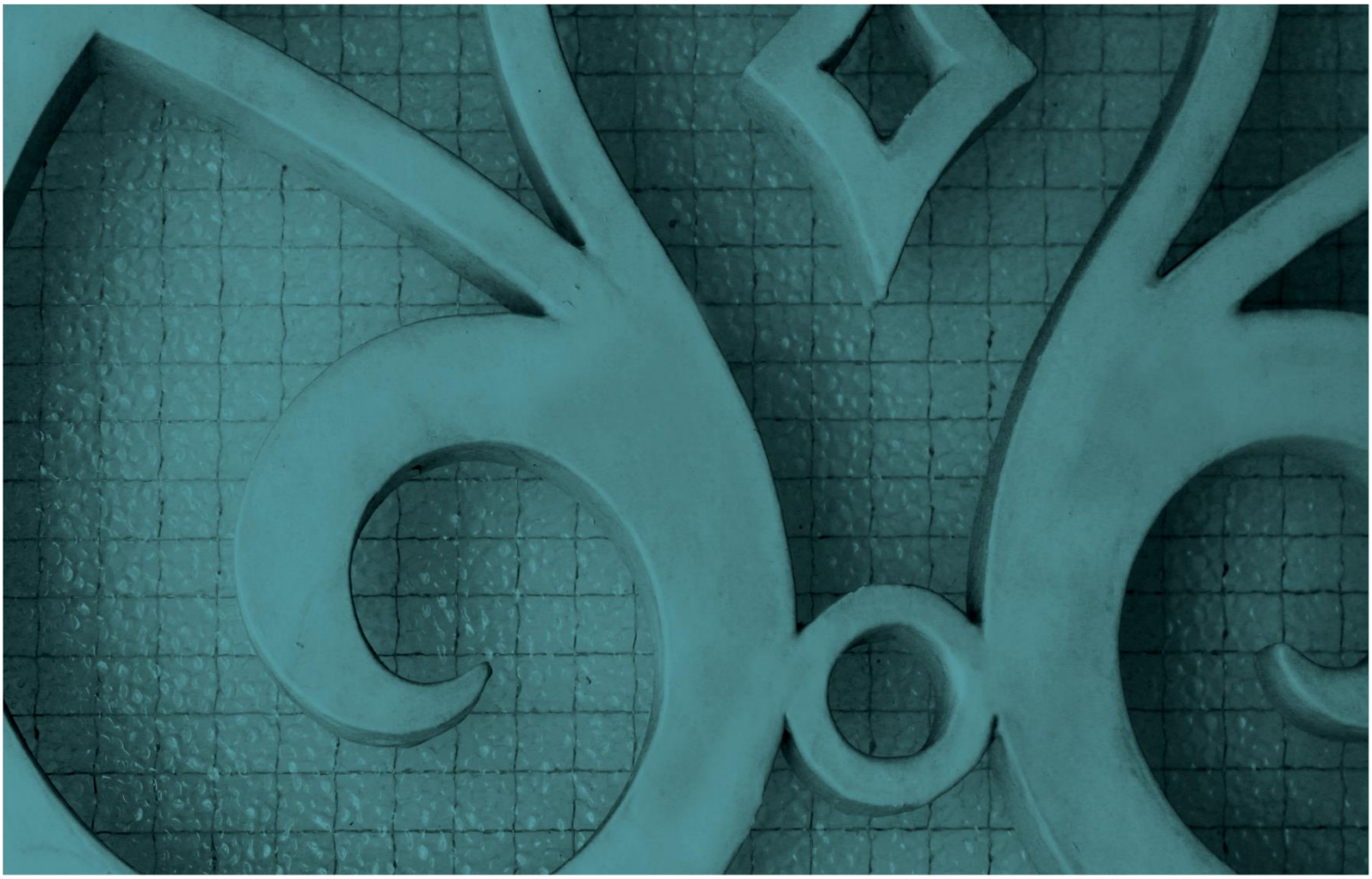


O PAPEL DO DIRETOR NA MUDANÇA EDUCATIVA:ESTUDO DE CASO

Ana Paula Gonçalves

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Administração Educacional

2021

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

O PAPEL DO DIRETOR NA MUDANÇA EDUCATIVA:ESTUDO DE CASO

Ana Paula Gonçalves

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Administração Educacional
Orientadora: Mariana Dias

2021

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

AGRADECIMENTOS

Depois de uma longa caminhada pautada por muitos avanços e recuos, por momentos de profundo desânimo, em que a vontade de desistir, muitas vezes, foi superior à de continuar é tempo de agradecer a todos que de uma forma ou de outra tornaram possível a concretização deste meu sonho: terminar esta dissertação em administração educacional.

Um agradecimento muito especial à minha mãe por me ter ensinado e incentivado sempre a nunca desistir de "cousa começada".

Agradeço ao meu marido e ao meu filho pela compreensão que sempre tiveram quando lhes pedia uma opinião, ajuda, ou simplesmente falava sobre o que estava a escrever. Por me apoiarem e me incentivarem.

Agradeço do fundo do coração à Luísa Paulino, minha colega de mestrado e minha amiga pois foi ela a culpada pela escolha do tema desta dissertação que tanto me animou e também me desanimou. Com ela chorei, ri, falei, desabafei e até me zanguei.

Um muito obrigado ao meu colega de mestrado e amigo José Eduardo Rito, por toda a compreensão que sempre teve para ouvir os meus desabafos e pela ajuda preciosa que me deu sempre que precisava.

Ficarei para sempre grata à Professora Doutora Mariana Dias, minha orientadora e por quem tenho um enorme carinho. Obrigado pela disponibilidade, pela infinita paciência, pelas sugestões pertinentes e por me indicar o caminho sempre que me perdia no mar revolto do desânimo e me desviava do rumo traçado. Sei que sem a sua ajuda preciosíssima não teria chegado a bom porto.

Agradeço ao Professor A pois sem a sua ajuda e pronta disponibilidade este trabalho nunca teria sido realizado. Obrigado por ter sido, e continuar a ser um utópico, um visionário que acredita que os sonhos se podem concretizar desde que acreditemos neles e consigamos compartilhá-los tornando o mundo num melhor lugar para vivermos.

Um muito obrigado a todos que de uma forma ou de outra cruzaram o meu caminho e me tornaram na pessoa que sou.

RESUMO

As lideranças são atualmente consideradas muito relevantes para a melhoria de escola e compreender esse processo é fundamental para qualquer interessado neste campo de estudos. Não surpreende , por isso, que tenha centrado a minha pesquisa num diretor de escola que em Portugal acreditou nesse sonho e começou a tentar concretizá-lo mesmo quando a autonomia da escola se encontrava ainda muito próxima do que diversos autores consideraram, à semelhança de Barroso (2004) uma "ficção necessária".

Esta dissertação decorre do estudo do seu percurso profissional durante quinze anos (2003-2019) e enquadra-se na problemática da liderança direcionada para a melhoria de escolas. Com este trabalho pretendemos, em primeiro lugar, compreender como é que este diretor se apropriou de sucessivos modelos de administração, direção e gestão das escolas sem nunca perder a visão de escola e, em segundo lugar, como conseguiu implementar mudanças organizacionais muito profundas num contexto em que a mudança de paradigmas organizacionais, curriculares e pedagógicos era quase inexistente (Afonso & Viseu, 2001, Costa *et al*, 2013)

Esta investigação de natureza qualitativa, valoriza as perspetivas interpretativas dos estudos de caso, seguindo a orientação metodológica das histórias de vida, da qual resultou uma "narrativa" que tem os seus principais fundamentos na análise de conteúdo de uma entrevista semidiretiva e de um depoimento elaborado pelo próprio diretor.

Essa análise permitiu a definição de diversas dimensões analíticas que se cruzam, com frequência, com as principais caraterísticas emergentes dos estudos sobre escolas eficazes realizados em diversos contextos (Lima, 2008).

O trabalho realizado permite-nos concluir que além de concretizar os objetivos definidos, designadamente transformar a dinâmica da escola e atingir uma melhoria significativa no sucesso educativo dos alunos, o diretor que está no centro deste estudo antecipou muitas das orientações políticas atuais.

Palavras-chave: Organização; Liderança; Diretor; Melhoria de escola.

ABSTRACT

Leaderships are currently considered very relevant to school improvement and understanding this process is fundamental for anyone interested in this field of studies. It is not surprising, therefore, that I have focused my research on a school principal who in Portugal believed in this dream and began trying to realize it even when school autonomy was still very close to what several authors considered, like Barroso (2004), a "necessary fiction".

This dissertation stems from the study of his professional career for fifteen years (2003-2019) and fits into the issue of leadership aimed to improve schools. With this work, we intend, firstly, to understand how this school principal appropriated successive models of administration, direction, and management of schools without ever losing sight of the school and, secondly, how he managed to implement very deep organizational changes in a context in which the change in organizational, curricular, and pedagogical paradigms was almost nonexistent (Afonso & Viseu, 2001 Costa *et al*, 2013).

This qualitative research, enriches the interpretive perspectives of the case studies, following the thematic orientation of the life stories, which resulted in a "narrative" which has its main foundations in the content analysis of a semi-directive interview and an elaborated testimony by the school principal himself. This analysis allowed the definition of several analytical dimensions that frequently intersect with the main characteristics emerging from studies on effective schools carried out in different contexts (Lima, 2008).

The work done allows us to conclude that, in addition to achieve the defined objectives, by significantly improving school's quality with an impact on the educational success of students, the school principal who is at the center of this study anticipated many of the current political orientations.

Keywords: Organization; Leadership; School principal; School improvement.

ÍNDICE ERAL

1. INTRODUÇÃO 1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO 6
2.1. A Diversidade de Perspetivas em Administração Educacional 7
2.1.1. Dimensões, formas de articulação e tipos de estruturas organizacionais 9
2.2 . O Contributo de Mintzberg para a Compreensão do Trabalho dos Diretores 12
2.3. Imagens Organizacionais de Escola e Modelos de Gestão e Liderança 15
2.4. Liderança e Eficácia de Escola 21
2.5. A Evolução das Funções dos Diretores de Escola em Portugal 32
3. METODOLOGIA 38
3.1. Natureza do Estudo e Estratégia de Investigação 40
3.2. A Freguesia do Rochedo 43
3.3. O Agrupamento de Escolas do Atlântico 44
3.4. O Diretor A 45
3.5. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados 46
3.5.1. Entrevista semidiretiva 47
3.5.2.A análise de conteúdo 49
3.5.3. Construção de quadros tipológicos 51
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 53
4.1. Contexto Social e Dinâmicas Locais de "livre escolha" da Escola 55
4.2. Motivação, Dinâmica da Candidatura à Direção e Conceção de Liderança 59
4.3. Visão da Escola: Utopia, Pragmatismo 63
4.4. Principais Eixos e Estratégias de Mudança 67
4.4.1. Promoção de sucesso dos alunos e aprendizagens essenciais 70
4.4.2. Transformar a cultura e as práticas profissionais dos professores 78
4.4.3. Questionar "tabus ", aceitar as mudanças culturais e tecnológicas, e tornar mais atrativo o ambiente escolar 81

4.5. Participação Organizacional e Parcerias 83
4.6. Aprendizagem Pessoal e Organizacional 87
4.7 A Relação com a Administração Central 92
5. CONCLUSÕES 96
REFERÊNCIAS 105
ANEXOS 114
ANEXO A 115
GUIÃO DA ENTREVISTA 115
ANEXO B 127
ENTREVISTA AO DIRETOR A 127
ANEXO C 156
TESTEMUNHO DO DIRETOR A 156
ANEXO D 252
ANÁLISE TEMÁTICA DA ENTREVISTA 252
ANEXO E 276
ANÁLISE TEMÁTICA DO TESTEMUNHO 276
ANEXO F 305
REDEFINIÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO 305

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. As cinco estruturas básicas de uma organização 9
Figura 2. A articulação nas estruturas 11
Figura 3. Os 10 papéis do diretor 13
Figura 4. Taxa de retenção de alunos no ano letivo 2007/2008 71
Figura 5. Taxa de retenção de alunos de 2015/2016 a 2018/2019 (1º ciclo) 72
Figura 6. Taxa de retenção de alunos de 2015/2016 a 2018/2019 (2º ciclo) 73
Figura 7. Taxa de retenção de alunos de 2015/2016 a 2018/2019 (3º ciclo) 74
Figura 8. Número de alunos do agrupamento no ano letivo 2007/2008 74
Figura 9. Número de alunos do agrupamento no ano letivo 2018/2019 75

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Principais características dos modelos de Mintzberg 11
Tabela 2. Dimensões dos modelos de gestão/liderança..... 16
Tabela 3. Modelos de gestão e liderança..... 19
Tabela 4. Características-chaves das escolas eficazes 22
Tabela 5. Dinâmicas locais de procura/escolha de escola 56
Tabela 6. Candidatura à direção e constituição da equipa 59
Tabela 7. Conceção de liderança de escola..... 61
Tabela 8. Principais mudanças pedagógicas e organizacionais 68
Tabela 9. Parcerias: comunidade escolar e educativa 84
Tabela 10. Aprendizagem pessoal e organizacional 87
Tabela 11. Relação com a administração central e diretrizes legislativas 92

LISTA DE ABREVIATURAS

AEA Agrupamento de Escolas do Atlântico

AEE Avaliação Externa de Escolas

AML Área Metropolitana de Lisboa

DAC Domínios de Articulação Pedagógica

DGE Direção-Geral da Educação

DGEEC Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

CEB Ciclo de Ensino Básico

CEE Comunidade Económica Europeia

CNE Conselho Nacional de Educação

EU União Europeia

GAD Gabinete de Acompanhamento Disciplinar

I&D Informação e Desenvolvimento

LBSE Lei de Bases da Educação

OCDE Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

OFSTED Office for Standards in Education

TI Tecnologias de Informação

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação inscreve-se na problemática da liderança direcionada para a melhoria da educação e centra-se nas funções dos diretores de agrupamentos de escolas. Tem por base a descrição e análise da história de um diretor de um agrupamento de escolas, desde a sua tomada de posse em 2003 até ao ano de 2019, ano em que o diretor se reformou. Através desta análise tentaremos compreender como é que uma escola com imensos problemas disciplinares, com uma população oriunda de vários bairros sociais carenciados, com uma taxa de retenção muito elevada se consegue transformar numa escola de "sucesso" (em termos académicos e de procura). Procuraremos, em particular, caraterizar a ação do diretor nesse processo recolhendo, em simultâneo, informação relativa às questões de mudança e melhoria da escola em sistemas educativos dotados de níveis elevados de centralização politica e administrativa. Com efeito, embora atualmente existam diversos contratos de autonomia e a figura do "diretor" se tenha universalizado não era essa a situação no período em que este estudo tem início (2003) . Será só com a publicação do decreto-Lei nº75/2008), que a gestão colegial, introduzida pela revolução de 1974, foi substituída, "com o carácter obrigatório para todas as escolas, pelo papel unipessoal do diretor" (Barroso & Carvalho citado por Bolívar, 2012, p.50). O decreto realça a necessidade de aprofundar a relação das escolas com a comunidade local e pretende "melhorar o status da função diretiva, o que implica ampliar poderes e remunerações" (Bolívar, 2012, p.51). Passa-se assim de uma lógica colegial para uma direção que é apresentada, no referido decreto, como tendo capacidade para tomar decisões próprias, dando respostas às exigências de cada contexto. A legislação aponta também para uma maior descentralização e para um reforço da autonomia, fenómenos que permaneceram durante algumas décadas como uma "Terra Prometida " (Afonso, 1997). É, ainda, muito clara no apelo que faz a "lideranças fortes", perspetivadas como elemento fundamental para a mudança e qualidade da educação.

Na medida em que, no caso em análise, a aposta na melhoria da qualidade da educação é bastante anterior ao modelo acima referenciado e não foi suscitada por ele (ver cap.4) este estudo pretende compreender o que motivou a candidatura e a visão do diretor cuja história de vida nos propusemos estudar , quais as principais mudanças que

visava e que conseguiu implementar, os resultados obtidos e os constrangimentos enfrentados, designadamente no que respeita à relação com a administração central.

O interesse pessoal por esta temática revelou-se à investigadora durante o seu percurso como professora ao procurar compreender o fenómeno do insucesso escolar e a forma de o ultrapassar. Mais tarde, como estudante de administração educacional, esse interesse foi reforçado, designadamente através do contato com as conceções relativas à liderança para a aprendizagem e com a literatura relativa à melhoria organizacional (Bolívar, 2012, Lima J.A., 2008). De facto, o sistema educativo português conviveu quase até à atualidade com altíssimas taxas de reprovação e de abandono escolares. Muitos governos tentaram resolver estas questões, mas só muito recentemente elas começaram a diminuir significativamente como demonstra o ultimo estudo sobre o Estado da Nação (CNE, 2020). Portugal foi muito tempo considerado um "lugar de fronteira" na Europa (Martins, 2005), em matéria educativa, e nas ultimas décadas estabeleceram e multiplicaram-se as queixas, de vários quadrantes, sobre a responsabilidade do nosso "atraso educativo" nos problemas de desenvolvimento económico. Apesar disso, o modelo organizacional do nosso sistema educativo e a autonomia das escolas mantiveram-se, apesar das mudanças formais, quase inalteradas durante décadas .

As responsabilidades pelo insucesso e abandono escolares eram geralmente atribuídas às famílias e comunidades o que não favorecia a procura de novos olhares sobre esta problemática. No entanto, a literatura científica sobre esta questão já tinha evidenciado desde meados dos anos 80 que as organizações escolares não eram alheias a este fenómeno. Alguns países inclusivamente proibiram a retenção ou remeteram-na para um estatuto marginal.. No plano científico, por sua vez, existe uma extensa lista de publicações sobre a possibilidade da melhoria da escola e da qualidade da educação que concedem ao diretor um papel de relevo nesse domínio, como é o caso de Bolivar ao afirmar que "a liderança pode contribuir para a construção da capacidade da melhoria de escola" (Bolívar, 2012, p.89). A mesma conclusão foi retirada por Lima na extensa revisão da literatura que efetuou no seu livro "Em Busca da Boa Escola" abrangendo diversos países e num período temporal bastante alargado (Lima J.A., 2008).

Em Portugal as questões da melhoria da escola e o papel desempenhado pela direção neste processo, continua a não ser um objeto de investigação muito trabalhado, embora a legislação conceda grande relevo a esta questão, pelo menos no plano formal e discursivo. O decreto-lei nº 75/2008, designadamente, afirma abertamente que pretende "reforçar a liderança" nas escolas para melhorar a qualidade da educação . Além disso, "unifica" as funções de diretor, e de presidente do conselho pedagógico, o que poderia ser considerado um caminho para a "leadership for learning". Infelizmente a literatura académica consultada não confirma esta transformação e tende a apresentar as funções administrativas dos diretores como a parte mais significativa do seu trabalho (Lima, 2008, Castanheira, 2010, Torres, 2011, Mendes et al, 2011).

Esta investigação tenta uma abordagem diferente quer do problema da retenção, quer da "liderança" em Portugal, na medida em que procura compreender como é que uma direção escolar pode fazer a diferença, neste esforço de assegurar aos alunos um contexto favorável ao sucesso escolar e a diferente tipo de aprendizagens.

O presente estudo enquadra-se nas metodologias e técnicas qualitativas que apresentam "uma grande fluidez de estatuto teórico-epistemológico e de formas de aplicação e tratamento (Guerra, 2006, p.7). Escolhemos o estudo de caso, no sentido em que procurarmos analisar "uma situação singular justamente no sentido de documentar essa singularidade" (Afonso, 2014, p.75).

A história de vida apresentou-se como uma técnica metodológica privilegiada para tentar compreender a complexidade e a particularidade deste diretor que ousou transformar o futuro de uma escola e por consequência o futuro de uma geração, colocando em prática e institucionalizando novos procedimentos.

No sentido de poderemos (re)construir essa história de vida recorremos à análise de diversos documentos designadamente o protocolo da entrevista que realizámos e o depoimento redigido pelo próprio diretor. Consultámos, ainda, embora não tendo sido objeto de análise sistemática, projetos educativos da escola onde o processo de mudança ocorreu e relatórios da inspeção geral da educação sobre a referida instituição .

A dissertação realizada está organizada em 5 capítulos. O 1 capítulo é constituído pela presente introdução. No capítulo 2, inserimos uma apresentação sucinta sobre a evolução dos modelos organizacionais e a sua "aplicabilidade" ao universo escolar,

estabelecemos relações entre esses modelos e o papel do diretor e procurámos "retratar" algumas das principais mudanças das políticas de administração e gestão escolar em Portugal, designadamente as que mais contribuíram para transformar a natureza e papel das direções escolares. Efetuámos, também, uma reflexão sobre a problemática da melhoria de escola e sua ligação com a liderança organizacional. No 3 capítulo dedicado às opções metodológicas, começámos por definir a natureza do estudo, estabelecendo uma relação entre a mesma e as questões de investigação definidas para o mesmo. Caraterizámos a estratégia de investigação que considerámos mais adequada ao estudo e explicitámos as técnicas de recolha e análise de dados que foram adotadas. Este capítulo inclui, ainda, uma contextualização da freguesia onde se localiza o agrupamento e uma apresentação sucinta do mesmo, que será desenvolvida no capitulo seguinte, dado que de uma história de vida se trata .

Os resultados apresentados, no capítulo 4, baseiam-se na entrevista e no depoimento do diretor sobre o qual se centra este estudo, mais concretamente, circunscrevendo-se aos quinze anos em que exerceu funções de direção no agrupamento de escolas do Atlântico (AEA). A apresentação dos resultados está organizada em torno de temas e subtemas que emergiram do discurso produzido na entrevista e no depoimento, embora a revisão da literatura efetuada não seja alheia às dimensões que definimos para organizar a nossa análise, sobretudo no início da mesma.

Concluímos, que nesta "história de vida", não obstante o diretor ter exercido funções num quadro temporal caracterizado por uma elevada centralização do sistema e num contexto social muito difícil e especifico, o empenho e a coesão da equipa de direção desempenharam um papel fundamental para a concretização de mudanças pedagógicas e organizacionais em direção a uma escola reflexiva e aprendente. Ao longo da nossa análise fomos confrontadas com um percurso muito singular e por uma visão de melhoria de escola alicerçada numa liderança firme e determinada, mas revelando uma consciência profunda da necessidade de apostar nas relações e no envolvimento de toda a comunidade educativa como catalisadores para a mudança. Verificámos, além disso , que além de implementar diretrizes previstas na lei mas sem tradução concreta o diretor em estudo antecipou muitas das orientações políticas educacionais atuais.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo procuraremos apresentar uma revisão da literatura que enquadre as problemáticas centrais deste trabalho. Assim, começaremos por uma breve apresentação que evidencie a complexidade dos modelos teóricos e da sua aplicação à diversidade das organizações escolares e não escolares, procurando identificar os fundamentos das conceções que defendem a associação da eficácia da escola à liderança para a aprendizagem, num universo teórico caracterizado pela pluralidade de perspetivas teóricas e organizacionais. Por último, analisaremos a evolução do papel dos "diretores" em Portugal nas últimas décadas.

2.1. A Diversidade de Perspetivas em Administração Educacional

Dependemos das organizações para viver mas quando procuramos uma definição do conceito apercebemo-nos que não existe uma consensualidade sobre o mesmo, devido à diversidade das organizações no que respeita à sua dimensão, heterogeneidade dos produto ou serviços prestados, recursos valorizados, objetivos, sistema de formalização de procedimentos e formas de atuação, à implementação de tecnologias e aos processos. Perante esta multiplicidade e heterogeneidade não é fácil encontrar características comuns a todas as organizações, problema acrescido pela pluralidade de modelos teóricos que historicamente foram elaborados para a sua análise. Nesse sentido procurámos realizar uma breve retrospetiva das principais reflexões de que as organizações foram objeto, designadamente na fase inicial da constituição deste campo científico, passando, seguidamente às questões mais relevantes para o nosso estudo. Nesta revisão da literatura teremos sempre em consideração que a definição de conceitos está em regra dependente do contexto histórico, económico, político e social no qual se integram. As organizações e o ambiente influenciam-se mutuamente, o ambiente provoca mudança nas organizações e as organizações, por sua vez, também provocam mudança no ambiente. Estabelece-se uma troca constante, contínua e complexa entre ambos, levando à estabilidade mas também à mudança social. Esta conceção não é, contudo, a perspetiva fundadora da administração educacional. Primeiro, surgiu a ideia de um "sistema" fechado, designadamente através do trabalho de Taylor (Chiavenato, 1979) que procurou a otimização dos métodos e dos processos

de conceção e realização, relacionados com o trabalho do operariado, visando atingir "the one best way". Numa linha diametralmente oposta Mayo (ibidem) debruçava-se sobre as questões das relações humanas, evidenciando a importância das mesmas (formais e informais). Estas teorias clássicas de administração foram gradualmente substituídas por uma abordagem que defende que o sistema não atua apenas sobre nós, mas que nós também atuamos sobre o sistema. Esta nova visão das organizações significa, na prática deixar de considerar as organizações como sistemas fechados, quer no que diz respeito às relações humanas quer à sua relação com o meio que nos rodeia. Implica, ainda, secundarizar a abordagem tradicional que defendia que o sistema é um conjunto de elementos internos, interdependentes, cujo resultado é melhor quando funcionam em conjunto. O "contexto" e a própria dinâmica interna das organizações eram subestimados, nesta fase inicial da Administração Educacional.

A existência de perspetivas diferentes sobre as organizações comprova, aliás, a importância do contexto nas ciências humanas e sociais. Se os teóricos americanos têm centrado a sua atenção nas pessoas e nos objetivos da organização, preocupando-se com a relação que o homem estabelece com a mesma, os europeus têm dado mais atenção à sua estrutura, preocupando-se com a maneira como a sociedade se organiza (Kassem, 1976, citado em Chiavenato, 1979). Ambos acreditam que o ambiente tem um impacto muito importante nas organizações. Para a teoria da contingência nada é absoluto tudo é relativo, não existe uma melhor forma de se organizar, nem a forma como se organiza é sempre a mais eficaz. Nesta teoria são as condições ambientais que originam transformações dentro das organizações (Chiavenato,1979, p.29). Podemos assim concluir que uma das características centrais atribuídas às organizações é a tentativa de ultrapassar o ambiente instável, procurando uma consonância com o mesmo.

Em síntese, o conceito de organização tem sido abordado por muitos teóricos e em diferentes contextos, e passou por várias etapas de pensamento: começou por surgir principalmente como uma abordagem estruturalista "fechada" a que sucedeu uma perspetiva sistémica que na sua versão mais "aberta" defende que nós atuamos no sistema e que este por sua vez atua sobre nós, o que implica considerar que os sistemas organizacionais são sistemas abertos e não fechados. Um dos atores que defendeu a perspetiva das organizações como sistema aberto foi Mintzberg, a que iremos dar uma

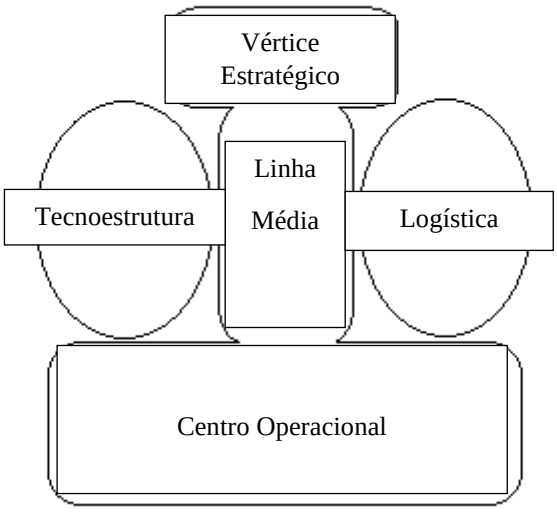
atenção especial, visto ter dado um grande contributo para a compreensão das estruturas organizacionais e ter sido um dos primeiros autores a estudar empiricamente o trabalho dos diretores, aspeto central do nosso estudo.

2.1.1. Dimensões, formas de articulação e tipos de estruturas organizacionais

O trabalho de Mintzberg é muito vasto o que nos obriga a uma sistematização sucinta dos seus principais contributos e dos elementos que se nos afiguram mais pertinentes para compreensão da estrutura das organizações escolares, das suas "componentes" centrais e respetivos mecanismos de coordenação. Para uma melhor compreensão destes aspetos começaremos por apresentar os elementos centrais de uma organização, na perspetiva de Mintzberg (1995) que nos remete para as cinco dimensões básicas de uma organização.

Figura 1

As cinco dimensões básicas de uma organização



Nota: Adaptado de Mintzberg (1995, p.38)

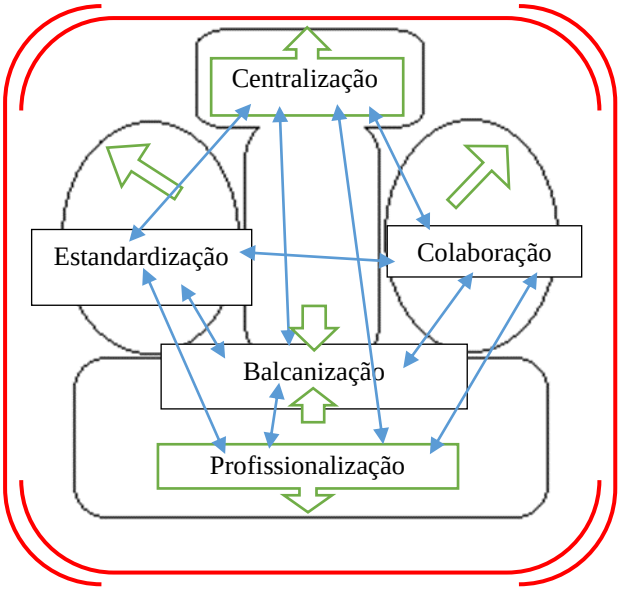
Nesta figura podemos observar que existem cinco dimensões dentro de uma organização, de acordo com Mintzberg (1995), começando pelo vértice ou nível estratégico onde se tomam a maioria das decisões e onde são delineadas as estratégias. Quando referimos a escola como organização, deste vértice estratégico pode fazer parte o conselho geral e o diretor embora muito dependa do nível de centralização /descentralização dos sistemas educativos. A linha média, ou hierárquica, que tem como função estabelecer ligação entre as diferentes partes que a compõem sendo onde se adaptam as estratégias com vista ao melhor funcionamento de todo o processo. É onde circula toda a informação aspeto muito importante nas dinâmicas organizacionais. O centro operacional ou nível operacional é onde se realiza todo o processo de produção, com vista à obtenção do produto final. Produto final que poderá ser um serviço que é prestado, ou um produto. No caso da escola podemos considerar todo o trabalho desenvolvido pelos professores que promova a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos. Toda a organização vive em função deste núcleo. A logística ou o nível tático, funciona como suporte a todo o processo da produção.

Explicadas as cinco dimensões que deveremos ter em atenção em qualquer análise organizacional, importa compreender como se articulam (ver figura 2). De acordo com Mintzberg (1995) relacionam-se entre si através de fluxos de autoridade hierárquica, de atividades, de informação, de processos de decisão, os quais funcionam como fatores contingenciais dentro do contexto. Nesta perspetiva dificilmente o sistema de autoridade e os fluxos das atividades da organização correspondem ao que está definido no organigrama, que é um sistema formal. De facto, os fluxos de informação podem ocorrer de uma forma informal, por exemplo, a informação pode sair do núcleo operacional para o vértice estratégico, de acordo com Mintzberg (1995), verificando-se uma quebra da ligação hierárquica. Podemos associar este tipo de fluxo de informação às organizações escolares. Por sua vez o fluxo como processo de decisão procura que a informação vinda do exterior sofra uma constante adaptação ao meio ambiente da organização com vista ao sucesso da mesma. Este fluxo pode estar associado no contexto escolar à própria dinâmica de funcionamento das organizações escolares com vista à aprendizagem e sucesso educativos. Considerando todos estes fluxos podemos verificar através da figura representada que as organizações são sistemas de uma grande

complexidade nos quais existem uma grande diversidade de fatores internos e externos que interferem com as mesmas.

Figura 2

A articulação nas dimensões (fluxos e pressões de autoridade e fluxos de informação)



Nota: Adaptado de Mintzberg (1995, pp.86,333)

Depois de se apresentar as dimensões e a relação que estabelecem entre si, importa realçar que não existe um único tipo de organização. De facto, Mintzberg foi, por exemplo um dos primeiros autores a considerar diferentes tipos de burocracia, designadamente a burocracia profissional que muitos autores associam ao modelo escolar. Além disso preocupou-se com os mecanismos de coordenação, as componentes da organização e a distribuição de poder nos diferentes tipos de configurações organizacionais (ver tabela 1).

Tabela 1

Principais características dos modelos de Mintzberg

Tipo de estrutura	Mecanismos de coordenação	Parte chave da organização	Tipo de descentralização
Estrutura Simples	Supervisão direta	Vértice estratégico	Centralização vertical e horizontal
Burocracia mecanista	Uniformização dos processos	Tecnoestrutura	Descentralização horizontal limitada
Burocracia profissional	Uniformização das qualificações	Centro operacional	Descentralização horizontal e vertical
Estrutura Divisionalizada	Uniformização dos resultados	Linha média ou hierárquica	Descentralização vertical limitada
Adocracia (*task force*)	Ajustamento mútuo	Logística ou nível tático	Descentralização seletiva
Estrutura Missionária	Uniformização das normas	Ideologia	Descentralização

Nota. Adaptado de Mintzberg, 1995, p.330

Importa realçar que, apensar da tipologia definida, Mintzberg deixou bem claro que as cinco configurações organizacionais que descreveu são "modelos" ideais ou puros. As organizações são de tal forma complexas que não se podem circunscrever apenas a uma só configuração, existindo uma hibridez entre elas, numa combinação de diferentes princípios orientadores estruturais dentro do mesmo tipo de organização (Mintzberg, 1995). Por isso, mesmo, o trabalho dos diretores dificilmente poderá corresponder ou ser compreendido a partir de um modelo único ou de "características pessoais" / "traços de personalidade", como inicialmente era pretendido (Mendes-Neto *et al.*, 2011).

2.2 . O Contributo de Mintzberg para a Compreensão do Trabalho dos Diretores

As teorias organizacionais que remetem para conceções sobre a direção são quase sempre tão contraditórias como os postulados teóricos em que se baseiam. Em vários estudos de caracter empírico Mintzberg (1990) vai desmistificar alguns mitos que estavam associados ao trabalho desempenhado pelos diretores nas conceções clássicas de administração. Inicialmente, considerava-se que tinham de ser reflexivos e sistemáticos, a verdade é que têm de trabalhar num ritmo alucinante e muitas vezes de responder em tempo real e tomar decisões no momento, perdendo muita da capacidade de reflexão e sistematização. Antes do seu trabalho era comumente aceite que gostavam

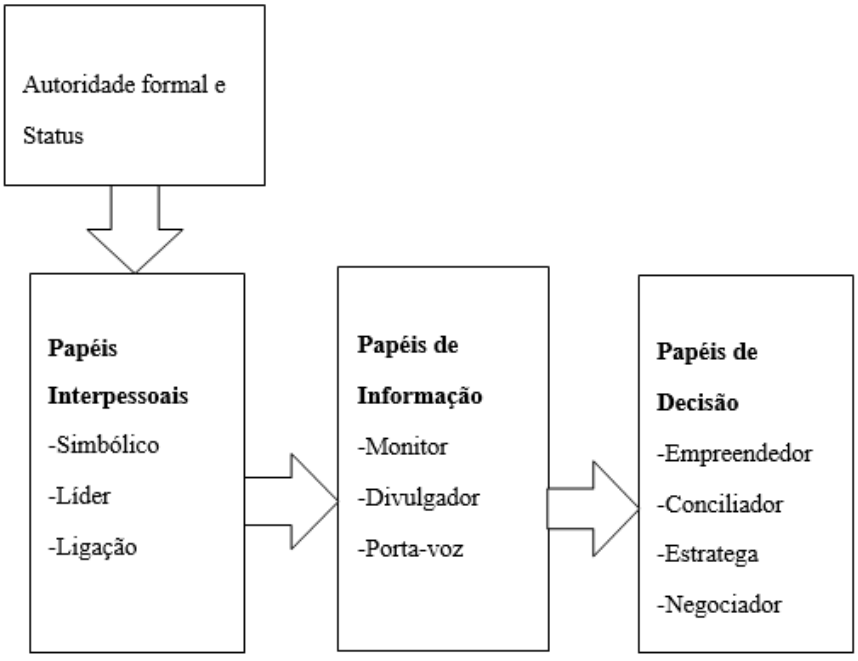
de receber informação de uma forma muito formal. Na realidade constata-se que gostam de informação informal, seja através de telefonemas, e-mails, ou até de conversas informais. Acreditava-se que não desempenhavam tarefas rotineiras e que as delegavam facilmente. Nem sempre isso corresponde à realidade, não delegam facilmente as suas tarefas, e desempenham muitas vezes atividades que não fazem parte das suas funções.

Como ficam sobrecarregados de trabalho, as tarefas são realizadas superficialmente e sentem-se cada vez mais pressionados, tanto no interior, como no exterior da organização, na obtenção de resultados que satisfaça todos os envolvidos. Esta é uma função exigente e complicada dado que o diretor é o detentor de autoridade formal na organização, e por consequência estabelece várias relações interpessoais, a partir das quais toma decisões.

Muitas das caraterísticas do trabalho do diretor identificadas por Mintzberg, podem ser ainda identificadas nos estudos realizados neste domínio, incluindo na investigação que desenvolvemos (ver cap. 4.). Mas este autor não se limitou a desmistificar conceções sobre a direção empiricamente pouco fundamentadas. Tentou, ainda, sistematizar os diversos papéis que estes desempenham, criando uma tipologia que apresentamos na figura 3.

Figura 3

Os 10 papéis do diretor



Nota: Adaptado de Mintzberg (1990)

Três das funções do diretor provém da autoridade formal e estão relacionadas com as relações interpessoais básicas. O papel simbólico está relacionado com a maneira como o diretor age em determinadas situações, por exemplo, cumprimentar todos diariamente, ter preocupação em organizar eventos a fim de promover o convívio, e estar disponível para conversar informalmente com os alunos, pais, docentes e pessoal não docente. Estes deveres que normalmente estão relacionados com atividades rotineiras, apesar de nelas não serem, geralmente, tomadas nenhumas decisões relevantes, são muito importantes para o bom funcionamento da organização e não devem ser ignorados. O papel de líder pressupõe que o diretor sabe liderar, motivar e incentivar todos, de forma a conciliar as necessidades individuais com os objetivos da organização. O papel de ligação está associado à relação que mantem com a sua extensa rede de contactos interpessoais com o objetivo de se manter informado. Devido a esta rede de contactos interpessoais, emerge como o centro nervoso da organização. Ele não é detentor de todo o conhecimento mas espera-se que saiba mais do que a sua equipa. A comunicação é prioritária para o seu trabalho, assim, os telefonemas, as reuniões são tarefas muito importante no seu quotidiano. A comunicação constitui também uma parte importante do seu trabalho e são três os papéis que podem descrever os aspetos informativos do trabalho que desempenha. Como monitor está constantemente a examinar o ambiente para se manter informado, questionando os contactos de ligação, e recebendo informações solicitadas e não solicitadas, resultante da rede de contactos pessoais e profissionais. Importa recordar que alguma da informação recolhida surge verbalmente, muitas vezes sobre a forma de boatos, mexericos e especulações. No papel de divulgador, transmite algumas informações diretamente para os colaboradores, que de outra forma não teriam acesso a ela. Assumindo-se como porta-voz, o diretor envia alguma informação para o exterior da organização, por exemplo através de entrevistas aos meios de comunicação sobre as iniciativas que estão a ser efetuadas, ou mostrando à administração central que está a cumprir a lei de acordo com os normativos legais.

A informação não é, naturalmente, um fim em si mesma, é a entrada básica para a tomada de decisão, visto que lhe compete representar o papel principal na tomada de decisão relativa ao rumo da organização.

Como decisor pode desempenhar quatro papéis. Enquanto empreendedor, procura melhorar a instituição e, adaptá-la alterando as condições do ambiente. Quando uma boa ideia surge, inicia um projeto, o qual pode supervisionar ou delegar, sendo sempre o responsável pela decisão final. Como conciliador procura resolver conflitos que são uma constante em todas as instituições, porque não se pode antecipar consequências, quando se lida constantemente com a incerteza e a imprevisibilidade. O terceiro papel é o de estratega, significa que usa um método especifico para alcançar um determinado objetivo, sendo responsável por tomar decisões importantes antes de serem implementadas. Quando esse poder está fragmentado podemos estar perante uma tomada de decisão descontínua e uma estratégia desarticulada. O papel final da decisão é o de negociador. Os diretores despendem um tempo considerável a negociar. As negociações fazem parte integrante do seu trabalho, porque tudo é negociado, mas a decisão final é sempre deles.

Estes dez papéis não podem ser facilmente separados porque, na verdade, estão integrados. Isto não significa que todos os diretores deem a mesma atenção a todos de igual modo. Para o autor, a eficiência do diretor é influenciada pela compreensão que têm do trabalho desenvolvido, pois o seu desempenho depende da maneira como entende e responde às pressões e aos dilemas da sua profissão (Mintzberg, 1990).

Apesar do seu importante contributo para a administração educacional, estes estudos circunscreveram-se ao campo empresarial e não tiveram em conta as múltiplas variáveis escolares e os processos internos das escolas, que a tornam numa organização muito peculiar e com uma dinâmica única, como iremos ver no ponto seguinte.

2.3. Imagens Organizacionais de Escola e Modelos de Gestão e Liderança

A escola pode ser entendida como uma invenção histórica que marca o início da modernidade surgindo como uma instituição educativa especializada em ensinar. Na tentativa de encontrar uma definição para escola, Canário (2005) refere três dimensões: forma, organização e instituição. A dimensão da forma escolar revê-se na pedagogia e corresponde a uma maneira diferente e inovadora de idealizar a aprendizagem. Esta aprendizagem corresponde às atividades curriculares, que fazem parte da formação de base na escola. Esta tem sido a dimensão mais criticada, na medida em que, atualmente, se coloca em causa que o saber não deve ser da exclusividade da escola. E que a escola ao fechar-se ao conhecimento exterior, cristaliza e não evolui. A dimensão da escola como organização corresponde à forma como são organizados os espaços, os tempos, os agrupamentos de alunos e os modos de trabalho escolar. Apesar dos constrangimentos que determinam a relação de trabalho escolar que se estabelece entre os professores e os alunos, esta dimensão quase que passa despercebida, mas tem uma contribuição decisiva para a qualidade da escola. Ao aceitarem esta dimensão como natural os professores não têm uma visão crítica da forma como desempenham a sua atividade profissional e não questionam os métodos pedagógicos instituídos. A dimensão da escola como instituição corresponde ao papel e às funções que a escola desempenha na sociedade. Baseia-se na premissa que a escola deve ter como principal função a integração dos cidadãos na sociedade.

No entanto, nem todos os modelos escolares, como veremos seguidamente, confirmam esta ideia ou se organizam com os mesmo parâmetros. Além disso, no plano teórico, coexistem uma multiplicidade de "imagens" e de "modelos" de liderança e gestão (tabela 2).

Tabela 2

Dimensões dos modelos de gestão/liderança

Modelos de gestão / liderança	Dimensões
Formal	Burocracia Centralidade do líder Estrutura Hierarquia

	Prestação de contas Racionalidade
Colegial	Transformacional Participativa Distribuída
Político	Conflito Micropolíticas Sistemas de transação Subunidades
Subjetivo	Pós-moderna Emocional
Ambíguo	Articulação débil Ambiguidade Competências frágeis
Cultural	Identidade Manifestação simbólica

Nota. Adaptado de Costa *et al* (2013, p.7, 8).

Com base na tabela, podemos constatar que fazem parte do modelo formal seis dimensões: a burocracia, a centralidade do líder, a estrutura, a hierarquia, a prestação de contas e a racionalidade. É burocrático porque a estrutura administrativa está alicerçada num regulamento estabelecido e inflexível, que se traduz numa hierarquia muito clara e bem definida em que existe uma nítida separação dos serviços e das tarefas a realizar. Nas organizações escolares os professores respondem aos coordenadores, que por sua vez respondem aos professores do departamento, os quais são responsáveis perante os diretores pelas atividades dos seus departamentos. A hierarquia funciona como um meio de controlo. A liderança é centrada na figura do líder e a sua autoridade não é, geralmente, colocada em causa. Neste modelo as decisões de gestão são tomadas através de um processo racional. Pretende-se que todas as opções tomadas sejam em função da prossecução dos objetivos da organização. No entanto, dada a proximidade de qualificações entre professores e diretores a escola é, por muitos autores, considerada uma organização buro-profissional .

Numa perspetiva muito diversa situa-se o modelo colegial onde podem distinguir-se diferentes orientações: transformacional, participativa e distribuída. O líder transformacional é motivador e inspirador, incentivando todos a participarem e a serem criativos e inovadores. Este líder promove a participação, pelo exemplo que dá, demonstrando a preocupação constante em mostrar a sua visão em direção à melhoria. A liderança é distribuída por todos, levando a uma forte interdependência "originando o sentido de complementaridade" (Gronn, 2002, citado em Costa *et al.*,2013, p.9). Nas outras orientações a participação também tem um lugar de relevo embora nem sempre associado a um impulso para a mudança .

No modelo político sobressaem quatro dimensões: o conflito, as micropolíticas, os sistemas de transação e as subunidades. No modelo político, existe um conflito constante, a liderança não pertence a um líder formal, pode pertencer a um grupo dominante, na medida em que os interesses dos grupos sobrepõem-se à da própria instituição. Os interesses dos grupos levam-nos a formar alianças com o intuito de atingirem objetivos políticos específicos, dando origem a micropolíticas. Estas alianças fazem-se recorrendo aos sistemas de transação, em que o líder para controlar o grupo e atingir os seus objetivos, aplica recompensas e sanções. Neste modelo existem grupos com saberes e experiências específicas dentro dos grupos, as subunidades, que valendo-se da sua capacidade profissional e dos seus conhecimentos negoceiam e fazem coligações para deterem o poder.

No modelo subjetivo podemos identificar duas orientações de liderança. Uma em que cada membro pode ter diferentes perspetivas sobre um mesmo acontecimento e dá-se importância aos objetivos e visões individuais relativamente aos objetivos gerais. Numa outra visão sobressai a vertente emocional que concede grande importância à forma como cada um interpreta a realidade, "desvalorizando" as questões relacionadas com a previsibilidade dos acontecimentos. Não surpreende, por isso, que a liderança pode ser percecionada como uma espécie de controlo, por ser imposta pelo líder.

O modelo ambíguo valoriza três aspetos fundamentais: articulação débil, ambiguidade e competências frágeis. A articulação é débil entre os indivíduos, os grupos, as intenções, as decisões e as escolhas. Os objetivos não são claros e existe muita imprevisibilidade, levando a uma grande ambiguidade. A fragilidade / ambiguidade das

competências traduz-se na dificuldade em reagir ao imprevisto, à falta de experiência demonstrada e à inconstância na tomada de decisões. Os membros tão depressa participam na tomada de decisões como se demitem das mesmas. A imprevisibilidade é a característica principal deste modelo, o que leva a considerar as possibilidades de liderança particularmente difíceis.

O modelo cultural assenta em duas dimensões: a identidade e a manifestação simbólica. A identidade que está relacionada com as normas e os comportamentos que fazem parte das instituições e que todos devem partilhar. Fazem parte da identidade da comunidade escolar o orgulho de pertença à instituição, assim como o respeito pela preservação e manutenção da sua história cultura. As manifestações simbólicas revelam-se na ideologia que é transmitida pela instituição escolar, que pode ser manifestada pelo investimento na manutenção das instalações, pelo investimento na relação entre todos os que fazem parte da comunidade escolar, pelas t-shirts com o logótipo da escola, ou com todos os símbolos que pretendem dignificar a instituição.

> Os membros tentam transmitir e preservar uma imagem interna e externa positiva da escola, onde, a título de exemplo, os "heróis" (elementos que personificam os valores, filosofia e ideologia da organização e/ou têm comportamentos e desempenhos consonantes com o valorizado institucionalmente) são reconhecidos e enaltecidos publicamente (por exemplo, os "quadros de honra") (Costa *et al.*, 2013, p.10).

Depois da apresentação das dimensões que caracterizam os modelos de gestão e apontam para diferentes formas de liderança, torna-se pertinente, apresentar um quadro teórico de referência que aprofunde estes aspetos e os relacione com os níveis e processos de determinação de objetivos (ver tabela 3).

Tabela 3

Modelos de gestão e liderança

Tipo de modelo

Elementos de Gestão	Formal	Colegial	Político	Subjetivo	Ambíguo	Cultural
Nível de determinação dos objetivos	Institucional	Institucional	Subunidade	Individual	Indeterminado	Institucional ou subunidade
Processo de determinação dos objetivos	Imposto pelo líder	Acordo mútuo	Conflito	Problemático, pode ser imposto pelo líder	Imprevisível	Baseado em valores partilhados
Estilo de liderança	Líder estabelece objetivos e política	Líder procura consenso	Líder é participante e mediador de conflitos	Problemático; pode ser visto como uma forma de controlo	Pode ser tático ou discreto	Simbólico
Modelo de liderança	Liderança gestionária	Liderança transformacional; liderança participativa; liderança distribuída	Liderança transacional	Liderança pós-moderna; liderança emocional	Liderança contingente	Liderança moral

Nota. Adaptado de Bush,2011, p. 199, citado por Castanheira et al,2013, p.4

Pela apresentação desta tabela podemos verificar que no modelo formal os diretores das escolas impõem o poder, as decisões tomadas são apenas baseadas nos seus objetivos, praticam uma liderança de cariz gestionária. O líder decide e controla toda a organização escolar e apenas responde "aos organismos que financiam e tutelam a mesma" (Bush,2011, citado por Costa et a., 2013, p.5).

No que concerne ao modelo colegial o líder é considerado consensual. Ele procura que exista consenso para que se estabeleçam acordos entre todos. O diretor partilha o poder com alguns membros ou com os que partilham da mesma visão comum. É considerada uma liderança distribuída. Todos são levados a participar. O diretor de escola promove a colaboração e aposta na participação e na iniciativa de cada professor, tendo em conta que poderá trazer uma mais-valia para a instituição. Podemos definir a colegialidade pela colaboração que se estabelece entre os professores, levando a ganhos e também a

perdas, mas tendo como alvo alcançar um entendimento comum no que respeita aos objetivos da organização escolar.

O modelo político carateriza-se, como vimos, pela importância que concede à instabilidade e ambiguidade. O conflito está sempre permanente. A política e as decisões são tomadas recorrendo a negociações e a transações constantes entre grupos que partilham interesses comuns. Os grupos de interesse desenvolvem e formam alianças procurando objetivos políticos específicos. O líder por um lado tem poder para negociar de acordo com os seus próprios interesses, por outro tem de manter a organização e gerir os conflitos.

O modelo subjetivo preocupa-se com os significados e as crenças que os membros atribuem a um determinado acontecimento, dado que estes se baseiam nas suas experiências e valores. Na medida em que todos podem lutar pelos seus objetivos, o líder tenta impor os seus objetivos a partir da posição de caracter formal que ocupa na organização.

No modelo ambíguo existe muita indeterminação e imprevisibilidade que trazem muitas dificuldades ao" líder". Os objetivos não são claramente definidos. E como os membros que participam de acordo com a sua própria posição e situação, o líder tem que fazer um esforço constante para se adaptar às situações que vão surgindo, muitas vezes recorrendo à improvisação. O líder pode ser muito eficaz numa determinada situação, mas noutra pode não o ser.

O modelo cultural assenta em valores que são partilhados, pois as decisões são tomadas tendo em conta os valores dos membros que estão integrados nas organizações. Podemos dizer que nos encontramos perante um estilo de liderança moral e simbólica, pois os líderes apenas têm de "difundir a cultura e comunicar os valores e as crenças de base à organização" (Bush,2011, citado por Costa *et al.*, 2013, p.6).

Tendo em consideração o conteúdo exposto, que sugere a existência de perspetivas muito contraditórias neste domínio, o ponto seguinte tem como objetivo mostrar como se foi consolidando a ideia de que a liderança das escolas é fundamental para melhoria e para a qualidade da educação facultada.

2.4. Liderança e Eficácia de Escola

Não é fácil identificar como se iniciou a investigação sobre escolas eficazes, mas podemos verificar que nos países de língua inglesa, principalmente nos Estados Unidos e no Reino Unido, parte dos trabalhos publicados por Coleman *et al* (1966) e de Jencks *et a.* (1972) que alertam para a incapacidade de a educação escolar combater as desigualdades que se verificavam na sociedade nesta época (Lima, L. C., 2008). Este macroestudo encomendado pelo estado, o qual conhecemos como o Relatório Coleman, não pretendia "avaliar os "efeitos da escola", nem as suas diferenças, mas sim os efeitos da alocação de recursos escolares sobre o rendimento dos alunos" (Barroso,1996, p.6).

Ao apresentarem a educação escolar como incapaz para combater as desigualdades sociais, as críticas começaram a surgir por parte de vários investigadores, dando origem a uma segunda geração de estudos que criticavam o modelo de análise pondo em causa o "tipo de medida utilizada (testes de inteligência de raciocínio verbal) e o tipo de abordagem (input-output que ignorava os processos escolares)" (idem).

É esta linha de estudos que vai dar origem ao movimento das escolas eficazes e posteriormente ao movimento para a melhoria das escolas. Ambos os movimentos contribuíram para a origem do que atualmente se designa por liderança para aprendizagem, de que falaremos posteriormente. Neste momento , importa , sobretudo, assinalar , que estas investigações tiveram tanta relevância, que fizeram que em meados dos anos 90, o próprio "OFSTED (Office for Standards in Education)" encomendasse a Sammons, Hillman e Mortimore , em 1999 um estudo que tinha como finalidade efetuar, uma revisão" sobre a eficácia de escola" no Reino Unido, nos Estados Unidos e na Holanda (Sammons *et. al*, 1999 citado em Lima, 2008, p.191). Este estudo vai identificar 11 características que podem estar associadas a escolas eficazes, apresentadas na Tabela 4., e que também contribuíram, conjuntamente com o material empírico recolhido, para a elaboração dos quadros que serão apresentados em anexo e que se encontram parcialmente sintetizados no capítulo 4. Apresentação e Discussão dos Resultados.

Tabela 4

Características -chaves das escolas eficazes

1.- Liderança profissional	Firmeza e determinação
	Abordagem Participativa
	Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
2.- Visão e finalidades partilhadas	Unidade de propósitos
	Consistência das práticas
	Colegialidade e colaboração
3.- Ambiente de aprendizagem	Uma atmosfera ordeira
	Um ambiente de trabalho atrativo
4..-Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem
	Ênfase académica
	Focalização no sucesso
5.- Ensino resoluto	Organização eficiente
	Propósitos claros
	Aulas estruturadas
	Práticas adaptativas
6.- Expetativas elevadas	Expetativas elevadas em relação a todos os atores
	Comunicação das expectativas
	Oferta de desafios intelectuais
7.- Reforço positivo	Disciplina clara e justa
	Feedback
8.- Monotorização do progresso	Monotorização do desempenho dos alunos
	Avaliação do desempenho de escola
9.- Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumento de auto-estima dos alunos
	Posições de responsabilidade
	Controlo do trabalho
10.- Parceria escola-família	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
11. - Uma organização aprendente	Formação de professores baseada na escola

Nota. Fonte de (Sammons , *et. al* ,1999, p195, citado por Lima, 2008, p. 193).

De acordo com este estudo as onze características apresentadas na tabela 4 aplicam-se ao ensino primário e ensino secundário, mas não pretende ser um receituário para se criar escolas eficazes, visto que os projetos de melhoria preconizados por cada escola,

além de se preocuparem com seus os processos internos, têm ainda de conhecer a história e o contexto da instituição para desenharem o seu próprio percurso de melhoria. Apesar disso, a relevância e a pertinência dos resultados do estudo revelam-se como uma premissa de grande utilidade nas investigações de autoavaliação das instituições escolares. Os autores referem, ainda que, a combinação dos elementos associados a escolas eficazes podem ter uma grande variedade de combinações, e interligações, não sendo relevantes como independentes entre si. Para uma melhor compreensão das "características-chave" apresentadas iremos apresentá-las separadamente:

- Liderança

A liderança profissional, como referido, surge sempre associada a escolas eficazes. A liderança do diretor é considerada como um fator fundamental para se empreender qualquer projeto de melhoria de escola. Se por um lado, a investigação demonstra que é possível existir uma associação entre eficácia de escola e diferentes tipos de liderança, por outro, não se consegue saber qual o estilo de liderança que se pode associar a cada instituição. Assim sendo, dependerá de cada diretor de escola procurar o estilo que mais se possa adequar à instituição onde se encontra. Mas, de acordo com os autores referidos, existem três características que os líderes que são bem sucedidos possuem: "(strength of purpose)" propósitos firmes; partilha de decisões com a comunidade educativa; envolvimento relevante nos processos do ensino e da aprendizagem (Lima, 2008, p.194). Nesta linha de pensamento, os líderes que têm propósitos firmes, são determinados, brilhantes, dinâmicos, empreendedores, assertivos, dão muita atenção à entrada de novos professores, preocupam-se em proteger a organização escolar de influências externas que sejam prejudiciais, podendo mesmo infringir normas para concretizar os objetivos pretendidos e, em simultâneo possuem uma grande capacidade em estabelecer alianças com instituições exteriores, por exemplo, através da procura de estágios, planos de formação, ou outros, que traga uma mais-valia à instituição. Têm uma abordagem participativa, procurando partilhar a responsabilidade de liderar com uma equipa, envolvendo os professores e responsabilizando-os na tomada de decisões. Em Portugal, por exemplo, alguma liderança partilhada pode ser conseguida, na tomada de decisões efetuada pelos coordenadores de departamento, embora os estudos

existentes não confirmem uma clara tendência nesse sentido. O diretor da escola não se revê apenas como um bom gestor, ele procura envolver-se nas decisões respeitantes ao trabalho desenvolvido na sala de aula, por exemplo, nas estratégias aplicadas no ensino, na preocupação constante que revela pelo desempenho e progresso demonstrado pelos alunos. Se, por um lado, dá aos professores apoio prático e simbólico, elogiando e incentivando, por outro, procura sempre estar presente na escola, movimentando-se no edifício, fazendo visitas às salas de aula, estabelecendo conversas informais regulares com todos que fazem parte da instituição. Como referido, este fator, não contribuirá, por si só, para a melhoria de escola, mas pode consegui-lo pela articulação com outros fatores, como iremos ver seguidamente.

- Visão e finalidade

A visão e finalidades partilhadas tornam-se visíveis quando numa instituição os professores procuram o consenso e colocam em prática valores e finalidades que se baseiam em trabalho colaborativo e comunicação contínua, assim, a partilha de objetivos revela-se de suma importância para se atingir uma visão comum. A visão partilhada permite a participação de todos incentivando-os a partilhar interesses e expectativas. Salientando-se que a unidade de propósitos é realmente mais eficaz quando se verifica consenso entre os objetivos educativos esperados pelo público e os estabelecidos pela escola. Outros autores consideram que a escola para ser eficaz, deveria ter uma "filosofia educativa" exclusiva, alicerçada em valores, convicções e estatutos partilhados por todos. Assim, a consistência de práticas está relacionada com estratégias decididas em equipa, respeitantes a determinadas áreas, por exemplo, à avaliação e à aplicação de normas e punições para resolver a indisciplina dos alunos. É evidente que a consistência das práticas é mais facilmente implementada nas escolas em que existe um maior consenso na partilha de objetivos entre todos os intervenientes, revelando-se este aspeto, como sendo determinante em organizações escolares eficazes. A consistência das práticas é bastante relevante porque os alunos quando são indisciplinados têm uma maior predisposição para aceitar sanções e punições, que consideram justas e adequadas, e que se encontrem de acordo com as normas implementadas em cada escola, e não estejam relacionadas com castigos decididos por

um professor, baseados nos juízos de valor dos mesmos (Rutter *et al.*,1979, citado em Lima, 2008). Apesar de todas as circunstâncias referidas serem essenciais para que exista uma unidade de propósitos, é deveras importante referir que o envolvimento dos professores na tomada de decisões na escola desempenha um papel muito significativo. Segundo os autores deste estudo, este envolvimento por parte dos professores é somente uma das manifestações associadas à colegialidade, esta também se pode concretizar em relações de respeito, de entendimento, de partilha de ideias, de observação de aulas interpares, concretizada em apreciações que tenham como objetivo a melhoria de práticas de ensino.

- Ambiente

O meio ambiente de uma instituição que se revê como eficaz, além das características referidas, é também definido por ter um clima calmo e um espaço físico em bom estado de conservação. O clima que as caracteriza, costuma ser tranquilo, organizado, aprazível, possibilitando uma melhor aprendizagem. A manutenção de um espaço físico atrativo, também pode ter impacto nas atitudes e no sucesso dos alunos, incentivando o bom comportamento. Num estudo que deu destaque a esta perspetiva, concluiu-se que, as escolas que se encontravam em bom estado de conservação e manutenção, os alunos tinham melhores resultados escolares. Para interpretar este fenómeno, foram apresentadas duas justificações: os locais onde se estuda se forem bem cuidados e agradáveis melhoram a disposição das pessoas; os locais em mau estado de conservação e negligenciados estimulam para a destruição.

- Concentração no ensino e na aprendizagem

Apesar de ser demasiado evidente que as instituições escolares devem dedicar-se ao ensino e à aprendizagem, por se partir do principio que esse deve ser o seu principal objetivo. Confirma-se, por vários estudos realizados que, a eficácia da escola depende de um ensino eficiente desenvolvido na sala de aula. No entanto, alguns estudos tem baseado essa eficácia quantificando o tempo que cada escola usa, por exemplo, ao quantificaram o tempo despendido pelos professores e pelos alunos nas salas de aulas, associando-o aos resultados alcançados. Segundo os autores, importa salientar que não é

pela quantificação do tempo utilizado que conseguiremos verificar se existe uma melhor aprendizagem, pois o que realmente interessa saber é como esse tempo é utilizado. Lima, apresenta a sua opinião sobre o assunto:

> Um dos aspectos mais criticáveis deste campo de investigação é, na minha opinião, a utilização quase exclusiva dos resultados dos alunos em testes e exames, como fonte de informação para medir a eficácia das instituições educativas (Lima, 2008, p.358).

- Ensino resoluto

Esta abordagem acredita que o ensino de qualidade é o fundamento que determina a eficácia da organização escolar. Mas para que um ensino seja firme e determinado, a organização escolar tem de ser eficiente, o ensino assente em objetivos claros, as aulas devem ser bem organizadas e as práticas usadas devem ser flexíveis. Neste sentido, uma organização eficiente revela-se pela forma como os professores preparam e organizam as suas aulas. De acordo com estudos realizados, os professores que preparam as suas aulas, dedicando-lhe mais tempo e atenção, têm maior probabilidade de captar a atenção dos alunos e manter a atenção durante a aula. Por outro, considera-se que a adoção de um estilo de ensino mais adequado na sala de aula terá maior probabilidade em assegurar as metas de sucesso previamente estabelecidas. Considera-se, ainda, que a aprendizagem será mais proveitosa se os professores explicarem claramente aos alunos, no início da aula os objetivos que pretendem atingir, e apostarem em aulas estruturadas que tenham como objetivo manter os alunos interessados nas matérias ministradas. Para as aulas se tornarem mais produtivas, os professores devem incentivar os alunos à realização de trabalhos que lhes permitam uma maior margem de autonomia e responsabilidade no trabalho a realizar. Importa, ainda salientar, que um professor demonstra ser eficaz , quando aplica estratégias flexíveis, e se preocupa em adaptá-las.

- Expectativas elevadas

Numa escola bem sucedida todos devem partilhar expectativas elevadas: professores, pais e alunos. De acordo com as confirmações avançadas por vários estudos, quando os professores têm expectativas altas e as transmitem aos alunos, estes procuram responder

às expectativas projetadas. Salientando-se que, estas só produzem efeitos se forem reforçadas em instituições escolares em que, se dá atenção redobrada a um ensino resoluto, onde se monitoriza o progresso dos alunos e o ambiente de trabalho é aprazível e acolhedor. Estas expectativas são potenciadas quando além de serem comunicadas aos alunos, são dirigidas a toda a comunidade educativa. As escolas eficazes ao terem expectativas elevadas, procuram dar aos alunos conteúdos que os estimulem a nível intelectual, estimulando a imaginação e apetrechando-os de competências que lhes permitam resolver mais facilmente os problemas propostos, levando-os a atingirem melhor resultados escolares.

- Reforço positivo

O reforço positivo relaciona-se com a forma como se trabalha com a disciplina ou indisciplina. Partindo do princípio de que a disciplina é uma das principais condições para se ter um clima tranquilo onde se pode trabalhar, importa que a mesma seja conseguida pela maneira como os alunos aderem ou não à mesma, ao se sentirem integrados na escola, por exemplo, quando têm "voz" ativa nas decisões tomadas dentro da escola. No reverso da medalha, constata-se que a aplicação de demasiadas punições, dá origem a ambientes desfavoráveis e, que para além desses castigos não produzirem nenhuns efeitos, ainda fomentam resultados negativos. Conclui-se que uma boa disciplina é conseguida quando as regras aplicadas são consideradas corretas, pertinentes e entendidas por todos os intervenientes no processo. Mas deve ter-se em atenção o "feedbac*k"* que é dado aos alunos, porque os elogios só funcionam quando correspondem a situações que o justifiquem, por exemplo, associados a comportamentos adequados, porque se os elogios forem usados sem serem merecidos, deixam de ser valorizados.

- Monitorização do progresso

Apesar da monitorização do progresso e do desempenho dos alunos não trazer por si só uma mais-valia significativa aos alunos, funciona como uma dispositivo que possibilita saber se a escola está a atingir os seus propósitos. Permitindo verificar, se todos os intervenientes estão empenhados no cumprimento dos objetivos, se os métodos e os

processos são os mais adequados e se a preocupação com melhoria dos alunos é transmitida de uma forma inequívoca. Os autores alertam que, o facto de sujeitarem os professores a uma monotorização constante pode levá-los a perder tempo, retirando-lhes a possibilidade de se concentrarem no que é verdadeiramente importante, a preocupação com a aprendizagem dos alunos. A vantagem visível nessa monitorização é permitir uma atualização da informação avaliativa, a qual é importante para apoiar os processos de decisão, e o "feedback" resultante destes dados poderá ajudar a transformar a escola numa organização aprendente.

- Direitos e responsabilidades dos alunos

Os estudos baseados nas escolas eficazes referem que os alunos são mais bem sucedidos quando a sua autoestima é alta, participam ativamente na vida escolar e se lhes atribui responsabilidades no domínio da sua aprendizagem. Assim, se a autoestima condiciona o sucesso dos alunos, o respeito e preocupação que os professores demonstram pelos alunos na sala de aula são o alicerce que determina o sucesso dos mesmos. Quando se dá aos estudantes posições de responsabilidades, demonstra-se-lhes que se acredita nas suas competências, deposita-se confiança neles e espera-se que assumam atitudes mais ponderadas no futuro.

- Parceria escola-família

Aposta-se em relações cordiais com a família, incentivando-se a participação e o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos. Por exemplo, os pais podem ajudar os professores nas visitas de estudo, podem incentivar a leitura em casa . Os pais reúnem-se regularmente com os diretores de turma para se inteirarem do desenvolvimento dos filhos e sempre que precisam são recebidos pelo diretor.

- Uma organização aprendente

A escola ser uma organização aprendente significa, por um lado que, o diretor e os professores estão sempre em processo de aprendizagem, sendo esta efetuada dentro do contexto escolar e direcionada para as necessidades reais com que os professores se

debatem dentro da sala de aula, por outro, a aprendizagem é efetuada dentro da instituição para todos (Lima, 2008, pp.190-214).

Embora sejam diversas as caraterísticas -chave das escolas eficazes , como acabamos de ver, existe um número significativo de estudos que considera que o papel dos diretores é central em todo este processo :

> o primeiro fator que contribui para a aprendizagem dos alunos nas escolas é o trabalho desenvolvido na sala de aula, o segundo é a liderança (Leithwood *et al*, 2010 citado em Bolívar, 2012,p.95).

> *A literatura consultada (Barzanò, 2009; Bolívar, 2012; Fullan,2003; Levine, 2011; Silva, 2010) aponta para que haja uma relação entre a liderança exercida pelo Diretor de escola e os resultados escolares dos alunos. O líder tem um papel fundamental e decisivo na melhoria dos resultados escolares. Este papel consiste em influenciar e motivar os professores e em criar um trabalho colaborativo assegurando condições de trabalho que promovam o sucesso educativo (Barreira et al., 2016, pp.154-155).*

Estamos, contudo, perante uma conceção de liderança ligeiramente diferente daquela que é habitualmente apresentada e que também não corresponde integralmente a nenhuma das perspetivas enunciadas no ponto anterior, embora todas elas tenham, de alguma forma contribuído para as perspetivas de liderança transformacional e de liderança para aprendizagem que são alguns dos conceitos mais utilizados atualmente. A principal diferença reside no fato de se pretender uma alteração quase total da estrutura tradicional das escolas o que obriga a pensar a escola como uma tarefa coletiva, uma cultura de colaboração assente no desenvolvimento dos professores, dando-lhes capacidade para resolverem os seus problemas. No entanto, esse fenómeno parece ser facilitado, pelo menos na sua fase inicial, pelo desenvolvimento de um processo de liderança organizacional que atue como catalisador da mudança (Hargreaves & Fullan,, 1992). Assim, a liderança, designadamente a liderança do ensino continua a ser uma prioridade dos programas e das políticas internacionais (Bolivar, 2012). A liderança tem um papel preponderante na melhoria dos resultados escolares, pois influencia as motivações e as capacidades dos professores, do contexto e do ambiente escolar. Se

partirmos da premissa de que a principal preocupação da escola é garantir a todos os seus alunos o sucesso educativo então para que isso se verifique a direção da escola terá de melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem que oferece na escola. Desta forma, se os professores são a chave para a melhoria, os diretores têm de criar o clima adequado para que os docentes sejam melhores, supervisionando os resultados e estimulando o processo. As organizações com futuro têm de ter capacidade para aprender a desenvolver-se e a enfrentar a mudança. As escolas têm de ter autonomia para poderem avançar com projetos aprendendo a adaptá-los de acordo com a experiência que vão adquirindo com a implementação dos mesmos, reformulando-os quantas vezes for necessário. No entanto, tudo isto só terá viabilidade se as escolas forem locais onde todos aprendem, alunos e professores.

Com a liderança para a aprendizagem "(leadership for learning)" pretende-se assim saber, quais as práticas de administração escolar que criam um contexto para melhorar o trabalho dos professores, e em conjunto de todo o estabelecimento de ensino, influenciando positivamente a melhoria da aprendizagem dos alunos. Para se alcançar os objetivos, a responsabilidade deixa de ser apenas do diretor e passa "a ser partilhada com os outros membros da escola (…) A liderança reside na escola e não na personalidade do diretor que tem de construir a sua própria capacidade de liderança" (Bolívar, 2012, pp.63-65).

Tem de se promover um diálogo constante entre a liderança e a aprendizagem e a liderança tem de ser partilhada, assim como a responsabilidade que advém dos seus resultados. A liderança para a aprendizagem tem de estar centrada na aprendizagem dos alunos. Requer a cooperação e coesão entre os professores e o desenvolvimento de perceções e perspetivas do que se pretende conseguir. "Não existe nenhum projeto de dinamização ou de melhoria de escola, que não tenha por trás um diretor, ainda que este não seja o protagonista" (idem). Não é uma liderança formal, circunscrita ao vértice da pirâmide, está distribuída por todos os professores na escola. Funciona como um intercâmbio de valores, levando a um maior enriquecimento da própria instituição em direção a uma organização aprendente. Esta interação entre todos os intervenientes na comunidade escolar, se por um lado desenvolve uma forte coesão e fomenta um espírito de missão, por outro permite desenvolver relações de respeito e confiança na construção

de um verdadeiro espirito de aprendizagem, e intercâmbio de ideias, responsabilizando cada um individualmente em direção a um objetivo comum (Bolívar, 2012, pp.73-76).
Apesar de muitas destas conceções terem sido desenvolvidas em países com níveis de desenvolvimento e tradições muito diferentes dos nossos, Portugal não tem ficado indiferente às tendências internacionais neste domínio, reforçando a autonomia das escolas e o papel dos diretores, apelando mesmo, nos decretos legislativos "a lideranças fortes". Iremos, por isso, seguidamente, analisar o percurso efetuado em Portugal no domínio da administração e gestão escolar. Essa retrospetiva permitir-nos-á, também, compreender se a história de vida que iremos descrever no cap. 4 é fruto de mudanças legislativas internas ou se insere em processos de mudança mais amplos, em presença nas sociedades contemporâneas.

2.5. A Evolução das Funções dos Diretores de Escola em Portugal

Na opinião de Barroso (2002), considerando o quadro normativo em vigor em cada intervalo de tempo a evolução das funções dos diretores em Portugal pode dividir-se em seis períodos de tempo distintos, em que o primeiro se inicia com a reforma implementada em 1894/95. Não sendo possível abranger todos estes períodos neste trabalho, com um mínimo de profundidade, iremos descrever e analisar sucintamente a evolução das funções dos diretores na sociedade portuguesa desde o Estado Novo até à atualidade.
Nos estudos sobre o Estado Novo realizados em Portugal é consensual que este assumiu a "faceta de Estado-educador a quem incumbia a educação nacional, cuja organização e controlo pertence à administração central e passa pelo currículo académico, pelos modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino" (Formosinho & Machado, 2000, p.27). Estamos, portanto, perante um caso claro de centralização e controlo social por parte do Estado.
Barroso, que é um dos autores nacionais que estudou mais profundamente este período indica que os diretores de escola que neste período são designados de reitores, a partir do ano de 1928, passam a ser escolhidos de entre os professores efetivos do ensino secundário oficial e nomeados pelo governo instituído. As funções do conselho escolar

são meramente consultivas porque o controlo é feito pelo estado. Só em 1968 é que se passam a poder nomear como diretores professores do 2º ciclo, assim como de todas as especializações do secundário, alargando-se ainda a nomeação a licenciados em Psicologia ou Pedagogia e a indivíduos que tivessem reconhecimento pelo seu mérito em questões do âmbito pedagógico (Barroso, 2002). Estamos perante um modelo de direção unipessoal, em que o reitor é o "chefe" incontestado, nomeado por um estado totalitário, mas a sua função é ser um reprodutor dos ideais impostos pelo regime.

A democratização do país em 1974 vai modificar radicalmente este cenário dado que esteve na base da implementação "espontânea" nas escolas de um modelo de gestão colegial, em que a eleição era efetuada na escola, não existindo a figura unipessoal do diretor. Assim, na sequência da revolução Abril e de uma conceção de democracia como governo do povo, assiste-se nas escolas a uma "tomada do poder" pelas assembleias de estudantes e professores, associada ao "saneamento" de reitores, diretores e professores acusados de (maior) conivência com o regime de Salazar-Caetano. Opera-se , assim , uma reorganização da gestão escolar, no sentido de modos de "ensaio auto-gestionário" (Lima, 1992, p.32 citado por Formosinho & Machado, 2002, p.28).

De acordo com vários autores este movimento ficou conhecido pela "1ª edição da gestão democrática das escolas" porque se assistiu-se a uma grande participação dos atores escolares, muitas vezes entrando em conflito declarado com as orientações políticas impostas (Lima , 1998, Dias, 2008). Apesar de a educação ser um dos setores onde este "ensaio gestionário" foi mais sentido, foi também um dos primeiros em que se tentou publicar normativos cuja finalidade fosse a uniformização dos modelos de gestão escolar "(Lima , 1998).

Foi neste contexto de normalização da educação que se insere uma das principais iniciativas do I Governo Constitucional, que regulamenta a gestão das escolas, através da publicação do Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro (inicialmente conhecido como decreto Cardia). Vai ser com a publicação deste decreto-lei que passamos para uma fase que é referida por "2ª edição da gestão democrática das escolas", que impôs algumas "barreiras" ao movimento espontâneo das escolas exigindo, designadamente a existência de formação do conselho diretivo, composto por um diretor executivo e um

vice-presidente, tendo que ser ambos docentes profissionalizados (o que não era muito frequente na altura, limitando, assim, significativamente, a capacidade de escolha dos professores e a dependência hierárquica da "direção").

Na opinião de Barroso este normativo não passou de "uma prótese democrática", dentro do contexto de uma "administração burocrática" (Barroso, 1991, p.69). Isto significa que apesar de a escola continuar submetida a uma administração controladora, este decreto-lei pretende dar a ilusão de que a gestão das escolas é feita pela via da democracia. Dias (2008) também considera que este modelo é bastante contraditório, na medida que por um lado tem em conta os princípios de democracia e participação com a eleição de um conselho diretivo que deve ser o representante da escola, por outro, a administração central impõe regulamentos muito rígidos, que não permitem margem de manobra, transformando os órgãos da escola em simples executores das políticas veiculadas pela administração central. De qualquer forma, não se pode sequer considerar que a intencionalidade deste diploma fosse estabelecer um modelo colegial e participativo, porque não deixamos de ter uma hierarquia interna, na qual o presidente do conselho executivo se destaca, pois ele além de presidir aos vários conselhos é a autoridade máxima a nível administrativo e disciplinar, sobre o pessoal docente e não docente. Tem ainda como responsabilidade a suspensão das deliberações emitidas pelo conselho pedagógico ou administrativo, caso não cumpram com os requisitos exigidos por lei (Santos, 2013). Apesar disso, o conselho diretivo, enquanto órgão colegial, funciona como um mero gestor, cuja função consiste em executar normas emanadas pelo Ministério da Educação.

Em 1986 Portugal é aceite como membro da CEE (Comunidade Económica Europeia) atualmente EU (União Europeia) dando-se assim uma grande viragem na economia que terá influência em todas as esferas da sociedade, nomeadamente no que concerne à educação. De acordo com Dias (2008) neste período começa e existir algum questionamento político que vai pôr em causa "a matriz centralista da Educação Portuguesa" (Dias, 2008, p.36).

Com aprovação da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) , no mesmo ano em que se verifica a entrada na CEE, são definidos os princípios que tutelam o funcionamento do sistema educativo no que respeita à sua administração e gestão.. Essa Lei, na perspetiva

de alguns dos autores que procederam aos trabalhos da reforma do sistema educativo "determina a adoção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços e cria departamentos regionais de educação com o objetivo de integrar, coordenar e acompanhar a ação educativa" (Formosinho e Machado, 2000, p.31). A nova legislação, segundo Lima (2009) tem como princípios orientadores a descentralização e a desconcentração da administração educacional, mas os governos em vez de terem em conta a sua vertente democrática que consignava a participação de todos com vista a uma efetiva integração na sociedade e por consequência a participação na mesma, seguiram políticas mais conservadoras que continuaram a reforçar o poder burocrático do estado (Lima, 2009, Dias, 2008, Afonso 1997).

É neste contexto que se insere a publicação do Decreto-lei nº 172/91 que tentou efetuar uma mudança do regime de gestão vigente. Este normativo ao substituir a colegialidade, pela unipessoalidade na gestão escolar, assente na figura do diretor executivo, preconiza que a escola deve direcionar-se para uma educação mais eficaz, eficiente, estável e responsável. Também apresenta uma alteração relativamente à eleição do diretor, pois este passa a ser selecionado através de um concurso que deve ser realizado pelo presidente do conselho de escola.

Segundo Barroso (1995) este decreto-lei nos seus princípios apresenta uma grande diferença entre "direção" e "gestão". O termo direção está relacionado com política, direcionada para valores e orientações, gestão evidencia um caracter mais técnico, e está mais ligado a questões de capacidade de organização e implementação.

Barroso, citando Hodgkinson, diz-nos que este autor considera que existem dois níveis no processo de administração de uma organização: o "processo administrativo" e "o processo de gestão". O "processo administrativo" é mais abstrato porque apresenta os valores e a forma como se pode aplicar. É segundo Hodgkinson o momento da "tomada de decisão política", desdobrando-se em três etapas: filosofia, planeamento e política. Enquanto no "processo de gestão" estamos mais no processo de "execução política", isto é o processo de implementação da política o qual se vai dividir em três momentos: mobilização, gestão e monotorização. De acordo com o sistema proposto por Hodgkinson se o aplicarmos aos fundamentos do Decreto- lei nº172/91 verificamos que o que está em causa "não é uma divisão formal e hierárquica entre a tomada de decisão

politica e a sua operacionalização técnica, mas sim uma visão integrada da administração como ato e como fim, que envolve toda uma organização e seus actores" (Barroso, 1995, p.48).

Convém, salientar que mais importante do que a mudança que se queira aplicar nos processos de gestão da escola, importa dar oportunidade aos atores dessas organizações de serem eles os construtores desses mesmos processos. Seguindo este fio condutor procuraremos compreender, como é que o diretor A, objeto privilegiado deste estudo se movimentou durante quinze anos neste jogo complexo entre os dispositivos normativos impostos e as necessidades reais da população escolar.

Este normativo, não passou da fase experimental, mas abriu caminho para a publicação anos mais tarde do Decreto-lei nº115-A/98. O Decreto-lei nº115-A/98 aparentemente muito inovador, ao sugerir uma rutura como o modelo centralização educativa, muito enraizada na administração educacional da sociedade portuguesa, propondo uma definição de autonomia de escola muito abrangente, envolvendo os domínios "estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional" (Dias, 2008). No entanto, segundo a mesma autora "condicionava a devolução de poderes à celebração de "contratos de autonomia" e à avaliação e execução dos mesmos, (pp.39-40), contribuído para uma autonomia heterónoma (Lima, 2006). Os contratos de autonomia não passaram de uma curta e limitada experiência, nesta fase, preservando-se a matriz fortemente centralista da educação pública portuguesa.

A grande novidade introduzida no que respeita ao papel dos diretores de escola, foi a melhoria que se verificou na situação profissional, passando a auferir melhores salários em comparação com os seus pares além de deixar de exercer funções letivas e administrativas. Ao se atribuir mais competências aos diretores escolares, também se lhes exige que tenham experiência ou formação para o desempenho do cargo, demarcando-se dos outros professores e destacando-se no seu papel como gestor escolar. No entanto, os seus poderes efetivos continuaram a ser muito limitados não existindo sequer uma autonomia contratualizada na maioria das escolas.

Na sequência de algumas críticas o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio é revogado em 2008, sendo substituído pelo Decreto-Lei nº75/2008. Com este decreto-lei renova-se a promessa da concessão de autonomia das escolas que, no entanto, demorará anos a

concretizar-se tendo mesmo sido precedida pela criação de um sistema bastante desenvolvido de avaliação externa das escolas. No preâmbulo desta lei é defendida a intenção de levar a comunidade educativa a participar ativamente no processo educativo, sendo a sua representação efetiva nos órgãos da escola. Por fim, é reconhecida a necessidade do reforço da liderança unipessoal como órgão de topo na gestão das escolas. Entende-se que, só dessa forma, é possível existir uma gestão eficaz e uma direção que contribua para uma escola melhor para todos. Assim, apesar da proclamada autonomia organizacional das escolas, o Decreto-Lei nº75/2008, impôs a unipessoalidade, criando, por um lado, o "cargo unipessoal" como característica fundamental da gestão escolar e por outro, fez a recuperação de um "procedimento concursal", no que respeita à eleição do diretor (Coelho,2014, p.32). Além disso, o Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de julho reforça a ideia de que "a administração e a gestão das escolas" são "instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo." Numa perspetiva funcional, o diretor fica mais dependente do conselho geral, mas por outro, o processo de eleição do diretor vai-lhe conferir "*maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia*" (Preâmbulo do Decreto-Lei n. º137/2012). Numa perspetiva académica a maioria dos estudos realizados tendo a considerar que a nova legislação (2008, 2012) transforma o diretor numa figura intermédia entre a administração central e a comunidade educativa local, que muitas vezes age localmente no sentido de implementar as diretrizes centrais (Lima, 2008, Torres, 2011, Dias, 2014).

Estamos, portanto, muito longe das novas perspetivas sobre "liderança para a aprendizagem", "liderança distribuída", aprendizagem colaborativa e mesmo da autonomia da escola. Todos estes aspetos tornam particularmente relevante a história de vida do diretor, sobre a qual incide o nosso estudo.

3. METODOLOGIA

Esta investigação insere-se e na problemática da liderança orientada para a melhoria da escola, como já referimos, e pretende descrever e analisar como é que o diretor de um agrupamento conduz uma escola com historial problemático de insucesso escolar, situada num contexto educativo muito competitivo, ao sucesso escolar. Abrange uma história de vida de quinze anos o que implica, também, compreender como esse diretor se foi apropriando de um sistema educativo bastante centralizado, apesar da introdução de modelos de administração, direção e gestão das escolas que formalmente introduziam mudanças importantes nesse sistema , sem perder a visão de escola e a estratégia de mudança que pretendia implementar desde a sua candidatura em 2003. A escolha desta estratégia de pesquisa deriva dela constituir, apesar do processo identitário que lhes está subjacente, uma forma extremamente eficaz de penetração nas dimensões de um dado meio social e cultural (Lechner, 2009).

Sendo uma história de vida não tem na sua base a formulação de hipóteses de trabalho, embora tivéssemos uma ideia muito clara da problemática que pretendíamos estudar e que nos conduziu à escolha do diretor, que neste estudo designaremos por diretor A. Pela mesma razão procedemos a uma revisão da literatura sobre a referida problemática, de modo a melhor preparar o processo de pesquisa e de análise dos dados, embora procurando respeitar a centralidade do(s) sujeito(s) nesta modalidade de investigação que lhes atribui o estatuto de atores conscientes da sua própria história. Mas sendo o nosso estatuto o de uma investigadora principiante sentimos necessidade de possuir um referencial teórico alargado relativo à problemática em estudo. Por isso, efetuamos a revisão da literatura que sistematizámos no cap. 2 e tentámos manter presente na elaboração da entrevista e na análise dos dados os aspetos mais diretamente relacionados com a problemática da melhoria da escola.

Da mesma forma, sentimos que seria vantajoso definir algumas questões que orientassem a pesquisa, ainda que muito abertas ao discurso e interesses do entrevistado. Assim, elaborámos algumas questões iniciais, que também serviram de base ao guião de entrevista , e que ajudaram a estruturar o nosso trabalho de campo:

-Quais as razões da candidatura?

-Qual a conceção de direção de escola?

-Quais as estratégias prioritárias para promover o sucesso dos alunos?

-Quais as principais mudanças organizacionais introduzidas?

-Quais os parceiros na comunidade escolar e educativa que privilegiou?

-Qual a relação entre a ação do diretor e a administração central?

O fato do diretor A estar a preparar um testemunho sobre a própria experiência como diretor, que nos facultou, ajudou-nos a não ficar prisioneiros das questões inicias nem do processo de revisão da literatura efetuada. Conseguimos, assim, assumir de forma mais aprofundada a natureza qualitativa do nosso estudo e respeitar, de forma mais adequada, a estratégia de investigação definida.

No sentido de clarificar e sistematizar o percurso investigativo efetuado iremos, seguidamente, apresentar e fundamentar, de forma mais detalhada, a natureza do estudo efetuado e a respetiva estratégia a que se seguirá, por se tratar de uma história de vida, a caracterização do contexto/agrupamento onde o estudo foi realizado. Essa caraterização será acompanhada por uma breve apresentação do Diretor A, dado que o cap. 4 é inteiramente dedicado ao seu pensamento e ação. Por último, serão explicitadas as principais técnicas de recolha e tratamento dos dados que utilizámos e os fundamentos para a escolha das mesmas .

3.1. Natureza do Estudo e Estratégia de Investigação

O estudo que realizámos é de natureza qualitativa na medida em que "enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais" (Bogdan & Biklen, 1994, p.11). Tem o intuito de entender como o diretor A experimenta, interpreta as experiências e estrutura as ideias, de forma a entender o seu ponto de vista de uma forma o mais neutra possível (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com Afonso (2005) Os estudos qualitativos dão ênfase às perspetivas de índole interpretativa (Afonso, 2005, p.10). No plano metodológico devem preencher diversos pré-requisitos, que há muito foram sistematizados por Bogdan & Bicklen (1994):

> 1.Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal[...]; 2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou

> imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais [...]; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo [...]; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [...]; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (pp.47-50).

Nesta investigação qualitativa estamos perante um estudo singular de um acontecimento único, circunscrito a um espaço e a um tempo, relatado na primeira pessoa pelo entrevistado. Daí decorre que estamos perante um "estudo de caso intrínseco" (Stake ,2009).

Neste caso específico, segue a linha orientadora das histórias de vida, ao analisar uma entrevista semidiretiva e um testemunho que reportam a um acontecimento específico e único vivenciado por este ator. Nas histórias de vida, o objetivo do investigador é "coligir uma narrativa na primeira pessoa" (Helling, 1988 citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 92). Trata-se de um grande desafio dado que obriga a um processo heurístico complexo, na medida em que se pretende "interpretar a objetividade de um fragmento da história social a partir da subjetividade tomada em conta nas histórias individuais " (Lechener, 2009, p.3).

Esta estratégia de investigação tem um percurso já longo, na medida em que foi utilizada inicialmente pela Escola de Chicago, nos anos 20 do século passado, embora tenha sido posteriormente ofuscada pelo desenvolvimento dos estudos quantitativos em educação nos próprios EUA. Segundo Poireir et al (1995) quando fazemos uma abordagem biográfica das histórias de vida, deparamos com duas situações distintas: a primeira surge nos Estados Unidos, durante os anos 20, quando os imigrantes chegam a

este novo mundo, tão diferente de onde são oriundos, confrontam-se com novos valores, abandonando antigos costumes e vivências. A história de vida surge neste contexto, por um lado pela necessidade de guardar nas memórias das gerações futuras as tradições e memórias do mundo que não querem esquecer, e por outro lado convém à sociedade que os acolhe conhecer as suas origens de forma a permitir uma melhor integração. Também na sociedade europeia, é pelo confronto entre o velho e o novo mundo que surge a necessidade de pesquisar histórias de vida, quer para não esquecer as tradições enraizadas nas populações, quer pelo desejo de entender as novas maneira de viver que começavam a surgir e que valorizavam a mudança. Mas se foram essas as origens das historias de vida, no terceiro quartel do seculo XX assumem novas funções e são utilizadas com novas intencionalidades (formação, pesquisa intercultural) e com uma consciência mais explicita de que não constituem uma tradução direta da vivência do seu autor. Pelo contrário, são processos de construção não isentos de possibilidades de transformação quer do "narrador" quer do investigador. Na atualidade, a par destas orientações verificamos também um grande recurso a esta estratégia de investigação com a finalidade de registar o conhecimento que determinadas pessoas que têm sobre um determinado acontecimento e que se perderá se não for documentado para as gerações futuras. Foi isto que procurámos, em grande medida, fazer no nosso estudo; "narrar" um processo de mudança educativa e organizacional bastante complexo, numa altura em que a autonomia das escolas era ainda, como já foi dito, uma ficção necessária. Não esquecemos, contudo que: "os relatos de vida são eles próprios lugares e momentos de experiência para quem se relata. O saber produzido pelas narrativas biográficas fabrica pois tantas histórias como sujeitos e contextos: desenha perfis identitários e pertenças, mas também constrói subjetividades e reivindicações inconscientes" (Lechner, 2009, p.6).

O ator sobre o qual a nossa história de vida incide é uma personalidade atualmente bastante conhecida. Assim, para respeitarmos o dever ético do anonimato tivemos de dar novas designações quer ao agrupamento quer à freguesia em que a mesma se situa. Retirámos, também, do depoimento do diretor todas as formas de possível identificação que conseguimos localizar. Mesmo nos documentos legais referenciados neste texto o nome oficial do agrupamento foi omitido e substituído pela nova designação, norma

que estendemos às próprias referências sob o risco de anular todo o esforço de anonimato.

A natureza da história de vida obriga a que contextualizemos, ainda que de forma sumária, o contexto em que o ator escolhido desenvolve a sua atividade. Assim, iremos apresentar seguidamente uma contextualização da freguesia onde se situa o agrupamento de escolas do Atlântico, antes de efetuarmos uma apresentação sucinta do Diretor A, visto que todo o cap. 4 lhe será em grande medida dedicado.

3.2. A Freguesia do Rochedo

A freguesia do Rochedo situa-se num concelho conhecido pelas suas políticas educativas diferenciadas e por possuir uma grande rede pública de escolas, complementada por colégios privados que pretendem ser excelentes e exclusivos nas suas ofertas educativas. Este concelho tem o dobro da média nacional de pessoas licenciadas e uma das taxas mais baixas de abandono escolar do país. Não surpreende que nele se tenha desenvolvido um dos mercados educativos mais competitivos do país, como veremos, no cap. 4.

A freguesia do Rochedo tem uma grande proximidade geográfica com o centro metropolitano de Lisboa, tendo este um grande peso no seu processo de urbanização. Possui ainda uma faixa costeira muito conhecida onde se situa uma das maiores praias da zona, com um extenso areal e umas ondas que são conhecidas pelos surfistas de todo o mundo, é muito apreciada como destino turístico e de lazer. Até 2011 foi uma freguesia independente e a partir de 2013 foi agregada a outra freguesia e atualmente denomina-se União das Freguesias do Rochedo e Mar da qual é a sede. O seu território tem 51 km² de área e 23 347 habitantes. Possui uma grande proximidade territorial com um município no qual existe uma grande diversidade de empresas do setor terciário com uma forte presença de indústria de TI (Tecnologias de Informação) e I&D (Informação e Desenvolvimento), que o influenciam. Ou seja, estamos perante uma zona tradicionalmente prestigiada mas aberta à inovação e ao desenvolvimento. Não surpreende, por isso que a União das Freguesias do Rochedo e Mar se destaque pelos elevados níveis de escolaridade da sua população. Em 2011, 36,9% da população tinha

o ensino superior completo, o valor mais elevado do Concelho e muito acima da Área Metropolitana de Lisboa e do país. No mesmo ano na freguesia do Rochedo a taxa de abandono escolar foi de 1,5% comparativamente mais baixa no que respeita aos valores dos concelhos da AML e de Portugal.

Esta preocupação com o futuro dos jovens, procurando que todos tenham os mesmos acessos à educação, equiparando-os com a mesma igualdade de oportunidades, percorreu um longo caminho desde os ideais democratizantes preconizados pela revolução do 25 de abril de 1974 em Portugal até à atualidade. Efetuada a contextualização da freguesia, iremos apresentar o AEA.

3.3. O Agrupamento de Escolas do Atlântico

A revolução do 25 de abril em Portugal vai trazer mudanças nos vários setores da sociedade, na escola assiste-se a uma "democratização do ensino" alicerçada no conceito de ensino que acreditava que todos deveriam ter oportunidades iguais no acesso à escolarização e "que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização" (Formosinho& Machado, 2013, p.28).

Devido a uma escassez de escolas públicas na zona e com a explosão de acesso à educação que se acentuou com o pós-25 de abril, o Colégio Oceânico cedeu cerca de dois terços das suas instalações. E é neste contexto que é inaugurada em 1986, a Escola Secundária do Atlântico, mantendo-se atualmente na mesma localização. A Escola insere-se numa zona de estrato socioeconómico elevado, o que explica que mais de 50% dos alunos estejam no ensino privado. Só aqui em nesta zona, há quatro grandes escolas: A Escola Secundária do Atlântico, o Colégio Oceânico, a Escola Privada Y, e a Escola Privada Z. São, portanto, 3 escolas privadas e uma pública. Bem perto existem ainda a Escola Secundária A., a Escola Básica B., a Escola Secundária C., a Escola Básica D., a Escola Básica E e a Escola Secundária F. Num raio de 2, 3 quilómetros há 7 escolas e todas as públicas têm um estrato socioeconómico muito diversificado.

No ano de 2007 é constituído o agrupamento de escolas do Atlântico, passando a Escola do Atlântico a sede de agrupamento, integrando o 2º e 3º Ciclos, e o Secundário e

passando a fazer parte do agrupamento, as escolas Básicas do 1º ciclo G., H. e I., com Jardim de Infância.

Atualmente, o agrupamento de escolas do Atlântico tem sete escolas que fazem parte da sede de agrupamento, o Jardim de Infância do Atlântico, as Escolas Básicas do 1º Ciclo e Jardim de Infância G, H e I e as Escolas Básicas do 1º Ciclo do Atlântico. Tem cerca de duzentos docentes, quarenta e cinco assistentes operacionais e dez assistentes técnicos. Frequentam o agrupamento 2626 alunos, sendo 175 do Pré-Escolar, 574 do 1º Ciclo e a Escola Secundária do Atlântico, escola sede, tem 446 do 2º Ciclo, 693 do 3º Ciclo, 663 do Ensino Secundário e 75 alunos que integram o ensino Recorrente Noturno. Este agrupamento tem cerca de dois mil e setecentos alunos, que se iniciam no Jardim de Infância e que podem permanecer até ao décimo segundo ano. Possui cursos profissionais e de especialização artística. Seguidamente, iremos fazer uma breve apresentação do diretor do AEA.

3.4. O Diretor A

O Diretor A, sem o qual esta história de vida e consequentemente este estudo nunca teria existido, é licenciado em Educação Física e Desporto e tem uma Pós-Graduação em Administração Educacional. No seu currículo constam ainda os papéis de formador do Comité Olímpico e de consultor de Educação junto de várias autarquias e escolas. Ao longo da sua carreira, de cerca de 50 anos, lecionou em várias escolas e exerceu vários cargos diretivos. No AEA notabilizou-se ao implementar um projeto inovador e disruptivo, apostando na relação humana, na paciência e na negociação. Irreverente, resiliente, sonhador, utópico, são alguns dos adjetivos que podem qualificar este professor de Educação Física que ousou pensar uma escola diferente com o foco no sucesso educativo dos alunos, não se limitando à componente curricular e às práticas educativas. Ficou conhecido nos medias como "o Diretor da escola onde não se chumba", mas mais do que isso foi um líder que marcou a diferença e que antecipou muitas das atuais orientações políticas educativas (como referido no cap. 4). A mediatização da sua ação, deu visibilidade à escola onde era diretor e contribui para mostrar o que estava errado no sistema de ensino e, de forma especial , o que podia ser

e devia ser mudado, mesmo em temas que eram considerados quase tabu (ver cap. 4). Partilhou a sua experiência com os seus pares e também, em eventos académicos e pedagógicos de natureza, mais alargada.

No final do projeto, quando se aposentou, continuou e continua nesta demanda de mostrar esta sua visão de uma escola reflexiva que se reinventa e que acompanha a mudança.

Estando sempre disposto a partilhar a sua experiência, nem a pandemia o impediu de o continuar a fazer. Recorrendo às redes sociais e a encontros online promoveu vários debates sobre a educação, partilhando a sua experiência. Atualmente, entre os seus múltiplos compromissos, junto com uma equipa multidisciplinar faz parte de um projeto que, por um lado, pretende levar os jovens que abandonaram a escola precocemente a voltar ao ensino, por outro aposta na recuperação das aprendizagens das crianças e jovens em risco de abandono escolar. Este projeto pretende, ainda, ser um espaço de reflexão, discussão e partilha de ideias sobre educação em que vários atores são chamados a participar. Espelhou ainda as suas ideias através da criação de fóruns de debate entre as escolas e as empresas, assim como pela construção de uma rede de práticas onde as famílias podem partilhar e refletir as suas preocupações em relação à escola. Utilizando as novas tecnologias criou um espaço de partilha e de reflexão dos alunos sobre a organização escolar. Há poucos meses, publicou um livro, que rapidamente se tornou um sucesso.

Este professor, paladino da educação, acredita que do ponto de vista pedagógico, os normativos legais em Portugal são bastante abrangentes e permitem a escolha de boas estratégias e metodologias que possibilitam o desenvolvimento e a concretização de boas aprendizagens, e é esta a sua demanda.

É a sua história que pretendemos narrar, depois de uma breve descrição dos instrumentos mais relevantes que utilizámos na recolha e na análise de dados desta investigação.

3.5. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Uma parte muito significativa das histórias de vida, embora podendo recorrendo a outros documentos, tem sido realizada com recurso a entrevistas. Foi, também, esse o percurso que nos propusemos percorrer mas que foi parcialmente alterado quando tivemos acesso a uma longo depoimento do próprio diretor que relatava, muito melhor que qualquer entrevista por pouco diretiva que fosse o poderia fazer, os acontecimentos vividos e as razões subjacentes ao mesmo. Assim, num primeiro momento, na recolha de dados elaborou-se um guião de entrevista, obedecendo aos critérios da entrevista semidiretiva, composta por perguntas abertas ainda que "balizadas" por questões previamente definidas mas permitindo ao entrevistado discorrer livremente sobre as mesmas e introduzir novos tópicos. Essas questões tiveram em consideração a revisão teórica efetuada no cap. 2 quer sobre a problemática da melhoria da escola quer sobre a mudança nas funções e no papel dos diretores escolares em Portugal.

Num segundo momento o entrevistado cedeu um depoimento biográfico sobre o seu percurso profissional como diretor do agrupamento, o qual se inicia com a sua tomada de posse em 2003 até 2019, ano em que se reformou. Sendo ambos, os documentos, sobre uma parte do percurso profissional do entrevistado, a história de vida manifestou-se como documento de estudo privilegiado. Apesar disso, iremos apresentar as razões que nos levaram a considerar que a entrevista semidiretiva seria a principal técnica de recolha de dados, no nosso estudo.

3.5.1. Entrevista semidiretiva

Sendo este um estudo de âmbito qualitativo a entrevista é comumente usada como procedimento de recolha de dados pressupondo uma relação de proximidade entre o entrevistador e o entrevistado.

A entrevista segundo Grawitz, (como citado em Albarelo *et al.*, 2005) coloca indivíduos em interação sem se conhecerem e parte da premissa de que se pretendemos saber como o outro pensa, basta simplesmente perguntar-lhe. No entanto essa premissa não é assim tão simples porque existem vários bloqueios por parte do entrevistado, que procura dizer o que se espera ouvir dele, e interpretações por parte do entrevistador que interpreta o que ouve, partindo das suas próprias vivências e juízos de valor, assim a

entrevista é um jogo muito complexo que mais do que "uma técnica, é uma arte" (Albarelo *et al.*, 2005, pp.95-96). A entrevista semidiretiva tem a particularidade de permitir ao entrevistado "falar abertamente com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier". O entrevistador é responsável por direcionar a entrevista para os objetivos definidos, sempre que o entrevistado se afasta dos mesmos, incentivando-o a discorrer sobre os temas de uma forma "tão natural quanto possível" (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.194).

Com o intuito de recolher o máximo de informação, procedeu-se à elaboração de uma entrevista semidiretiva, integrando questões que foram elaboradas com a preocupação de que o entrevistado se sentisse confortável, como se tratasse de uma conversa de cariz informal. Essas perguntas, como já referimos, se por um lado tinham o intuito de permitir ao entrevistado apresentar a sua opinião de forma espontânea, por outro obedeciam a temas que tinham como objetivo o tratamento posterior da informação recolhida com vista a aprofundar a nossa análise (Albarello, et al, 2005).

A entrevista foi efetuada no local escolhido pelo entrevistado, na Escola Secundária do Atlântico e teve a duração de 1h30min. Obedecia a um guião de entrevista que se dividia em 11 blocos temáticos, embora sem a preocupação de que fossem todos exaustivamente analisados (Anexo A). Assegurámos o anonimato de todas as informações apresentadas e solicitámos a gravação da mesma em áudio. Posteriormente procedeu-se à transcrição da entrevista que foi enviada ao entrevistado para proceder à sua validação (Anexo B). Dias depois, foi recebido um email, em que o entrevistado gentilmente, enviou o seu testemunho, referindo que é "um pouco extenso, mas exemplifica o que foram as várias medidas adotadas ao longo dos anos de direção na escola" (Anexo C).

Com estes dois documentos para analisar, uma entrevista semidiretiva e um testemunho, ambos relatando o mesmo acontecimento circunscrito ao mesmo espaço temporal, para a interpretação dos mesmos, foi quase inevitável recorrer à análise de conteúdo, de forma a conferir maior rigor à descrição e análise efetuadas no cap. 4. Embora estes tenham sido os únicos documentos que analisámos de forma sistemática, dada a relevância dos mesmos, consultámos também outros elementos como o projeto educativo da escola e os relatórios de avaliação externa que são referidos no capitulo 4.

Estes últimos elementos não foram objeto de análise tão aprofundada por três ordens diferentes de razões. Em primeiro lugar porque se os incluíssemos seria quase impossível preservar o anonimato do diretor, em segundo lugar porque este trabalho já possui um conjunto de anexos muito vasto e em terceiro lugar (e mais importante) porque pretendíamos valorizar a narrativa do próprio entrevistado que era, como já referimos, de uma grande riqueza e detalhe.

3.5.2.A análise de conteúdo

Tendo como objetivo a interpretação dos dados recolhidos recorreu-se à análise de conteúdo, porque este instrumento, na sua essência, aplica-se a todas as formas de comunicação. Na opinião de Bardin (1991) a análise de conteúdo contempla dois objetivos principais, a procura do rigor e a compreensão para além das aparências. Para Poirier *et al* (1995) esta tem como principal finalidade permitir a interpretação da abundante e diversificada informação que é recolhida nas entrevistas de histórias de vida, dando um sentido a essa multiplicidade de informação, sem que implique uma redução dos seus significados. "Na prática, a análise de conteúdo é sempre um trabalho ingrato, longo, paciente, que requer, simultaneamente, um trabalho minucioso de análise e uma passagem dedicada à síntese" (Poirier *et al.*, 1995, p.101). Mas é, igualmente, uma forma preciosa de evitar que o investigador subestime a relevância de alguns dos elementos recolhidos ou fique facilmente prisioneiro da sua subjetividade e do seu universo de significados e interesses. Embora a análise de conteúdo não seja uma técnica, mas um conjunto de técnicas envolve necessariamente algumas fases, que foram claramente explicitadas por Bardin: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A qualidade da análise da investigação pressupõe uma grande coerência interna e sistemática entre essas fases, e o rigor no cumprimento das especificidades de cada uma das fases está intimamente ligado à validade da pesquisa. No nosso caso, as primeiras dificuldades surgiram logo na primeira etapa de trabalho, a pré-análise, dada a quantidade de material empírico produzido (entrevista) e invocado (testemunho do diretor). Mesmo depois de decidir, pelas razões já explicadas, que a nossa análise de

conteúdo se iria centrar essencialmente na entrevista e no testemunho do diretor, ainda nos esperava um trabalho muito longo, moroso e delicado. Mas sabíamos que sem um rigoroso cumprimento desta etapa não iriamos atingir os seus principais objetivos: constituir um corpus documental com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; fazer emergir as primeiras dimensões analíticas do estudo; preparar o material que seria posteriormente "codificado". Após a primeira etapa onde foi definido o corpus documental efetuaram-se várias leituras com o objetivo de organizar o texto, separando em "blocos temáticos" os elementos que constituíam o corpus documental, para tornar mais fácil numa fase posterior a sua organização em subtemas. Nesta fase, "começa-se por uma fase de impregnação, que consiste em ler várias vezes a entrevista, de maneira a fazer emergir certas interpretações por meio de estabelecimento de relações entre elementos de diversos tipos" (Albarello, *et al.* ,2005, p.223). Esta etapa, assim como os procedimentos subsequentes, visou criar alguma distância face à revisão da literatura efetuada, minimizar a "subjetividade do investigador" e constituir uma base para reconstruir, com o máximo rigor o universo cultural em análise

Numa segunda etapa fomos desenhando e redesenhando a grelha de análise, na qual fomos agrupando o corpus do documento numa tabela composta por três colunas: temas, subtemas e unidades de registo (Anexo D). Uma análise reflexiva sobre o resultado final revelou-nos que, apesar do esforço em privilegiar o discurso efetuado pelo diretor e do trabalho muito minucioso realizado, as grelhas de análise iniciais ainda refletiam e reproduziam, de forma evidente, as dimensões identificadas pelo movimento das escolas eficazes, contrariando as caraterísticas de um trabalho qualitativo e, em particular, de uma história de vida. Foi um momento muito difícil nesta investigação dado o tempo, empenho e detalhe com que construímos as grelhas iniciais (ver anexos D, E). Mas visando preservar a coerência metodológica do nosso trabalho procedemos a uma redefinição das mesmas, tendo como suporte sucessivos processos de codificação fina do testemunho do diretor. O resultado deste trabalho está espelhado no anexo F, nas principais dimensões de análise consideradas neste estudo e também nos quadros-síntese que integram o corpo da dissertação. Por estas razões, e pela dimensão dos documentos de trabalho, a segunda etapa de pesquisa foi uma das mais demoradas e

difíceis da pesquisa, mas estávamos conscientes que, como sublinhou Poirier *et al.* (1995) a organização dos dados em grelhas de análise é o alicerce fundamental que permite descodificar o corpus do documento, dando-lhe significado. A análise temática, ao funcionar através do desmembrar do texto pretende encontrar "«os núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido" (Bardin, 1991, p.105). Tem ainda como intuito, a preparação dos dados para a apresentação dos resultados.

Não procedemos a uma quantificação dos dados recolhidos, prática habitual em muitas análises de conteúdo porque não o considerámos esse processo muito congruente com a natureza do estudo, a estratégia de investigação e a diversidade das fontes utilizadas. Isso não implica que não tivéssemos a preocupação de validar o nosso estudo e de fundamentar as descrições apresentadas no cap. 4. Assim, a apresentação e análise dos nossos dados resulta, fundamentalmente, da elaboração dos quadros tipológicos muito minuciosos, que elaborámos e reelaborámos, visando sistematizar os núcleos de sentido identificados nos documentos em análise.

3.5.3. Construção de quadros tipológicos

No contexto da análise de conteúdo realizada procedeu-se, como já referimos, à construção de quadros tipológicos que se encontram em anexo a este trabalho, em que são apresentadas três colunas; a primeira diz respeito às unidades temáticas, a segunda aos subtemas e a terceira às unidades de registo. Na primeira coluna aparecem os temas, os quais corresponde a vários subtemas que por sua vez se revêm nas respetivas unidades de registo, que muitas vezes parecem mais corresponder a unidades de contexto, tendo como propósito tornar mais percetível o discurso do entrevistado, em toda a sua riqueza e complexidade. As dimensões desses quadros, mesmo depois da redefinição dos temas iniciais e das tentativas de diminuir as unidades de contexto (ver anexo F) inviabilizava, contudo, a sua inclusão no corpo principal desse trabalho, considerámos, no entanto, que se os quadros só aparecessem em anexo, empobreceria a apresentação e análise dos mesmos. Assim, além das citações frequentes em trabalhos

desta natureza iremos apresentar alguns quadros-síntese para uma melhor fundamentação da nossa análise. Esses quadros-síntese são mais amigos do leitor por duas razões: são de menor dimensão evitando a dispersão da análise e englobam resultados conjuntos da entrevista e do testemunho do diretor A, o que facilita quer a triangulação dos dados quer a análise dos resultados.

O rigor que colocámos na análise de conteúdo (de matriz qualitativa), com refinamentos face à matriz inicial, e na construção dos quadros não impede que consideremos que a abordagem biográfica das histórias de vida, procura não ser apenas uma narrativa e uma descrição, mas também uma reflexão "um saber feito de alteridades, seja na relação entre narrador e quem o escuta mais imediatamente, seja com os outros em geral (um ouvinte «abstracto»), ou com a memória e a História" (Lechner, 2009, p.8). Nesse sentido, submetemos o protocolo de entrevista à apreciação do Diretor A e pretendemos dar continuidade e aprofundar este estudo, com base em novas questões de investigação mas também tendo em consideração o diálogo com o Diretor A, a equipa diretiva e membros da comunidade educativa sobre os resultados desta pesquisa.

Como, anteriormente, referimos, iremos apresentar alguns quadros-síntese para uma melhor fundamentação da nossa análise, como explicaremos no capítulo seguinte.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos apresentar a análise dos dados desta investigação que está associada à problemáticas da mudança organizacional e ao papel da liderança em contexto escolar.

No sentido de aprofundar estas problemáticas escolhemos como estratégia de investigação, como já referimos, a história de vida. Esta prática pareceu-nos particularmente fecunda, na medida em que nos permite repor o indivíduo "no seu vivido eventual, iluminando a parte humana e singular da globalidade social." (Poirier et al, 1995, p.150). Além disso, embora existam alguns estudos de caso sobre o quotidiano do diretor em Portugal (Castanheira, 2010, Ferreira e & Lima, 2012) são geralmente relativos a um período temporal restrito e a literatura da especialidade indica-nos que os processos de mudança e inovação organizacional são longos e abrangem diferentes fases de implementação (Bolívar, 2003, 2012). Nesse sentido, procurámos uma abordagem diferente, que nos permitisse acompanhar o percurso de um diretor durante vários anos, neste caso desde a sua eleição até à reforma.

As histórias e narrativas de vida recorrem frequentemente a entrevistas não estruturadas e semiestruturadas, além de documentos que sejam relevantes para o objeto de pesquisa e congruentes com a mesma. No nosso caso, tivemos a sorte de nos ter sido disponibilizado um testemunho elaborado pelo próprio diretor e em que sistematizava aspetos fundamentais para o nosso objeto de pesquisa. Assim, os resultados empíricos que vamos apresentar referem-se simultaneamente à entrevista realizada e ao depoimento autobiográfico que o diretor que está no centro desta investigação escreveu na fase final da sua carreira e que abrange os quinze anos em que exerceu funções de direção. Esses documentos foram objeto de uma análise de conteúdo de matriz qualitativa, como referimos no capítulo anterior, de molde a reforçar o rigor da nossa reflexão. A extensão dos quadros resultantes desse trabalho, que foi bastante minucioso, invalida que os possamos incluir integralmente neste capítulo. Não quisemos, contudo, dada a riqueza do material empírico recolhido, que os quadros ficassem apenas em anexo, o que empobreceria necessariamente a apresentação dos nossos dados. Assim, além das citações usuais em trabalhos desta natureza, incluiremos alguns quadros-síntese que nos ajudem a fundamentar a nossa análise e que esperamos contribuam, igualmente, para despertar no leitor o interesse por uma consulta mais detalhada dos referidos anexos.

Manteremos nesses quadros a "separação" entre entrevista e testemunho, de molde a respeitar a especificidade do material empírico. Essa opção, também permite identificar coocorrências ou ausência das mesmas o que é, em regra, muito significativo numa análise de dados (Bardin,1991).

Após a análise de conteúdo efetuada, que não foi imune a sucessivas reformulações e refinamentos como sempre sucede (em particular nas etapas iniciais de trabalho), e tendo em consideração a problemática que nos propusemos analisar organizámos o material empírico recolhido em sete grandes temas ou dimensões analíticas:

- Contexto social e dinâmicas locais de "livre escolha" da escola;
- Motivação, dinâmica da candidatura à direção e conceção de liderança;
- Visão da escola: utopia, pragmatismo e concentração na aprendizagem dos alunos;
- Principais eixos e estratégias de mudança;
- Participação organizacional e parcerias;
- Aprendizagem pessoal e organizacional;
- A relação com a administração central.

São esses temas, conjuntamente com os subtemas que os integram, que analisaremos seguidamente recorrendo aos quadros síntese que já referenciámos e a citações que considerámos particularmente ilustrativas das questões abordadas.

4.1. Contexto Social e Dinâmicas Locais de "livre escolha" da Escola

Começando pela categoria contexto, verificamos que a escola se insere num concelho geralmente associado a situações sociais privilegiadas. Isto deve-se à sua localização junto ao mar, sendo uma zona turística muito procurada e onde se fixou parte importante das camadas sociais de estatuto socioecónomico elevado da zona de Lisboa. Esta situação persiste, em parte, até hoje, originando um universo escolar bastante peculiar:

> O Concelho de (…) é mesmo um caso completamente diverso da maioria das autarquias do País, cerca de 50% da população em idade escolar encontra-se no ensino privado. É mesmo aqui que se encontram as instituições privadas mais

caras do País, e das escolas Públicas algumas com o maior índice nacional de alunos subsidiados.

Em (…) uma pequena freguesia de (…) existem atualmente quatro grandes Escolas, sendo três delas privadas.

Paralelamente, se traçarmos um círculo de um, dois quilómetros, encontramos mais sete Escolas Públicas concorrenciais com a Secundária (testemunho diretor A).

Algumas dessas escolas públicas eram frequentadas por uma população bastante desfavorecida, encontrando-se entre as que apresentavam "o maior índice nacional de alunos subsidiados" (testemunho diretor A). Estas fortes assimetrias potenciavam a existência de dinâmicas locais caraterizadas pela competição e pela "escolha parental", formal e informal, de que a escola que neste estudo designaremos por AEA, embora no período em análise tenha passado por algumas reconfigurações organizacionais associadas com a formação de agrupamentos, se foi tornando um dos pontos mais frágeis. Essa fragilidade colocava em risco a própria sobrevivência da instituição, como se depreende dos seguintes fenómenos: perda crescente de alunos e estigmatização dos mesmos, degradação da imagem da escola, taxas muito elevadas de retenção e posição bastante "negativa" nos rankings escolares (ver tabela 5).

Tabela 5

Dinâmicas Locais de Procura/Escolha da Escola

Entrevista /subtemas	**Entrevista**	**Testemunho**
Perda e estigmatização de alunos	já ninguém queria frequentar (…): [e a escola apenas recebia] todos os miúdos que as outras escolas não queriam, que eram de dois bairros de realojamento, e que eram considerados como dois supermercados da droga, aqui de (…)	A realidade de cerca de três centenas de alunos, quando o universo tinha já atingido os quase quatro mil, na abertura da Escola nos anos setenta, obrigava a repensar toda a organização.

Imagem da escola	Era então uma escola muito, muito complicada quer do ponto de vista disciplinar, que do ponto de vista económico. Tínhamos que fazer qualquer coisa e qualquer coisa que fizéssemos seria bom porque no estado em que estava era muito complicado.	Questões sempre referidas passavam pelo "ambiente", instável e muito conflituoso; pela "insegurança" face aos constantes e perturbantes episódios de indisciplina (…) O ambiente instável em que se vivia na escola, junto com a perceção negativa que a população tinha sobre ela,… Este sentimento, esta perceção da Escola, alargou-se às comunidades envolventes e aos organismos com que existiam contactos, e consequentemente a procura diminuiu acentuadamente.
Retenção e lugar no ranking	No ranking eramos das últimas escolas, estávamos mesmo lá para o fim.	(…) uma retenção de 60%, afastavam os alunos e já ninguém lá queria estudar.
Situação dos professores	A escola em 2003 era uma escola que tinha uma fama muito má e, portanto, estava com muito poucos alunos, já só havia professores do quadro, não havia professores contratados, havia muitos horários zero.	A constatação de que o número de alunos diminuía anualmente, de forma, cada vez mais acentuada, e como consequência a inexistência de tarefas para todos os docentes do quadro, despertámos da dormência em que vivíamos.

É certo que a existência de mercados locais de educação e de "escolha parental" , embora formalmente inexistentes em Portugal no início do séc. XX, já tinham sido

identificados noutros estudos em Portugal (Dias, 2008, 2013, 2014) contribuindo para o reforço das desigualdades perante a escola:

> [Na escola Alfa verifica-se] uma maior concentração dos encarregados de educação que, além (e para além) de uma escolaridade média mais elevada, aderem a uma hierarquia de excelência que ressalta propriedades mais centradas no "produto", derivadas sobretudo das aparentes qualidades académicas. Por sua vez, os nossos respondentes da escola Delta são, comparativamente com os outros inquiridos, bastante mais atentos aos condicionalismos da proximidade, (Sá & Antunes, 2010, pp.468-493).

Eram, contudo, raras as situações verificadas noutros países em que a própria sobrevivência institucional da escola se encontrava ameaçada, sendo a escolha parental em Portugal bastante limitada e muito centrada na dicotomia "público-privado" :

> em sistemas como a belga a "livre escolha" encoraja as classes mais favorecidas a conceberem a escolha como a principal estratégia para melhorar o percurso escolar dos seus filhos (…) Por oposição, em Portugal, onde a escolha apesar de não ser impossível, não é ainda politicamente encorajada, a classe média parece menos provida de uma visão estratégica e pouco interessada na escolha da escola, à exceção da área de Lisboa onde se regista uma maior procura do ensino privado (Van Zanten , p 210 em Barroso, 2006).

Mas a confluência de fatores de risco identificados na Tabela 6, conjuntamente com a especificidade do mercado educativo local, colocavam o AEA em forte risco institucional, perante uma "realidade de cerca de três centenas de alunos, quando o universo tinha já atingido os quase quatro mil,". [Não surpreende, por isso, que alguns docentes, sentissem que a situação] "obrigava a um repensar de toda a organização" (testemunho diretor A). Existe, contudo, todo um mundo que costuma separar a constatação da necessidade da mudança da concretização da mesma. Isso parece ser particularmente o caso das organizações educativas cuja "gramática", enraizada durante séculos, contribuiu para que sobrevivessem com "ligeiras" adaptações a profundas transformações económicas e culturais verificadas (Nóvoa,1992, Abrantes, 2008). Mesmo quando existem programas governamentais que explicitam essa mudança, os resultados ficam em regra muito aquém das expetativas (Bettencourt *et al*, 2000).

Interessará por isso analisar como se constitui no AEA uma equipa orientada para a mudança, mesmo sem pressões da administração central, e que introduziu importantes transformações em aspetos fundamentais caraterísticos do modelo escolar.

4.2. Motivação, Dinâmica da Candidatura à Direção e Conceção de Liderança

Os estudos sobre as escolas eficazes têm concedidos tradicionalmente, pouca atenção às escolas em dificuldades, embora a partir dos finais do séc. XX se tenha verificado alguma preocupação nesse sentido designadamente tentando distinguir entre as que se encontravam "encravadas" ou "imobilizadas" das que se encontravam em "movimento" (Lima, 2008, p.103) sugere que em caso de escolas "fracassadas" ou "paradas" é preciso um forte nível de apoio externo para que essa situação possa ser invertida. Não foi o caso na situação em análise, dado que a informação recolhida sugere que neste processo a dinâmica de mudança aconteceu sem qualquer apoio externo tendo sido, no plano interno, particularmente importantes os seguintes fatores: consciencialização da perda de prestígio da instituição, quer internamente quer na comunidade; risco de sobrevivência institucional e situação desconfortável em termos de emprego. A convergência destes fatores impulsionou a constituição de uma equipa diretiva que, além de desejar a mudança era particularmente sensível à inevitabilidade da mesma (ver tabela 6).

Tabela 6

Candidatura à direção e constituição da equipa

Entrevista /subtemas	**Entrevista**	**Testemunho**
Motivação Candidatura - Situação da	Existia cerca de 60% de retenção e, portanto, era muito complicado.	Sentimos que tinha chegado o momento em que teríamos que fazer alguma coisa, que teríamos

escola **-Decisão conjunta** **-Pressão laboral sobre o próprio "diretor "**	No ranking eramos das últimas escolas, estávamos mesmo lá para o fim. no conjunto dos professores entendemos que devíamos todos fazer alguma coisa e alguém devia ter de assumir a liderança, (…) (…) se não tivesse concorrido provavelmente teria horário zero e teria saído da escola. Foi essa uma, das várias razões que levaram a que avançássemos para uma direção.	de nos unir em torno do traçar de um novo, percurso esse que fizesse a diferença e se assumisse como um catalisador de novos anseios e desejos, mas que ao mesmo tempo se revelasse como uma Escola de "Sucesso".
Equipa	A equipa foi a mesma que se manteve praticamente até ao fim (…) Porque como isto estava tão mau, eramos só efetivos, (…) (…) as pessoas deveriam ter algumas características. A maior característica, para mim, é a paciência. E foi um pouco por aí que foi constituída (…) Eram as pessoas que estavam dentro e que estavam disponíveis para encetar um processo.	Tínhamos em comum a disposição para correr alguns riscos, a ambição em conseguir alterar paradigmas, a determinação necessária para não desistir.

A clara noção de era preciso "fazer alguma coisa" que significou, em primeiro lugar, que o Prof. A se reuniu com outros docentes, que faziam parte, na altura, do Conselho Executivo e em conjunto decidiram fazer uma equipa e avançaram para uma nova direção. Tinham em comum a "disposição para correr alguns riscos, a ambição em conseguir alterar paradigmas, a determinação necessária para não desistir" [e o sentimento de que teriam que se unir em torno de] "um novo percurso, percurso esse que fizesse a diferença e se assumisse como um catalisador de novos anseios e desejos, mas que ao mesmo tempo se revelasse como uma Escola de "Sucesso" (testemunho diretor A).

Estes foram os princípios que mobilizaram a primeira equipa que apoiou este projeto, e que se manteve praticamente até ao fim do mesmo. Aparentemente a decisão era puramente pragmática, mas encontraremos elementos distintivos nesta situação, a começar pelo único requisito negociado pelo professor A quando se candidatou: "na altura, a questão mais complicada é que quando me candidatasse teria de ser para 10, 15 anos, não era para fazer um mandato porque num mandato não se faz nada. E esse foi o único requisito. As pessoas que aceitaram, aceitaram perfeitamente isso, um projeto a longo prazo, não um projeto a curto prazo" (entrevista diretor A). Esta forma de olhar o futuro era pouco usual na altura, em que a gestão estratégica e de médio/longo prazo se encontrava numa forma muitíssimo incipiente, como se pode constatar pela escassez de projetos educativos existentes nessa altura (Afonso & Viseu 2001, p. 72) e pelo carater legitimador dos mesmos (Costa, 2007).

Importará, por isso, aprofundar a conceção de direção/gestão que animou essa equipa e, em particular, o seu principal mentor. A análise da tabela 7 permite-nos constatar que estamos perante uma conceção próxima do que muitos autores designam por liderança transformacional, com uma forte componente de liderança para a aprendizagem, em que sobressaem os seguintes aspetos: definição de um plano de direção aberto, com delegação clara de funções e abertura à crítica; primado das questões pedagógicas sobre as administrativas; relevância das relações humanas e da construção de relações de confiança que favorecessem a negociação e o envolvimento da comunidade educativa no processo de mudança (ver também tabela 10).

Tabela 7

Conceção de liderança de escola

Entrevista / subtemas	Entrevista	Testemunho
Plano de direção aberto	No plano de ação de um diretor, se for muito fechado, não presta. Um plano de ação tem de ser muito aberto aquilo que são as evoluções.	Julgo que temos que envolver a emoção na prática do Diretor, desenvolvendo competências de inteligência emocional, sendo por isso a "imprevisibilidade"

		decorrente das interações com os mais variados e diferentes elementos, analisadas e resolvidas de acordo com a situação e o contexto.
Primado das questões pedagógicas	Quando um diretor me diz que tem 80% de trabalho administrativo, eu digo que é uma estupidez, não faz sentido. Porque eu tinha para aí 10% de trabalho administrativo porque tinha tudo delegado.	Decidiu o Conselho Pedagógico implementar uma diretiva no sentido de utilização dos últimos cinco minutos de cada aula para o registo, individual, do que realmente foi aprendido, ou não, em cada aula.
Delegação efetiva	Foi uma pequena reorganização, mas assente numa coisa que é acreditar nas pessoas, isto é, eu acreditar nas pessoas. Isto é "empoderar" as pessoas, ou seja, delegar muito (…) acreditei sempre nas pessoas.	O criar de confiança, lealdade e respeito em todos os elementos é uma relação que foi construída com uma mútua estimulação, carisma e consideração individual e motivação inspiradora, que permitiu resultados muito acima das expectativas.
Abertura à critica	Eu sempre disse e ao longo do meu percurso todo. Disse, no dia em que for eleito por unanimidade, eu não aceito. Porque se não houver oposição, as pessoas não crescem, não há ninguém que seja crítico. E nós tivemos sempre as pessoas críticas em sítio chave, por exemplo, no grupo de avaliação, de autoavaliação da escola, são 8 pessoas, (…)	As diferenças são fundamentais na complementaridade que proporcionam. O respeito pela divergência, fundamental para a evolução.
Relevância das relações pessoais	Ou seja, a parte afetiva da educação e da relação é fundamental. Ou seja, eu costumo dizer que nas escolas é	O criar de confiança, lealdade e respeito em todos os elementos é uma relação que foi construída com uma mútua estimulação,

	fundamental dar afetividade (…) conhecer, dar a conhecer, ter uma relação muito de perto, perceber. A partir do momento em que começamos a tratar disso, desapareceram os problemas disciplinares. Porque os miúdos quando começam a conhecer as pessoas, começam a gostar e deixam de fazer asneiras, costumo dizer que esta questão foi o que mais mudou a escola.	carisma e consideração individual e motivação inspiradora, que permitiu resultados muito acima das expectativas.

Além disso, é uma liderança que "desafia" (Stoll & Fink, 2003) e que se propõe "emponderar" outros, mesmo os que partilham uma visão diferente ou divergente: "se não houver oposição, as pessoas não crescem, não há ninguém que seja crítico. E nós tivemos sempre as pessoas críticas em sítio chave, por exemplo, no grupo de avaliação, de autoavaliação da escola" (entrevista diretor A). Em suma, o entrevistado manifesta uma visão estratégica que consiste em acreditar, confiar e apostar na criação de laços, entre todos, para que juntos e em harmonia possam trabalhar partilhando e acreditando num objetivo comum. Aposta numa liderança transformacional, numa abordagem participativa, contando com a opinião de todos na partilha de responsabilidades apostando nas equipas, e no papel que desempenham como lideranças intermédias na procura de soluções que sejam as mais adequadas aos problemas diagnosticados.

4.3. Visão da Escola: Utopia, Pragmatismo

O diretor defende uma direção humanista, assente em três princípios orientadores, que o diretor designava por "pilares" , que deveriam orientar todas as ações: relação humana, negociação e paciência. Primeiro, as pessoas tinham de ser empáticas, tinha de haver um

bom relacionamento entre todos, sendo afáveis, preocupadas, respeitadoras e afetivas, permitindo a criação de laços. Segundo, tudo tinha de ser negociado, fossem questões administrativas ou pessoais procurando sempre encontrar soluções, por exemplo, na escola "havia muito que negociar com os problemas disciplinares que nós tínhamos era muito complicado avançar através de outra maneira que não fosse a negociação. Punir e simplesmente castigar não valia a pena" (entrevista diretor A). O terceiro pilar "que orienta o desenvolvimento de todo o projeto, e talvez o mais decisivo, é mesmo a "paciência": "Saber agir com paciência significa não agir com pressa, ser atento e cuidadoso com o que se está a fazer; saber ouvir, ver, sentir e falar com parcimônia" (testemunho diretor A).

O carater humanista da liderança - que emana dos pilares referidos e que será sistematicamente reiterado na entrevista e no depoimento - estava longe de estar associado, como se poderia pressupor, a um programa "moderado" ou "pacífico" de "mudança". Pelo contrário, este era assumidamente "utópico" e "disruptivo":

> Claro que sempre imaginámos o melhor, construímos nas nossas mentes realidades ideais, que muitos apelidaram de ambições desmedidas e utópicas (testemunho diretor A).

A "utopia" estava, contudo, alicerçada num considerável grau de pragmatismo. Esse pragmatismo é bem visível em diversos aspetos, como veremos ao longo dos pontos subsequentes:

1) Na forma de identificar os problemas assente num diagnostico bastante abrangente e numa clara definição de prioridades, quer no objeto quer nos parceiros envolvidos:

   Os problemas que temos, como é que se resolvem? Aquilo que fizémos foi uma avaliação interna a toda a escola (…) Fomos deixando um pouco de parte, o setor administrativo, (…) assente numa coisa que é acreditar nas pessoas (entrevista diretor A).

2) Na legitimação das decisões nos órgãos próprios, não facultando margem para o desrespeito das mesmas:

> As propostas foram todas discutidas e aprovadas em conselho pedagógico e depois em conselho geral, sempre com maioria. Nunca houve nenhuma imposição do diretor. Embora as pessoas digam que eu sou um ditador, tal não reflete a realidade. Nunca houve nenhuma medida que não fosse por maioria (entrevista diretor A).

3) Na capacidade de se apropriar da legislação em vigor e aproveitar as suas diretrizes e espaços de autonomia:

> Na altura já havia legislação que permitia que as pessoas fossem muito mais à frente daquilo que iam. Por exemplo, a questão da retenção (…) A retenção era uma questão que vinha do DL 98-A de 92, era uma questão que já vinha muito para trás. Mas ninguém, ou praticamente ninguém a levava à letra, fazia-se o que sempre se fez e continua a fazer-se (entrevista diretor A).

4) Na compreensão de que os processos de mudança são lentos e requerem grande atenção da comunicação organizacional:

> Isso levou-nos ao longo destes anos todos a estudar primeiro e depois, quando se implementa fazer publicidade das mesmas. Utilizar títulos, por exemplo "é proibido enviar trabalhos para casa!" (entrevista diretor A).

Esse pragmatismo esteve, aliás, presente desde as primeiras iniciativas desenvolvidas:

A indisciplina, a falta de autonomia, e de empenho por parte dos alunos eram as maiores preocupações com que se deparavam no quotidiano escolar. Era, portanto, prioritário encontrar rapidamente soluções para resolver estes problemas. Com a resolução destes, seria também alterada a perceção negativa que a escola projetava para a comunidade.

Procedendo a uma análise e avaliação de como funcionava a Escola, verificou-se que durante a semana existiam determinados dias em que existiam:

> as ocorrências disciplinares se registam com maior frequência (sextas à tarde), bem como a necessidade de se encontrar tempos para o desenvolvimento de

atividades extracurriculares (nomeadamente as atividades de Desporto Escolar) (testemunho diretor A).

chegámos à conclusão que, sem ultrapassar os limites legalmente determinados, seria possível encontrar para cada ano de escolaridade, no mínimo, duas tardes sem atividade letiva. Optou-se então por libertar as quartas e as sextas à tarde, momentos utilizados para o desenvolvimento de projetos, ou tão só de atividade livre (testemunho diretor A).

Para resolver os problemas de falta de autonomia e de empenho por parte dos alunos, foram colocadas em prática determinadas medidas.

Começámos com algumas medidas. Primeiro ouvir os alunos. Numa das questões dos inquéritos, que se faziam aos alunos, da avaliação interna, mais de 80% dos alunos diziam que não eram ouvidos.

Então, para resolver esta questão, foi inserida uma hora semanal no horário de cada turma, na qual os alunos em conjunto com o diretor de turma, debatiam os assuntos que entendessem. Partindo-se sempre do princípio que nenhuma crítica deveria ser apresentada se não se apresentasse uma proposta para a resolver. Começaram-se a realizar assembleias semanais com os alunos, onde eram debatidos os problemas e a forma como se poderia resolver. Muitas das soluções foram apresentadas pelos alunos, por exemplo, o acabar com os toques da campainha para a entrada e saída das aulas, porque havia muitos atrasos. Essa foi uma das medidas que partiu dos alunos. Quando numa assembleia se perguntou como se poderia resolver esta questão, a proposta apresentada pelos alunos, foi que a forma de resolver este problema, era tornar "chato" chegar atrasado (entrevista diretor A).

E essa sugestão foi adotada e seguida de forma consistente, envolvendo toda a comunidade educativa.

Claro que este procedimento é moroso, sendo em todos os momentos do percurso, todos, assistentes operacionais e docentes penalizam criticamente a situação que está a ocorrer, lamentando e incentivando o aluno a não repetir a

> situação. O resultado é muito mais eficaz do que se previa, e a diminuição drástica dos atrasos é mesmo uma realidade, não chegando a um por cento, em média por dia, o número de atrasos com cerca de dois mil alunos da Escola Sede (testemunho diretor A).

Esta medida, assim como outras que partiram dos alunos davam-lhes autonomia e responsabilizava-os pelas decisões que tomavam. De acordo com o que se tem verificado na investigação sobre a eficácia da escola, os alunos quando têm responsabilidades no campo da sua aprendizagem, são mais empenhados (Lima, 2008).

Mas a visão do diretor no que respeita ao sucesso escolar estava longe de se limitar, a meras questões administrativas, como se verifica ao longo deste trabalho e como se conclui das suas próprias palavras:

> tentámos promover uma escola, mais do que "amiga da criança", diríamos uma escola mais "amiga da sociedade", um espaço de encontro onde socialmente conseguíssemos apreender-nos uns aos outros e aprender a respeitar as "leis da natureza", desburocratizando o mais possível, libertando todos para as principais tarefas pedagógicas.
>
> Se, e esta é mesmo muita pretensão nossa, quiséssemos resumir o que foi este projeto, que mais do que planeado foi crescendo à medida que decorria o tempo, diríamos que criámos uma "filosofia", uma forma de encarar a Escola, como se da "nossa casa se tratasse!" (testemunho diretor A).

4.4. Principais Eixos e Estratégias de Mudança

No período em análise foram desenvolvidas diversas iniciativas, algumas rodeadas de fortes controvérsias dentro e fora da escola: acabar com os toques no final dos intervalos, com os trabalhos de casa, permitir a utilização do telemóvel em contexto de sala de aula; acabar com as retenções; marcar faltas aos pais (ver anexos D, E).

> Ao longo dos 15 anos foram cerca de catorze ou quinze medidas disruptivas. Estavam mais ou menos pensadas e foram progressivamente implementadas, tornando a escola um bocadinho diferente do que era. Aliás transformando a escola naquilo que nós entendemos que deve ser (entrevista diretor A).

> Entendendo que as mudanças devem ser disruptivas, é necessário inspirar todos, eventualmente realinhando valores e normas de funcionamento, procurando em todos uma identificação, provocando significado e entendimento, atuando sempre como modelo, compartilhando riscos, sempre de forma consistente com ética e princípios, estimulando o orgulho conquistando respeito e confiança (testemunho diretor A).

A tabela abaixo inserida evidencia precisamente quer o carater disruptivo das medidas, quer a profundidade das mesmas: fim da retenção, relativização de exames e testes, reorientação da escola para as aprendizagens essenciais, trabalho colaborativo dos professores:

Tabela 8

Principais mudanças pedagógicas e organizacionais

Entrevista / subtemas	**Entrevista**	**Testemunho**
Acabar com a retenção	Todos os anos na primeira reunião do pedagógico eu proponha acabar com as retenções nos anos intermédios e perdi sempre. E em 2004 ao propor passou por um voto no pedagógico. Por maioria de um voto.	Após alargada discussão na escola, envolvendo todos os docentes dos vários grupos disciplinares, foi decidido por unanimidade, em Conselho Pedagógico (…) que a retenção de um aluno apenas poderia ser definida caso existisse a unanimidade do respetivo Conselho, sendo necessária a elaboração de um plano alternativo, para o ano seguinte, cujo objetivo seria a recuperação das aprendizagens realizadas.
Relativização de testes e exames	Porque nós não fazemos média,	(...) substituíram os testes por

	não damos ponderações. Aliás nós cumprimos a lei. Como eu costumo dizer é a única escola que cumpre a lei. A lei não fala em ponderações, não fala em testes, não fala em médias, não fala em nada disso (…) Trabalhamos muito essas competências, ditas as *soft skills*, mas sem esquecer os conteúdos. Mas preparar para o exame 15 dias antes, quem quiser ir treinar para o exame vai. Trabalha-se bem para o exame nos últimos 15 dias.	instrumentos de avaliação diversificados, (…) (…) as preocupações essenciais não são o resultado dos "exames", os "números" são consequência do que foram as aprendizagens, e se estas forem adequadas eles serão sempre reflexo do que somos.
Aprendizagens e competências essenciais	E foi lançado um trabalho enorme, demorou quatro anos, a alcançar todos os grupos (…) Então em cada disciplina vão escolher aquilo que é mais importante e qualificá-lo, hierarquizando os conteúdos de aprendizagem em três níveis: a, b, c, (..) Isto demorou 4 anos a fazer, "hierarquizar os conteúdos". Finalmente conseguimos. Conseguimos e isso permitiu olhar as aprendizagens de forma diferente, aliás conforme se veio a verificar com a publicação das Aprendizagens Essenciais, pelo ministério.	Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens: – as aprendizagens são o centro do processo educativo. Sem boas aprendizagens, não há bons resultados. A educação deve promover intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da aprendizagem ao longo da vida. O perfil do aluno prevê domínio de competências e saberes que sustentem o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e valorizar a educação ao longo da sua vida.
Equipas de professores	Começou a ser aquilo que depois nasceu com a	A concretização de um trabalho conjunto, colaborativo e

	flexibilidade, as “dac” (Domínios de Articulação Curricular). Nós já desenvolvíamos estes momentos antes, não lhe chamamos “dac”, não lhes chamamos nada. Agora chamamos-lhes “dac”, mas só por causa da lei. O que acontecia era fazer aulas conjuntas, economia, português, matemática, uma ou duas aulas, porquê? Porque se a matéria era a mesma. Isto permitiu interdisciplinarizar o que é o currículo. Porque foi a primeira vez que os colegas perceberam que os miúdos trabalhavam a mesma coisa em 3 disciplinas diferentes e se calhar em momentos diferente.	operacional exige uma nova perspetiva na distribuição do serviço letivo. A exigência de um conhecimento mais aprofundado de todos os alunos bem como do exercício de transversalidade na proposta de aprendizagens significativas, leva à necessidade de organizar equipas educativas.

Analisaremos, seguidamente, com particular detalhe alguns destes eixos de mudança designadamente aqueles que estiveram na génese do processo em análise, nomeadamente as altíssimas taxas de insucesso escolar (60% , ensino secundário).

4.4.1. Promoção de sucesso dos alunos e aprendizagens essenciais

Uma das grandes preocupações com que se deparavam na escola e que se tornava urgente resolver era o número muito elevado de retenções que afetava todos os anos de escolaridade. Durante 10 anos o diretor, que na altura era professor, proponha na primeira reunião do conselho pedagógico, acabar com as retenções do 1º ao 9º ano de escolaridade, e a proposta nunca passava. Esta era uma medida que parecia intransponível, mas o professor que assumiu o cargo de diretor em 2003, nunca desistiu

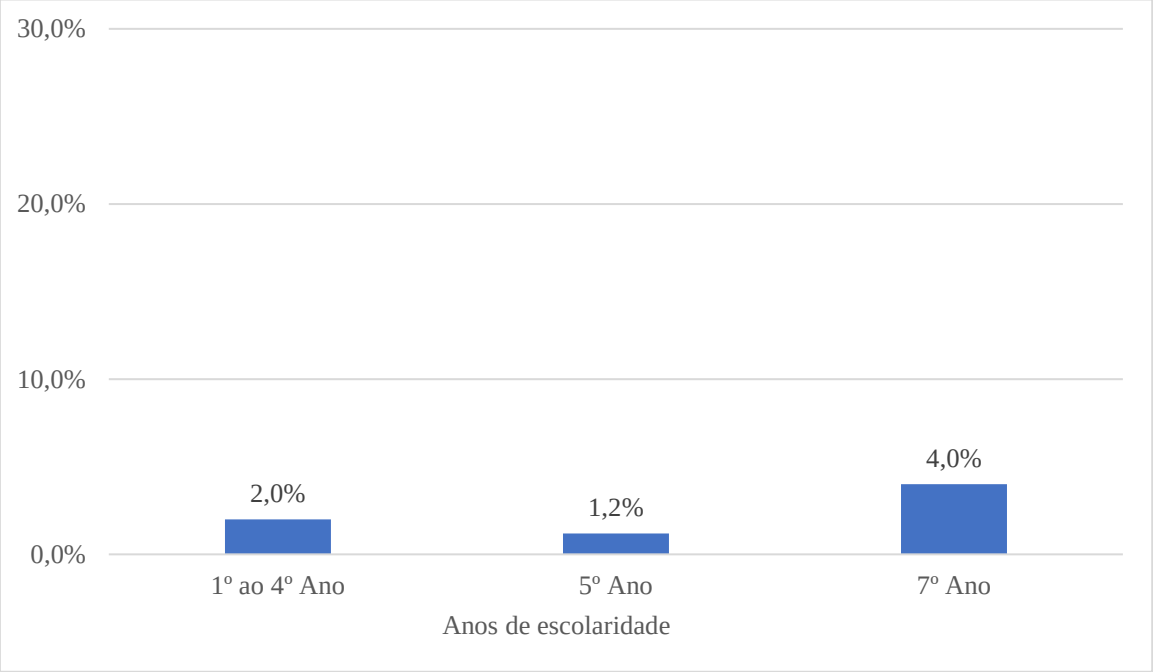
e continuou sempre a apresentar a proposta e finalmente no ano de 2004, esta medida passou por um voto, no conselho pedagógico. Denota-se nesta atitude do diretor firmeza e determinação, não desistindo facilmente dos objetivos a que se propõe com vista à melhoria e a eficácia da escola. De acordo com vários estudos sobre diretores, estes desempenham um papel fundamental "no processo de mudança de muitos dos fatores que afectam a eficácia da sua instituição" (Lima, 2008, p.195).

Todas as medidas faziam parte de um mesmo objetivo que acompanhou todo o percurso profissional do diretor: a procura da promoção do sucesso dos alunos e da qualidade educação: gestão de comportamentos e a corresponsabilização dos estudantes, aposta no trabalho colaborativo entre todos os docentes; redefinição da forma como era encarada a classificação; envolvimento dos pais nas tomadas de decisões da escola; implementação de currículos alternativos que tivessem em conta o perfil individual de cada aluno; desenvolvimento de diversas parcerias .

Este desígnio, apesar de ter significado que a escola passou a ser conhecida como a escola onde não se chumba, numa altura em que isso não era ainda a visto como um motivo de orgulho, foi rapidamente cumprido como se pode comprovar pelos dados relativos à mesma que constam dos relatórios de avaliação externa efetuados pela inspeção geral da Educação em 2007/2008.

Figura 4

Taxa de retenção ou desistência de alunos do agrupamento no ano letivo 2007/2008 por ciclo de ensino

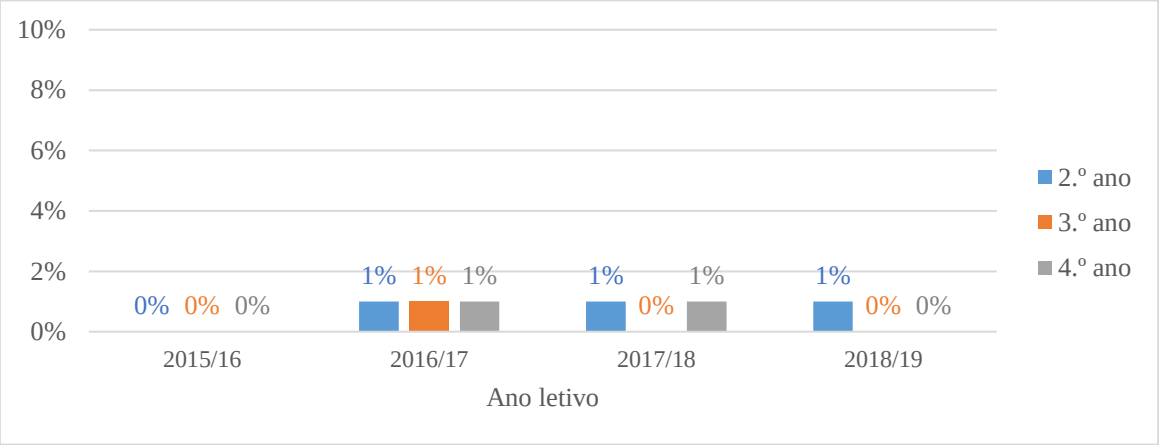


Nota: IGE, 2008, Relatório de Avaliação Externa do AEA.

Os dados deste gráfico apresentam as taxas referentes ao final de cada ciclo de transição, pois de acordo com investigações nesta área, é onde se verifica maior retenção (Abrantes, 2008). A situação manteve -se inalterável ao longo do percurso, como podemos deduzir das taxas de transição relativas a 2018/2019, nos diferentes ciclos de escolaridade. Na figura 5, relativa ao 1ºciclo do ensino básico, as taxas do agrupamento estão a zero, concluindo-se que deixou de haver retenção, o que não se verificava ainda a nível nacional.

Figura 5

Taxa de retenção ou desistência de alunos do agrupamento do ano letivo 2015/2016 ao ano letivo 2018/2019 do 2º ao 4º ano (1º ciclo)

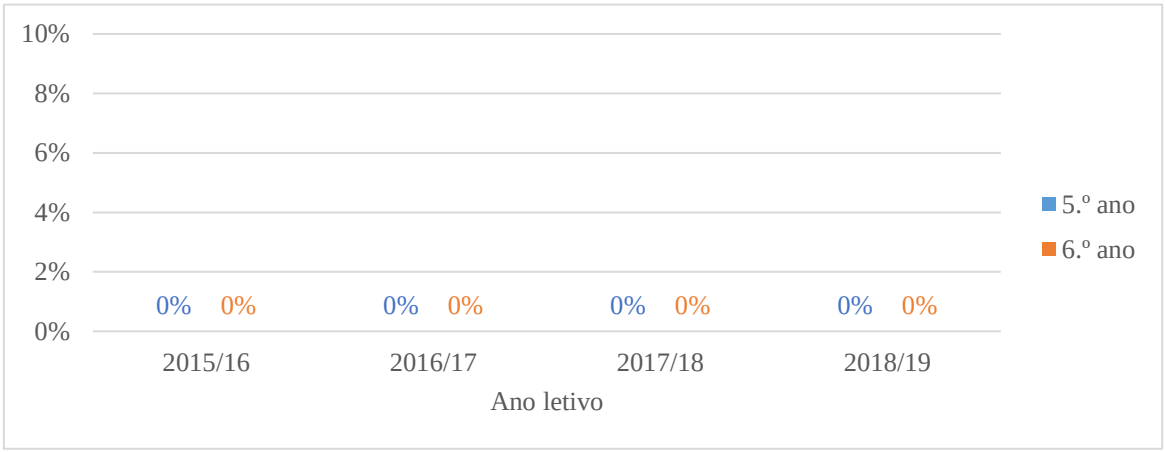


Nota: : Este gráfico foi construído a partir de dados constantes no site
http://infoescolas.mec.pt/?code=UO172250&nivel=1

As figuras 6 e 7 que mostram as taxas de retenção no 2º e 3º ciclo, permitindo constatar que no 2ºciclo o insucesso não existe em nenhum dos dois anos que engloba.

Figura 6

Taxa de retenção ou desistência de alunos do agrupamento do ano letivo 2015/2016 ao ano letivo 2018/2019 do 5º e 6º ano (2º ciclo)

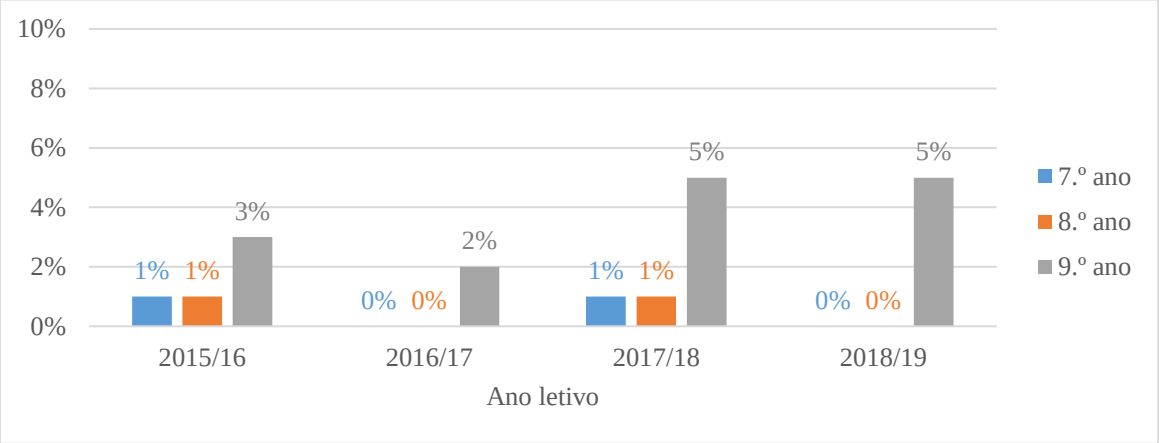


Nota: Este gráfico foi construído a partir de dados constantes no site
http://infoescolas.mec.pt/?code=UO172250&nivel=2

No 3º ciclo do ensino básico esta situação já não se verifica, em todos os anos analisados, embora continuem a ser valores muito baixo designadamente quando se tem em consideração o quadro nacional, embora o país também tenha percorrido um caminho muito significativo no sentido da abolição tendencial da retenção (CNE, 2020).

Figura 7

Taxa de retenção ou desistência de alunos do agrupamento do ano letivo 2015/2016 ao ano letivo 2018/2019 do7º, 8º e 9º ano (3º ciclo)

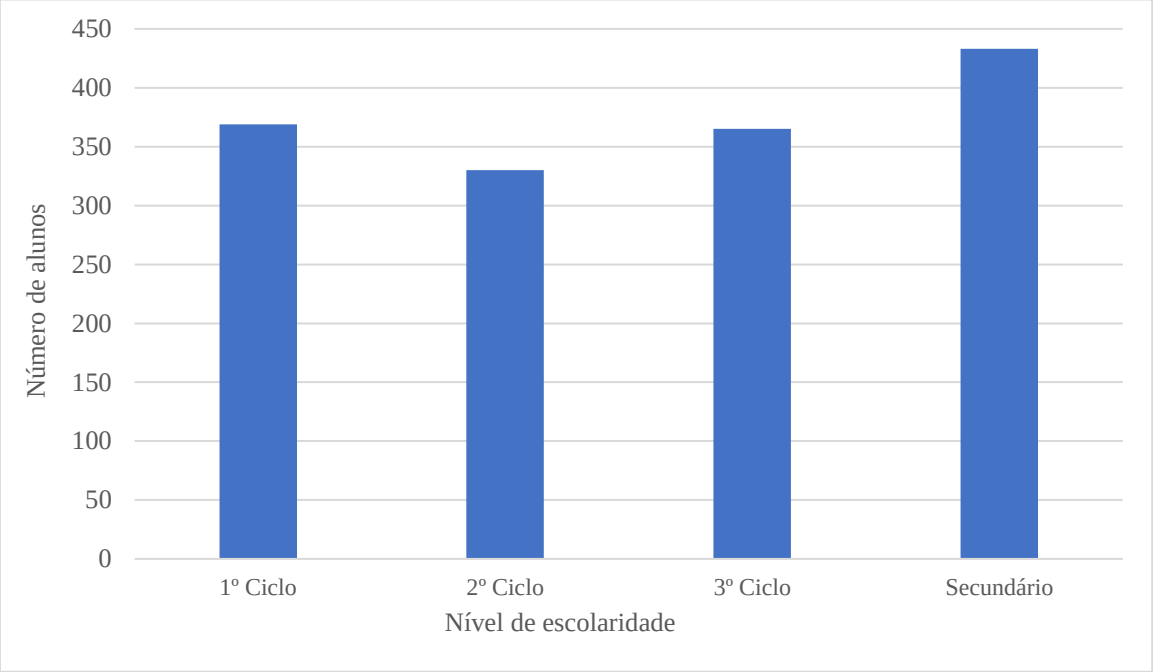


Nota: Este gráfico foi construído a partir de dados constantes no site http://infoescolas.mec.pt/?code=UO172250&nivel=3

Os principais eixos de mudança apresentados no ponto anterior comprovam que as mudanças não foram meramente de ordem estatística. Além disso, a escola foi subindo nos rankings nacionais que obrigam a exames externos e recuperando o público escolar que antes de 2003 se tinha afastado do AEA. Em 2007/2008, segundo o relatório da IGE já referenciado (IGE, 2008) a situação já demonstrava melhorias face ao número inicial de alunos (fig. 8).

Figura 8

Número de alunos do agrupamento no ano letivo 2007/2008

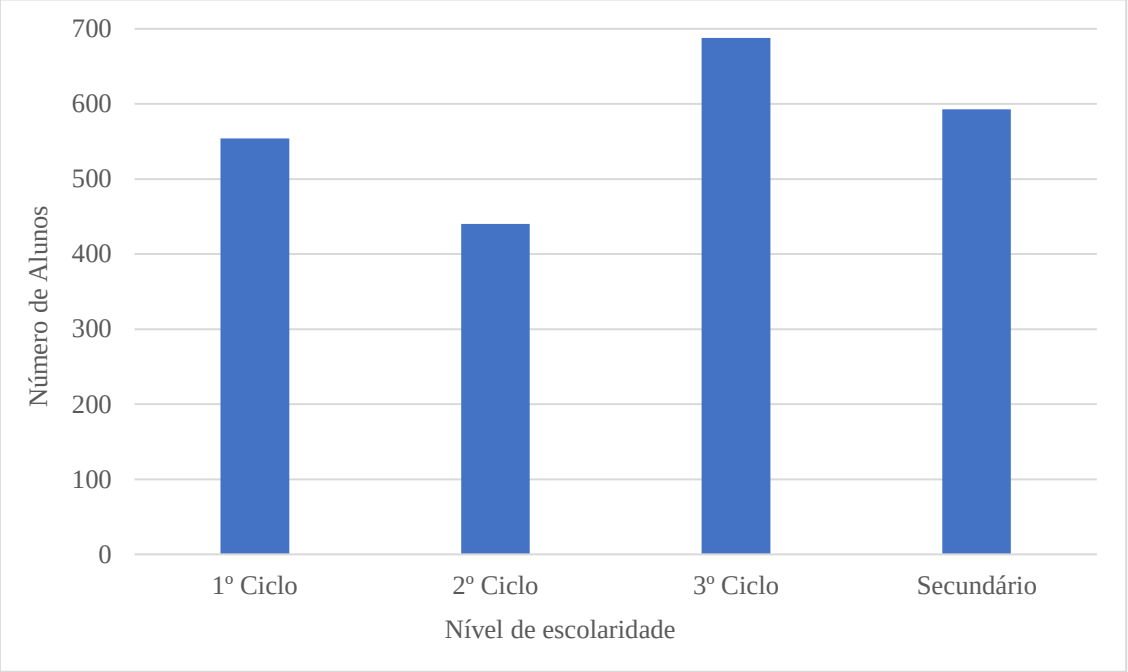


Nota: IGE, 2008, Relatório de Avaliação Externa do AEA.

Mas esse movimento ascendente é absolutamente indiscutível no final do percurso , como demonstra a fig. 9.

Figura 9

Número de alunos do agrupamento no ano letivo 2018/2019



Nota: Este gráfico foi construído a partir de dados constantes no site http://infoescolas.mec.pt/?code=UO172250&nivel=3

É claro que, quer as mudanças nas taxas de retenção quer na procura da escola não resultam em transformações miraculosas no desempenho académico dos estudantes. Além de profundas mudanças pedagógicas, curriculares e organizacionais a que procedeu, incluindo melhorias mesmo no plano arquitetónico de algumas unidades do agrupamento, a escola apostou em currículos alternativos que tivessem em conta o perfil diferenciado dos alunos. "Em termos de oferta educativa apostámos em Cursos de Educação e Formação e/ou Cursos de Percurso Curricular Alternativo, no 9º ano de escolaridade, proporcionando o concluir do terceiro ciclo numa via mais profissionalizante, sem deixar de ser exigente" (testemunho diretor A). Mas neste caso, os percursos alternativos e os cursos profissionalizantes não parecem estar associados a processos de segregação social, como muitas vezes sucede. Foi feito um grande esforço neste domínio, como se pode constatar na alínea onde analisamos as parcerias constituídas , e uma reorientação da escola para o domínio das aprendizagens essenciais. Para os alunos que queriam fazer os exames nacionais, colocou-se em prática uma estratégia diferente, com vista a atingir resultados que fossem do agrado de todos e permitissem atingir os objetivos desejados.

> Fazendo com que se eles tiverem estas competências em 15 dias nós preparamo-los para os exames (…) Trabalhamos muito essas competências, ditas as *soft skills*, mas sem esquecer os conteúdos (...) Isto que aconteceu no início foi complicado porque as pessoas tinham um bocado de receio. Os professores estão muito presos também aos exames, e os pais também. *Mas a pouco e pouco como os resultados começaram a subir nos exames e chegámos aos 80 primeiros*, em *termos de ranking*. Sem estarmos preocupados com aquilo, com a questão das classificações, elas começaram a subir. O que significa que estávamos a trabalhar bem (entrevista diretor A).

Educar bem, na perspetiva deste diretor não se resume apenas a meras passagens administrativas de ano:

> Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens: – as aprendizagens são o centro do processo educativo (…) O perfil do aluno prevê domínio de competências e saberes que sustentem o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e valorizar a educação ao longo da vida (testemunho diretor A).
>
> (…) a classificação dos alunos, em cada disciplina, tem em conta a globalidade dos domínios dos saberes (fazer e estar), e assenta no juízo de valor concretizado na classificação final atribuída, correspondendo ao conhecimento, compreensão e aplicação dos conteúdos lecionados e apreendidos pelos alunos ao longo do ano (testemunho diretor A).

Aliás, a preocupação com um sucesso educativo "genuíno" dos alunos era tão grande que a direção não se limitava a analisar o percurso dos estudantes no agrupamento: foi criado, ainda que informalmente, um sistema de "monotorização pós-escolar dos alunos."

> Então começamos a seguir os nossos alunos após o 12º ano. Ou seja, o que é que lhes acontece. O que pedimos a meia dúzia de alunos que saíram no ano anterior, normalmente nós escolhíamos dois ou três dos melhores, dois ou três dos médios e dois ou três daquelas "pestes" que acabaram, para cá virem e dizerem o que é que tinha acontecido naquele ano (entrevista diretor A).

Essa preocupação com o sucesso educativo no sentido mais abrangente do termo é igualmente visível na forma como muitas das parcerias externas foram estabelecidas, designadamente, com os "utilizadores" menos diretos da escola (universidades, ONG's…). Mas é no processo interno que a ação da direção é mais visível. Assim, além dos aspetos já referenciados foram criadas no AEA "parcerias e/ou coadjuvações que procuraram diminuir o número de alunos e permitir um acompanhamento mais individualizado no trabalho a desenvolver" (testemunho diretor A). Prevalece, além disso, a convicção de que cada um tem uma capacidade de aprendizagem muito diferenciada. "Todos sabemos, por experiência própria, que cada um tem o seu "tempo de aprendizagem! (…) A atenção, o cuidado a ter nas propostas que fazemos deve adequar-se ao que cada um consegue resolver, e no tempo em que o consegue" (testemunho diretor A).

Tendo em atenção a importância que o diretor concede a este aspeto, iremos desenvolvê-lo no ponto seguinte.

4.4.2. Transformar a cultura e as práticas profissionais dos professores

As iniciativas que acabámos de enunciar implicavam uma mudança profunda nas culturas profissionais dos professores, transcendendo a presença das suas "formas" mais habituais: individualismo, cooperação espontânea, colegialidade forçada (Hargreaves, 1998).

Aliás, o diretor do AEA sempre considerou que os professores e pais foram essenciais no processo de mudança e, durante muito tempo, os únicos a que tinham acesso: "Os recursos que tivemos foi sempre dos pais e dos professores" (entrevista diretor A). Por isso, procurou criar condições que favorecessem o trabalho colaborativo entre os docentes:

> promover o trabalho colaborativo, tentando incluí-lo, sempre que possível nos tempos sobrantes, letivos de cada professor (…) o objetivo é que todos os docentes registem "sobras" na sua distribuição permitindo encontrar momentos, que em termos horários são concentrados para a realização de reuniões ou tão só

> de encontros "informais" onde o "encontro" de ideias, a partilha de práticas ou a preparação de atividades é mais facilmente possível (testemunho diretor A).

No mesmo sentido, promoveu o exercício de novas modalidades de trabalho: assistência de aulas interpares; supervisão e partilha de conhecimentos.

- Assistência de aulas interpares

Esta modalidade de trabalho revestia-se de uma dupla intencionalidade, incentivar interação entre todos e promover a formação:

> A observação de aulas, interpares, assenta no pressuposto, universalmente aceite, de que pode ser um instrumento essencial ao processo de mudança (…) De forma a não criar reações negativas em colegas, procurou-se dissociar esta tarefa de uma atividade inspetiva ou de avaliação, e numa primeira fase, não deveriam ser efetuadas assistências a colegas do mesmo grupo disciplinar (testemunho diretor A).

Assim, e obedecendo a princípios orientadores, estabelecidos no Regulamento Interno, cada professor tinha de assistir anualmente a seis aulas, em que uma teria de ser no pré-escolar. No início esta diretriz não foi muito bem aceite, porque os professores não entendiam o porquê de ter de obrigatoriamente de assistir a uma aula do pré-escolar.

> Isto porquê? O pré-escolar por causa da organização da sala de aula. A organização do pré-escolar da sala de aula, é aquela que mexe na organização da aula, mais ninguém mexe. O sentado em autocarro, ou em círculo, ou em ilhas, enfim há várias maneiras (…) O que se fez foi promover o contato e o conhecimento do que se passa noutro tipo de aula, do jardim infantil. E isso permitiu também que as pessoas alterassem as práticas na sala de aula (entrevista diretor A).

- Supervisão e partilha de conhecimentos

Na mesma lógica antes de ser obrigatório pela legislação, a escola apostou na supervisão, despojando-a do seu caracter inspetivo ou avaliativo e transformou-a numa partilha de conhecimentos enriquecedores entre os professores de diferentes ciclos, mostrando-lhes formas diferentes de se organizar a sala de aula, adaptando-a aos grupos e às necessidades dos alunos em detrimento das formas pré-estabelecidas de organização.

> A "geografia" da sala de aula deve ser adequada ao tipo de turma, de aula, de sala, de contexto, sendo que a alteração da mesma deve ser adaptada de forma a melhor responder ao que se pretende, para um debate fará todo o sentido que as mesas e cadeiras sejam colocadas em "u" ou em círculo, no entanto se queremos organizar grupos de trabalho a colocação em "ilhas" é mesmo a melhor solução (testemunho diretor A).

Esta preocupação com a reorganização do espaço escolar já começou a fazer parte dos novos modelos de escolas implementados pelos jesuítas na Catalunha que apostaram em salas de aula com janelas enormes, em que as portas estão sempre abertas, as mesas têm rodas para os alunos se movimentarem, para se agruparem, incentivando a troca de ideias, o trabalho em equipa, promovendo a participação de todos. Apesar, de existirem aulas específicas de matemática, de línguas, ou outras a maior parte do dia flui livremente e os alunos organizam-se ao seu próprio ritmo. O trabalho é interdisciplinar, os horários são flexíveis, a avaliação é contínua. Alunos e professores parecem mais felizes e motivados, de acordo com um artigo publicado no jornal El País (Gonsáles, 2015).

Na opinião de Lima (2008) as escolas que são eficazes apostam na colegialidade e no trabalho colaborativo entre todos, fomentando um espaço diferenciado, adaptado às necessidades de aprendizagens dos alunos.

- Ensino diferenciado e transversalidade educativa

No percurso de mudança é visível que a escola apostou num ensino diferenciado, que se preocupa com o tempo de aprendizagem de cada um, num modelo pedagógico que assenta no desenvolvimento de projetos.

> O grande objetivo, estabelecido consensualmente na Escola é de que o principal modelo pedagógico a seguir deve ser através de Projetos. A escolha de temas é induzida pelos professores, normalmente assentes em preparação nos conselhos de turma, e o desafio é mesmo procurar incluir, nos projetos lançados pelos alunos, todas as aprendizagens curricularmente definidas (testemunho diretor A).

A prioridade em conhecer melhor cada aluno leva os professores a criarem equipas e exige uma maior colaboração e assegura um ensino que aposta na transversalidade educativa.

A diferença, a flexibilidade e a abertura à inovação são algumas das características que se podem atribuir a esta instituição escolar, alicerçando-se na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade.

> Começou a ser aquilo que depois nasceu com a flexibilidade, as "dac" (Domínios de Articulação Curricular). Nós já desenvolvíamos estes momentos antes, não lhe chamamos "dac", não lhes chamamos nada (…) O que acontecia era fazer aulas conjuntas, economia, português, matemática, uma ou duas aulas, porquê? Porque se a matéria era a mesma. Isto permitiu interdisciplinarizar o que é o currículo (entrevista diretor A).

As aprendizagens consideradas essenciais começaram a ser transmitidas de formas diferenciadas, adequando o número de professores dentro da sala, assim como o espaço onde se ensinava. "É por isso que quando vem alguém visitar a escola e estão 4 ou 5 professores dentro da mesma sala, ou 4 ou 5 turmas a trabalhar no auditório as pessoas estranham" (entrevista diretor A).

Esta flexibilidade era acompanhada por diversos processos reflexivos, em diversas estruturas do agrupamento, que também poderiam envolver parceiros externos á instituição.

4.4.3. Questionar "tabus" , aceitar as mudanças culturais e tecnológicas, e tornar mais atrativo o ambiente escolar

As medidas atrás referidas surgiam como estranhas aos olhos de muitos, disruptivas como dizia o Diretor A, porque colidiam com as aspetos estruturais do modelo escolar tradicional que se tornaram quase dogmas, apesar das profundas transformações culturais e tecnológicas verificadas desta a implementação e generalização do referido modelo. Essas decisões, apesar de, posteriormente, fortemente publicitadas, não foram realizadas por razões de marketing escolar. Baseavam-se em reflexão e em processos de aprendizagem pessoal e profissional que analisaremos no ponto 4.6.

> (…) o constatar que em alguns casos, cruzando o tempo de estudo dentro e fora da escola existe uma relação negativa, "...quanto mais se estuda fora da escola, piores são os resultados...", o que indicia que a relação entre "tpc" e

> desempenhos escolares não é mesmo linear, e mais trabalhos para casa não significam obrigatoriamente melhores resultados (testemunho diretor A).

As mudanças introduzidas incluíram, ainda, uma nova atitude face à utilização das TIC em sala, designadamente, o telemóvel proibido na maioria dos estabelecimentos de ensino.

> O telemóvel é um instrumento pedagógico fundamental, cujas funcionalidades agilizam e facilitam todo o processo de ensino aprendizagem, e poderá ser utilizando nas aulas, sempre que o professor autorizar. Caso não seja respeitada a não autorização tal facto corresponderá a uma falta muito grave pelo que deve ser, de imediato, penalizada com três dias de suspensão das atividades letivas (testemunho diretor A).

> Eu quando vou ao supermercado vejo aqueles miúdos a trabalhar com aqueles computadores todos. Se eles não aprendem na escola como é eles vão ter sucesso na vida (entrevista diretor A).

> Acho que a escola e a educação são um processo contínuo, não é um processo fechado. Nem deve ser fechado. Aliás esse foi o problema da escola durante muitos anos foi fechar-se (…) Eu acho que a escola tem de acompanhar aquilo que é a sociedade e esse é talvez o maior desafio da escola (entrevista diretor A).

Na perspetiva do diretor a escola tinha de estar integrada na sociedade e acompanhar a mudança; se a sociedade está em constante mudança e se a escola não a acompanhar "cristaliza". Essa mudança não pode limitar-se ao plano cultural, tem de se materializar no plano arquitetónico, nas condições de trabalho de alunos e professores. Foi nesse sentido, aproveitando as obras efetuadas na escola e por outro, na parceria que a escola estabeleceu com a autarquia, que fizeram melhorias no espaço físico da escola, com vista, por um lado, a torná-lo num espaço mais atrativo, por outro investindo na modernização e na abertura à sociedade.

> Aproveitando as obras realizadas, no âmbito da Parque Escolar, solicitámos ao empreiteiro a montagem de cabos de rede paralelos à rede do ministério, com

> saídas em cada uma das salas, sem, contudo, a ligar a nenhuma rede externa. Finalmente, em maio de 2018, e em mais uma solicitação foi autorizada a contratação de uma outra rede, para exclusiva utilização nas salas de aula, (…) só foi possível concretizar com o apoio da autarquia, que suportou os custos (testemunho diretor A).

Mais uma vez o trabalho desenvolvido coincide com as recomendações da literatura da especialidade, embora não tenham sido motivados diretamente por ela. Com efeito, a investigação realizada no âmbito da eficácia de escola tem revelado que a aposta nas reparações e na melhoria estética do ambiente físico das escolas "podem ter um efeito importante sobre a atitude e sucesso dos alunos" (Lima, 2008, p.200).

4.5. Participação Organizacional e Parcerias

Os alunos foram os primeiros "parceiros" que o diretor do AEA tentou envolver, dando-lhes voz e aceitando muitas das suas sugestões, como já vimos anteriormente quando referimos o fim "dos toques" nas entradas e dos trabalhos de casa e o trabalho efetuado no plano da gestão de comportamentos. Essa conceção de envolvimento/participação não era unidirecional, implicava um processo claro de responsabilização dos estudantes e traduziu-se em diversas iniciativas, designadamente na realização de assembleias de escola e de reuniões semanais com os diretores de turma (ver tabela 9).

Segundo, Mouraz (2011) a participação ativa dos alunos nas escolas pode ser baseada em três princípios: cidadania ativa e intervenção justa que se associa a determinadas atividades concebidas pelas escolas que têm como principal objetivo a promoção de valores universais em detrimento de valores pessoais e subjetivos; aceitação da formação sugerida pela escola e adaptação às regras propostas com a finalidade de alcançar o sucesso esperado; confirmação de que a escola conta com a voz ativa dos alunos, para a melhoria da organização escolar. "Participar significa nesta dimensão assumir o papel de utente ou de cliente que afere a adequação das medidas tomadas e contribui para a sua reformulação" (Rudduck & Flutter, 2000, citado por Mouraz, 2011, p.3).

Neste estudo, o diretor associa a participação dos alunos na vida da escola, por um lado, a uma exigência legal que é legitimada pela organização escolar, por outro aposta numa participação ativa dos alunos como agentes de mudança. Muitos dos aspetos relativos à participação dos alunos já foram anteriormente referidos, pelo que sintetizámos apenas alguns na tabela 9. Por essa razão analisaremos neste ponto essencialmente aspetos relativos à participação dos pais, visto que as parcerias externas também irão ser referidas no ponto seguinte (4.6.).

Tabela 9

Parcerias: comunidade escolar e educativa

Entrevista / subtemas	**Entrevista**	**Testemunho**
Direitos e responsabilidades dos alunos **-Ouvir os alunos** **Participação efetiva e responsabilização**	Começámos com algumas medidas. As medidas foram primeiro ouvir os alunos (…) Mais de 80% dos alunos diziam que não eram ouvidos Orçamento participativo, é os miúdos têm de votar, têm de criar projetos e depois têm de votar (...) Dar-lhes autonomia, que acarreta responsabilidade.	Uma das questões mais debatida, reconhecida na avaliação inicial aos alunos, e sempre assumida pelos mesmos quando se lhes pergunta o que entendem que deve ser alterado na Escola, tem que ver com a afirmação de que "nunca somos ouvidos!" Decidiu-se então promover a realização de uma hora semanal, inserida no horário de cada turma, para que os alunos, em conjunto com o seu Diretor de Turma debatessem os assuntos que entendem, seguindo-se o princípio e os procedimentos de uma Assembleia (…)

Envolvimento parental	Os pais também estão muito habituados que a gente faça este tipo de análises e de ajustes, portanto não há grandes problemas.	Entendendo, portanto, que é imprescindível esta colaboração "Família/Escola", procurámos perceber como poderia ser realizada essa tarefa**.**
Relação /parceiras com a comunidade	Quer fossem universidades, quer fossem, ONGs, câmaras, mas nunca num sentido contínuo. Foi sempre internamente que fomos decidindo as coisas, indo buscar aos sítios que melhor desenvolviam as situações para nos darem uma ajuda na implementação, depois deixávamo-nos sozinhos. Acho que a escola e a educação são um processo contínuo, não é um processo fechado.	Concluímos que havia que intervir a vários níveis, desde os recursos humanos, à organização administrativa não esquecendo também todos os recursos físicos, e todas as relações da Escola com a Comunidade Escolar e Educativa. Uma Comunidade Educativa persegue objetivos que devem ser comuns, planeados em conjunto, e avaliados periodicamente.

A investigação sobre as relações escola família realizadas em Portugal mostra que estas não têm, embora se verifique uma tendência para a melhoria nesta áreas, um grande protagonismo nas mesmas (Davies, 2017, Dias , 2013, Silva, 2007). Neste caso, pelo contrário verificou-se um grande investimento nas relações com as famílias, procurando formas de os mobilizar para um trabalho educativo conjunto. Tentando perceber como poderia ser realizada essa tarefa. ": começamos a marcar faltas aos pais. Marcávamos as reuniões, os pais não apareciam, marcávamos-lhes faltas" (entrevista diretor A).

> Decidiu-se começar a "marcar falta" a quem não comparecia, embora convocado. A cada falta correspondia o envio de uma "carta" utilizando-se uma folha A4, de cor vistosa (…) era então entregue aos alunos, dos pais e encarregados de educação "faltosos", sem sequer a dobrar ou colocar dentro de envelope, solicitando aos jovens que entregassem em casa (testemunho diretor A).

Mas o que nos parece decisivo para a mudança não foi este aspeto aparentemente "punitivo", feito com a intenção de assinalar e "publicitar" uma mudança de rumo neste domínio, mas o grande envolvimento do diretor nesse processo. Assim, começaram também a marcar as reuniões com os diretores de turma antecedidas de um encontro com a direção e a pedir sugestões aos pais sobre o que consideravam "certo" e "errado" na escola. Mas foram criadas outras modalidades de envolvimento dos pais:

> Criou-se então a obrigatoriedade, junto de todos os promotores das vistas de estudo, de programar a saída da Escola apenas quando consegue ter envolvidos, e a participar na mesma, tantos familiares dos alunos quanto o número de professores (testemunho diretor A).

E neste trabalho de tentativa e erro as relações foram progredindo e a cooperação substituindo a crítica:

> à entrada do auditório, entregávamos-lhes dois papelinhos, dois post-its, um verde e um vermelho, onde lhes pedíamos para escreverem, (…) No vermelho escrever uma coisa má e no verde escrever uma coisa boa. E antes de sair deixar pendurado na parede (…) O que fazíamos era uma leitura daquelas medidas e as duas, três primeiras, nós procurávamos implementar (entrevista diretor A).

A procura do envolvimento parental visava contrariar a imagem negativa da escola na comunidade, descrita no ponto 4.1. mas existia também a consciência de que os pais tinham um papel que não podia ser negligenciado no percurso para a construção de uma escola de sucesso.

Esta convicção é largamente partilhada na literatura da especialidade:

> A generalidade dos estudos de escolas eficazes mostra que a existência de relações cooperativas e positivas entre as escolas e as famílias gera efeitos positivos sobre os resultados educativos atingidos pelos alunos (Lima, 2008, p.212).

A escola para além do envolvimento com as famílias também procurou estabelecer parcerias com outras entidades apostando numa relação de proximidade e de abertura à comunidade, aspeto que iremos desenvolver com maior profundidade no ponto seguinte, dado o contributo das parcerias para tentar transformar a escola numa "organização aprendente".

4.6. Aprendizagem Pessoal e Organizacional

Uma característica das escolas "eficazes" e das escolas em "movimento" , segundo alguns autores, é que tendem a ser "organizações aprendentes", numa dupla aceção do termo. Por um lado existe uma preocupação constante por parte dos diretores e dos docentes para se manterem sempre atualizados, aperfeiçoando os seus conhecimentos, seja recorrendo a ações de formação ou outros procedimentos. Por outro, "a aprendizagem ocorre na própria escola e abrange toda a instituição, em vez de ser desenvolvida apenas por cada um, individualmente" (Lima, 2008, p.213).

Este diretor acredita que o plano de atuação de um diretor tem de ser permeável às inovações, devido ao risco de pode perder o contato com a evolução da sociedade e ficar desfasado da mesma. Não surpreende, por isso, que tenha recorrido no seu percurso a diversas estratégias de aprendizagem profissional e organizacional, como se pode constatar pelo quadro abaixo inserido: aprender com a prática e com os erros; não aplicar modelos de forma rígida; criar parcerias orientadas para a aprendizagem; centrar a formação dos professores na escola e nos projetos que esta desenvolve, aprender na relação com os seus pares (ver tabela 10).

Tabela 10

Aprendizagem profissional e organizacional

Entrevista / subtemas	**Entrevista**	**Testemunho**
Reconhecer e aprender com os erros	Fizemos muitas, muitas asneiras (…) Nós cometemos muitas asneiras. O problema das asneiras, é ter a coragem suficiente para reconhecer que é asneira (…) A maior asneira que cometemos aqui (…), foi a criação de turmas de nível. Fizemos,	A colaboração, as parcerias e as partilhas são fundamentais para o desenvolvimento de um profissionalismo eticamente prestigiante, desafiando-se constantemente, conhecendo, e

	turmas de nível, a turma dos betinhos, a turma dos índios, a turma não sei quê…. Aquilo correu mal, correu muito mal.	reconhecendo os erros, dando tempo de aprendizagem e de consolidação para as mudanças que se intentam.
Não seguir modelos (rigidamente)	Quer a escola da ponte, quer o movimento da escola moderna, são duas, digamos, são dois grandes modelos que nós podíamos seguir. Se eles fossem excelentes, se fossem únicos, porque é que demoraram 50 anos a ser. divulgados, porque é que eles não são replicados.	Não seguir modelos, antes exemplos, estudar as soluções e adequá-las aos diagnósticos de cada problema, inovar nos métodos sem inventar soluções que pelo desconhecido não são fiáveis nem seguras.
Aprender com os parceiros	Fizemos parceria com várias ONGs, uma delas muito importante, primeiro foi com a OIKOS, depois foi com a Núcleo, porque a Núcleo tem um projeto grande de desenvolvimento de *inquiry based model.*	A colaboração, as parcerias e as partilhas são fundamentais para o desenvolvimento de um profissionalismo eticamente prestigiante, desafiando-se constantemente, conhecendo, e reconhecendo, os erros, dando tempo de aprendizagem e de consolidação para as mudanças que se intentam.
Formação de professores centrada na escola e nas necessidades identificadas	Então, pedimos à Núcleo para fazer várias formações, para os professores começarem a aprender como é que se ensina através de perguntas.	A necessidade de formação mais especializada sobre a gestão e coordenação de projetos é essencial e deve ser contínua, eventualmente com parcerias a estabelecer.
Relativização da formação formal para diretor	Agora uma formação especializada eu acho que não. Acho que não faz muito sentido. Eu fiz o curso de administração, fiz a pós-graduação em administração escolar, não aprendi nada, nada de novo.	A candidatura a um cargo de gestão escolar obriga sempre a um repensar de toda a problemática e contexto que envolve esse assumir de funções. Assim, o revisitar de alguns trabalhos teóricos sobre esta tão exigente área é fundamental no

		consolidar de todas as ideias construídas ao longo de toda a carreira profissional como docente no ensino público e privado.
Aprendizagem Inter pares (rede de diretores)	(…) já tinha há muitos anos o hábito de reunir todas as direções das Escolas do Conselho regularmente, era a chamada AP10, que era a área pedagógica definida para o conselho. Mensalmente tínhamos uma reunião, trocávamos ideias e isso manteve-se até agora (…) Permite também a troca de ideias. Acho que é só vantagens. Para além disso quando se toma uma posição, de grupo, esta tem muito mais peso. Uma posição na AP10, uma posição qualquer para o Ministério da Educação em nome de 11 agrupamentos tinha peso.	

Este diretor aposta numa liderança transformacional, acreditando que é pela motivação, pela partilha de uma visão comum com as lideranças intermédias, se pode fazer a diferença em direção ao sucesso da instituição e por consequência dos alunos e de toda a comunidade escolar.

> Claro que é sempre importante perceber as diferenças, quer em termos de necessidades, quer como de desejos individuais que devem ser levados em conta para alcançar o desenvolvimento como sucesso, para níveis mais altos de realização (testemunho diretor A).

Apesar da importância concedida à (auto) formação não considera que a existência de uma formação especializada do diretor seja um fator crucial para uma boa gestão das escolas. “Agora uma formação especializada eu acho que não. Acho que não faz muito sentido.” (entrevista diretor A). Neste caso, estamos perante um diretor que, apesar de

relativizar a formação formal para exercer o cargo de diretor considera que quando um docente decide candidatar-se a um cargo de gestão, deve investir na sua própria formação. "Assim, o revisitar de alguns trabalhos teóricos sobre esta tão exigente área é fundamental no consolidar de todas as ideias construídas ao longo de toda a carreira profissional como docente no ensino público e privado" (testemunho diretor A).

No entanto, tem a consciência que um cargo de liderança, acarreta muitos condicionalismos que nem sempre são fáceis de ultrapassar. Para se conseguir tem de se acreditar, tem de se ser determinado e ser teimoso quando as coisas correm mal.

> Isto fez com que nós fossemos aprendendo com os erros. Cometemos erros, temos de aprender, temos de corrigir (…). Isso fez com que fossemos aprendendo mais e melhor (entrevista diretor A).

Não acredita que os modelos devam ser seguidos de uma forma rígida, mas sim adaptados aos problemas que vão surgindo.

> Não seguir modelos, antes exemplos, estudar as soluções e adequá-las aos diagnósticos de cada problema, inovar nos métodos sem inventar soluções que pelo desconhecido não são fiáveis nem seguras (testemunho diretor A).

Considera, contudo, que leu muito sobre inovações em diversos países e que nunca aplicou uma medida que não tivesse sido já ensaiada noutros países.

> (…) logo assumimos que todas as medidas a implementar deveriam ocorrer após perceber se já tinha sido experimentada em algum lado, e se as respostas se revelaram como soluções para os problemas que ocorriam (testemunho diretor A).

A aprendizagem deste diretor, além das leituras e práticas já enunciadas, incluiu o regime de colaboração e parcerias:

> As primeiras parcerias que fizemos foi com as universidades, para ter estágios, e formação complementar. Para perceber o que é que se estava a passar nas faculdades. Depois fazer essas parcerias também para ter formação interna dada por essas faculdades, sem ter grande problema (entrevista diretor A).

Como contrapartida e complemento do processo procurou, também, oferecer aos estudantes universitários uma instituição escolar com a que podiam contar para aplicar os seus conhecimentos, fazendo estudos.

> Por exemplo com a [Universidade] Nova fizemos uma parceria há uns anos para eles fazerem uma pesquisa/estudo sobre o que é que acontece aos alunos que transitam de ano para ano com negativas. E para isso a proposta que fizemos é que eles podiam fazer os trabalhos de doutoramento aqui como base na escola (entrevista diretor A).

Estabeleceram-se parcerias com algumas OGN's com uma dupla finalidade, proporcionar estágios aos alunos num contexto laboral e oferecer formação aos professores:

> fizemos parceria com várias ONG's, uma delas muito importante, foi com a OIKOS, depois foi com a Núcleo, porque a Núcleo tem um projeto grande de desenvolvimento de *Inquiry Based Model*, (…) Era importante que as pessoas tivessem uma noção de como era trabalhar com projetos (…) Então, pedimos à Núcleo para fazer várias formações, para os professores começarem a aprender como é que se ensina através de perguntas (entrevista diretor A).

Também se estabeleceram parcerias com onze diretores de outras escolas do concelho, que funcionavam em rede, com uma dupla vantagem permitia a troca de ideias para a resolução de problemas e reforçava posições face ao poder central.

> As maiores vantagens têm a ver com o conhecimento da estrutura que funciona à volta da escola, das instituições que podem contribuir para o desenvolvimento das atividades e ajudam a resolver alguns problemas. Permite também a troca de ideias. Acho que é só vantagens. Para além disso quando se toma uma posição, de grupo, esta tem muito mais peso. Uma posição na AP10, uma posição qualquer para o Ministério da Educação em nome de 11 agrupamentos tinha peso. Tem muito mais peso, do que se fosse só uma pessoa (entrevista diretor A).

Tendo analisado as principais mudanças introduzidas e as parcerias que voluntariamente foram estabelecidas no agrupamento de escolas do Atlântico importará, seguidamente, apresentar como reagiu a administração central a todo este processo de mudança.

4.7 A Relação com a Administração Central

O diretor em análise realizou grande parte da sua atividade no contexto de uma administração educativa ainda muito centralizada, como já referimos. Não pudemos, por isso, deixar de nos interrogar sobre a forma como se relacionou com a referida administração e com o enquadramento legislativo existente. As respostas obtidas devolvem-nos uma imagem que não é linear: por um lado uma grande satisfação com a legislação portuguesa, por outro a presença e convivência com diversos processos de averiguação e "prestação de contas" (ver tabela 11).

Tabela 11

Relação com a administração central e diretrizes legislativas

Entrevista / subtemas	**Entrevista**	**Testemunho**
Processos movidos inspeção	Nos últimos dois anos não tive problemas, mas nos anos anteriores nos 10, 12 primeiros, tive cento e tal inspeções e oito processos disciplinares (…) As inspeções decorrem sempre de uma forma complicada porque os inspetores têm um guião e seguem o guião e nós não seguimos o guião. Na seguindo as respostas que eles queriam que nós tivéssemos, nós tínhamos	

	sempre inconformidades. Eram inconformidades face ao "guião", mas nunca face à lei. Nunca fui penalizado, mesmo com os processos disciplinares que tive, nunca fui penalizado (…)	
Relativização dos modelos escolares	Aliás, as pessoas quando vem cá parece que ficam um pouco baralhadas. Entram numa sala e parece B., entram noutra sala parece a Escola da Ponte, entram noutra sala parece tradicional, ou seja, há uma mistura de práticas e estratégias que resultam daquilo que é a nossa filosofia. Modelos, não.	Não seguir modelos, antes exemplos, estudar as soluções e adequá-las aos diagnósticos de cada problema, inovar nos métodos sem inventar soluções que pelo desconhecido não são fiáveis nem seguras.
Sentido da lei e das margens de autonomia concedida	No entanto, a nossa legislação é muito boa. Do meu ponto de vista é das melhores do mundo. Do ponto de vista pedagógico, então é extraordinária (…) Nenhum dos decretos-leis que saíram, nem legislação limitaram a nossa atuação, antes pelo contrário. Na altura já havia legislação que permitia que as pessoas fossem muito mais à frente daquilo que iam (…) Claro, como nós trabalhávamos sempre nos limites do que é a legislação, tivemos "montanhas" de problemas.	Desde logo, as leituras e análises sistemáticas a toda a legislação foi um cuidado que sempre assumimos como decisivo, não só para regular toda a nossa gestão, mas procurando a cada momento perceber como é possível, e se é mesmo possível, adequar à funcionalidade que entendemos deve pautar o quotidiano da Escola.

A abordagem da educação de uma forma diferenciada por este diretor e pela equipa que participou neste projeto, não foi simples de efetuar tendo a relação com a administração central, nos primeiros anos, sido bastante complicada. "Nos últimos dois anos não tive problemas, mas nos anos anteriores nos 10, 12 primeiros, tive cento e tal inspeções e oito processos disciplinares" (entrevista diretor A). Para o entrevistado as inspeções nunca eram fáceis porque os inspetores apenas seguiam um guião, o qual a escola não seguia, e por isso, as respostas nunca podiam estar de acordo com as perguntas. Dessa forma existiam sempre divergências. "Não seguindo as respostas que eles queriam que nós tivéssemos, nós tínhamos sempre inconformidades. Eram inconformidades face ao "guião", mas nunca face à lei" (entrevista diretor A). Por isso, apesar de nunca existir acordo, nunca foi penalizado em nenhum dos processos disciplinares que teve. Em relação à inspeção considera que a escola alterou mais a inspeção do que foi alterada por ela:

> O exemplo mais concreto, aquele que se vê mesmo bem, porque demorou muito tempo, foi o primeiro. Foi a propósito da decisão de não ter retenções, em 2004. Em 2009, surgiu um novo normativo a propósito da tomada de decisão nos conselhos de turma. Dizia-se na altura que a legislação mudou por causa da escola (entrevista diretor A).

Esta situação, como outras anteriormente referenciadas, sugere a existência de uma liderança firme que protege a escola "de interferências externas nocivas, ao ponto de os líderes chegarem mesmo, a violar regras e leis, por vezes, para conseguirem concretizar esses desígnios" (Lima, 2008, p.195).

Os desafios enfrentados não fizeram com que o diretor desenvolvesse qualquer visão negativa sobre a legislação nacional que considera, como já vimos, de elevada qualidade:

> Na minha opinião a legislação portuguesa é extraordinariamente aberta, as pessoas é que não a utilizam até aos seus limites. O que normalmente acontece, é fazer aquilo que os outros sempre fizeram, aquilo que sempre se fez. Então têm alguma dificuldade em inovar, em explorar aquilo que a legislação determina. No entanto, a nossa legislação é muito boa. Do meu ponto de vista é das melhores do mundo.

Do ponto de vista pedagógico, então é extraordinária (entrevista diretor A).

Não surpreende, por isso, que manifeste alguma indiferença face à diversidade de modelos de gestão e de configuração organizacional com que foi confrontando e em relação aos quais salienta, sobretudo, os aspetos positivos. Assim, quando questionado sobre o que pensa sobre o Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio e normativos subsequentes o diretor considera que foi uma mais valia, por ter criado um órgão, a assembleia de escola, porque para mudar a escola "não basta um ou dois elementos é preciso ter uma equipa grande, é preciso ter um suporte grande das pessoas e este novo diploma veio ajudar sem nada limitar" (entrevista diretor A). De igual modo não parece ter sido sensível à passagem da direção/gestão à unipessoal verificada nos normativos seguintes, dada a sua longa experiência na exploração das margens de autonomia existentes na legislação e nas organizações escolares. Assim, o diretor desta escola apropriou-se da legislação portuguesa, a qual de acordo com as suas palavras "é das melhores do mundo" e em simultâneo "extraordinariamente aberta", e aplicou-a aproveitando as suas diretrizes e espaços de autonomia, por exemplo, "acabar com a retenção era uma preocupação que sempre fez parte dos normativos vigentes, mas que nunca tinha sido aplicada, porque ninguém ousou fazê-lo" (diretor A).

Convém salientar, mais uma vez que foi devido à sua perseverança e determinação que rejeitou o paradigma vigente da escola: uma delegação do poder central que executa as diretrizes emanadas, sem as questionar; que não tem uma visão do futuro; que lamenta mas reproduz o insucesso escolar e que não se avalia a si própria, exceto por impulso externo. E, aprendendo com outras experiencias e os próprios erros, colocou em prática um paradigma emergente da escola: que é reflexiva; interage com a comunidade; planeia e cria estratégias com vista ao sucesso individual; atua, analisa, constrói e desconstrói; que não tem medo de errar e aprender errando; toma decisões; inventa novas regras; faz uma avaliação constante aos seus procedimentos; adapta a formação às necessidades de cada um; tem em conta o saber de cada um e respeita o outro (Alarção, 2000).

5. CONCLUSÕES

Este estudo permitiu-nos conhecer o percurso profissional de um diretor de um agrupamento escolar, que juntamente com uma equipa que se manteve unida, implementou um projeto educativo numa instituição escolar com um historial problemático de insucesso e conduziu-a ao sucesso escolar. A finalidade deste estudo foi procurar entender como é que este diretor se foi apropriando de sucessivos modelos de administração, direção e gestão das escolas, sem perder a visão de escola e a estratégia de mudança que pretendia implementar desde a sua candidatura em 2003.

Para aprofundar a nossa análise foram colocadas algumas questões iniciais (quais os fatores subjacentes à candidatura; qual a conceção de direção de escola; quais as estratégias prioritárias que foram definidas para promover o sucesso dos alunos; quais as principais mudanças organizacionais introduzidas; quais os parceiros na comunidade escolar e educativa que privilegiou; qual a relação entre o diretor e a administração central. Estas questões foram enriquecendo ao longo do percurso de investigação o que nos conduziu às grandes temáticas que analisámos no cap. 4.

A história de vida revelou-se uma estratégia de investigação muito pertinente para este estudo, dada a singularidade do caso em análise, e a possibilidade de cruzamento e "triangulação" de documentos. O testemunho do diretor foi precioso, não apenas por abordar grande parte dos temas que pretendíamos analisar mas por ter viabilizado, simultaneamente uma análise semidiretiva (entrevista) e não diretiva (testemunho) do percurso do diretor A e das mudanças implementadas num processo que pode ser designado de autonomia construída, na terminologia utilizada por Barroso em diversos estudos. A análise de conteúdo dessa informação permitiu a emergência de temas de grande relevância organizacional e confirma a possibilidade de melhoria das escolas em contextos de risco, mesmo quando não há um apoio externo forte (designadamente da administração central).

A natureza qualitativa do nosso trabalho não implicou que negligenciássemos a componente teórica do mesmo. Assim, antes e durante a pesquisa empírica, lemos e refletimos sobre várias e diferentes teorias organizacionais, assim como sobre as questões da liderança para a melhoria da escola (cap. 2). As leituras realizadas contribuíram, igualmente, para a análise dos dados, tendo sido particularmente útil para esse processo um estudo, publicado nos anos 90 em Inglaterra, de Sammons *et al.*, em

que são identificadas onze características que podem estar associadas a escolas eficazes (Lima, 2008, p.191). As dimensões aí consideradas ajudaram a estruturar os quadros de análise que elaborámos a partir do material empírico recolhido, numa fase inicial, embora tivéssemos crescentemente, no "refinamento dessa análise", concedido prioridade aos temas emergentes dos mesmos (anexo F). Assim, da análise conjunta da entrevista e do testemunho emergiram dimensões que contemplam alguns dos "indicadores" identificados pelo movimento das escolas eficazes mas, também, outros aspetos que deles estão ausentes mas cuja presença é muito significativa nos "dados" recolhidos: contexto social e dinâmicas locais de "livre escolha" da escola; motivação e dinâmica da candidatura à direção; presença na visão da escola de utopia e pragmatismo; concentração na aprendizagem dos alunos; mudanças pedagógicas e curriculares; processos de aprendizagem pessoal e organizacional.

Para uma melhor compreensão das nossas conclusões começaremos por realçar o contexto social em que a escola se insere, deparando-nos com uma situação deveras peculiar. Com efeito era um universo pautado por fortíssimas assimetrias, raro no país, que se traduziam na coexistência de algumas das escolas privadas mais caras do país e de outras onde se verificava a presença de taxas elevadíssimas de alunos subsidiados. Temos duas realidades que se cruzam dentro do mesmo universo sociogeográfico: uma população que por ter acesso a uma situação económica bastante mais favorecida pode escolher mudar os seus filhos para o ensino privado, e uma população desfavorecida economicamente e vivendo em bairros que estavam associados ao consumo, à venda de droga, e a situações de violência e insegurança, levando consequentemente à estigmatização da sua população. No plano organizacional vivia-se um cenário igualmente muito preocupante: a escola debatia-se com uma diminuição crescente e estigmatização dos alunos acentuada, degradação da imagem da escola, taxas muito elevadas de retenção e posição bastante "negativa" nos rankings escolares.

A situação já durava há algum tempo e o fator que desencadeou a mudança, de acordo com o entrevistado, foi o risco crescente de não continuidade da instituição, porque não existiam professores contratados, muitos dos professores da escola estavam com "horários zero" e a imagem da instituição na comunidade sofria um processo de degradação acentuada. Perante esta situação limite uma parte do corpo docente, como

que “despertou” (ou foi despertado) e animado por uma visão pedagógica e organizacional, inovadora para a altura, rumou em direção à visão utópica de um “diretor” (na altura presidente do conselho executivo) que acreditou numa mudança educativa de sucesso.

A equipa de direção foi constituída numa base de “voluntariado”, mas os seus elementos, partilhavam alguns princípios comuns: disponibilidade para correr riscos, ser ambiciosos para alterar paradigmas e perseverança para nunca desistir. Estavam, também, conscientes de que o processo de mudança seria necessariamente longo, dado o ponto de partida da escola. A existência de um projeto de longo prazo foi, aliás, uma das poucas exigências que o diretor em análise formulou para assumir a responsabilidade “central” pelo mesmo.

Partindo destes princípios iniciais o projeto deu uma grande atenção à qualidade das relações humanas e à necessidade de introdução de mudanças de forma paciente e persuasiva, o que não é surpreendente dado o carater “disruptivo” das mudanças a que foi concedida prioridade e reduzida hierarquia que não altura separava a direção /gestão da escola do corpo docente. Para se concentrar nessa tarefa tão importante e prioritária, o diretor delegou a maior parte do trabalho administrativo, empoderando e acreditando nas pessoas. A partir daí foram introduzidas várias mudanças.

As grandes preocupações iniciais com que a instituição se confrontava eram a indisciplina e a falta de autonomia e empenho dos alunos, tornando-se prioritário implementar estratégias para os resolver. Aliás, estudos sobre a escolha da escola evidenciam que os pais, designadamente de classe média, são bastante sensíveis a essa questão (Antunes & Sá, 2010). Com o objetivo de resolver estes problemas uma das principais estratégias desenvolvidas pelo diretor, foi ouvir os alunos, pois eles queixavam-se de não serem ouvidos. Passaram a realizar-se assembleias semanais com os alunos onde se refletia sobre os problemas e se procuravam soluções. Uma parte muito significativa das mudanças implementadas nasceram desta escuta atenta e reflexiva dos alunos. Ao mesmo tempo foi criado o GAD, que tendo surgido com o intuito de resolver problemas disciplinares, passou também a funcionar como um espaço de partilha e reorientação de atitudes educativas e pessoais.

As medidas organizacionais implementadas, além da sua génese inovadora, por terem sido (parcialmente) propostas pelos alunos, eram medidas disruptivas colocando em causa muitos dos paradigmas da altura. De facto, a escola acabou com os toques para entrada e saída das aulas, com as retenções do 1º ao 9º ano de escolaridade, com os trabalhos de casa, com os manuais escolares (substituindo-os por tabletes,) permitiu o uso de telemóvel como instrumento pedagógico, e instituiu a prática dos primeiros quinze dias letivos não se deverem centrar em "aulas tradicionais". Durante os 15 anos deste projeto, procurou-se implementar pelo menos uma medida por cada ano letivo.

Apesar de duramente criticadas e incompreendidas, uma das conclusões a que chegámos é que o principal objetivo preconizado por todas estas medidas foi sendo atingido, permitindo a resolução da grande maioria dos problemas que punham em causa a continuidade desta instituição. As iniciativas desenvolvidas, demonstram, igualmente que mesmo em contextos muito desfavoráveis e difíceis é possível, passar de uma "autonomia decretada à autonomia construída" (Barroso, 1996). O diretor e a equipa de direção apropriaram-se dos discursos institucionais dominantes, sobre a descentralização e a autonomia de escolas, e aplicaram-nas como estratégias de trabalho apesar da escassa regulamentação desses discursos e orientações legislativas.

Para promover o sucesso escolar dos alunos foram definidas estratégias que passaram pela melhoria do próprio espaço físico, tornando-o esteticamente mais atrativo, pela implementação de uma rede de internet nas salas de aula, pela reorganização da sala de aula tendo como modelo a educação do pré-escolar, apostando num trabalho colaborativo e assegurando um ensino que se alicerçava na transversalidade educativa e na redefinição dos próprios currículos escolares, assegurando a aquisição das aprendizagens e competências essenciais. As estratégias de classificação apostavam na autonomia e na responsabilidade dos alunos, acreditando na consolidação dos conhecimentos, revendo-se numa avaliação qualitativa, e valorizando comportamento, em detrimento da avaliação quantitativa. Apostou-se num ensino diferenciado, que se preocupava com o tempo e modo de aprendizagem, adaptando-o a cada aluno. A participação dos alunos no processo de mudança foi também muito importante, na medida em os tornava mais autónomos e lhes conferia maior responsabilidade. Estas são

orientações que encontrámos na maioria dos estudos sobre a melhoria das escolas, nalguns casos associados a diferentes etapas do processo de mudança:

> As estratégias devem orientar-se para objetivos claros e diretos, que se limitem a algumas dimensões básicas do currículo, para se ir criando confiança e competências para começar a melhorar. Eis algumas das estratégias adequadas a essas escolas : mudança da liderança, centrar a atenção, em primeiro lugar em assuntos de fácil resolução, organizar equipas de professores segundo formas /estilos de ensino/aprendizagem simples, progressivas mudanças organizacionais de forma a criar novas oportunidades para liderança (…) melhorar o meio ambiente, aumentar o tempo de trabalho na sala de aula e, em conjunto, implicar todo pessoal (pais, alunos e professores) na melhoria do rendimento (Bolivar, 2003, pp.103-104).

No conjunto, as iniciativas que descrevemos são muito diversas das que pautavam o quotidiano das escolas Portuguesas no início do seculo XX (Nóvoa, 1992, Costa, 2003), embora se encontrem contempladas na legislação educativa atual e sejam bastante congruentes com muitos dos programas governamentais e académicos recentes (Programa de Promoção do Sucesso escolar, Escolas do Futuro, Projeto Maia-Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica). A capacidade de implementar estas mudanças avant *la lettre* não pode, na nossa perspetiva, ser dissociada das condições externas e internas em que a mudança foi iniciada, da sensibilidade do diretor à importância das relações com as pessoas no processo de mudança, acreditando que ao se criarem laços entre todos os intervenientes da instituição, fomentaria um maior respeito, partilha e envolvimento criando uma mudança da escola transformando-a numa organização em que realmente se aprendia.

No que respeita ao envolvimento de parcerias sociais na escola, uma das primeiras medidas implementadas pelo projeto foi apostar no envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos. Para isso criaram-se estratégias para os trazer à escola, incentivando a sua participação e intervenção, demonstrando-lhes que as suas opiniões eram tidas em conta na resolução dos problemas. Estas orientações são congruentes com as recomendações da literatura da especialidade sobre a importância para o sucesso escolar das expetativas das famílias e das relações da mesma com a escola.

Apostou também em parcerias com a comunidade envolvente, designadamente, com a universidade, com uma dupla intenção, levar os estudantes a ter uma maior proximidade com o mundo académico, por exemplo através de estágios e por outro abrindo a escola aos estudantes universitários permitindo-lhe fazer estudos sobre a escola. Efetuaram também parcerias com algumas OGN`s que permitiam aos estudantes um contato direto com o mundo laboral. Mais uma vez estamos perante iniciativas em que confluem diversas preocupações fundamentais para o sucesso: dar sentido e significado às aprendizagens escolares; contribuir para uma escola menos monolítica e uniforme abrindo o caminho para a diversidade de percursos num quadro de preocupação com a equidade; melhorar as expetativas dos alunos, incluindo aqueles que eram portadores de um historial escolar pouco favorável à continuidade no sistema (o ensino secundário não era ainda obrigatório).

Importa, contudo, referir que apesar do grande empenho por parte do diretor e da sua equipa, a implementação deste projeto não foi fácil e muitas foram as dificuldades com que se confrontou. Nos primeiros 10 a 12 anos a relação com o poder central foi bastante difícil e desagradável, a escola foi sujeita a mais de cem inspeções e o diretor teve oito processos disciplinares. Estes não deram origem a sanções porque as mudanças introduzidas geralmente não contrariavam os normativos do Ministério da Educação e inscreviam-se no espírito do discurso político da altura. Além disso, o carater eclético da legislação portuguesa permitiu à escola utilizá-la até aos seus limites, podendo apostar na interpretação e na reinterpretação das diretrizes, de molde a adaptá-las às mudanças pedagógicas e organizacionais pretendidas. Importa, ainda, realçar que apesar das adversidades e dos processos de que eram objeto, a equipa de direção se manteve coesa, aspeto que nos parece fundamental para o sucesso das transformações verificadas, num contexto tão difícil. Não tivemos oportunidade de saber se esse espírito de união era transversal à comunidade educativa, dada a estratégia de investigação escolhida. Sabemos, contudo, que em congruência com as orientações nesta matéria, as novas regras deveriam ser colegialmente definidas. Este aspeto é importante porque a literatura consultada recomenda claramente a existência de objetivos e regras partilhadas pelos membros da comunidade escolar. A adoção dessas regras não se traduziu, contudo, como tivemos oportunidade de ver, na criação de uma nova

uniformidade pedagógica Nas palavras do diretor sempre existiu uma grande diversidade de estratégias pedagógicas "em ação":

> Aliás, as pessoas quando vêm cá parece que ficam um pouco baralhadas. Entram numa sala e parece B, entram noutra sala parece a Escola da Ponte, entram noutra sala parece tradicional, ou seja, há uma mistura de práticas e estratégias que resultam daquilo que é a nossa filosofia. Modelos, não (entrevista diretor A).

Uma outra conclusão que podermos retirar do estudo realizado é que estamos perante uma "liderança que desafia" (Stool & Fink, 1996) e abre caminho para uma organização aprendente. De facto, é visível a preocupação do diretor em se manter a si e a todo a todo corpo docente sempre atualizado, aperfeiçoando os seus conhecimentos de maneira a acompanhar a mudança para não perder o contato com a própria sociedade. Procurar garantir a formação integral de cada aluno, tendo em conta a diversidade e o perfil de cada um, tendo como principal objetivo dotá-los de conhecimentos e de competências que possam ser aplicados na sua vida futura para que possam ser bem-sucedidos, independentemente do percurso que escolham, seja no mundo laboral ou universitário. O estudo sugere também que a motivação, a persistência e o acreditar numa visão podem ser os catalisadores que permitem a uma instituição atingir o sucesso. Mesmo sem um apoio inicial forte a escola pode favorecer o estabelecimento de um contexto que seja permeável à formação, à inovação e à melhoria do ensino.

Em resumo, neste estudo concluímos que existiam em Portugal " mercados" já muito competitivos em educação no início do seculo XXI, apesar da legislação em vigor e o discurso político não promoverem essa tendência, designadamente em zonas com forte representação das classes médias e médias altas e nas áreas urbanas. A "interdependência competitiva das escolas" que muitas vezes se traduz na dificuldade de sobrevivência das mesmas, acabou por se revelar neste estudo como o principal desafio e impulso para a mudança. Esta foi conseguida através do papel desempenhado por uma liderança firme e determinada, mas também muito consciente da importância das relações humanas para o processo de transformação.

O processo de mudança não incidiu, contudo, apenas na dimensão relacional interna e externa. Introduziram-se alterações significativas no modelo escolar, na organização curricular e nas práticas de trabalho dos professores (trabalho de pares, aprendizagens

essenciais, trabalho multidisciplinar, supervisão). As transformações verificadas nesta última dimensão, com forte recurso ao trabalho de equipa, criam condições favoráveis ao desenvolvimento profissional e organizacional dos professores no sentido de uma escola aprendente (Bolívar, 2012, Alarção, 2000).

Por último, importa referir que um dos aspetos mais interessantes do nosso estudo foi a análise de uma relação "diferente" entre a escola /o diretor e a administração central. De facto, as funções do diretor foram exercidas num quadro temporal maioritariamente caraterizado por uma elevada centralização do sistema. A autonomia da escola continuava a ser uma "ficção necessária", como se pode constar pelo escasso número de contratos de autonomia que foram estabelecidos nos anos subsequentes à sua definição legal (Decreto-Lei nº 115/A/ 98) (Barroso,2004). No entanto, o que constatamos na fase em análise desta "história de vida "foi uma "independência" persistente, sem hostilização, face à administração central e aos seus normativos. Verificou-se mesmo uma clara antecipação de muitas das orientações políticas atuais: autonomia e gestão flexível do currículo, centralidade das competências dos alunos no processo de mudança, relevância da "voz" dos alunos. Estamos, claramente, perante um percurso muito singular visto que estudos realizados nas duas ultimas décadas frisam que apesar o protagonismo que a liderança escolar assume no discurso publico não é essa a situação que nos é devolvida pelos processos de avaliação externa das escolas nem pelos trabalhos académicos realizados nesse domínio (Lima *et al*, 2020).

REFERÊNCIAS

Abrantes, P. (2005) *As Transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico*. CIES.ISCTE.

Abrantes, P. (2008) *Os muros da escola*: *As distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. Tese de doutoramento. Departamento de Sociologia. ISCTE.

Abrantes, P., Roldão, C., Amaral, P., Mauritti, R. (2013) Born to fail? Some lessons from a national programme to improve education in poor districts. *International Studies in Sociology of Education*, *23* (1), pp. 17-38.

Afonso, A. (1997) O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. *Revista Portuguesa de Educação*, *10* (2), 103-13

Afonso, N. (2014) Investigação naturalista em educação-um guia prático e crítico. Fundação Manuel Leão.

Afonso, N. & Viseu, S. (2001) A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo. In Barroso (Org.). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Relatório Sectorial 4. Lisboa* (pp.60-70) Centro de Estudos da Escola. FPCE/UL

Alarcão, I. (2000) *Escola Reflexiva e Supervisão*. *Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora

Albarello, L., Hiernaux, F., Maroy, J., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (2005) *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais.* Gradiva.

Bardin**,** L. (1991), *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barreira**,** C., Bidarra, M.G.& Vaz-Rebelo (Orgs.) (2016*) Estudos sobre a avaliação externa de escolas.* Porto Editora.

Barroso, J. (1991) Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. *In Inovação*, *4*, 55-86.
https://www.researchgate.net/publication/317047280_BARROSO_Joao_1991_Modos_de_organizacao_pedagogica_e_processos_de_gestao_sentido_de_uma_evolucao_In_Inovacao_Revista_do_Instituto_de_Inovacao_Educacional_vol_4_n_2_e_3_1991_pp_55-86

Barroso, J. (1995) Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar:

a distinção entre direção e gestão). *Revista Portuguesa de Educação, 8* (1),33-56. Universidade do Minho https://www.researchgate.net/publication/317047899_BARROSO_Joao_1995..

Barroso**,** J. (1996) O Estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *O estudo da escola* (pp.167-189). Porto Editora. https://www.researchgate.net/publication/266592358_BARROSO_Joao_1996_

Barroso, J. (2002) Reitores, presidentes e directores : evolução e paradoxos de uma função. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional, 2,* 91-114. https://www.researchgate.net/publication/285830224_BARROSO_Joao_2002_Reitores_presidentes_e_directores_evolucao_e_paradoxos_de_uma_funcao_In_Administracao_Educacional_Revista_do_Forum_Portugues_de_Administracao_Educacional_n2_2002_pp_91-114

Barroso, J. (2004) A autonomia das escolas uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação, 17*(2), 49-83. https://www.researchgate.net/publication/26465050_BARROSO_Joao_2004_A_autonomia_das_escolas_uma_ficcao_necessaria_In_Revista_Portuguesa_de_Educacao_2004_172_pp_49-83

Barroso (2006) A regulação das políticas públicas de educação : espaços, dinâmicas e actores. *Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Repositório Cientifico da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/5761

Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Revista Educação: Temas & Problemas,12 e 13*, 13-25.

Bettencourt, et al (2000) *Territórios educativos de intervenção prioritária*, Instituto de Inovação Educacional.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bolívar, A., (2003) *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas.* Asa

Bolívar, A. (2012) *Melhorar os Processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.

Câmara Municipal de (…) (s,d.). Consultado a 12 de março de 2019 em https://www (...).pt/junta-de-freguesia/freguesia-de-(...)

Canário, R. (2005) *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto Editora.

Carmo, F. (2008) A prática de investigação. In Carmo, H. & Ferreira, M. (2008), *Metodologia de Investigação* (pp. 225-261). Universidade Aberta

Castanheira, P. (2010) Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo. Tese de Doutoramento. Repositório Cientifico da Universidade de Aveiro. http://hdl.handle.net/10773/1118

Chiavenato, I. (1979) Novas abordagens na teoria administrativa. *Revista de Administração de Empresas*, *19*(2), 27-42. São Paulo. https://doi.org/10.1590/S0034-75901979000200002

Coelho, A. (2014) *Regulação política e reconfiguração do perfil profissional do diretor de escola: a opinião dos membros do conselho das escolas*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação. Repositório Científico da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/17944

Costa, J. (1997) *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais*, Universidade Aveiro

Costa, J.A. (2003) Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação & Sociedade*, *24*, 1319-1340 https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400011

Costa, J.A. (2007) Projectos em Educação. *Contributos de análise organizacional*. Universidade de Aveiro

Costa, J. A., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança educacional em Portugal: Metanálise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Repositório Científico da Universidade Católica Portuguesa.https://www.researchgate.net/publication/261436192_Lideranca_educacional_em_Portugal_Meta-analise_sobre_producao_cientifica

Coutinho, C. (2011). *Metodologias de investigação em ciências socias e humanas: teorias e práticas.* Almedina.

Davies, D. (2017) Democracy and Schools. *Mediações- Revista Online da Escola*

Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal 5 (1), 57-61. http://mediacoes.ese.ips.pt/index.php/mediacoesonline

Dias, M. (2008) *Participação e poder na escola pública 1986-2004.* Edições Colibri.

Dias, M (2013) Education and Equality in Portugal: The Role of Priority Education Policies. *Cypriot Journal of Educational Sciences 8*, 132- 143. http://www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/view/8.1.9

Dias, M. (2014) Priority Educational Territories in Portugal: New Patterns of Educational Governance? *Journal Of Educational and behavioural science* (116), 113-132.

Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (s.d.). Consultado a 13 de janeiro de 2019 em https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/

Everad, P. (2013) *O conselho geral: um desafio estratégico à autonomia*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.21/3142

Ferreira, N.J.C & Lima, L.T. (2012) Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. *Revista Brasileira de Política e administração da Educação*. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36144

Formosinho, J., Machado, J.& Ferreira, F. (2000) A administração das escolas no Portugal democrático. In *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas.* Edições Asa.

Formosinho, J.& Machado, J. (2013) A regulação da educação em Portugal -do Estado Novo à democracia. *Educação. Temas e Problemas*,*12e13*, 27-40.

Gonsáles, P. (2015, 28 de março) Los jesuítas revolucionam a sala de aula. El País. Consultado a 31 de julho de 2021 em Los jesuitas revolucionan el aula | Formación | Economía | EL PAÍS (elpais.com)

Guerra, C.I. (2006) *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo- sentidos e formas.* Princípia Editora.

Hargreaves, A. (1998) Os Professores em Tempo de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Editora Mc Graw-Hill.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). Understanding Teacher Development. New York, NY Teachers College Press.

Infoescolas - Estatísticas do Ensino Básico (mec.pt) consultado a 31 de agosto de 2021

Lechner, E. (Org.) (2009) *Histórias de vida: olhares interdisciplinares*. Afrontamento.

Lima, J. A. (2008) *Em Busca da boa escola-Instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (1998) Construindo modelos de gestão escolar. *Cadernos de Organização e gestão curricular*, 1-17 Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Repositório Cientifico da Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/11726

Lima, L. C. (2008) *A Escola como organização educativa: uma abordagem Sociológica*. 3ª Edição. Cortez Editora. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12054/1/A

Lima, L. C. (2018) Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa De Educação*, *31*(Especial), 75–91. https://doi.org/10.21814/rpe.15077

Lima, L C., Sá, V., Torres, L. L., (Orgs.) (2020). Diretores escolares em ação. V. N. Gaia. Fundação Manuel Leão http://hdl.handle.net/1822/68988

Lopes, J. (2012) *A contratualização da autonomia das escolas: a regulação da ação pública em educação*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação. Repositório Cientifico da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/6291

Martins, S. C., 2005, Portugal, um lugar de fronteira na Europa-Uma leitura de indicadores socioeducacionais, Repositório cientifico de CIES-ISCTE /CELTA http://hdl.handle.net/10071/204

Mendes-Neto, Costa, J. A. & Ventura, A. (Orgs.) (2011) *A emergência do diretor de escola: questões políticas e organizacionais*, Atas do VI simpósio de Organização e Gestão Escolar, 25 e 26 de outubro de 2010. Edição Universidade de Aveiro. Director de Escola Subordinação e poder.pdf (uminho.pt)

Mintzberg, H. (1995) *Estrutura e dinâmica das organizações*. Publicações Dom Quixote.

Morgan, G. (2006) *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Mouraz A. (2011, abril) *A participação activa dos alunos na vida das escolas*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. FPCE-UP. Porto.

Nóvoa, A. (Coord.). (1992) *As organizações escolares em análise* .Edições Dom Quixote.

Poirer, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut., P. (1995) *Histórias de vida : teoria e prática*. Celta Editora.

Publico (s.d.) *Reportagem Ranking das escolas 2018*. Consultado a 10 de fevereiro de 2020 https://www.publico.pt/ranking-escolas-2018/em-que-lugar-ficou-a-sua-escola#-escola-sec-869

Quivy, R.& Campenhoudt, L. (1992) *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Sá, V. & Antunes, F. (2010) Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. *Revista Brasileira de Educação, 15* (45), 468-593. https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300006

Santos, H. (2013) *Modelos de gestão das escolas : uma abordagem comparativa : relatório de actividade profissional*. Dissertação de Mestrado. Repositório Cientifico da Universidade Católica Portuguesa. http://hdl.handle.net/10400.14/11781

Silva, P. (2007) Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. *Revista Eletrônica de Educação, 1*(1), 3-30. Programa de Pós-Graduação em Educação. http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/1

Stoll, L., & Fink, D. (1996) Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement. Buckingham: Open University Press

Stoll, L., & Fink, D. (2003). *Its' about Learning*. New York: Routledge/Falmer.

Supico, M. (2013) *O trabalho do diretor nos agrupamentos de escolas : perceções de um gestor*. Dissertação de Mestrado.Instituto de Educação. Repositório Cientifico da Universidade de Lisboa.http://hdl.handle.net/10451/10199

Torres, L. (2011) A construção da autonomia num contexto de dependências.

Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas. 32,* (91-109). Instituto de Educação. Universidade do Minho.
www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos_32_Torres.pdf

Torres, L. (2013) Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação, 23*, 51-76. Instituto de Educação. Repositório Cientifico da Universidade do Minho
http://hdl.handle.net/1822/27066

Veloso, L., Abrantes, P.& Craveiro, D. (2011) *Avaliação externa de escola como processo social*. Repositório Cientifico do ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa.
http://hdl.handle.net/10071/13532

Wikipédia (s,d.). Consultado a 12 de março de 2019 em
https://pt.wikipedia.org/wiki/(...)

Wikipédia (s,d.) Consultado a 12 de março de 2019 em
https://pt.wikipedia.org/wiki/Praia_de_(...)

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei nº 769-A/76, 23 de outubro. Diário da República, 1ª série- N.º 249

Lei nº 46/86, 14 de outubro. Diário da República, 1ª série-Nº 237.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Diário da República. 1-A série- n.º 107

Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de maio. Diário da República, 1ª série -Nº15-A. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República, 1ª série-Nº75.

Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de junho. Diário da República, 1ª série- N.º 126.

Lei nº 11-A/2013, 28 de janeiro. Diário da República, 1ª série-Nº19.

ANEXOS

ANEXO A
GUIÃO DA ENTREVISTA

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
BLOCO A **Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado**	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	Informar o tema e objetivos do trabalho e que a colaboração do entrevistado é indispensável para a realização e para o êxito do trabalho a apresentar. Assegurar que todas as informações prestadas serão apresentadas tendo em conta o anonimato. Solicitar para gravar a entrevista.	
BLOCO B **Motivações e contexto**	A perspetiva do entrevistado sobre o contexto da escola e do país na sua primeira candidatura. Constituição da primeira equipa de direção.	1.Quais foram as motivações que estiveram na origem da sua candidatura 2. Qual o panorama económico, político e social em que se vivia quando decidiu candidatar-se como Diretor? 3. Como descreve o contexto onde se inseria o Agrupamento de escolas? 4. Na sua opinião o Decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio condicionou de alguma maneira o seu projeto inicial? Como? 5. Como era constituída a primeira equipa que apoiou o seu projeto de intervenção?	

BLOCO C **Objetivos iniciais da implementação do projeto**	Principais objetivos que foram tidos em conta nesta primeira etapa. Processo de implementação do projeto.	6. Quais foram os principais objetivos que estiveram na génese deste novo projeto de intervenção? 7. Quando se lançou na aventura de implementação de um projeto completamente inovador, de onde surgiu a sua fonte de inspiração? 8. Como se processou a implementação desse novo projeto? Houve muitas resistências? 9. Considera que conseguiu numa primeira fase de implementação do projeto atingir os resultados que esperava?	

BLOCO D **Apoios internos e externos**	Quais os apoios internos e externos com que contou.	10.Sentiu-se apoiado internamente sempre que tentava mudar algo que considerava errado? Ou havia sempre muita resistência? 11. De onde surgiram as críticas negativas? O que retirou de positivo dessas críticas? 12. Além dessa primeira equipa que o apoiou, teve algum apoio externo? 13.Como se processou a sua relação com a tutela quando começou a implementar inovações tão polémicas?	

BLOCO E **Dinâmica da escola e resultados**	A dinâmica da escola A estratégia e os resultados obtidos	14. Na sua opinião conseguiu envolver os docentes nas dinâmicas do(a) Agrupamento/ Escola? 15. Como fomentou o seu compromisso na obtenção de resultados escolares? 16. Que estratégia desenvolveu para se tornasse numa escola de referência? 17. Resultados escolares? Uma preocupação de todos os diretores. O que fez como diretor para alcançar os resultados pretendidos?	

BLOCO F **Inovações no AE**	Quais formam as principais inovações introduzidas no AE, como foram implementadas e aceites pela comunidade educativa. Que tipo de avaliação interna e externa foi desenvolvida.	18. Quais foram as principais inovações implementadas no agrupamento? 19. Como foram implementadas essas inovações? 20.Verificou-se acompanhamento/supervisão das mudanças na sala de aula? 21. As inovações foram bem aceites por todos os envolvidos? Houve resistências? Quem mais resistiu a essas mudanças? 22. Avaliava as mudanças introduzidas? Principais procedimentos? 23. Houve inspeções no decorrer da implementação do projeto? Como decorreram? 24. As inspeções alteraram a maneira como estava a ser aplicado o projeto?	

BLOCO G **Processo de Aprendizagem do Diretor**	Processo de aprendizagem do diretor e o seu desenvolvimento profissional.	25.Quais os modelos educativos e de gestão que o marcaram mais profundamente? 26. Houve projetos educativos que marcaram o seu percurso como diretor? 27.Foram projetos nacionais ou nacionais? Quais? E como? 28.Considera que as experiências que foi adquirindo durante o tempo em que desenvolveu o seu projeto permitiram-lhe criar novas estratégias de intervenção? De que maneira? 29. Como se apercebia dos problemas que iam surgindo? 30. De que maneira conseguia encontrar soluções para esses problemas? De que forma os resolvia? 31. Com quem contava para encontrar soluções que fossem do agrado de todos os envolvidos? 32. Tornou-se um diretor muito conhecido. Considera que isso facilitou ou	Pedir exemplos sempre que possível Exemplos de casos, de situações e de incidentes.

		dificultou a sua estratégia? Em que sentido ou de que maneira? 33.Considera que uma formação especializada é importante para exercer o cargo de diretor? Em que medida? 34.Durante o tempo que exerceu como diretor do agrupamento estabeleceu parcerias com diretores de outros agrupamentos? 35.Quais as vantagens e desvantagens de fazer parte de uma rede de diretores? 36.Estabeleceu parcerias com outros atores? Vantagens e desvantagens dessas parcerias?	

BLOCO H **Dinâmicas internas de poder e colaboração**	Manteve-se a equipa inicial. Ruturas e opositores internos no desenvolvimento do projeto de intervenção.	37. A equipa inicial manteve-se no desenvolvimento do projeto? 38. O projeto seguiu sempre o fim condutor estabelecido inicialmente ou houve ajustes? 39.No decorrer da implementação do projeto houve alguma oposição interna? Em que áreas? Foi superada? Como? 40. Se voltasse atrás o que mudaria? Porquê?	

BLOCO I **A escola como organização aprendente**	Perspetiva do entrevistado sobre o conceito de escola como organização aprendente e como preparou o futuro.	41. Considera que o seu agrupamento se transformou numa organização que aprende? 42.Será a escola capaz de aprender? 43.Assim sendo como se processa a mudança necessária à transformação da escola em escola que aprende?	

BLOCO J **Perspetivas futura**	Em direção ao futuro.	44. Será possível a existência de um modelo único aplicável a todas as escolas? 45.Na sua opinião o seu projeto terá continuidade? 46. De que forma procurou dar continuidade ao seu projeto? 47.Considera que deixou algo por concretizar? Em que medida? 48.Se pudesse voltar atrás no tempo teria feito tudo da mesma maneira? Porquê? 49. Que recomendação deixaria a um diretor que começasse agora? 50. Com base na sua experiência quais os aspetos mais importantes para a melhoria de uma escola/agrupamento? 51.Quais as mudanças que antevê para a educação num futuro próximo? E num horizonte mais alargado?	

BLOCO K **Validação da entrevista**	Validar a entrevista Agradecer a colaboração e disponibilidade	52. Gostaria de acrescentar algo sobre aspetos que lhe pareçam importantes e não tenhamos abordado?	

ANEXO B

ENTREVISTA AO DIRETOR A

Escola do Atlântico, 9 de agosto de 2019 -------- Duração: 1h25min.

1. Quais foram as motivações que estiveram na origem da sua candidatura em 2003?
A escola em 2003 era uma escola que tinha uma fama muito má e, portanto, estava com muito poucos alunos, já só havia professores do quadro, não havia professores contratados, havia muitos horários zero, estávamos a perder muitos alunos. Então, havia que se fazer alguma coisa. Além de que os poucos que cá estavam, eram muito complicados.
Existia cerca de 60% de retenção e, portanto, era muito complicado. O que aconteceu é que no conjunto dos professores entendemos que devíamos todos fazer alguma coisa e alguém devia ter de assumir a liderança, do que na altura era o Conselho Executivo, e fazer uma equipa. Nessa altura se não tivesse concorrido, provavelmente teria horário zero e teria saído da escola. Foi essa uma, das várias razões que levaram a que avançássemos para uma direção.

2. Qual o panorama económico, político e social em que se vivia quando decidiu candidatar-se? E como descreve o contexto onde se inseria o Agrupamento de escolas?
A Escola insere-se numa zona de estrato socioeconómico elevado. Mas curiosamente no concelho de (...) mais de 50% dos alunos estão no ensino privado. Só aqui em (…), há quatro grandes escolas: A Escola Secundária (…), o Colégio (…), a (…), e o (…). São, portanto, 3 escolas privadas e uma pública. Bem perto existem ainda a Escola Secundária (…), A Escola Básica (…), a Escola Secundária (…), a Escola Básica (…), a Escola Básica (…) e a Escola Secundária (…). Num raio de 2, 3 quilómetros há 7 escolas e todas as públicas têm um estrato socioeconómico muito diversificado. Na altura, em 2003, já ninguém queria frequentar [a Escola].
Quem nós recebíamos eram todos os miúdos que as outras escolas não queriam, que eram de dois bairros de realojamento, e que eram considerados como dois supermercados da droga, aqui de (...). Era então uma escola muito, muito complicada quer do ponto de vista disciplinar, que do ponto de vista económico. Neste momento já não é bem assim.

3. Em que lugar estava no ranking ao nível do país?

No ranking eramos das últimas escolas, estávamos mesmo lá para o fim. Tínhamos de fazer qualquer coisa e qualquer coisa que fizéssemos seria bom porque no estado em que estava era muito complicado.

4. Houve algum decreto-lei que condicionou de alguma maneira o seu projeto inicial? Como?

Não condicionou… Na minha opinião a legislação portuguesa é extraordinariamente aberta, as pessoas é que não a utilizam até aos seus limites. O que normalmente acontece, é fazer aquilo que os outros sempre fizeram, aquilo que sempre se fez. Então têm alguma dificuldade em inovar, em explorar aquilo que a legislação determina. No entanto, a nossa legislação é muito boa. Do meu ponto de vista é das melhores do mundo. Do ponto de vista pedagógico, então é extraordinária.

O DL 115 cria um novo órgão à Escola - a assembleia de escola, que na altura nós sentíamos ser mesmo necessária. Para mudar a escola não basta um ou dois elementos, é preciso ter uma equipa grande, é preciso ter um suporte grande das pessoas e este novo diploma veio ajudar sem nada limitar. Nenhum dos decretos-leis que saíram, nem legislação limitaram a nossa atuação, antes pelo contrário. Não condicionou nada. Na altura já havia legislação que permitia que as pessoas fossem muito mais à frente daquilo que iam. Por exemplo, a questão da retenção, que possivelmente iremos falar mais à frente. A retenção era uma questão que vinha do DL 98-A de 92, era uma questão que já vinha muito para trás. Mas ninguém, ou praticamente ninguém a levava à letra, fazia-se o que sempre se fez e continua a fazer-se.

5. Como era constituída a primeira equipa que apoiou o projeto de intervenção?

A equipa foi a mesma que se manteve praticamente até ao fim, exceto as pessoas que foram saindo porque se aposentaram.

Na altura não eramos agrupamento e o maior peso na escola era o ensino recorrente noturno, tínhamos cerca de 300 alunos de dia e 350 à noite. E foi uma equipa com as pessoas que na altura se disponibilizaram para participar. Porque como a situação estava tão má, eramos só docentes do quadro, e como já cá estou há 30 anos, já nos conhecíamos todos muito bem. E foi tentar encontrar uma equipa que do ponto de vista prático deveria

congregar elementos com algumas características. A maior característica, para mim, é a paciência. E foi um pouco por aí que foi constituída. Na altura não houve a necessidade de fazer um grupo extra, ou um grupo de fora. Eram as pessoas que estavam dentro e que estavam disponíveis para encetar um novo processo.
Na altura, a questão mais complicada é que quando me candidatasse teria de ser para 10, 15 anos, não era para fazer um mandato porque num mandato não se faz nada. E esse foi o único requisito. As pessoas que aceitaram, aceitaram perfeitamente isso, um projeto a longo prazo, não um projeto a curto prazo.

6. Quais foram os principais objetivos que estiveram na génese deste novo projeto de intervenção?
Os três grandes pilares do projeto têm a ver com aquilo que nós entendemos ser o fundamental.
Primeiro a parte empática, as pessoas têm de ser simpáticas, o segundo é saber negociar, aqui havia muito que negociar, com os problemas disciplinares que nós tínhamos era muito complicado avançar através de outra maneira que não fosse a negociação porque simplesmente castigar não valia a pena. A última é mesmo a paciência. A paciência que é necessária para avançar com estas questões
A seguir era importante saber o que se estava a passar, o que se passa na escola do ponto de vista global, fazer uma análise mais profunda. Ver o que se passava no mundo inteiro em termos de respostas ou de soluções para os problemas que tínhamos e depois tentar implementar.

7. Quando se lançou na aventura de um projeto completamente inovador, de onde surgiu a sua fonte de inspiração?
A fonte de inspiração foram os problemas. Os problemas que temos como é que se resolvem? Aquilo que fizemos foi uma avaliação interna a toda a escola. O que é que acontecia?
Fomos deixando um pouco de parte, o setor administrativo, foi uma pequena reorganização, mas assente numa coisa que é acreditar nas pessoas.

“Empoderar “as pessoas, delegando muito. Na parte administrativa deleguei praticamente tudo. Aliás, quando um diretor me diz que tem 80% de trabalho administrativo, eu digo que é uma estupidez, não faz sentido. Porque eu tinha para aí 10% de trabalho administrativo. Deleguei quase todo o trabalho administrativo, acreditei sempre nas pessoas. Claro, que a responsabilidade é sempre do diretor, mas um diretor não pode fazer tudo. Há para aí 14 ou 15 plataformas eletrónicas e se um diretor tiver de trabalhar com as plataformas eletrónicas não faz mais nada. As plataformas eletrónicas dão um limite de escolha muito curto, por isso tanto faz que seja eu ou que seja uma pessoa qualquer a utilizá-las.

A responsabilidade final é sempre de quem lidera. Aquilo que foi feito, quer o conselho administrativo, quer o conselho executivo, foi delegar a maioria da parte administrativa, exigindo muita lealdade naquilo que são os tratamentos e nas dificuldades, e depois acreditar que é possível. Nunca tivemos problemas, isto é, tivemos vários problemas, mas nunca em questões que estivessem erradas. E as que estavam erradas tanto podia ser eu como diretor, ou outra pessoa qualquer. O problema não é nem foi do tempo dedicado à parte administrativa. Na área curricular, na área pedagógica, aí sim, aí tivemos de ver várias questões e ver como elas se passavam. O grande problema, que nós tínhamos inicialmente, dizia respeito à (in)disciplina. A indisciplina era terrível. Tínhamos vários processos disciplinares, quase todas as semanas.

Na avaliação que fizemos aquilo que acontecia, e isso dizia-se em todas as atas dos conselhos de turma, aparece sempre a indicação de que há pouco empenho dos alunos, não são autónomos, não são responsáveis. E esses foram os elementos que nos fizeram ter atenção. Ok, se eles não são autónomos, não são empenhados, não são responsáveis, há muito problema de indisciplina, o que é que nós podemos fazer?

Começámos com algumas medidas. Primeiro ouvir os alunos. Numa das questões dos inquéritos que se faziam aos alunos da avaliação interna, mais de 80% dos alunos diziam que não eram ouvidos.

Logo, começámos a fazer assembleias, assembleias de alunos mensalmente. Agora é por ano de escolaridade. Na altura eram quase todos os alunos ao mesmo tempo, agora têm de ser por ano. Uma das medidas que os alunos referiram, e que foi uma das primeiras medidas assumidas, foi acabar com os toques das campainhas. Tínhamos “montanhas” de

atrasos, os miúdos não respeitavam a hora de entrada e saída. E foram eles que propuseram acabar com os toques das campainhas.

Acabar com os toques da campainha parecia ser difícil, pelo que se perguntou, aos alunos como entendiam que deveria ser, para conseguir que todos chegassem a horas. E a resposta pronta foi: "torne chato chegar atrasado". Tornámo-nos muito chatos. Criaram-se alguns procedimentos que teriam de cumprir. Terríveis para os alunos porque do ponto de vista administrativo, quando eles chegam atrasados têm de ir à biblioteca buscar um documento, têm de ir ao gabinete do aluno fazer um relatório explicitando porque é que chegaram atrasados, têm de telefonar aos pais e ler o que é que escreveram. Isso terminou com os atrasos, neste momento não temos atrasos.

Aquele foi o primeiro passo na altura. Dar-lhes autonomia, que acarreta responsabilidade. E foi essa autonomia que foi a primeira medida que tomámos. Não foi inovadora, quer dizer foi inovadora a nível local, mas já havia escolas que não tinham toque, escolas privadas e públicas, sim já havia algumas, muito poucas. Nós não inventámos nada, nós copiámos tudo.

8. Como se processou a implementação desse novo Projeto? Houve muitas resistências? Pode dar-me exemplos?

Houve várias medidas. Ao longo dos 15 anos foram cerca de catorze ou quinze medidas disruptivas. Estavam mais ou menos pensadas e foram progressivamente implementadas, tornando a escola um bocadinho diferente do que era. Aliás transformando a escola naquilo que nós entendemos que deve ser. Foram implementadas sempre ouvindo, estudando um pouco a realidade vivida e depois implementando com carácter obrigatório, dando-lhes muita publicidade na implementação. Ou seja, o princípio que tínhamos e continuamos a ter é que todas medidas que sejam medidas assumidas, têm de ter impacto. Para quê? Para poderem ser discutidas e para poderem ser aceites. Isso levou-nos ao longo destes anos todos a estudar primeiro e depois, quando se implementa fazer publicidade das mesmas. Utilizar títulos, por exemplo "é proibido enviar trabalhos para casa!".

Ou seja, o título da medida deveria sempre ter impacto, para ter visibilidade. Embora ela não aparecesse por acaso, aparece sempre com um suporte bem estudado, bem visto e

suportado por alguns exemplos que foram já experimentados com êxito em outros contextos.

Na eliminação dos toques acústicos a maior resistência foi dos professores. Não de todos, mas de alguns professores. Diziam, "aí vai ser um problema", "aí eles vão chegar atrasados", "não ligam nenhuma".

Em todas as medidas houve grandes resistências, sempre. Aliás a resistência à mudança é terrível. Demora dois a três meses e depois as pessoas habituam-se e acabam por aceitar.

Uma das medidas mais importantes foi introduzida logo do início. Os pais não apareciam às reuniões. Tínhamos de trazer os pais à escola, porque sem os pais, que são o suporte fundamental da escola. O que nós fizemos é que começamos a marcar faltas aos pais. Marcávamos as reuniões, os pais não apareciam, marcávamos-lhes faltas. Começámos a marcar as reuniões com os diretores de turma antecedidas de um encontro com a direção. A direção fazia sempre uma abertura 10, 15 minutos e depois é que iam para as salas com os diretores de turma. Para quê? Para dizer o que é que podíamos fazer e para fazer uma análise sobre o que é que aconteceu, para podermos fazer uma avaliação. Ao mesmo tempo, pontualmente, agora já não é tanto. Fazemos pontualmente, é fazer sentir aos pais que têm influência naquilo que é a escola.

Como é que nós fazemos isso? À entrada do auditório, entregávamos-lhes dois papelinhos, dois post-its, um verde e um vermelho, onde lhes pedíamos para escreverem, os post-its são pequeninos não dá para escrever muito, para escreverem uma coisa boa da escola e uma coisa má. No vermelho escrever uma coisa má e no verde escrever uma coisa boa. E antes de sair deixar pendurado na parede. No princípio eram só vermelhos. O que fazíamos era uma leitura daquelas medidas e as duas, três primeiras, nós procurávamos implementar. Fosse o que fosse, ou um vidro partido ou uma porta estragada. São aquelas coisas mais básicas. Aquilo que nós fazíamos era resolver aquele assunto e fazer publicidade de que o tínhamos resolvido.

Isto fez sentir aos pais o peso grande, de que havia resposta e que eram ouvidos. E que eram ouvidos e isso fez com que os pais se aproximassem. Nós neste momento, temos desde o 1º até ao 12º, presenças às reuniões na ordem dos 80%, em média, o que é excelente.

9. Considera que conseguiu numa primeira fase de implementação do projeto atingir os resultados que esperava?

Os primeiros 3 anos foram terríveis, foram anos de adaptação aquilo que era mudança. Fazer sentir às pessoas que todos os anos mudava qualquer coisa. Porque o mundo muda e por isso há sempre qualquer coisa a mudar. Daí as tais 15 medidas para os 15 anos, havia sempre uma medida bandeira, então o que é que se vai mudar este ano. As pessoas até a último ano estavam sempre à espera que existisse uma mudança. No fundo para as pessoas perceberem que a escola também muda, não é estática e vai acompanhando as situações.

10. Sentiu-se apoiado internamente sempre que tentava mudar algo que considerava errado? Ou havia sempre muita resistência?

Nunca tivemos nenhuma medida cuja oposição se revelasse intransponível. Por exemplo, o acabar com as retenções, era uma questão difícil, eu era coordenador dos diretores de turma, durante 10 anos, antes de ir para a direção, e todos os anos na primeira reunião do pedagógico propunha acabar com as retenções nos anos intermédios, e perdi sempre.

Em 2004 ao voltar a propor a mesma medida, esta passou por um voto no conselho pedagógico. Por maioria de um voto. Havia sempre maioria, nunca foi implementada nenhuma medida que não tivesse a maioria das pessoas, no fundo, do conselho pedagógico e dos grupos disciplinares.

Foram todas propostas, discutidas e aprovadas em conselho pedagógico e depois em conselho geral, sempre com maioria. Nunca houve nenhuma imposição do diretor. Embora as pessoas digam que eu sou um ditador, tal não reflete a realidade. Nunca houve nenhuma medida que não fosse por maioria. Aqui à volta, os vizinhos são sempre os maiores críticos.

11. De onde surgiram as críticas negativas? O que retirou de positivo dessas críticas?

Nunca liguei muito porque o problema das críticas, é que estávamos a fazer qualquer coisa bem. Estávamos a fazer alguma coisa que tinha algum impacto e que estava a resultar. E continuou a resultar, por isso que as críticas das pessoas perto aconteceram.

Eramos a escola mais pequena do concelho de (...) e neste momento somos o maior agrupamento do concelho de (…) e (...). Fomos crescendo com as críticas à volta. E, isso é

sempre assim. Há uma coisa que se habitualmente se diz, aquilo que mais custa é o sucesso do nosso vizinho. E em Portugal é uma coisa terrível. E isso foi o que foi acontecendo ao longo do tempo, sem nunca nos preocuparmos muito com a publicidade, as coisas foram acontecendo. Daí como também não era muito divulgado as pessoas também não se apercebiam muito bem como é que funcionava a escola e achavam que era uma ditadura do diretor.

12. Além dessa primeira equipa que o apoiou, teve algum apoio externo?
Não. Os apoios nunca foram consequentes. Nunca foram sequentes, se isto assim se pode dizer, isto é, tivemos sempre várias parcerias, com várias entidades, mas para medidas muito específicas. Quer fossem universidades, quer fossem, ONGs ou autarquias, mas nunca num sentido contínuo. Foi sempre internamente que fomos decidindo as coisas, indo buscar aos sítios que melhor desenvolviam as situações para nos darem uma ajuda na implementação, depois deixávamo-nos sozinhos.

13. Como se processou a sua relação com a tutela quando começou a implementar inovações tão polémicas?
Muito complicado. Nos últimos dois anos não tive problemas, mas nos anos anteriores nos 10, 12 primeiros, tive cento e tal inspeções e oito processos disciplinares. Porque o problema da inspeção é…
Se há 20 anos atrás a inspeção, era uma inspeção pedagógica, se assim se pode dizer. A inspeção de há 20 anos para cá, transformou-se numa espécie de "a caça à multa". A inspeção cria guiões de análise, de legislação, guiões de práticas. Que depois vai verificar se estão ou não a ser feitos. Não mostram os guiões, são secretos, como dizem. E depois vem verificar se as pessoas estão a cumprir ou não aquilo que eles acham que deve ser. Claro, como nós trabalhávamos sempre nos limites do que é a legislação, tivemos "montanhas" de problemas. O exemplo mais concreto, aquele que se vê mesmo bem, porque demorou muito tempo, foi o primeiro. Foi a propósito da decisão de não ter retenções, em 2004.
Em 2009, surgiu um novo normativo a propósito da tomada de decisão nos conselhos de turma. Dizia-se na altura que a legislação mudou por causa da escola (…). Porque a

legislação determinava que as tomadas de decisão dos conselhos de turma eram tomadas por consenso, era essa a base. E nós decidimos, ok, se elas são tomadas por consenso, aqui na nossa escola para chumbar um aluno, uma medida tão radical, a decisão apenas pode ser assumida se o for por unanimidade. Chumbar, reter, um aluno é tirar-lhe um ano de vida, portanto só o vamos assumir se existir a unanimidade do conselho de turma.

Houve uma queixa. A inspeção veio cá. Esteve quase um ano a analisar. Dizia que nós não estávamos a cumprir a lei. Nós dizíamos que estávamos a cumprir a lei. Foi analisado nos gabinetes jurídicos e chegou-se à conclusão de que as unanimidades podem ser consideradas consenso. E, portanto, no ano a seguir mudou a lei. Foi uma medida assumida aqui na escola, de aproveitamento limite, relativamente legislação. O problema é que em termos da legislação as pessoas têm muito medo de interpretações diferentes daquilo que é a norma. As pessoas fazem assim, assumiram que é assim, e quem não fizer assim está fora da lei. E na maioria dos casos não está. Há limites que podem ser alargados relativamente aquilo que se faz. Houve mais. Esta foi a que teve mais peso.

Em termos de avaliação é outra questão que ainda hoje se mantém.

Todos os anos tem havido problema. Ainda no ano passado aconteceu um problema que se mantém. Nós não temos muitos recursos, às classificações finais dos alunos, na nossa avaliação. A nossa avaliação mudou muito, aqui assim. Os recursos que tivemos foram sempre de pais que são professores. Porque nós não fazemos média, não damos ponderações. Aliás nós cumprimos a lei. Como eu costumo dizer é a única escola que cumpre a lei.

A lei não fala em ponderações, não fala em testes, não fala em médias, não fala em nada disso. E as pessoas reclamam. Como não conseguem fazer médias, havendo uma classificação. A classificação é um juízo de valor que o professor faz sobre as aprendizagens que o aluno realiza. Isto não é mensurável do ponto de vista de medida, porque a avaliação é um juízo de valor que o professor faz.

Os recursos andam sempre para a frente e para trás porque o Ministério fica "à nora", não sabe o que há de responder. Os pais dizem: "mas ele teve um bom e uma nota de 17 numa ficha e não sei, portanto como efetuar a média". Não há médias. É o juízo de valor que o professor faz e é assim.

Esta questão foi analisada em vários gabinetes: O gabinete jurídico da inspeção, o gabinete jurídico da DREL, o gabinete jurídico da Procuradoria-Geral da República. Todos eles nos deram razão, ou seja, a lei está a ser cumprida. Bom, mas foi e ainda hoje é… Quando vou falar a qualquer escola e digo que a minha escola não tem ponderações, não há percentagens, não há médias, não há Excel que seja necessário. Fugindo um pouco aquilo que é a norma, mas sempre dentro da lei.

14. Na sua opinião conseguiu envolver os docentes nas dinâmicas do(a) Agrupamento/ Escola?

A maioria das vezes, sim. As coisas têm de ser muito claras. Nós temos algumas dificuldades como professores, nós não admitimos o erro dos alunos, mas nós fazemos uma quantidade de erros. E tal como os médicos defendemo-nos uns aos outros das asneiras que fazemos e não cumprimos bem aquilo que são as nossas próprias decisões. Portanto aquilo que nós tentámos fazer foi discutir as medidas qualquer que elas sejam, e só depois implementá-las. E a partir do momento em que as implementamos, elas têm de ser cumpridas. E aí tem de se ser intransigente. Essas questões é que fizeram com que os professores que não estão de acordo, as tenham de cumprir. E se não quiserem cumprir, vão-se embora. Isto foi dito e era dito sistematicamente todos os anos pelo diretor, daí que a fama seja um bocado complicada.

15. Como fomentou o seu compromisso na obtenção de resultados escolares?

Não estava muito preocupado com os resultados do ponto de vista das classificações. Quando nós fizemos o primeiro projeto educativo, uma das coisas que dizíamos é que a escola deve ter intenção de promover a formação integral do aluno. Ora a formação integral dos alunos o que é
isso?

Era uma questão, que não é só notas. Aliás quando começamos com os cursos profissionais, fomos a primeira escola pública do país a começar com cursos profissionais. Uma das coisas que nós tentámos fazer foi preocuparmo-nos com o colocar esses miúdos no mercado de trabalho, em termos de estágios. E começámos por perceber o que é que as empresas queriam. Curiosamente o que as empresas queriam não tinham nada a ver com

aquilo que se faz na escola! Isso fez com que alterássemos muito aquilo que era a nossa filosofia do sucesso. O que é que é sucesso? Porque o sucesso para um miúdo que quer ir para medicina, tem de tirar 19 a Biologia, ter uma média de 19. Mas o sucesso de um aluno médio, um aluno que quer entrar no mercado de trabalho, muitas vezes basta o 10 em termos de classificação, é outra coisa. Tem de saber trabalhar em grupo, tem de saber expor as suas questões, tem que ser criativo.

Temos de começar a trabalhar essas áreas e isto não vem nos programas. Então começámos a dar muita atenção a estas competências, sem estar muito preocupados com aquilo que eram as classificações, e com aquilo que eram os rankings.

A grande preocupação passou a ser com o que acontece aos alunos quando saem daqui. Porque nós só sabemos se eles têm sucesso ou não, depois de saírem da escola. O que é que acontece quando eles saem. Então começamos a seguir os nossos alunos após o 12º ano. Ou seja, o que é que lhes acontece.

O que fazemos é pedir-lhes para voltarem à escola, (penso que vamos continuar a assim proceder, pois a diretora que foi minha subdiretora e com quem já trabalho há cerca de 30 anos, vai continuar a fazer). O que pedimos a meia dúzia de alunos que saíram no ano anterior, normalmente nós escolhíamos dois ou três dos melhores, dois ou três dos médios e dois ou três daquelas "pestes" que acabaram, para cá virem e dizerem o que é que tinha acontecido naquele ano. Ou seja, se o que aprenderam e fizeram aqui deu alguma coisa para trabalhar fora. E aquilo que eles nos foram dizendo, veio reforçar muito o impacto que nós deveríamos ter junto dos alunos nas aprendizagens a fazer, nas competências e não só naquilo que são os programas e o estudar para os exames.

Foi de tal maneira que começamos a trabalhar mais nesta área do que propriamente estar preocupados com os exames. Fazendo com que adquirissem as competências essenciais ao seu sucesso, e em 15 dias, no final do ano nós preparávamo-los para os exames. E é isso que a gente faz.

Trabalhamos muito essas competências, ditas as *soft skills*, mas sem esquecer os conteúdos. Mas preparar para o exame 15 dias antes, quem quiser ir treinar para o exame vai. Trabalha-se bem para o exame nos últimos 15 dias. Isto que aconteceu no início foi complicado porque as pessoas tinham um bocado de receio. Os professores estão muito presos aos resultados dos exames, e os pais também. Mas a pouco e pouco como os

resultados começaram a subir nos exames e chegámos aos 80 primeiros, em termos de ranking. Sem estarmos preocupados com a questão das classificações, elas começaram a subir. O que significa que estávamos a trabalhar bem. E foi por aí que avançamos.

16. Que estratégias desenvolveu para que se tornasse numa escola de referência?

A mais importante estratégia de todas, do meu ponto de vista, foi sobre a avaliação. Nós reformámos completamente aquilo que era a filosofia de avaliação que as pessoas têm. Nós

entendemos que a avaliação deve ser feita… Eu sou professor de Educação Física. A avaliação deve ser feita suportada por aquilo que era a filosofia da Educação Física no que diz respeito a avaliação. A avaliação em Educação Física é feita no momento. Aliás eu costumo dizer que só há dois tipos de professores, os outros são-no por acaso. Só há duas escolas de formação, dantes havia três, mas agora só há duas escolas de formação direcionadas mesmo para a escola. E são essas duas áreas que têm um tipo de avaliação completamente diferente das outras: educadores de infância e os professores de Educação Física. E dantes o Magistério Primário, que passou a Escola Superior de Educação, e passou a diversificar-se e a especializar-se demasiado.

O que acontece com os educadores de infância e com a educação física é que nós avaliamos aprendizagem a aprendizagem, ou seja, nós não deixamos as aprendizagens para serem avaliadas passado um mês, no teste. É no momento. E, portanto, aquilo que tentámos fazer foi passar isto para as outras disciplinais. Efetuar avaliação de todas as aprendizagens que são realizadas. Isto permite detetar os problemas logo no momento e tentar resolvê-los precocemente, não os deixar para o fim do mês.

O aluno não precisa de ir para a explicação de matemática, para a explicação de português, ele precisa é de aprender as funções, aprender tabuada. Apreender o mais cedo possível. E esta passagem foi um pouco difícil. Começámos por insistir nessa proposta e, ao mesmo tempo, as críticas que surgiam na altura, eram: “mas assim não tenho tempo de dar o programa!”, era o que as pessoas diziam.

Mas será que é tudo importante no programa, era esta a questão. E foi lançado um trabalho enorme, demorou quatro anos, a alcançar todos os grupos. Que foi: “vocês têm de trabalhar na vossa disciplina como trabalham quando dão explicações. E quando dão

explicações vocês não dão o programa todo, só dão aquilo que acham que é importante. Então em cada disciplina vão escolher aquilo que é mais importante e qualificá-lo, hierarquizando os conteúdos de aprendizagem em três níveis: a, b, c.

No fundo fazer a mesma coisa que o programa de Educação Física, que já tem mais de 30 anos. Isto demorou 4 anos a fazer, "hierarquizar os conteúdos". Finalmente conseguimos. Conseguimos e isso permitiu olhar as aprendizagens de forma diferente, aliás conforme se veio a verificar com a publicação das Aprendizagens Essenciais, pelo ministério.

Assim, o essencial de cada programa qualificámos com "a", os conteúdos "b" são importantes, mas não fundamentais, e os "c", se não houver tempo não são trabalhados.

Esta foi uma tarefa que necessitou de consensualização de todos os elementos de cada grupo disciplinar, e não foi nem fácil, nem pacífico.

Dou-lhe um exemplo, o mais difícil de concretizar, foi na disciplina de física e química. Tínhamos na altura seis professores de física e química, três de física, três de química. O que é que é mais importante do programa de física e química. Foi difícil consensualizar. Quando se diz que é preciso escolher o que é que é mais importante é preciso ser consensual. Não foi fácil, mas conseguiu-se fazer e isso foi uma das questões importantes.

A outra questão da avaliação, foi acabar com os testes. O teste não faz sentido porque se eu avalio aprendizagem a aprendizagem, como é que o teste faz sentido? O teste faz sentido para aferir. Para aferir para ver como é que está. Como é que está a população da escola, mas isso não serve para classificar. Então começámos por fazer um teste de aferição no final de cada período só para perceber como é que as turmas estão. Se estão muito atrasados, se estão muito à frente. Depois houve um ano em que deixámos de fazer porque não fazia sentido.

Para o próximo ano, acho que há aí uma tentativa para voltar a fazer. No fundo, porque estas provas comuns, como nós chamávamos, eram provas que não fazem muito sentido porque os alunos podem estar em níveis diferentes de aprendizagem. Mas faz sentido para percebermos como é que está o "estado da nação". A avaliação foi sendo sempre um ponto fundamental. Mais para a frente se calhar explico-lhe um bocadinho mais da avaliação.

17. Resultados escolares? Uma preocupação de todos os diretores. O que fez como diretor para alcançar os resultados pretendidos?

Em termos de resultados temos de estar atentos do que é que são as etapas e as perspetivas dos alunos. O problema é que os diretores estão muito preocupados com os rankings. Nós não estamos demasiadamente preocupados com os rankings, nós estamos preocupados com que todos terminem. Estamos preocupados com o sucesso individual de cada um.
Só para ter uma noção, o ano passado, nós baixámos aí 300 lugares em termos do ranking, mas tivemos 2 alunos que entraram em medicina e 7 em engenharia aeroespacial. Ou seja, como é que é possível! É preciso estar atento aquilo que é o sucesso individual, ou seja, o ranking pode ser muito enganador.
Tivemos muitos alunos com média de 10, tivemos muito poucos repetentes, só chumbaram 30 dos 300 e pouco que terminaram. Ou melhor não terminaram o 12º, 30 alunos. É uma taxa de retenção do 12º muito baixa. Muito melhor do que a nível nacional. Mas em termos da média a nossa média baixou, para perto dos 10 valores, mesmo tendo 7 alunos em engenharia aeroespacial e 2 em medicina. A preocupação é mesmo, que os alunos terminem o seu percurso escolar na escola, que tenham o seu sucesso.

18. Verificou-se acompanhamento/supervisão das mudanças na sala de aula?
Aqui o que surgiu foi natural. Chegámos à conclusão de que os apoios aos alunos não fazem sentido, quando realizados extracurricularmente. Ou seja, um aluno tem dificuldade, e depois é mandado para o apoio, era aquilo que se fazia. E o que estava a acontecer da análise que fizemos dos apoios extracurriculares, é que só 25% desses tempos é que eram aproveitadas. Os miúdos não apareciam. Então achámos que a melhor maneira era fazer os apoios dentro da sala de aula, dentro do horário escolar. Isto fez com dentro das salas de aula se começasse a ter mais 2 ou 3 professores. Começou como apoio do colega e apoio do miúdo. Depois como as pessoas já estão dentro da sala de aula, a supervisão já não fazia muito sentido.
Faz sentido, e introduzimos na altura do PNSE (Plano Nacional para o Sucesso Escolar), introduzimos a supervisão como obrigatoriedade. Foi muito engraçado, foi uma história muito engraçada.
Todos os professores tinham de assistir a 6 aulas por ano de outras disciplinas que não a sua, sendo que 2 delas tinham de ser do pré-escolar. Isto porquê? O pré-escolar por causa

da organização da sala de aula. A organização do pré-escolar da sala de aula, é aquela que mexe na organização da aula, mais ninguém mexe.

O sentado em autocarro, ou em círculo, ou em ilhas, enfim há várias maneiras. Mas o pré-escolar é uma coisa diferente, tem o cantinho das bonecas, tem o cantinho da leitura, tem o cantinho de não sei o quê, e a professora, ou a educadora, a monitora, consegue gerir aquilo.

Era importante que as pessoas vissem. Os docentes de início não gostaram muito da ideia de ter de ir ao pré-escolar. Começaram a ir, começaram a gostar e começaram a implementar algumas situações que observaram na sua sala de aula. O que se fez foi promover o contato e o conhecimento do que se passa noutro tipo de aula, do jardim infantil. E isso permitiu também que as pessoas alterassem as práticas na sala de aula. Permitiu perceber que aquilo é possível. Portanto não houve nenhuma medida muito dirigida relativamente às alterações, ou à supervisão da sala de aula, mas houve várias medidas que promoveram essa situação.

19. As inovações foram bem aceites por todos os envolvidos? Houve resistências? Quem mais resistiu a essas mudanças?

Foram. No início, esta ideia de ir ao jardim-de-infância, acharam esquisito, mas depois começaram a ir e começaram a gostar. Começaram a perceber que era possível fazer outras coisas. Há sempre resistência à mudança. Desde que ela seja bem acompanhada, ou seja, perceber se aquilo está a resultar ou não. E, ou continuar, ou parar, e ter a coragem de dizer que foi asneira e voltar para trás. Fizemos muitas asneiras.

20. Avaliava as mudanças introduzidas? Principais procedimentos?

Fizemos muitas, muitas asneiras. Aliás houve uma escola que me pediu para ir falar. Normalmente, eu vou às escolas falo uma hora e meia, duas horas. E houve uma escola em Portimão que me pediu para eu falar nas asneiras que cometemos. Por acaso foi engraçado porque estive mais de 3 horas a falar disso. Nós cometemos muitas asneiras. O problema das asneiras, é ter a coragem suficiente para reconhecer que é asneira, dizer que fizemos asneira e emendá-la. Isso é que é complicado. E dizer a toda a gente, não ter problema nenhum, pais, não ter problema nenhum em assumir. Essa é uma questão que dá poder,

não dá poder, dá autoridade às pessoas. E nós cometemos muitas asneiras. A maior asneira que cometemos aqui e que teve algumas implicações, não sei em que ano, foi a criação de turmas de nível. Fizemos, turmas de nível, a turma dos "betinhos", a turma dos "índios", a turma não sei quê…. Correu mal, correu muito mal. Tivemos de fazer a alteração, isto em novembro estava complicadíssimo. Tivemos problemas disciplinares, nós que tínhamos deixado de ter problemas disciplinares, recomeçámos a ter problemas disciplinares. Tivemos de mudar. Então, há que reconhecer que foi mau, e vamos mudar.
Perguntou-se à DGES, a DREL na altura, se podíamos mudar as turmas ou não. Disseram que não, só com autorização dos pais.
Tivemos de chamar os pais e explicar que tinha sido feito asneira, que estava a correr mal e pedir autorização para mudar. Os pais por unanimidade aceitaram. Os pais também estão muito habituados que a escola faça este tipo de análises e de ajustes, portanto não há grandes problemas. As mudanças introduzidas são avaliadas pelas práticas. Fazíamos muita avaliação interna.

21. Houve inspeções no decorrer da implementação do projeto? Como decorreram?
As inspeções decorrem sempre de uma forma complicada porque os inspetores têm um guião e seguem o guião e nós não seguimos o guião. Na seguindo as respostas que eles queriam que nós tivéssemos, nós tínhamos sempre inconformidades. Eram inconformidades face ao "guião", mas nunca face à lei. Nunca fui penalizado, mesmo com os processos disciplinares que tive, nunca fui penalizado.

22. As inspeções alteraram a maneira como estava a ser aplicado o projeto?
Não, nada, zero. Acho que nós alterámos mais a inspeção do que a inspeção nos alterou a nós. Aliás, havia uma frase da inspeção que dizia, "se querem ser maltratados vão a [esta Escola]".

23. Quais os modelos educativos e de gestão que o marcaram mais profundamente? Foram projetos nacionais ou nacionais? Quais? E como?

Nenhum me marcou especialmente, todos me marcaram alguma coisa. Eu costumo dizer que não há um modelo [desta Escola]. [A Escola] não tem modelo. Aliás, as pessoas quando vem cá parece que ficam um pouco baralhadas.

Entram numa sala e parece B., entram noutra sala parece a escola da ponte, entram noutra sala parece tradicional, ou seja, há uma mistura de práticas e estratégias que resultam daquilo que é a nossa filosofia. Modelos, não. E aquilo que eu digo e digo com muita força, às vezes até demais. Quer a Escola da Ponte, quer o Movimento da Escola Moderna, são duas, digamos, são dois grandes modelos que nós podíamos seguir. Se eles fossem excelentes, se fossem únicos, porque é que demoraram 50 anos a ser divulgados, porque é que eles não são replicados? E não são replicados por uma razão simples, qualquer modelo ao fim de uns anos enquista, torna-se "gangue". O problema é que se fecham de tal maneira, *Waldorf* fecha-se, a Escola da Ponte fechou-se, o Movimento da Escola Moderna transformou num grupo fechado. É só aquilo, e de facto eles têm coisas muito boas, qualquer um deles têm coisas muito boas, mas não é única e não pode ser aplicada para toda a gente. As escolas são tão diversificadas em termos de população, que para uns faz sentido aplicar uma coisa e para outros faz sentido aplicar outra.

Aquilo que nós fizemos foi, a cada problema que surgia, perceber como é que os modelos resolviam e aplicar, experimentando se resulta. Daí que não há um modelo [desta Escola], há uma filosofia de aplicação de várias medidas que foram aplicadas em vários momentos.

24. Considera que as experiências que foi adquirindo enquanto desenvolveu o seu projeto permitiram-lhe criar estratégias de intervenção? De que maneira?

Sim. Claro que sim. Percebendo sempre o que vai acontecendo. Um dos grandes problemas que tínhamos e Sócrates já dizia "zangarmo-nos com as pessoas é fácil. Agora zangar com a pessoa certa no momento certo, com a intensidade certa, isso é que é difícil". Tem de se perceber as pessoas, e depois de lidar com muita gente, nós também vamos adquirindo alguma experiência. E perceber com qual das pessoas é necessário a gente se zangar, para outras se calhar temos de falar mais baixo. Ou seja, é preciso perceber como é que as coisas estão. No entanto em termos globais, aquilo que eu diria, é que sempre que havia um problema chamava, um problema daqueles assim complicados, com pais, professores, etc., na maioria dos casos, para não dizer quase na unanimidade das situações,

o que tinha que se fazer era ouvir, mais nada. Ter paciência para ouvir. Cheguei a estar aqui nesta sala a ouvir uma mãe uma hora e meia a falar, uma hora e meia zangadíssima, quando começou. Quando acabou, agradeceu, eu não disse nada e o problema ficou resolvido.
A maioria dos problemas é que as pessoas não têm paciência para ouvir. Quer seja pais, professores, alunos, exatamente a mesma situação. É preciso ouvir o que é que têm para dizer. As pessoas precisam de falar. E essa é uma questão que é difícil aprender, mas vai-se aprendendo com o tempo também e com a idade.

25. Com quem contava para encontrar soluções que fossem do agrado de todos os envolvidos?
Eu costumo dizer, os cinco magníficos, a direção foi sempre a base de todas as iniciativas, mas depois o conselho pedagógico. Todas as medidas eram discutidas no conselho pedagógico, nunca uma medida foi implementada só pelo diretor. É o diretor que determina, mas conforme decisão do conselho pedagógico. Ou seja, as medidas foram sempre implementadas pelo diretor depois de terem sido aprovadas pelos vários órgãos na escola. Quer seja de grupo disciplinar, quer seja da associação de pais, enfim todos eles. Só depois é que eram implementadas. Na altura em que eram implementadas, eram duríssimas, mas eram para ser cumpridas.

26. Tornou-se um diretor muito conhecido. Considera que isso facilitou ou dificultou a sua estratégia? Em que sentido ou de que maneira?
Facilitou como é evidente. Internamente facilitou. Externamente não sei se facilitou ou não. Pelo menos era ouvido, que é uma coisa que as pessoas não têm. Quando as pessoas começam a ter alguma visibilidade, as pessoas começam a ouvir também e começam a pedir algumas opiniões, que naturalmente não pediriam. Do ponto de vista interno, por um lado sempre que me queriam criticar, atiravam-me que estava mais interessado nos medias do que nas médias. Mas internamente cria-se alguma estrutura base que dá background para as pessoas poderem ouvir, ouvir melhor. Sim, foi uma mais-valia, mas não foi intencional, pois durante 10 anos ninguém nos ouviu falar. Aliás eu acho que isso foi bom. Nos primeiros 10 anos foi só com a inspeção!

27. Considera que uma formação especializada é importante para exercer o cargo de diretor?

Não. Acho que não. Claro que em como todas as áreas é preciso ter alguma base, principalmente de conhecimento do que é que se passa numa legislação do ponto de vista administrativo. Eu por exemplo, não tenho base de contabilidade, mas tenho algumas noções de contabilidade que são coisas que se foram adquirindo ao longo do tempo. Agora uma formação especializada eu acho que não. Acho que não faz muito sentido. Eu não fiz o curso de administração, fiz a pós-graduação em administração escolar, não aprendi nada, nada de novo. Nada relativamente aquilo que os professores já faziam. Portanto, eu acho que o diretor tem de ser um professor. Claro que um professor tem de ter conhecimento de gestão de recursos humanos, gestão pedagógica, tem de ter também conhecimento sobre gestão administrativa. Mas do meu ponto de vista não é preciso uma especialização.

28. Durante o tempo que exerceu como diretor do agrupamento estabeleceu parcerias com diretores de outros agrupamentos?

Sim. (...) já tinha há muitos anos o hábito de reunir todas as direções das Escolas do Conselho regularmente, era a chamada AP10, que era a área pedagógica definida para o conselho. Mensalmente tínhamos uma reunião, trocávamos ideias e isso manteve-se até agora. Agora com a descentralização, está ali um bocadinho baralhado porque é a câmara que faz as convocatórias. Dantes eramos nós que fazíamos as convocatórias, agora é com a câmara, está um bocadinho mais institucionalizado, mas sempre houve essas parcerias.

29. Quais as vantagens e desvantagens de fazer parte de uma rede de diretores?

Eu acho que não tem desvantagens. As maiores vantagens têm a ver com o conhecimento da estrutura que funciona à volta da escola, das instituições que podem contribuir para o desenvolvimento das atividades e ajudam a resolver alguns problemas. Permite também a troca de ideias. Acho que é só vantagens. Para além disso quando se toma uma posição, de grupo, esta tem muito mais peso. Uma posição na AP10, uma posição qualquer para o Ministério da Educação em nome de 11 agrupamentos tinha peso. Tem muito mais peso, do que se fosse só uma pessoa. Do meu ponto de vista é só vantagens.

30. Estabeleceu parcerias com outros atores? Vantagens e desvantagens dessas parcerias?

Nós fomos sempre à procura daquilo que achamos que era necessário. As primeiras parcerias que fizemos foi com as universidades, para ter estágios, e formação complementar. Para perceber o que é que se estava a passar nas faculdades. Depois fazer essas parcerias também para ter formação interna dada por essas faculdades, sem ter grande problema. Depois daí para a frente foi sempre para resolver algumas das tarefas que nós tínhamos.

Por exemplo, nesta última fase fizemos parceria com várias ONGs, uma delas muito importante, foi com a OIKOS, depois foi com a Núcleo, porque a Núcleo tem um projeto grande de desenvolvimento de *Inquiry Based Model*, que no fundo é muito parecido com o método socrático. Era importante que as pessoas tivessem uma noção de como era trabalhar com projetos. Como é que se trabalha com projetos. Os professores de Educação Visual, de artes, etc. trabalham muito com projetos, não têm dificuldades, mas os outros têm muita dificuldade, o professor de português, o professor de matemática. Como que se trabalha em projeto, não se faz ideia. Então, pedimos à Núcleo para fazer várias formações, para os professores começarem a aprender como é que se ensina através de perguntas.

Fomos sempre fazendo várias parcerias muito interesseiramente, oferecendo sempre qualquer coisa em troca como é evidente. Possibilidade de estudos. Por exemplo com a Nova fizemos uma parceria há uns anos para eles fazerem uma pesquisa/estudo sobre o que é que acontece aos alunos que transitam de ano para ano com negativas. E para isso a proposta que fizemos é que eles podiam fazer os trabalhos de doutoramento aqui como base na escola. Fizeram vários, fizeram um estudo interessante que veio dar-nos razão. Só para ter uma noção, há miúdos, por exemplo que transitam do 5º até ao 9º, transitando do 5º para o 6º, 6º para o 7º com negativa a matemática e a português, o que é que lhes acontece quando chegam ao 9º. Mais de 75% recuperam sozinhos. Ou seja, não faz sentido reter. No fundo deu-nos esse feedback que é importante. Perceber o que é que acontecia com os alunos.

Nós não temos "unidades", temos muitos miúdos com deficiências, mas nós não acreditamos nas "unidades", tirá-los de dentro das turmas.

Perceber o que é que acontecia, se aquelas turmas eram prejudicadas, se não eram prejudicadas. E o que acontecia nalguns estudos que foram feitos é que em média as turmas ficavam um bocadinho abaixo das melhores, mas do ponto de vista daquilo que é a formação integral do aluno, ficavam muito melhor. Eles respeitavam muito mais a diferença, são miúdos mais solidários. Quando se abre aqui algumas iniciativas são estas turmas que mais participam. Iniciativas de solidariedade, orçamento participativo. Não sei se tem nas vossas escolas orçamento participativo. No orçamento participativo os alunos têm de propor e discutir, têm de criar projetos e depois têm de votar. E este processo e votar é uma coisa complicada porque os miúdos não aderem nas escolas.

No ano passado fizemos um pequeno estudo. A associação de estudantes que teve mais votantes foi a associação de S. João do Estoril, tiveram 400 votos. Estamos a falar de escolas quase do mesmo tamanho. A nossa associação de estudantes que ganhou o ano passado teve 900 votos e ganhou por 200, ou seja, 1600 alunos votaram de 2000. Há uma participação muito grande, sem ser obrigatório, sem haver obrigatoriedade. Os nossos miúdos estão muito habituados a participar porque trabalhamos muito estas áreas, extraprogramas. Que permitem depois dizer que este sucesso é um bocadinho melhor para nós.

31. A equipa inicial manteve-se no desenvolvimento do projeto?

A equipa inicial manteve-se quase que integralmente durante o projeto. Mudou, logo no início ao fim de 2 anos, uma colega que não estava a conseguir, do ponto de vista pessoal, não estava a conseguir muito bem, mas foi no fundo uma mudança que já estava mais ou menos prevista.

Eu trabalhei com a minha subdiretora, que é agora a diretora, durante 30 anos. Ela era do conselho executivo e eu era coordenador de diretores de turma. Quando eu entrei, eu disse que queria ficar com ela. Mas ela disse que queria descansar. Então teve 2 anos fora, depois voltou e manteve-se até agora. Só foram substituídas as pessoas que se foram reformando, do 1º ciclo que se reformou e o meu subdiretor que foi para a câmara de (...) e é o chefe de divisão financeira da parte da câmara, quando houve a decentralização.

32. No decorrer da implementação do projeto houve alguma oposição interna? Em que áreas? Foi superada? Como?

A oposição é sempre pessoal. Eu sempre disse e ao longo do meu percurso todo que no dia em que for eleito por unanimidade, não aceito. Porque se não houver oposição, as pessoas não crescem, não há ninguém que seja crítico. E nós tivemos sempre as pessoas críticas em sítio chave, por exemplo, no grupo de avaliação, de autoavaliação da escola. São 8 pessoas, 4 são nomeadas pela direção e 4 são eleitas. 4 são normalmente eleitas pelo corpo docente, as 4 nomeadas pela direção são regra geral os 4 maiores opositores que estiverem na escola.

Para ter uma noção, tal como a inspeção que pareceu que foi má, para nós foi muito boa. Permitiu-nos sempre perceber se nós estávamos ou não dentro daquilo que é a legalidade. O ter opositores é sempre importante e que eles tenham voz para que nós percebermos o que é que está a acontecer mal. Quando eles criticam vamos ver se é verdade ou não. Porque se for uma unanimidade é uma chatice. Se as pessoas estão todas de acordo, nunca descobrem as suas pequenas falhas. Portanto, houve sempre oposição, sempre fomentei a existência de oposição e sempre lhe dei voz. Mas a oposição é a oposição e tem de cumprir aquilo que é decidido pela maioria, mas deve criticar, deve ser público.

33. Se voltasse atrás o que mudaria? Porquê?

Eu acho que não mudaria muita coisa. Acho que implementaria algumas medidas mais cedo do que aquelas que foram implementadas. Não demoraria tanto tempo a implementá-las. Mas penso que faria tudo mais ou menos igual.

34. Considera que o seu agrupamento se transformou numa organização que aprende?

Acho que sim porque essa foi uma das questões, que era não ser teimoso quando as coisas correm mal. Ser teimoso quando as coisas correm bem, mas não ser teimoso quando as coisas correm mal. Isto fez com que nós fossemos aprendendo com os erros. Cometemos erros, temos de aprender, temos de corrigir. E sempre que fomos cometendo o erro fomos corrigindo. Isso fez com que fossemos aprendendo mais e melhor.

35. Será a escola capaz de aprender?

Claro, que é. Como toda a gente.

36. Assim sendo como se processa a mudança necessária à transformação da escola em escola que aprende?

Esta ou todas? Na minha opinião o grande problema, é que a escola tem de abrir para a sociedade. A escola tem de perceber que a sociedade evoluiu e que tem de acompanhar a evolução daquilo que se vai passando. E o que é que acontece na maioria dos casos é que as pessoas não o fazem. O professor termina o seu curso, dá aulas e faz um excelente primeiro ano e depois repete durante 40 anos a mesma coisa. E não está aberto ao que é a sociedade, aquilo que é a inovação, aquilo que é a mudança. Nem é a mudança. É a própria vida. Dai que nós tivéssemos de implementar uma medida todos os anos. Uma escola parada, não muda. Se faz sempre a mesma coisa, não está a fazer coisas como deve de ser, tem de acompanhar aquilo que é a evolução da sociedade. Eu acho que a escola só fará isso, quando assumir que tem de acompanhar a evolução.

No seu plano de ação um diretor, se for muito fechado, não presta. Um plano de ação tem de ser muito aberto áquilo que são as evoluções. O telemóvel, os computadores, estas questões. Quando se proíbe este tipo de situações, de utilizações, como é que é possível. Quando vou ao supermercado vejo aqueles miúdos a trabalhar com aqueles computadores todos. Se eles não aprendem na escola como é eles vão ter sucesso na vida. Estamos a falar de operariado. Já não estou a falar de outras situações. E a escola fecha-se. A escola está-se a fechar. A escola tem que estar aberta aquilo que são as inovações da sociedade. Acompanhar, ou tentar acompanhar e perceber que tem de mudar. Não pode ser a mesma coisa que era no ano anterior ou há 2 anos ou há 3 anos.

37. Será possível a existência de um modelo único aplicável a todas as escolas?

Não.

38. Na sua opinião o seu projeto terá continuidade?

Aqui na escola as pessoas mudam e a personalidade que cada um tem manifesta-se no desenvolvimento do que são as suas necessidades, mas ao mesmo tempo daquilo que é a

própria escola. A minha sucessora foi minha subdiretora desde o início do projeto. Do ponto de vista pedagógico dificilmente vai mudar. Do ponto de vista de relação é capaz de mudar um pouco, porque as pessoas são diferentes.

Eu sou muito mais paciente do que a minha colega, mas eu acho com a idade ela também lá vai chegar. Agora dificilmente vão mudar as coisas porque já estão muito dentro daquilo que é a filosofia da escola, que é inovar, acompanhar as necessidades. E esta é uma filosofia que está nas pessoas. Não é propriamente o modelo, é a filosofia que as pessoas seguem, é uma sequência lógica. Um diretor que chegasse aqui e quisesse implementar testes, os 300 professores não iam nisso.

39. De que forma procurou dar continuidade ao seu projeto?

A continuidade é esta. Foi tentar fazer perceber às pessoas aquilo que foi implementado, tem razão de ser, se não for tem de mudar para outra coisa qualquer. Uma das coisas que disseram é que quando o professor (…) sair isto vai ser: "veem os trabalhos de casa outra vez, vai haver testes". Mentira, não querem, porque os professores não querem. Já perceberam que não é necessário, não faz sentido. Portanto, o fazer com que as medidas sejam primeiro discutidas, sendo aprovadas pela maioria, sendo conhecidas por todos faz com que, sejam assumidas também. E isto faz com que dificilmente, elas voltem para trás. Qualquer diretor que concorresse para aqui e quisesse implementar o tradicional não conseguia. Não conseguia.

40. Considera que deixou algo por concretizar? Em que medida?

Acho que sim. Deixamos sempre e ainda bem, não é? Acho que a escola e a educação são um processo contínuo, não é um processo fechado. Nem deve ser fechado. Aliás esse foi o problema da escola durante muitos anos foi fechar-se. É o problema da universidade neste momento. Está fechada ainda. Eu acho que a escola tem de acompanhar aquilo que é a sociedade e esse é talvez o maior desafio da escola. Acompanhar a sociedade que não tem conseguido fazê-lo.

41. Se pudesse voltar atrás no tempo teria feito tudo da mesma maneira?

Sim.

42. Que recomendação deixaria a um diretor, neste caso à sua diretora que começou agora?
A recomendação que eu lhe deixei foi: não percas ligações com a comunidade. Ou seja, a parte afetiva da educação e da relação é fundamental. Ela tem alguma dificuldade nesse tipo de relação. Mas dá-se muito bem com os miúdos. Tem uma dificuldade na relação com os colegas e com os pais. E, portanto, aquilo que eu aconselharia, é aquele provérbio africano que diz" é preciso uma aldeia para educar uma criança", é mesmo verdade. Ou seja, eu costumo dizer que nas escolas é fundamental dar afetividade. Aliás uma das medidas que nós assumimos aqui é paradigmática disso, nos primeiros 15 dias de aulas é proibido dar matéria, não se fala de matéria, conhecer, dar a conhecer, ter uma relação muito de perto, perceber. A partir do momento em que começamos a tratar disso, desapareceram os problemas disciplinares. Porque os miúdos quando começam a conhecer as pessoas, começam a gostar e deixam de fazer asneiras, costumo dizer que esta questão foi o que mais mudou a escola.
O que é mais difícil mudar nas escolas não é propriamente as práticas, mas as perceções que as pessoas têm das práticas. A nossa escola tinha uma fama terrível. Era uma escola má. Uma escola má, uma escola que não prestava. Como é que é possível mudar isto? Mudar isto só através da relação. Ou seja, dizer que quando vou às escolas, as duas pessoas mais importantes são o porteiro e o diretor. Têm de ser as pessoas mais disponíveis de todas, quer o porteiro, quer o diretor. Se isto acontecer muda completamente a perceção que as pessoas têm, se forem bem atendidas, em qualquer lado, mas na escola, se forem bem atendidas à porta. Quando vêm zangadas só querem falar. Em qualquer lado o zangado só quer falar com o chefe, o diretor tem de estar disponível também. Isso foi uma mudança radical, as pessoas e a relação é a base. A relação pedagógica, e a relação pessoal, têm sido mesmo a base de todo o sucesso que toda a escola teve.

43. Com base na sua experiência quais os aspetos mais importantes para a melhoria de uma escola/agrupamento?
Nós pedimos para ser agrupamento. Pedimos para ser agrupamento, acreditando num tipo de agrupamento como o nosso. O nosso agrupamento só tem uma escola sede muito grande, que tem do 5º ao 12º ano, depois tem 5 escolas do 1º ciclo e 7 de jardins-de-

infância e muito perto. É da freguesia, isto é, nós vamos a pé às escolas todas. Estes agrupamentos funcionam bem.

Um agrupamento com dois polos, não funciona, no nosso ponto de vista. Os agrupamentos funcionam bem, tipo colégio que têm tido tanto sucesso. O nosso agrupamento e os agrupamentos que têm este tipo de configuração, são aqueles que do meu ponto de vista, têm sucesso. Os outros que têm dois polos grandes não têm sucesso. Os alunos devem estar juntos, a partir dos 10 anos. Até aos 10 anos estarem em escolas diferentes porque tem necessidades diferentes. E as escolas estarem próximas é importante, a proximidade é importante.

44. Quais as mudanças que antevê para a educação para um futuro próximo? E num horizonte mais alargado?

As grandes mudanças têm a ver com a transdisciplinaridade. O que é que é uma grande mudança, Edgar Morin, já dizia isto há quase 25 anos, que as aprendizagens são complexas, não podem ser tão espartilhadas como são neste momento. Agora, a grande mudança no ensino básico e secundário tem a ver com o acesso ao ensino superior e enquanto isso não mudar dificilmente se vai mudar qualquer coisa na escola porque esta transdisciplinaridade que é muito importante, o conhecimento é muito transversal. Não é por caso que abriu agora uma universidade no Porto que juntou matemáticos, com biólogos, etc. tudo no mesmo sítio. Faz todo o sentido. A escola também tem de começar a trabalhar essa área. Enquanto não acabarmos com o acesso ao ensino superior da forma como ele está, isto é muito difícil. Eu acho que vai ser breve, mais um aninho ou dois e o acesso vai mudar. O que permitirá mudar todo o resto do trabalho também cá para baixo.

45. Gostaria de acrescentar algo sobre aspetos que lhe pareçam importantes e não tenhamos abordado?

A única questão tem a ver com a avaliação. E aquele princípio que referimos há pouco, a avaliação deve ser formativa. Nós aqui esquecemo-nos e os pais vêm-nos dar alguma razão, abandonámos a avaliação diagnóstica, porque não faz sentido. Diagnóstica tal como ela era entendida. Então a avaliação formativa só faz sentido se for do conhecimento dos próprios alunos. Uma das questões que lançamos na última assembleia de cada ano, em

maio, uma questão ao 12º ano: "vocês andaram aqui 12 anos, ou 13 anos ou 15 anos. O que é que vocês acham que falta aqui na escola?"

Em dois ou três anos diziam sempre a mesma coisa, não da mesma forma, mas diziam sempre a mesma coisa. "Professor, faltam duas coisas, uma é que falta uma disciplina: a Vida Adulta".

E a vida adulta para eles, é explicavam eles: "Não sabe, eu explico, tive que preencher o boletim para o exame e tive que o preencher 4 vezes porque não sabia como fazê-lo"; "O meu pai deu-me o cartão de crédito para ir para a visita de finalistas, e eu nem sei o que aquilo quer dizer em termos concretos"; "O IRS, dizem que é muito difícil, mas eu não sei o que é, e para que serve".

Ou seja, aquilo que é vida adulta para os jovens necessita de ser apreendida. O que fizemos foi introduzir na Cidadania estas questões. Nós já tínhamos uma disciplina chamada Formação, onde introduzimos estas noções. Não era bem disciplina, mas era uma hora do diretor de turma com os alunos, incluída dentro do currículo, em que começamos a trabalhar nessa área.

Outra questão levantada pelos alunos, e que consideram muito importante: "todos os anos quando eu chego a uma disciplina pergunto aos professores o que é que vamos fazer e os professores manda-me ler o programa. Bem, ninguém lê os programas de cem páginas. Era engraçado fazer como quando a gente compra um jogo, o jogo traz sempre o papelinho a dizer como é que se joga, quais são as penalizações, como é que se ganha. E era importante ter isso".

Então fizemos um desafio aos professores, demorou um ano a fazer. Que foi definir seis competências em cada ano e em cada disciplina. Quais os conteúdos que nós trabalhamos para eles adquirirem as competências e que avaliação que é feita. Colocar isto tudo dentro de uma página A4. No início do ano, aquilo que nós fazemos é distribuir aos pais e aos alunos, aquilo que nós apelidamos de "ementa". Que é no fundo, do ponto de vista formativo, aquilo que pedimos quando vamos às ações de formação, mas aos alunos não damos.

Todos os anos entregamos aqueles resumos inicialmente. Isso permitiu que se tivesse uma visibilidade muito grande sobre os conteúdos a trabalhar ao longo do ano, mas permitiu outra coisa, que foi, quando distribuímos aquilo aos alunos, distribuímos aos professores.

E curiosamente, os professores verificaram o que os outros "davam" que eles também "davam". Porque numa folha A4 as pessoas começaram a ter conhecimento do que é que era o ano do ponto de vista das aprendizagens a realizar. Começou a ser aquilo que depois nasceu com a flexibilidade, as "dac" (Domínios de Articulação Curricular). Nós já desenvolvíamos estes momentos antes, não lhe chamamos "dac", não lhes chamamos nada. Agora chamamos-lhes "dac", mas só por causa da lei.

O que acontecia era fazer aulas conjuntas, economia, português, matemática, uma ou duas aulas, porquê? Porque se a matéria era a mesma. Isto permitiu interdisciplinarizar o que é o currículo. Porque foi a primeira vez que os colegas perceberam que os miúdos trabalhavam a mesma coisa em 3 disciplinas diferentes e se calhar em momentos diferente. Ao juntar, porque ninguém vai ler os programas, mas numa folha A4 as pessoas leem, e isto permitiu interdisciplinarizar e transdisciplinarizar, aquilo que é na prática a articulação curricular.

É por isso que quando vem alguém visitar a escola e estão 4 ou 5 professores dentro da mesma sala, ou 4 ou 5 turmas a trabalhar no auditório as pessoas estranham. Estas foram as áreas que mais mexeram com a avaliação. Para os pais isto foi complicado ao início, depois passou a ser natural e neste momento não há problema, revelando-se como uma forma de motivar os alunos para a concretização de aprendizagens com significado.

ANEXO C
TESTEMUNHO DO DIRETOR A

Caros colegas

Ao terminar mais um ciclo da minha vida profissional não poderia deixar de os importunar com um texto, ainda que longo, que pretende resumir algumas das ideias que fomos realizando, ao mesmo tempo que diz o que sinto, mas acima de tudo desejar a todos as maiores felicidades.

Espero que vivam o restante da vossa caminhada da mesma forma que sempre o fiz, com vontade, com satisfação e acima de tudo felizes.

Claro que teremos sempre quem não esteja de acordo com a nossa forma de encarar o mundo, mas somos tantos os que ainda acreditam que fazemos a diferença que nos motiva a continuar.

As relações que estabelecemos ao longo da vida serão sempre diversas, mas algumas permanecerão para sempre pela forma como nos afetaram e nos aproximaram, e são essas que devemos cuidar.

A todos vós trarei na memória, e se alguns preferiria esquecer, a grande maioria quase ocupa totalmente a minha mente e coração.

Sei que não terei sido sempre "aquele" que muitas vezes tentei ser, mas o carinho e empenho que tentei dedicar a todos foi sempre sentido. Não vou com toda a certeza abandonar quem alguma vez precisar de ajuda. Obrigado por fazerem parte da minha vida!

(…)

Introdução

1) A UTOPIA DA DIFERENÇA
2) - AVALIAÇÃO INTERNA
    a. A Equipa – constituição
    b. Acompanhamento
3) - A LEGISLAÇÃO
    a. Análise de documentos
    b. Adaptação regulamentar e funcional
4) – PILARES PARA O DESENVOLVIMENTO
    a. "Humanização da Escola" – a relação humana
    b. "A negociação"
    c. "A paciência"
5) - DISTRIBUIÇÃO DE SERVIÇO
    a. Princípios
    b. Utilização de créditos horários
6) – HORÁRIOS
    a. Princípios e critérios
7) - GABINETE DE ACOMPANHAMENTO DISCIPLINAR
    a. Objetivos
    b. Constituição
8) - ESTRATÉGIA GLOBAL DE IMPLEMENTAÇÃO DE ALTERAÇÕES
    a. A organização administrativa
    b. Recursos físicos
    c. As parcerias
9) - ASSEMBLEIAS DE ALUNOS
10) - AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE
    a. Caderno de trabalho autónomo
    b. Livro de ponto
    c. "Substituições" na falta de professor
    d. Pátios autorregulados
    e. "T-Shirt"

11) - ASSEMBLEIAS DE ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

12) - ENTRADA E SAÍDA DE AULAS

a. Formatura

13) OS ATRASOS

14) - VISITAS DE ESTUDO

15) - AS RETENÇÕES

a. A recuperação e apoios
b. Grupos de nível e trabalho por tutoria de pares
c. A orientação escolar
d. Os percursos e ofertas formativas

16) - PARCERIAS E COADJUVAÇÕES

17) - OS RITMOS DE APRENDIZAGEM

18) - CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO, MONITORIZAÇÃO E SUPERVISÃO

19) - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – HIERARQUIZAÇÃO

20) - PERFIS DE COMPETÊNCIAS

21) - TPC E TRABALHO EM CASA

22) - ESTRATÉGIAS DE SALA DE AULA

a. "O Jardim de Infância e a geografia da sala de aula"
b. "Trabalho de projeto"
c. "Os últimos cinco minutos"

23) - TURMAS CONTÍGUAS E EQUIPAS EDUCATIVAS

24) - UTILIZAÇÃO DO TELEMÓVEL COMO RECURSO PEDAGÓGICO

25) - ASSISTÊNCIA / OBSERVAÇÃO DE AULAS

26) - RECEÇÃO A NOVOS ELEMENTOS DOCENTES E PND

27) - PRIMEIRAS DUAS SEMANAS DE AULAS

28) - RECURSOS DIGITAIS / MANUAIS

29) - CONCLUSÃO

Era uma vez....

Pois, todas as histórias de que me lembro começam assim!
No entanto continuo a gostar mais de "É uma vez..." pois o sentido de atualidade é mesmo o queremos viver.
Se entendêssemos caracterizar a nossa atual Escola, diríamos que é "Diferente", e quando nos inquirem sobre o porquê, dizemos que é porque somos todos diferentes!
E quem diria que é possível sermos diferentes!
A generalidade das ideias sobre a Escola é que ela promove, e deve promover a igualdade, que tanto se confunde amiúde com equidade.
As diferenças, as grandes diferenças, não estão só na cor da pele, nas diversas formas de comunicar, ou tão só nas várias fisionomias que todos partilhamos, estão fundamentalmente nas nossas mentes, no interior de cada um, e aí dificilmente seremos alguma vez iguais!
O contexto em que a Escola se situa, se atendermos apenas à situação geográfica, na linha de Estoril e (...), zona turística e de estrato economicamente elevado, esquece, todavia, que ao mesmo tempo, e à medida que nos afastamos do mar, para o interior do Concelho, o nível social e económico baixa consideravelmente.
O Concelho de (...) é mesmo um caso completamente diverso da maioria das autarquias do País, cerca de 50% da população em idade escolar encontra-se no ensino privado. É mesmo aqui que se encontram as instituições privadas mais caras do País, e das Escolas Públicas algumas com o maior índice nacional de alunos subsidiados.
Em (…), uma pequena freguesia de (…), existem atualmente quatro grandes Escolas, sendo que três delas são privadas.
Paralelamente, se traçarmos um círculo de um, dois quilómetros, encontramos mais sete Escolas Públicas concorrenciais com a Secundária de (…).
Quando há já algum tempo a preocupação com as questões do dia a dia profissional nos indiciavam problemas de garantia de trabalho, e decorria o ano de 2003, algo despertou internamente aquela ideia que confrontou a passividade indolente que íamos levando sem nada questionar.

A constatação de que o número de alunos diminuía anualmente, de forma cada vez mais acentuada, e como consequência a inexistência de tarefas para todos os docentes do quadro, despertámos da dormência em que vivíamos.

A realidade de cerca de três centenas de alunos, quando o universo tinha já atingido os quase quatro mil, na abertura da Escola nos anos setenta, obrigava a um repensar de toda a organização.

Sem necessidade de um aprofundado estudo, bastando prestar atenção ao que a comunidade envolvente considerava, chocou a forma e o discurso utilizado por todos quando se lhes perguntava como definiam a Escola Secundária de (…).

Invariavelmente, a opinião era muito diversa, mas sempre no pior sentido. De facto, o sentimento de todos refletia uma perceção bastante pior do que a realidade, embora má, era.

Questões sempre referidas passavam pelo "ambiente", instável e muito conflituoso; pela "insegurança" face aos constantes e perturbantes episódios de indisciplina; pela falta de "urbanidade" quer entre alunos e professores quer quando em contacto com elementos exteriores à comunidade escolar; e por fim os "resultados" em que o principal ênfase se situava no número exagerado de retenções registadas anualmente.

Este sentimento, esta perceção da Escola, alargou-se às comunidades envolventes e aos organismos com quem existiam contactos, e consequentemente a procura diminuiu acentuadamente.

Sentimos que tinha chegado o momento em que teríamos que fazer alguma coisa, que teríamos de nos unir em torno do traçar de um novo percurso, percurso esse que fizesse a diferença e se assumisse como um catalisador de novos anseios e desejos, mas que ao mesmo tempo se revelasse como uma Escola de "Sucesso".

Decidiu-se então pensar na elaboração de um plano de atuação, que inicialmente deveria diagnosticar o estado e momento da Escola, no plano dos recursos existentes, quer humanos quer estrutural e organizativo, procurando conhecer as opiniões de todos os elementos da comunidade educativa – alunos, encarregados de educação, pessoal não docente e docente, mas também a comunidade envolvente e principais organismos e instituições com quem a Escola se relacionava.

Para além da avaliação interna e dos seus instrumentos de avaliação, utilizando as entrevistas formais e informais que conseguíssemos efetuar, tudo de modo a conseguir construir uma objetiva "radiografia" das situações que se desenvolviam.

À medida que este diagnóstico foi decorrendo, foi também crescendo em nós a sensação que as alterações a realizar se assumiam como determinantes, mas também de uma enorme dificuldade.

Sempre olhámos a Escola como um local de aprendizagens, ainda que nem todas fossem as dos normativos. As ambições profissionais de docentes formatados para "*ensinar a muitos como se de um só se tratasse*", em nada contribui para o desenvolvimento e alteração do "status" que vivíamos.

A obrigatoriedade do cumprimento de programas comuns a todos, a manifesta injustiça nas oportunidades individuais, a indiferenciação no tratamento de todos e cada um, desde muito cedo criou em nós a sensação de que não pode ser nesta Escola que poderemos crescer e desenvolver as aptidões, competências e atitudes adequadas à sociedade adulta.

Crescemos profissionalmente, sonhando que a realização do nosso imaginário pode ser realidade, no entanto, tememos não estar à altura dos desafios que se nos deparavam, mas arriscámos, quando tudo e todos duvidavam da opção que se entende como a mais correta, mas demasiado utópica, que leva a recuar.

Passamos, por ter uma vivência demasiado sós, raros se desafiam a acompanhar percursos pouco comuns, apenas consensuais nos resultados finais, se estes refletirem sucesso.

Ousar na ambição, sem, contudo, esquecer as limitações e constrangimentos impossíveis, ser determinado, perseverante, mas ao mesmo tempo paciente, exortando com cada pequeno sucesso, motivando e valorizando todos os que se associam, ainda que seja pontual a sua participação.

Sabemos que o sucesso é sempre a soma de vários, quantas vezes perturbantes, erros e insucessos, desalentos e frustrações, avanços e recuos, estratégias e metodologias tão díspares quanto os problemas nos colocam, mas a satisfação que produz é algo que não conseguimos partilhar.

Não sendo um percurso linear, antes feito de constantes mutações, a determinação é mesmo uma característica fundamental no alcançar de qualquer objetivo.

É consensual a intenção e ambição de todos, proporcionar a crianças e jovens, conhecimento, aquisição de competências para o futuro, mas acima de tudo viver e criar seres humanos bem-sucedidos e felizes.

Face ao que se adivinhava vir a ser necessário, logo assumimos que todas as medidas a implementar deveriam ocorrer após perceber se já tinham sido experimentadas em algum lado, e se as respostas se revelaram como soluções para os problemas que ocorriam.

Daí que o presente documento corresponda à compilação de vários textos, documentos, atas e circulares que foram sendo estudados, coligidos, "copiados", e implementados, perdendo-se na memória as bibliografias consultadas, as formações realizadas, enfim, os "plágios" que possam ocorrer ao longo desta tentativa de relatar o que fomos, pelo que passámos e o que somos na realidade atual, acontecerão sem, contudo, pretendermos assumir a paternidade da sua criação.

Concluímos que havia que intervir a vários níveis, desde os recursos humanos, à organização administrativa não esquecendo também sobre os recursos físicos, e todas as relações da Escola com a Comunidade Escolar e Educativa.

Considerámos várias opções, sempre com a clara noção que fosse o que fosse necessário alterar, vários anos seriam necessários até se conseguir consolidar um qualquer projeto.

Ao abraçar uma tarefa como a que se nos colocava, desde o início, estávamos conscientes de que seria necessário traçar um rumo, uma linha de conduta, e acima de tudo desenhar o futuro com clareza.

A disposição para correr alguns riscos, a ambição em conseguir alterar paradigmas, a determinação necessária para não desistir, levou-nos a traçar um projeto a longo prazo – quinze anos!

Claro que sempre imaginamos o melhor, construímos nas nossas mentes realidades ideais, que muitos apelidaram de ambições desmedidas e utópicas. E, de facto, entendemos que a utopia, se bem construída, mesmo que seja apenas em plano ou projeto, assume-se como aquele "horizonte longínquo", que nos motiva, que nos orienta e que nos permite seguir e perseguir o que entendemos ser adequado e correto, mesmo sabendo que nunca o conseguiremos alcançar.

Por tudo isto avançámos para a liderança da organização escolar.

1) - A utopia da diferença

A candidatura a um cargo de gestão escolar obriga sempre a um repensar de toda a problemática e contexto que envolve esse assumir de funções.

Assim, o revisitar de alguns trabalhos teóricos sobre esta tão exigente área é fundamental no consolidar de todas as ideias construídas ao longo de toda a carreira profissional como docente no ensino público e privado.

A maioria dos académicos considera a "liderança" como a capacidade para influenciar, motivar e capacitar todos os que na escola possam efetivamente contribuir para o sucesso.

Procurando encontrar uma coerência em todas as alterações a produzir, criando uma visão envolvente, é fundamental ser capaz de influenciar o comportamento do grupo diretivo, e de toda a comunidade escolar e educativa.

Os conceitos de autoridade e liberdade pautaram a estratégia utilizada ao longo dos anos, baseados nos valores e competência, que julgo apreendi com a experiência acumulada, procurando sempre no grupo, com suas necessidades de independência e dependência, responsabilidade e conhecimento encontrar os resultados desejados.

O criar de confiança, lealdade e respeito em todos os elementos é uma relação que foi construída com uma mútua estimulação, carisma e consideração individual e motivação inspiradora, que permitiu resultados muito acima das expectativas.

Estamos conscientes de que, como a maioria das pesquisas enfatiza, são "lideres transformacionais", colaborativos e participativos os que melhor e mais sucesso protagonizam numa organização.

Acreditando no nível de maturidade e desenvolvimento de todos, demonstrando disposição para assumir responsabilidade de dirigir o seu próprio comportamento, a capacidade para realizar as diferentes, e inovadoras tarefas, orientou a definição de objetivos em que a utopia se assumia como possível.

Foi necessário ultrapassar as individuais dúvidas e preocupações, criando objetivos comuns, para conseguir alcançar metas imaginadas como impossíveis. Entendendo que as mudanças devem ser disruptivas, é necessário inspirar todos, eventualmente realinhando valores e normas de funcionamento, procurando em todos uma identificação, provocando significado e entendimento, atuando sempre como modelo, compartilhando riscos, sempre de forma consistente com ética e princípios, estimulando o orgulho conquistando respeito e confiança.

A motivação foi uma constante, até como desafio face ao trabalho a desenvolver, e procurou-se reforçar o espírito de grupo, demonstrando a cada momento otimismo e entusiasmo.

Atuar sempre como um treinador, estimular, de forma simples, reformulando questões, analisando velhas situações de novas maneiras, não ridicularizando ou criticando publicamente os erros cometidos, promovendo a inteligência e a racionalidade na solução de problemas, dando atenção a todos, e aconselhando quando necessário.

Claro que é sempre importante perceber as diferenças, quer em termos de necessidades, quer como de desejos individuais que devem ser sempre levados em conta para alcançar o desenvolvimento com sucesso, para níveis mais altos de realização.

A responsabilidade de cargos diretivos carrega sobre si níveis elevados de stress que condicionam o desenvolvimento dos objetivos traçados, daí há que conseguir identificar e reconhecer as nossas próprias emoções, e as dos outros, com inteligência, de forma a ultrapassar os condicionalismos que ocorram.

Aristóteles, em" Ética a Nicómaco" refere: "*Qualquer um pode ficar furioso, isso é fácil. Mas ficar furioso com a pessoa correta, na intensidade correta, no momento correto, pelo motivo correto e da forma correta, isso não é fácil.*"

Há quem caracterize esta ideia como "Inteligência emocional", tudo porque a nossa sociedade atingiu níveis inacreditáveis de ansiedade e de frustração, com a louca velocidade que o dia a dia vai provocando, mas na realidade este conceito de inteligência que mergulha bem fundo nas nossas emoções só surgiu em 1995 pela mão do jornalista e psicólogo Daniel Goleman.

Como diz Mafalda G. Moutinho – Fundadora e editora da Plataforma Bisturi Cidadania Ativa: *"A inteligência emocional refere-se à capacidade que uma pessoa tem para reconhecer e identificar as suas próprias emoções e as dos outros, relacionando-se assim com a nossa capacidade para controlar essas emoções nas nossas relações interpessoais. Esta inteligência pode-se aprender e treinar, estando demonstrado que está altamente relacionada com o êxito profissional e/ou académico, com menores níveis de stress, com a capacidade para lidarmos melhor com as frustrações e pressões, com maiores níveis de autoeficácia e, por fim, com maiores níveis de empatia. A empatia é aliás a característica mais deliciosa deste conceito porque nos faz aprender a colocar-nos na pele do outro."*

Temos mesmo que repensar toda a educação pois as alterações sociais e tecnológicas que ocorrem obrigam-nos a olhar para as transformações permanentes como nos diz a OCDE, em

The Future and Education on Skills: *"Os adultos do futuro precisam de desenvolver as características intimamente relacionadas com a inteligência emocional, tais como a curiosidade, a imaginação, a resiliência, a tolerância e o autocontrolo."* Esta é mesmo uma "nova disciplina" já adotada em alguns países europeus como determinante ao sucesso das suas crianças e jovens, incluindo-a como curricular.

Nós professores temos que nos preparar para um mundo em mudança, e não conhecendo o que vai ser o futuro, teremos que desenvolver a capacidade de encontrar, selecionar e analisar conhecimento, aprendendo a ser flexíveis e capazes de implementar atividades inteligentes em novas situações. O centro da sala de aula passou a ser o aluno pelo que devemos favorecer e promover a criatividade na resolução de problemas e desafios.

Para o desempenho do professor temos que encontrar novas metodologias e estratégias que possibilitem o ajudar dos alunos, orientando de forma adequada, cada jovem, o rumo a seguir. Deve ser aprofundado o conhecimento científico estando sempre atualizado relativamente a todas as mais recentes descobertas no que à aprendizagem diz respeito.

A colaboração, as parcerias e as partilhas são fundamentais para o desenvolvimento de um profissionalismo eticamente prestigiante, desafiando-se constantemente, conhecendo, e reconhecendo, os erros, dando tempo de aprendizagem e de consolidação para as mudanças que se intentam.

Julgo que temos que envolver a emoção na prática do Diretor, desenvolvendo competências de inteligência emocional, sendo por isso a "imprevisibilidade" decorrente das interações com os mais variados e diferentes elementos, analisadas e resolvidas de acordo com a situação e o contexto.

Durante anos, pensando apenas de forma racional e abstrata, isto é, utilizando apenas metade do nosso "ser", renunciando às formas mais "artísticas", abandonámos o outro "lado" do nosso cérebro, esquecendo a intuição e a emoção. Aliás julgo ser um desperdício, tal como com toda a Humanidade, que está a perder aspetos que a tornam mais robusta e resiliente.

Há que esquecer esta visão de eficiência tecnológica básica, característica dos mais influentes informáticos mundiais, para criarmos uma cultura com valores que preservem a experiência humana, que os últimos trinta anos se centrou na "lógica", relegando a parte artística e intuitiva para o plano do esquecimento.

Optámos estrategicamente por assentar todo o desenvolvimento do projeto a construir em três grandes pilares, orientadores de todas as ações a empreender: – Relação humana – Negociação – Paciência!

Efetivamente não pode ser "nesta Escola" que poderemos crescer e desenvolver as aptidões, competências e atitudes adequadas à sociedade adulta.

Não seguir modelos, antes exemplos, estudar as soluções e adequá-las aos diagnósticos de cada problema, inovar nos métodos sem inventar soluções que pelo desconhecido não são nem fiáveis nem seguras.

Somos seres eminentemente sociais, desenvolvemos a nossa vivência em sociedade dependendo em cada momento do outro e das diversas formas que representam. A proximidade, a criação de vínculos, o aprender a gostarmos uns dos outros determina muito do que é a nossa felicidade diária. O relacionamento humano assume características tão formais que inibe em muitas situações não só o contato, mas principalmente as situações e momentos de aprendizagem.

De facto, da leitura de alguns textos de vários autores, de que salientamos Elton Mayo, que em 1933 publicou o livro "The Human Problems of na Industrial Civilization", concluímos, e concordamos em absoluto que "*...o método de trabalho não é tão relevante para o desempenho das pessoas quanto os fatores emocionais ou comportamentais.*"

Ainda segundo Mayo, "*...o conflito é uma chaga social, enquanto que a cooperação é o bem-estar. As relações humanas são as ações e atitudes desenvolvidas pelo contacto entre pessoas, nas quais cada uma é encorajada a exprimir-se de maneira livre e sadia.*"

Privilegiar o bom relacionamento entre toda a comunidade escolar foi, e é ainda, uma tarefa decisiva. A convivência diária exige, mas também proporciona, a cada um, o bem-estar que umas relações afáveis e afetuosas permitem.

Em todos os momentos de orientação e coordenação do trabalho a desenvolver defendemos a ideia, mais prosaica na forma de a colocar, de que "*não é necessário andarmos, diariamente, todos aos beijinhos, mas respeitar a pessoa, a sua individualidade, e aceitar que somos diferentes, é fundamental."*

Um segundo pilar de todo o processo assenta na necessidade, e logicamente na capacidade, de resolução de todas as situações, conflituosas ou não que vão surgindo, e que de início ocorriam a cada momento.

A "negociação", pretende apontar para a solução de todas as questões que necessitem de alteração, quer elas sejam de ordem administrativa, quer pessoal, procurando a cada momento encontrar soluções e compromissos, ambiciosos, e que motivem o iniciar novos caminhos.

Como salientam Christiansen, Goulet, Krentz e Macers (1997), "*a chave para uma colaboração bem-sucedida é uma negociação aberta da partilha de poder e expectativas relativamente ao papel de cada um dos participantes, à medida que um projeto se desenvolve*".

"*Deste modo, um trabalho em colaboração não envolve apenas uma aprendizagem relativamente ao problema em questão. Envolve, também, uma autoaprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas*". (Ana Maria Boavida, *ESE de Setúbal* - João Pedro da Ponte, *Universidade de Lisboa).* "Negociar", em todos os momentos é algo que, demora tempo, que exige muitas vezes estratégias diversificadas, metodologias variadas, mas cujo resultado tem que satisfazer sempre todas as partes. Apenas quando sentimos que existe um "ganho" para cada um de nós a solução é perfeita!

Por último, o mais complexo e difícil pilar de sustentabilidade de todos os processos, e projetos, a "paciência"!

Como dizia José Saramago: "*Há é que ter paciência, dar tempo ao tempo, já devíamos ter aprendido, e de uma vez para sempre, que o destino tem de fazer muitos rodeios para chegar a qualquer parte*."

No entanto, em cada momento precisamos ser pacientes, mas não ao ponto de perder o desejo; devemos ser ansiosos, mas não ao ponto de não sabermos esperar. E quantas vezes pensamos em acelerar o passo, quantas vezes nos apercebemos que o tempo é curto, quanto gostaríamos de resoluções rápidas, imediatas, executar o que se nos afigura como evidente, mas a insegurança que tal provoca exige de nós "tempo"!

2)- Avaliação interna

a) A Equipa – constituição

Havia que perceber como nos encontrávamos, diagnosticar a situação, tentar percecionar, não só a realidade visível, mas determinar bem as perspetivas, as dificuldades sentidas, e do mesmo modo auscultar as opiniões e propostas, porventura existentes, no sentido da alteração do "status".

Pensámos em recolher informações com base em "inquéritos" e modelos de avaliação externa, e duas especialistas foram de uma ajuda excecional, as Doutoras Conceição Gonçalves e Eunice Gois.

Constituiu-se uma equipa interna, da qual todos os elementos da direção fizeram parte e claro, a formação de uma equipa é uma tarefa complexa como são todas as relações humanas. A partilha de vontades e ambições são determinantes para o sucesso de cada momento. As diferenças são fundamentais na complementaridade que proporcionam. O respeito pela divergência, fundamental para a evolução.

Acreditar que o resultado esperado é mesmo melhor, advém das convicções que construímos, conduzindo-nos pela linha traçada, reforçando a persistência que a determinação proporciona.

Mantivemos a ideia de que os elementos constituintes dessa equipa deveriam ser, voluntários, mas que exprimissem as diversas "fações" existentes na Escola. Constituiu-se o trabalho numa ação de formação que ao longo de seis meses desenvolveu o processo e seguiu os procedimentos adequados.

b) Acompanhamento

Esta equipa desenvolveu um trabalho intenso, de recolha de dados, que permitiu uma análise profunda do "estado" em que estávamos, e do mesmo modo conseguiu apreender, ou tão só perceber como estava a ser percecionada a Escola junto de toda a comunidade.

Decidiu-se desde logo que a equipa se deveria manter, já sem os elementos da direção, elaborando-se um plano de ação a desenvolver ao longo dos anos sequentes, visando, anualmente uma avaliação global, e pontualmente a elaboração de auditorias aos vários setores e áreas.

Este grupo foi, desde sempre, objeto de acompanhamento e as suas tarefas supervisionadas pelo Conselho Pedagógico, a quem reporta em primeira instância.

3)- A legislação

a. Análise de documentos

Os documentos legais que determinam, definem e orientam as estruturas escolares, foram sempre elementos fundamentais, procurando-se, desde logo, analisar e perceber até que ponto a sua "normatividade" poderia ser impeditiva de seguir um qualquer projeto a desenvolver.

Sabemos que a construção das leis e decretos, bem como de todos os restantes documentos legislativos, tenta responder do ponto de vista jurídico ao que politicamente é definido, na maioria dos casos permitindo várias interpretações, ainda que delineando uma linha de atuação que se pretende comum a todos.

b. Adaptação regulamentar e funcional

Desde logo, as leituras e análises sistemáticas a toda a legislação foi um cuidado que sempre assumimos como decisivo, não só para regular toda a nossa gestão, mas procurando a cada momento perceber como é possível, e se é mesmo possível, adequar à funcionalidade que entendemos deve pautar o quotidiano da Escola.

Pretendendo alterar tradições, mentalidades e práticas, "fazer como sempre se fez", ou "executar assim porque todos estão assim a fazer", não foi e não é a forma como entendemos definir as nossas leituras legais. De facto, procurou-se sempre perceber até que ponto as limitações determinadas são efetivamente prescrições fechadas, qual a amplitude que permitem sem que em qualquer momento ou situação se incorra em incumprimentos legais.

Estudar bem todos os documentos, perceber o impacto que os mesmos provocam, analisar até onde podem responder às ambições e decisões que queremos assumir, é fundamental para o sucesso de iniciativas e medidas a adotar.

evidente que o apoio jurídico é imprescindível, e se não existe capacidade nos quadros da escola, há que estabelecer parcerias, eventualmente algumas "consultas", externas, e recorrendo sempre que possível aos Gabinetes Jurídicos dos serviços centrais, na maioria dos casos para confrontação de opiniões diversas de "especialistas".

4)- Pilares para o desenvolvimento

a. "Humanização da Escola" – a relação humana

Entendemos "humanização" como o efeito de tornar mais humano, benévolo e afável todos os contactos e relacionamentos na Escola.

A humanização, segundo a nossa perspetiva, cria condições melhores e mais humanas para toda a comunidade escolar e educativa.

O processo de humanização implica o aperfeiçoar das aptidões individuais na interação com o meio envolvente. Para cumprir essa tarefa, todos têm que utilizar recursos e instrumentos como forma de auxílio.

A comunicação é a ferramenta primordial da humanização. Num sentido amplo, "humanizar" significa valorizar o ser humano e a condição humana acima de tudo, relacionando-se com a generosidade, a compaixão e a preocupação em valorizar os atributos e todas as realizações individuais.

Na realidade a "estratificação" social, mesmo dentro da Escola era por demais sentida. A compartimentação vivida no currículo, encarcerando aprendizagens dentro de disciplinas estanques era, e é ainda característica da instituição escolar, que se estende também ao relacionamento interpessoal.

Docente e não docente, adulto e criança ou jovem, as diferenças fazem mesmo diferença no contacto de uns com os outros.

Como proceder então no sentido de alterar a perceção de que a Escola não é "aquele mundo" à parte, distante, que parece ser.

Entendemos que a alteração primeira deveria ser na forma de estar. Eliminar os preconceitos existentes, aproximar todos de todos, em suma "humanizar" a Escola.

Decidimos iniciar internamente, uma aproximação entre todos os intervenientes professores e funcionários. Promover momentos de encontro com partilha de refeições, a propósito de um qualquer acontecimento mais mediático e televisivo, reuniões informais no refeitório da Escola para lanchar, mas cujo principal objetivo se centra na criação de vínculos, de conhecimento interpessoal, de reconhecimento de quem somos e de como somos entendidos. Estabelecemos alguns procedimentos como normas a seguir:

- Todos têm o direito de ser ouvidos, e de obter atenção, no momento em que procuram respostas, ou tão só informações;
- Receber quem nos procura saudando sempre de forma afável, manifestando desde logo a mais ampla disponibilidade;
- Colaborar a cada instante no encontrar de respostas às necessidades apresentadas;
- Ser ouvinte atento e afetuoso nas respostas dadas;
- Respeitar as opiniões, por mais adversas que sejam, sem se agastar ou responder do mesmo modo;

- Ter sempre uma palavra de conforto em situações críticas;
- Dar sentido à ajuda quando se sente a incerteza do outro;
- Demonstrar segurança na comunicação e na forma de estar e de ser.

b. “A negociação”

Tudo na vida é passível de ser contratualizado! Encontrar soluções para tentar ultrapassar a desmotivação, o desencanto, até a força de vontade, sem, contudo, ser possível recorrer a “financiamentos” impossíveis, é um desafio que procuramos ultrapassar a cada situação.

A busca de estratégias para alterar “disponibilidades” leva-nos a tentar perceber como se podem “contratualizar” ações, sem perder a “inocência” profissional. Tentar, a cada momento, negociar, mas integrar no que consideramos deve ser um ambiente colaborativo, todas as partes têm que demonstrar transparência na divulgação dos seus interesses, prioridades e limites, criando-se assim as condições ideais para soluções em que todos “ganham”.

A “negociação” deve basear-se essencialmente na cooperação, onde todos se encontram interessados em satisfazer as necessidades e interesses de cada um para se chegar a um acordo, obtendo o maior número de benefícios possíveis.

A resolução de conflitos é mesmo o objetivo central, sejam as questões tangíveis ou intangíveis.

Há que ser criativo, procurando-se a partir da situação em causa, encontrar soluções capazes de responder à maior quantidade de interesses envolvidos, tão conciliadoras as propostas quanto a complexidade dos problemas se apresenta, sempre focados nas pessoas, não nos problemas.

A neutralidade imparcial, assumida na resolução de conflitos procura uma efetiva harmonização social e a restauração, dentro de limites possíveis, não devendo existir vencedores e perdedores. Aqui, a interferência direta, onde se desenvolve um papel não apenas de sugestão de restabelecimento do diálogo entre as partes, existe a hipótese de sugerir uma solução pacífica para o conflito em questão. Essa solução de conciliação deve ser encarada na forma de um acordo justo para as partes, de tal forma que não fique mais caro para uma em detrimento à outra, o que sugere que ela só pode ser aplicada quando há uma identificação evidente do problema em discussão.

Todas as questões são negociadas, desde a distribuição de serviço letivo, passando pelos horários laborais, ou pelas tarefas propostas e inclusivamente em conflitos disciplinares, manifestando-se:

- A disponibilidade, permanente, para ouvir dificuldades “insolúveis”;
- A procura de soluções face a incompatibilidades, quer elas sejam horárias, ou tão só pessoais;
- A mediação de conflitos entre pares;
- A negociação face a conflitos disciplinares e a aplicação de penas.

c. “A paciência”

O último grande pilar que orienta o desenvolvimento de todo o projeto, e talvez o mais decisivo, é mesmo a “paciência”!

A paciência é entendida como uma virtude, que assenta no autocontrole emocional, ou seja, quando alguém suporta situações desagradáveis, sem perder a calma e a concentração.

Fundamentalmente a paciência é caracterizada como tolerância com os erros de outros ou face a situações e fatos indesejados.

Ter paciência pode também significar perseverança em relação a algo, como uma resposta, situação ou ação que aparentemente não tem previsão para se concretizar.

A paciência é uma das características do "ser educado e humanizado". Saber agir com paciência significa não agir com pressa, ser atento e cuidadoso com o que se está a fazer; saber ouvir, ver, sentir e falar com parcimônia. E, tal como no âmbito religioso, acreditar que se será recompensado com coisas boas. Entendendo como imprescindível para a resolução e sucesso de todo o projeto, em todo e cada momento do dia a dia, sempre foi o aspeto que mais esforço solicita a todos os envolvidos na liderança da Escola.

5)- Distribuição de serviço

a. Princípios

Um dos momentos mais críticos, da gestão escolar, refere-se aos momentos de distribuição de serviço docente.

Tradicionalmente na Escola cada grupo disciplinar elaborava uma proposta de distribuição, que normalmente era ratificada pela Direção.

Entendemos que a constituição de equipas disciplinares, e consequentemente conselhos de turma, no segundo, terceiro ciclo e secundário, devia obedecer a vários critérios que resumidamente assentam no perfil de cada um dos docentes, de cada uma das turmas, do ano de escolaridade a que correspondem e dos resultados que se pretendem alcançar.

Em cada uma das turmas deve existir sempre um equilíbrio entre os docentes experientes com professores mais novos, sendo que as turmas que consideramos "mais difíceis", devem ser entregues a professores com maior experiência.

É na distribuição de serviço que devem ser tidos em conta algumas das questões que podem assumir-se como mais valias, quer para os docentes quer para a Escola no seu todo. Distribuir serviço, "obrigando" alguém a seguir um percurso que abomina, ou tão só não deseja, é mesmo má opção.

b. Utilização de créditos horários

Para a utilização dos créditos horários, após longas discussões, foi aprovado, em Conselho Pedagógico, o princípio de que se deveria privilegiar os tempos necessários ao apoio e recuperação de alunos, em detrimento de projetos e cargos.

Assim, os cargos de Coordenação Pedagógica – Departamento – Grupos Disciplinares – Coordenação de Direções de Turma; devem ser preferencialmente

realizados com as horas correspondentes à componente não letiva dos docentes. (Horas da componente de trabalho na escola, e horas de redução do artigo 79º do ECD).

As direções de turma bem como as relativas ao Projeto de Educação para a Saúde e Coordenação das Tecnologias de Informação e Comunicação são atribuídas recorrendo-se ao crédito global.

Um dos aspetos mais importantes para um melhor aproveitamento de todos os tempos disponíveis, refere-se à necessidade de tempo, para se pensar, planear, partilhar e promover o trabalho colaborativo, tentando incluí-lo, sempre que possível nos tempos sobrantes, letivos de cada professor. Tal opção esbarra muitas vezes com as orientações superiores, que entende que os tempos sobrantes têm que ser evitados a todo o custo.

Pese embora seja aquela uma orientação muito incisiva, a "matemática" da distribuição pode e deve ser utilizada em favor das opções assumidas na Escola, e o objetivo é que todos os docentes registem "sobras" na sua distribuição, permitindo encontrar momentos, que em termos horários são concentrados para a realização de reuniões ou tão só de encontros "informais" onde o "encontro" de ideias, a partilha de práticas ou a preparação de atividades é mais facilmente possível.

6)- Horários

Princípios e critérios

A análise, e avaliação inicial ao funcionamento, da Escola mostrou que existem momentos na semana em que as ocorrências disciplinares se registavam com maior frequência (sextas à tarde), bem como a necessidade de se encontrar tempos para o desenvolvimento de atividades extracurriculares (nomeadamente as atividades de Desporto Escolar).

Face a matrizes curriculares como as que existem, chegámos à conclusão que, sem ultrapassar os limites legalmente determinados, seria possível encontrar, para cada ano de escolaridade, no mínimo, duas tardes sem atividade letiva. Optou-se então por libertar de aulas as quartas e as sexta à tarde, momentos utilizados para o desenvolvimento de projetos, ou tão só de atividade livre.

A elaboração dos horários segue todas as orientações definidas, procurando-se equilibrar a ocupação do tempo de forma o mais favorável possível aos alunos.

Optámos por tempos letivos de 45' e/ou 90' minutos por considerar que esse é o tempo que permite uma maior variabilidade de soluções na conjugação de todas as matrizes curriculares.

7)- Gabinete de Acompanhamento Disciplinar

a. Objetivos

A criação de um gabinete na Escola que assume o papel mediador, mas ao mesmo tempo se constitui como um espaço de partilha, de ajuda, sempre que necessário foi entendido como essencial.

O universo de alunos que frequenta a Escola corresponde também ao que a sociedade revela, em que "uma palavra amiga ou um ouvido atento e disponível" são essenciais para orientar o percurso de vida.

As primeiras ações desenvolvidas foram no sentido de intermediar os graves problemas disciplinares que aconteciam a cada hora, e visaram alterar profundamente todo o ambiente de permanente conflito que então se registava. Inicialmente o Gabinete de Acompanhamento Disciplinar foi um espaço de apoio, que visava implementar medidas intermédias de remediação em situações de alteração de clima de escola – sala de aula ou espaços exteriores.

Não se pretendia que este gabinete se substituísse "ao Professor" no exercício das suas competências ou relacionamentos, ou no exercício da autoridade. Sempre que um aluno é encaminhado para o gabinete terá que ser punido, porque esse seu encaminhamento corresponde a uma impossibilidade sentida pelo professor titular em resolver o assunto/problema dentro da sala. Encaminhar alunos para o GAD, deve ser encarado como uma medida extraordinária, não porque falaram repetidamente, porque se levantaram duas ou três vezes, porque estavam sem atenção…não é aceitável, estes são casos que têm que ser resolvidos dentro da sala.

Da mesma forma que solicitar a presença em aula de alguém, do GAD ou da Direção para se deslocar à sala, significa que o Professor em causa não consegue resolver o problema. Logo a essa chamada corresponderá sempre uma penalização, para os infratores.

Tem o Gabinete, como principal princípio intervir, seja em incidentes disciplinares, seja em casos sinalizados de disfunções a nível da socialização.

Na sua vertente disciplinar, aplica medidas corretivas e preventivas (medidas de integração escolar – execução de tarefas ou repreensão oral, sempre após prévio contacto com os respetivos encarregados de educação).

Caso as situações assim o necessitem propõe à Direção a instauração de procedimento disciplinar.

A responsabilização dos pais e encarregados de educação teve que ser reforçada, assim como agilizar procedimentos para obter resultados mais eficazes de forma célere.

A comunicação imediata do incidente disciplinar ao encarregado de educação por parte do Gabinete, aumenta a frequência de informação e a prevenção em casos de reincidência, para

além da abertura ao diálogo, Encarregado de Educação / Escola / aluno, que tem efeitos surpreendentes na maioria das situações.

A sua atuação tem sempre como princípio reforçar a autoridade do professor que participa a ocorrência, sem prejuízo das garantias de defesa do aluno – intenção pedagógica e dissuasora, no que é sempre apoiado pela Direção da Escola e pelos agentes da Escola Segura, quando necessário.

O objetivo maior é levar os alunos a tornarem conscientes os seus atos – só se modifica aquilo que se conhece como comportamento inaceitável no espaço escolar – ou outro.

Estabeleceram-se procedimentos a seguir em caso de incidente disciplinar, em sala de aula:

- Deve ser preenchido o documento de ocorrência, existente nos livros de ponto enviando o aluno para o GAD, acompanhado por um funcionário, ou pelo delegado de turma, com a indicação ou não de tarefa a executar, e com a indicação ou não de regresso à aula;
- face ao teor da ocorrência o GAD informa, ou não, o Encarregado de Educação telefonicamente;
- Quando o GAD soluciona casos considerados menos graves, apenas comunica ao respetivo Diretor de Turma o ocorrido;

Procedimento adicional do Professor:

- O professor deverá registar no programa de gestão escolar, "Inovar Alunos" a ocorrência (Menu Inicial da respetiva turma; Comportamento).

Como devem proceder os Diretores de Turma e os Professores de Turma (1º ciclo):

- Caso exista uma falta disciplinar no livro de ponto, o Diretor de Turma deve confirmar com o GAD a existência ou não de ocorrência;
- O GAD comunica sempre ao Diretor de Turma a ocorrência disciplinar quando esta é grave ou repetida, dando origem à aplicação de medidas corretivas e preventivas ou mesmo medidas sancionatórias;
- Os Diretores de Turma devem passar regularmente pelo GAD e consultar as respetivas pastas da sua turma (uma vez por semana);
- Procedimento adicional do Diretor de Turma: enviar registo da ocorrência ao Encarregado de Educação via mail ou disponibilizar no Inovar Consulta.

- O professor titular de turma, no caso de ocorrências graves, deverá comunicar no próprio dia ao GAD, com o conhecimento dos coordenadores de estabelecimento e docentes, dando conhecimento ao Encarregado de Educação. O GAD por sua vez, em articulação com a Direção, desenvolve os procedimentos que se considerarem oportunos.

Os elementos do GAD deslocar-se-ão às salas de aula sempre que solicitados, pelo professor, em situações que este considere serem de tal forma extremas que justifiquem essa solicitação.

É enviado um alerta ao Diretor de Turma, e à Direção, com a indicação de professores que participam ao GAD um elevado número de ocorrências disciplinares, alerta esse que visará apenas contribuir para o envolvimento do Diretor de Turma e do GAD na resolução dos problemas em sala de aula.

O Gabinete assume também algumas tarefas de apoio aos docentes que manifestem dificuldades na relação pedagógica, dentro da sala de aula, disponibilizando-se para se deslocar às salas de aula sempre que solicitados pelo professor em situações que este considere serem de tal forma extremas que justifiquem essa solicitação.

b. Constituição

A constituição deste gabinete que surgiu como uma necessidade de encontrar soluções que, numa primeira fase, se dirigiam à resolução dos imensos problemas disciplinares e comportamentais vividos, veio a revelar-se como decisivo, não só nesta vertente, como também num espaço de partilha de dúvidas e na orientação ou reorientação de atitudes, quer educativas, profissionais e inclusivamente pessoais.

Desde muito cedo se assumiu que os elementos constituintes deste gabinete deviam ter um perfil definido estrategicamente, com professores voluntários, com grande experiência na resolução de conflitos, e enorme capacidade para ouvir e propor soluções.

Foram sempre os professores com mais experiência e tempo de serviço, nomeadamente dos quadros da Escola, que apontámos desde o início.

A disponibilidade temporal, mas principalmente mental, foi algo que sempre procurámos encontrar, solicitando a cada um dos docentes que se ofereceu para a descrição que as tarefas a desenvolver exigiam.

Em termos de serviço, inicialmente foram contempladas as horas utilizadas, na componente letiva dos docentes, com recurso ao crédito horário de Escola existente, tendo vindo progressivamente a passar para a componente não letiva, nomeadamente à custa das horas individuais de redução, correspondentes ao artigo 79º do ECD, de cada um dos elementos.

8)- Estratégia global de implementação

a. A organização administrativa

O conhecimento de toda a organização e administração escolar é imprescindível para perceber o funcionamento da Escola.

A legislação, embora confusa e muito dispersa, é normativa e pouco ou nada permite, para além do estipulado legalmente.

A existência de uma centralidade, cada dia mais intensa, verifica-se e acentua-se na centralização, no controlo, e na ditadura das plataformas informáticas. Verificando os elementos burocráticos que determinam o funcionamento da administração pública, o orçamento de qualquer instituição, ou unidade orgânica, é determinante para se planificar e perspetivar o futuro, no entanto, nas escolas, e pese embora o volume global financeiro ser elevado, em média mais de dez milhões de euros, cerca de noventa e oito e meio por cento correspondem a encargos com vencimentos.

O valor remanescente, um e meio por cento do valor global, corresponde à verba que, em teoria, careceria de uma gestão orçamental criteriosa, mas tal não é real

pois as diversas rubricas bloqueiam em grande parte, determinando onde podem ser aplicadas as verbas. As despesas com água, eletricidade, gás, e comunicações são mesmo as áreas que cativam a maior fatia do parco orçamento. As aquisições de material de economato, informática e material pedagógico, sempre necessário, e quantas vezes determinantes a projetos curriculares e extracurriculares, encontram-se balizados pela obrigatoriedade de utilização das plataformas eletrónicas, e sujeitas ao existente nos "acordos quadro", que centralmente são constituídos.

Face à constatação de que a nossa intervenção, enquanto direção, se deveria limitar ao acompanhamento do preenchimento de infindáveis listagens, concursos em plataformas digitais e supervisão de todas as tarefas, sobre as quais recai toda a responsabilidade do

"Conselho Administrativo", assumimos desde logo que a delegação de competências para o registo e desenvolvimento, destas "meras burocracias", seria algo a perseguir.

Assim, promoveu-se formação especializada às técnicas administrativas dos serviços, a quem confiámos as tarefas descritas, estabelecendo-se desde logo momentos de supervisão, e verificação das conformidades.

O mesmo efetuámos quanto às restantes plataformas existentes, como por exemplo as correspondentes à Ação Social Escolar, ou ao concurso de docentes.

A reorganização dos serviços administrativos passou pela definição dos vários setores, e da construção de um Manual de Procedimentos Administrativos da Escola, e mais tarde do Agrupamento, definindo-se as competências dos Serviços de Administração Escolar:

- Atender e informar corretamente todos e quantos se lhe dirijam;
- Adquirir nos termos da lei, e depois de autorizados pelo conselho administrativo, os materiais, equipamentos e serviços requisitados pelos diversos setores da escola;
- Expor em local público normas para preenchimento de documentos e prestar o auxílio necessário;
- Executar e fornecer aos diversos setores os impressos de requisição de material (relações de necessidades e requisições internas);
- Receber e encaminhar os justificativos de faltas;
- Enviar a correspondência;
- Registar a entrada e saída de correspondência;
- Encaminhar a correspondência recebida para os respetivos destinatários;
- Prestar apoio de teor informativo à associação de pais e encarregados de educação, sempre que solicitado;
- Manter um arquivo com a legislação e normas aplicadas ao processo educativo e aos seus agentes, de forma a serem consultados fácil e rapidamente;
- Manter atualizado o inventário dos equipamentos sob sua responsabilidade;
- Cumprir todas as disposições previstas na lei para o funcionamento dos serviços.

Competências do Coordenador dos Serviços de Administração Escolar:

- Coordenar, na dependência da direção da escola, toda a atividade administrativa e financeira em todas as áreas de gestão;

- Dirigir e orientar o pessoal afeto ao setor administrativo no exercício diário das suas tarefas;
- Exercer todas as competências delegadas pela Direção;
- Propor medidas tendentes à modernização, eficiência e eficácia dos serviços de apoio administrativo;
- Participar no conselho administrativo;
- Preparar e submeter a despacho do Diretor da Escola todos os assuntos respeitantes ao funcionamento da Escola;
- Assegurar a elaboração do projeto de orçamento da escola de acordo com as linhas orientadoras emanadas do Conselho Geral;
- Coordenar, de acordo com o conselho administrativo, a elaboração das contas de gerência;
- Adotar medidas que visem a conservação das instalações, do material e dos equipamentos.

Competências dos Assistentes Técnicos:

Desempenhar sob orientação do coordenador dos serviços de administração escolar, as tarefas que lhe foram atribuídas na distribuição de serviço, designadamente funções de natureza executiva, enquadradas com instruções gerais e procedimentos bem definidos, com certo grau de complexidade, relativas a uma ou mais áreas de atividade administrativa e financeira (gestão de alunos, de recursos humanos, contabilidade, tesouraria, expediente e arquivo, ASE).

- Colaborar e mostrar disponibilidade e recetividade ao participar, juntamente com toda a comunidade educativa nas várias atividades culturais e outras, empenhar-se na criação de um ambiente de trabalho digno e saudável para assim contribuir para uma melhoria de qualidade, produtividade e incentivo ao respeito pelas regras de convivência, motivação e satisfação profissional, no sentido de projetar ainda uma imagem que permita o reconhecimento exterior da escola.
- Atendimento e informação aos alunos, encarregados de educação, pessoal docente e não docente e restantes utentes dos serviços.
- A descrição dos conteúdos funcionais não pode, em caso algum, constituir fundamento para o não cumprimento dos deveres de obediência, sigilo profissional e respeito.

Considerações Gerais:

- O cargo de Tesoureiro é designado pelo Conselho Administrativo.
- A responsabilidade da distribuição de serviço é da competência do diretor, e do coordenador dos Serviços de Administração Escolar, tendo em conta as funções de natureza executiva, enquadradas com instruções gerais e procedimentos definidos, relativas às áreas de atividade administrativa e financeira.
- O Conselho Administrativo é composto por três elementos: O Presidente do Conselho Administrativo na pessoa do Diretor, um Vice-presidente que é um dos elementos da Direção designado pelo Diretor, e um Secretário, que é o coordenador do Serviço de Administração Escolar.
- Os Serviços estão organizados com o sistema de Gestão de Processos que consiste na distribuição de um conjunto de funções das várias áreas de atividade pelas assistentes técnicas.

b. Recursos físicos

Inicialmente, as instalações da Escola já com cerca de trinta anos, encontravam-se organizadas por setores, separados em diversas salas. A decisão decorrente da nova organização definida no manual elaborado exigia um espaço amplo, sem divisões, com exceção de um gabinete para a Coordenadora dos Serviços Administrativos.
Após a intervenção da Parque Escolar as instalações melhoraram substancialmente, mas os princípios seguidos são os mesmos.

c. As parcerias

A análise aos recursos existentes rapidamente nos orientou no sentido da procura de soluções para a angariação de apoios.
Claro que as parcerias e protocolos são o rumo a seguir tendo sido solicitado o Conselho Geral no sentido de aprovar os princípios que deveriam ser seguidos no seu estabelecimento:
"A Direção do Agrupamento de Escolas de (...) poderá, de acordo com o seu Projeto Educativo, estabelecer protocolos, e ou parcerias, diferenciadas com diferentes entidades/

instituições, desde que os mesmos se encontrem devidamente fundamentados e se encontrem balizados nos seguintes objetivos e princípios estratégicos:

- *Delimitação clara das áreas de interesse a que os protocolos dizem respeito, devendo os mesmos estar articulados com o Projeto Educativo do Agrupamento, Regulamento Interno e Plano de Ação do Diretor;*
- *Reconhecimento de interesse institucional por cada uma das partes;*
- *Prioridade à celebração de protocolos com instituições que, na colaboração mútua, possam trazer valor acrescentado à intervenção do Agrupamento de Escolas de (…);*
- *Definição de contrapartidas pedagógicas e materiais para o Agrupamento;*
- *Definição exata de prazos de vigência, no máximo um ano, findos os quais, os acordos estabelecidos necessariamente caducam.*
- *A aplicação destas normas contempla diferentes tipos de parcerias e protocolos, nomeadamente, os protocolos de cooperação, intercâmbio ou desenvolvimento estratégico."*

9)- Assembleias de alunos

Uma das questões mais debatida, reconhecida na avaliação inicial aos alunos, e sempre assumida pelos mesmos quando se lhes pergunta o que entendem que deve ser alterado na Escola, tem que ver com a afirmação de que "nunca somos ouvidos"!

De facto, tradicionalmente não existem momentos, na Escola, e mesmo fora dela, em que se ouçam os alunos. A opinião dos jovens não é considerada, poucas são as vezes em que as suas visões e ideias sobre todos os assuntos têm possibilidade de ser emitidas e escutadas pelo adulto.

Decidiu-se então promover a realização de uma hora semanal, inserida no horário de cada turma, para que os alunos, em conjunto com o seu Diretor de Turma debatessem os assuntos que entendem, seguindo-se o princípio e os procedimentos de uma Assembleia.

Este tempo foi colocado à mesma hora da semana e dia, em todas as turmas de cada nível de escolaridade, permitindo deste modo a realização, mensal de uma Assembleia com todos os alunos do mesmo ano. Nesta Assembleia a Direção está presente e pode ser interpelada, quer seja no sentido de propor alguma iniciativa, quer no sentido de apontar questões que segundo o seu critério devem ser alteradas ou corrigidas.

Seguiu-se sempre uma estratégia, assumida desde o início, no sentido de que nenhuma crítica poderia ser efetuada sem que se apresentasse uma proposta de solução.

10)- Autonomia e Responsabilidade

Um dos maiores problemas detetados, focados em praticamente todas as atas de conselhos de turma, refere a "*falta de empenho, pouca autonomia e nenhuma responsabilidade dos alunos*", como razões fundamentais para a não aquisição das aprendizagens.

Após análise mais cuidada concluiu-se que, de facto, e pese embora se registem em ata aqueles juízos de valor sobre atitudes e comportamentos dos jovens, poucas ou nenhumas situações são criadas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o que inviabiliza também o crescimento do sentimento de responsabilidade que lhe está associado.

Exige-se empenho, mas um empenho controlado, determinado pelo professor não permitindo qualquer opção quer nas ações quer nas aprendizagens, o que em grande parte leva à desmotivação para as tarefas escolares.

A autonomia, seja ela em que área se entenda, é sempre algo que implica risco, alguma capacidade de inovação, perceber que não é qualquer coisa que se adquire por espontânea vontade individual, mas um conjunto de circunstâncias em que o erro, a asneira, a correção e a constância da tentativa não é constrangida por demasiado protecionismo.

E claro que quanto mais cedo se proporcionarem situações de aprendizagem, melhor e mais assimiladas serão as soluções adequadas a cada momento. Várias foram as opções assumidas, das quais se salientam algumas:

- No Jardim de Infância, as crianças são alertadas para o facto de que têm que registar a sua presença, sempre que chegam à sua sala, do mesmo modo que têm que registar se desejam almoçar ou não. Para tal foram elaborados dois quadros, colocados na parede de entrada de cada sala, e numa primeira fase a tabela inscrita tem a foto de cada um. Mais tarde, e à medida que forem progredindo são eles que tentam inscrever o seu nome.
- Uma outra medida, assumida já num segundo ano de Jardim de Infância, e aproveitando a referida anteriormente, diz respeito à promoção do trabalho colaborativo. O quadro de registo de chegada e de almoço, desenhado em tabela,

passou a ser construído em papel de cenário com um comprimento superior a dois metros. Tal situação quase que impossibilita o registo, quer da presença quer do almoço, ao fim de poucos dias do mês, pois a distância entre a foto ou o nome e a coluna correspondente ao dia são muito grandes. Assim, só com a ajuda de um ou dois colegas será possível seguir a linha correspondente até chegar à coluna certa.

- No primeiro ciclo, de entre outras, saliento a obrigatoriedade de aquisição de um caderno extra, e que apelidamos de "*caderno de trabalho autónomo*". Desde os primeiros dias o(a) professor (a) explica que aquele caderno se destina ao registo do que cada um entender fazer, sem qualquer outra orientação. Periodicamente, pelo menos uma vez por semana, o professor pergunta quem trouxe o referido caderno e se têm registado algo. Pergunta, aleatoriamente, tendo sempre o cuidado de não esquecer nenhum dos alunos. A valorização do que foi o registo efetuado tem que ser um cuidado a não esquecer, e se realmente se tratar de qualquer coisa relevante, solicita ao aluno autorização para expor para os colegas apreciarem.
- No segundo ciclo, um dos elementos comumente considerado com algo a que os alunos não podem aceder, o Livro de Ponto, corresponde na realidade a um documento, importante, que guarda os registos mais relevantes das aprendizagens a realizar, ou realizadas, bem como de todas as ocorrências e faltas de docentes e alunos. Normalmente o manuseamento deste tão importante "Livro" estava vedado aos alunos.
- O que se fez foi assacar a responsabilidade do transporte, preenchimento e guarda do Livro de Ponto, aos alunos.
- Na verdade, esta medida, que foi muito criticada, quando discutida em grupos disciplinares, tem vindo a revelar-se como excelente pois face à importância do Livro de Ponto todos os procedimentos definidos no início de cada ano letivo têm vindo a seguir seguidos sem que se tenha registado nenhuma anomalia.
- No terceiro ciclo, talvez a medida que mais e melhor exige responsabilidade foi a relacionada com o acabar com os toques sonoros de entrada e saída das aulas. Esta medida surgiu na sequência de uma proposta dos alunos de oitavo ano, logo após terem sido confrontados com o excessivo número de atrasos registados num único mês.
- Várias foram as medidas inseridas no dia a dia dos alunos do ensino secundário, no entanto saliento a que, entendo, melhor corresponde, na sua prática, à assunção de

autonomia e ao mesmo tempo responsabilidade individual. A classificação final de cada disciplina, para além do juízo de valor construído sobre as aprendizagens realizadas, assenta na avaliação do portefólio que é construído por cada um, em cada disciplina. É mesmo através da apreciação deste documento que mais e melhor se pode perceber como se desenvolve o trabalho individual.

Algumas medidas de carácter mais global, e que se foram implementando, acabam por ser assumidas como naturais, embora o objetivo central seja o do desenvolvimento da atitude responsável.

A responsabilidade é inerente a qualquer decisão que assumimos, o que implica a cada momento a capacidade de antecipar o resultado final.

Assumir o resultado das decisões que tomamos implica um processo interno que define a personalidade individual e que nos leva a todos a considerar que somos ou não, responsáveis, por exemplo em algumas situações como:

- Na falta de um professor, naturalmente e na sequência de algumas orientações passadas, sempre que um docente faltava a uma aula procedia-se a uma "substituição". Para tal, quase todos os professores da Escola registavam tempos no seu horário semanal, em que estavam de "prevenção" e caso se registasse alguma ausência, ocupariam o lugar do titular em falta.

Estes tempos, na maioria dos casos revelaram-se como "tempos perdidos", nos quais a indisciplina acabava por ser o aspeto mais penalizador. Ainda foram tentadas várias soluções, como a recolha de fichas de trabalho de cada disciplina, disponibilizadas na Biblioteca da Escola, a criação de salas temáticas para onde os alunos eram encaminhados, enfim diferentes propostas foram sendo experimentadas, mas todas elas, por demasiado dirigidas e "controladas" foram consideradas como pouco relevantes para o desenvolvimento de comportamentos e atitudes adequadas.

Decidiu-se então solicitar a cada um dos docentes, das várias disciplinas, que fornecessem indicações sobre o que se proponha executar na aula seguinte, e caso ele não estivesse presente, os alunos poderiam fazê-lo sozinhos.

Aos alunos foi fornecida a indicação de que caso o professor, de uma qualquer disciplina, não estivesse presente deveriam organizar-se e desenvolver as tarefas que lhes foram indicadas, ou em caso destas não terem sido indicadas, ou possíveis de realizar, deveriam utilizar o tempo

para desenvolver outra atividade dentro do espaço em que se encontram. A coordenação destas tarefas e sua organização é assacada ao Delegado e Subdelegado. (No início de cada ano letivo existe uma formação para estes alunos, salientando-se a importância de que se reveste o cargo para que foram eleitos).

- A Escola Sede, como na maioria das Escolas, o número e a diversidade de idades que convivem nos pátios, durante os intervalos é grande, entre os nove, dez anos e os dezoito. Esta realidade é normalmente encarada com apreensão pelo potencial de conflitos que podem ocorrer. Normalmente a solução tem vindo a ser encarada com a adoção de uma vigilância mais apertada, com um maior número de assistentes operacionais concentrados nestas tarefas.

  O número insuficiente de funcionários disponíveis para o desempenho daquelas funções foi também mais um argumento para avançar para a autorregulação do pátio. Estabelecidas as regras básicas de convivência, alertados todos para a necessidade de respeitar colegas e instalações, a cada intervalo corresponde o encontro de todos e é vivido de forma coletiva sem conflitos. Claro que sempre que necessário a intervenção de um adulto ocorre, normalmente a solicitação dos jovens, e só mesmo em casos que não conseguem resolver.

Claro que a supervisão destes momentos de livre atividade é fundamental, mas para os quais não existe a necessidade de uma presença física próxima.

Tal situação, aliada a uma outra proposta de alunos do terceiro ciclo, que apontava a criação de uma "farda", conduziu a uma proposta da Direção no sentido de ser obrigatório que todos os alunos mais novos, do segundo ciclo, vistam uma "t-shirt" de cor vermelha. O objetivo primeiro é no sentido de mais facilmente se conseguir identificar alunos do quinto e sexto ano no conjunto de todos os jovens no pátio.

Esta proposta, depois de muito discutida, foi aprovada maioritariamente pelos alunos em assembleias, pelo Conselho Pedagógico e ratificada em Conselho Geral, por unanimidade, introduzindo-se um novo artigo ao Regulamento Interno.

Claro que todas estas estratégias têm que ser integradas, e implementadas por todos, docentes e não docentes, não esquecendo o necessário reforço que deve ser dado em casa pela família. A continuidade, a determinação na aplicação de qualquer medida é fundamental para a sua assimilação, repetindo-se vezes sem conta, dando tempo a que se consolidem, é que *"o*

indivíduo humano não só é único, mas em cada momento é biologicamente diferente do que foi no instante precedente e o que será no seguinte", como afirma o neurobiologista Alain Prochiantz.

11)- Assembleias de Encarregados de Educação

Entendemos a "Escola" como uma parte, ainda que importante, do que chamamos Comunidade Educativa. No entanto, para que seja efetivamente uma comunidade é fundamental que todos os elementos o sejam de corpo inteiro funcionando como um todo, e em conjunto proporcionem um crescimento e desenvolvimento adequado, propiciador de aprendizagens fundamentais e integradas na sociedade.

A ideia, e dito popular, de que "a Escola ensina e a Família educa", é mesmo um conceito há muito ultrapassado. Na realidade o provérbio Africano: "Para educar uma criança é necessário a aldeia toda", está muito mais próximo da forma como entendemos a Educação no seu todo.

Entendendo, portanto, que é imprescindível esta colaboração "Família/Escola", procurámos perceber como poderia ser realizada esta tarefa.

"Trazer" os pais e encarregados de educação à Escola revela-se fácil quando da apresentação de um qualquer projeto, em que intervenha um dos jovens da família, ou nos momentos de entrega de diplomas, ou em encontros desportivos. Aliás, existia uma excelente experiência nesta área, desenvolvida nos anos noventa, que convidou os familiares dos alunos a deslocarem-se à Escola, aos sábados de manhã e cujo projeto se chamava "Venham brincar connosco", cujo sucesso foi assinalável.

No entanto, quando analisámos as presenças de pais e encarregados de educação às reuniões para as quais são convocados, durante o ano escolar, verificámos que a ausência da maioria impedia o encontro de soluções para os problemas que iam ocorrendo.

Uma Comunidade Educativa persegue objetivos que devem ser comuns, planeados em conjunto, e avaliados periodicamente.

A questão de como registar o maior número de presenças de pais e encarregados de educação nos momentos fundamentais do ano, início e no final de cada um dos períodos letivos, foi um dos primeiros grandes desafios.

Decidiu-se começar a "marcar falta" a quem não comparecia, embora convocado. A cada falta correspondia o envio de uma "carta", utilizando-se uma folha A4, de cor vistosa, cujo texto invariavelmente foi: "*Caro Encarregado de Educação, registámos a sua falta à reunião da turma do seu educando. Lamentamos que não tenha sido possível estar presente pois só mesmo em estreita colaboração, Família/Escola, conseguiremos proporcionar as aprendizagens que o seu educando merece e necessita, para atingir o sucesso que todos desejamos. Espero que brevemente, e no futuro, seja possível contar com a sua presença."*

Esta carta era então entregue aos alunos, dos pais e encarregados de educação "faltosos", sem sequer a dobrar ou colocar dentro de envelope, solicitando aos jovens que a entregassem em casa.

Esta iniciativa obteve os resultados que desejávamos e as presenças aumentaram substancialmente, mais, começaram a surgir as primeiras justificações, pelas faltas, mas solicitando um outro momento para conseguirem conversar sobre os seus educandos.

O impacto desta ação foi enorme, e as presenças de quase todos os pais e encarregados de educação obriga a um reforço na capacidade de receção, e acima de tudo de disponibilidade para ouvir, muitas vezes o que não se gosta mesmo. Rapidamente concluímos que a maioria dos problemas colocados, quando "conversados", facilmente são ultrapassados, exigindo "paciência" e a empatia suficiente que transmite segurança.

Após o sucesso desta iniciativa, cujo objetivo central foi o de sensibilizar as famílias para o envolvimento com a Escola, entendemos que seria fundamental, de uma forma periódica, explanar quais os objetivos anuais que definimos, e que desejamos conseguir realizar, e ao mesmo tempo, de uma forma regular, divulgar e discutir os resultados com todos.

Iniciámos a realização de assembleias, no abrir do ano letivo, e no final de cada um dos períodos, reunindo os pais e encarregados de educação, por ciclo, e rapidamente houve que separar por ano de escolaridade face ao número de presenças, mas também de matérias a "conversar".

A análise do trabalho desenvolvido, os resultados obtidos, os erros e falhas surgidas, bem como as alterações que se revelassem como necessárias são objeto de apresentação e discussão, realizando-se no final uma súmula das conclusões a que se chega.

Tal como com os alunos à entrada para estas assembleias distribuímos dois, pequenos, "post-it", um "vermelho" para se registar algo que do ponto de vista individual esteja errado ou

incorreto na Escola, e um "amarelo ou verde", para se registar o que consideram uma mais valia, uma "coisa boa". Durante a sessão solicita-se a todos, de forma anónima, que descrevam sucintamente o que entendem dever ser conhecido e no final, à saída, deixem colado às paredes do auditório.

A recolha e sistematização destas informações revelou-se essencial no encontrar de alguns problemas que nos passavam despercebidos, mas ao mesmo tempo forneciam pistas para a sua resolução. Por outro lado, registamos, mesmo com muita satisfação, a valorização que é dada ao trabalho desenvolvido na Escola, algo que difícil e raramente temos oportunidade de verificar.

12)- Entrada e saídas das aulas

A entrada e saídas das aulas, tradicionalmente assinaladas através de um toque, sonoro, de campainha procurou, na sua forma mais básica e inicial, aproximar as situações escolares aos hábitos das empresas, nomeadamente das fábricas industriais do princípio do século dezanove. A preparação dos jovens para o mercado de trabalho, repetitivo, e massivo em tudo procurou assemelhar a Escola ao "trabalho".

Se este assinalar de um momento, no mundo profissional, faz sentido, na Escola retira espaço para a consolidação da responsabilidade individual e capacidade de controlar a atividade, de uma forma autónoma, razão pela qual decidimos abolir os "toques".

Esta decisão, que à partida, foi considerada como uma má opção, que iria projetar conflitos agravados e atrasos significativos, revelou-se como um conjunto de momentos que apelaram a um maior controlo do tempo responsabilizando todos pelo integral cumprimento de horários definidos.

Os mais jovens, normalmente do segundo ciclo – quintos e sextos anos – cumprem escrupulosamente os horários definidos, no entanto, e na sequência de um acidente ocorrido na entrada para um dos tempos letivos, houve que proceder a uma análise aos momentos de entrada nos pavilhões de aula, e tentar perceber o porquê daquele acidente em que dois alunos se envolveram.

As entradas para estes jovens são efetuadas de uma forma completamente desordenada, e como sempre, a correr. Estes momentos de aproximação das salas, que todos "exigem" fazer ao mesmo tempo podem levar mesmo a alguns conflitos, que alteram substancialmente os

momentos de acalmia que deveriam ocorrer antes de se iniciar as tarefas de aprendizagem na sala de aula.

Verificado o problema, foi o mesmo colocado em discussão nas assembleias de ano com os alunos, e seguindo-se os procedimentos habituais, solicitou-se a todos uma maior atenção para aqueles momentos, e eventuais propostas de alteração, e regulação das entradas.

Curiosamente, um dos mais jovens alunos propôs que a entrada deveria ser efetuada "um a um"!

Pese embora todos estivessem de acordo a forma de regular esta diretiva revela-se como quase impossível pelo que teríamos de encontrar uma solução. Questionados sobre a forma de o conseguir surgiu a resposta pronta: "*Tem que se fazer como fazemos na Educação Física, onde o professor nos coloca todos em fila!*"

Encontrada a solução decidiu-se traçar no chão, no pátio interior, várias linhas, cada uma correspondendo a uma turma, com a indicação de qual (exemplo: 5ºA; 5ºB...). Ao aproximar do tempo de final de pausa, todos os alunos se devem dirigir para a coluna correspondente à sua turma, colocando-se em fila, e esperando que o professor chegue, seguindo-o paulatinamente até à sala sem atropelos. O que parecia ser algo impossível resultou, a "formatura" veio responder a várias questões, sendo que a mais sensível diz respeito à diminuição do tempo gasto no "retorno à calma" após cada intervalo.

13)- Os atrasos

A pontualidade é fundamental em todos os momentos da nossa existência. É também uma aprendizagem que deve ser iniciada desde muito cedo, sendo o exemplo do adulto, como em muitas outras situações determinantes à sua assimilação, procurando criar hábitos que perduram.

Para além de alguns procedimentos que se seguem ao longo de todo o ano, relativamente aos primeiros anos de escolaridade – 5º ano – na Escola Sede em todos os dias do primeiro mês de aulas, todos os alunos devem deslocar-se para o auditório, logo pela manhã, antes da hora de entrada. À hora de início do primeiro tempo a porta do auditório é encerrada, e quem chegar após esse momento – alunos e docentes – esperam, na parte de fora, que termine a pequena sessão orientada pela Direção.

Estes atrasos são, publicamente recriminados, chamando-se à atenção para a necessidade de cumprimento estrito dos horários.

Dentro do auditório, e ao longo do mês, diariamente são salientados, utilizando no máximo cerca de cinco minutos, os pontos mais importantes do regulamento interno, são apresentados aos alunos os elementos que apelidamos de "*as pessoas mais importantes da Escola*" – o Diretor – as Adjuntas da Direção – a Coordenadora dos Serviços Administrativos – a Coordenadora das Assistentes Operacionais – a responsável do Bar – a responsável da Papelaria e Reprografia – a responsável dos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar – a Professora Bibliotecária – a Presidente do Conselho Geral – os elementos representantes dos alunos no Conselho Geral – os Agentes da Escola Segura – as Enfermeiras do Centro de Saúde com quem temos parceria.

As principais regras de funcionamento são objeto de chamada de atenção, prestando as orientações necessárias para que as rotinas sejam criadas sem dificuldade.

Paralelamente ao acabar com os toques sonoros, para assinalar o início e final de cada tempo letivo, procurou-se diminuir, tentando eliminar, os constantes atrasos dos alunos, principalmente na primeira hora do dia.

A questão foi colocada a todos, procurando-se encontrar solução para o que se revelava como um problema de difícil remediação.

Foi também numa das assembleias de alunos que surgiu a ideia de "*tornar chato chegar atrasado*". Seguindo esta ideia determinou-se que:

- Na primeira hora da manhã, existindo uma tolerância, definida em regulamento interno, de dez minutos, considera-se que a partir desse momento o atraso deve ser objeto de tratamento específico;
- Na entrada, e registando-se o atraso, a funcionária encaminha de imediato o aluno para a Biblioteca;
- Na Biblioteca é entregue um formulário ao aluno, que o deve preencher, elaborando um pequeno relatório sobre o motivo do atraso;
- De seguida o aluno é encaminhado para o Gabinete de Acompanhamento Disciplinar, onde é recebido pelos docentes responsáveis, que entram em contacto telefónico com os pais ou encarregados de educação do aluno;

- Após breve explicação do motivo do contacto, o aluno é convidado a ler, ao telefone, o que registou como motivo do atraso;
- Após estes procedimentos é elaborado um memorando autorizador de entrada na aula, que deve ser entregue ao respetivo professor da disciplina curricular.

Claro que este procedimento é moroso, sendo que em todos os momentos do percurso, todos, assistentes operacionais e docentes penalizam criticamente a situação que está a ocorrer, lamentando e incentivando o aluno a não repetir a situação.

O resultado é muito mais eficaz do que se previa, e a diminuição drástica dos atrasos é mesmo uma realidade, não chegando a um por cento, em média por dia, o número de atrasos com os cerca de dois mil alunos da Escola Sede.

Nos Jardins de Infância e das Escolas do Primeiro Ciclo, os procedimentos são idênticos, sendo que neste caso os prevaricadores são, na quase totalidade, os pais e encarregados de educação:

- - Os portões dos Jardins de Infância e das Escolas Básicas fecham dez minutos após as nove horas;
- - Quando chega atrasado o acompanhante do aluno tem que tocar à campainha;
- - A funcionária abre, eletricamente e a partir do edifício de aulas, o portão;
- - O aluno é então acompanhado pelo familiar até à sua sala de aula, onde o (a) professor (a) titular, assinala o atraso solicitando maior pontualidade, entregando um formulário, que deve ser preenchido pelo acompanhante da criança, relatando o motivo do atraso.

14)-Visitas de estudo

As visitas de estudo são estratégias fundamentais para motivar aprendizagens mais consolidadas, e significativas.

Os normativos indicam procedimentos a seguir, nomeadamente quanto aos acompanhantes dos alunos que garantam, para além dos objetivos educativos e curriculares, a segurança dos jovens, entendemos, no entanto, que estes momentos podem ser excelentes para conseguir envolver as famílias nas tarefas pedagógicas da Escola. Criou-se então a obrigatoriedade, junto de todos os promotores das visitas de estudo, de programar a saída da Escola apenas quando

consegue ter envolvidos, e a participar na mesma, tantos familiares dos alunos quanto o número de professores.

O Plano Anual de Atividades contempla em média cinco visitas de estudo por ano e por turma, que apenas podem ser realizadas, cumpridos que estejam os procedimentos definidos, não se registando nenhuma anulação por falta de presença dos Pais ou Encarregados de Educação desde a implementação desta medida.

15)-As retenções

Da análise aos resultados da Escola, um dos aspetos que mais se salientava tinha que ver com a elevadíssima taxa de retenção, transversal a todos os anos de escolaridade.

Mesmo em comparação com a realidade nacional, que já por si apresenta valores muito significativos, o debruçar sobre a questão, tentando perceber como acontecem, porque acontecem e como é possível diminuir os valores registados, foi decisivo para a tomada de medidas sequentes.

Pese embora algum esforço nacional no sentido de combater esta situação, de acordo com os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (2012), cerca de 35% dos jovens portugueses com quinze anos tinham já sido retidos pelo menos uma vez, sendo que a média registada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) era de apenas 13%. Mais ainda, em Portugal, mais de 7,5% dos jovens têm mais de uma retenção no seu percurso.

Face a esta constatação colocámo-nos algumas questões, que poderiam ajudar na reflexão, tentando perspetivar o futuro apontando um rumo a seguir para obviar a este problema:

- Será que "chumbar" alunos significa um elevado grau de exigência?
- Será que a repetição de um ano é solução para a recuperação de aprendizagens não realizadas?
- Na realidade o que acontece às crianças e jovens com a "repetição" do mesmo ano de escolaridade?

De acordo com o Ministério da Educação (2008, in Rebelo, 2009, p. 27), o termo retenção refere-se à *"percentagem de efetivos escolares que permanecem, por razões de insucesso ou de tentativa voluntária de melhoria de qualificações, no ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos), em relação à totalidade de alunos que iniciam este mesmo ensino".*

Em síntese, Rebelo (2009) sugere que a retenção é uma medida administrativa utilizada pelos sistemas escolares de diferentes países, quando os resultados de aprendizagem, por parte de um aluno, dos programas escolares lecionados num determinado ano curricular são considerados insuficientes.

Ou seja, com base no atrás referido, podemos observar que, conceptualmente, a retenção pode surgir como uma imposição, associada ao insucesso do aluno, ou como uma opção, na qual o aluno pretende uma melhoria de resultados. No entanto, o que mais caracteriza a retenção e motiva os debates sobre a mesma, é a sua associação ao insucesso.

De facto, o Ministério da Educação e Ciência (2012, p. 3482) refere que *"Caso o aluno não adquira os conhecimentos predefinidos para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam a aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades definidas para um ano de escolaridade, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvido o conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, pode, a título excecional, determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade."*

Assim, e revista alguma da legislação portuguesa, quanto às referências à retenção, tentámos perceber como é entendida esta questão noutros países. De acordo com Jimerson (2001) a retenção dos alunos não contribui para a sua melhor aprendizagem, nem para que estes alcancem os objetivos pedagógicos em anos subsequentes. Ao invés, diminui a sua autoestima, ao mesmo tempo que aumenta a probabilidade de abandono escolar por parte destes.

Reforçando esta última ideia, Jimerson, Anderson e Whipple (2002) sugerem mesmo que a retenção é um preditor significativo do abandono escolar, por parte dos alunos, no nível secundário de escolaridade.

Brophy (2006) reforça o já exposto ao referir que, para além de levar à diminuição da autoestima, a retenção também prejudica o processo de socialização, contribui para a alienação da escola, e aumenta a probabilidade de eventual abandono. Vai mais longe e, numa referência mais abrangente, diz mesmo que a retenção cria problemas orçamentais e patrimoniais para as escolas e para os sistemas de ensino.

Ou seja, em resumo, Rebelo (2009) refere que, de acordo com a maioria dos estudos sobre os efeitos da retenção escolar, esta é apontada como sendo ineficaz do ponto de vista pedagógico, e surge mesmo como prejudicial ao desenvolvimento global dos alunos, designadamente nos domínios da aprendizagem, da personalidade e do comportamento.

Por outro lado, a avaliação interna que realizámos apontou alguns dados complementares. Quando ao analisar os problemas de indisciplina, fomos confrontados com alguns indicadores preocupantes, pois cerca de oitenta e cinco por cento das ocorrências disciplinares e de conflitos foram registados com alunos "repetentes".

A cada momento de reflexão sobre o assunto mais se reforçou a ideia de que estas soluções, no sentido de resolução de problemas de aprendizagem, com retenções, não poderia ser o rumo a seguir. Numa primeira fase do pensamento sobre as soluções a adotar, a reprovação é uma medida que devemos evitar, sendo necessário diagnosticar precocemente os problemas de aprendizagem que se vão registando, e continuar a fazê-lo ao longo de todo o percurso escolar dos alunos.

Para tal, como sugere Rebelo (1992; 1999) e muitos outros autores, cada vez mais é necessário que quem ensina domine bem e utilize adequadamente tanto estratégias de prevenção, como de facilitação do processo de aprendizagem de todos os alunos.

De facto, é necessário que os docentes utilizem diferentes estratégias, que já se encontram bem organizadas e explícitas em programas de prevenção e intervenção, os quais têm sido avaliados na sua eficácia através de estudos científicos (Rebelo, 2009), como por exemplo:

Programas pré-escolares: Concebidos para acompanhar, supervisionar e promover o desenvolvimento de crianças com Perturbações do Desenvolvimento ou em situações de risco, estes programas facilitam a aquisição das competências necessárias para que aquelas alcancem o sucesso escolar, como por exemplo o Projeto Integrado de Intervenção Precoce (PIIP).

Programas de promoção social e de desenvolvimento académico: Partindo da noção de que o desempenho académico depende de uma diversidade de fatores, que vão mais além do cognitivo, estes programas suportam-se na ideia de que o ensino deverá ser organizado de modo a ir ao encontro das diferenças individuais dos alunos, de modo a desenvolver as suas aptidões sociais e académicas, com o objetivo de os tornar capazes de solucionar os seus conflitos.

Turmas diferenciadas de alunos com diversas idades: Podendo constituir-se como alternativas às turmas normais, estas turmas permitirem uma maior flexibilidade no apoio a certos alunos. Neste caso, a progressão será realizada de acordo com o próprio ritmo dos alunos, que se suporta numa maior compreensão do estilo de aprendizagem de cada aluno por parte dos professores, os quais a ele se adaptam.

Envolvimento parental: Tendo em consideração que as atitudes parentais a favor da educação e da escolarização dos filhos têm frequentemente um impacto positivo no sucesso académico, é fundamental que a escola estimule e promova, o mais possível, o envolvimento dos pais na educação dos filhos.

Projetos de promoção da leitura: Dado que a leitura é considerada fundamental para futuras aquisições académicas, estes programas têm como objetivo ultrapassar dificuldades na aprendizagem da leitura elementar.

Estratégias de instrução e avaliação: Existe uma variedade de estratégias que têm sido validadas pela investigação como sendo eficazes na facilitação do sucesso escolar, as quais poderão ser utilizadas na sala de aula. De entre estas podem ser destacadas a instrução direta, as adaptações curriculares, e a aprendizagem cooperativa.

Modificação comportamental e cognitivo-comportamental: As estratégias de modificação do comportamento, tanto a clássica (e.g., modelação, feedback e reforço) como a cognitiva ("não responder imediatamente antes de pensar bem" e "pensar e dizer em voz alta o que se está a pensar"), visam a redução ou eliminação de comportamentos inadaptados, fazendo com que os alunos adquiram atitudes e desenvolvam comportamentos ajustados às tarefas escolares.

Após esta breve pesquisa, decidimos assumir algumas medidas e lançar propostas que visam responder às dúvidas iniciais.

> *Será que "chumbar" alunos significa um elevado grau de exigência?*
>
> Não! Pelo contrário, a opção responsável por uma transição de alunos com um baixo rendimento escolar implica um mais elevado nível de exigência, pois pressupõe que todos os intervenientes façam um esforço acrescido no que se refere à criação de estratégias e de medidas de apoio e reforço das aprendizagens (CNE, 2015).
>
> *Será que a repetição de um ano é solução para a recuperação de aprendizagens não realizadas?*
>
> Não! Na realidade, a retenção é utilizada com uma frequência muito superior ao que seria expectável face ao seu carácter de excecionalidade (CNE, 2015). Existe apenas um reduzido número de autores que consideram que a retenção tem alguma influência benéfica, embora pouca, sobre o desempenho escolar e sobre o comportamento problemático desses alunos.

Em síntese, a resposta à pergunta "Reter ou não reter o discente no mesmo ano de escolaridade" é, genericamente, negativa.

Na realidade o que acontece às crianças e jovens com a "repetição" do mesmo ano de escolaridade?

De facto, confrontando o objetivo pedagógico da retenção, que é o de permitir que os alunos recuperem e voltem a estar ao nível de aprendizagem considerado aceitável para aquele ano de escolaridade, com os efeitos negativos que ela, do ponto de vista emocional e comportamental, poderá causar nos alunos, então, salvaguardando raras exceções, a retenção não parece ser uma medida aceitável, pois ao contrário de ajudar os alunos, irá prejudicar estes em termos da aprendizagem, da personalidade e do comportamento.

Mais ainda, se pensarmos bem, a retenção constitui-se como a única estratégia de redução do insucesso que o sistema educativo paga sem questionar sobre o seu efeito. Numa época em que o argumento económico é prioritário, torna-se fundamental equacionar uma melhor utilização das verbas em estratégias e em medidas de eficácia comprovada". (Ana Raimundo, Psicóloga Clínica).

Após alargada discussão na Escola, envolvendo todos os docentes dos vários grupos disciplinares, foi decidido, por unanimidade, em Conselho Pedagógico aprovar os seguintes critérios de transição:

> "Os alunos no Agrupamento de Escolas de (…), transitam de ano, independentemente do número de classificações inferiores a três, ou de qualificações inferiores a suficiente, nos anos intermédios de cada ciclo (1º, 2º e 3º), desde que o Conselho de Docentes e/ou de Turma considere que ser mais benéfico para o aluno acompanhar o seu grupo turma, do que ficar retido."
>
> Paralelamente, e face à determinação legal de que as decisões devem ser assumidas por consenso, foi decidido que a retenção de um aluno apenas poderia ser definida caso existisse a unanimidade do respetivo Conselho, sendo necessária a elaboração de um plano alternativo, para o ano seguinte, cujo objetivo seria a recuperação das aprendizagens não realizadas.

Estas decisões, após a alteração da legislação, relativa à tomada de decisões em Conselhos de Docentes e de Turma, que passou a ter que ser efetuada "por maioria", dos docentes presentes, deixaram "cair" a "unanimidade", mantendo-se, no entanto, todos os restantes requisitos.
Ficou evidente que o despistar das dificuldades registadas exigiria um diagnóstico sistemático, e rigoroso sobre as aprendizagens definidas no currículo.

a. A recuperação e apoios

A acusação de "facilitismo", foi algo de que já estávamos à espera, por quem não seguiu de perto as medidas que, entretanto, foram sendo implementadas. Por outro lado, a afirmação de que *"ninguém chumba"*, que, entretanto, repassou na comunidade escolar, obrigou à chamada de atenção para a forma como esta, e todas as medidas, que se afastam do "tradicional", que são "fora da caixa", devem ser publicitadas e explicadas.

De facto, tratou-se de mais um desafio explicar o sentido da medida, e das implicações que acarreta. Remeter para os vários estudos académicos sobre esta matéria, e descrever as medidas adicionais que a Escola utiliza para resolver os "atrasos" ou as dificuldades de aprendizagem dos diversos conteúdos programáticos foi uma difícil tarefa realizada.
Do ponto de vista dos alunos o debate sobre a questão foi também um excelente momento para desenvolver competências de cidadania e consequentemente de aceitação das diferenças individuais.

b. Grupos de nível e trabalho por tutoria de pares

Uma das primeiras iniciativas que implementámos foram as turmas de nível, cujo principal objetivo foi no sentido da promoção de melhores condições de aprendizagem.
Claro que uma diferenciação deste tipo rapidamente conduziria a distinções discriminadoras e até a rotulações humilhantes para alguns dos alunos, com "turmas de burros" e "turmas de nerds", que queríamos evitar.

> *"A formação de turmas de níveis de conhecimento provoca uma segregação nas escolas e um espírito competitivo, individualista e até egoísta. Aos níveis de conhecimento vêm, com muita facilidade, associados os níveis de comportamento e*

também a proveniência social. A estratificação vai-se consolidando e a escola para todos, que deveria suprir as carências que as crianças encontram na sociedade, cada vez menos cumprirá essa função e cada vez mais reproduzirá e agravará as diferenças. É inquestionável que a escola tem uma linguagem e uma cultura mais próximas da das classes sociais mais favorecidas, o que faz com que as crianças delas provenientes tenham, à partida, mais condições de sucesso.

A criação de turmas de nível cria expectativas relativamente ao sucesso dos seus estudantes, tanto neles próprios, como nos professores ou nas famílias. É o chamado efeito de Pigmalião, estudado por psicólogos americanos, que concluíram que as expectativas dos professores influenciam os resultados dos alunos (para o bem e para o mal). Ideia idêntica é transmitida pelo conceito de profecia autorrealizada, que explica que, se as pessoas acreditam em algo, mesmo que não seja verdadeiro, atuam como se o resultado fosse inevitável e ele acaba por se concretizar. Quem nunca ouviu pais explicarem que os seus filhos não são bons a Matemática porque eles próprios e toda a família sempre foram "burros para as contas"? E a profecia da família vai-se autorrealizando, porque a criança não acredita nas suas possibilidades de obter sucesso". (Armanda Zenhas, in Educare.pt)

Estudámos atentamente alguns modelos, alguns dos quais o próprio Ministério da Educação tem referido, como o "Projeto Fénix", ou o "Projeto Turma Mais". No entanto a sua aplicação na Escola não nos pareceu adequado, embora tenha fornecido algumas indicações.

Organizámos as seis turmas do 5º ano, em dois grupos de três, com as disciplinas com maior insucesso – Português – Inglês – Matemática, a funcionarem à mesma hora. Em um terço das horas de cada uma das disciplinas as turmas reorganizavam-se, criando-se três níveis diferentes. O grupo dos alunos com maiores dificuldades foi reforçado com uma parceria de docentes, procurando diminuir o número de alunos por docente.

Após análise da avaliação desta estratégia, efetuada no final do ano letivo, as conclusões foram determinantes para o abandono do projeto:

- Com os grupos de nível, e pese embora se tenha registado uma ligeira melhoria, perdeu-se a possibilidade de os alunos aprenderem uns com os outros bem como de adquirir competências de comunicação, o espírito de solidariedade e de entreajuda;
- Não se registaram progressos assinaláveis no grupo dos alunos médios;
- As turmas onde o rendimento já era bom registaram também grandes problemas. Alunos que se consideravam como "bons", não conseguiam estar ao mesmo nível dos melhores o que conduzia a menor investimento e a desmotivação.

Este modelo não resultou, tendo em conta os objetivos que se pretendiam, no entanto, procedemos à análise da legislação, no sentido de perceber se existe margem de manobra para se encontrarem diferentes soluções na recuperação de aprendizagens não realizadas. E, claramente, é possível verificar que a amplitude dada para a constituição de turmas permite um espaço de autonomia a ser definida por cada Escola:

O Despacho Normativo nº 7-B/2015, de 7 de maio, revogou o Despacho nº 5048-B/2013, que revogou o Despacho nº 14026/2007 e os nº 26, 26.1, 26.2, 26.3 e 26.4 do Despacho nº 14758/2004, estabeleceu os procedimentos da matrícula e respetiva renovação, as normas a observar na distribuição de crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino. Neste diploma, no que diz respeito à constituição de turmas, assumem especial relevância os seguintes artigos:

Artigo 17.º Constituição de turmas

1. *Na constituição das turmas prevalecem critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo e no regulamento interno do estabelecimento de educação e de ensino, competindo ao diretor aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho normativo.*
2. *Na constituição das turmas é respeitada a heterogeneidade das crianças e jovens, podendo, no entanto, o diretor, após ouvir o conselho pedagógico, atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e para a redução do abandono escolar.*

Há então que alterar a filosofia subjacente à criação das turmas de nível, entendendo que o problema deve ser encarado e resolvido, primeiro na sala de aula, recorrendo

preferencialmente ao trabalho por pares, ou interpares, motivando e promovendo as "tutorias" entre os alunos.

Claro que as questões não são todas iguais e existem margens de insucesso que carecem de uma maior e mais especializada intervenção, pois dificilmente são resolvidas com as soluções a que se chegou.

Decidimos então perceber, diagnosticando, as situações que surgem e para os quais é mesmo necessária uma intervenção diversa, e mais individualizada, da que desenvolvemos naturalmente.

Dificilmente conseguimos alterar o número de alunos por turma, que de uma forma central, e normativa, é determinada legalmente. A redução do número de alunos é limitada a casos de matrícula de crianças e jovens com patologias que se assumem como necessárias de um ambiente menos diversificado, qualificando-os de "alunos redutores".

Ora, constatando-se que anualmente se registam situações como a referida, tem a Escola, em cada ano de escolaridade pelo menos uma turma "reduzida", com vinte alunos, com um ou dois "alunos redutores".

Aproveitando a redução do número de alunos na turma, associou-se uma outra medida, também consignada na lei, e que permite a parceria ou coadjuvação, de docentes, com o recurso à utilização do crédito horário atribuído às Escolas. Os alunos que diagnosticados com grandes dificuldades de aprendizagem, e que carecem de um apoio mais individualizado, são colocados nesta turma, permitindo que dentro da sala, e no contexto da turma sejam acompanhados, de uma forma mais individualizada ao longo do ano. Para o desenvolvimento desta medida são atribuídos tantos docentes, em cada disciplina, quantas as possibilidades e necessidades individuais, de forma a que quatro alunos por professor seja o número máximo.

O grande objetivo é mesmo possibilitar uma orientação mais dirigida e próxima, no adquirir das competências, trabalhando os conteúdos de forma tão diferenciada quanto necessária, de forma a que sejam atingidos os patamares curricularmente definidos.

Este acompanhamento tem forçosamente que ser constantemente avaliado no sentido de se perceber se está efetivamente a resultar, razão pela qual é imperioso que o Gabinete de Psicologia e Orientação Escolar seja incluído no percurso.

Esta estratégia desenvolve-se, no máximo, ao longo do 2º ciclo sendo no primeiro ano do 3º ciclo, verificados os resultados daquele investimento, retirando os apoios excecionais adotados nos anos anteriores.

c) A orientação escolar

Como referimos, o apoio de todo o processo de apoio/recuperação, é acompanhado pelos técnicos do Serviço de Psicologia e Orientação, no sentido de se perceber, a cada momento, se existe algo que não está a resultar ou se porventura está a revelar-se como medida adequada esta estratégia.

A perceção de que a motivação, e até capacidade dos jovens, não está ou não indicia sucesso no percurso escolar, dito "regular", deverá ser o mesmo orientado, procurando adequar a cada um o rumo que permitirá a conclusão do ensino obrigatório com a qualidade que merece.

Claro que a intervenção do Conselho de Turma deve ser efetiva, possibilitando as informações e orientações necessárias ao respetivo Diretor de Turma, que em conjunto com a Psicóloga, trabalham toda a família do jovem.

A transparência desta relação é fundamental para a assunção de uma decisão sobre as várias opções que se podem colocar, e para as quais há que motivar todos, desmistificando muitos dos percursos que, infelizmente, ainda têm uma carga muito negativa na sociedade.

d)-Os percursos e ofertas formativas

Na realidade os percursos e ofertas formativas, embora variados, foram lançados com objetivos pouco esclarecidos e esclarecedores das finalidades desejadas.

Aliás os próprios nomes com que foram lançados, criaram, desde o primeiro momento, uma confusão na sociedade que rapidamente absorveu e caracterizou cada um, hierarquizando em "qualidade" o que, de facto, não pode nem deve ser comparado.

A "Telescola", ou ensino à distância, os "Cursos Liceais", os "Cursos das Escolas Técnicas", "Cursos de Alfabetização", "Ensino Recorrente por Módulos", "Cursos de Educação Formação", "Percursos Curriculares Alternativos", "Cursos de Educação e Formação de Adultos", "Cursos Vocacionais", "Cursos Tecnológicos", "Cursos Profissionais", "Cursos Científico Tecnológicos", "Cursos de Especialização Artística", "Cursos de Ensino

Articulado", variadas foram, e ainda são, as ofertas curriculares, no entanto pouco esclarecidas da sua missão acabam por ter uma conotação, e uma perceção de todos que praticamente se resumem em cursos vocacionados para a continuação dos estudos superiores, em Universidades, apelidados de "Cursos Regulares", e os outros, que não assumindo o mesmo rumo, acabam por ser considerados como "cursos para burros !".

Se atendermos ao universo do ensino – aprendizagem e sua relação com o "mundo do trabalho", a leitura, produzirá informação bastante mais complexa, e eventualmente mais esclarecedora, sobre os objetivos e até qualidade do sucesso que produz.

A "diferença" das nossas diferenças, enquanto seres humanos, pode e deve ter orientação e ser adequada, às motivações, capacidades e até desejos que se manifestam ao longo dos primeiros anos de vida e do contexto em que vivemos. Decididamente, insistir para que a criança e jovem sejam, e sigam, aquilo que queremos que ela seja é um caminho que não devemos seguir.

Temos que saber observar, avaliar, diagnosticar cada uma das nossas crianças e jovens, estudar e perceber qual o melhor rumo a seguir, orientando para o percurso académico que melhor se adequada ao perfil individual.

Não sendo tarefa facilitada, muitas vezes chocante a opção individual, face à tradição familiar, ou ao desejo paternal, é fundamental o envolvimento de todos, e na comunidade escolar, os Gabinetes de Psicologia e Orientação são essenciais na ajuda, e no apontar de soluções para dar cumprimento à "escolaridade obrigatória" legalmente definida.

Na sequência desta filosofia tentámos dar sequência ao que, em termos de oferta educativa, a Escola pode proporcionar para responder à diversidade de situações que se registam.

Dando sequência à orientação, apoio e recuperação de aprendizagens que entendemos devem ser efetuadas, a partir do sétimo ano, realizam-se encontros e reuniões entre a Escola, a Família e o Aluno, no sentido de perceber e escolher os percursos mais indicados para cada jovem.

Em termos de oferta educativa apostámos em Cursos de Educação e Formação e/ou Cursos de Percurso Curricular Alternativo, no 9º ano de escolaridade, proporcionando o concluir do terceiro ciclo numa via mais profissionalizante, sem deixar de ser exigente.

No secundário, a abertura de Cursos Profissionais e de Especialização Artística, para além dos ditos cursos do ensino regular, foi e é um objetivo que seguimos e que a "tutela", com as suas orientações e limitações impede de responder adequadamente a todas as necessidades que vamos constatando.

16)- Parcerias e coadjuvações

Quando o tamanho das turmas, definido superiormente, se revela como um handicap para o desenvolvimento das tarefas correspondentes aos momentos de aprendizagem necessários, há que tentar encontrar soluções. Na Escola, e utilizando todos os instrumentos legais possíveis, quer sejam horas da componente não letiva, quer da letiva, recorrendo ao crédito horário global de horas, são estabelecidas parcerias e/ou coadjuvações que procuram diminuir o número de alunos e permitir um acompanhamento mais individualizado no trabalho a desenvolver.

As situações implementadas exigem um trabalho colaborativo muito intenso entre os docentes envolvidos. As tarefas de planeamento, acompanhamento, avaliação e classificação são determinantes ao sucesso das crianças e jovens.

17)- Os ritmos de aprendizagem

O estabelecimento de "metas" e "objetivos", fechados, superiormente definidos como determinantes para a transição de um ano para outro de escolaridade, são do nosso ponto de vista completamente absurdas.

Todos sabemos, por experiência própria, que cada um tem o seu "tempo de aprendizagem"!

Nem todos aprendemos à mesma velocidade, se uns são rápidos, outros há que demoram mais, e só mesmo na Escola é que entendemos que todos devem chegar ao mesmo tempo ao que entendemos devem ser, e estar, em determinado momento!

Desde o nosso nascimento que aprender a falar, a comer, a caminhar, a andar de bicicleta ou de patins, a nadar, enfim numa diversidade enorme de aprendizagens, somos tolerantes, observamos e damos tempo a que sejam adquiridas, mas na Escola o limite, a exigência do cumprimento dos "tempos" definidos é a diferença entre a progressão ou a retenção!

A atenção, o cuidado a ter nas propostas que fazemos deve adequar-se ao que cada um consegue resolver, e no tempo em que o consegue.

Claro que é fundamental a aquisição das competências definidas e consensualizadas, mas o respeito pela individualidade, a maior ou menor intensidade na ajuda, tem que ser uma preocupação e objetivo da família, da Escola e dos professores.

Há que ter paciência, em cada momento precisamos ser pacientes, mas não ao ponto de perder o desejo; devemos ser ansiosos, mas não ao ponto de não sabermos esperar.

Como diz José Saramago, *"Há é que ter paciência, dar tempo ao tempo, já devíamos ter aprendido, e de uma vez para sempre, que o destino tem de fazer muitos rodeios para chegar a qualquer parte."*

18)- Critérios e instrumentos de avaliação, monitorização e supervisão

Os critérios gerais de avaliação do Agrupamento, aprovados em Conselho Pedagógico, procuram responder às determinações dos documentos legislativos, sem ponderações ou qualquer tipo de orientação que não seja a análise global do aluno e suas aprendizagens ao longo do ano.

Finalmente, após vários anos de análise, discussão e propostas várias foram consensualizados oito tipos de instrumentos de avaliação, dos quais devem ser utilizados pelo menos três, em cada disciplina.

O critério de classificação dos alunos, em cada disciplina, tem em conta a globalidade dos domínios dos saberes (fazer e estar), e assenta no juízo de valor concretizado na classificação final atribuída, correspondendo ao conhecimento, compreensão e aplicação dos conteúdos lecionados e apreendidos pelos alunos ao longo do ano.

- acrescentada uma coluna nas pautas – comportamento -, que será preenchida com uma avaliação conjunta do conselho de turma através da atribuição de uma notação qualitativa.

Critérios de Avaliação	**Instrumentos de Avaliação**
Conhece Compreende	Diário/ Questão de Aula
	Ficha de autoavaliação
	Ficha formativa
	Grelhas de observação
	Interação oral

Aplica	Relatório
	Prova de aferição interna
	Trabalho de projeto/grupo/investigação/pesquisa/Portefólio

Os grupos disciplinares devem proceder à supervisão das tarefas avaliativas:

- Refletindo constantemente sobre o desenvolvimento do trabalho, nomeadamente:
- Assegurando que todos os professores utilizam os instrumentos de avaliação, descrevendo-os pela mesma designação.
- Assegurando que o grupo de professores utiliza a formação interna para
- reflexão/discussão e apropriação correta de cada um dos instrumentos de
- avaliação.
- Assegurando que se discute e analisa a forma mais adequada para
- escrever os critérios de avaliação.

A avaliação, constituindo-se como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino e deve ser utilizada por professores e alunos para, em conjunto, suprir as dificuldades de aprendizagem.

A avaliação tem ainda por objetivo retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados.

Os conhecimentos, capacidades e competências a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível de escolaridade e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, as aprendizagens essenciais e o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória, bem como os documentos elaborados, e aprovados em Conselho Pedagógico, nomeadamente no que diz respeito aos critérios de avaliação e aos instrumentos utilizados.

O processo de avaliação das aprendizagens, no Agrupamento, assume-se como um dos elementos fundamentais à prossecução da missão e filosofia adotada na Escola, que visa auxiliar, de forma transparente e partilhada, a formulação de um juízo de valor bem alicerçado nos registos produzidos que credibiliza a classificação sumativa atribuída nos momentos específicos.

Hierarquizados os conteúdos programáticos em todas as disciplinas e anos de escolaridade em "níveis A – B – C", definidas as competências a adquirir em cada disciplina, e no ciclo,

consensualizados os critérios e perfis correspondentes aos desempenhos dos alunos a sua monitorização e supervisão é imprescindível para ser possível, precocemente, detetar as dificuldades, recuperar atrasos ou tão só consolidar aprendizagens visando o sucesso escolar.

O registo de informações sobre todas e cada uma das aprendizagens realizadas pelos alunos, face às matérias e conteúdos programáticos definidos, é efetuado numa ficha que, monitorizada pela Direção, é supervisionada pelos coordenadores de grupo disciplinar. A análise sistemática destas fundamentais informações permite, a cada momento, detetar os problemas que se registam com cada aluno, possibilitando atempadamente alterar, adaptar, corrigir estratégias e ou metodologias a utilizar.

Este registo, independentemente do instrumento de avaliação utilizado, fornece a indicação sobre se a aprendizagem do conteúdo foi ou não assimilada, pelo que a notação de "sim" e "não" é suficiente.

Neste momento decorre uma experiência, com o registo destas informações através de uma plataforma digital, por forma a uniformizar os dados a consultar, possibilitando ao mesmo tempo proceder a uma imediata análise estatística das informações.

A ficha utilizada, em Excel, é enviada por mail para a Direção, após a avaliação efetuada sobre cada uma das aprendizagens propostas e realizadas pelos alunos, que numa primeira fase verifica se se evidencia algum problema, de carácter geral e grave, promovendo desde logo as medidas que entende necessárias para ajudar a resolver as dificuldades que se apresentam.

Se, por exemplo, numa das informações o número de "não", que correspondente a aprendizagens propostas e não realizadas, é muito elevado, de imediato é enviado mail ao coordenador de nível e de grupo disciplinar, e ao professor, questionando sobre as soluções que irá implementar, ou perguntando se existe necessidade de algo, ou de algum colega para ajudar.

A Ficha de Informação à Direção – FID – revela-se como um excelente auxiliar na monitorização de todo o processo de ensino – aprendizagem, fornecendo constante e imediatamente uma "radiografia" individual, assumindo esta

supervisão um papel fundamental na decisão e gestão dos recursos pedagógicos do Agrupamento.

Por outro lado, e sendo estas informações globais, e sobre todas as disciplinas, matérias e conteúdos curriculares, permitem a cada momento verificar, transversalmente, como evolui ou não o perfil do aluno na sua globalidade na Escola.

A ficha, de fácil preenchimento, vai permitindo acrescentar colunas, de acordo com o trabalho que vai sendo desenvolvido:

Ficha de Informação à Direção								
Professor:								
Disciplina:		Data:						
	Competência							
	Conteúdo							
Instrumento	de avaliação							
Nº	Aluno		SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1								
2								
3								

Este registo de informações é também solicitado aos alunos com uma autoavaliação, sobre as aprendizagens trabalhadas. Para este procedimento, os delegados ou subdelegados de turma fazem passar pelos colegas uma pequena ficha onde registam a sua opinião sobre o realizado, seguindo as notações de "aprendi" – "ainda não aprendi" – "não aprendi".

Ficha de Informação à Direção								
Professor:								
Disciplina:		Data:						
	Competência							
	Conteúdo							
Instrumento	de avaliação							
Nº	Aluno		Aprendi	Ainda Não Aprendi	Não Aprendi	Aprendi	Ainda Não Aprendi	Não Aprendi
1								
2								
3								

A análise destas informações é sistemática, tem que ser efetuada com atenção pelo professor respetivo da disciplina a que se refere, mas também do coordenador de grupo disciplinar, sendo monitorizada pela Direção.

Mensalmente todas estas informações são disponibilizadas a alunos e encarregados de educação, que o solicitem, visando a orientação do estudo, e a constatação das dificuldades ou sucessos que se vão construindo ao longo do ano.

Compete ao conselho pedagógico definir, no início do ano letivo, os critérios de avaliação para cada ano de escolaridade e disciplina, bem como a definição de perfis de desempenho, sob proposta dos departamentos curriculares, contemplando critérios de avaliação da componente prática e ou experimental, de acordo com a natureza das disciplinas. Estes são operacionalizados pelo conselho de turma e divulgados pelos órgãos de gestão e administração da escola aos vários intervenientes, como aliás é determinado nos documentos legais:

(Portaria n.º 223-A/2018 - Artigo 18.º - Critérios de avaliação

1 - Até ao início do ano letivo, o conselho pedagógico da escola, enquanto órgão regulador do processo de avaliação das aprendizagens, define, de acordo com as prioridades e opções curriculares, e sob proposta dos departamentos curriculares, os critérios de avaliação, tendo em conta, designadamente:

- O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- As Aprendizagens Essenciais;
- Os demais documentos curriculares, de acordo com as opções tomadas ao nível da consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais.

2 - Nos critérios de avaliação deve ser enunciado um perfil de aprendizagens específicas para cada ano ou ciclo de escolaridade, integrando descritores de desempenho, em consonância com as Aprendizagens Essenciais e as áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. 3 - Os critérios de avaliação devem traduzir a importância relativa que cada um dos domínios e temas assume nas Aprendizagens Essenciais, designadamente no que respeita à valorização da competência da oralidade e à dimensão prática e ou experimental das aprendizagens a desenvolver.

4 - Os critérios de avaliação constituem referenciais comuns na escola.

5 - O diretor deve garantir a divulgação dos critérios de avaliação junto dos diversos intervenientes.

Tudo seguindo os objetivos definidos para: – Ensino Básico

Os objetivos específicos de cada ciclo integram-se nos objetivos gerais do ensino básico, (LBSE, art.º 80), de acordo com o desenvolvimento etário correspondente, tendo em atenção as seguintes particularidades:

- Para o 1º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora;

- Para o 2º ciclo, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes;

- Para o 3º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a ação de formação subsequente ou de interação na vida ativa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana.

E para o ensino secundário (LBSE, art.º 90) que tem por objetivos:

> *- Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a interação na vida ativa;*

- Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;

- Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;

Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;

Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;

Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;

Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

Introduzido agora o Perfil do Aluno são estabelecidos os princípios que subjazem ao trabalho de natureza curricular:

Um perfil de base humanista: – a ciência evolui, cabendo à escola o dever de dotar os jovens de conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa e para agirem sobre o mundo enquanto bem a preservar. Entende-se o conhecimento como fundamental para uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores inestimáveis.

Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens: – as aprendizagens são o centro do processo educativo. Sem boas aprendizagens, não há bons resultados. A educação deve promover intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da aprendizagem ao longo da vida. O perfil do aluno prevê domínio de competências e saberes que sustentem o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e valorizar a educação ao longo da sua vida.

*Incluir como requisito de educação**:** – a escolaridade obrigatória é de todos e para todos. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como também do ponto de vista cognitivo e motivacional. A adoção do perfil é crítica para que todos possam ser incluídos e para que todos possam entender que a exclusão é incompatível com o conceito de equidade e democracia.*

Contribuir para o desenvolvimento sustentável: – há riscos de sustentabilidade que afetam o planeta e o ser humano. O cidadão do século XXI age num contexto de emergência da ação para o desenvolvimento, numa perspetiva globalizante, mas assente numa ação local.

*Educar ensinando com coerência e flexibilidade**:** – a flexibilidade é instrumental para se dar a oportunidade a cada um de atingir o perfil proposto, de forma coerente, garantindo a todos o acesso às aprendizagens. É através da gestão flexível do currículo, do trabalho conjunto dos*

professores sobre o currículo, do acesso e participação dos alunos no seu próprio processo de formação e construção de vida, que é possível explorar temas diferenciados, trazer a realidade para o centro das aprendizagens visadas.

Agir com adaptabilidade e ousadia: – a incerteza do século XXI passa pela perceção de que, hoje, é fundamental conseguir moldar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências - chave, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.

Garantir a estabilidade: – educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência. Um perfil de competências assente numa matriz de conhecimentos, capacidades e atitudes deve ter as características que permitam fazer face a uma revolução numa qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adeque e as orientações introduzidas produzam efeito.

Valorizar o saber: – toda a ação, de forma reflexiva, deve ser sustentada num conhecimento efetivo. A escola tem como missão despertar e promover a curiosidade intelectual e criar cidadãos que, ao longo da sua vida, valorizam o saber.

Todas as crianças e jovens devem ser encorajados a pôr em prática, nas suas atividades de aprendizagem, os valores que devem pautar a cultura de escola:

- *Responsabilidade e integridade – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.*
- *Excelência e exigência – Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.*
- *Curiosidade, reflexão e inovação – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.*
- *Cidadania e participação – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.*

- *Liberdade – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.*

As competências são determinadas no Perfil dos Alunos, numa perspetiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória. Consideram-se as seguintes áreas de desenvolvimento e aquisição das competências – chave:

- Linguagens e textos.
- Informação e comunicação.
- Raciocínio e resolução de problemas. Pensamento crítico e pensamento criativo. Relacionamento interpessoal.
- Autonomia e desenvolvimento pessoal. Bem-estar e saúde.
- Sensibilidade estética e artística.
- Saber técnico e tecnologias.
- Consciência e domínio do corpo.

Estas competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica. Sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.

Os conteúdos programáticos estão definidos a nível nacional.

"A Escola encontra-se hoje perante uma situação complexa e premente de melhoria do nível educativo real das populações. O seu grande problema é o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo – sendo esses todos cada vez mais diferentes" (Roldão, 1998).

É, pois, importante a adequação que cada escola faz do currículo nacional, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos. No Currículo Nacional do Ensino

Básico e Secundário são definidas as competências de carácter geral a desenvolver ao longo de todo o Ensino assim como as Competências Especificas que dizem respeito a cada uma das disciplinas e áreas disciplinares. A noção de competência integra conhecimentos, capacidades e atitudes e pode ser entendida como saber em ação.

As aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das conceções científicas.

As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as atividades educativas.

Os métodos e as técnicas a utilizar no processo de aprendizagem hão-de, por conseguinte, reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige.

Nas disciplinas e áreas curriculares disciplinares e nas disciplinas de oferta curricular complementar, devem ser elaboradas as respetivas planificações a médio e a longo prazo, tendo em conta a articulação horizontal e vertical e entre ciclos, quer ao nível disciplinar, quer ao nível interdisciplinar, de modo a clarificar convergências entre os diferentes programas curriculares e a promover um ensino integrador de conhecimentos bem como desenvolver as competências definidas, preferencialmente trabalhadas a nível dos conselhos de turma.

Devem, assim, criar-se mecanismos adequados de cooperação e comunicação entre os docentes, nomeadamente ao nível dos Departamentos Curriculares e Conselhos de Turma.

Na seleção, sequencialidade e articulação de conteúdos, os grupos disciplinares, os conselhos de turma e os docentes titulares de turma devem ter em conta o contexto da escola e do grupo turma.

No que respeita ao 1º Ciclo, as aprendizagens devem ser ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras de forma a garantir o direito ao sucesso escolar de cada aluno.

As aprendizagens significativas pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da atividade física e da manipulação dos objetos e meios didáticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes.

Tal desafio aponta para conceções alternativas que mobilizem a inteligência para projetos decorrentes do quotidiano dos alunos e das atividades exploratórias que lhes deverão ser proporcionadas sistematicamente.

As aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam.

São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses das próprias crianças.

As aprendizagens diversificadas apontam para a vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados.

Variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos.

As aprendizagens integradas decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido na cultura de cada aluno.

As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas.

As aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e critica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das conceções científicas.

No que respeita aos cursos profissionais de nível secundário, existe um referencial temporal de três anos letivos com uma estrutura modular; estes privilegiam a interação dos alunos na vida ativa e visam o desenvolvimento de capacidades para o exercício de uma profissão, possibilitando tanto uma formação pós-secundária como acesso ao ensino superior.

Que metodologias utilizar que melhor respondam as necessidades, mas também à filosofia da Escola?

Pedagogia Diferenciada: permite dar resposta individualizada às necessidades específicas de cada aluno.

Flexibilização Curricular: pressupõe que se desenhe um projeto de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto, se proceda à organização flexível da estrutura e dos processos que melhor conduzam às aprendizagens pretendidas.

Avaliação Formativa e Diferenciação Pedagógica: a avaliação do processo de construção dos conhecimentos, num determinado contexto educativo, fornece um diagnóstico individualizado, reorientando o trabalho de formação em função dos interesses expressos e das dificuldades diagnosticadas. A avaliação formativa conduz à diferenciação da ação pedagógica no sentido

do ajustamento dos projetos às características pessoais e culturais do aluno. Diferenciar é, também, fornecer ao aluno a possibilidade de escolha da sua forma de abordar o saber.

Adequação curricular: a adequação curricular relaciona-se com a diferenciação, mas associa-se mais diretamente às características psicológicas do aluno/turma. Por exemplo, adequar um tema a uma criança ou a um jovem significa tratá-lo para que cada um possa compreendê-lo de acordo com os instrumentos de conhecimento que possui. É essencial compreender os mecanismos cognitivos, culturais, afetivos das crianças e dos jovens, e investir em opções e estratégias que se enquadram nesse perfil. Desse modo, conseguirão dominar, de forma mais significativa, as competências e saberes de que precisam na vida pessoal e social.

Trabalho de Projeto e outras metodologias: utilizar estratégias que incentivem o aprender a aprender (projetos, clubes, trabalho de grupo, trabalho autónomo, utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação...) e o aprender fazendo.

Privilegiar atividades multidisciplinares através de temas integradores e de objetivos comuns. Utilizar o ensino experimental (método científico), o ensino artístico e tecnológico; práticas a implementar com frequência.

Há que seguir um processo formativo, utilizando uma "*avaliação formativa*" que oriente as atividades diferenciadas e que incentive a autoavaliação/metacognição, estimulando a formação de jovens autónomos e responsáveis, onde o "*feedup*" questione para onde se vai, o "*feedback*" seja permanente e situe cada um no percurso de aprendizagem, sem nunca esquecer o "*feedforward"* no sentido de orientar, visando o alcançar do sucesso.

19)- Conteúdos programáticos – hierarquização

Na sequência da análise, mais exaustiva, às dificuldades de aprendizagem dos alunos, decorrente não só do olhar sobre os resultados finais, mas também dos relatórios, quer individuais dos docentes, quer a partir da leitura atenta das atas dos grupos disciplinares, entendemos que se impunha uma reflexão mais profunda sobre programas e conteúdos lecionados.

Sabemos que o trabalho extracurricular, e a procura de resultados finais acima da média, nomeadamente em avaliações – exames – externos, tem impelido pais e encarregados de educação, independentemente da Escola que os seus educandos frequentam, na procura de soluções extra. Aliás, não existindo nenhum registo oficial sobre o número de docentes que

desenvolvem atividades letivas fora da escola, num informal questionamento, junto dos professores da Escola, constatamos que mais de cinquenta por cento, desenvolve uma atividade paralela, ou concomitante, em casa ou em "centros de estudo", no que vulgarmente chamamos de "explicações", e se apenas visarmos as disciplinas que são objeto de exame, então aquele número sobe para mais de oitenta por cento.

Lançaram-se então as seguintes questões, das quais registamos as principais conclusões:

- O trabalho desenvolvido com alunos na preparação para exame é igual ou diferente, do desenvolvido curricularmente na escola?

"*O trabalho desenvolvido é mesmo diferente. A questão mais apontada tem que ver com o número de alunos envolvidos – normalmente entre um e quatro – permitindo um mais individualizado acompanhamento das aprendizagens a realizar."*

- Quais as diferenças mais significativas?

"As maiores diferenças têm que ver com as perspetivas que cada professor tem sobre o que é importante e fundamental apreender e consolidar, de todo o conteúdo programático, da disciplina em causa."

- Quanto ao "tempo" utilizado, ele é maior ou menor do que a carga horária definida nas matrizes curriculares?

"Quanto ao tempo, até porque normalmente o mesmo é contabilizado e pago, a rentabilização tem que ser grande, normalmente inferior à carga curricular definida nas matrizes de cada curso."

- Quanto aos resultados finais estes melhoram ou não?

"A unanimidade de respostas a esta questão aponta para a melhoria significativa, sendo até este um indicador de "qualidade" do "explicador", que se reflete também e consequentemente nos valores exigidos e pagos pelas famílias."

Não se tratando nem do momento, nem do espaço próprio para repensar o sentido ético e profissional dos docentes, é evidente que a chamada de atenção para os factos e afirmações recolhidas, transmitem uma preocupação com o estado da "Educação", questionando a Escola no seu todo e os profissionais Professores em particular.

Foi mesmo esta a questão colocada a todos os colegas:

- Será que é possível realizar as tarefas, e proporcionar as aprendizagens necessárias aos nossos alunos, tal como o fazemos quando "damos explicações?".

A exigência de uma nova forma de encarar o processo de ensino – aprendizagem, foi a abordagem discutida em Conselho Pedagógico. Daí resultou a necessidade de abordar os conteúdos programáticos de forma diferenciada sendo imprescindível perceber, e acordar entre todos, como o fazer partindo do princípio de que a obrigatoriedade de "dar o programa todo" não pode ser determinante.

Decidiu-se reunir um grupo de elementos, com a experiência suficiente para realizar esta tão importante quanto difícil demanda.

Foi nomeada uma coordenação, liderada por uma docente da disciplina de Educação Física, com formação e experiência em supervisão, dois elementos de cada grupo disciplinar constituíram o grupo de trabalho que ao longo de cerca de três anos analisou, hierarquizou e consensualizou, entre todos os professores de cada disciplina, os conteúdos programáticos de cada uma das disciplinas.

O princípio seguido apontava para a necessidade de perceber se seria possível estabelecer ou não alguma diferenciação entre cada uma das matérias de cada um dos programas curriculares. Mais, a ser possível, o objetivo final foi definido no sentido de serem hierarquizados todos os conteúdos em três níveis – A, B e C. (Em que os conteúdos essenciais são "A", os "C" são os que caso não exista tempo podem ser dispensados, e os restantes "B")

Foi elaborado um quadro matriz para uniformizar a informação, e facilitar a sua leitura:

Disciplina: **Ano de escolaridade:**

	Nível A	**Nível B**	**Nível C**
Domínio…			

Ao longo do tempo de discussão, surgiu a necessidade de se perceber como seria no final possível qualificar globalmente as aprendizagens realizadas. Solicitou-se a elaboração de "normas de referência" orientadoras para ajudar na classificação final a atribuir, por exemplo:

Conversão dos níveis em avaliação quantitativa	**Nível 5** O aluno terá que adquirir **pelo menos 4 Níveis A e 1 Nível B**	**Nível 4** O aluno terá que adquirir **pelo menos 2 Níveis A e 3 Níveis B**	**Nível 3** O aluno terá que adquirir **pelo menos 4 Níveis C**	**Nível 2** O aluno terá que adquirir **pelo menos 2 Níveis C**	**Nível 1** O aluno terá de adquirir **1 ou nenhum Nível C**

Ao longo do tempo em que esta tarefa se foi desenvolvendo, a apresentação em reunião do conselho pedagógico seguiu-se sempre à prévia aprovação dos conteúdos em grupo disciplinar. As discussões e a dificuldade de elaboração dos quadros, só foi possível pela excelência do trabalho colaborativo, da partilha de opiniões, e da constante conciliação que é necessário alcançar para construir os documentos que nunca estarão terminados. Anualmente há que analisar, avaliar o ano e proceder às alterações que cada grupo disciplinar entende dever ser efetuado.

Na maioria das disciplinas a construção dos quadros, bem como a definição dos níveis teve como desenvolvimento a construção de níveis de desempenho, em cada uma das matérias, como aliás agora se especifica nas Portarias 223-A, e 226-A/2018, que regulamentam o Decreto 55/2018, quando determinam quanto aos critérios de avaliação:

"Artigo 20º - ***Critérios de avaliação***

1 — *Até ao início do ano letivo, o conselho pedagógico da escola, enquanto órgão regulador do processo de avaliação das aprendizagens, define, no âmbito das prioridades e opções curriculares, e sob proposta dos departamentos curriculares, os critérios de avaliação tendo conta,*

designadamente:

1. *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;*
2. *As Aprendizagens Essenciais;*
3. *Os demais documentos curriculares, com vista à consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais.*

2 — Nos critérios de avaliação deve ser enunciado um perfil de aprendizagens específicas para cada ano de escolaridade, integrando descritores de desempenho, em consonância

com as Aprendizagens Essenciais e as áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória".

De que se exemplifica com o extrato do quadro relativo à disciplina de Português do 5º ano, que se segue:

Domínio	**Nível 5**
ORALIDADE (compreensão e expressão)	Seleciona, com bastante facilidade, informação relevante em função dos objetivos de escuta, e regista-a por meio de técnicas diversas.
	Organiza, com bastante facilidade, a informação do texto e regista-a por meio de técnicas diversas.
	Controla a produção discursiva com bastante facilidade, a partir do *feedback* dos interlocutores.
	Prepara, com bastante facilidade, apresentações orais (exposição, reconto, tomada de posição) individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista.
	Planifica e produz, com bastante facilidade, textos orais com diferentes finalidades.
	Intervém com dúvidas e questões, com bastante facilidade, em interações com diversos graus de formalidade, manifestando respeito por regras de uso da palavra.
	Capta e mantém a atenção da audiência com bastante facilidade (postura corporal, expressão facial, clareza, volume e tom de voz).

20)- Perfis de competências

Após quatro anos de trabalho, e quando na prática se implementaram as decisões relativamente à abordagem dos conteúdos programáticos, levantou-se a questão:

- "*Desenvolvemos e promovemos as aprendizagens e conteúdos programáticos visando o quê?*

Na sequência da leitura de variados estudos académicos, o que de facto desejamos é que os alunos desenvolvam as competências fundamentais para que seja possível terem sucesso futuro."

E novo desafio foi lançado aos professores da Escola:

- Definição de “meia dúzia” de competências que desejamos que os alunos adquiram no final de cada ano letivo, em cada uma das disciplinas, e no final de cada ciclo de ensino.

Novamente, em Conselho Pedagógico, foi nomeado um coordenador do grupo de trabalho, mais uma vez da disciplina de Educação Física, que envolveu docentes de todas as disciplinas, estabelecendo-se um ano letivo como o prazo para a concretização desta tarefa.

O interesse e o envolvimento dos docentes foram determinantes para que o resultado final seja considerado como excelente, que conseguimos consolidar quando dois anos após a sua construção, e aprovação, verificamos a total concordância com o “*Perfil do Aluno para o Século XXI*”.

As tarefas desenvolvidas, envolvendo todo corpo docente da Escola, foram excelentes, embora trabalhosos, momentos de reflexão sobre os programas e sobretudo sobre a influência que a Escola tem no processo evolutivo dos alunos. No entanto, e quando questionados sobre “*o que falta na Escola para responder aos anseios e necessidades*”, uma das respostas, em Assembleia de Alunos apontou uma “*falha indesculpável*”, que rapidamente deveria ser resolvida pela Escola:

“Quando pretendemos saber o que vamos trabalhar este ano, o que os professores nos dizem é para lermos o programa! Claro que ninguém vai ler os programas que têm todos mais de cem páginas. Seria interessante que na Escola existisse o mesmo que acontece quando adquirimos um jogo, ou seja, existe um pequeno resumo, de uma página, com o nome do jogo, como se joga, as regras que se aplicam, as penalizações, e como se ganha.”

Como resposta a este desafio solicitou-se a cada grupo disciplinar, uma tarefa suplementar, que foi tentar colocar numa única página A4: o nome da disciplina, e o ano correspondente; as competências definidas; os conteúdos a trabalhar, e quais os instrumentos de avaliação a utilizar.

A capacidade de síntese foi colocada à prova tendo no final do ano sido possível reunir a informação pretendida, de todas as disciplinas de cada ano de escolaridade.

Segue um exemplo:

11º ANO	MATEMÁTICA	2018/2019
Competências	**Conteúdos/Objetivos**	**avaliação**
1- Formular resolver problemas. 2- Pensar raciocinar matematicamente. 3- Utilizar corretamente técnicas de cálculo e ferramentas tecnológicas. 4- Formular conjeturas e validar resultados. 5- Manifestar espírito crítico na tomada de decisões. 6- Conhecer conceitos, leis e teorias e relacioná-los. 7-Interpretar esquemas, tabelas, gráficos e textos selecionando a informação relevante. 8- Usar adequadamente linguagem das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar. 9- Comunicar ideias e resultados nas formas escrita e oral.	**Trigonometria** Aplicar as razões trigonométricas de um ângulo agudo na determinação de valores desconhecidos (Resolução de Triângulos) Aplicar a lei dos senos e o Teorema de Carnot, na resolução de problemas. Compreender a noção de ângulos generalizados e de radiano. Conhecer e utilizar as Fórmulas Trigonométricas. Efetuar reduções ao 1º Quadrante. Fazer o estudo de uma função trigonométrica. Resolver equações e inequações trigonométricas. **Geometria Analítica** Relacionar as noções de declive e inclinação de uma reta e determiná-los. Calcular o Produto Escalar de dois vetores de duas maneiras diferentes e aplicar as suas propriedades. Escrever equações de planos no espaço (equação vetorial e cartesiana). Relacionar as posições relativas de retas e planos no espaço. **Sucessões** Compreender a noção de sucessão de números reais. Identificar sucessões monótonas e sucessões limitadas e determinar os respetivos majorantes e minorantes. Compreender a noção de vizinhança e de Limite. Calcular limites e levantar indeterminações. Conhecer e aplicar as propriedades das progressões aritméticas e geométricas. **Funções** Conhecer a definição de limite segundo Heine. Calcular limites e levantar indeterminações. Estudar a continuidade de uma função. Determinar as assíntotas verticais, horizontais e oblíquas. Efetuar o estudo completo de funções racionais. Conhecer a definição de derivada e determinar a expressão analítica das derivadas de funções reais de variável real. Aplicar as derivadas ao estudo de funções: monotonia e extremos; determinar a equação da reta tangente ao gráfico de uma função. **Estatística** Analisar relações bidimensionais: nuvens de pontos e determinar retas de regressão e retas dos mínimos quadrados.	Critérios: - Conhece - Compreende - Aplica Instrumentos: Questões-aula /Diário Fichas Formativas Trabalhos individuais/ grupo/Projeto Grelhas de Observação Interação oral Portefólio Os instrumentos de avaliação destinam-se a perceber se: - Existem ou não dificuldades; -Conhece, compreende e aplica conhecimentos -Desenvolvimento de competências

Compilados todos os documentos, reuniram-se as diferentes páginas por ano de escolaridade, e no início de cada ano letivo são distribuídas a todos, alunos e famílias, e professores, o que apelidamos grotescamente de "Ementa do Agrupamento".
Curiosamente, ou não, o que aconteceu junto do corpo docente foi uma "surpresa", em variadas situações. Pela primeira vez todos os professores tiveram acesso, embora resumido, às matérias e conteúdos programáticos das outras disciplinas que não as suas!
As possibilidades de transversalizar aprendizagens e conhecimentos revelavam-se mais reais do que inicialmente todos imaginavam, e claro que o trabalho conjunto e colaborativo ganhou um outro alento. As planificações que normalmente são realizadas, individualmente, disciplina a disciplina, são impelidas a realizar essas tarefas interdisciplinarmente, ganhando os conselhos de turma um papel fundamental e decisivo.

Em resumo:

- No início do ano são divulgadas as competências, conteúdos e que instrumentos de avaliação são utilizados, em cada disciplina e nível de escolaridade;
- Definem-se os perfis de desempenho, e as normas de referência, relativas à avaliação e classificação final;
- Procede-se ao acompanhamento e avaliação de todas as aprendizagens propostas e realizadas;
- São disponibilizadas informações globais, fornecendo feedback adequado, sobre todo o desenvolvimento das atividades realizadas;
- São monitorizados e supervisionados todos os procedimentos, procurando agir precocemente sobre as dificuldades detetadas.

21)- "TPC" e trabalho em casa

A experiência, sentida e vivida ao longo dos muitos anos na Escola levou ao questionar da importância dos "tpc" – trabalhos para casa, como "marca" e como qualidade de aprendizagem no contexto escolar.
A análise primária associa o trabalho para casa, com "castigo" ! O mesmo é muitas vezes utilizado como penalização por comportamentos e atitudes incorretas ("comportas-te mal levas vinte cópias para casa", "não aprendes a tabuada, então vais escrevê-la vinte vezes

em casa"), por vezes, e nos anos de escolaridade iniciais algumas das tarefas solicitadas como trabalho para casa são demasiado exigentes, ou não são possíveis realizar, ou são substituídas na sua execução pela família.

Sendo o "tpc" encarado como fazendo parte do quotidiano dos alunos, esta noção, cada vez mais questionada em todo o mundo, resulta mais do "*sempre foi assim"*, quer entre professores, que os utilizam mais uns do que outros, quer entre famílias.

Vários são os estudos sobre o impacto dos "tpc", no aluno e sua aprendizagem, nas famílias, e nos próprios professores, o que faz com que para além dos docentes, os médicos, os psicólogos e até os políticos se debrucem sobre este tão controverso assunto.

Para nós, a qualidade e a gestão do tempo letivo, a questão da sobrecarga de horas de trabalho, e as diversas condições de estudo em casa podem ser promotoras de maiores desigualdades do que as já existentes na sociedade.

É para nós inquestionável que a consolidação das aprendizagens, realizadas na Escola, se revela como essencial, no entanto a realização de tarefas repetitivas são mesmo desmotivadoras e não dão significado ao que se pretende que seja um reforço do aprendido.

Procurámos perceber o tempo utilizado, em média, pelos alunos com os "tpc", e os dados do PISA 2015 da OCDE, indicam que em Portugal são gastos pelos alunos, para além do tempo na escola, cerca de dezassete horas semanais, em "tpc", explicações e estudo autónomo, sendo que, segundo o referido estudo, os alunos portugueses se encontram no meio da tabela a nível europeu. No entanto, se acrescentarmos a esse tempo o relativo às aulas na escola, constatamos que o total despendido pelos alunos rondará as quarenta e cinco horas semanais. Estes estudos vêm reforçar a ideia, generalizada, de que os jovens passam muito tempo a estudar, seja na escola ou fora dela.

Surge então a questão: "É esse tempo bem investido? Será que os tpc, tal como estão a ser utilizados, ajudam a melhorar os desempenhos escolares?"

Caro que o tempo de estudo tende a ter um efeito positivo nos desempenhos escolares, mas por outro lado sabemos que os efeitos nos primeiros anos de escolaridade são residuais, e mesmo no secundário, muitas horas de estudo não produzem aumento nos desempenhos de forma contínua.

É importante verificar, novamente no estudo e dados do PISA 2015, que são *"particularmente interessantes, porque expõem com clareza esses efeitos para alunos de 15 anos. Por um lado, fica claro que dedicar algumas horas por semana aos "tpc" diminui acentuadamente a probabilidade de maus desempenhos. Ou seja, quem faz os "tpc" de forma regular tem maior probabilidade de subir os seus desempenhos. Por outro lado, há um ponto a partir do qual esse investimento deixa de produzir o efeito desejado. Um aluno que dedique seis horas semanais tem menos 66% de probabilidade de apresentar maus desempenhos escolares, e um aluno que dedique sete horas semanais tem menos 70% de probabilidade de ter maus desempenhos. Mas um aluno que dedique oito horas semanais já vê essa probabilidade diminuir – 68%, ou seja, menos do que um aluno que dedicou menos uma hora semanal ao "tpc". O que é que isto significa? Simples: não vale a pena dedicar tempo excessivo aos "tpc", pois estes, se levados a excessos, vão perdendo a sua eficácia".*

Mais importante ainda, o constatar que em alguns casos, cruzando o tempo de estudo dentro e fora da escola existe uma relação negativa, "*...quanto mais se estuda fora da escola, piores são os resultados...",* o que indicia que a relação entre "tpc" e desempenhos escolares não é mesmo linear, e mais trabalhos para casa não significam obrigatoriamente melhores resultados.

Harris Cooper, Jorgianne Civey Robinson e Erika A. Patall, in Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003, relativamente à idade dos alunos e das diferenças dos ganhos com a realização dos "tpc" afirmam: "Em *resumo, os efeitos mais significativos observam-se nos alunos do ensino secundário (nomeadamente no 12.º ano), sendo os efeitos fracos (ou quase inexistentes) ao nível dos primeiros ciclos do ensino básico. Atenção, isto não significa que os "tpc" sejam inúteis nessas idades, mas sim que, com alunos mais jovens, é aconselhável que os professores não deem "tpc" para além dos 10-15 minutos de duração.*

Por que razão os alunos mais jovens tiram menos proveito dos "tpc"? A investigação indica algumas respostas possíveis, das quais duas se destacam. Primeiro, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, os mais jovens têm dificuldade em ignorar a informação que é irrelevante, dispersando-se mais facilmente – e, assim, extraindo

menos ganhos para os seus desempenhos. Segundo, os mais jovens têm efetivamente menos hábitos de estudo, menos prática em estudar e sistematizar informação, fator que também diminui o seu ganho com os trabalhos para casa".

Há ainda investigadores que como John Hattie, "*... defende que não há qualquer efeito nos "tpc" ao nível do ensino básico*..."

Curioso, é um estudo da Universidade Espanhola de Oviedo que confirma que, mais ainda do que o perfil socioeconómico das famílias, o que realmente afeta a relação dos alunos com os trabalhos para casa é a sua relação com a escola, os alunos que resolvem melhor esta questão, investindo mais nos "tpc" são os que têm uma melhor relação com a escola.

Assim, percebemos e constatamos que o debate sobre a existência ou não de tpc, ultrapassa muito as discussões académicas sobre os seus efeitos, no entanto o problema abarca outro tipo de competências, que não são contempladas nas matérias curriculares e que se alarga a questões de desenvolvimento cognitivo e de competências pessoais, como a organização, o sentido de responsabilidade, e a autonomia.

Alexandre Homem Cristo foi Conselheiro Nacional de Educação e autor do estudo "Escolas para o Século XXI", publicado pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, em 2013, e afirma em jeito de conclusão, a propósito do tema "tpc": "Os trabalhos para casa têm vantagens e desvantagens, nada de surpreendente. Mas se a conclusão é essa, então a discussão deve ser sobre formas de beneficiar das vantagens e de limitar as desvantagens..."

Procurámos então, primeiro recomendar, e em seguida determinar que os trabalhos para casa não poderiam continuar a ser atribuídos como tarefas a

desenvolver, avaliadas e classificadas como se de aprendizagens na escola se tratasse.

A questão foi colocada no sentido de se encontrarem, essencialmente no ensino básico, propostas de tarefas e atividades a realizar em casa que deem significado às aprendizagens realizadas na escola, procurando consolidar as mesmas, procurando envolver a família, sem, contudo, exigir ao adulto formação especial para a sua realização. (Exemplos: "No momento de iniciação à leitura e interpretação, convidar os alunos a pedirem à família que lhes leiam uma história em casa para que na aula as crianças a "recontem" aos colegas";

"Quando da aprendizagem das operações matemáticas, em vez de solicitar a resolução de exercícios, "contas", desafiar os alunos a acompanhar a elaboração das refeições, procurando saber as quantidades de cada ingrediente utilizado, ou perguntando se podem acompanhar a família nas compras, registando os gastos efetuados").

A elaboração, criação, de propostas variadas de atividades a desenvolver em casa, procurando-se a cada uma dar significado às aprendizagens realizadas em aula, envolvendo nessas tarefas o agregado familiar, é mesmo o trabalho a planear em conjunto e de forma colaborativa. Inicialmente este desígnio parece ser de difícil execução, no entanto a continuidade desta "pesquisa" e o acumular de situações criadas permitirá recolher exemplos e uma panóplia de propostas para todas as situações de aprendizagem.

Criou-se a necessidade, indicada logo no início do ano, da solicitação aos encarregados de educação, de que para além dos materiais, ditos "normais e habituais", se adquirir um caderno para o "Trabalho autónomo", já referido anteriormente. O objetivo é lançar junto das crianças a ideia de que aquele é um caderno no qual podem escrever, desenhar, pintar, colar, o que desejarem, e quando o entenderem. Nunca em momento algum deve ser dada a noção de que se trata de um momento de avaliação / classificação.

- Estratégias de sala de aula

a. "O Jardim de Infância e a geografia da sala de aula"

A organização das salas dos Jardins de Infância é um excelente exemplo da forma como se orienta um espaço para o trabalho diferenciado.

Estabelecendo-se várias e diferentes zonas de trabalho, permite-se o desenvolvimento de atividades diferentes, e "escolhas" por parte das crianças do que em cada espaço, mas também momento, podem efetuar.

"O *ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do aluno, atraindo o seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e*

fortalecendo através destes efeitos o desejo de aprender." (Loughlin e Suina, 1987, citado por Forneiro, 2005, p.237).

Hohmann e Weikart (2004) elucidam que, para se conseguir um ambiente físico que proporcione uma aprendizagem ativa, é necessário ter em conta alguns aspetos, como os objetos e os materiais da sala, os quais são realmente provenientes do ambiente familiar e social das crianças e não brinquedos com intuito pedagógico, para que estas possam contatar com utensílios verídicos desde cedo.

A sala deve ser apelativa; estar repartida por áreas de interesse bem delineadas e com motivos diferentes para estimular usos e brincadeiras diversas; ter, preferencialmente, zonas específicas e independentes, como local para a alimentação, a sesta ou a arrumação de materiais, que não retirem mobilidade e espaço às atividades de grupo; garantir o acesso e fácil visão das áreas de interesse; assegurar que o planeamento das áreas é maleável para se adaptar às alterações necessárias, face à evolução do grupo; disponibilizar materiais em abundância e diversificados; incluir objetos que recordem o meio familiar.

Dada a flexibilidade que este modelo implica, no manuseamento dos materiais e reorganização das aéreas, as crianças devem participar nas remodelações e ser-lhes incutido o ciclo de "escolha-uso-arrumação" para que reconheçam os locais específicos onde estão os materiais e, sempre que necessitam, saber onde os podem encontrar.

Quanto à esquematização do plano de organização da sala, segundo Formosinho (2012), nas "*salas de educação de infância que seguem uma orientação construtiva existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares*" (p.83).

O desenvolvimento das atividades, coordenado pelas educadoras, nas salas dos Jardins de Infância, revela-se como um excelente exemplo a utilizar nos anos sequentes, face às novas orientações pedagógicas plasmadas na legislação relativa à flexibilidade curricular.

A sala de aula não se alterou ao longo dos anos, mantendo-se uma tradição de séculos optando-se por "geografias", com pequenas alterações, de mesas e cadeiras colocadas em filas, umas atrás das outras no que pejorativamente apelidamos de salas de aula em "autocarro".

A formação contínua apela a outros tipos de organização sem efeitos práticos. Os professores, em momentos mais informais insurgem-se contra esta forma de olhar e trabalhar a aula, mas poucos arriscam modificá-la.

Entendemos que qualquer alteração a produzir na Escola tem que ser disruptiva na sua implementação, tem que suportar as objeções iniciais, e ser determinada na sua manutenção. Assim, decidimos colocar as salas de aula com todas as mesas e cadeiras agrupadas, em "ilhas" sem, contudo, preparar alunos ou professores para a alteração.

O "choque" foi enorme, a contestação apareceu de todos os quadrantes, sendo colocada a questão várias vezes, à Direção, em assembleias de encarregados de educação, de alunos e foi a situação discutida em Conselho Pedagógico.

A questão teve um impacto importante, de tal forma que permitiu a discussão alargada e as conclusões consensualizadas. A "geografia" da sala de aula deve ser adequada ao tipo de turma, de aula, de sala, de contexto, sendo que a alteração da mesma deve ser adaptada de forma a melhor responder ao que se pretende, para um debate fará todo o sentido que as mesas e cadeiras sejam colocadas em "u" ou em círculo, no entanto se queremos organizar grupos de trabalho a colocação em "ilhas" é mesmo a melhor solução.

Foi difícil alterar o paradigma, no entanto a discussão que gerou permitiu otimizar as situações e esclarecer todos sobre quais as intenções que devem estar presentes no momento de organizar as aulas.

b. "Trabalho de projeto"

O trabalho de projeto, muito desenvolvido nas disciplinas de artes, surgiu como uma pedagogia de renovação sob a denominação de Escola Nova, no início do
século XX, como resposta à tradição educativa assente nas investigações, e propostas de Decroly, Montessori, Dewey ou Freinet.

Estes pensadores entendiam que o professor deveria abordar a sua prática de uma forma mais autónoma, e em conjunto desenvolver com o aluno atividades que permitissem a este uma maior autonomia e uma atitude mais responsável na aquisição de aprendizagem.

John Dewey apontou para a necessidade de o professor deixar de tentar ser "*aquele que detém o saber e que impositivamente o passa para o aluno*", para assumir uma relação de cooperação e partilha, desenvolvendo nos jovens, o espirito crítico, os valores morais,

cívicos e culturais e a capacidade de resolução de problemas que os prepare para a integração na sociedade.

A pedagogia de projeto, parte do princípio de que a ação / experiência é imprescindível para aceder ao conhecimento. Ventura (2002), enumera quatro bases de saber coletivo:

- A "representação", que se liga com o envolvimento de um indivíduo com tudo o que o rodeia e a forma como o interpreta, conferindo-lhe significação;
- A "identidade", elemento intrínseco a qualquer ser humano e, por consequência, da própria sociedade, sendo mutável porque absorve as variações e as hipóteses com que é confrontada, tal como uma criança vai construindo a sua, alimentando-a com o seu mérito, de cada vez que completa um projeto;
- A "negociação", visto que numa troca, mesmo que seja de saberes, há que haver consenso entre as partes para que se gere progresso;
- A "rede", a qual permitirá que cada membro organize a sua participação em função de objetivos comuns, promovendo-se a comunicação, a entreajuda e o entrelaçar de mais intervenientes, tendo como fim a disponibilização da informação conseguida a todos os construtores da ação.

O grande objetivo, estabelecido consensualmente na Escola é de que o principal modelo pedagógico a seguir deve ser através de Projetos.

A escolha de temas é induzida pelos professores, normalmente assentes em preparação nos conselhos de turma, e o desafio é mesmo procurar incluir, nos projetos lançados pelos alunos, todas as aprendizagens curricularmente definidas.

A necessidade de formação mais especializada sobre a gestão e coordenação de projetos é essencial e deve ser contínua, eventualmente com parcerias a estabelecer.

c. "Os últimos cinco minutos"

Na sequência da decisão de avaliar todas as aprendizagens propostas e realizadas pelos alunos, para além dos registos já referidos, fomos constantemente confrontados com os lamentos de alguns encarregados de educação, cujos educandos pouco ou não relatavam sobre o que teriam apreendido em cada dia de escola.

Claro que o registo de "sumários" é uma formalidade que pouca informação fornece quanto ao realizado, e é muitas vezes esquecido pelos alunos.

Decidiu o Conselho Pedagógico implementar uma diretiva no sentido de utilização dos últimos cinco minutos de cada aula para o registo, individual, do que realmente foi aprendido, ou não, em cada aula. Para formalizar a decisão foi entregue "uma sebenta" a cada aluno, que semanalmente é verificada pelo respetivo diretor de turma.

Aos pais e encarregados de educação foi igualmente solicitada a sua atenção na verificação do que cada um dos seus educandos escreve na "sebenta". Este foi o primeiro passo assumido para se implementar a obrigatoriedade da construção de um portefólio, para cada disciplina, permitindo e valorizando todo o trabalho desenvolvido, correspondendo a avaliação do mesmo a um essencial documento que é contemplado na classificação final a atribuir.

23)-Turmas contíguas e equipas docentes

A concretização de um trabalho conjunto, colaborativo e operacional exige uma nova perspetiva na distribuição do serviço letivo. A exigência de um conhecimento mais aprofundado de todos os alunos bem como do exercício de transversalidade na proposta de aprendizagens significativas, leva à necessidade de organizar equipas educativas.

Claro que não é mesmo possível concretizar equipas exclusivas para cada grupo de turmas de cada nível de escolaridade, no entanto é possível uma organização em que um número substancial de professores tenha as mesmas turmas, formando um único conselho de turma.

Organizámos as turmas, do 2º ciclo e do 7º ano, em grupos de quatro turmas, cujas equipas docentes centralizam a coordenação curricular, assegurando a planificação e o acompanhamento regular de todas as atividades, monitorizando sistematicamente todas as aprendizagens, coordenados pelos diretores de turma de cada turma de trinta alunos, coordenação essa liderada por um deles. Este tipo de organização, tal como afirmam João Formosinho, Matias Alves e José Verdasca cabe a estas equipas:

- "*A coordenação da gestão do currículo base para cada turma;*
- *A organização das atividades de diversificação curricular para o grupo de alunos alargado, em grupos de geometria variável. Para a realização de atividades de diversificação curricular, compete a cada equipa:*

- *Distribuir os alunos provenientes das diferentes turmas da equipa docente por grupos educativos de geometria variável conforme a atividade de diversificação curricular;*
- *Atribuir aos professores de cada equipa o serviço docente relativo às atividades de diversificação curricular;*

- *Organizar, em articulação com a direção, os horários da diferenciação curricular".*

Este tipo de organização do processo de ensino exige maior disponibilidade para que os professores consigam ter momentos de análise das situações, planificação das ações a empreender, e análise da avaliação das aprendizagens propostas e realizadas.

Todos os professores que compõem as equipas de docentes de um determinado nível têm uma hora, letiva, semanal registada no seu horário, registada em todos eles à mesma hora da semana.

24)-Utilização do telemóvel como recurso pedagógico

Um dos maiores problemas, causador de indisciplina sistemática no decorrer das aulas, diz respeito à utilização do telemóvel. Cerca de noventa e nove por cento dos alunos do 2º ciclo ao final do secundário têm telemóvel, como conseguimos constatar ao longo das assembleias de alunos realizadas.

Lançado à discussão o problema entre o corpo docente não foi possível encontrar uma solução consensual. Se para alguns a sua integral proibição é um desígnio, que segundo os mesmos se encontra plasmado no Estatuto do Aluno, com a total proibição, até de transporte, de aparelhos tecnológicos que possam perturbar o funcionamento das aulas, para outros o telemóvel revela-se como um instrumento fundamental na pesquisa e consulta de documentos digitais, sem sair da sala de aula, pode ser utilizado em substituição da máquina de calcular, permite o registo fotográfico de dados de uma forma mais célere e precisa, enfim revela-se como uma mais valia no desenvolvimento das aprendizagens.

Não se revelando indicações concretas sobre a decisão a tomar foi o assunto colocado aos alunos, solicitando a sua opinião, e a criação de uma eventual proposta de solução para o assunto.

Após quase um ano de discussões acesas, entre alunos de várias turmas, finalmente foi consensual a seguinte proposta, apresentada à Direção:

- *"O telemóvel é um instrumento pedagógico fundamental, cujas funcionalidades agilizam e facilitam todo o processo de ensino aprendizagem, e poderá ser utilizando nas aulas, sempre que o professor autorizar. Caso não seja respeitada a não autorização tal facto corresponderá a uma falta muito grave pelo que deve ser, de imediato, penalizada com três dias de suspensão das atividades letivas."*

Concordando com a proposta global dos alunos, o Conselho Pedagógico considerou exagerada a penalização proposta, tendo em alternativa aprovado "um dia de suspensão das atividades". No entanto, acrescentou que face à infração, de imediato a Direção terá que entrar em contacto com o encarregado de educação, que se deslocará à Escola, cumprindo-se a penalização imposta. Cuidadosamente analisada a situação proposta em Conselho Geral, foi a mesma aprovada por unanimidade, tendo sido acrescentado um novo artigo ao Regulamento Interno.

Esta decisão assumiu um papel decisivo no sentido do melhor aproveitamento da "informação" disponível na internet.

Paralelamente a esta decisão levantaram-se algumas questões que foram debatidas exaustivamente nos grupos disciplinares e departamentos. A segurança foi a primeira de todas as preocupações, o que levou a uma maior atenção à necessidade de formação, de todos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação e alunos, estabelecendo-se várias parcerias, desde a Escola Segura, a experts informáticos, no sentido da realização de ações de sensibilização e ensino a propósito dos perigos que podem ocorrer com o acesso e a utilização dos meios tecnológicos e digitais.

A utilização e o recurso generalizado à internet, que entendemos como a última grande medida a assumir no projeto de alteração da Escola, face à deficiente rede wireless existente – "*min-edu"* – estava muito dependente dos "dados móveis" pessoais que cada aluno possuía.

Solicitado um reforço do sinal, junto dos serviços centrais, desde logo fomos informados de que tal não seria possível.

A alternativa seria encontrar, e montar uma outra rede, quando possível e superiormente autorizada.

Aproveitando as obras realizadas, no âmbito da Parque Escolar, solicitámos ao empreiteiro a montagem de cabos de rede paralelos à rede do ministério, com saídas em cada uma das salas, sem, contudo, a ligar a nenhuma rede externa. Finalmente, em maio de 2018, e em mais uma solicitação foi autorizada a contratação de uma outra rede, para exclusiva utilização nas salas de aula, com uma capacidade de resposta cerca de dez vezes superior à existente, que só foi possível concretizar com o apoio da autarquia, que suportou os custos da colocação dos distribuidores de sinal em cada sala.

25)- Assistência / Observação de aulas

Procurando uma melhoria da qualidade do processo de ensino / aprendizagem, a interação profissional, assumindo carácter fundamentalmente formativo, foi proposto pela Direção a assistência de aulas, entre os diversos docentes do Agrupamento.

A observação de aulas, interpares, assenta no pressuposto, universalmente aceite, de que pode ser um instrumento essencial ao processo de mudança que vimos produzindo, desempenhando um papel fundamental na melhoria coletiva podendo ser encarado como fonte de inspiração e motivação.

De forma a não criar reações negativas em colegas, procurou-se dissociar esta tarefa de uma atividade inspetiva ou de avaliação, e numa primeira fase, não deveriam ser efetuadas assistências a colegas do mesmo grupo disciplinar, estabelecendo-se como objetivo o desenvolvimento profissional dos envolvidos, e a caracterização da prática letiva no Agrupamento.

Como orientação global, cada professor deve assistir a, pelo menos, seis aulas diferentes, ao longo do ano, sendo que uma terá que ser obrigatoriamente no pré-escolar e outra no primeiro ciclo.

A oposição ao implementar desta decisão referia que a atividade agora proposta, coincidia com as competências dos Coordenadores de disciplina, plasmadas no Regulamento Interno, artigo 58º, nomeadamente, quanto aos seguintes pontos, para os quais são atribuídas horas específicas:

"Compete ao Coordenador:

- *Fazer a coordenação vertical e horizontal da(s) disciplina(s);*
- *Zelar pelas planificações e cumprimento dos programas;*

- *Colaborar e coordenar pedagogicamente os professores da disciplina, sobretudo os menos experientes tendo em vista a sua formação profissional; …"*

Tendo vista o aceitar desta tão importante tarefa que visa a melhoria dos desempenhos profissionais, estabeleceu-se que as assistências visariam a observação de alguns aspetos, que permitissem caracterizar as aulas no Agrupamento, registados numa ficha, de uma forma anónima, quanto ao observador e observado.

Finalmente, foi consensual a utilização de uma seguinte ficha, com aspetos que devem ser observados, registando a opinião individual. A entrega na Direção corresponde também ao registo da data em que se efetuou a assistência. No final do ano letivo, um grupo nomeado pelo Conselho Pedagógico procede à análise e tratamento de todas as informações, dando a conhecer os resultados, promovendo junto de cada departamento a sua análise.

Guião de assistência de aula													
Nível de Escolaridade	Pré	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
Estratégias – ritmos de aprendizagem – organização do trabalho – trabalho em grupo / pares / individual / cooperativo – ...													
Comunicação – clareza na apresentação e instruções de tarefas a desenvolver – relação conteúdos / outros saberes – ...													
Recursos – variedade – adequação – utilização de tecnologias – ...													
Relação pedagógica – clima de aula – promoção da participação dos alunos – reforço positivo – gestão de situações problemáticas – conflitos – ...													
Avaliação das aprendizagens – diversificação e adequação da avaliação – análise dos resultados com os alunos – ...													

26)- Receção a novos elementos docentes e pessoal não docente

A receção dos novos docentes é fundamental face à peculiaridade de alguns procedimentos internos.

O início de cada ano escolar exige uma formação sobre as particularidades seguidas, e para tal utilizam-se, pelo menos três dias de atividades de apropriação.

Num primeiro dia, a Direção procede ao relato do historial das medidas e do projeto construído, especificando as matérias que se consideram como as mais importantes, realçando a necessidade de apropriação, e prática, de uma postura disponível, salientando-se a relação interpessoal, como determinante para o adequado desenvolvimento de todos os momentos.

As chamadas de atenção para o estrito cumprimento de horários e determinações do Conselho Pedagógico, e Direção, são elementos essenciais ao desempenho de todas as tarefas na Escola.

O segundo dia é completamente ocupado com a interação dos grupos disciplinares e dos vários Departamentos, especificando-se, analisando, discutindo e consensualizando estratégias e metodologias a utilizar, clarificando critérios e instrumentos de avaliação a utilizar.

No terceiro dia, na parte da manhã, a Direção, convida quatro alunos que terminaram os seus estudos no ano anterior, (solicitando o aluno com os melhores resultados – um aluno dos cursos profissionais – um aluno com

resultados "baixos" – o aluno que mais ocorrências disciplinares tenha registado no seu percurso na escola), para relatarem a sua opinião sobre o percurso que viveram na Escola aos novos elementos docentes. Na parte da tarde todos os elementos do pessoal não docente apresentam-se, especificando o serviço que desempenham, solicitando também a apresentação de cada um dos novos professores.

O quarto dia é normalmente aproveitado para reunir todo o corpo docente e convidar especialistas de várias áreas, promovendo-se a primeira ação de formação interna, de curta duração, definida pela respetiva seção do Conselho Pedagógico. Neste último dia realiza-se o primeiro almoço do ano, que se pretende partilhado, e onde se promove a interação entre todos os professores e funcionários.

27)-As primeiras semanas de aulas

Desde muito cedo percebemos que a capacidade de relacionamento, e bom entendimento entre todos os elementos da comunidade, é fundamental. Na procura de soluções e no sentido de eliminar aquelas barreiras invisíveis que afetam todos os momentos, procurando responder também à noção de que se aprende mais, e melhor, com as pessoas de quem mais gostamos, e que se encontram mais perto, decidimos promover junto de todos, professores e assistentes operacionais, e interiorizar que antes de qualquer iniciativa curricular devemos procurar dar-nos a conhecer, procurar uma aproximação a todos os alunos, tentando um envolvimento global demonstrando disponibilidade para participar no percurso de cada um.

Para tal a empatia, que se pode resumir como a capacidade de um indivíduo se colocar no lugar do outro, ou seja, tentar entender os sentimentos deste para, assim, compreender as suas atitudes, é fundamental.

No entanto, ser empático nem sempre é uma tarefa fácil, é que cada pessoa é única, e não existe uma forma predefinida de como devemos lidar com as pessoas.

Para respeitar e aprender a viver com as diferenças de cada um, é essencial que essa empatia, de que falamos, se concretize sensibilizando-nos pela realidade do outro.

Para conseguirmos entender as razões por trás de cada uma das ações de cada pessoa, a empatia é o principal sentimento que nos permite compreender, de nos "por na pele" do outro, enfim de aceitar a diferença.

Há que parar e observar, ouvir antes de falar, e mesmo quando pensamos não ser capazes de dizer algo para ajudar, a atenção dedicada ao que o outro tem a dizer vai, com toda a certeza, promover as palavras certas de conforto.

E nem sempre as palavras são necessárias. Um abraço, um beijo ou mesmo um leve "toque", quando feito com sinceridade, é já um sinal de que estamos próximos.

A linguagem corporal é muito importante na hora de criar laços empáticos. Psicólogos afirmam que pequenos gestos podem simbolizar o nível de empatia para com determinada pessoa.

Por exemplo, não conversar com os braços cruzados ou sempre a bocejar, pois demonstra falta de interesse. Também é importante que se apresentem pequenos sinais

de concordância, indicando que se está a prestar atenção ao diálogo (como balançar a cabeça afirmativamente).

Um sorriso ou um abraço podem ser mais importantes do que qualquer discurso. Ser empático é ter a habilidade de não fazer julgamentos, a empatia está baseada na compreensão do próximo. E o mundo é muito mais do que se vive ou julga ser o correto.

É fundamental tentar entender a "história" por trás das ações, colocar-se na posição do outro, sendo um excelente exercício tentar compreender as ações daquelas pessoas que nos irritam. A empatia é um sentimento genuíno e que deve ser valorizado. Ser empático não é agir com falsidade, ou seja, fazendo de conta que nos importamos com o próximo.

Assumindo a importância de que se reveste o entendimento do "outro" e a criação de vínculos, foi proposto e aprovado, por unanimidade, em Conselho Pedagógico do Agrupamento, a decisão de utilizar as duas primeiras semanas, de cada ano letivo, para desenvolver momentos de interação e conhecimento mútuo, não sendo possível trabalhar qualquer conteúdo, dito "curricular".

Trata-se de um tempo em que se avalia a nossa perspetiva em relação ao "outro", aprender a identificar o que o "outro" está a sentir e a reconhecer as emoções. Revela-se fundamental a reflexão sobre a nossa capacidade de compreensão, não significando que concordamos sempre com a opinião do "outro", mas é preciso entendê-la e respeitá-la, sem qualquer tipo de julgamento.

É importante que se consiga aprender a saber dizer ao "outro" que reconhecemos as suas emoções, encontrando as palavras certas que transmitam carinho, calma e conforto. Estes são momentos que podem ditar um ano excelente ou revelar-se como problemático no processo de aprendizagem.

28)- Recursos digitais / Manuais escolares

Todos os jovens cresceram a ver televisão, telemóveis, computadores, ipads, pois quando nasceram eles já lá estavam, e prendiam a sua atenção, com sistemas de recompensas variáveis, que tentam inferir o que cada um faz, para onde vai e de quem se gosta.

Para estas tecnologias a identidade passou a ser um número numa base de dados, por achar que se tinha que ser frio e lógico, um "ID", em lugar de uma pessoa.
Tal vivência produz indivíduos, na cultura tecnológica, com um funcionamento cerebral neurologicamente atípico que constroem, egocentricamente, culturas semelhantes ao seu modo de pensar, e as tentam viver nas suas realidades de crescimento.
A inteligência artificial e o processamento das imagens evoluíram de tal forma que já é difícil distinguir o que é real e o que não é.
A informação falsa, as "fake news", estão a provocar uma crescente desconfiança no que se vê, a criação de produtos e funcionalidades que apenas visam o lucro, tudo no mundo digital está a dificultar a intercomunicação pessoal e o criar de "individualidades", cada dia mais sós, menos crentes, menos opinativas e livres.
Comunicar com "outros", é feito na maior parte do tempo através de écrans, provocando cada dia mais desconexão, isolamento, ansiedades, stress e solidão.
Como defende a psicóloga americana Sherry Turkle, "Já não faz sentido olhar para a tecnologia como algo que nos é separado. Nós somos a tecnologia, porque nos desenvolvemos com ela. Mas se tivermos uma visão limitada sobre nós, aquilo que construirmos não será assim tão bom. Multiplicando-se o processo por milhares ou milhões de vezes, perde-se a fidelidade, a riqueza e a ambiguidade que definem a experiência humana".

Após a opção pela integração do telemóvel como instrumento pedagógico, a discussão manteve-se acesa com as possibilidades criadas pela utilização do digital na aula.
Na sequência de um ano em que se promoveu junto de todos a necessidade de aprendizagem e manipulação de instrumentos digitais, foram os alunos e encarregados de educação motivados para a aquisição de tablets, em vez de manuais!
Em Conselho Pedagógico foi determinado que, nos anos iniciais de cada ciclo (5º, 7º e 10º anos), não se seguiria o "manual"! Devendo orientar-se a planificação e acompanhamento das aprendizagens através dos documentos (programas, metas, material de apoio, etc.) existentes na página da Direção Geral de Educação.
Na prática foi liberalizada a opção de junto de cada família pelo que existiram alunos, cujos encarregados de educação adquiriram os manuais e outros que optaram pelos

tablets. Tal significou, à partida, que se deveria estar atentos a estas duas hipóteses que foram permitidas e orientar cada um da forma que melhor se entenda, procurando sempre e de acordo com a realidade individual de cada aluno, por forma a que a consolidação das aprendizagens realizadas em aula fosse possível efetuar fora da Escola.

Para os que tinham tablets, houve que ajudar no download dos documentos da DGE, chamando sempre a atenção para o facto de que este novo instrumento digital não deve ser utilizado para "jogos", e que se assumirá como a base para o estudo, da mesma forma que o manual o faz.

As questões que se levantam sobre esta nova forma de encarar os documentos de apoio são muitas, e ao longo do ano surgiram ainda mais. As dúvidas eram esperadas, os problemas foram grandes, mas as possibilidades que permitiu a utilização destes novos instrumentos foram enormes.

Foi uma tarefa desafiante, estamos conscientes que não foi fácil, mas acreditamos que será possível ter sucesso e proporcionar um maior leque oportunidades de aquisição de competências dos nossos alunos.

As questões relativas à utilização da internet continuaram a ser um grande obstáculo ao total aproveitamento das possibilidades que então se ofereceram, no entanto, não podem ser um entrave à sua utilização. O funcionamento offline deve permitir a consulta dos documentos de apoio fundamentais, e isso tem que ser testado a cada momento.

Esta experiência, ao permitir opção entre o manual impresso e o recurso às tecnologias e ao digital, revelou-se como um erro. Na avaliação final desta medida a unanimidade de respostas foi avassaladora, todos, professores, alunos e encarregados de educação manifestaram o seu desagrado pela possibilidade dada. Segundo a opinião generalizada a decisão deveria ter sido, por uma ou outra situação, mas sem possibilidade de escolha.

Os problemas surgidos foram vários e impediram uma sequência lógica e continua do trabalho a desenvolver, criando situações de difícil gestão, quer de professores quer dos próprios alunos.

Esta mesma análise foi debatida nas várias assembleias, de alunos e encarregados de educação, assumindo-se o erro, lamentando o ocorrido, aprendendo com o mesmo.

Pese embora os problemas ocorridos, a utilização dos recursos tecnológico, telemóveis e tablets ou computadores, foram por demais reconhecidos como mais valias para o desenvolvimento das várias tarefas educativas.

Todos os grupos disciplinares, à exceção do grupo de Inglês, foram perentórios na posição a assumir, procurando retirar o máximo rendimento das possibilidades que se oferecem. Em Conselho Pedagógico, os representantes dos encarregados de educação, representantes dos alunos e do pessoal não docente manifestaram também a sua concordância para com a não adoção de manuais impressos, para todos os anos de escolaridade, excetuando-se o 12º ano, por ser o último ano de permanência na Escola evitando uma alteração profunda na forma de trabalhar.

A orientação para os encarregados de educação e alunos foi a de que deveriam adquirir um aparelho tecnológico – tablet (que não deveria ultrapassar os cento e cinquenta euros de custo), ou um computador, em substituição dos manuais.

Aprovou-se então, por unanimidade, Conselho Pedagógico a seguinte exposição, a 3 de setembro de 2018.

> *"Não eduques as crianças nas várias disciplinas recorrendo à força, mas como se fosse um jogo, para que também possas observar melhor qual a disposição natural de cada um." Platão.*
>
> *"Tudo que está no plano da realidade já foi sonho um dia. Percebi há muito tempo que as pessoas realizadas raramente relaxaram e esperaram que as coisas lhes acontecessem. Eles foram à procura e as coisas aconteceram." Leonardo da Vinci.*

A preparação de cada novo ano implica sempre um esforço acrescido de todos, muito mais quando as tarefas propostas são tão ambiciosas como as que queremos desenvolver. Há que reforçar o conhecimento da nossa identidade como Agrupamento, divulgando os aspetos fundamentais que nos permitem assumir como uma "Escola".

Na sequência da discussão, em Conselho Pedagógico, sobre matrizes e filosofia pedagógica para o ano letivo 2018/2019, no Agrupamento de Escolas (…) agora se desenvolvem as soluções preconizadas, concretizando-as:

- Os grandes objetivos a perseguir e a adquirir por todos os alunos devem incidir no “Raciocinar, interpretar, justificar, explicar, elaborar, desenvolver o próprio pensamento crítico”.
- As fragilidades dos alunos não têm a ver com os conteúdos das disciplinas. Têm a ver com os processos mentais que desenvolvem para conseguir dar resposta a questões complexas, que são transversais.
- Ainda nos assumimos como os transmissores do conhecimento e temos uma grande dificuldade em sair deste registo por medo de falhar. Ensinar os alunos a pensar sem ter de ser nesta ou naquela disciplina é um processo que tem de ser trabalhado fora do contexto disciplinar e que começa no pré-escolar.
- É fundamental o trabalho colaborativo, não só entre os professores como também entre os alunos. Resolver em conjunto é todos contribuírem para a resolução do problema. Este trabalho é de uma riqueza enorme na aprendizagem, na metacognição, de perceber porque falhou ou não. Incentiva a comunicação e competências sociais importantíssimas para o trabalho do futuro.
- O desenvolvimento de projetos apenas faz sentido se tal ocorrer na sequência do trabalho desenvolvido no âmbito das diferentes disciplinas, e desejavelmente com a participação da comunidade educativa (Alunos, Professores, Pessoal não Docente e Encarregados de Educação).
- Há que diagnosticar adequadamente as debilidades que sentimos, tentar colmatar as mesmas, eventualmente com recurso a formação, ou tão só com solicitação de apoio de quem já dispõe dessas competências. Nada é igual ao dia anterior, nenhum aluno é igual ao seu colega, e a constante, e por vezes perturbante realidade é que teremos que adaptar e adaptarmo-nos ao que são as atuais necessidades dos nossos jovens, alterando estratégias e metodologias, sempre que se entender necessário, sem, contudo, abandonarmos o que somos e como somos cada um de nós, Professores.
- Assim, a utilização dos Programas Curriculares, Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno, como documentos orientadores de todo o processo de ensino-aprendizagem, devem ser objeto de download (a partir do site da DGE), logo no início do ano, para os tablets / computadores. Será necessário trabalhar desde o

início do ano letivo, no sentido de responsabilizar os alunos e os seus Encarregados de Educação para o olhar sobre as tecnologias e sobre os dispositivos propostos como instrumentos de trabalho, os quais devem ser preservados de jogos de diversão e devem estar sempre operacionais a utilizar durante o período letivo de cada dia.

- Utilização de duas plataformas digitais ("Escola Virtual da Porto Editora" para os 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos – "Plataforma da Leya" para o 10º e 11º anos).

Ao longo dos últimos anos temos vindo a desenvolver várias estratégias no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos, aliás a leitura de alguns teóricos que confere cientificidade à maioria das medidas implementadas.

Depois do excelente trabalho que todos os grupos disciplinares têm vindo a desenvolver, e que se consubstanciaram na construção dos "perfis" de competências que os alunos devem adquirir, no final de cada ano de escolaridade e de cada ciclo, em cada uma das disciplinas, concluímos que os

mesmos se encontram em total consonância com o "Perfil do Aluno no Final dos Anos de Escolaridade" definido pelo Ministério.

O enorme esforço e dedicação de todos permitiu a consensualização do hierarquizar dos conteúdos e matérias programáticas de cada disciplina, trabalho que é ser revisto e aprovado em grupo, no final de cada ano letivo.

Após a revisão, efetuada pelos vários grupos disciplinares, proceder-se-á à entrega da Ficha de Competências / Conteúdos e objetivos a atingir / Instrumentos de avaliação, onde cada disciplina plasmou, numa única página A4, o que será o ano e o que se entende que devem ser as aprendizagens a realizar. Organizados por ano estes documentos devem ser dados a conhecer, e entregues a cada aluno, para que estes e os seus encarregados de educação acompanhem o percurso que devem seguir as aprendizagens ao longo do ano. Temos que mudar a nossa relação connosco próprios no que diz respeito à forma de ensinar, olhando sobre nós próprios!

A diversidade tem que ser o elemento fundamental na nossa prática letiva!

O pensar sobre o conhecimento é fundamental, e sempre com análises sistemáticas das alterações e dos processos.

"O sábio pode mudar de opinião. O ignorante, nunca."

Immanuel Kant

Na primeira semana de aulas, os primeiros momentos com as turmas serão para conhecer e dar a conhecer a disciplina, como se desenrolará o ano em termos práticos, que estratégias serão utilizadas, quais os aspetos mais importantes a ter em conta no trabalho a desenvolver, mas fundamentalmente o grande objetivo é o de criar vínculos, estabelecer ligações que permitam uma abordagem das aprendizagens mais facilitada. (*É mesmo com as pessoas de quem mais gostamos que mais e melhor aprendemos!*):

- Vamos utilizar "tablets" em todos os anos de escolaridade. Assim, na primeira semana de aulas é obrigatório que todos os alunos façam download dos Programas e Aprendizagens Essenciais, existentes no site da DGE e os guardem nos seus dispositivos;
- Tendo sido aprovado em Conselho Pedagógico a utilização de "portefólio" para a avaliação das tarefas executadas em cada disciplina ao longo do ano, é importante começar a definir o que é e como o construir;
- Todos conteúdos que visam a aquisição de conhecimento e competências, e que requerem aprendizagens que entendemos fundamentais, têm que ter um suporte digital, sempre que possível. Para tal, todos os Professores devem criar, desde logo, rotinas que permitam a recolha das informações e materiais por parte dos alunos, quer seja através de um email de turma, quer seja individual;

- Todos os documentos trabalhados têm que ser disponibilizados em ficheiro (pdf), o qual será colocado no respetivo computador da Biblioteca, de forma a conseguir ser consultado pelos alunos, adicionando-se aos já recolhidos e coligidos pelos grupos disciplinares;

Teremos que alargar o círculo de colaborações ao pessoal não docente e até mesmo aos encarregados de educação para desenvolver estas competências fundamentais nos alunos.

Na sequência de um ano em que se promoveu junto de todos a necessidade de aprendizagem e manipulação de instrumentos digitais, os alunos e os encarregados de educação foram motivados para a aquisição de tablets!

As questões que se levantam sobre esta nova forma de encarar os documentos de apoio são muitas e ao longo do ano surgirão ainda mais. As dúvidas são esperadas, os problemas serão grandes, mas as possibilidades que permitem a utilização destes novos instrumentos são enormes. É uma tarefa desafiante, estamos conscientes que não será fácil, mas acreditamos que será possível ter sucesso e proporcionar um maior leque de aquisição de competências dos nossos alunos.

As questões relativas à utilização da internet, julgamos estarem resolvidas. No entanto, é formada uma equipa de acompanhamento (2 Encarregados de Educação – 2 Professores – 2 Assistentes Operacionais – 2 Alunos), que regularmente fará a monitorização das situações surgidas.

Porque acreditamos ser um Projeto global que visa essencialmente possibilitar a aquisição das competências definidas no Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, plasmadas logo na sua nota introdutória: "*O século XXI coloca desafios fundamentais aos sistemas educativos. Atravessamos um período em que o conhecimento científico e tecnológico se desenvolve a um ritmo de tal forma intenso que a quantidade de informação disponível cresce exponencialmente todos os dias. Apesar de tantos avanços científicos, este século tem vindo a ser marcado pela incerteza, por debates sobre identidade e segurança e por uma maior proximidade dos riscos colocados à sustentabilidade do planeta e da humanidade. A educação permite fazer conexões entre o passado e o futuro, entre o indivíduo e a sociedade, entre o desenvolvimento de competências e a formação de identidades. A escola é, assim, um lugar privilegiado para os jovens adquirirem as aprendizagens essenciais, equacionadas em função da evolução do conhecimento e dos contextos histórico-sociais."*

Ao mesmo tempo procuramos dar corpo à Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 (incode2030), definida pelo XXI Governo Constitucional, que no seu eixo 2 – Educação define e determina *"...deverá assegurar-se a educação das camadas mais jovens da população através do estímulo e reforço nos domínios da literacia digital e*

das competências digitais em todos os ciclos de ensino e de aprendizagem ao longo da vida. A preparação de cidadãos, no presente e para o futuro, requer capacidades não só de convivência coma as tecnologias digitais, mas também de compreensão através da aquisição precoce de conhecimentos ao nível do utilizador frequentemente interveniente. Tal pressupõe o desenvolvimento de capacidades de raciocínio lógico, de trabalho cooperativo e de projeto, e mesmo, em muitas circunstâncias, de conhecimentos de desenvolvimento de código (programação). Por isso é fundamental dotar as novas gerações dessas capacidades, através de uma ação permanente e coordenada dos sistemas de educação e de formação profissional – revendo conteúdos programáticos, desenvolvendo recursos didáticos e educativos digitais, assegurando a adequada infraestrutura tecnológica…. Para que se atinjam estes objetivos é essencial integrar nos processos pedagógicos as competências e recursos digitais de forma transversal: - Promovendo inovação pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem. Reforço de competências analíticas e críticas, através da promoção de projetos e práticas pedagógicas no âmbito da lógica, algoritmos e programação, ética aplicada ao ambiente digital e cidadania na era digital; Desenvolvimento de recursos educativos digitais na conceção, desenvolvimento, certificação e divulgação de recursos educativos digitais para os diferentes níveis de ensino, disciplinas, componentes do currículo e componentes de formação, promovendo ambientes educativos inovadores..."

> "*A causa da derrota, não está nos obstáculos, ou no rigor das circunstâncias, está na falta de determinação e desistência da própria pessoa*."
>
> *Buda*

29)- Conclusão

Perceber que chegamos ao final de um percurso, que o correr inexorável do tempo produz, é difícil de contemplar, e muito mais de aceitar. Julgamos, pois que até já conseguimos ajuizar o percurso que percorremos, que o legado que deixamos pode ser

inspirador para outros, e só esse pensamento, que queremos entender como desejo, ameniza a amargura de deixar de fazer o que sempre fizemos com total empenho e uma satisfação sem limites.

Queremos acreditar que, sem ser exemplar, o nosso percurso, todas inovações e invenções, mais ou menos criativas, e práticas, podem servir como exemplo de que é possível realizar o que sonhamos, e com sucesso.

Acreditámos que era possível ter uma escola, diferente, da que vivemos e que percorremos durante largos anos como docente. Uma escola que, de facto, se assumisse como um espaço de crescimento, mais do que apenas de "ensino", que respeitasse as regras e normas da sociedade, mas acima de tudo que proporcionasse a aprendizagem que leva ao conhecimento e ao saber, assente em afeto, mas também em rigor, que permitisse a todos e cada um alcançar, não só o que desejam, mas essencialmente o desenvolver de todas as suas capacidades, criando competências decisivas ao sucesso individual.

Foi assim que tentámos promover uma escola, mais do que "amiga da criança", diríamos uma escola mais "amiga da sociedade", um espaço de encontro onde socialmente conseguíssemos apreender-nos uns aos outros e aprender a respeitar as "leis da natureza", desburocratizando o mais possível, libertando todos para as principais tarefas pedagógicas.

Promovendo as relações interpessoais de uma forma, primeiro dirigida, até ser assumida, para finalmente as celebrar como essenciais e desejadas na facilitação de todos os encontros e momentos de aprendizagem, criámos um espaço, invejável, mas inspirador, que quem o vive, ainda que fugazmente, o sente como "seu".

Vivemos a diferença com a ambição de conseguir respeitar o que somos, cada um de nós. Com o desejo de aprender, percebendo, as dificuldades, mas também as capacidades individuais, aceitando ritmos diferenciados, valorizando cada passo adquirido, suportando o infindável conjunto de aprendizagens necessárias ao crescimento como pessoas e como sociedade.

Observámos, analisámos, estudámos, e infelizmente nem sempre documentámos o percurso que percorremos, neste último desígnio a que nos propusemos em final de carreira profissional.

Perceber como é possível alterar, tradições, mentalidades ou perceções reais, exige ousar arriscar implementar, cometer erros sem fim, aprender com eles, corrigir assumindo a responsabilidade pelos fracassos, só mesmo com uma teimosa determinação é possível.

Se, e esta é mesmo muita pretensão nossa, quiséssemos resumir o que foi este projeto, que mais do que planeado foi crescendo à medida que decorria o tempo, diríamos que criámos uma "filosofia", uma forma de encarar a Escola, como se da "*nossa casa se tratasse*" !

A criação de um gabinete que se assumisse como um "porto de abrigo", para resolver conflitos, ocorrências disciplinares, mas ao mesmo tempo espaço para partilhar anseios, dúvidas, e recolhendo respostas, afetos e mesmo penalizações pelas infrações registadas, foi e é um dos passos decisivos para o desenvolvimento de toda uma ideia global.

O respeito pelas individualidades e ritmos de aprendizagem obrigou-nos a um repensar de toda a avaliação. Perceber como, quando e de que modo cada um aprende e evolui, é essencial para orientar o desenvolvimento da aquisição de competências.

Perceber que nem tudo o que curricularmente está definido, é importante e decisivo, hierarquizar matérias e conteúdos programáticos, definir competências a adquirir em cada patamar de evolução, definir perfis de desempenho orientadores de todo o percurso evolutivo das crianças e jovens alunos, foram ambiciosos desafios lançados à escola, que concretizados e implementados no dia a dia escolar, alavancaram a comunidade e permitiram, e continuam a permitir o realizar a concretização de aprendizagens, significativas, que abrem novas perspetivas e se refletem no sucesso, social, mas também académico de todos. O acompanhamento de todo o processo, monitorizando e supervisionando, cada momento, é imprescindível para responder, em tempo, às necessidades que ocorrem, à procura de soluções necessárias e à valorização dos resultados que vão sendo concretizados.

Como em tudo na vida o integral cumprimento de regras, consensualmente construídas e aceites, é determinante para o alcançar dos desígnios comuns. Perceber as incapacidades de recolha de elementos para ajuizar convenientemente cada situação ou problema, conhecer as dificuldades resultantes das várias tarefas desenvolvidas por pais

e professores, ainda que atentos e diligentes, é uma preocupação que sempre ocupou um espaço central no nosso desempenho enquanto na liderança do agrupamento.

Foi na sequência destas questões que se eliminaram os avisos sonoros de entrada e saída das aulas, que se substituíram os testes por instrumentos de avaliação diversificados, se deu integral cumprimento ao que legalmente se determina no que às retenções diz respeito, há já muito tempo, que se procurou ouvir, sistematicamente, os alunos, encarregados de educação, mas também todos os restantes elementos da comunidade educativa.

Do ponto de vista das aprendizagens curriculares, os aspetos formativos tiveram e continuam a ter um papel fundamental no sentido de se perceber para onde se quer ir, fornecendo elementos claros e transparentes sobre onde se está em cada momento, orientando, assertivamente, sobre a forma de como podem ser alcançados os patamares mais elevados da informação, do conhecimento e do saber.

Viver e ajudar a aprender a autonomia, que exige e possibilita a aquisição do sentido e prática da responsabilidade consciente, é uma constante nunca esquecida e que iniciamos no pré-escolar, desenvolvemos ao logo de toda a escolaridade, e agradavelmente verificamos que à saída da Escola os jovens se revelam como seres humanos mais completos e cidadãos mais disponíveis.

Projetos de carácter ecológico e ambiental, desportivos e de introdução ao empreendedorismo, passando por apelos ao desenvolvimento da solidariedade e de voluntariado, mas também orientados para a saudável competição consigo próprios e com os outros, são sistematicamente promovidos pelos professores, na busca da construção de uma cidadania que ambicionamos, exemplar. Aprender a dizer "não", saber fazer escolhas acertadas, optar pelo correto, aceitar normas e regras, viver as contrariedades, anseios e angústias pelo insucesso registado são também momentos que se aprendem e nos ensinam a crescer.

Não olvidamos que o futuro dos jovens para ser bem aceite, e concretizado com sucesso, exige, na atual conjuntura, um crescimento natural, proporcionando uma auto – satisfação elevada e feliz, mas também uma preparação global, para a entrada no mercado do trabalho e eventual entrada no mundo académico, do ensino superior. Claro que a necessidade de obtenção de classificações, as notas, exigidas para o acesso aos

cursos superiores, pervertem por completo todo o trabalho a desenvolver. No entanto a preocupação fundamental que nos orienta, sem esquecer este tão importante "pormenor", que muitas vezes se transforma em "por maior", continua focada na "pessoa" e no seu desenvolvimento enquanto ser humano, as preocupações essenciais não são o resultado dos "exames", os "números" são consequência do que foram as aprendizagens, e se estas forem adequadas eles serão sempre reflexo do que somos.

E agora, terminada esta etapa, que muito me gratificou, espero ter deixado em cada um a vontade de ser, em cada dia, melhor que no dia anterior, e feliz pelo que realizamos enquanto professores.

ANEXO D

ANÁLISE TEMÁTICA DA ENTREVISTA

Tema	Subtema	Unidade de registo
Contexto	**zona privilegiada** **-50 % ensino privado** **- Escolas públicas com população diversificada**	A Escola insere-se numa Esta zona de estrato socioeconómico elevado. Mas curiosamente no concelho de (...) mais de 50% dos alunos estão no ensino privado. Só aqui em (…), há quatro grandes escolas: A Escola Secundária (…), o Colégio (…), a (…), e o (…). São, portanto, 3 escolas privadas e uma pública. Bem perto existem ainda a Escola Secundária (…), A Escola Básica (…), a Escola Secundária (…), a Escola Básica (…), a Escola Básica (…), e a Escola Secundária (…). Num raio de 2, 3 quilómetros há 7 escolas e todas as públicas têm um estrato socioeconómico muito diversificado. Na altura, em 2003, já ninguém queria frequentar [a escola]. Quem nós aqui recebíamos eram todos os miúdos que as outras escolas não queriam, que eram de dois bairros de realojamento, e que eram considerados como dois supermercados da droga, aqui de (...).
	Situação de partida (escolar e organizacional) **-Procura da escola muito baixa** **-População escolar muito desfavorecida e "complicada"**	Então era uma escola muito, muito complicada quer do ponto de vista disciplinar, que do ponto de vista económico, era de um estrato social muito baixo Neste momento já não é bem assim. No ranking estávamos mesmo lá para o fim. Tínhamos de fazer qualquer coisa e qualquer coisa que fizéssemos seria bom porque no estado em que estava era muito complicado.
	-Últimos lugares do ranking **-Má fama** **-Perda de alunos e professores** **Muitos horários zero** **Retenção muito elevada**	(..) A escola em 2003 era uma escola que tinha uma fama muito má e, portanto, estava com muito poucos alunos, já só havia professores do quadro, já não havia professores contratados, já havia muitos horários zero, estávamos a perder muitos alunos. Então, havia que se fazer alguma coisa. Nós tínhamos 60% de retenção e, portanto, era muito complicado.

Visão e Finalidade Partilhadas	**Decisão participada de mudança**	Nessa altura se não tivesse concorrido, eu teria horário zero eu ter-me-ia ido embora da escola. Foi essa uma, das várias razões que levaram a que avançássemos para uma direção. E que na altura, a questão mais complicada é que quando me candidatasse era para 10, 15 anos, não era para fazer um mandato porque num mandato não se faz nada. E esse foi o único requisito, e as pessoas que aceitaram, aceitaram perfeitamente isso um projeto a longo prazo, não um projeto a curto prazo Aquilo que aconteceu é que no conjunto dos professores todos achámos que devíamos todos fazer alguma coisa e alguém devia ter de assumir a direção, na altura era presidente do conselho executivo e fazer uma equipa.
	Firmeza e determinação -Propostas sistemáticas para acabar com a retenção	Por exemplo, o acabar com as retenções, era uma questão, eu era coordenador dos diretores de turma, durante 10 anos, antes de ir para a direção. Todos os anos na primeira reunião do pedagógico eu proponha acabar com as retenções nos anos intermédios e perdi sempre. E em 2004 ao propor passou por um voto no pedagógico. Por maioria de um voto. Havia sempre maioria nunca foi implementada nenhuma medida que não tivesse a maioria das pessoas, no fundo do conselho pedagógico e dos grupos disciplinares. Foram todas elas propostas, discutidas e aprovadas em conselho pedagógico e depois em conselho geral, na assembleia, sempre com maioria.
	-Ser teimoso quando as coisas correm bem [mas]aprender com os erros	Acho que sim porque essa foi uma das questões, que era não ser teimoso quando as coisas correm mal. Ser teimoso quando as coisas correm bem, mas não ser teimoso quando as coisas correm mal. Isto fez com que nós fossemos aprendendo com os erros. Cometemos erros, temos de aprender, temos de corrigir. E sempre que fomos cometendo o erro fomos corrigindo. Isso fez com que fossemos aprendendo mais e melhor.
	Nenhuma imposição do diretor -Propostas aprovadas	Nunca houve nenhuma imposição do diretor. Embora as pessoas digam que eu sou um ditador, mas é mentira. Nunca houve nenhuma medida que não fosse por maioria.

	Resiliente face às maiores críticas (vizinhos)	Aqui à volta, os vizinhos são sempre os maiores críticos. (…) o problema das críticas, é que estávamos a fazer qualquer coisa bem. Estávamos a fazer alguma coisa que tinha algum impacto e que estava a resultar. E continuou a resultar e por isso que as críticas das pessoas perto aconteceram. Eramos a escola mais pequenina do concelho de (...) e neste momento somos o maior agrupamento do concelho de (…) e (...). Nós fomos crescendo com as críticas à volta. Muito, muito. E, isso é sempre assim. Há uma coisa que eu costumo dizer que aquilo que mais custa é o sucesso do nosso vizinho. E em Portugal é uma coisa terrível. E isso foi o que foi acontecendo ao longo do tempo, sem nunca nos preocuparmos muito com a publicidade, as coisas foram acontecendo. Daí como também não era muito publicitado as pessoas também não se apercebiam muito bem como é que funcionava a escola e achavam que era uma ditadura do diretor.

	Abordagem firme, mas participativa /resiliência interna	As coisas têm de ser muito claras. Nós temos algumas dificuldades como professores, nós não admitimos o erro aos alunos, mas nós fazemos uma quantidade de erros. E tal como os médicos defendemo-nos uns aos outros das asneiras que fazemos e não cumprimos bem aquilo que são as nossas próprias decisões. Portanto aquilo que nós tentámos fazer foi discutir as medidas quaisquer que elas fossem e implementá-las. E no momento que as implementamos, elas têm de ser cumpridas. E aí tem de se ser intransigente. E essas questões é que fizeram que os professores que não estão de acordo, têm de cumprir. E se não quiserem cumprir, vão-se embora. Isto foi dito e era dito sistematicamente todos os anos pelo diretor, daí que a minha fama seja um bocado complicada.
	Equipa diretiva coesa **- Conhecimento mútuo** **-Algumas características comuns:** **(paciência)** **(durabilidade da equipa)**	A equipa foi a mesma que se manteve praticamente até ao fim, exceto as pessoas que foram saindo porque se aposentaram. Na altura não eramos agrupamento e o maior peso na escola era o ensino recorrente noturno, tínhamos cerca de 300 alunos de dia e 350 à noite. E foi uma equipa com as pessoas que na altura se disponibilizaram para participar. Porque como a situação estava tão má, eramos só docentes do quadro, e como já cá estou há 30 anos, já nos conhecíamos todos muito bem. E foi tentar encontrar uma equipa que do ponto de vista prático deveria congregar elementos com algumas características. A maior característica, para mim, é a paciência. E foi um pouco por aí que foi constituída. Na altura não houve a necessidade de fazer um grupo extra, ou um grupo de fora. Eram as pessoas que estavam dentro e que estavam disponíveis para encetar um novo processo. Na altura, a questão mais complicada é que quando me candidatasse teria de ser para 10, 15 anos, não era para fazer um mandato porque num mandato não se faz nada. E esse foi o único requisito. As pessoas que aceitaram, aceitaram perfeitamente isso, um projeto a longo prazo, não um projeto a curto prazo A equipa inicial manteve-se durante o projeto. Mudou, logo no início ao fim de 2

	Visão estratégica **-Acreditar nas pessoas, empoderar, delegar muito**	anos, mudou uma colega que não estava a conseguir, do ponto de vista pessoal, não estava a seguir muito bem, mas foi no fundo uma mudança que já estava mais ou menos prevista. Eu trabalhei com a minha subdiretora, durante 30 anos, que é agora a diretora. Ela era do conselho executivo e eu era coordenador de diretores de turma. Quando eu entrei, eu disse que queria ficar com ela. Mas ela disse que queria descansar. Então teve 2 anos fora, depois voltou e manteve-se até agora. Só foram substituídas as pessoas que se foram reformando, do 1º ciclo, e o meu subdiretor que foi para a câmara de (...) e é o chefe de divisão financeira da parte da câmara, ou seja, quando houve a decentralização. A fonte de inspiração foram os problemas. Os problemas que temos, como é que se resolvem? Aquilo que fizemos foi uma avaliação interna a toda a escola. O que é que acontecia? Fomos deixando um pouco de parte, o setor administrativo, foi uma pequena reorganização, mas assente numa coisa que é acreditar nas pessoas. "Empoderar "as pessoas, delegando muito. Na parte administrativa deleguei praticamente tudo. Aliás, quando um diretor me diz que tem 80% de trabalho administrativo, eu digo que é uma estupidez, não faz sentido. Porque eu tinha para aí 10% de trabalho administrativo. Deleguei quase todo o trabalho administrativo, acreditei sempre nas pessoas. Claro, que a responsabilidade é sempre do diretor, mas um diretor não pode fazer tudo. Há para aí 14 ou 15 plataformas eletrónicas e se um diretor tiver de trabalhar com as plataformas eletrónicas não faz mais nada. As plataformas eletrónicas dão um limite de escolha muito curto, por isso tanto faz que seja eu ou que seja uma pessoa qualquer a utilizá-las.

	Pilares da visão/ projeto: **Empatia** **Negociação** **Paciência**	Os 3 grandes pilares do projeto tem a ver com aquilo que nós entendemos que, primeiro a parte empática, as pessoas têm que ser simpáticas, o segundo é saber negociar, aqui havia muito que negociar com os problemas disciplinares que nós tínhamos era muito complicado avançar através de outra maneira que não fosse a negociação. Por e simplesmente castigar não valia a pena. A última é mesmo a paciência, a paciência que é necessária para avançar com estas questões. E, portanto, estes foram os 3 grandes pilares. A seguir era importante saber o que se estava a passar, o que se passa na escola do ponto de vista global, fazer uma análise mais profunda. Ver o que se passava no mundo inteiro em termos de respostas ou de soluções para os problemas que tínhamos e depois tentar implementar.

Conceção de sucesso e áreas no domínio do ensino e da aprendizagem	**Diagnóstico inicial:** **- Disciplina** **-Formação integral do aluno** **(entender o que as empresas queriam)** **-Formação flexível;** **- Diversidade de perfis dos alunos** **Percurso pós-escolar /monotorização e conceção do sucesso**	O grande problema, que nós tínhamos inicialmente, dizia respeito á (in)disciplina. A indisciplina era terrível. Tínhamos vários processos disciplinares, quase todas as semanas. Na avaliação que fizemos aquilo que acontecia, e isso dizia-se em todas as atas dos conselhos de turma, aparece sempre a indicação de que há pouco empenho dos alunos, não são autónomos, não são responsáveis. E essas foram os elementos que nos fizeram ter atenção. Ok, se eles não são autónomos, não são empenhados, não são responsáveis, há muito problema de indisciplina o que é que nós podemos fazer? Não estava muito preocupado com os resultados do ponto de vista das classificações. Quando nós fizemos o primeiro projeto educativo, uma das coisas que dizíamos é que a escola deve ter intenção de promover a formação integral do aluno. Ora a formação integral dos alunos o que isso? (…) E começámos por perceber o que é que as empresas queriam. Curiosamente o que as empresas queriam não tinham nada a ver com aquilo que se faz na escola! Isso fez com que alterássemos muito aquilo que era a nossa filosofia do sucesso. O que é que é sucesso? Porque o sucesso para um miúdo que quer ir para medicina, tem de tirar 19 a Biologia, ter uma média de 19. Mas o sucesso de um aluno médio, um aluno que quer entrar no mercado de trabalho, muitas vezes basta o 10 em termos de classificação, é outra coisa. Tem de saber trabalhar em grupo, tem de saber expor as suas questões, tem de ser criativo. Temos de começar a trabalhar essas áreas e isto não vem nos programas. Então começámos a dar muita atenção a estas competências, sem estar muito preocupados com aquilo que eram as classificações, e com aquilo que eram os rankings. O que fazemos é pedir-lhes para voltarem à escola, (penso que vamos continuar a assim proceder, pois a diretora que foi minha subdiretora e com quem já trabalho há cerca de 30 anos, vai continuar a fazer). O que pedimos a meia dúzia de alunos que saíram no ano anterior, normalmente nós escolhíamos dois

		ou três dos melhores, dois ou três dos médios e dois ou três daquelas "pestes" que acabaram, para cá virem e dizerem o que é que tinha acontecido naquele ano. Ou seja, se o que aprenderam e fizeram aqui deu alguma coisa para trabalhar fora. E aquilo que eles nos foram dizendo, veio reforçar muito o impacto que nós deveríamos ter junto dos alunos nas aprendizagens a fazer, nas competências e não só naquilo que são os programas e o estudar para os exames.
	Focalização no sucesso **Pesquisa /aprendizagem pedagógica e organizacional**	Trabalhamos muito essas competências, ditas as *soft skills*, mas sem esquecer os conteúdos. Mas preparar para o exame 15 dias antes, quem quiser ir treinar para o exame vai. Trabalha-se bem para o exame nos últimos 15 dias. Isto que aconteceu no início foi complicado porque as pessoas tinham um bocado de receio. Os professores estão muito presos aos resultados dos exames, e os pais também. Mas a pouco e pouco como os resultados começaram a subir nos exames e chegámos aos 80 primeiros, em termos de ranking. Sem estarmos preocupados com a questão das classificações, elas começaram a subir. O que significa que estávamos a trabalhar bem. E foi por aí que avançamos.
	Intervenção" precoce" **Focalização no ensino e na aprendizagem**	(…). A mais importante estratégia de todas, do meu ponto de vista, foi sobre a avaliação. Nós reformámos completamente aquilo que era a filosofia de avaliação que as pessoas têm. Nós entendemos que a avaliação deve ser feita… Eu sou professor de Educação Física. A avaliação deve ser feita suportada por aquilo que era a filosofia da Educação Física no que diz respeito a avaliação. A avaliação em Educação Física é feita no momento. Aliás eu costumo dizer que só há dois tipos de professores, os outros são-no por acaso. Só há duas escolas de formação, dantes havia três, mas agora só há duas escolas de formação direcionadas mesmo para a escola. E são essas duas áreas que têm um tipo de avaliação completamente diferente das outras: educadores de infância e os professores de Educação Física. E dantes o Magistério Primário, que passou a Escola Superior de Educação, e passou a diversificar-se e a especializar-se demasiado.

	Avaliação na aprendizagem	O que acontece com os educadores de infância e com a educação física é que nós avaliamos aprendizagem a aprendizagem, ou seja, nós não deixamos as aprendizagens para serem avaliadas passado um mês, no teste. É no momento. E, portanto, aquilo que tentámos fazer foi passar isto para as outras disciplinais. Efetuar avaliação de todas as aprendizagens que são realizadas. Isto permite detetar os problemas logo no momento e tentar resolvê-los precocemente, não os deixar para o fim do mês. Apreender o mais cedo possível. E esta passagem foi um pouco difícil. Começámos por insistir nessa proposta e, ao mesmo tempo, as críticas que surgiam na altura, eram: "mas assim não tenho tempo de dar o programa!", era o que as pessoas diziam. Mas será que é tudo importante no programa, era esta a questão. E foi lançado um trabalho enorme, demorou quatro anos, a alcançar todos os grupos. Que foi: "vocês têm de trabalhar na vossa disciplina como trabalham quando dão explicações. E quando dão explicações vocês não dão o programa todo, só dão aquilo que acham que é importante. Então em cada disciplina vão escolher aquilo que é mais importante e qualificá-lo, hierarquizando os conteúdos de aprendizagem em três níveis: a, b, c. No fundo fazer a mesma coisa que o programa de Educação Física, que já tem mais de 30 anos. Isto demorou 4 anos a fazer, "hierarquizar os conteúdos". Finalmente conseguimos. Conseguimos e isso permitiu olhar as aprendizagens de forma diferente, aliás conforme se veio a verificar com a publicação das Aprendizagens Essenciais, pelo ministério. Em termos de avaliação é outra questão que ainda hoje se mantém. Todos os anos tem havido problema. Ainda no ano passado aconteceu um problema que se mantém. Nós não temos muitos recursos, às classificações finais dos alunos, na nossa avaliação. A nossa avaliação mudou muito, aqui assim. Os recursos que tivemos foram sempre de pais que são professores. Porque nós não fazemos média, não damos ponderações. Aliás nós cumprimos a lei. Como eu costumo dizer é a única escola que cumpre a lei. A lei não fala em ponderações, não fala em testes, não fala em médias, não fala em nada disso. E as pessoas reclamam. Como não conseguem fazer médias, havendo uma

		classificação. A classificação é um juízo de valor que o professor faz sobre as aprendizagens que o aluno realiza. Isto não é mensurável do ponto de vista de medida, porque a avaliação é um juízo de valor que o professor faz. Quando vou falar a qualquer escola e digo que a minha escola não tem ponderações, não há percentagens, não há médias, não há Excel que seja necessário. Fugindo um pouco aquilo que é a norma, mas sempre dentro da lei.
	Configuração do agrupamento determinante para o sucesso **- A proximidade entre as escolas**	Nós pedimos para ser agrupamento. Pedimos para ser agrupamento, acreditando num tipo de agrupamento como o nosso. O nosso agrupamento só tem uma escola sede muito grande, que tem do 5º ao 12º ano, depois tem 5 escolas do 1º ciclo e 7 de jardins-de-infância e muito perto. É da freguesia, isto é, nós vamos a pé às escolas todas. Estes agrupamentos funcionam bem. Um agrupamento com dois polos, não funciona, no nosso ponto de vista. Os agrupamentos funcionam bem, tipo colégio que têm tido tanto sucesso. O nosso agrupamento e os agrupamentos que têm este tipo de configuração, são aqueles que do meu ponto de vista, têm sucesso. Os outros que têm dois polos grandes não têm sucesso. Os alunos devem estar juntos, a partir dos 10 anos. Até aos 10 anos estarem em escolas diferentes porque tem necessidades diferentes. E as escolas estarem próximas é importante, a proximidade é importante.
	Programa em formato ementa **-Definição de competências a adquirir**	Outra questão levantada pelos alunos, e que consideram muito importante: "todos os anos quando eu chego a uma disciplina pergunto aos professores o que é que vamos fazer e os professores manda-me ler o programa. Bem, ninguém lê os programas de cem páginas. Era engraçado fazer como quando a gente compra um jogo, o jogo traz sempre o papelinho a dizer como é que se joga, quais são as penalizações, como é que se ganha. E era importante ter isso". Então fizemos um desafio aos professores, demorou um ano a fazer. Que foi definir seis competências em cada ano e em cada disciplina. Quais os conteúdos que nós trabalhamos para eles adquirirem as competências e que avaliação que é feita. Colocar isto tudo dentro de uma página A4. No início do ano, aquilo

	Modelos educativos e de gestão do diretor **Inspiração para a mudança**	que nós fazemos é distribuir aos pais e aos alunos, aquilo que nós apelidamos de "ementa". Que é no fundo, do ponto de vista formativo, aquilo que pedimos quando vamos às ações de formação, mas aos alunos não damos. Nenhum me marcou especialmente, todos me marcaram alguma coisa. Eu costumo dizer que não há um modelo [desta Escola]. [A Escola] não tem modelo. Aliás, as pessoas quando vem cá parece que ficam um pouco baralhadas. Entram numa sala e parece B., entram noutra sala parece a Escola da Ponte, entram noutra sala parece tradicional, ou seja, há uma mistura de práticas e estratégias que resultam daquilo que é a nossa filosofia. Modelos, não. E aquilo que eu digo e digo com muita força, às vezes até demais. Quer a Escola da Ponte, quer o Movimento da Escola Moderna, são duas, digamos, são dois grandes modelos que nós podíamos seguir. Se eles fossem excelentes, se fossem únicos, porque é que demoraram 50 anos a ser divulgados, porque é que eles não são replicados? E não são replicados por uma razão simples, qualquer modelo ao fim de uns anos enquista, torna-se "gangue". O problema é que se fecham de tal maneira, *Waldorf* fecha-se, a Escola da Ponte fechou-se, o Movimento da Escola Moderna transformou num grupo fechado. É só aquilo, e de facto eles têm coisas muito boas, qualquer um deles têm coisas muito boas, mas não é única e não pode ser aplicada para toda a gente. As escolas são tão diversificadas em termos de população, que para uns faz sentido aplicar uma coisa e para outros faz sentido aplicar outra.
	Avaliação formativa	A única questão tem a ver com a avaliação. E aquele princípio que referimos há pouco, a avaliação deve ser formativa. Nós aqui esquecemo-nos e os pais vêm-nos dar alguma razão, abandonámos a avaliação diagnóstica, porque não faz sentido. Diagnóstica tal como ela era entendida. Então a avaliação formativa só faz sentido se for do conhecimento dos próprios alunos.
	Tempo concentrado na aprendizagem	Em termos de resultados temos de estar atentos do que é que são as etapas e as perspetivas dos alunos. O problema é que os diretores estão muito preocupados com os rankings. Nós não estamos demasiadamente preocupados com os

		rankings, nós estamos preocupados com que todos terminem. Estamos preocupados com o sucesso individual de cada um. Só para ter uma noção, o ano passado, nós baixámos aí 300 lugares em termos do ranking, mas tivemos 2 alunos que entraram em medicina e 7 em engenharia aeroespacial. Ou seja, como é que é possível! É preciso estar atento aquilo que é o sucesso individual, ou seja, o ranking pode ser muito enganador. A preocupação é mesmo, que os alunos terminem o seu percurso escolar na escola, que tenham o seu sucesso.
Expetativas elevadas	**Construção de relações afetivas/interpessoais**	A recomendação que eu lhe deixei foi: não percas ligações com a comunidade. Ou seja, a parte afetiva da educação e da relação é fundamental. Ela tem alguma dificuldade nesse tipo de relação. Mas dá-se muito bem com os miúdos. Tem uma dificuldade na relação com os colegas e com os pais. E, portanto, aquilo que eu aconselharia, é aquele provérbio africano que diz" é preciso uma aldeia para educar uma criança", é mesmo verdade. Ou seja, eu costumo dizer que nas escolas é fundamental dar afetividade. Aliás uma das medidas que nós assumimos aqui é paradigmática disso, nos primeiros 15 dias de aulas é proibido dar matéria, não se fala de matéria, conhecer, dar a conhecer, ter uma relação muito de perto, perceber. A partir do momento em que começamos a tratar disso, desapareceram os problemas disciplinares. Porque os miúdos quando começam a conhecer as pessoas, começam a gostar e deixam de fazer asneiras, costumo dizer que esta questão foi o que mais mudou a escola. O que é mais difícil mudar nas escolas não é propriamente as práticas, mas as perceções que as pessoas têm das práticas.

Uma Organização aprendente	**Aprendizagem organizacional**	(…) **Fizemos muitas, muitas asneiras**. (…) Aliás houve uma escola que me pediu para ir falar. Normalmente, eu vou às escolas falo uma hora e meia, duas horas. E houve uma escola em Portimão que me pediu para eu falar nas asneiras que cometemos. Por acaso foi engraçado porque estive mais de 3 horas a falar disso. Nós cometemos muitas asneiras. O problema das asneiras, é ter a coragem suficiente para reconhecer que é asneira, dizer que fizemos asneira e emendá-la. Isso é que é complicado. E dizer a toda a gente, não ter problema nenhum, pais, não ter problema nenhum em assumir. Essa é uma questão que dá poder, não dá poder, dá autoridade às pessoas. E nós cometemos muitas asneiras. A maior asneira que cometemos aqui e que teve algumas implicações, não sei em que ano, foi a criação de turmas de nível. Fizemos, turmas de nível, a turma dos "betinhos", a turma dos "índios", a turma não sei quê…. Correu mal, correu muito mal. Tivemos de fazer a alteração, isto em novembro estava complicadíssimo. Tivemos problemas disciplinares, nós que tínhamos deixado de ter problemas disciplinares, recomeçámos a ter problemas disciplinares. Perguntou-se à DGES, a DREL na altura, se podíamos mudar as turmas ou não. Disseram que não, só com autorização dos pais.
	Formação de professores baseada na escola	Por exemplo, nesta última fase fizemos parceria com várias ONGs, uma delas muito importante, foi com a OIKOS, depois foi com a Núcleo, porque a Núcleo tem um projeto grande de desenvolvimento de *Inquiry Based Model*, que no fundo é muito parecido com o método socrático. Era importante que as pessoas tivessem uma noção de como era trabalhar com projetos. Como é que se trabalha com projetos. Os professores de Educação Visual, de artes, etc. trabalham muito com projetos, não têm dificuldades, mas os outros têm muita dificuldade, o professor de português, o professor de matemática. Como que se trabalha em projeto, não se faz ideia. Então, pedimos à Núcleo para fazer várias **formações, para os professores** começarem a aprender como é que se ensina através de perguntas.

Direitos e responsabilidades dos alunos	**Ouvir os alunos**	Começámos com algumas medidas. Primeiro ouvir os alunos. Numa das questões dos inquéritos que se faziam aos alunos da avaliação interna, mais de 80% dos alunos diziam que não eram ouvidos. (…) Uma das medidas que os alunos referiram, e que foi uma das primeiras medidas assumidas, foi acabar com os toques das campainhas. Tínhamos "montanhas" de atrasos, os miúdos não respeitavam a hora de entrada e saída. E foram eles que propuseram acabar com os toques das campainhas.
	Posições de Responsabilidade	Acabar com os toques da campainha parecia ser difícil, pelo que se perguntou, aos alunos como entendiam que deveria ser, para conseguir que todos chegassem a horas. E a resposta pronta foi: "torne chato chegar atrasado". Tornámo-nos muito chatos. Criaram-se alguns procedimentos que teriam de cumprir. Terríveis para os alunos porque do ponto e vista administrativo quando eles chegam atrasados têm de ir à biblioteca buscar um documento, têm de ir ao gabinete do aluno fazer um relatório explicitando porque é que chegaram atrasados, têm de telefonar aos pais e ler o que é que escreveram. Isso terminou com os atrasos, neste momento não temos atrasos. Aquele foi o primeiro passo na altura.
	Participação efetiva dos alunos	(…) No orçamento participativo os alunos têm de propor e discutir, têm de criar projetos e depois têm de votar. E este processo e votar é uma coisa complicada porque os miúdos não aderem nas escolas. No ano passado fizemos um pequeno estudo. A associação de estudantes que teve mais votantes foi a associação de S. João do Estoril, tiveram 400 votos. Estamos a falar de escolas quase do mesmo tamanho. A nossa associação de estudantes que ganhou o ano passado teve 900 votos e ganhou por 200, ou seja, 1600 alunos votaram de 2000. Há uma participação muito grande, sem ser obrigatório, sem haver obrigatoriedade. Os nossos miúdos estão muito habituados a participar porque trabalhamos muito estas áreas, extraprogramas. Que permitem depois dizer que este sucesso é um bocadinho melhor para nós. (…) Dar-lhes autonomia, que acarreta responsabilidade. E foi essa autonomia que

		foi a primeira medida que tomámos. Não foi inovadora, quer dizer foi inovadora a nível local, mas já havia escolas que não tinham toque, escolas privadas e públicas, sim já havia algumas, muito poucas. Nós não inventámos nada, nós copiámos tudo.
Parcerias	**Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos**	Tivemos de chamar os pais e explicar que tinha sido feito asneira, que estava a correr mal e pedir autorização para mudar. Os pais por unanimidade aceitaram. Os pais também estão muito habituados que a escola faça este tipo de análises e de ajustes, portanto não há grandes problemas. As mudanças introduzidas são avaliadas pelas práticas.
	Relações com a comunidade	(…) Os apoios nunca foram consequentes. Nunca foram sequentes, se isto assim se pode dizer, isto é, tivemos sempre várias parcerias, com várias entidades, mas para medidas muito específicas. Quer fossem universidades, quer fossem, ONGs ou autarquias, mas nunca num sentido contínuo. Foi sempre internamente que fomos decidindo as coisas, indo buscar aos sítios que melhor desenvolviam as situações para nos darem uma ajuda na implementação, depois deixávamo-nos sozinhos.

	Abertura à comunidade	Acho que a escola e a educação são um processo contínuo, não é um processo fechado. Nem deve ser fechado. Aliás esse foi o problema da escola durante muitos anos foi fechar-se. É o problema da universidade neste momento. Está fechada ainda. Eu acho que a escola tem de acompanhar aquilo que é a sociedade e esse é talvez o maior desafio da escola. Acompanhar a sociedade que não tem conseguido fazê-lo. (…) Fazíamos muita avaliação interna.
	Enfoque na relação pessoal	Mudar isto só através da relação. Ou seja, dizer que quando vou às escolas, as duas pessoas mais importantes são o porteiro e o diretor. Têm de ser as pessoas mais disponíveis de todas, quer o porteiro, quer o diretor. Se isto acontecer muda completamente a perceção que as pessoas têm, se forem bem atendidas, em qualquer lado, mas na escola, se forem bem atendidas à porta. Quando vêm zangadas só querem falar. Em qualquer lado o zangado só quer falar com o chefe, o diretor tem de estar disponível também. Isso foi uma mudança radical, as pessoas e a relação é a base. A relação pedagógica, e a relação pessoal, têm sido mesmo a base de todo o sucesso que toda a escola teve.
	Envolvimento universitário na aprendizagem dos alunos	As primeiras parcerias que fizemos foi com as universidades, para ter estágios, e formação complementar. Para perceber o que é que se estava a passar nas faculdades. Depois fazer essas parcerias também para ter formação interna dada por essas faculdades, sem ter grande problema. Depois daí para a frente foi sempre para resolver algumas das tarefas que nós tínhamos. (…) Por exemplo com a Nova fizemos uma parceria há uns anos para eles fazerem uma pesquisa/estudo sobre o que é que acontece aos alunos que transitam de ano para ano com negativas. E para isso a proposta que fizemos é que eles podiam fazer os trabalhos de doutoramento aqui como base na escola.

Estratégias de mudança	**Diferença, flexibilidade, abertura à inovação**	(..) Eu costumo dizer que não há um modelo [da Escola]. [A Escola] não tem modelo. (…) Modelos, não. (…) Aquilo que nós fizemos foi, a cada problema que surgia, perceber como é que os modelos resolviam e aplicar, experimentando se resulta. Daí que não há um modelo [da Escola], há uma filosofia de aplicação de várias medidas que foram aplicadas em vários momentos.
	Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade	As grandes mudanças têm a ver com a transdisciplinaridade. O que é que é uma grande mudança, Edgar Morin, já dizia isto há quase 25 anos, que as aprendizagens são complexas, não podem ser tão espartilhadas como são neste momento. Agora, a grande mudança no ensino básico e secundário tem a ver com o acesso ao ensino superior e enquanto isso não mudar dificilmente se vai mudar qualquer coisa na escola porque esta transdisciplinaridade que é muito importante, o conhecimento é muito transversal. Não é por caso que abriu agora uma universidade no Porto que juntou matemáticos, com biólogos, etc. tudo no mesmo sítio. Faz todo o sentido. A escola também tem de começar a trabalhar essa área. Enquanto não acabarmos com o acesso ao ensino superior da forma como ele está, isto é muito difícil. Eu acho que vai ser breve, mais um aninho ou dois e o acesso vai mudar. O que permitirá mudar todo o resto do trabalho também cá para baixo.
	Aulas interpares **-Sala de aula espaço adaptado**	Começou a ser aquilo que depois nasceu com a flexibilidade, as "dac" (Domínios de Articulação Curricular). Nós já desenvolvíamos estes momentos antes, não lhe chamamos "dac", não lhes chamamos nada. Agora chamamos-lhes "dac", mas só por causa da lei. O que acontecia era fazer aulas conjuntas, economia, português, matemática, uma ou duas aulas, porquê? Porque se a matéria era a mesma. Isto permitiu interdisciplinarizar o que é o currículo. Porque foi a primeira vez que os colegas perceberam que os miúdos trabalhavam a mesma coisa em 3 disciplinas diferentes e se calhar em momentos diferente. Ao juntar, porque ninguém vai ler os programas, mas numa folha A4 as pessoas leem, e isto

		permitiu interdisciplinarizar e transdisciplinarizar, aquilo que é na prática a articulação curricular. Todos os professores tinham de assistir a 6 aulas por ano de outras disciplinas que não a sua, sendo que 2 delas tinham de ser do pré-escolar.Isto porquê? O pré-escolar por causa da organização da sala de aula. A organização do pré-escolar da sala de aula, é aquela que mexe na organização da aula, mais ninguém mexe. O sentado em autocarro, ou em círculo, ou em ilhas, enfim há várias maneiras. (…) O que se fez foi promover o contato e o conhecimento do que se passa noutro tipo de aula, do jardim infantil. E isso permitiu também que as pessoas alterassem as práticas na sala de aula.
	Alunos construtores de mudança	Uma das questões que lançamos na última assembleia de cada ano, em maio, uma questão ao 12º ano: "vocês andaram aqui 12 anos, ou 13 anos ou 15 anos. O que é que vocês acham que falta aqui na escola?" Em dois ou três anos diziam sempre a mesma coisa, não da mesma forma, mas diziam sempre a mesma coisa. "Professor, faltam duas coisas, uma é que falta uma disciplina: a Vida Adulta".
	Vida adulta, a nova disciplina	E a vida adulta para eles, é explicavam eles: "Não sabe, eu explico, tive que preencher o boletim para o exame e tive que preencher 4 porque não sabia como fazê-lo"; "O meu pai deu-me o cartão de crédito para ir para a visita de finalistas, e eu nem sei o que aquilo quer dizer em termos concretos"; "O IRS, dizem que é muito difícil, mas eu não sei o que é, e para que serve". Ou seja, aquilo que é vida adulta para os jovens necessita de ser apreendida. O que fizemos foi introduzir na Cidadania estas questões. Nós já tínhamos uma disciplina chamada Formação, onde introduzimos estas noções. Não era bem disciplina, mas era uma hora do diretor de turma com os alunos, incluída dentro do currículo, em que começamos a trabalhar nessa área.
	A legislação portuguesa	(…) Na minha opinião a legislação portuguesa é extraordinariamente aberta, as pessoas é que não a utilizam até aos seus limites. O que normalmente acontece, é fazer aquilo que os outros sempre fizeram, aquilo que sempre se fez. Então

	Focalização e comunicação da direção (mudança contínua)	têm alguma dificuldade em inovar, em explorar aquilo que a legislação determina. No entanto, a nossa legislação é muito boa. Do meu ponto de vista é das melhores do mundo. Do ponto de vista pedagógico, então é extraordinária. O DL 115 o que veio trazer a mais foi a assembleia de escola, que na altura nós sentíamos ser mesmo necessária. Para mudar a escola não basta um ou dois elementos é preciso ter uma equipa grande, é preciso ter um suporte grande das pessoas e este novo diploma veio ajudar sem nada limitar. Nenhum dos decretos-leis que saíram, nem legislação limitaram a nossa atuação, antes pelo contrário. Não condicionou nada. Na altura já havia legislação que permitia que as pessoas fossem muito mais à frente daquilo que iam. Por exemplo, a questão da retenção, que possivelmente iremos falar mais à frente. A retenção era uma questão que vinha do DL 98-A de 92, era uma questão que já vinha muito para trás. Mas ninguém, ou praticamente ninguém a levava à letra, fazia-se o que sempre se fez e continua a fazer-se. (…) Ao longo dos 15 anos foram cerca de catorze ou quinze medidas disruptivas. Estavam mais ou menos pensadas e foram progressivamente implementadas, tornando a escola um bocadinho diferente do que era. Aliás transformando a escola naquilo que nós entendemos que deve ser. Foram implementadas sempre ouvindo, estudando um pouco a realidade vivida e depois implementando com carácter obrigatório, dando-lhes muita publicidade na implementação. Ou seja, o princípio que tínhamos e continuamos a ter é que todas medidas que sejam medidas assumidas, têm de ter impacto. Para quê? Para poderem ser discutidas e para poderem ser aceites. Isso levou-nos ao longo destes anos todos a estudar primeiro e depois, quando se implementa fazer publicidade das mesmas. Utilizar títulos, por exemplo “é proibido enviar trabalhos para casa!”. Ou seja, o título da medida deveria sempre ter impacto, para ter visibilidade.

	Dificuldades do processo de mudança	Muito complicado. Nos últimos dois anos não tive problemas, mas nos anos anteriores nos 10, 12 primeiros, tive cento e tal inspeções e oito processos disciplinares. Porque o problema da inspeção é…. Se há 20 anos atrás a inspeção, era uma inspeção pedagógica, se assim se pode dizer. A inspeção de há 20 anos para cá, transformou-se numa espécie de "a caça à multa". A inspeção cria guiões de análise, de legislação, guiões de práticas. Que depois vai verificar se estão ou não a ser feitos. Não mostram os guiões, são secretos, como dizem. E depois vem verificar se as pessoas estão a cumprir ou não aquilo que eles acham que deve ser. Claro, como nós trabalhávamos sempre nos limites do que é a legislação, tivemos "montanhas" de problemas.
	Relação com a administração central	As inspeções decorrem sempre de uma forma complicada porque os inspetores têm um guião e seguem o guião e nós não seguimos o guião. Na seguindo as respostas que eles queriam que nós tivéssemos, nós tínhamos sempre inconformidades. Eram inconformidades face ao "guião", mas nunca face à lei. Nunca fui penalizado, mesmo com os processos disciplinares que tive, nunca fui penalizado. (…) Acho que nós alterámos mais a inspeção do que a inspeção do que a inspeção nos alterou a nós. Aliás, havia uma frase da inspeção que dizia, "se querem ser maltratados vão a [esta Escola]".
	Reinterpretação da retenção	O exemplo mais concreto, aquele que se vê mesmo bem, porque demorou muito tempo, foi o primeiro. Foi a propósito da decisão de não ter retenções, em 2004. Em 2009, surgiu um novo normativo a propósito da tomada de decisão nos conselhos de turma. Dizia-se na altura que a legislação mudou por causa da escola (…). Porque a legislação determinava que as tomadas de decisão dos conselhos de turma eram tomadas por consenso, era essa a base. E nós decidimos, ok, se elas são tomadas por consenso, aqui na nossa escola para chumbar um aluno, uma medida tão radical, a decisão apenas pode ser assumida se o for por unanimidade. Chumbar, reter, um aluno é tirar-lhe um ano de vida, portanto só o vamos assumir se existir a unanimidade do conselho

		de turma. Houve uma queixa. A inspeção veio cá. Esteve quase um ano a analisar. Dizia que nós não estávamos a cumprir a lei. Nós dizíamos que estávamos a cumprir a lei. Foi analisado nos gabinetes jurídicos e chegou-se à conclusão de que as unanimidades podem ser consideradas consenso. E, portanto, no ano a seguir mudou a lei. Foi uma medida assumida aqui na escola, de aproveitamento limite, relativamente legislação. O problema é que em termos da legislação as pessoas têm muito medo de interpretações diferentes daquilo que é a norma. As pessoas fazem assim, assumiram que é assim, e quem não fizer assim está fora da lei. E na maioria dos casos não está. Há limites que podem ser alargados relativamente aquilo que se faz. Houve mais. Esta foi a que teve mais peso.
	A mediatização do Diretor como estratégia	(…). Internamente facilitou. Externamente não sei se facilitou ou não. Pelo menos era ouvido, que é uma coisa que as pessoas não têm. Quando as pessoas começam a ter alguma visibilidade, as pessoas começam a ouvir também e começam a pedir algumas opiniões, que naturalmente não pediriam. Do ponto de vista interno, por um lado sempre que me queriam criticar, atiravam-me que estava mais interessado nos medias do que nas médias. Mas internamente cria-se alguma estrutura base que dá background para as pessoas poderem ouvir, ouvir melhor. Sim, foi uma mais-valia, mas não foi intencional, pois durante 10 anos ninguém nos ouviu falar. Aliás eu acho que isso foi bom. Nos primeiros 10 anos foi só com a inspeção!
	Relativização da formação no exercício da função	(…) Agora uma formação especializada eu acho que não. Acho que não faz muito sentido. Eu não fiz o curso de administração, fiz a pós-graduação em administração escolar, não aprendi nada, nada de novo. Nada relativamente aquilo que os professores já faziam. Portanto, eu acho que o diretor tem de ser um professor. Claro que um professor tem de ter conhecimento de gestão de recursos humanos, gestão pedagógica, tem de ter também conhecimento sobre gestão administrativa. Mas do meu ponto de vista não é preciso uma especialização.

	Vantagem de redes de diretores	(...) já tinha há muitos anos o hábito de reunir todas as direções das Escolas do Conselho regularmente, era a chamada AP10, que era a área pedagógica definida para o conselho. Mensalmente tínhamos uma reunião, trocávamos ideias e isso manteve-se até agora. (…) As maiores vantagens têm a ver com o conhecimento da estrutura que funciona à volta da escola, das instituições que podem contribuir para o desenvolvimento das atividades e ajudam a resolver alguns problemas. Permite também a troca de ideias. Acho que é só vantagens. Para além disso quando se toma uma posição, de grupo, esta tem muito mais peso. Uma posição na AP10, uma posição qualquer para o Ministério da Educação em nome de 11 agrupamentos tinha peso. Tem muito mais peso, do que se fosse só uma pessoa. Do meu ponto de vista é só vantagens.
	Relação com a "posição interna"	(…) A oposição é sempre pessoal. Eu sempre disse e ao longo do meu percurso todo que no dia em que for eleito por unanimidade, não aceito. Porque se não houver oposição, as pessoas não crescem, não há ninguém que seja crítico. E nós tivemos sempre as pessoas críticas em sítio chave, por exemplo, no grupo de avaliação, de autoavaliação da escola. São 8 pessoas, 4 são nomeadas pela direção e 4 são eleitas. 4 são normalmente eleitas pelo corpo docente, as 4 nomeadas pela direção são regra geral os 4 maiores opositores que estiverem na escola. (…) O ter opositores é sempre importante e que eles tenham voz para que nós percebermos o que é que está a acontecer mal. Quando eles criticam vamos ver se é verdade ou não. Porque se for uma unanimidade é uma chatice. Se as pessoas estão todas de acordo, nunca descobrem as suas pequenas falhas. Portanto, houve sempre oposição, sempre fomentei a existência de oposição e sempre lhe dei voz. Mas a oposição é a oposição e tem de cumprir aquilo que é decidido pela maioria, mas deve criticar, deve ser público.
	Voltar atrás	Eu acho que não mudaria muita coisa. Acho que implementaria algumas medidas mais cedo do que aquelas que foram implementadas. Não demoraria tanto tempo a implementá-las. Mas penso que faria tudo mais ou menos igual.

	A escola é capaz de aprender	Claro, que é. Como toda a gente
	O plano de ação de o diretor	No seu plano de ação um diretor, se for muito fechado, não presta. Um plano de ação tem de ser muito aberto áquilo que são as evoluções. O telemóvel, os computadores, estas questões. Quando se proíbe este tipo de situações, de utilizações, como é que é possível. Quando vou ao supermercado vejo aqueles miúdos a trabalhar com aqueles computadores todos. Se eles não aprendem na escola como é eles vão ter sucesso na vida. Estamos a falar de operariado. Já não estou a falar de outras situações. E a escola fecha-se. A escola está-se a fechar. A escola tem que estar aberta aquilo que são as inovações da sociedade. Acompanhar, ou tentar acompanhar e perceber que tem de mudar. Não pode ser a mesma coisa que era no ano anterior ou há 2 anos ou há 3 anos. Acho que a escola e a educação são um processo contínuo, não é um processo fechado. Nem deve ser fechado. Aliás esse foi o problema da escola durante muitos anos foi fechar-se. (…) Eu acho que a escola tem de acompanhar aquilo que é a sociedade e esse é talvez o maior desafio da escola.
	Modelo único para todas as escolas	Não.
	A continuidade do projeto	A continuidade é esta. Foi tentar fazer perceber às pessoas aquilo que foi implementado, tem razão de ser, se não for tem de mudar para outra coisa qualquer. Uma das coisas que disseram é que quando o professor (…) do sair isto vai ser: "veem os trabalhos de casa outra vez, vai haver testes". Mentira, não querem, porque os professores não querem. Já perceberam que não é necessário, não faz sentido. Portanto, o fazer com que as medidas sejam primeiro discutidas, sendo aprovadas pela maioria, sendo conhecidas por todos faz com que, sejam assumidas também. E isto faz com que dificilmente, elas voltem para trás. Qualquer diretor que concorresse para aqui e quisesse implementar o tradicional não conseguia. Não conseguia.

ANEXO E

ANÁLISE TEMÁTICA DO TESTEMUNHO

Tema	Subtema	Unidade de registo
Contexto	**Socioeconómico diferenciado** **-Localização geográfica**	O contexto em que a Escola se situa, se atendermos apenas à situação geográfica na (…), zona turística e de estrato economicamente elevado, (…) e à medida que nos afastamos do mar, para o interior do Concelho, o nível social e económico baixa consideravelmente.
	Concelho de (…) **-50% da população escolar no ensino privado** **-Escolas privadas muito caras** **-Escolas públicas com alunos subsidiados**	O Concelho de (…) é mesmo um caso completamento diverso da maioria das autarquias do País, cerca de 50% da população em idade escolar encontra-se no ensino privado. É mesmo aqui que se encontram as instituições privadas mais caras do País, e das escolas Públicas algumas com o maior índice nacional de alunos subsidiados. Em (…), uma pequena freguesia de (…), existem atualmente quatro grandes Escolas, sendo três delas privadas. Paralelamente, se traçarmos um círculo de um, dois quilómetros, encontramos mais sete Escolas Públicas concorrenciais com a Secundária (…)
	Rochedo **-4 escolas de grande dimensão:** **3 privadas e 1 pública** **Perto da escola do** **-7 escolas públicas**	A constatação de que o número de alunos diminuía anualmente, de forma, cada vez mais acentuada, e como consequência a inexistência de tarefas para todos os docentes do quadro, despertámos da dormência em que vivíamos. (…) bastando prestar atenção ao que a comunidade envolvente pensava (…) chocou a forma e o discurso utilizado por todos quando se lhes perguntava como definiam a Escola Secundária (…).
	Escolar e organizacional **-População escolar muito conflituosa, ambiente instável** **-Procura diminuiu**	(…) o sentimento de todos refletia uma perceção bastante pior do que a realidade, embora má, era.

Visão e Finalidade Partilhadas		Questões sempre referidas passavam pelo "ambiente", instável e muito conflituoso; pela "insegurança" face aos constantes e perturbantes episódios de indisciplina. (…) Este sentimento, esta perceção da Escola, alargou-se às comunidades envolventes e aos organismos com que existiam contactos, e consequentemente a procura diminuiu acentuadamente.
	Repensar a organização	A realidade de cerca de três centenas de alunos, quando o universo tinha já atingido os quase quatro mil, na abertura da Escola nos anos setenta, obrigava a repensar toda a organização. A disposição para correr alguns riscos, a ambição em conseguir alterar paradigmas, a determinação necessária para não desistir, levou-nos a traçar um projeto a longo prazo-quinze anos!
	Decisão partilhada de mudança	Sentimos que tinha chegado o momento em que teríamos de fazer alguma coisa, que nos teríamos de nos unir em torno do traçar de um novo percurso, percurso esse que fizesse a diferença e se assumisse como um catalisador de novos anseios e desejos, mas que ao mesmo tempo se revelasse como uma Escola de "Sucesso".
	Firmeza e determinação **-Plano de atuação**	Decidiu-se então pensar na elaboração de um plano de atuação, que inicialmente deveria diagnosticar o estado e momento da Escola, no plano dos recursos existentes, quer humanos quer estrutural e organizativo, procurando estratégias e metodologias tão díspares quanto os problemas nos colocam, mas a satisfação que produz é algo que não conseguimos partilhar.

	-Dotar os alunos de competências com vista ao sucesso futuro	É consensual a intenção e ambição de todos, proporcionar a crianças e jovens, conhecimento, aquisição de competências para o futuro, mas acima de tudo viver e criar seres humanos bem-sucedidos e felizes. (…) logo assumimos que todas as medidas a implementar deveriam ocorrer após perceber se já tinha sido experimentada em algum lado, e se as respostas se revelaram como soluções para os problemas que ocorriam.
	-Intervenção e avaliação periódica	Concluímos que havia que intervir a vários níveis, desde os recursos humanos, à organização administrativa não esquecendo também todos os recursos físicos, e todas as relações da Escola com a Comunidade Escolar e Educativa. Uma Comunidade Educativa persegue objetivos que devem ser comuns, planeados em conjunto, e avaliados periodicamente.
	-Ultrapassar dúvidas e criar objetivos	Foi necessário ultrapassar as individuais dúvidas e preocupações, criando objetivos comuns, para conseguir alcançar metas imaginadas como impossíveis.
	Mudança disruptiva **-Realinhamento de valores e normas**	Entendendo que as mudanças devem ser disruptivas, é necessário inspirar todos, eventualmente realinhando valores e normas de funcionamento, procurando em todos uma identificação, provocando significado e entendimento, atuando sempre como modelo, compartilhando riscos, sempre de forma consistente com ética e princípios, estimulando o orgulho conquistando respeito e confiança.

	-Motivar sempre	A motivação foi uma constante, até como desafio face ao trabalho a desenvolver, e procurou-se reforçar o espírito de grupo, demonstrando a cada momento otimismo e entusiasmo.
	-Conhecimento mútuo	Decidimos iniciar internamente, uma aproximação entre todos os intervenientes professores e funcionários. Promover momentos de encontro e partilha de refeições, a propósito de um qualquer acontecimento mais mediático e televisivo, reuniões informais no refeitório da escola para lanchar, mas cujo principal objetivo se centra na criação de vínculos, de conhecimento interpessoal, de reconhecimento de quem somos e de como somos entendidos.
	-A utopia como fator de motivação	Claro que sempre imaginámos o melhor, construímos nas nossas mentes realidades ideais, que muitos apelidaram de ambições desmedias e utópicas. E de facto, entendemos que a utopia, se bem construída, mesmo que seja apenas em plano ou projeto, assume-se como aquele "horizonte longínquo ", que nos motiva, que nos orienta e que nos permite seguir e perseguir o que entendemos ser adequado e correto, mesmo sabendo que nunca o poderíamos alcançar.
	Visão partilhada	Procurando encontrar uma coerência em todas as alterações a produzir, criando uma visão envolvente, é fundamental se capaz de influenciar o comportamento do grupo diretivo, e de toda a comunidade escolar e educativa.
	-Reconhecer e aprender com os erros	A colaboração, as parcerias e as partilhas são fundamentais para o desenvolvimento de um profissionalismo eticamente prestigiante, desafiando-se constantemente,

	Pilares da visão/ projeto: **-Empatia** **-Negociação**	conhecendo, e reconhecendo, os erros, dando tempo de aprendizagem e de consolidação para as mudanças que se intentam. Optámos estrategicamente por assentar todo o desenvolvimento do projeto a construir em três grandes pilares, orientadores de todas as ações a empreender: -Relação humana- Negociação-Paciência! A continuidade, a determinação na aplicação de qualquer medida é fundamental para a sua assimilação, repetindo-se vezes sem conta, dando tempo a que se consolidem. (…) Privilegiar o bom relacionamento entre toda a comunidade escolar foi, e é ainda, uma tarefa decisiva. A convivência diária exige, mas também proporciona, a cada um, o bem-estar que umas relações afáveis e afetuosas permitem. A "negociação", pretende apontar para a solução de todas as questões que necessitem de alteração, quer elas sejam de ordem administrativa, quer pessoal, procurando a cada momento encontrar soluções e compromissos, ambiciosos, e que motivem o iniciar novos caminhos. "Negociar", em todos os momentos é algo que, demora tempo, que exige muitas vezes estratégias diversificadas, metodologias variadas, mas cujo resultado tem que satisfazer sempre todas as partes. Apenas quando sentimos que existe um 2 ganho" para cada um de nós a solução é perfeita! No entanto, em casa momento precisamos ser pacientes, mas não ao ponto de perder o desejo; devemos ser ansiosos, mas não ao ponto de não sabermos esperar. E quantas vezes pensamos em acelerar o passo, quantas vezes nos apercebemos que o tempo é curto, quando gostaríamos de resoluções rápidas, imediatas, executar o que se nos afigura como evidente, mas a insegurança que tal provoca exige de nós "tempo"!

	-Paciência **Visão estratégica** **-Acreditar nas pessoas**	A "negociação" deve basear-se essencialmente na cooperação, onde todos se encontram interessados em satisfazer as necessidades e interesses de cada um para se chegar a um acordo, obtendo o maior número de benefícios possíveis, sejam as questões tangíveis ou intangíveis. A neutralidade imparcial assumida na resolução de conflitos procura uma efetiva harmonização social e a restauração, dentro dos limites possíveis, não devendo existir vencedores e perdedores. Todas as questões são negociadas, desde a distribuição de serviço letivo, passando pelos horários laborais, ou pelas tarefas propostas e inclusivamente em conflitos disciplinares (…) O último grande pilar que orienta o desenvolvimento de todo o projeto, e talvez o mais decisivo, é mesmo a "paciência". A paciência é entendida como uma virtude, que assenta no autocontrole emocional, ou seja, quando alguém suporta situações desagradáveis, sem perder a calma e a concentração. A paciência é uma das características do "ser educado e humanizado". Saber agir com paciência significa não agir compressa, ser atento e cuidadoso com o que se está a fazer; saber ouvir, ver, sentir e falar com parcimônia. Os conceitos de autoridade e liberdade pautaram a estratégia utilizada ao longo dos anos, baseada nos valores e competências, que julgo aprendi com a experiência acumulada, procurando sempre no grupo, com suas necessidades de independência e dependência, responsabilidade e conhecimento encontrar os resultados desejados.

	-Respeitar e confiar	O criar de confiança, lealdade e respeito em todos os elementos é uma relação que foi construída com uma mútua estimulação, carisma e consideração individual e motivação inspiradora, que permitiu resultados muito acima das expectativas.
	-Acreditar numa liderança transformacional	Estamos conscientes de que, como a maioria das pesquisas enfatiza, são líderes transformacionais", e colaborativos e participativos os que melhor e mais sucesso protagonizam numa organização.
	-Contar com a opinião de todos na partilha de responsabilidades	Acreditando no nível de maturidade e disponibilidade de todos, demonstrando disposição para assumir responsabilidades de dirigir o seu próprio comportamento, a capacidade para realizar as diferentes, e inovadoras tarefas, orientou a definição de objetivos em que a utopia se assumia como possível.
	-Apostar na criação de laços	Somos seres eminentemente sociais, desenvolvendo a nossa vivência em sociedade dependendo em cada momento do outro e das diversas formas que representam. A proximidade, a criação de vínculos, o aprender a gostarmos uns dos outros determina muito o que é a nossa felicidade diária.
	-Adequar as soluções aos diagnósticos	Não seguir modelos, antes exemplos, estudar as soluções e adequá-las aos diagnósticos de cada problema, inovar nos métodos sem inventar soluções que pelo desconhecido não são fiáveis nem seguras. Havia que perceber como nos encontrávamos, diagnosticar a situação, tentar

	Diagnosticar para implementar (apoio de equipa externa)	percecionar, não só a realidade visível, mas determinar bem as perspetivas, as dificuldades sentidas, e do mesmo modo auscultar as opiniões propostas, porventura existentes, no sentido de alteração do "status" Pensámos em recolher informações com base em inquéritos e modelos de avaliação externa, e duas especialistas foram de uma ajuda excecional (…) Esta equipa desenvolveu um trabalho intenso, de recolha de dados, que permitiu uma análise profunda do "estado" em que estávamos, e do mesmo modo conseguiu apreender, ou tão só perceber como estava a ser percecionada a Escola junto de toda a comunidade.
Concentração na aprendizagem e competências dos alunos	**-Apostar nas equipas**	Entendemos que a constituição de equipas disciplinares, e consequentemente conselhos de turma, no segundo, terceiro ciclo e secundário, deviam obedecer a vários critérios que resumidamente assentam no perfil de cada um dos docentes, de cada uma das turmas, do ano de escolaridade a que correspondem e dos resultados que se pretendem alcançar.
	Colegialidade e colaboração	Em cada uma das turmas deve existir sempre um equilíbrio entre os docentes experientes com professores mais novos, sendo que as turmas que consideramos "mais difíceis", devem ser entregues a professores com maior experiência.
	-Equipa diretiva coesa	Constituiu-se uma equipa interna, da qual todos os elementos da direção fizeram parte e claro, a formação de uma equipa é uma tarefa complexa como são todas as relações humanas. Acreditar que o resultado esperado é mesmo melhor, advém das convicções que

		construímos, conduzindo-nos pela linha traçada, reforçando a persistência que a determinação proporciona. Mantivemos a ideia de que os elementos constituintes dessa equipa deveriam ser, voluntários, mas que exprimissem as diversas "fações" existentes na Escola. Decidiu-se desde logo que a equipa se deveria manter, já sem os elementos da direção, elaborando-se um plano a desenvolver ao longo dos anos sequentes, visando uma avaliação global, e pontualmente a elaboração de auditorias aos vários setores e áreas. Este grupo foi, desde sempre, objeto de acompanhamento e as suas tarefas supervisionadas pelo Conselho Pedagógico, a quem reporta em primeira instância.
	Diagnóstico inicial: **-Indisciplina** **-Solução encontrada**	A análise, e avaliação inicial ao funcionamento da Escola mostrou que existem momentos na semana em que as ocorrências disciplinares se registam com maior frequência (sextas à tarde), bem como a necessidade de se encontrar tempos para o desenvolvimento de atividades extracurriculares (nomeadamente as atividades de Desporto Escolar). (…) chegámos à conclusão que, sem ultrapassar os limites legalmente determinados, seria possível encontrar para cada ano de escolaridade, no mínimo, duas tardes sem atividade letiva. Optou-se então por libertar as quartas e as sextas à tarde, momentos utilizados para o desenvolvimento de projetos, ou tão só de atividade livre.
	-Gabinete de Apoio Disciplinar **-Objetivo: integração do aluno** **-Espaço de inclusão e partilha**	Inicialmente o Gabinete de Acompanhamento Disciplinar foi um espaço de apoio, que visava implementar medidas intermédias de remediação em situações de alteração de clima de escola-sala de aula ou espaços exteriores. Não se pretendia que este gabinete se substituísse "ao Professor" no exercício das suas

		competências ou relacionamentos, ou no exercício da sua autoridade. Tem o Gabinete, como principal princípio intervir, seja em incidentes disciplinares, seja em casos sinalizados de disfunções a nível da socialização. Na sua vertente disciplinar, aplica medidas corretivas e preventivas (medidas de integração escolar-execução de tarefas ou repreensão oral, sempre após prévio contacto com os respetivos encarregados de educação). O objetivo maior é levar os alunos a tornarem conscientes os seus atos- só se modifica aquilo que se conhece como comportamento inaceitável no espaço escolar - ou outro. A constituição deste gabinete que surgiu como uma necessidade de encontrar soluções que, numa primeira fase, se dirigiam à resolução dos imensos problemas disciplinares e comportamentais vividos, veio a revelar-se como decisivo, não só nesta vertente, como também num espaço de partilha ou reorientação de atitudes, quer educativas e inclusivamente pessoais.
	Aposta do tempo dos docentes **-Apoio e recuperação dos alunos** **-Promover trabalho colaborativo**	Para a utilização dos créditos horários, após longas discussões, foi aprovado em Conselho pedagógico, o princípio que se deveria privilegiar os tempos necessários ao apoio e recuperação de alunos, em detrimento de projetos e cargos. Um dos aspetos mais importantes para um melhor aproveitamento de todos os tempos disponíveis, refere-se à necessidade de tempo, para se pensar, planear, partilhar e promover o trabalho colaborativo, tentando incluí-lo, sempre que possível nos tempos sobrantes, letivos de cada professor. (…) o objetivo é que todos os docentes registem "sobras" na sua distribuição permitindo encontrar momentos, que em termos horários são concentrados para a realização de reuniões ou tão só de encontros "informais" onde o "encontro" de ideias,

		a partilha de práticas ou a preparação de atividades é mais facilmente possível.
	-Focalização no sucesso	A partilha de vontades e ambições são determinantes para o sucesso de cada momento. (…). As diferenças são fundamentais na complementaridade que proporcionam. O respeito pela divergência, fundamental para a evolução.
	-Melhorar a aprendizagem	Várias foram as medidas (…) dos alunos do ensino secundário (…) a que (…) corresponde (…) à assunção de autonomia e ao mesmo tempo responsabilidade individual. A classificação final de cada disciplina, para além do juízo de valor construído sobre as aprendizagens realizadas, assenta na avaliação do portefólio que é construído por cada um, em cada disciplina. É mesmo através da apreciação deste documento que mais e melhor se pode perceber como se desenvolve o trabalho individual.
	-Relativização dos testes	(..)substituíram os testes por instrumentos de avaliação diversificados, (…) (…) as preocupações essenciais não são o resultado dos "exames", os "números" são consequência do que foram as aprendizagens, e se estas forem adequadas eles serão sempre reflexo do que somos.
	Avaliação na aprendizagem **-Autonomia e responsabilidade**	O critério de classificação dos alunos, em cada disciplina, tem em conta a globalidade dos domínios dos saberes (fazer e estar), e assenta no juízo de valor concretizado na classificação final atribuída, correspondendo ao conhecimento, compreensão e aplicação dos conteúdos lecionados e apreendidos pelos alunos ao longo do ano.

Direitos e responsabilidades dos alunos	**-Consolidação dos conhecimentos** **-Comportamento** **-Avaliação qualitativa**	É acrescentada uma coluna nas pautas – comportamento -, que será preenchida com uma avaliação conjunta do conselho de turma através da atribuição de uma notação qualitativa.
	-Oferta educativa	Em termos de oferta educativa apostámos em Cursos de Educação e Formação e/ou Cursos de Percurso Curricular Alternativo, no 9º ano de escolaridade, proporcionando o concluir do terceiro ciclo numa via mais profissionalizante, sem deixar de ser exigente. No secundário, a abertura de Cursos Profissionais e de Especialização Artística, para além dos ditos cursos do ensino regular, foi e é um objetivo que seguimos e que a "tutela", com as suas orientações e limitações impede de responder adequadamente a todas as necessidades que vamos constatando.
	-Acompanhamento individualizado	(…) são estabelecidas parcerias e/ou coadjuvações que procuram diminuir o número de alunos e permitir um acompanhamento mais individualizado no trabalho a desenvolver.
	-Ter tempo para aprender	O estabelecimento de "metas" e "objetivos", fechados, superiormente definidos como determinantes para a transição de um ano para outro de escolaridade, são do nosso ponto de vista completamente absurdas. Todos sabemos, por experiência própria, que cada um tem o seu "tempo de aprendizagem"! (…) A atenção, o cuidado a ter nas propostas que fazemos deve adequar-se ao que cada um consegue resolver, e no tempo em que o consegue.

	-Educar para aprendizagens efetivas	Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens: – as aprendizagens são o centro do processo educativo. Sem boas aprendizagens, não há bons resultados. A educação deve promover intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da aprendizagem ao longo da vida. O perfil do aluno prevê domínio de competências e saberes que sustentem o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e valorizar a educação ao longo da sua vida
	-Equidade e democracia na educação	Incluir como requisito de educação: – a escolaridade obrigatória é de todos e para todos. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como também do ponto de vista cognitivo e motivacional. A adoção do perfil é crítica para que todos possam ser incluídos e para que todos possam entender que a exclusão é incompatível com o conceito de equidade e democracia.
	-Avaliação formativa	Há que seguir um processo formativo, utilizando uma "avaliação formativa" que oriente as atividades diferenciadas e que incentive a autoavaliação/metacognição, estimulando a formação de jovens autónomos e responsáveis, onde o "feedup" questione para onde se vai, o "feedback" seja permanente e situe cada um no percurso de aprendizagem, sem nunca esquecer o "feedforward" no sentido de orientar, visando o alcançar do sucesso.
	Aulas colaborativas	Procurando uma melhoria da qualidade do processo de ensino / aprendizagem, a interação profissional, assumindo carácter fundamentalmente formativo, foi proposto pela Direção a assistência de aulas, entre os diversos docentes do Agrupamento.

	Aquisição de competências essenciais	Os grandes objetivos a perseguir e a adquirir por todos os alunos devem incidir no "Raciocinar, interpretar, justificar, explicar, elaborar, desenvolver o próprio pensamento crítico". Ao longo dos últimos anos temos vindo a desenvolver várias estratégias no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos, (…)
	Ouvir os alunos	Uma das questões mais debatida, reconhecida na avaliação inicial aos alunos, e sempre assumida pelos mesmos quando se lhes pergunta o que entendem que deve ser alterado na Escola, tem que ver com a afirmação de que "nunca somos ouvidos"!
	-Posições de responsabilidade	Decidiu-se então promover a realização de uma hora semanal, inserida no horário de cada turma, para que os alunos, em conjunto com o seu Diretor de Turma debatessem os assuntos que entendem, seguindo-se o princípio e os procedimentos de uma Assembleia. (…) Seguiu-se sempre uma estratégia, assumida desde o início, no sentido de que nenhuma crítica poderia ser efetuada sem que se apresentasse uma proposta de solução. No segundo ciclo (…) O que se fez foi assacar a responsabilidade do transporte, preenchimento e guarda do Livro de Ponto, aos alunos.
	-Acabar com os toques sonoros	No terceiro ciclo (…) a medida (…) foi a relacionada com o acabar com os toques sonoros de entrada e saída das aulas. Esta medida surgiu na sequência de uma proposta dos alunos de oitavo ano, logo após terem sido confrontados com o

		excessivo número de atrasos registados num único mês.
	-Acabar com os atrasos	A pontualidade é fundamental em todos os momentos da nossa existência (…) À hora de início do primeiro momento a porta do auditório é encerrada, e quem chegar após esse momento-alunos e docentes- esperam, na parte de fora, que termine a pequena sessão orientada pela Direção. Estes atrasos são, publicamente recriminados, chamando-se à atenção para a necessidade de cumprimento estrito de horários. Paralelamente ao acabar com os toques sonoros, para assinalar o início e o final de cada tempo letivo, procurou-se diminuir, tentando eliminar, os constantes atrasos dos alunos, principalmente na primeira hora do dia. Foi também numa das assembleias de alunos que surgiu a ideia de "tornar chato chegar atrasado". Claro que este procedimento é moroso, sendo em todos os momentos do percurso, todos, assistentes operacionais e docentes penalizam criticamente a situação que está a ocorrer, lamentando e incentivando o aluno a não repetir a situação. O resultado é muito mais eficaz do que se previa, e a diminuição drástica dos atrasos é mesmo uma realidade, não chegando a um por cento, em média por dia, o número de atrasos com cerca de dois mil alunos da Escola Sede.
	-Auto -controlo do trabalho realizado	No Jardim de Infância, as crianças (…) têm de registar a sua presença, sempre que chegam à sua sala (…) têm que registar se desejam almoçar ou não. No primeiro ciclo (…) a obrigatoriedade de aquisição de um caderno extra, e que

	-Uso do telemóvel na sala de aula	apelidamos de "caderno de trabalho autónomo". (…) pelo menos uma vez por semana, o professor pergunta quem trouxe o referido caderno e se têm registado algo. (…) se realmente se tratar de qualquer coisa relevante, solicita ao aluno autorização para expor para os colegas apreciarem. Após quase um ano de discussões acesas, entre alunos de várias turmas, finalmente foi consensual a seguinte proposta, apresentada à Direção: "O telemóvel é um instrumento pedagógico fundamental, cujas funcionalidades agilizam e facilitam todo o processo de ensino aprendizagem, e poderá ser utilizando nas aulas, sempre que o professor autorizar. Caso não seja respeitada a não autorização tal facto corresponderá a uma falta muito grave pelo que deve ser, de imediato, penalizada com três dias de suspensão das atividades letivas."

Ambiente de trabalho atrativo	**Melhorar o espaço escolar**	Inicialmente, as instalações da Escola já com cerca de trinta anos, encontravam-se organizadas por setores, separados em diversas salas. A decisão decorrente da nova organização definida no manual elaborado exigia um espaço amplo, sem divisões, com exceção de um gabinete para a Coordenadora dos Serviços Administrativos. Após a intervenção da Parque Escolar as instalações melhoraram substancialmente, mas os princípios seguidos são os mesmos.
	-Recorrer a parcerias para melhorar o ambiente físico	A análise aos recursos existentes rapidamente nos orientou no sentido da procura de soluções para a angariação de apoios.
	Abordar o ensino de uma forma diferenciada	A exigência de uma nova forma de encarar o processo de ensino – aprendizagem, foi a abordagem discutida em Conselho Pedagógico. Daí resultou a necessidade de abordar os conteúdos programáticos de forma diferenciada sendo imprescindível perceber, e acordar entre todos, como o fazer partindo do princípio de que a obrigatoriedade de "dar o programa todo" não pode ser determinante.
	Organização do espaço da sala de aula	A organização das salas dos Jardins de Infância é um excelente exemplo da forma como se orienta um espaço para o trabalho diferenciado. Estabelecendo-se várias e diferentes zonas de trabalho, permite-se o desenvolvimento de atividades diferentes, e "escolhas" por parte das crianças do que em cada espaço, mas também, do que em cada momento, podem efetuar.
	-Sala de aula espaço adaptado	A "geografia" da sala de aula deve ser adequada ao tipo de turma, de aula, de sala, de

		contexto, sendo que a alteração da mesma deve ser adaptada de forma a melhor responder ao que se pretende, para um debate fará todo o sentido que as mesas e cadeiras sejam colocadas em "u" ou em círculo, no entanto se queremos organizar grupos de trabalho a colocação em "ilhas" é mesmo a melhor solução.
	Todos terem acesso à Internet	A utilização e o recurso generalizado à internet, que entendemos como a última grande medida a assumir no projeto de alteração da Escola, face à deficiente rede wireless existente – "min-edu" – estava muito dependente dos "dados móveis" pessoais que cada aluno possuía. Aproveitando as obras realizadas, no âmbito da Parque Escolar, solicitámos ao empreiteiro a montagem de cabos de rede paralelos à rede do ministério, com saídas em cada uma das salas, sem, contudo, a ligar a nenhuma rede externa. (…) Finalmente, em maio de 2018, e em mais uma solicitação foi autorizada a contratação de uma outra rede, para exclusiva utilização nas salas de aula, (…) só foi possível concretizar com o apoio da autarquia, que suportou os custos…
	-Aquisição de tablets	Na sequência de um ano em que se promoveu junto de todos a necessidade de aprendizagem e manipulação de instrumentos digitais, os alunos e os encarregados de educação foram motivados para a aquisição de tablets!
	Criar laços **-Entre professores, alunos e funcionários**	Desde muito cedo percebemos que a capacidade de relacionamento, e bom entendimento entre todos os elementos da comunidade, é fundamental. Na procura de soluções e no sentido de eliminar aquelas barreiras invisíveis que afetam todos os momentos, procurando responder também à noção de que se aprende mais, e melhor,

Parcerias	**-Entre os professores e os alunos**	com as pessoas de quem mais gostamos, e que se encontram mais perto, decidimos promover junto de todos, professores e assistentes operacionais, e interiorizar que antes de qualquer iniciativa curricular devemos procurar dar-nos a conhecer, procurar uma aproximação a todos os alunos, tentando um envolvimento global demonstrando disponibilidade para participar no percurso de cada um. Na primeira semana de aulas, os primeiros momentos com as turmas serão para conhecer e dar a conhecer a disciplina, como se desenrolará o ano em termos práticos, que estratégias serão utilizadas, quais os aspetos mais importantes a ter em conta no trabalho a desenvolver, mas fundamentalmente o grande objetivo é o de criar vínculos, estabelecer ligações que permitam uma abordagem das aprendizagens mais facilitada. (É mesmo com as pessoas de quem mais gostamos que mais e melhor aprendemos!) (..)
	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos	Claro que todas estas estratégias têm que ser integradas, e implementadas por todos, docentes e não docentes, não esquecendo o necessário reforço que deve ser dado em casa pela família. Entendendo, portanto, que é imprescindível esta colaboração "Família/Escola", procurámos perceber como poderia ser realizada essa tarefa. "Trazer" os pais e encarregados de Educação à Escola revela-se fácil quando da apresentação de um qualquer projeto, (…) ou, nos momentos de entrega de diplomas, ou em encontros desportivos. No entanto, quando analisámos as presenças de pais e encarregados de educação às reuniões para as quais são convocados, durante o ano escolar, verificámos que a

	-Dar poder de decisão aos pais	ausência da maioria impedia o encontro de soluções para os problemas que iam ocorrendo. Decidiu-se começar a "marcar falta" a quem não comparecia, embora convocado. A cada falta correspondia o envio de uma "carta" utilizando-se uma folha A4, de cor vistosa. (…) era então entregue aos alunos, dos pais e encarregados de educação "faltosos", sem sequer a dobrar ou colocar dentro de envelope, solicitando aos jovens que entregassem em casa. Após o sucesso desta iniciativa, cujo objetivo central foi o de sensibilizar as famílias para o envolvimento com a escola (…) Iniciámos a realização de assembleias, no abrir do ano letivo, e no final de cada um dos períodos, reunindo os pais e encarregados de educação, por ciclo, e rapidamente houve que separar por ano de escolaridade face ao número de presenças, mas também de matérias a "conversar". Tal como com os alunos à entrada para estas assembleias distribuímos dois pequenos "post-it", um "vermelho" para se registar algo que do ponto de vista individual esteja errado ou incorreto na Escola, e um "amarelo ou verde", para se registar o que consideram uma mais valia, uma "coisa boa". (…) A recolha e sistematização destas informações revelou-se essencial no encontrar de alguns problemas que nos passavam despercebidos, mas ao mesmo tempo forneciam pistas para a sua resolução. Tal como com os alunos à entrada para estas assembleias distribuímos dois, pequenos, "post-it", um "vermelho" para se registar algo que do ponto de vista individual esteja errado ou incorreto na Escola, e um "amarelo ou verde", para se registar o que consideram uma mais valia, uma "coisa boa". Durante a sessão solicita-se a todos, de forma anónima, que descrevam sucintamente o que entendem dever ser conhecido e

Aprendizagem pessoal e organizacional	**-Dar respostas aos pais**	no final, à saída, deixem colado às paredes do auditório. A análise destas informações é sistemática, tem que ser efetuada com atenção pelo professor respetivo da disciplina a que se refere, mas também do coordenador de grupo disciplinar, sendo monitorizada pela Direção. Mensalmente todas estas informações são disponibilizadas a alunos e encarregados de educação, que o solicitem, visando a orientação do estudo, e a constatação das dificuldades ou sucessos que se vão construindo ao longo do ano.
	-As visitas de estudo	As visitas de estudo são estratégias fundamentais para motivar aprendizagens mais consolidadas, e significativas. Criou-se então a obrigatoriedade, junto de todos os promotores das vistas de estudo, de programar a saída da Escola apenas quando consegue ter envolvidos, e a participar na mesma, tantos familiares dos alunos quanto o número de professores.
	A relação com as OGN`s	A colaboração, as parcerias e as partilhas são fundamentais para o desenvolvimento de um profissionalismo eticamente prestigiante, desafiando-se constantemente, conhecendo, e reconhecendo, os erros, dando tempo de aprendizagem e de consolidação para as mudanças que se intentam.
	-Formação dos professores	A necessidade de formação mais especializada sobre a gestão e coordenação de projetos é essencial e deve ser contínua, eventualmente com parcerias a estabelecer
	-A relação com a Autarquia	Finalmente, em maio de 2018, e em mais uma solicitação foi autorizada a contratação de uma outra rede, para exclusiva utilização nas salas de aula, com uma capacidade de

Principais eixos e estratégias de mudança		resposta cerca de dez vezes superior à existente, que só foi possível concretizar com o apoio da autarquia, que suportou os custos da colocação dos distribuidores de sinal em cada sala.
	-Partilhar objetivos com a comunidade educativa	Concluímos que havia que intervir a vários níveis, desde os recursos humanos, à organização administrativa não esquecendo também todos os recursos físicos, e todas as relações da Escola com a Comunidade Escolar e Educativa. Uma Comunidade Educativa persegue objetivos que devem ser comuns, planeados em conjunto, e avaliados periodicamente.
	Candidatura para liderar	A candidatura a um cargo de gestão escolar obriga sempre a um repensar de toda a problemática e contexto que envolve esse assumir de funções. Assim, o revisitar de alguns trabalhos teóricos sobre esta tão exigente área é fundamental no consolidar de todas as ideias construídas ao longo de toda a carreira profissional como docente no ensino público e privado.
	Liderança transformacional	Atuar sempre como um treinador, estimular, de forma simples, reformulando questões, analisando velhas situações de novas maneiras, não ridicularizando ou criticando publicamente os erros cometidos, promovendo a inteligência e a racionalidade na solução do problema, dando atenção a todos, e aconselhando quando necessário. Claro que é sempre importante perceber as diferenças, quer em termos de necessidades, quer como de desejos individuais que devem ser levados em conta para alcançar o desenvolvimento como sucesso, para níveis mais altos de realização.

	Condicionalismos da liderança	A responsabilidade de cargos diretivos carrega sobre si níveis elevados de stress que condicionam o desenvolvimento dos objetivos traçados, daí há que conseguir identificar e reconhecer as nossas próprias emoções, e as dos outros, com inteligência, de forma a ultrapassar os condicionalismos que ocorram.
	A concretização da escola idealizada	Foi assim que tentámos promover uma escola, mais do que "amiga da criança", diríamos uma escola mais "amiga da sociedade", um espaço de encontro onde socialmente conseguíssemos apreender-nos uns aos outros e aprender a respeitar as "leis da natureza", desburocratizando o mais possível, libertando todos para as principais tarefas pedagógicas.
	-Ser determinado	Perceber como é possível alterar, tradições, mentalidades ou perceções reais, exige ousar arriscar implementar, cometer erros sem fim, aprender com eles, corrigir assumindo a responsabilidade pelos fracassos, só mesmo com uma teimosa determinação é possível.
	Escola como uma extensão da casa	Se, e esta é mesmo muita pretensão nossa, quiséssemos resumir o que foi este projeto, que mais do que planeado foi crescendo à medida que decorria o tempo, diríamos que criámos uma "filosofia", uma forma de encarar a Escola, como se da "nossa casa se tratasse"!
	A legislação portuguesa	Desde logo, as leituras e análises sistemáticas a toda a legislação foi um cuidado que sempre assumimos como decisivo, não só para regular toda a nossa gestão, mas procurando a cada momento perceber como é possível, e se é mesmo possível,

	Reinterpretação da retenção **-A retenção e a indisciplina** **-Evitar a reprovação**	adequar à funcionalidade que entendemos deve pautar o quotidiano da Escola. Assim, e revista alguma da legislação portuguesa, quanto às referências à retenção, tentámos perceber como é entendida a questão noutros países. Por outro lado, a avaliação interna que realizámos apontou alguns dados complementares. Quando ao analisar os problemas de indisciplina, fomos confrontados com alguns indicadores preocupantes, pois cerca de oitenta e cinco por cento das ocorrências disciplinares e de conflitos foram registados com alunos "repetentes". Da análise dos resultados da escola, dos aspetos que mais se salientava tinha que ver com a elevadíssima taxa de retenção, transversal a todos os anos de escolaridade. A cada momento de reflexão sobre o assunto mais se reforçou a ideia de que estas soluções, no sentido de resolução de problemas de aprendizagem, com retenções, não poderia ser o rumo a seguir. Numa primeira fase do pensamento sobre as soluções a adotar, a reprovação é uma medida que devemos evitar, sendo necessário diagnosticar precocemente os problemas de aprendizagem que se vão registando, e continuar a fazê-lo ao longo de todo o percurso escolar. Após alargada discussão na escola, envolvendo todos os docentes dos vários grupos disciplinares, foi decidido por unanimidade, em Conselho Pedagógico (…) que a retenção de um aluno apenas poderia ser definida caso existisse a unanimidade do respetivo Conselho, sendo necessária a elaboração de um plano alternativo, para o ano seguinte, cujo objetivo seria a recuperação das aprendizagens realizadas. Estas decisões, após a alteração da legislação, relativa á tomada de decisões em

		Conselho de Docentes e de Turma, que passou a ter que ser efetuada "por maioria", dos docentes presentes, deixaram "cair" a "unanimidade", (…)
	Ter em conta o perfil dos alunos	Temos que saber observar, avaliar, diagnosticar cada uma das nossas crianças e jovens, estudar e perceber qual o melhor rumo a seguir, orientando para o percurso académico que melhor se adequada ao perfil individual.
	-A recuperação e apoios	A acusação de "facilitismo", foi algo de que já estávamos à espera, por quem não seguiu de perto as medidas que, entretanto, foram sendo implementadas. Por outro lado, a afirmação de que "ninguém chumba", que, entretanto, repassou na comunidade escolar, obrigou à chamada de atenção para a forma como esta, e todas as medidas, que se afastam do "tradicional", que são "fora da caixa", devem ser publicitadas e explicadas.
	Os trabalhos para casa	A experiência, sentida e vivida ao longo dos muitos anos na Escola levou ao questionar da importância dos "tpc" – trabalhos para casa, como "marca" e como qualidade de aprendizagem no contexto escolar.
	-Associados a castigo?	A análise primária associa o trabalho para casa, com "castigo"! O mesmo é muitas vezes utilizado como penalização por comportamentos e atitudes incorretas ("comportas-te mal levas vinte cópias para casa", "não aprendes a tabuada, então vais escrevê-la vinte vezes em casa"), por vezes, e nos anos de escolaridade iniciais algumas das tarefas solicitadas como trabalho para casa são demasiado exigentes, ou não são possíveis realizar, ou são substituídas na sua execução pela família.

	-Assunto controverso	Sendo o "tpc" encarado como fazendo parte do quotidiano dos alunos, esta noção, cada vez mais questionada em todo o mundo, resulta mais do "sempre foi assim", quer entre professores, que os utilizam mais uns do que outros, quer entre famílias. Vários são os estudos sobre o impacto dos "tpc", no aluno e sua aprendizagem, nas famílias, e nos próprios professores, o que faz com que para além dos docentes, os médicos, os psicólogos e até os políticos se debrucem sobre este tão controverso assunto.
	-Relação entre os "tpc" e o desempenho escolar	Mais importante ainda, o constatar que em alguns casos, cruzando o tempo de estudo dentro e fora da escola existe uma relação negativa, "*...quanto mais se estuda fora da escola, piores são os resultados...",* o que indicia que a relação entre "tpc" e desempenhos escolares não é mesmo linear, e mais trabalhos para casa não significam obrigatoriamente melhores resultados.
	Modelo pedagógico **-A inovação na avaliação**	O grande objetivo, estabelecido consensualmente na Escola é de que o principal modelo pedagógico a seguir deve ser através de Projetos. A escolha de temas é induzida pelos professores, normalmente assentes em preparação nos conselhos de turma, e o desafio é mesmo procurar incluir, nos projetos lançados pelos alunos, todas as aprendizagens curricularmente definidas. Decidiu o Conselho Pedagógico implementar uma diretiva no sentido de utilização dos últimos cinco minutos de cada aula para o registo, individual, do que realmente foi aprendido, ou não, em cada aula. Para formalizar a decisão foi entregue "uma

	-Trabalho colaborativo	sebenta" a cada aluno, que semanalmente é verificada pelo respetivo diretor de turma. Aos pais e encarregados de educação foi igualmente solicitada a sua atenção na verificação do que cada um dos seus educandos escreve na "sebenta". Este foi o primeiro passo assumido para se implementar a obrigatoriedade da construção de um portefólio, para cada disciplina, permitindo e valorizando todo o trabalho desenvolvido, correspondendo a avaliação do mesmo a um essencial documento que é contemplado na classificação final a atribuir. A concretização de um trabalho conjunto, colaborativo e operacional exige uma nova perspetiva na distribuição do serviço letivo. A exigência de um conhecimento mais aprofundado de todos os alunos bem como do exercício de transversalidade na proposta de aprendizagens significativas, leva à necessidade de organizar equipas educativas.
	-Aulas interpares	A observação de aulas, interpares, assenta no pressuposto, universalmente aceite, de que pode ser um instrumento essencial ao processo de mudança que vimos produzindo, desempenhando um papel fundamental na melhoria coletiva podendo ser encarado como fonte de inspiração e motivação. De forma a não criar reações negativas em colegas, procurou-se dissociar esta tarefa de uma atividade inspetiva ou de avaliação, e numa primeira fase, não deveriam ser efetuadas assistências a colegas do mesmo grupo disciplinar, …

	Receção dos novos professores **-Papel desempenhado pelos alunos** **-Ação de formação** **-Promover interação entre professores e funcionários**	A receção dos novos docentes é fundamental face à peculiaridade de alguns procedimentos internos. O início de cada ano escolar exige uma formação sobre as particularidades seguidas, e para tal utilizam-se, pelo menos três dias de atividades de apropriação. No terceiro dia, na parte da manhã, a Direção, convida quatro alunos que terminaram os seus estudos no ano anterior, (solicitando o aluno com os melhores resultados – um aluno dos cursos profissionais – um aluno com resultados "baixos" – o aluno que mais ocorrências disciplinares tenha registado no seu percurso na escola), para relatarem a sua opinião sobre o percurso que viveram na Escola aos novos elementos docentes. O quarto dia é normalmente aproveitado para reunir todo o corpo docente e convidar especialistas de várias áreas, promovendo-se a primeira ação de formação interna, de curta duração, definida pela respetiva seção do Conselho Pedagógico. Neste último dia realiza-se o primeiro almoço do ano, que se pretende partilhado, e onde se promove a interação entre todos os professores e funcionários**.**

ANEXO F

REDEFINIÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Tema	Subtema	Unidade de registo
Contexto social e Dinâmicas Locais	**Zona privilegiada -50 % ensino privado**	A Escola insere-se numa Esta zona de estrato socioeconómico elevado. Mas curiosamente no concelho de (…) mais de 50% dos alunos estão no ensino privado. Só aqui em (…), há quatro grandes escolas: A Escola Secundária (…), o Colégio (…), a (…), e o (…). São, portanto, 3 escolas privadas e uma pública. Bem perto existem ainda a Escola Secundária (…), A Escola Básica (…), a Escola Secundária (…), a Escola Básica (…), a Escola Básica (…), e a Escola Secundária (…). Num raio de 2, 3 quilómetros há 7 escolas e todas as públicas têm um estrato socioeconómico muito diversificado.
	Perda e Estigmatização de alunos	Na altura, em 2003, já ninguém queria frequentar [a escola]. Quem nós aqui recebíamos eram todos os miúdos que as outras escolas não queriam, que eram de dois bairros de realojamento, e que eram considerados como dois supermercados da droga, aqui de C.
Candidatura : Motivação , equipa e conceção	**Imagem da Escola**	Então era uma escola muito, muito complicada quer do ponto de vista disciplinar, que do ponto de vista económico, era de um estrato social muito baixo. Neste momento já não é bem assim. (..)Uma escola que tinha uma fama muito má e, portanto, estava com muito poucos alunos, já só havia professores do quadro, não havia professores contratados, havia muitos horários zero, estávamos a perder muitos alunos. Então, havia que se fazer alguma coisa. Além de que os poucos que cá estavam, eram muito complicados.
	Retenção e Lugar no ranking	Existia cerca de 60% de retenção e, portanto, era muito complicado No ranking estávamos mesmo lá para o fim.

	Situação dos Professores **Pressão laboral sobre o próprio diretor** **Visão de longo prazo** **Decisão conjunta** **Equipa**	(..) A escola em 2003…estava com muito poucos alunos, já só havia professores do quadro, não havia professores contratados, havia muitos horários zero, estávamos a perder muitos alunos. Então, havia que se fazer alguma coisa .Tínhamos de fazer qualquer coisa e qualquer coisa que fizéssemos seria bom porque no estado em que estava era muito complicado. Nessa altura se não tivesse concorrido, eu teria horário zero eu ter-me-ia ido embora da escola. Foi essa uma, das várias razões que levaram a que avançássemos para uma direção. E que na altura, a questão mais complicada é que quando me candidatasse era para 10, 15 anos, não era para fazer um mandato porque num mandato não se faz nada. E esse foi o único requisito, e as pessoas que aceitaram, aceitaram perfeitamente isso um projeto a longo prazo, não um projeto a curto prazo Aquilo que aconteceu é que no conjunto dos professores todos achámos que devíamos todos fazer alguma coisa e alguém devia ter de assumir a direção, na altura era presidente do conselho executivo e fazer uma equipa. Na altura não eramos agrupamento e o maior peso na escola era o ensino recorrente noturno, tínhamos cerca de 300 alunos de dia e 350 à noite. E foi uma equipa com as pessoas que na altura se disponibilizaram para participar. Porque como a situação estava tão má, eramos só docentes do quadro, e como já cá estou há 30 anos, já nos conhecíamos todos muito bem. E foi tentar encontrar uma equipa que do ponto de vista prático deveria congregar elementos com algumas características. A maior característica, para mim, é a paciência. E foi um pouco por aí que foi constituída. Na altura não houve a necessidade de fazer um grupo extra, ou um grupo de fora. Eram as pessoas que estavam

	Coesão e duração da equipa **Conceção de liderança** -plano de direção aberto -primado das questões pedagógicas	dentro e que estavam disponíveis para encetar um novo processo. Na altura, a questão mais complicada é que quando me candidatasse teria de ser para 10, 15 anos, não era para fazer um mandato porque num mandato não se faz nada. E esse foi o único requisito. As pessoas que aceitaram, aceitaram perfeitamente isso, um projeto a longo prazo, não um projeto a curto prazo Na altura não eramos agrupamento e o maior peso na escola era o ensino recorrente noturno, tínhamos cerca de 300 alunos de dia e 350 à noite. E foi uma equipa com as pessoas que na altura se disponibilizaram para participar. Porque como a situação estava tão má, eramos só docentes do quadro, e como já cá estou há 30 anos, já nos conhecíamos todos muito bem. E foi tentar encontrar uma equipa que do ponto de vista prático deveria congregar elementos com algumas características. A maior característica, para mim, é a paciência. E foi um pouco por aí que foi constituída A equipa foi a mesma que se manteve praticamente até ao fim, exceto as pessoas que foram saindo porque se aposentaram. (…) as pessoas deveriam ter algumas características. A maior característica, para mim, é a paciência. E foi um pouco por aí que foi constituída. (…) Eram as pessoas que estavam dentro e que estavam disponíveis para encetar um processo. No plano de ação de um diretor, se for muito fechado, não presta. Um plano de ação tem de ser muito aberto aquilo que são as evoluções. Quando um diretor me diz que tem 80% de trabalho administrativo, eu digo que é uma estupidez, não faz sentido. Porque eu tinha para aí 10% de trabalho administrativo porque tinha tudo delegado. eu tinha para aí 10% de trabalho administrativo porque tinha tudo delegado

	-abertura á critica - relevância das relações pessoais e delegação efetiva	Disse, no dia em que for eleito por unanimidade, eu não aceito. Porque se não houver oposição, as pessoas não crescem, (…) acreditar nas pessoas. Isto é "empoderar "as pessoas, ou seja, delegar muito (…) acreditei sempre nas pessoas.
Visão da escola **Utopia** **Pragmatismo**	**Utopia** -longa resistência à retenção -empoderar as pessoas	Por exemplo, o acabar com as retenções, era uma questão, eu era coordenador dos diretores de turma, durante 10 anos, antes de ir para a direção. Todos os anos na primeira reunião do pedagógico eu proponha acabar com as retenções nos anos intermédios e perdi sempre. E em 2004 ao propor passou por um voto no pedagógico. Por maioria de um voto. Havia sempre maioria nunca foi implementada nenhuma medida que não tivesse a maioria das pessoas, no fundo do conselho pedagógico e dos grupos disciplinares. "Empoderar "as pessoas, delegando muito. Na parte administrativa deleguei praticamente tudo. Aliás, quando um diretor me diz que tem 80% de trabalho administrativo, eu digo que é uma estupidez, não faz sentido. Porque eu tinha para aí 10% de trabalho administrativo. Deleguei quase todo o trabalho administrativo, acreditei sempre nas pessoas. Claro, que a responsabilidade é sempre do diretor, mas um diretor não pode fazer tudo. Há para aí 14 ou 15 plataformas eletrónicas e se um diretor tiver de trabalhar com as plataformas eletrónicas não faz mais nada. As plataformas eletrónicas dão um limite de escolha muito curto, por isso tanto faz que seja eu ou que seja uma pessoa qualquer a utilizá-las.

	-pilares do projeto	Os 3 grandes pilares do projeto tem a ver com aquilo que nós entendemos que, primeiro a parte empática, as pessoas têm que ser simpáticas, o segundo é saber negociar, aqui havia muito que negociar com os problemas disciplinares que nós tínhamos era muito complicado avançar através de outra maneira que não fosse a negociação. Por e simplesmente castigar não valia a pena. A última é mesmo a paciência, a paciência que é necessária para avançar com estas questões. E, portanto, estes foram os 3 grandes pilares. A seguir era importante saber o que se estava a passar, o que se passa na escola do ponto de vista global, fazer uma análise mais
	Abertura à critica é à oposição	(…) A oposição é sempre pessoal. Eu sempre disse e ao longo do meu percurso todo que no dia em que for eleito por unanimidade, não aceito. Porque se não houver oposição, as pessoas não crescem, não há ninguém que seja crítico. E nós tivemos sempre as pessoas críticas em sítio chave, por exemplo, no grupo de avaliação, de autoavaliação da escola. São 8 pessoas, 4 são nomeadas pela direção e 4 são eleitas. 4 são normalmente eleitas pelo corpo docente, as 4 nomeadas pela direção são regra geral os 4 maiores opositores que estiverem na escola. (…) O ter opositores é sempre importante e que eles tenham voz para que nós percebermos o que é que está a acontecer mal. Quando eles criticam vamos ver se é verdade ou não. Porque se for uma unanimidade é uma chatice. Se as pessoas estão todas de acordo, nunca descobrem as suas pequenas falhas. Portanto, houve sempre oposição, sempre fomentei a existência de oposição e sempre lhe dei voz. Mas a oposição é a oposição e tem de cumprir aquilo que é decidido pela maioria, mas deve criticar, deve ser público.
	Pragmatismo -fonte de inspiração	A fonte de inspiração foram os problemas. Os problemas que temos, como é que se resolvem? Aquilo que fizemos foi uma avaliação interna a toda a escola.

	-persistência, resiliência e tolerância ao erro	Ver o que se passava no mundo inteiro em termos de respostas ou de soluções para os problemas que tínhamos e depois tentar implementar Acho que sim porque essa foi uma das questões, que era não ser teimoso quando as coisas correm mal. Ser teimoso quando as coisas correm bem, mas não ser teimoso quando as coisas correm mal. Isto fez com que nós fossemos aprendendo com os erros. Cometemos erros, temos de aprender, temos de corrigir. E sempre que fomos cometendo o erro fomos corrigindo. Isso fez com que fossemos aprendendo mais e melhor. As coisas têm de ser muito claras. Nós temos algumas dificuldades como professores, nós não admitimos o erro aos alunos, mas nós fazemos uma quantidade de erros. E tal como os médicos defendemo-nos uns aos outros das asneiras que fazemos e não cumprimos bem aquilo que são as nossas próprias decisões. Portanto aquilo que nós tentámos fazer foi discutir as medidas quaisquer que elas fossem e implementá-las. E no momento que as implementamos, elas têm de ser cumpridas. E aí tem de se ser intransigente. E essas questões é que fizeram que os professores que não estão de acordo, têm de cumprir. E se não quiserem cumprir, vão-se embora. Isto foi dito e era dito sistematicamente todos os anos pelo diretor, daí que a minha fama seja um bocado complicada. Aqui à volta, os vizinhos são sempre os maiores críticos. (…) o problema das críticas, é que estávamos a fazer qualquer coisa bem. Estávamos a fazer alguma coisa que tinha algum impacto e que estava a resultar. E continuou a resultar e por isso que as críticas das pessoas perto aconteceram. Eramos a escola mais pequenina do concelho de (…) e neste momento somos o maior agrupamento do concelho de (…). Nós fomos crescendo com as críticas à volta. Muito, muito. E, isso é sempre assim. Há uma coisa que eu costumo dizer que aquilo que mais custa é o sucesso do nosso vizinho. E em Portugal é uma coisa terrível. E isso foi o que foi

	Mudanças disruptivas e com visibilidade	acontecendo ao longo do tempo, sem nunca nos preocuparmos muito com a publicidade, as coisas foram acontecendo. Daí como também não era muito publicitado as pessoas também não se apercebiam muito bem como é que funcionava a escola e achavam que era uma ditadura do diretor. Nunca houve nenhuma imposição do diretor. Embora as pessoas digam que eu sou um ditador, mas é mentira. Nunca houve nenhuma medida que não fosse por maioria. As coisas têm de ser muito claras. Nós temos algumas dificuldades como professores, nós não admitimos o erro aos alunos, mas nós fazemos uma quantidade de erros. E tal como os médicos defendemo-nos uns aos outros das asneiras que fazemos e não cumprimos bem aquilo que são as nossas próprias decisões. Portanto aquilo que nós tentámos fazer foi discutir as medidas quaisquer que elas fossem e implementá-las. E no momento que as implementamos, elas têm de ser cumpridas. E aí tem de se ser intransigente. E essas questões é que fizeram que os professores que não estão de acordo, têm de cumprir. E se não quiserem cumprir, vão-se embora. Isto foi dito e era dito sistematicamente todos os anos pelo diretor, daí que a minha fama seja um bocado complicada. (…) Ao longo dos 15 anos foram cerca de catorze ou quinze medidas disruptivas. Estavam mais ou menos pensadas e foram progressivamente implementadas, tornando a escola um bocadinho diferente do que era. Aliás transformando a escola naquilo que nós entendemos que deve ser. Foram implementadas sempre ouvindo, estudando um pouco a realidade vivida e depois implementando com carácter obrigatório, dando-lhes muita publicidade na implementação. Ou seja, o princípio que tínhamos e continuamos a ter é que todas medidas que sejam medidas assumidas, têm de ter impacto. Para quê? Para poderem ser discutidas e para poderem ser aceites. Isso levou-nos ao longo destes anos todos a estudar primeiro e depois, quando se implementa fazer publicidade das mesmas. Utilizar títulos, por exemplo “é proibido enviar trabalhos para casa!”. Ou seja, o título da medida deveria sempre ter impacto, para ter visibilidade

	-Concentração no sucesso dos alunos e conceção multidimensional do mesmo -	Não estava muito preocupado com os resultados do ponto de vista das classificações. Quando nós fizemos o primeiro projeto educativo, uma das coisas que dizíamos é que a escola deve ter intenção de promover a formação integral do aluno. Ora a formação integral dos alunos o que isso? (…) E começámos por perceber o que é que as empresas queriam. Curiosamente o que as empresas queriam não tinham nada a ver com aquilo que se faz na escola! Isso fez com que alterássemos muito aquilo que era a nossa filosofia do sucesso. O que é que é sucesso? Porque o sucesso para um miúdo que quer ir para medicina, tem de tirar 19 a Biologia, ter uma média de 19. Mas o sucesso de um aluno médio, um aluno que quer entrar no mercado de trabalho, muitas vezes basta o 10 em termos de classificação, é outra coisa. Tem de saber trabalhar em grupo, tem de saber expor as suas questões, tem de ser criativo. Temos de começar a trabalhar essas áreas e isto não vem nos programas. Então começámos a dar muita atenção a estas competências, sem estar muito preocupados com aquilo que eram as classificações, e com aquilo que eram os rankings O que fazemos é pedir-lhes para voltarem à escola, (penso que vamos continuar a assim proceder, pois a diretora que foi minha subdiretora e com quem já trabalho há cerca de 30 anos, vai continuar a fazer). O que pedimos a meia dúzia de alunos que saíram no ano anterior, normalmente nós escolhíamos dois ou três dos melhores, dois ou três dos médios e dois ou três daquelas “pestes” que acabaram, para cá virem e dizerem o que é que tinha acontecido naquele ano. Ou seja, se o que aprenderam e fizeram aqui deu alguma coisa para trabalhar fora. E aquilo que eles nos foram dizendo, veio reforçar muito o impacto que nós deveríamos ter junto dos alunos nas aprendizagens a fazer, nas competências e não só naquilo que são os programas e o estudar para os exames.

	Aprendizagens essenciais e avaliação -soft skills	Trabalhamos muito essas competências, ditas as soft skills, mas sem esquecer os conteúdos. Mas preparar para o exame 15 dias antes, quem quiser ir treinar para o exame vai. Trabalha-se bem para o exame nos últimos 15 dias. Isto que aconteceu no início foi complicado porque as pessoas tinham um bocado de receio. Os professores estão muito presos aos resultados dos exames, e os pais também. Mas a pouco e pouco como os resultados começaram a subir nos exames e chegámos aos 80 primeiros, em termos de ranking. Sem estarmos preocupados com a questão das classificações, elas começaram a subir. O que significa que estávamos a trabalhar bem. E foi por aí que avançamos.
	-conteúdos prioritários	Uma das questões que lançamos na última assembleia de cada ano, em maio, uma questão ao 12º ano: "vocês andaram aqui 12 anos, ou 13 anos ou 15 anos. O que é que vocês acham que falta aqui na escola?" Em dois ou três anos diziam sempre a mesma coisa, não da mesma forma, mas diziam sempre a mesma coisa. "Professor, faltam duas coisas, uma é que falta uma disciplina: a Vida Adulta". E a vida adulta para eles, é explicavam eles: "Não sabe, eu explico, tive que preencher o boletim para o exame e tive que preencher 4 porque não sabia como fazê-lo"; "O meu pai deu-me o cartão de crédito para ir para a visita de finalistas, e eu nem sei o que aquilo quer dizer em termos concretos"; "O IRS, dizem que é muito difícil, mas eu não sei o que é, e para que serve". Ou seja, aquilo que é vida adulta para os jovens necessita de ser apreendida. O que fizemos foi introduzir na Cidadania estas questões. Nós já tínhamos uma disciplina chamada Formação, onde introduzimos estas noções. Não era bem disciplina, mas era uma hora do diretor de turma com os alunos, incluída dentro do currículo, em que começamos a trabalhar nessa área.

	-mudança nos processos de avaliação	Começámos por insistir nessa proposta e, ao mesmo tempo, as críticas que surgiam na altura, eram: “mas assim não tenho tempo de dar o programa!”, era o que as pessoas diziam. Mas será que é tudo importante no programa, era esta a questão. E foi lançado um trabalho enorme, demorou quatro anos, a alcançar todos os grupos. Que foi: “vocês têm de trabalhar na vossa disciplina como trabalham quando dão explicações. E quando dão explicações vocês não dão o programa todo, só dão aquilo que acham que é importante. Então em cada disciplina vão escolher aquilo que é mais importante e qualificá-lo, hierarquizando os conteúdos de aprendizagem em três níveis: a, b, c. No fundo fazer a mesma coisa que o programa de Educação Física, que já tem mais de 30 anos. Isto demorou 4 anos a fazer, “hierarquizar os conteúdos”. Finalmente conseguimos. Conseguimos e isso permitiu olhar as aprendizagens de forma diferente, aliás conforme se veio a verificar com a publicação das Aprendizagens Essenciais, pelo ministério (…). A mais importante estratégia de todas, do meu ponto de vista, foi sobre a avaliação. Nós reformámos completamente aquilo que era a filosofia de avaliação que as pessoas têm. Nós entendemos que a avaliação deve ser feita… Eu sou professor de Educação Física. A avaliação deve ser feita suportada por aquilo que era a filosofia da Educação Física no que diz respeito a avaliação. A avaliação em Educação Física é feita no momento. Aliás eu costumo dizer que só há dois tipos de professores, os outros são-no por acaso. Só há duas escolas de formação, dantes havia três, mas agora só há duas escolas de formação direcionadas mesmo para a escola. E são essas duas áreas que têm um tipo de avaliação completamente diferente das outras: educadores de infância e os professores de Educação Física. E dantes o Magistério Primário, que passou a Escola Superior de Educação, e passou a diversificar-se e a especializar-se demasiado. O que acontece com os educadores de infância e com a educação física é que nós avaliamos

	Conteúdos prioritários e interdisciplinaridade	aprendizagem a aprendizagem, ou seja, nós não deixamos as aprendizagens para serem avaliadas passado um mês, no teste. É no momento. E, portanto, aquilo que tentámos fazer foi passar isto para as outras disciplinais. Efetuar avaliação de todas as aprendizagens que são realizadas. Isto permite detetar os problemas logo no momento e tentar resolvê-los precocemente, não os deixar para o fim do mês. Apreender o mais cedo possível. E esta passagem foi um pouco difícil. Outra questão levantada pelos alunos, e que consideram muito importante: "todos os anos quando eu chego a uma disciplina pergunto aos professores o que é que vamos fazer e os professores manda-me ler o programa. Bem, ninguém lê os programas de cem páginas. Era engraçado fazer como quando a gente compra um jogo, o jogo traz sempre o papelinho a dizer como é que se joga, quais são as penalizações, como é que se ganha. E era importante ter isso". Então fizemos um desafio aos professores, demorou um ano a fazer. Que foi definir seis competências em cada ano e em cada disciplina. Quais os conteúdos que nós trabalhamos para eles adquirirem as competências e que avaliação que é feita. Colocar isto tudo dentro de uma página A4. No início do ano, aquilo que nós fazemos é distribuir aos pais e aos alunos, aquilo que nós apelidamos de "ementa". Que é no fundo, do ponto de vista formativo, aquilo que pedimos quando vamos às ações de formação, mas aos alunos não damos.
	Transformar a Cultura e as Práticas Profissionais dos Professores	As grandes mudanças têm a ver com a transdisciplinaridade. O que é que é uma grande mudança, Edgar Morin, já dizia isto há quase 25 anos, que as aprendizagens são complexas, não podem ser tão espartilhadas como são neste momento. Agora, a grande mudança no ensino básico e secundário tem a ver com o acesso ao ensino superior e enquanto isso não mudar dificilmente se vai mudar qualquer coisa na escola porque esta transdisciplinaridade que é muito importante, o

	Questionar tabus , aceitar as mudanças culturais e tecnológicas	conhecimento é muito transversal. Não é por caso que abriu agora uma universidade no Porto que juntou matemáticos, com biólogos, etc. tudo no mesmo sítio. Faz todo o sentido. A escola também tem de começar a trabalhar essa área. Enquanto não acabarmos com o acesso ao ensino superior da forma como ele está, isto é muito difícil. Eu acho que vai ser breve, mais um aninho ou dois e o acesso vai mudar. O que permitirá mudar todo o resto do trabalho também cá para baixo. Começou a ser aquilo que depois nasceu com a flexibilidade, as "dac" (Domínios de Articulação Curricular). Nós já desenvolvíamos estes momentos antes, não lhe chamamos "dac", não lhes chamamos nada. Agora chamamos-lhes "dac", mas só por causa da lei. O que acontecia era fazer aulas conjuntas, economia, português, matemática, uma ou duas aulas, porquê? Porque se a matéria era a mesma. Isto permitiu interdisciplinarizar o que é o currículo. Porque foi a primeira vez que os colegas perceberam que os miúdos trabalhavam a mesma coisa em 3 disciplinas diferentes e se calhar em momentos diferente. Ao juntar, porque ninguém vai ler os programas, mas numa folha A4 as pessoas leem, e isto permitiu interdisciplinarizar e transdisciplinarizar, aquilo que é na prática a articulação curricular. Todos os professores tinham de assistir a 6 aulas por ano de outras disciplinas que não a sua, sendo que 2 delas tinham de ser do pré-escolar.Isto porquê? O pré-escolar por causa da organização da sala de aula. A organização do pré-escolar da sala de aula, é aquela que mexe na organização da aula, mais ninguém mexe. O sentado em autocarro, ou em círculo, ou em ilhas, enfim há várias maneiras. (…) O que se fez foi promover o contato e o conhecimento do que se passa noutro tipo de aula, do jardim infantil. E isso permitiu também que as pessoas alterassem as práticas na sala de aula. No seu plano de ação um diretor, se for muito fechado, não presta. Um plano de ação tem de ser

		muito aberto áquilo que são as evoluções. O telemóvel, os computadores, estas questões. Quando se proíbe este tipo de situações, de utilizações, como é que é possível. Quando vou ao supermercado vejo aqueles miúdos a trabalhar com aqueles computadores todos. Se eles não aprendem na escola como é eles vão ter sucesso na vida. Estamos a falar de operariado. Já não estou a falar de outras situações. E a escola fecha-se. A escola está-se a fechar. A escola tem que estar aberta aquilo que são as inovações da sociedade. Acompanhar, ou tentar acompanhar e perceber que tem de mudar. Não pode ser a mesma coisa que era no ano anterior ou há 2 anos ou há 3 anos. Acho que a escola e a educação são um processo contínuo, não é um processo fechado. Nem deve ser fechado. Aliás esse foi o problema da escola durante muitos anos foi fechar-se. (…) Eu acho que a escola tem de acompanhar aquilo que é a sociedade e esse é talvez o maior desafio da escola.

Participação e parcerias	**Alunos** -ouvir os alunos -aceitar sugestões	Começámos com algumas medidas. Primeiro ouvir os alunos. Numa das questões dos inquéritos que se faziam aos alunos da avaliação interna, mais de 80% dos alunos diziam que não eram ouvidos. (…) Uma das medidas que os alunos referiram, e que foi uma das primeiras medidas assumidas, foi acabar com os toques das campainhas. Tínhamos "montanhas" de atrasos, os miúdos não respeitavam a hora de entrada e saída. E foram eles que propuseram acabar com os toques das campainhas. Acabar com os toques da campainha parecia ser difícil, pelo que se perguntou, aos alunos como entendiam que deveria ser, para conseguir que todos chegassem a horas. E a resposta pronta foi: "torne chato chegar atrasado". Tornámo-nos muito chatos. Criaram-se alguns procedimentos que teriam de cumprir. Terríveis para os alunos porque do ponto e vista administrativo quando eles

	-participação efetiva e responsabilização	chegam atrasados têm de ir à biblioteca buscar um documento, têm de ir ao gabinete do aluno fazer um relatório explicitando porque é que chegaram atrasados, têm de telefonar aos pais e ler o que é que escreveram. Isso terminou com os atrasos, neste momento não temos atrasos. Aquele foi o primeiro passo na altura. (…) No orçamento participativo os alunos têm de propor e discutir, têm de criar projetos e depois têm de votar. E este processo e votar é uma coisa complicada porque os miúdos não aderem nas escolas. No ano passado fizemos um pequeno estudo. A associação de estudantes que teve mais votantes foi a associação de S. João do Estoril, tiveram 400 votos. Estamos a falar de escolas quase do mesmo tamanho. A nossa associação de estudantes que ganhou o ano passado teve 900 votos e ganhou por 200, ou seja, 1600 alunos votaram de 2000. Há uma participação muito grande, sem ser obrigatório, sem haver obrigatoriedade. Os nossos miúdos estão muito habituados a participar porque trabalhamos muito estas áreas, extraprogramas.

		Que permitem depois dizer que este sucesso é um bocadinho melhor para nós. (…) Dar-lhes autonomia, que acarreta responsabilidade. E foi essa autonomia que foi a primeira medida que tomámos. Não foi inovadora, quer dizer foi inovadora a nível local, mas já havia escolas que não tinham toque, escolas privadas e públicas, sim já havia algumas, muito poucas. Nós não inventámos nada, nós copiámos tudo.
	Envolvimento parental	Tivemos de chamar os pais e explicar que tinha sido feito asneira, que estava a correr mal e pedir autorização para mudar. Os pais por unanimidade aceitaram. Os pais também estão muito habituados que a escola faça este tipo de análises e de ajustes, portanto não há grandes problemas. As mudanças introduzidas são avaliadas pelas práticas.
	Outras parcerias -relevância das relações	A recomendação que eu lhe deixei [diretora que o substituiu)foi: não percas ligações com a comunidade. Ou seja, a parte afetiva da educação e da relação é fundamental. Ela tem alguma dificuldade nesse tipo de relação. Mas dá-se muito bem com os miúdos. Tem uma dificuldade na

	-tipos de parcerias	relação com os colegas e com os pais. E, portanto, aquilo que eu aconselharia, é aquele provérbio africano que diz" é preciso uma aldeia para educar uma criança", é mesmo verdade. (…)isto é, tivemos sempre várias parcerias, com várias entidades, mas para medidas muito específicas. Quer fossem universidades, quer fossem, ONGs ou autarquias, mas nunca num sentido contínuo. Foi sempre internamente que fomos decidindo as coisas, indo buscar aos sítios que melhor desenvolviam as situações para nos darem uma ajuda na implementação, depois deixávamo-nos sozinhos.
Aprendizagem organizacional	Reconhecer e aprender com os erros	(…) **Fizemos muitas, muitas asneiras.** (…) Aliás houve uma escola que me pediu para ir falar. Normalmente, eu vou às escolas falo uma hora e meia, duas horas. E houve uma escola em Portimão que me pediu para eu falar nas asneiras que cometemos. Por acaso foi engraçado porque estive mais de 3 horas a falar disso. Nós cometemos muitas asneiras. O problema das asneiras, é ter a coragem suficiente para reconhecer que é asneira, dizer que fizemos

	Não seguir modelos rigidamente	asneira e emendá-la. Isso é que é complicado. E dizer a toda a gente, não ter problema nenhum, pais, não ter problema nenhum em assumir. Essa é uma questão que dá poder, não dá poder, dá autoridade às pessoas. E nós cometemos muitas asneiras. A maior asneira que cometemos aqui e que teve algumas implicações, não sei em que ano, foi a criação de turmas de nível. Fizemos, turmas de nível, a turma dos "betinhos", a turma dos "índios", a turma não sei quê…. Correu mal, correu muito mal. Tivemos de fazer a alteração, isto em novembro estava complicadíssimo. Tivemos problemas disciplinares, nós que tínhamos deixado de ter problemas disciplinares, recomeçámos a ter problemas disciplinares. Perguntou-se à DGES, a DREL na altura, se podíamos mudar as turmas ou não. Disseram que não, só com autorização dos pais. Quer a escola da ponte, quer o movimento da escola moderna, são duas, digamos, são dois grandes modelos que nós podíamos seguir. Se eles fossem excelentes, se fossem únicos, porque é que demoraram 50 anos a ser. divulgados, porque é

	Aprender com os parceiros	que eles não são replicados. As primeiras parcerias que fizemos foi com as universidades, para ter estágios, e formação complementar. Para perceber o que é que se estava a passar nas faculdades. Depois fazer essas parcerias também para ter formação interna dada por essas faculdades, sem ter grande problema. Depois daí para a frente foi sempre para resolver algumas das tarefas que nós tínhamos. (…) Por exemplo com a Nova fizemos uma parceria há uns anos para eles fazerem uma pesquisa/estudo sobre o que é que acontece aos alunos que transitam de ano para ano com negativas. E para isso a proposta que fizemos é que eles podiam fazer os trabalhos de doutoramento aqui como base na escola.
	Formação de professores centrada na escola	Por exemplo, nesta última fase fizemos parceria com várias ONGs, uma delas muito importante, foi com a OIKOS, depois foi com a Núcleo, porque a Núcleo tem um projeto grande de desenvolvimento de *Inquiry Based Model*, que no fundo é muito parecido com o método socrático.

		Era importante que as pessoas tivessem uma noção de como era trabalhar com projetos. Como é que se trabalha com projetos. Os professores de Educação Visual, de artes, etc. trabalham muito com projetos, não têm dificuldades, mas os outros têm muita dificuldade, o professor de português, o professor de matemática. Como que se trabalha em projeto, não se faz ideia. Então, pedimos à Núcleo para fazer várias formações, para os professores começarem a aprender como é que se ensina através de perguntas.
	Relativização da formação especializada para diretor	Agora uma formação especializada eu acho que não. Acho que não faz muito sentido. Eu fiz o curso de administração, fiz a pós-graduação em administração escolar, não aprendi nada, nada de novo
	Aprendizagem Inter -pares (rede de diretores)	(…) já tinha há muitos anos o hábito de reunir todas as direções das Escolas do Conselho regularmente, era a chamada AP10, que era a área pedagógica definida para o conselho. Mensalmente tínhamos uma reunião, trocávamos

		ideias e isso manteve-se até agora. (…) Permite também a troca de ideias. Acho que é só vantagens. Para além disso quando se toma uma posição, de grupo, esta tem muito mais peso. Uma posição na AP10, uma posição qualquer para o Ministério da Educação em nome de 11 agrupamentos tinha peso.
Relação com a Administração central	**Legislação muito positiva**	(…) Na minha opinião a legislação portuguesa é extraordinariamente aberta, as pessoas é que não a utilizam até aos seus limites. O que normalmente acontece, é fazer aquilo que os outros sempre fizeram, aquilo que sempre se fez. Então têm alguma dificuldade em inovar, em explorar aquilo que a legislação determina. No entanto, a nossa legislação é muito boa. Do meu ponto de vista é das melhores do mundo. Do ponto de vista pedagógico, então é extraordinária. O DL 115 o que veio trazer a mais foi a assembleia de escola, que na altura nós sentíamos ser mesmo necessária. Para mudar a escola não basta um ou dois elementos é preciso ter uma equipa grande, é preciso ter um suporte grande das

		pessoas e este novo diploma veio ajudar sem nada limitar. Nenhum dos decretos-leis que saíram, nem legislação limitaram a nossa atuação, antes pelo contrário. Não condicionou nada. Na altura já havia legislação que permitia que as pessoas fossem muito mais à frente daquilo que iam. Por exemplo, a questão da retenção, que possivelmente iremos falar mais à frente. A retenção era uma questão que vinha do DL 98-A de 92, era uma questão que já vinha muito para trás. Mas ninguém, ou praticamente ninguém a levava à letra, fazia-se o que sempre se fez e continua a fazer-se.
	Inspeção	Muito complicado. Nos últimos dois anos não tive problemas, mas nos anos anteriores nos 10, 12 primeiros, tive cento e tal inspeções e oito processos disciplinares. Porque o problema da inspeção é…. Se há 20 anos atrás a inspeção, era uma inspeção pedagógica, se assim se pode dizer. A inspeção de há 20 anos para cá, transformou-se numa espécie de "a caça à multa". A inspeção cria guiões de análise, de legislação, guiões de práticas. Que depois vai verificar se estão ou não a ser

		feitos. Não mostram os guiões, são secretos, como dizem. E depois vem verificar se as pessoas estão a cumprir ou não aquilo que eles acham que deve ser. Claro, como nós trabalhávamos sempre nos limites do que é a legislação, tivemos "montanhas" de problemas. As inspeções decorrem sempre de uma forma complicada porque os inspetores têm um guião e seguem o guião e nós não seguimos o guião. Na seguindo as respostas que eles queriam que nós tivéssemos, nós tínhamos sempre inconformidades. Eram inconformidades face ao "guião", mas nunca face à lei. Nunca fui penalizado, mesmo com os processos disciplinares que tive, nunca fui penalizado. (…)
	-conhecimento da lei e das margens de autonomia concedidas	No entanto, a nossa legislação é muito boa. Do meu ponto de vista é das melhores do mundo. Do ponto de vista pedagógico, então é extraordinária. (…) Nenhum dos decretos-leis que saíram, nem legislação limitaram a nossa atuação, (…)