ano letivo;</p> <p>10. Ao longo do ano letivo;</p> <p>11. Dezembro, março e junho</p>

8. RESPONSÁVEIS PELA EXECUÇÃO DA MEDIDA	<p>Coordenador da medida coadjuvado por:</p> <p>Coordenadores de departamento do 1.ºciclo e coordenadores de secção disciplinar de Ciências Naturais e de Físico-química.</p>
9. RECURSOS (CRÉDITO HORÁRIO UTILIZADO OU RECURSOS NECESSÁRIOS À IMPLEMENTAÇÃO DA MEDIDA)	<p>Coordenador da medida: 2 tempos de reforço do crédito horário.</p> <p>8 tempos de reforço de crédito horário (1 tempo semanal x 4 turmas do 5.ºano + 1 tempo semanal x 4 turmas do 6.ºano) para coadjuvação na disciplina de Ciências Naturais.</p> <p>Professor de CN para coadjuvar nas turmas mistas do 1.ºciclo, através da rentabilização dos recursos internos através da utilização dos tempos do remanescente da componente letiva, tempos de estabelecimento, tempos de artigo 79.º e/ou do crédito horário previsto no despacho de organização do ano letivo 2016/17.</p> <p>6 kits de materiais de laboratório essenciais para as escolas básicas do 1.ºciclo, no âmbito da medida 10.1 do Portugal 2020 (CIM cávado):</p> <p>1 kit deve incluir: 2 gobelés 150ml (1 unidade - 2,04€); 2 gobelés de 250ml (1 unidade - 2,22€); 12 tubos de ensaio (1 unidade - 0,14€); 1 suporte para tubos de ensaio (1 unidade 4,05€); 4 funis (1 unidade - 2,66€); 1 balão esférico de 500 ml (1 unidade - 12,66€); 4 lupas de mão (1 unidade - 1,95€); 4 caixas de petri (1 unidade - 3,30€); 1 caixa de pipetas de pasteur (1 unidade - 5,80€); 4 ímanes em barra (1 unidade -15€); 4 pinças de dissecação (1 unidade - 1,66€); 1 proveta de 50ml (1 unidade -3,02€); 1 proveta de 100ml (1 unidade - 3,58€); 1 proveta de 250ml (1 unidade - 6,38€); 1 placa para experiência de eletrónica/eletricidade (1 unidade - 55€); 2 lamparinas (1 unidade - 2,94€); 1 caixa de lâminas (1 unidade - 2,84€); 2 caixa de lamelas (1 unidade - 1,61€)</p> <p>Valor de cada kit c/iva =259,41€; valor total dos 6 kits = 1556,46€</p> <p>9 microscópios monoculares ba50 cordless - medida 10.1 do NORTE 2020 (CIM cávado)</p> <p>1 microscópio c/iva – 146,37€ (9 unidades = 1317,33€)</p> <p>1 câmaras digitais moticam X wi-fi 359€ + IVA - medida 10.1 do NORTE 2020 (CIM cávado);</p> <p>PC destacável hp pavilion 10-n 100x2, 329€ c/iva (15 unidades = 4935€) - medida 10.1 norte 2020- CIM cávado</p> <p>Esgotados os recursos internos, prevê-se a criação de condições que possibilitem a concretização das atividades aqui previstas, numa lógica de convergência e complementaridade entre a escola, a autarquia e a comunidade intermunicipal.</p>
10. INDICADORES DE MONITORIZAÇÃO E MEIOS DE VERIFICAÇÃO DA EXECUÇÃO E EFICÁCIA DA MEDIDA	<p>Indicador de monitorização:</p> <p>Número de atividades de indagação, de investigação, laboratoriais, experimentais e de campo, realizadas por período letivo, nas disciplinas de estudo do meio, ciências naturais e físico-química.</p> <p>% de sucesso de qualidade nas disciplinas de estudo do meio, ciências e físico-química.</p> <p>Meios de verificação:</p> <p>Recolha e análise, pelos coordenadores, dos materiais pedagógicos, das evidências e das grelhas para recolha dos resultados obtidos pelos alunos com a implementação destas atividades, no final de cada período.</p> <p>A monitorização da implementação da medida será efetuada no final de cada período, através do preenchimento, pelo coordenador da medida, de um relatório-tipo, que inclui a análise do desenvolvimento</p>

	<p>da medida, as melhorias alcançadas, os constrangimentos e os aspetos a reforçar. Este relatório será apresentado no final de cada período à direção do agrupamento que, posteriormente, será analisado em sede do conselho pedagógico.</p>
<p>11. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA</p>	<p>Formação contínua no âmbito do ensino experimental das ciências para toda a equipa de docentes (educadores e professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos) (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH.</p> <p>Formação em organização de laboratórios ou de espaços oficiais destinada aos assistentes operacionais (curso de formação 25 horas) - Eixo 4 do POCH.</p> <p>Formação no âmbito das tecnologias educativas (oficina 30 horas) - Eixo 4 do POCH.</p>
<p>VANTAGENS DA MEDIDA</p>	<p>Melhoria do sucesso e da qualidade do sucesso dos alunos cuja medida que rentabiliza os recursos internos, centrada na diferenciação e inovação pedagógicas.</p> <p>Desenvolvimento vertical e transversal da literacia científica, abrangendo todos os alunos que frequentam o agrupamento.</p> <p>Inovação pedagógica e utilização de meios tecnológicos, promovendo o envolvimento dos alunos na aprendizagem das ciências com implicações nas dinâmicas de trabalho em sala de aula.</p> <p>Promoção do trabalho colaborativo e de reflexão dos educadores e docentes, potenciando os seus níveis de desenvolvimento profissional.</p>

ANEXO II - Relatório-síntese que ilustra o desenvolvimento e a avaliação do plano Plano de ação estratégica do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MOSTEIRO E CÁVADO

PROGRAMA NACIONAL DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

PLANO DE AÇÃO ESTRATÉGICA

2016/18

RELATÓRIO INTERMÉDIO 2016/17

1.º ANO DE IMPLEMENTAÇÃO

I - ANÁLISE DOS RESULTADOS

MEDIDA 1 NA MATEMÁTICA TU “CONTAS”

Submedida 1 – Programa Hypatiamat (1.º ciclo)

Submedida 2 – Projeto Fénix (5.º e 7.º anos)

Submedida 3 – Laboratório de Aprendizagem (6.º e 8.º anos)

Submedida 4 – Oficina de preparação para Provas Finais de 3.º Ciclo (9.º ano)

Objetivo: Aumentar o sucesso na disciplina de matemática			2016/2017
Ciclo	Indicador	Meta	Percentagem de sucesso alcançada
1.º Ciclo	% de alunos com sucesso na disciplina de matemática no 1.º ciclo	Atingir pelo menos 95% de sucesso, na disciplina de matemática, no 1.º ciclo	95% =
2.º Ciclo	% de alunos com sucesso na disciplina de matemática, no 2.º ciclo	Atingir pelo menos 83% de sucesso, na disciplina de matemática, no 2.º ciclo	81%↓
3.º Ciclo	% de alunos com sucesso na disciplina de matemática, no 3.º ciclo	Atingir pelo menos 73% de sucesso, na disciplina de matemática, no 3.º ciclo	70%↓

CONSTRANGIMENTOS VERIFICADOS (MEDIDA 1)

- No 7.º ano, ausência de atribuição de horas que permitissem implementar o “Projeto Fénix”;
- No 8.º ano, ausência de atribuição de horas que permitissem implementar o “Laboratório de Aprendizagem”.
- Falta de meios tecnológicos (*tablets*);
- A partir da implementação da submedida “Hypatiamat” verificaram-se melhorias no desenvolvimento do cálculo mental, o que se refletiu de um modo global na aprendizagem.

MELHORIAS ALCANÇADAS (MEDIDA 1)

- A criação dos grupos de homogeneidade relativa, a par do trabalho colaborativo dos dois docentes afetos às turmas do 5.º ano, em dois tempos semanais, foram as condições transformadoras das práticas pedagógicas. Grupos mais pequenos e homogéneos permitiram um clima disciplinar e um empenhamento completamente diferentes dos que se verificaram no 1.º período. Nos grupos de alunos com mais dificuldades foi possível um trabalho de proximidade permanente que facilita a progressão na aprendizagem de vários alunos; nos grupos de alunos com menos dificuldades consegue-se ir mais longe num ambiente mais calmo que permite chegar a níveis de qualidade superiores. Não pode deixar de se registar que há um grupo de alunos resistentes às diversas estratégias ensaiadas, por limitações de diversa índole:

leitura e interpretação de textos, cálculo mental, algoritmos das operações aritméticas elementares, capacidade de concentração, entre outras mais difíceis de identificar;

- Em relação à “Oficina de preparação para as provas finais de 3.º ciclo”, os docentes começaram por reunir numa pasta as provas de exame dos anos letivos anteriores e respetivas soluções e partilhá-las com as respectivas turmas. Nas sessões de trabalho os alunos mostraram-se empenhados e partilharam as suas dúvidas e exercitaram a realização de provas com as mesmas características. Os resultados alcançados foram muito positivos.

MEDIDA 2 OBSERVAR PARA MELHORAR

Objetivo: 1) Dinamizar a observação da prática letiva como parte de uma experiência pedagógica para melhorar articulação curricular horizontal e vertical e potenciar a diferenciação e inovação pedagógicas		2016/2017	
Indicador	Meta	Percentagem de docentes envolvidos	Focos de observação trabalhados
% de docentes dos anos de escolaridade abrangidos pela medida, no conjunto dos três focos de observação	Envolver pelo menos 40% dos docentes dos anos de escolaridade abrangidos pela medida, no conjunto dos três focos de observação	34% ↓	Foco 2 –Articulação horizontal do currículo Foco 3 –Diferenciação e inovação pedagógicas

CONSTRANGIMENTOS VERIFICADOS (MEDIDA 2)

- A principal dificuldade relacionou-se com o cumprimento integral da meta, nomeadamente *Envolver pelo menos quarenta por cento dos docentes dos anos de escolaridade abrangidos pela medida, no conjunto dos três focos de observação.*
- Outro constrangimento, embora imprevisível e transcendente à operacionalização da medida, ficou a dever-se ao facto de dois docentes voluntários terem apresentado atestado médico por doença prolongada e não se ter conseguido implementar, nestes dois casos, a observação de aulas interpares.

MELHORIAS ALCANÇADAS (MEDIDA 2)

- É de salientar que, nos relatórios reflexivos, não foram apontados quaisquer constrangimentos e nem limitações na observação de aulas interpares pelos docentes envolvidos, mas foram elencados diversos ganhos na aprendizagem para os alunos e no desenvolvimento profissional docente.

- Uma das melhorias alcançadas com a medida prende-se com a sua dinâmica organizacional, concretamente com o envolvimento, em regime puramente de voluntariado e com elevada motivação, de vinte docentes e, igualmente, com a diversidade de disciplinas implicadas,;
- A medida, em termos de aulas observadas, teve um impacto positivo nas dinâmicas organizacionais do Agrupamento, no atinente ao reforço do trabalho colaborativo dos docentes, na melhoria da ação pedagógica, especificamente na alteração das dinâmicas de trabalho em sala de aula e incremento da diferenciação e inovação pedagógicas e na qualidade das aprendizagens dos alunos.
- Outro aspeto importante, relacionou-se com o facto de o observador ser participante ativo, ou seja, trabalhou colaborativamente, quer na planificação, quer na implementação da aula e, posteriormente, observado e observador participante ativo refletiram por escrito e, em conjunto, no momento de pós-observação de aula.
- Em suma, a materialização da medida envolveu um número significativo de disciplinas, implicou um reforço real do trabalho colaborativo, assim como a implementação de metodologias ativas e participativas, cumprindo não só um dos principais desideratos do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), como o estipulado no Plano de Melhoria do Agrupamento.

MEDIDA 3 A FALAR, A LER E A ESCREVER É QUE A GENTE SE ENTENDE
Submedida 1 – Ler bem para aprender melhor (1.º e 2.º anos)
Submedida 2 – Oficina das línguas (5.º e 7.º anos)

Objetivo: 1) Melhorar as competências de leitura, escrita e oralidade nas disciplinas de português e inglês.			2016/2017
ANOS DE ESCOLARIDADE	INDICADOR	META	Percentagem de sucesso alcançada
2.º Ano	% de alunos com sucesso nas disciplinas de português e de inglês, por ano de escolaridade abrangido	Atingir pelo menos 97% de sucesso, na disciplina de português , no 2.º ano de escolaridade	93% ↓
5.º Ano		Atingir pelo menos 94% de sucesso, na disciplina de português , no 5.º ano de escolaridade	88% ↓
		Atingir pelo menos 87% de sucesso na disciplina de inglês , no 5.º ano de escolaridade	95% ↑
7.º Ano		Atingir pelo menos 95% de sucesso, na disciplina de português , no 7.º ano de escolaridade	96% ↑
		Atingir pelo menos 92% de sucesso na disciplina de inglês , no 7.º ano de escolaridade	92% =

CONSTRANGIMENTOS VERIFICADOS (MEDIDA 3)

- Ao nível do 1º ciclo constatou-se a necessidade de aumentar o número de horas de Apoio Educativo, nomeadamente uma média de duas horas por turma, cuja bolsa de horas será gerida e flexível ao longo do ano consoante as necessidades dos alunos se altere ao longo do ano.
- A duração de apenas 45 minutos para a implementação das oficinas constituiu um constrangimento, na medida em que este tempo é escasso para trabalhar com toda a turma, especialmente quando estas têm um número considerável de alunos, apesar da coadjuvação.

MELHORIAS ALCANÇADAS (MEDIDA 3)

- Globalmente, a medida teve um impacto positivo nas dinâmicas de trabalho colaborativo dos docentes. Relativamente ao sucesso, é visível nas turmas com menor número de alunos, em virtude de permitir um trabalho mais individualizado, o que não foi possível em turmas mais numerosas;
- Ao longo do ano verificaram-se melhorias consideráveis na leitura, na escrita e na oralidade, registando-se uma elevada taxa de sucesso na disciplina de português, nos anos de escolaridade envolvidos nesta medida.

MEDIDA 4 AVALIAR PARA APRENDER

Objetivos:				Período letivo		
1) Diversificar as técnicas e instrumentos de avaliação formativa (das e) para as aprendizagens, para melhorar a qualidade do sucesso.						
2) Aumentar o comprometimento do aluno com o seu processo de aprendizagem.						
Ciclos	Indicador	Meta	Disciplinas	1.º P	2.º P	3.º P
1.º Ciclo	N.º de instrumentos de avaliação formativa escrita ou momentos de avaliação prática ou oral aplicados/implementados por período e por disciplina	Aplicar ou implementar, pelo menos, quatro instrumentos de avaliação formativa escrita ou momentos de avaliação prática ou oral por período e por disciplina	Português	5 ↑	4 =	4 =
			Matemática	5 ↑	4 =	4 =
			Estudo do Meio	5 ↑	4 =	4 =
			Expressões Artísticas	4 =	4 =	4 =
			Inglês	6 ↑	6 ↑	6 ↑
2.º Ciclo			Português	7 ↑	7 ↑	6 ↑
			Inglês	5 ↑	5 ↑	5 ↑
			História e Geografia de Portugal	4 =	5 ↑	4 =
			Matemática	7 ↑	7 ↑	7 ↑
			Ciências Naturais	4 =	4 =	4 =
			Educação Visual	4 =	4 =	4 =
			Educação Física	4 =	4 =	4 =
			Educação Musical	4 =	4 =	4 =
			3.º Ciclo	Português	7 ↑	7 ↑
Inglês				4 =	4 =	4 =
Francês	4 =	4 =		4 =		
Espanhol	4 =	4 =		4 =		

		História	4 =	4 =	4 =
		Geografia	4 =	4 =	4 =
		Matemática	6↑	6↑	6↑
		Ciências Naturais	4 =	4 =	4 =
		Físico-Química	4 =	4 =	4 =
		Educação Visual	4 =	4 =	3↓
		Educação Física	4 =	4 =	4 =
		Artes e Tecnologias Digitais	4 =	4 =	4 =

MEDIDA 4 AVALIAR PARA APRENDER

Objetivos:				Taxas de sucesso de qualidade		
3) Aumentar o sucesso de qualidade das diferentes disciplinas.						
Ciclos	Meta	Indicador	Disciplinas	Verificada em 2015/2016	Pretendida para 2016/2017	Verificada em 2016/2017
1.º Ciclo	Aumentar a taxa de sucesso de qualidade em, pelo menos, 5% em todas as disciplinas por ciclo	% de sucesso de qualidade das diferentes disciplinas por ciclo	PORT	62%	65%	71%↑
			MAT	65%	68%	65%↓
			EM	78%	82%	82% =
			EXP	81%	85%	84%↓
			ING	71%	74%	74%=
2.º Ciclo	Aumentar a taxa de sucesso de qualidade em, pelo menos, 5% em todas as disciplinas por ciclo	% de sucesso de qualidade das diferentes disciplinas por ciclo	PORT	37%	39%	37%↓
			ING	40%	42%	34%↓
			HGP	54%	57%	32%↓
			MAT	79%	83%	81%↓
			CN	47%	49%	54%↑
			EV	68%	72%	65%↓
			ET	66%	69%	68%↓
			EF	61%	64%	49%↓
			EM	63%	66%	66%=
3.º Ciclo	Aumentar a taxa de sucesso de qualidade		PORT	26%	27%	37%↑
			ING	38%	40%	41%↑

em, pelo menos, 5% em todas as disciplinas por ciclo	% de sucesso de qualidade das diferentes disciplinas por ciclo	FRAN/ESP	36%	38%	50%↑
		HIST	26%	27%	68%↑
		GEO	43%	45%	57%↑
		MAT	70%	73%	70%↓
		CN	52%	55%	50%↓
		FQ	43%	45%	56%↑
		EV	59%	63%	65%↑
		EF	81%	85%	79%↓
		ATD	79%	83%	74%↓
		TIC	77%	81%	77%↓

CONSTRANGIMENTOS VERIFICADOS (MEDIDA 4)

- Insuficiente tempo coincidente para trabalho colaborativo entre os docentes.
- Falta de *tablets* para implementação da avaliação formativa mais criteriosa, com aplicativos digitais, para levar a cabo a pesquisa de informação no espaço de aula.
- Necessidade de articular, em sede de conselho de turma, o número de trabalhos/avaliações, de modo a reduzir a quantidade de momentos avaliativos para o aluno.
- Nas disciplinas com uma carga semanal de apenas 45/90 minutos, tornou-se difícil a aplicação dos diversos instrumentos de avaliação estipulados, sugerindo-se a aplicação de apenas dois tipos de instrumentos de avaliação.
- Devido ao número reduzido de aulas, neste período, tornou-se extremamente difícil a aplicação dos vários instrumentos de avaliação previstos nesta medida. Perante tal situação deveria ser possível haver uma maior flexibilização neste sentido.
- A inexistência de tempos específicos para trabalho colaborativo e comuns no horário dos docentes.

MELHORIAS ALCANÇADAS (MEDIDA 4)

- A maioria dos docentes implementou a realização de trabalho de pesquisa orientada, com apresentação oral, aplicando critérios de classificação por níveis/descriptores de desempenho;
- O incremento da avaliação digital permitiu um feedback em tempo útil para o aluno e uma melhor autorregulação das aprendizagens;
- A maioria dos docentes realçaram que a quantidade e qualidade dos instrumentos de avaliação aplicados no decorrer do ano (trabalhos teórico/ práticos, questões aula, avaliações práticas...) permitiram que a maioria dos alunos conseguisse o nível desejado. Isto possibilitou que, mesmo os alunos com maiores dificuldades, conseguissem alcançar níveis satisfatórios, promovendo desta forma o aumento da percentagem de sucesso de qualidade. Foram alcançadas algumas melhorias e conseguidos alguns progressos com a medida, essencialmente no que diz respeito à melhoria da ação pedagógica, tendo esta contribuído para a alteração das dinâmicas de

trabalho em sala de aula e incremento da diferenciação e inovação pedagógicas, nomeadamente através da realização de oficinas de trabalho de pares e em grupo. Além disso, a medida teve um impacto positivo nas dinâmicas organizacionais do Agrupamento, reforçando o trabalho colaborativo dos docentes, nomeadamente no que toca à construção de materiais, à planificação conjunta das aulas, à definição de critérios e à elaboração de provas, fichas e outros instrumentos de avaliação, promovendo as boas práticas de intervenção em diversos contextos, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos;

- Nas disciplinas onde foi implementada a coadjuvação, os docentes relevaram este recurso como fator facilitador e promotor de estratégias e dinâmicas na sala de aula, possibilitando, assim, colmatar as dificuldades, promover a atenção/concentração dos alunos e proporcionar um ensino mais individualizado.

MEDIDA 5 FAZER MELHOR CIÊNCIA

Objetivos: 1) Desenvolver a literacia científica dos alunos de todos os ciclos de escolaridade.			N.º DE ATIVIDADES		
CICLOS	INDICADOR	META	Disciplinas	Previstas	Realizadas
1.º Ciclo	Número de atividades de indagação, de investigação, laboratoriais, experimentais e de campo, realizadas por período letivo, nas disciplinas de estudo do meio, ciências naturais e físico-química.	Realizar pelo menos duas atividades de indagação e/ou de investigação e/ou laboratoriais e/ou experimentais e/ou de campo, por período letivo, na disciplina de estudo do meio	Estudo do Meio	6	6 =
2.º Ciclo		Realizar todas as atividades de indagação, de investigação, laboratoriais, experimentais e de campo, previstas nas Metas Curriculares das disciplinas de ciências naturais e de físico-química	Ciências Naturais	13	11↓
3.º Ciclo			Ciências Naturais	28	24 ↓
			Físico-Química	20	16↓

Objetivos: 2) Desenvolver a literacia científica dos alunos de todos os ciclos de escolaridade.				TAXAS DE SUCESSO DE QUALIDADE		
CICLOS	INDICADOR	META	DISCIPLINAS	Verificada em 2015/2016	Pretendida para 2016/2017	Verificada em 2016/2017
1.º Ciclo	% de sucesso de qualidade nas disciplinas de estudo do meio, ciências e físico-química.	Aumentar a taxa de sucesso de qualidade, em pelo menos 5% por ciclo, em cada ano letivo do biénio, nas disciplinas de estudo do meio, ciências naturais e físico-química	Estudo do Meio	78%	82%	82% =
2.º Ciclo			Ciências Naturais	47%	49%	54%↑
3.º Ciclo			Ciências Naturais	52%	55%	50%↓
			Físico-Química	43%	45%	57% ↑

CONSTRANGIMENTOS VERIFICADOS (MEDIDA 5)

- A aquisição de *tablets* e de algum material de laboratório, como microscópios mais modernos, para as aulas de Ciências Naturais, é uma necessidade prioritária;
- Mantém-se o constrangimento do tempo coincidente para trabalho colaborativo ser insuficiente ou inexistente para alguns docentes.

MELHORIAS ALCANÇADAS (MEDIDA 4)

- As dinâmicas na sala de aula no que respeita às atividades práticas laboratoriais/experimentais desenvolvem-se com uma elevada motivação e participação dos alunos em todos os anos de escolaridade, embora na elaboração de relatórios se verifiquem dificuldades nos anos iniciais de ciclo;
- O trabalho colaborativo tem sido reforçado com a coadjuvação que está a ser realizada nos 5.º e 6.º anos de escolaridade entre os docentes dos segundo e terceiro ciclos da secção de Ciências Naturais. Esta dinâmica de trabalho é uma oportunidade para melhorar a articulação curricular, sendo uma mais-valia e a única forma de se conseguir desenvolver as atividades previstas nas Metas Curriculares do segundo ciclo;
- No terceiro período promoveu-se, também, a coadjuvação entre docentes do terceiro ciclo em algumas atividades práticas laboratoriais do 9.ºano;
- O trabalho colaborativo em articulação com outras disciplinas, em particular as TIC, na implementação de algumas atividades previstas nas Metas Curriculares;

Quanto ao impacto das alterações das dinâmicas de trabalho nos resultados da avaliação dos alunos, constata-se que contribuem para a melhoria da qualidade das aprendizagens e, consequentemente, para o aumento da taxa de sucesso e da taxa de sucesso de qualidade.

II - COMPROMISSO SOCIAL DO AGRUPAMENTO

	HISTÓRICO (%)	METAS DE SUCESSO (%)	
	HISTÓRICO ANTERIOR (MÉDIA:13/14; 14/15;15/16)	META PREVISTA 2016/17	RESULTADO 2016/17
1º CICLO	97,6	97,9	98,5↑
2º CICLO	93,2	94	97,1↑
3ºCICLO	89	90,4	94,7↑

Relativamente ao compromisso social, as metas definidas pela Estrutura de Missão, para este agrupamento, foram plenamente atingidas, apresentando, até, valores superiores aos estabelecidos.

III - SÍNTESE DE AVALIAÇÃO ANUAL

PRINCIPAIS CONCLUSÕES E ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ANO LETIVO 2017/18

MEDIDA 1 NA MATEMÁTICA TU “CONTAS”

Os docentes envolvidos nas diferentes submedidas consideraram que as mesmas tiveram impacto positivo nas dinâmicas de sala de aula, facilitando a progressão nas aprendizagens dos alunos, pelo que se deve dar continuidade às submedidas, reforçando a necessidade de, no 7º ano, prever a atribuição de horas que permitam implementar o “Projeto Fénix”, bem como, no 8º ano, o “Laboratório de Aprendizagem”.

MEDIDA 2 OBSERVAR PARA MELHORAR

No próximo ano letivo e, para não comprometer a observação de aulas interpares no foco 1 (*articulação vertical do currículo e transição entre ciclos*), os docentes consideram *que* seria conveniente não atribuir todas as turmas do quinto ano de escolaridade a um único docente de matemática ou de português.

Por outro lado, é necessário implementar, no início do próximo ano letivo, uma estratégia eficaz de comunicação para divulgação, à comunidade educativa, dos resultados alcançados com a observação de aulas interpares, com o intuito de motivar e conseguir expandir estrategicamente a observação de aulas a um leque mais alargado de docentes, em especial aqueles que nos últimos três anos não participaram nesta estratégia de supervisão pedagógica.

Garantir, por parte dos docentes do AEMC, especialmente os que desempenham cargos de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa, a frequência nas ações de formação que resultam das necessidades de formação elencadas na medida 2.

MEDIDA 3 A FALAR, A LER E A ESCREVER É QUE A GENTE SE ENTENDE

Ao nível do 1.º ciclo constatou-se a necessidade de aumentar o número de horas de Apoio Educativo, nomeadamente uma média de duas horas por turma, cuja bolsa de horas será flexível e gerida ao longo do ano consoante as necessidades dos alunos o exija.

Relativamente aos 5.º e 7.º anos, realçaram, ainda, que a implementação das oficinas com a coadjuvação teve um impacto positivo nas dinâmicas de trabalho colaborativo dos docentes e nas aprendizagens dos alunos. Neste sentido, consideram que se deve dar continuidade às coadjuvações, considerando, no entanto, que 45' é insuficiente para a rentabilização do trabalho na modalidade de oficina.

MEDIDA 4 AVALIAR PARA APRENDER

Os docentes deram ênfase ao trabalho colaborativo que esta medida exigiu, o qual promoveu alterações e melhorias na planificação e partilha de instrumentos de avaliação bem como nas dinâmicas de trabalho em sala de aula. Deste modo, na distribuição de serviço, deve ser assegurado, da componente não letiva de estabelecimento, pelo menos um tempo para o trabalho colaborativo entre os docentes.

Outro aspeto a reforçar, é a inventariação dos instrumentos de avaliação utilizados, com a respetiva reflexão/avaliação sobre a sua eficácia (se avalia o que se pretende avaliar) e eficiência (cumpre o objetivo, gastando o menor tempo e recursos possíveis), discutindo as razões da sua utilização e as vantagens e desvantagens encontradas. Este processo poderá ajudar a definir a metodologia de trabalho no próximo ano letivo, sobretudo nos casos das disciplinas que só têm 90/45 minutos semanais; Para estes casos, cada secção disciplinar deverá estabelecer no início do próximo ano letivo o número mínimo de instrumentos a utilizar.

MEDIDA 5 FAZER MELHOR CIÊNCIA

Os docentes envolvidos consideraram importante aprofundar a promoção de atividades de articulação vertical e interdisciplinar e de aprendizagem social, desde o pré-escolar e, em particular, entre os 1.º, 2.º e 3.º ciclos, com definição de estratégias e procedimentos que melhorem a planificação e implementação de atividades;

Realçaram, ainda, que a coadjuvação permitiu oferecer a todos os alunos a possibilidade de desenvolver aprendizagens significativas, pelo que se deve continuar a assegurar horas nos horários dos docentes, para esse efeito. Por fim, indicaram que se deve incentivar e responsabilizar o Clube de Ciências na atualização do blogue *Fazer melhor Ciência*.

Panoias, 21 de julho de 2017

A EQUIPA RESPONSÁVEL PELO PAE

Maria José Correia

Fernando Santos

Henrique Fortunato

Luísa Alves Gomes