



POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O PAPEL DAS EQUIPAS DE APOIO ÀS ESCOLAS NO
CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS MEDIDAS DE
POLÍTICA EDUCATIVA ENTRE 2005 E 2011

José Carlos Matias de Sousa

Tese apresentada à Universidade de Évora
para a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADORA : PROFESSORA DOUTORA MARÍLIA EVANGELINA SOTA FAVINHA

ÉVORA, MARÇO DE 2015





POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O PAPEL DAS EQUIPAS DE APOIO ÀS ESCOLAS NO
CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS MEDIDAS DE
POLÍTICA EDUCATIVA ENTRE 2005 E 2011

Tese orientada pela Professora Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

José Carlos Matias de Sousa

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ÉVORA MARÇO DE 2015



Agradecimentos

A realização de uma tese desta índole requer capacidade de resistência, persistência, e entusiasmo. É necessário deixar muito para trás e sentirmos a leitura e a escrita tão naturais como a própria sede. Uma sede de conhecimento embebida em reflexão, em espírito crítico e naquilo que mais é contra a minha natureza – o isolamento e a solidão. Na vida tudo, para quem, não vem de famílias brasonadas, se constrói com esforço, com dedicação mas sobretudo com um sorriso. Se de mais nada servir esta tese, pelo menos que os meus filhos fiquem com a noção de que a palavra “trabalho” não fugiu do léxico, em face de tantos e tantos dias que me viram sentado em frente de um monitor carregado de caracteres.

Numa perspetiva pessoal quero agradecer à Maria João, companheira indefetível de uma vida, ao Miguel e à Margarida o bem-estar que me proporcionaram, que me permitiu desenvolver este trabalho. À minha mãe que sempre me disse “o que fizeres para ti é”. Aos vários presidentes dos conselhos executivos / diretores de escolas pela forma como colaboraram no estudo depois de eu ter deixado as funções de Coordenador da Equipa de Apoio às Escolas da Península de Setúbal Sul. Aos meus ex-colegas Coordenadores de Equipas de Apoio às Escolas deixo uma palavra de apreço pela disponibilidade demonstrada em partilhar ideias e formas de agir na Educação. Aos elementos das equipas com quem trabalhei desde Setembro de 2005 até Agosto de 2011.

Uma nota de muita gratidão para a Idalina que, na sapiência dos seus oitenta anos, me ajudou nas questões da escrita e de os pormenores que para mim são menos relevantes mas ainda assim importantes. Depois à Rita Fortuna, ao Pedro Meireles, ao Nuno Palma, ao Miguel Manique e à Maria José Sobreira pela amizade e colaboração. À Clara Freire pelas pertinentes sugestões que me fez acerca de questões de metodologia e enquadramento teórico-conceitual do trabalho. Também ao Manuel Henrique Figueira que, com a sua aprimorada capacidade de discernimento, leu, releu e anotou todo o trabalho de investigação.

Uma última palavra, de grande apreço, para a minha orientadora que sempre me apoiou e incentivou à continuação e conclusão do trabalho. A sua experiência e saber muito me ajudaram a delinear o objeto em estudo e a levar por diante uma investigação sobre factos e um tempo ainda demasiado contemporâneos.

Resumo

Este trabalho tem como objeto de estudo as Equipas de Apoio às Escolas (EAE) enquanto medida de política educativa de desconcentração dos serviços das Direções Regionais de Educação. Enquadrando a análise das políticas públicas de desconcentração e descentralização de serviços, desenvolvemos um exercício a partir de um conjunto de pressupostos sobre a forma como a ação das EAE foi desenvolvida, a sua regulação foi feita e o conhecimento foi mobilizado.

Foi nosso intuito fazer a história da existência das Equipas de Apoio às Escolas com base na experiência da EAE da Península de Setúbal Sul, que compreendia os concelhos de Setúbal, Sesimbra, Palmela, Montijo e Alcochete, recuando ainda aos seus antecessores: os Centros da Área Educativa e as Coordenações Educativas. Situámo-nos no período entre 2005 e 2011. Utilizámos uma metodologia qualitativa e quantitativa, tendo como sujeitos da investigação os diretores das escolas e os antigos Coordenadores das Equipas de Apoio às Escolas que desempenharam essa função entre 2005 (ainda com a designação de Coordenadores Educativos) e 2011, adstritos à Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo. Realizámos um inquérito por questionário durante o ano de 2012 a todos os presidentes dos Conselhos Executivos, presidentes das Comissões Administrativas Provisórias, diretores dos Agrupamentos de Escolas e diretores das Escolas Não Agrupadas que se situavam nos cinco concelhos mencionados. Foi ainda realizada uma entrevista a todos os antigos coordenadores das Equipas de Apoio às Escolas pertencentes à Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo.

A tese confirma que a criação das EAE é o resultado de uma medida de política educativa posta em prática com o objetivo de aproximar a administração educativa das unidades orgânicas que são as escolas. Evidencia, também, que esta medida, que poderia ter sido de grande relevo do ponto de vista da descentralização e desconcentração, se tornou mais um exemplo das dificuldades e obstáculos do que das potencialidades desse processo em Portugal.

Palavras-chave: Políticas educativas; Autonomia; Descentralização; Desconcentração, Equipas de Apoio às Escolas.

Policies Decentralization And Deconcentration

The role of the team in Supporting Schools in the Context of Educational Policy Measures between 2005 and 2011.

Abstract

The purpose of this work is to analyze the Schools' Support Teams (SST) as an educational political measure to deconcentration the services of the Regional Directorates of Education (RDE). By contextualizing the analysis of the public decentralization and deconcentration of services, we developed an exercise from a series of assumptions about the way the action of the RDE was developed, the way its regulation was achieved and the way its knowledge was used.

Our intentions were to write about the SST history based on the South Setubal Peninsula one. This SST included the counties of Setubal, Sesimbra, Palmela, Montijo e Alcochete, going back to its former educational structures: the Educational Regional Centers (ERC) and the Educational Coordination Centers (ECC).

We focused on the period between 2005 and 2011. We used a quantitative and qualitative methodology, having as subject to this investigation the schools' principals and the former Schools' Support Team Coordinators, who played that role between 2005 (then called Education Coordinators) and 2011, attached to the Tagus Valley and Lisbon Regional Directorate. We made a poll, during the year 2012, to all the School Principals: the temporary administration ones, the School Grouping ones (from kindergarten to upper secondary school) and the Schools not belonging to a School Grouping ones, all situated in the five mentioned counties. We also interviewed the former Schools' Support Team Coordinators.

The thesis confirms that the creation of the RDE is the result of an educational political measure, whose purpose was to create a close relationship between the Educational Administration and the schools. It shows that this measure, which could have been of great relevance from the decentralization point of view, became, as most of the measures taken in the last decades, an example of the difficulties and obstacles rather than of the potential features of the decentralization of educational process in Portugal.

Key words: Educational policies; autonomy; decentralization; deconcentration; Schools Support Teams.

Lista das abreviaturas

AE – Assembleia de Escola

ADE – Associação Desportiva Escolar

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

AP – Área Pedagógica

APP – Acordo de Promoção e Proteção

ATL – Atividades de Tempos Livres

CA - Comissão Alargada

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CAP – Comissão Administrativa Provisória

CAE – Centro da Área educativa

CCAD – Comissão Coordenadora de Avaliação de Desempenho

CD – Conselho Diretivo

CDOS – Centro Distrital de Operações de Socorro

CE – Coordenação Educativa

CE – Conselho Executivo

CE – Coordenador Educativo

CEAE – Coordenador da Equipa de Apoio às Escolas

CEF – Curso de Educação e Formação

CG – Conselho Geral

CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CIFcj – Classificação Internacional de Funcionalidade para crianças e jovens

CLAS – Conselho Local de Ação Social (Resolução do Conselho de Ministros n.º 197/97, de 18 de Novembro, regulamentada pelo DL n.º 115/2006, de 14 de Junho)

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNO – Centro Novas Oportunidades

CNPCJR – Comissão Nacional de Proteção Crianças e Jovens em Risco

CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais

CORE – Comissão de Otimização dos Recursos Educativos

CP – Conselho Pedagógico

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CR – Comissão Restrita

CRP – Constituição da República Portuguesa

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DAE – Diretor de Agrupamento de Escolas

DE – Desporto Escolar

DENA – Direção de Escolas Não Agrupadas

DESE – Diploma de Estudos Superiores Especializados

DGE – Direção Geral de Educação

DGAE – Direção Geral da Administração Escolar

DGEstE – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto-Lei

DRE – Direção Regional de Educação

DREAl – Direção Regional de Educação do Alentejo

DREA – Direção Regional de Educação do Algarve

DREC – Direção Regional de Educação do Centro

DREL – Direção Regional de Educação de Lisboa

DRELV – Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

DT – Diretor de Turma

E1 a E19 – Número das entrevistas

EAE – Equipa de Apoio às Escolas

EB – Ensino Básico

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EE – Educação Especial

EFA – Educação e Formação de Adultos

EFI – Indicador de Eficácia Educativa

EPIS – Empresários para a Inclusão Social

ES – Ensino Secundário

ESE – Escola Superior de Educação

EU – European Union

FLE – Fórum liberdade e Educação

GEPE – Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IGE – Inspeção Geral de Educação

IGEC – Inspeção Geral de Educação e Ciência

IMI - Imposto Municipal sobre Imóveis

INA – Direção Geral de Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

INA – Direção Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MP – Ministério Público

MTSS - Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

MSSS – Ministério da Solidariedade e Segurança Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NLI – Núcleo Local de Inserção

PNO – Programa Novas Oportunidades

NUT III – Nomenclatura de Unidade Territorial para fins estatísticos

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OE – Objetivo Estratégico

OECD - The Organization for Economic Cooperation and Development

OLEFA – Organização Local de Educação e Formação de Adultos

ONG – Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

OP – Objetivo Operacional

PAM – Plano de Ação para a Matemática

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PCT – Projeto Curricular de Turma

PDM – Plano Diretor Municipal

PEI – Programa Educativo Individual

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PISA - Programme for International Student Assessment

PIB - Produto Interno Bruto

PIPT – Plano Integrado de Prevenção das Toxicodependências

PND – Pessoal Não Docente

PNL – Plano Nacional de Leitura

POPTE – Plano de Ocupação Plena dos Tempos Escolares

PS – Partido Socialista

PTE – Plano Tecnológico da Educação

PTT – Professor Titular de Turma

PRACE - Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado

QREN – Quadro de Referência Estratégica Nacional

SADD – Seção de Avaliação do Desempenho Docente

SBM – Scholl Based Management

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TSF – Rádio TSF

EU – União Europeia

Índice Geral

| | |
|--|--------|
| Agradecimentos | V |
| Resumo | VII |
| Abstract | IX |
| Lista das abreviaturas | XI |
| Índice Geral | XVII |
| Índice de quadros..... | XXII |
| Índice de gráficos | XXIII |
| Índice de figuras | XXVIII |
| INTRODUÇÃO..... | 29 |
| Introdução..... | 31 |
| 1 - Problemática da investigação..... | 31 |
| 2 - Objeto e justificação da Investigação..... | 35 |
| 3 - Questões da investigação | 37 |
| 4 – Justificação do Interesse pela temática..... | 41 |
| 5 - Objetivos da investigação | 43 |
| 6 - Organização da investigação..... | 44 |
| 7 – Modelo de Investigação empírica | 47 |
| Parte I | 51 |
| ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 51 |
| Capítulo I – Desconcentração; Descentralização e Regulação | 53 |
| 1– A relação entre serviços de Administração Central e Regional e as estruturas distritais do Ministério da Educação | 55 |
| 1.1 - Perspetiva Histórica | 55 |
| 1.2 – As EAE no contexto das políticas de descentralização e desconcentração da educação | 67 |
| 1.3 – As Equipas de Apoio às Escolas no contexto da regulação das políticas públicas de educação..... | 86 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo II - O surgimento das Equipas de Apoio às Escolas | 97 |
| 2.1 - Os Centros de Àrea Educativa | 99 |
| 2.2 - Os Coordenadores Educativos | 100 |
| 2.3 - Os Coordenadores das Equipas de Apoio às Escolas | 103 |
| 2.4 - Afinal, para que servem as equipas de apoio às escolas? | 106 |
| 2.5 - Medidas de política educativa após 2005 | 114 |
| 2.5.1. – As Atividades de Enriquecimento Curricular..... | 114 |
| 2.5.2 - Educação Especial | 121 |
| 2.5.3 - Desporto escolar..... | 127 |
| 2.5.4 - Programa de Novas Oportunidades..... | 131 |
| 2.5.5 - Aulas de substituição | 135 |
| 2.6 - Os professores e as comissões de proteção de crianças e jovens em risco (CPCJ) a nível nacional | 141 |
| 2.7 - As EAE como equipas de apoio, aconselhamento e acompanhamento das escolas | 147 |
| 2.7.1 - A formação e a dependência das equipas..... | 147 |
| 2.7.2 - O diretor de escola e a sua equipa..... | 149 |
| 2.7.3 - Outro papel das EAE – Um agente externo? | 151 |
| 2.7.4 - O diretor – cargo unipessoal | 157 |
| 2.8 - Avaliação dos docentes nas escolas | 161 |
| 2.9 - A autonomia e o discurso político | 167 |
| 2.10 - Escolas e metas 2015 | 177 |
| 2.11 - Comunicação dentro da escola..... | 185 |
| 2.12 - Escolaridade obrigatória | 187 |
| 2.13 - Plano Tecnológico da Educação – reflexos na Escola | 195 |
| 2.14 – Diretores e professores: perplexidades..... | 199 |
| Parte II..... | 201 |
| METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO..... | 201 |
| Capítulo I - Enquadramento Metodológico | 203 |
| 3.1 – Espaços e tempos da investigação..... | 205 |
| 3.1.1 - Inquérito por questionário..... | 215 |
| 3.1.2 – Inquérito por entrevista | 219 |
| 3.2 - A Questão de partida, os objetivos e os eixos de análise | 228 |
| 3.3 – Um estudo de caso..... | 232 |

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

| | |
|--|-----|
| Capítulo II – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados | 237 |
| 4.1- Exploração dos resultados do inquérito por questionário | 239 |
| 4.1.1. – Apresentação e análise de resultados – caracterização dos inquiridos | 239 |
| 4.1.2 – Análise e Interpretação de Resultados - Conceções | 250 |
| 4.2 – Exploração dos Resultados dos Inquéritos por Entrevista | 311 |
| 4.2.1- Análise e discussão dos resultados das entrevistas- caraterização dos inquiridos .. | 311 |
| 4. 2. 2- Análise e interpretação de respostas face à categorização | 331 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 377 |
| 1. Análise Comparativa de resultados /dados | 379 |
| 2. Conclusões | 385 |
| 3 - Hipótese de modelo de funcionamento | 395 |
| 4. Limitações do estudo | 399 |
| 5. Pistas para futuras investigações | 401 |
| BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 403 |
| LEGISLAÇÃO | 439 |

2º Volume

Anexos e Apêndices

| | |
|---|-----|
| Apêndices..... | 11 |
| Apêndice A – Blocos de Questionamento do Questionário..... | 13 |
| Apêndice B - Inquérito por Questionário | 17 |
| Apêndice C - Guião das entrevistas..... | 43 |
| Apêndice D - Operacionalização das áreas de questionamento do Guião das entrevistas..... | 51 |
| Apêndice E - Categorias prévias a partir do guião das entrevistas | 57 |
| Apêndice F – Transcrição das entrevistas | 63 |
| Apêndice G - Grelha de categorias e subcategorias | 157 |
| Apêndice H - Grelha de categorização da informação das entrevistas | 169 |
| Apêndice I – Grelha dos Presidentes de conselho executivo/CAP por ano letivo entre 2005 /2006 e 2010/2011..... | 257 |
| Apêndice J – Ofício ao diretor a solicitar resposta ao inquérito..... | 273 |
| Apêndice K – Ofício ao presidente da CAP a solicitar resposta ao inquérito..... | 277 |
| Apêndice L – Ofício ao Presidente do Conselho Executivo a solicitar resposta ao inquérito..... | 281 |

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

| | |
|--|-----|
| Anexos..... | 285 |
| Anexo I - Despacho de Nomeação dos Coordenadores..... | 287 |
| Anexo II - Estrutura orgânica da DRELVT | |
| Posicionamento dos coordenadores das EAE..... | 291 |
| Anexo III - Estrutura orgânica da DREN | |
| Posicionamento dos coordenadores das EAE..... | 295 |
| Anexo IV - Estrutura orgânica da DREC | |
| Posicionamento dos coordenadores das EAE..... | 299 |
| Anexo V - Estrutura orgânica da DREALE | |
| Posicionamento dos coordenadores das EAE..... | 303 |
| Anexo VI - Estrutura orgânica da DREA – | |
| Posicionamento dos coordenadores das EAE..... | 307 |
| Anexo VII - Estrutura orgânica do Ministério da Educação 2007..... | 311 |
| Anexo VIII - Estrutura orgânica do Ministério da Educação e Ciência 2013..... | 315 |
| Anexo IX – Mapa dos concelhos adstritos à EAE da Península de Setúbal Sul: Alcochete; Montijo; Palmela; Setúbal e Sesimbra..... | 321 |
| Anexo X – Tabela de grupos disciplinares..... | 323 |
| Anexo XI - CD Room – entrevistas aos coordenadores das EAE – Grelha de categorização das entrevistas aos ex-CEAE..... | 327 |

Índice de quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro nº 1.1 - Nível de governo com maior percentagem de decisões no equivalente ao 3º ciclo do ensino básico | 71 |
| Quadro nº 1.2 - Níveis de escolaridade efetiva da população ativa com habilitações iguais ou superiores ao secundário em 2001 | 132 |
| Quadro nº 1.3 -Estatuto da Carreira Docente – alterações verificadas desde a sua publicação..... | 137 |
| Quadro nº 1.4 - Evolução das taxas de retenção e desistência no ensino básico 2004 – 2009..... | 141 |
| Quadro nº 1.5 - Regime de autonomia administração e gestão das escolas – Alterações verificadas desde 1974..... | 174 |
| Quadro nº 1.6 - Alterações verificadas na LBSE desde a sua publicação..... | 188 |
| Quadro nº 1.7 - Evolução das taxas de escolarização por idades (1960/2009) | 189 |
| Quadro nº 1.8 - Percentagem da população ativa que concluiu o ensino secundário, por grupos de idade, em Portugal e nos países da OCDE..... | 190 |
| Quadro nº 1.9 – Escolaridade obrigatória | 191 |
| Quadro nº 1.10 - Coordenadores das EAE da Drelvt 2005/2011..... | 213 |
| Quadro nº 1.11 Tipos de caso..... | 234 |
| Quadro nº 1.12 - Taxa de feminidade em Portugal..... | 242 |
| Quadro nº 1.13 - Taxa de feminidade no Continente..... | 242 |
| Quadro nº 1.14 - Evolução das regras de abertura dos anos letivos..... | 284 |
| Quadro nº 1.15 – Análise comparativa de resultados..... | 382 |

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Índice de gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico nº 1 – Representação gráfica da Idade dos inquiridos..... | 240 |
| Gráfico nº 2 – Representação gráfica do género dos inquiridos..... | 241 |
| Gráfico nº 3 – Representação gráfica da Formação Académica dos inquiridos..... | 243 |
| Gráfico nº 4 – Representação gráfica da Formação profissional – Profissionalização dos inquiridos..... | 244 |
| Gráfico nº 5 – Representação gráfica da Situação Profissional dos inquiridos..... | 245 |
| Gráfico nº 6 – Representação gráfica dos Cargos Atualmente desempenhados pelos inquiridos..... | 246 |
| Gráfico nº 7 – Representação gráfica do Tempo de Serviço dos inquiridos..... | 247 |
| Gráfico nº 8 – Representação gráfica do Tempo de Serviço na atual escola por parte dos inquiridos..... | 248 |
| Gráfico nº 9 – Representação gráfica do número de anos em que exerce ou exerceu, o cargo de dirigente máximo numa escola..... | 249 |
| Gráfico nº 10 – Representação gráfica sobre a afirmação: Na sua opinião deverá existir uma formação específica para as funções de Diretor/a de escola..... | 250 |
| Gráfico nº 11 – Representação gráfica sobre a afirmação: No seu caso pessoal, entende que é fundamental a um diretor frequentar ações de formação, específica, para exercer as funções de Diretor de escola..... | 252 |
| Gráfico nº 12 – Representação gráfica sobre a afirmação: É da competência e responsabilidade do Diretor de escola coordenar e organizar todas as atividades promovidas pela escola..... | 253 |
| Gráfico nº 13 – Representação gráfica sobre a afirmação: A principal função do/a Diretor/a de escola é ser um gestor..... | 255 |
| Gráfico nº 14 – Representação gráfica sobre a afirmação: A principal afirmação do/a Diretor/a de escola é ser um mediador nas relações com os Encarregados de Educação..... | 256 |
| Gráfico nº 15 – Representação gráfica sobre a afirmação: O/a Diretor/a de escola deve ser o grande impulsionar de todos os grandes projetos de desenvolvimento da escola..... | 257 |
| Gráfico nº 16 – Representação gráfica sobre a afirmação: A importância da função do diretor associa-se principalmente, à sistemática monitorização das metas a atingir pela escola..... | 258 |
| Gráfico nº 17 – Representação gráfica sobre a afirmação: Ao/À Diretor/a | |

| | |
|---|-----|
| da escola compete a coordenação da planificação de metodologias tendentes à abertura de salas de multideficiência e ensino estruturado a serem utilizadas na escola/agrupamento..... | 259 |
| Gráfico nº 18 - Representação gráfica sobre a afirmação: Ao/À Diretor/a da escola compete traçar, face ao diagnóstico, e eventualmente, à avaliação externa, um plano de ação que permita chegar aos objetivos traçados e colmatar eventuais falhas detetadas..... | 261 |
| Gráfico nº 19 – Representação gráfica sobre a afirmação: A ação do/a Diretor/a da escola/agrupamento serve também para melhorar o ambiente da escola..... | 262 |
| Gráfico nº 20 - Representação gráfica sobre a afirmação A maior parte do trabalho do diretor tem que ser individual: | 263 |
| Gráfico nº 21 – Representação gráfica sobre a afirmação: Compete igualmente ao/à Diretor/a de escola coordenar o projeto do desporto escolar | 264 |
| Gráfico nº 22 – Representação gráfica sobre a afirmação: Ao/À Diretor/a de escola compete, também, a coordenação de estratégias tendentes à diversificação da oferta formativa na escola..... | 265 |
| Gráfico nº 23 – Representação gráfica sobre a afirmação: O trabalho do diretor deve caracterizar-se, principalmente, como um trabalho prospetivo..... | 267 |
| Gráfico nº 24 – Representação gráfica sobre a afirmação: Em sua opinião, a atuação do/a Diretor/a de escola/agrupamento vai muito além do que aquilo que a legislação prevê?..... | 268 |
| Gráfico nº 25 - Representação gráfica sobre a afirmação: Uma outra competência importante do/a Diretor/a é coordenar a planificação de metas traçadas através do programa 20/15:..... | 269 |
| Gráfico nº 26 - Representação gráfica sobre a afirmação: Considera que o cargo de Diretor de escola/agrupamento tem sido devidamente valorizado pelas Direções Regionais de Educação..... | 270 |
| Gráfico nº 27 - Representação gráfica sobre a afirmação: Considera que as equipas de apoio às escolas desempenharam um papel importante, na relação com os diretores de escola/agrupamento..... | 271 |
| Gráfico nº 28 - Representação gráfica sobre a afirmação: Considera que as EAE contribuíram para a mudança de paradigma da escola, face às novas orientações ministeriais..... | 273 |
| Gráfico nº 29 - Representação gráfica sobre a afirmação: Se a escola pública de futuro tiver competências suficientes e puder | |

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

| | |
|--|-----|
| traçar o seu próprio percurso formativo, o papel das EAE deve ser no âmbito da contratação e gestão do pessoal não docente e apoio à gestão e manutenção de edifícios..... | 275 |
| Gráfico nº 30 - Representação gráfica sobre a afirmação: Se a escola pública de futuro tiver competências suficientes e puder traçar o seu próprio percurso formativo, o papel das EAE deve ser no âmbito da monitorização dos transportes escolares e da alimentação..... | 277 |
| Gráfico nº 31 - Representação gráfica sobre a afirmação: Se a escola pública de futuro tiver competências suficientes e puder traçar o seu próprio percurso formativo, o papel das EAE deve centrar-se na organização pedagógica das escolas e na qualidade da aprendizagem e cumprimento das metas 2015..... | 278 |
| Gráfico nº 32 - Representação gráfica sobre a afirmação: Se a escola pública de futuro tiver competências suficientes e puder traçar o seu próprio percurso formativo, o papel das EAE deve centrar-se na avaliação de desempenho do pessoal docente..... | 279 |
| Gráfico nº 33 – Representação gráfica sobre a afirmação: As equipas de apoio deveriam incidir o seu trabalho colaborativo com as escolas na gestão de recursos, autonomia das escolas e no trabalho com as autarquias..... | 281 |
| Gráfico nº 34 – Representação gráfica sobre a afirmação: As monitorizações efetuadas pelas equipas de apoio às escolas contribuíram para uma melhor compreensão das medidas de política educativa implementadas..... | 282 |
| Gráfico nº 35 – Representação gráfica sobre a afirmação: As monitorizações das equipas de apoio às escolas contribuíram para uma melhoria das práticas pedagógicas da escola/agrupamento..... | 283 |
| Gráfico nº 36 – Representação gráfica sobre a afirmação: A avaliação de desempenho foi um processo muito conturbado e que trouxe dificuldades acrescidas às escolas. Na sua opinião as EAE ajudaram no esclarecimento de algumas matérias..... | 285 |
| Gráfico nº 37 – Representação gráfica sobre a afirmação: Face ao novo triângulo que se criou com o Decreto-Lei nº 125/2011 DGAE/Escolas/Autarquia a existência das EAE reaparece com importância redobrada..... | 287 |
| Gráfico nº 38 – Representação gráfica sobre a afirmação: Concorda que o alargamento da escola a tempo inteiro foi benéfico para os alunos e para os encarregados de educação..... | 288 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico nº 39 – Representação gráfica sobre a afirmação: O plano tecnológico da educação e a modernização do parque escolar foram duas iniciativas que foram um importante esforço financeiro do Ministério da Educação, que não terão retorno a curto prazo..... | 289 |
| Gráfico nº 40 – Representação gráfica sobre a afirmação: A generalização dos cursos CEF e EFA na escola pública foram relevantes para a qualificação da população..... | 290 |
| Gráfico nº 41 – Representação gráfica sobre a afirmação: A introdução de planos de apoio à melhoria dos resultados escolares (PAM e PNL) foram fundamentais para a melhoria dos resultados escolares..... | 291 |
| Gráfico nº 42 – Representação gráfica sobre a afirmação: A reforma da educação especial plasmada no Dec. Lei 3/2008 foi preponderante para se diagnosticar os verdadeiros alunos NEE de uma escola..... | 293 |
| Gráfico nº 43 – Representação gráfica sobre a afirmação: Analisando os resultados da avaliação externa das escolas nota-se que os resultados mais críticos surgem na capacidade de auto regulação e melhoria. Isto deve-se ao facto de as escolas não estarem habituadas a este tipo de regulação..... | 295 |
| Gráfico nº 44 – Representação gráfica sobre a afirmação: As principais dificuldades dos diretores na promoção das metas 20/15 devem-se principalmente à forma como os professores se organizam e desenvolvem a sua prática de ensino..... | 297 |
| Gráfico nº 45 – Representação gráfica sobre a afirmação: O Conselho Pedagógico deve fazer uma análise diagnóstica da situação dos alunos face à aprendizagem na escola..... | 299 |
| Gráfico nº 46 – Representação gráfica sobre a afirmação: A qualidade do ensino, traduzida em resultados escolares deveria ser a grande preocupação das escolas. Essa deveria ser a principal função do conselho pedagógico..... | 300 |
| Gráfico nº 47 – Representação gráfica sobre a afirmação: O desenvolvimento de parcerias e projetos conjuntos entre a escola e a autarquia, beneficia a escola e os seus alunos..... | 301 |
| Gráfico nº 48 – Representação gráfica sobre a afirmação: O Conselho Municipal de Educação é um importante fórum de participação do/a diretor/a da escola..... | 302 |
| Gráfico nº 49 – Representação gráfica sobre a afirmação: A participação da autarquia valoriza o conselho geral..... | 305 |

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

| | |
|---|-----|
| Gráfico nº 50 – Representação gráfica sobre a afirmação: O desenvolvimento de projetos com empresas dá à escola uma outra visão sobre a sua capacidade de auto financiamento..... | 307 |
| Gráfico nº 51 – Representação gráfica sobre a afirmação: O desenvolvimento de projetos com instituições de ensino superior ou outras podem maximizar as capacidades da escola..... | 308 |
| Gráfico nº 52 – Representação gráfica sobre a afirmação: A participação de empresas no conselho geral permite à escola outro tipo de relacionamentos com o tecido empresarial..... | 309 |
| Gráfico nº 53 - Representação gráfica da idade dos CEAE..... | 312 |
| Gráfico nº 54 - Representação gráfica do Género sexual dos CEAE..... | 313 |
| Gráfico nº 55 - Representação dos grupos disciplinares dos CEAE..... | 314 |
| Gráfico nº 56 - Representação gráfica sobre o tipo de estágio dos CEAE..... | 317 |
| Gráfico nº 57 - Representação gráfica dos anos de serviço dos CEAE..... | 320 |
| Gráfico nº 58 - Representação gráfica dos anos que cada CEAE desempenhou o cargo..... | 322 |

Índice de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura nº 1 — Modelo de Análise da Investigação | 49 |
| Figura nº 2 - Organização do Sistema Educativo..... | 83 |
| Figura nº 3 - Tipos de regulação | 90 |
| Figura nº 4 - Tipos de regulação que interferem na educação..... | 94 |
| Figura nº 5 - Avaliar na procura de um caminho..... | 163 |
| Figura nº 6 – O aluno no centro das decisões..... | 165 |
| Figura nº 7 – Labirinto do terror..... | 166 |
| Figura nº 8 – Indicadores de escolas eficazes..... | 181 |
| Figura nº 9 – Posicionamento do CEAE face à escola e entidades da Comunidade Educativa..... | 390 |
| Figura nº 10 – Relação das EAE com as entidades e as instituições no terreno..... | 392 |

INTRODUÇÃO



O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“O problema é o ponto fulcral para o qual convergem todos os esforços de investigação [...] É a partir de um enunciado não equívoco do problema que a investigação se inicia”.

Leedy, P.D. (1989, p. 45-46)

Introdução

1 - Problemática da investigação

Este período, de 2005 a 2011, correspondeu a anos de algum tumulto na educação mas, como refere Barroso (2002) “o discurso sobre a crise da escola é quase tão antigo como a própria escola” (p. 1) Noutro registo, e sobre a crise da escola, Formosinho (2000) refere: «Podemos, obviamente dizer que a educação está em crise há bastante tempo. Mas essa é uma crise artificial porque, de facto, é a própria expansão da escola de massas que é uma das causas dessa repercussão da crise na opinião pública.» (p.46).

As Direções Regionais de Educação (DRE)¹ tinham, então, um grande peso nas decisões que condicionavam a vida das escolas, e na forma como as medidas de política educativa eram apresentadas, assimiladas e implementadas pelas escolas.

Sobre as equipas de apoio às escolas, há muito pouca literatura descritiva e/ou analítica. Encontramos, no entanto alusões à eventual necessidade de constituição das mesmas, e ao seu efetivo trabalho e papel em Barroso (2003); em Afonso (2006); em Martins (2009); em Rodrigues (2010)² e em Cruz (2012), embora aqui numa perspetiva muito particular que apresenta a participação dos Coordenadores das Equipas de Apoio às Escolas (CEAE) nos Conselhos Municipais de Educação (CME). Poucos autores se

¹ Criadas pelo decreto-lei 3/87 de 3 de Janeiro define no seu artigo nº.26 nº 1 “ As DRES são órgãos desconcentrados de coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino não superior e de gestão dos respectivos recursos humanos, financeiros e materiais, sendo organizadas de acordo com as várias áreas de atuação do sistema educativo, com exclusão das funções de controle, a cargo da inspeção Geral de Ensino”.

² Maria de Lurdes Rodrigues Ministra da Educação entre 2005 e 2009, já se refere às equipas em face do que foi a sua génese, o seu trabalho e daquilo que preconizava que estas desenvolvessem no terreno junto das escolas.

reportam às mesmas de uma forma concreta. Contudo, Lima (2011) refere o seguinte: “ (...) Se, aparentemente, pouco ou nada é alterado face ao passado, podendo até invocar-se um objetivo de simplificação da estrutura localizada em torno dos centros da área educativa (cuja extinção é anunciada), a tese que aqui se apresenta assenta na criação de um novo escalão da administração desconcentrada, desta feita ainda mais próximas das escolas dos que os anteriores Coordenadores da Área Educativa (CAE)e que os agora anunciados coordenadores educativos”. (p.97-98).

Por outro lado, quanto à legislação, que abordaremos no capítulo do enquadramento histórico, o Decreto-Lei nº 3/87, artigo 26º nº 4, que cria as Direções Regionais é o único que preconiza a existência de “delegações regionais de acordo com a dimensão das diferentes valências do sistema educativo”. Numa outra perspetiva, o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011) também defende, relativamente a avaliação externa das escolas, que na apresentação que é feita à Inspeção Geral de Educação (IGE), pudessem estar convidados “representantes da administração educativa e dos conselhos municipais de educação” (p. 10)

O que se pretende demonstrar com esta investigação é se houve ou não necessidade de criação das Equipas de Apoio às Escolas como elementos de interligação direta às direções das escolas. Ou seja, saber em que medida as equipas, pela sua proximidade, pela estrutura de decisão mais leve, funcionando numa perspetiva de horizontalidade, colaborando, aconselhando e apoiando as escolas no seu quotidiano, colaboraram para que as escolas tivessem melhor desempenho pedagógico. Problematizaremos também sobre o facto de uma das questões centrais do nosso estudo, residir na circunstância de, a partir de Agosto de 2011, a inexistência destas equipas ter criado um vazio junto das escolas, quanto à presença efetiva do Ministério da Educação (ME)³, junto destas e das comunidades educativas. A questão que se coloca é se ao admitirmos a constituição de um conselho geral alargado, procurando trazer para a escola a autarquia, as empresas e,

³ Refiro-me sempre a Ministério da Educação. Os XVII e XVIII Governo Constitucional adoptaram esta terminologia. A partir do Ministro Nuno Crato , no XIX Governo Constitucional, O Ministério ficou também com a pasta da Ciência e adotou a terminologia Ministério da Educação e Ciência (MEC). No período antes do 25 de Abril refiro-me sempre ao Ministério da Educação com a terminologia à data.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

eventualmente, as universidades, como poderão não ter interlocutores válidos, por parte do ME, junto dos diretores das escolas?

Com o encerramento das DRE, consumado no final de 2012 através do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 266-G/2012, de 31 de dezembro, torna-se pertinente perceber que estruturas podem e devem, numa perspetiva horizontal, tal como a anterior política educativa defendia, colaborar com as escolas e serem os seus principais interlocutores. Esta mesma horizontalidade que Afonso (2007) refere como situando a escola “agora numa relação de concorrência com outras agências de educação, numa situação de horizontalidade” (p.23), deixa de existir no terreno, junto das escolas. É na mesma linha de pensamento que Martins (2009) defende que “É na base da descentralização administrativa, e neste domínio das relações horizontais da participação na educação, que se destaca o papel das autarquias locais, enquanto parceiros educativos da escola” (p.118)

A criação de uma nova estrutura orgânica causada pelo encerramento das DRE, a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), instituída a partir do Decreto-Lei n.º 266-F/2012, de 31 de dezembro, trouxe entretanto à discussão, de novo, a necessidade de existência de uma estrutura de proximidade junto dos agentes educativos. Referia o Ministério, à data, e através da Portaria n.º 32/2013, de 29 de janeiro, no seu preâmbulo, a necessidade de a DGEstE “promover ajustamentos (...) e ser um serviço vocacionado para uma intervenção de maior proximidade nas escolas”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

2 - Objeto e justificação da Investigação

Neste primeiro momento identificamos o objetivo central deste trabalho, que é estudar a medida política promovida pelo Decreto regulamentar 31/2007 que estabelece a criação das Equipas de Apoio às Escolas, (EAE), em substituição das já extintas Coordenações Educativas (CE). O que se pretende é problematizar sobre a necessidade, ou não, das Equipas de Apoio às Escolas. A sua necessidade por um lado, mas por outro também a sua função. Consideramos fundamental avaliar se a mudança de espaço de decisão e de diálogo entre as várias estruturas organizativas do sistema educativo considerando-se este, como define a Lei de Bases do Sistema educativo (LBSE) “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”⁴, melhora ou não com a presença no terreno das equipas. Até que ponto estas no terreno conseguem ser uma “ponte”, segura e sustentável, entre os diferentes intervenientes no processo educativo.

Neste trabalho abordamos as nove Equipas de Apoio às Escolas pertencentes à Direção Regional de Educação de Lisboa. Iremos recuar ainda, um pouco, à data da entrada do elenco governativo de 2005, assim como abordaremos a problemática dos antecessores dos Coordenadores das Equipas de Apoio às Escolas (CEAE) – os chamados Coordenadores Educativos.

A contextualização (pessoal, profissional e académica) desta investigação serve fundamentalmente por um lado, para explicar o nosso interesse pelo tema, por outro para esclarecer quais as repercussões que são obtidas em face das opções tomadas ao nível central no que concerne à descentralização e à desconcentração. A análise do contexto das EAE na implementação necessária das políticas educativas será uma das vertentes investigadas. Procurámos saber se, face a uma lógica de proximidade as equipas conseguiram transmitir maior tranquilidade e perspectivas de trabalho junto dos Diretores das Escolas, permitindo assim, que as medidas de política educativa fossem apropriadas pelos seus implementadores.

⁴ - LBSE – Artigo 1º número 2

Consideramos que há aqui um conceito de proximidade que precisa ser testado e que alarga o conceito de descentralização em Portugal. Se atentarmos na Constituição da República Portuguesa, (CRP) (2005), ela consagra as finalidades da educação e “promove a democratização da educação (...), garantindo a todos, segundo as suas capacidades o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”. A constituição alude ainda ao facto de competir ao Estado criar “uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população” (p.73).

A escola como elemento virado para a comunidade, precisa de interlocutores credíveis e válidos para poderem desenvolver um trabalho eficaz como refere Weisshaut (1988) junto dos seus “clientes institucionais”. Estes “são aqueles que diretamente “fazem” a instituição, desenvolvendo positivamente a sua ação no quadro de um aparelho determinado” (p. 28).

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

3 - Questões da investigação

A publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, com a figura do novo diretor, fá-lo-á contextualizar as suas tarefas e atribuições, os seus objetivos e as suas capacidades e perceber a possibilidade de as fazer singrar no modelo atual de sistema educativo. É algo que fica ainda por equacionar. Mas como vamos com o seu encerramento das EAE responder aquilo que elas faziam? Que estrutura pode substituir o seu trabalho nos diferentes níveis de catividade? Quem pode avaliar a necessidade de abertura de novas unidades de ensino estruturado e de multideficiência? Como vamos monitorizar as atividades de enriquecimento curricular, que podem ser trabalhadas de diferentes modelos onde estão envolvidas Escolas, Autarquias, Associações de Pais e até Instituições Privadas de Solidariedade Social? Ou como vai o desporto escolar, que envolve um número muito significativo de alunos a nível nacional, traçar os seus quadros competitivos desde a fase de escolas, à fase concelhia, à fase regional e por último à fase nacional? Este estudo procura preencher uma lacuna na investigação e na literatura científica podendo produzir conhecimento que possa contribuir para melhorar práticas.

A pergunta geradora é: “ Qual o papel das equipas de Apoio às escolas no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011”. Sendo que há duas outras perguntas que lhe estão associadas: “ Poderemos considerar a criação das EAE como uma medida de desconcentração de serviços por parte do Ministério da Educação?”; “A Criação das EAE como equipas de proximidade, de pequena dimensão, sedeadas no terreno junto das escolas ajudou-as a promover e implementar melhor as medidas de política educativa?”.

Depois muito se pode inquirir, procurando obter conhecimento que possa responder a vários aspetos: Órgão colegial ou Órgão unipessoal⁵? Há ou não reforço da participação das famílias e da comunidade na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino⁶? A nomeação ou eleição do diretor⁷ pelos seus pares opera-se ou não? A atribuição de

⁵ Do preâmbulo do decreto-lei 75/2008

⁶ Do preâmbulo do decreto-lei 75/2008

⁷ Decreto-lei 75/2008 artigo 13º número 2

competências versus a responsabilização⁸ do diretor; A profissionalização ou não dos gestores/diretores, das escolas. Todas estas questões de investigação não conseguem ser respondidas durante esta tese.

Ao nível do parlamento Menitra, (2011) constata que existem duas expressões que têm sido referenciadas inúmeras vezes: “autonomia” e “gestão da escola” e que “num conjunto de 86 sessões plenárias foram referenciadas 624 vezes” (p.87).

Se associarmos gestão a administração poderemos socorrer-nos de Drucker, (1999) que defende que “ a administração é a ferramenta específica, a função específica, o instrumento específico para tornar as instituições capazes de gerar resultados” (p.4). Também Formosinho (2000a) refere que “O sistema educativo possui características dos sistemas centralizados” (p.45). O próprio discurso político a isso conduz. A aceitação dessas ideias, vincadas pelo diálogo sistemático com os intervenientes no terreno, por vezes parece muito difícil. Todavia, terá de ser assumida como prioridade. Será que é papel e competência das EAE ocupar um lugar de relevo na relação com as escolas e as autarquias? A passagem de Coordenador Educativo para coordenador de EAE não se traduziu numa mudança de semântica meramente conjuntural. Na prática há novas atribuições e há muitas funções.

Através da presença das Equipas de Apoio nas escolas, pode-se sempre atrair as comunidades educativas e os municípios como defende Pinhal (2011) “a descentralização e a intervenção municipal são áreas-chave dos processos de desenvolvimento social e humano” (p.1). Este desiderato visa criar condições para que como defende Lima (2002) “ assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (p.7). Surgem aqui novas dinâmicas e novas formas de sustentabilidade de um aprofundamento educativo emergente, que sirva toda a comunidade e no qual esta se possa rever. As EAE podem funcionar como elementos agregadores de novas dinâmicas em que escolas; autarquias e comunidades, projetem o futuro num Projeto Educativo Concelhio, que reflita interesse e necessidades da comunidade

Neste estudo procuramos saber também se as EAE podem apoiar e colaborar na inovação e nos processos e rotinas, levando a que possa fomentar uma ligação

⁸ Do preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

escola/empresa, que possa favorecer o desenvolvimento dos resultados académicos e escolares dos alunos em cada escola.

Procuraremos perceber através da investigação realizada junto dos diretores, se existe necessidade de se alterarem alguns aspetos fundamentais na dimensão da gestão escolar, nomeadamente nas questões ligadas à organização e processos estratégicos, na atividade pedagógica e nas áreas e atividades de suporte.

Se é um facto que o período de 2005 a 2011 foi de intensa proliferação legislativa, também é verdade que este foi o único período em que a delegação de competências em busca de autonomia, classificada por Menitra (2011) como “sempre deixada no papel e sucessivamente adiada” (p. 56), parece ter tido alguns reflexos práticos. Atente-se no Despacho n.º 9780/2006, de 4 de maio e no Despacho n.º 23731/2006, de 21 de novembro, verificamos que passam para os Presidentes dos Conselhos Executivos, sem possibilidade de subdelegação, vários poderes nas seguintes áreas: pessoal docente; pedagógica; conservação e manutenção de edifícios escolares; alunos; assim como na área da gestão administrativa e financeira.

Este trabalho tenta de igual modo abordar três aspetos que consideramos muito importantes: o que restou ou substituiu as EAE; o que resultou do seu encerramento por aparente falta de recursos humanos para poderem continuar; o que surgiu após o encerramento das DRE.

A autonomia da escola, sobre a qual tanto se debruça Barroso (1996), como sendo

“um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisa e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social de acordo com as suas próprias leis” (p.17).

Também Macedo (1991) declara que «a autonomia pressupõe auto-organização» (p.131), assim como inúmeras publicações do Conselho Nacional de Educação (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011 e 2012) e o estudo de Menitra (2011), nos remetem para o conceito de autonomia e para aquilo que ela consegue ou não trazer às escolas.

Por outro lado os contratos de autonomia, vinte e dois, celebrados entre a escola e a Administração educativa no tempo da ministra Maria de Lurdes Rodrigues deixam de ser no entender de Barroso (2009) “ um instrumento para a definição de autonomia e passam a ser sobretudo um instrumento para a avaliação das escolas” (p.2). Hoje, em 2014, os contratos de autonomia e a forma como foram apresentados, servem unicamente para os diretores evitarem a agregação da sua escola com outras unidades orgânicas.

Em relação à revisão da literatura, não nos é possível apresentar, por enquanto, estudos, já que este tema das Equipas de Apoio às Escolas é recente. Isto implica a inexistência de reflexão crítica até agora produzida sobre o assunto. De acordo com (Freixo 2011) “ a revisão da literatura consiste no desenvolvimento de um texto que sintetiza e integra contributos de diferentes autores sobre a matéria em estudo, estabelecendo ligações entre eles e expondo a problemática comum” (p.161).

Nesta perspetiva pensamos que a nossa investigação pode dar um contributo importante para o estudo desta temática e do conhecimento efetivo de um período de tempo da nossa história da educação. As equipas foram criadas em 2007, ou seja 20 anos depois da criação das DRE em 1987. Já aqui se pretendia uma desconcentração de serviços que se sentia, à data, necessária em face das necessidades colocadas e sentidas pelas escolas. Desde então percorreu-se um caminho talhado de acordo com as políticas educativas vigentes. Desde 2005 que havia no terreno os Coordenadores Educativos com funções que os CEAE vieram depois a desempenhar.

Faremos também uma abordagem às funções das equipas num dos poucos diplomas que se refere, explicitamente, ao trabalho que as mesmas devem desenvolver no âmbito do Plano Tecnológico da Educação (PTE)⁹.

⁹ Despacho n.º 700/2009.de 9 de janeiro , onde se refere no artigo 18º nº 2 que para efeitos da alínea b) do nº 1 do número anterior, que refere “ contribuir para a elaboração de instrumentos de autonomia definidos no artigo 9º do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril, integrando a estratégia TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) na estratégia global do agrupamento/escola não agrupada”, compete aos serviços regionais de educação promover a coordenação de redes de parceiros regionais que apoiam as escolas em matérias de TIC na educação, nomeadamente as estruturas responsáveis pela formação de professores, as equipas de apoio às escolas, e outras estruturas e entidades parceiras.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

4 – Justificação do Interesse pela temática

A investigação apresentada nesta tese surge na sequência de uma experiência de seis anos como coordenador da Equipa de Apoio às Escolas da Península de Setúbal Sul (CEAE)¹⁰. Numa primeira fase, entre setembro de 2005 e março de 2007, como coordenador Educativo (CE)¹¹, entre abril de 2007 e agosto de 2011, como coordenador da Equipa de Apoio às Escolas (EAE)¹², sendo um dos coordenadores adstritos à Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo. Por outro lado também da experiência de Vereador sem pelouros na Câmara Municipal de Palmela entre 2005 e 2013. Conjugando as duas funções com a de vogal, não remunerado, do Conselho de Administração da Fundação de Solidariedade Social Centro de Ocupação Infantil em Pinhal Novo entre 2007 e 2011; depois disso como membro do Conselho de Curadores da Fundação, e ainda com as minhas participações, enquanto representante do Ministério da Educação em todos os Conselhos Municipais de Educação dos cinco concelhos que estavam adstritos à equipa, durante seis anos. Também nesta mesma fase representámos o Ministério da Educação no Conselho Consultivo do Instituto de Emprego e Formação profissional de Setúbal onde debatemos muitas vezes as questões da oferta formativa necessária à empregabilidade dos jovens. As questões da descentralização e da desconcentração estiveram sempre presentes. Observá-las do ponto de vista autárquico e simultaneamente do ponto de vista do Ministério da Educação possibilitou uma análise mais crítica e apurada do tema. Os prejuízos e as virtudes equacionados com conhecimento de vários prismas deu-nos um potencial grande de conhecimento que possibilita uma discussão aprofundada do tema.

Assim, a definição do tema surge na sequência da nossa vida e experiência profissional e no encadeamento de funções que detínhamos, tal como da correlação que existia entre elas. Barros e Lehfeld (1999) defendem que a definição do tema “pode surgir entre

¹⁰ Ver anexo IX com mapa de referência dos 5 concelhos

¹¹ Decreto-Regulamentar n.º 8/2004, de 28 de abril, capítulo III, secção I, artigo 4, n.º 1, com remissão para o Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro, no seu artigo 22º, n.º 2.

¹² Decreto-Regulamentar n.º 31/2007, de 29 de março, artigo 6.º, n.º 2 alínea c)

outras, com base na observação do quotidiano, na vida profissional ou no estudo de literatura especializada” (p.36-37).

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

5 - Objetivos da investigação

Estas equipas poderão ser entendidas como solução perante o legislador e os espaços que deixam por preencher na lei, ou serão antes entendidas como entrave à autonomia que se quer crescente das escolas e dos seus diretores. Em suma procurámos atingir os seguintes objetivos:

- a) Interpretar o contexto em que o objeto de estudo (EAE) se situa;
- b) Estudar a criação das EAE como uma medida de desconcentração de serviços;
- c) Efetuar um diagnóstico da forma como as equipas eram vistas pelos órgãos de gestão;
- d) Identificar o tipo de relação hierárquica que era percecionada pelos órgãos de gestão face às EAE;
- e) Identificar como ficaram, em termos de interlocução do ME, os diretores e as escolas, com o encerramento das EAE;
- f) Percecionar até que ponto os comportamentos e relações estabelecidas e decorrentes do ponto anterior facilitaram o trabalho entre escola e comunidade;
- g) Compreender até que ponto uma maior influência da equipa na escola melhorou a relação entre os órgãos de gestão, o conselho pedagógico e o conselho geral;
- h) Verificar até que ponto a presença das equipas na escola abriu horizontes para uma relação diferente com outras instituições.

No que concerne aos resultados obtidos, proceder-se-á à descrição dos métodos de tratamento de dados, assim como à apresentação, descrição e análise dos resultados obtidos, de modo a podermos concluir e confirmar os pressupostos iniciais.

Por último, retomaremos as análises efetuadas anteriormente e que serviram para definir a tese, e apresentar uma hipótese de conclusão.

6 - Organização da investigação

Numa primeira parte faremos um enquadramento legislativo adaptado às necessidades de perceção sobre como aparecem as equipas e porque aparecem. Procuraremos perceber quem substituem e o que substituem. O que se pretende que desenvolvam e o seu estatuto.

Definimos um dispositivo metodológico que nos permite conciliar duas lógicas de investigação que se cruzam e complementam, recorrendo, quer aos antigos CEAE, quer a todos os diretores¹³ de escola dos cinco concelhos que constituíam a EAE de Setúbal Sul (Setúbal; Palmela; Sesimbra; Montijo e Alcochete). Optaremos por duas lógicas. Uma lógica de estudo intensivo, descritivo e monográfico e noutra lógica do estudo extensivo, interpretativo e comparativo. Resulta daqui uma complementaridade metodológica que nos permite, nas mesmas escalas de observação e de análise empírica, cruzar o local, o regional e o nacional. O Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, que define e regula o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, primeiramente alterado pelo Decreto-Lei 224/2009, de 11 de Setembro, para suprir uma necessidade muito pontual e depois alterado, com várias implicações para as escolas, pelo Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho, serão Decretos que nos acompanharão ao longo de toda a tese e que principalmente na análise das respostas aos inquéritos por parte dos diretores serão utilizados como suporte técnico de enquadramento. O Decreto-Lei 75/2008 veio definir novas funções e competências, designadamente: o diretor como órgão unipessoal, criando condições para que este possa efetivamente assumir o papel de líder da escola; o conselho geral, composto por um conjunto diversificado de membros da escola e da comunidade, responsável pela eleição do diretor e pela aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola, das decisões estratégicas e de planeamento, acompanhamento e fiscalização da sua concretização; o conselho pedagógico, órgão de gestão escolar responsável pela coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa; o conselho administrativo, com responsabilidade de elaboração anual do orçamento, apresentação ao conselho geral e responsabilidade pela sua execução; as estruturas intermédias de gestão com

¹³ Quando refiro «Diretores», estou a incluir presidentes dos conselhos executivos, presidentes dos conselhos diretivos, presidentes da CAP, etc.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

funções muito específicas, mas que podem e devem também ser avaliadas e monitorizadas.

Numa segunda parte, servimo-nos do mesmo universo que a EAE de Setúbal Sul tinha, ou seja, os concelhos, que tinha adstritos e procurámos seguir a abordagem preconizada ao longo do trabalho de campo, visando encontrar os atuais protagonistas (diretores) assim como os presidentes dos conselhos executivos e presidentes de comissões administrativas provisórias. A extinção das EAE opera-se em agosto de 2011 e todos os inquéritos junto dos diretores foram recolhidos entre março e maio de 2012, sendo que as entrevistas aos ex-coordenadores de EAE se desenvolveram entre junho e setembro de 2012. Assim, parece plausível poder afirmar que a envolvimento do investigador não perturbou a investigação pois, aquando da apresentação dos inquéritos, já não exercia o cargo de Coordenador da Equipa de Apoio às Escolas (CEAE).

Numa primeira fase, aquando da inscrição da tese, ainda pensámos ligar a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a presença no terreno das EAE. Percebendo a complexidade das variáveis de tratamento, optámos por outro caminho, deixando em aberto a possibilidade de um estudo futuro sobre o assunto. Será interessante perceber até que ponto o Decreto-Lei n.º 75/2008, com as duas alterações já aqui referidas, retira às equipas capacidade de influenciar a escola. Se, numa outra ótica a pretensa autonomia que é dada às escolas retira relevância, e a própria necessidade, do trabalho das equipas junto das escolas. Se a presença constante das equipas de apoio às escolas, entendidas como equipas que permitem uma melhor concretização das políticas emanadas das direções gerais ou das entidades a criar com a lei orgânica de 2012, faz ou não faz sentido? Sente-se ou não a sua falta no terreno?

Em relação à revisão da literatura, não nos é possível apresentar, por enquanto, estudos, já que o tema das Equipas de Apoio às Escolas é recente. Isto implica a inexistência de reflexão crítica até agora produzida sobre o assunto.

Este trabalho não teve como base outros elaborados na mesma linha, nem de objetivos nem de pergunta de partida. Todavia há documentação que serviu, e muito, de base à construção de toda a tese e que foram os Diários da República. Utilizámos como define Afonso (2005) “pesquisa arquivística [que] consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões da investigação” (p.88). Nesta pesquisa

arquivística estão, como define ainda Afonso (2005) “ (...) incluídos nesta categoria as publicações oficiais do estado (Diários da República, relatórios do Conselho Nacional de Educação, (...)) ” (p.89).

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

7 – Modelo de Investigação empírica

Partindo da pesquisa teórica efetuada, desenhou-se o percurso de investigação empírica, tendo por base as questões e objetivos que referenciámos no capítulo a eles dedicado.

Tendo subjacente o quadro teórico traçado para a investigação, construiu-se assim o seu modelo, que inclui, para além da questão de partida, os objetivos, as variáveis, as técnicas de recolha de dados e a apresentação dos diferentes sujeitos de investigação. Utilizámos na definição desta investigação, o modelo e esquema organizador de Deshaies (1997) que explica quais “as lógicas metodológicas que se devem seguir como etapas da investigação, desde a fase de conceção, à fase de recolha e análise de dados” (p.436). Também Rey (1999) destaca que “ (...) o problema não está em usar um instrumento quantitativo, o problema está em definir o que este instrumento avalia, e como utilizamos essa avaliação no processo geral de construção do conhecimento” (p.53)

Posteriormente passou-se à fase de implementação do projeto da investigação empírica que inclui diferentes momentos relatados no capítulo.

No final procedeu-se ao tratamento e análise dos dados, retirados dos inquéritos por questionário e dos inquéritos por entrevista em que triangularam dados e resultados e que nos levaram à fase de discussão de resultados.

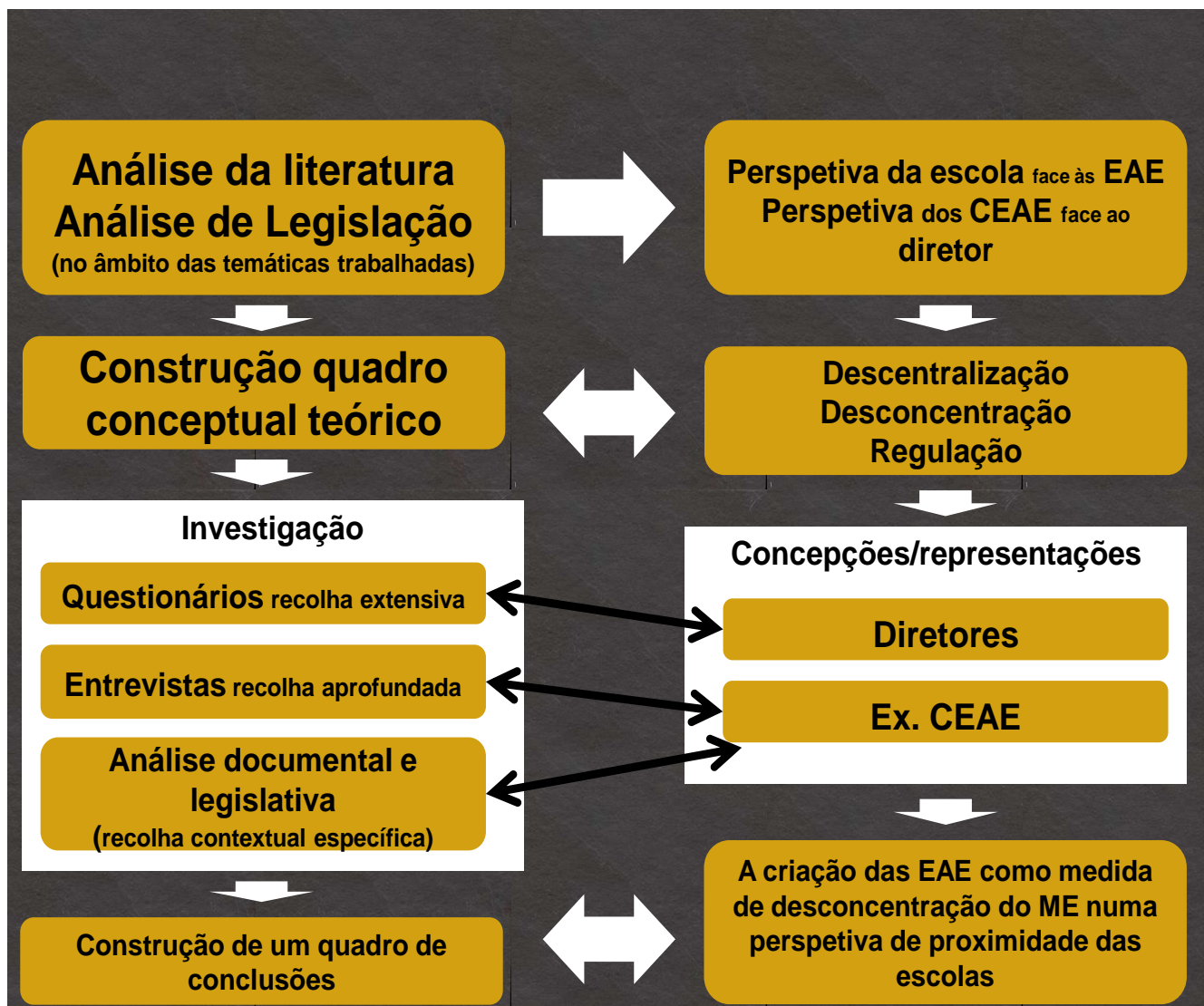
A investigação segue uma metodologia de estudo de caso e a análise dos dados fez-se cruzando informação oriunda de diferentes fontes e diferentes instrumentos. Este estudo de caso abarca as representações de diretores de escola de cinco concelhos do país, assim como envolve conceções de coordenadores de equipas de apoio às escolas pertencentes à Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo. O Estudo de Caso é um tipo de investigação que aposta claramente no conhecimento em profundidade, em relação a determinado problema e não na obtenção de resultados que sejam generalizáveis. Yin (2005) sublinha que o estudo de caso leva à “observação direta e a coligir dados em ambientes naturais”, o que é diferente de confiar em “dados derivados” (p.381). Para o autor em primeiro lugar, deve ter-se em conta o tipo de pergunta, descritiva (descriptive question): o que aconteceu? Ou uma pergunta explicativa (explanatory question): como ou porquê alguma coisa aconteceu?” (p.381)

Assim, estabelecemos a pergunta de partida geradora de toda a investigação suportada num quadro problema que se inseria em estudar a medida política promovida pelo Decreto Regulamentar 31/2007, o qual estabelece a criação das Equipas de Apoio às Escolas, bem como em avaliar o papel desempenhado pelas Equipas de Apoio às Escolas, como elementos de interligação direta às direções.

Na figura nº 1 apresentamos o modelo da investigação. Partimos de uma análise da literatura existente e da legislação de suporte no âmbito das temáticas tratadas. Não nos ficámos pelos EAE mas procurámos perceber o papel das DRES e das Direções Gerais em todo este processo. Cruzámos a perspetiva da escola face às EAE e a perspetiva dos ex. CEAE em relação ao real papel e competências do diretores de escola.

Construímos um quadro conceptual teórico onde pudéssemos estabelecer ligação entre a criação das EAE e as políticas de regulação, descentralização e desconcentração que se têm vindo a tentar implementar no país. Socorremo-nos dos inquéritos por questionário aos diretores de escola e dos inquéritos por entrevista aos ex-CEAE. Nos questionários fizemos uma recolha extensiva e nas entrevistas uma recolha aprofundada. Realizámos igualmente uma análise documental específica procurando responder à pergunta de partida. Aqui conseguimos chegar às conceções representações destes dois grupos. Por fim, construímos um quadro de conclusões sempre na perspetiva de uma avaliação da medida de política educativa que foi a criação das EAE, a sua função e proximidade verificada junto das escolas.

Figura nº 1 – Modelo de Análise da Investigação



O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Parte I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO



Capítulo I – Desconcentração; Descentralização e Regulação



O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“A política de gestão que se adopta hoje não pode fazer tábua rasa da evolução da história da escola portuguesa, em particular desde 1974. Uma história totalmente original e excêntrica relativamente àquilo que era a prática corrente nos restantes países europeus “.

Barroso, J. (2009, p.2)

1– A relação entre serviços de Administração Central e Regional e as estruturas distritais do Ministério da Educação

1.1 - Perspetiva Histórica

Abordaremos agora o enquadramento desta perspetiva histórica optando por dois períodos de tempo. O primeiro que se situa entre os anos sessenta e o 25 de Abril de 1974 e o segundo que medeia entre a revolução dos cravos a criação da lei de bases do sistema educativo.

Antes porém interessa referir que Mónica (1979) indica que “entre 1910 e 1926 deu-se uma grande expansão da rede escolar primária. Em 1926 com a ditadura militar ocorreu um retrocesso, reduzindo-se o ensino às aprendizagens mínimas pois o governo não tinha perspectivado oferecer conhecimentos ao povo. Assim, só uma pequena parte das elites tinha acesso à mesma “ não havia qualquer vantagem em proporcionar às crianças conhecimentos demais ...” (p. 23).

Gomes (1986) considera que “ por alturas da proclamação da república, a taxa de analfabetismo global no nosso país ultrapassaria os 75% e haveria mais de 700 paróquias (ou seja 17,5% do total) que não teriam escola primária” (p.54). O mesmo autor refere que se “ Estimulou a expansão do ensino infantil embora no período de 1910-1926 apenas tenham entrado em funcionamento doze “escolas infantis” (sete criadas pela Câmara Municipal do Porto, quatro Jardins-escolas João de Deus e a Escola Israelita – e algumas “secções Infantis” (p.81)

No tempo da Primeira República Portuguesa (1910 a 1926) terá sido no entender de Birmingham (1998) “ a primeira tentativa persistente de Portugal para estabelecer e manter uma democracia parlamentar” (p.192)

Fernandes (1973) refere que “ Na década de 60 a cultura da população portuguesa apresentava indicadores próximos dos países subdesenvolvidos.” E concretizava com indicadores mensuráveis “ a população com mais de 7 anos, e que não frequentava qualquer grau de ensino, apresenta “estas desoladoras evidências”:

36% da população era analfabeta; 28% não apresentava escolarização específica, isto é, sabiam ler sem grau de ensino; 32% tinham frequentado o ensino primário; 3,14 % tinham frequentado o ensino secundário; 0,74% possuía um diploma de ensino superior” (p.23). Estes números não nos deixam quaisquer dúvidas sobre a situação educativa do nosso país em período de ditadura. Numa outra perspectiva não eram dados quaisquer sinais de tentar resolver o problema. Portugal preferia, de acordo com Fernandes (1973) “dedicar 4,5% do seu orçamento em educação e 45% à guerra colonial” (p. 27)

Durante o período do ministro Galvão Telles (ministro de 1962 a 1968), Hermano Saraiva (de 1968 a 1970) e de Veiga Simão (de 1970 a 1974), a escola estava como nos refere Sousa, (2007), organizada como o resto da sociedade de então: “cada coisa no seu sítio e cada sítio com a sua coisa.”

Se atentarmos no decreto-lei 408/71 de 27 de Setembro, emanado do Ministério da educação nacional, sendo Ministro José Veiga Simão, quando se refere na sua alínea d) nº 4“ A excessiva concentração territorial da administração da educação é outro dos pontos críticos da situação atual”¹⁴, já há aqui consciência da necessidade de em termos municipais e intermunicipais dever existir quem represente o Ministério da Educação Nacional. Sugere-se ainda neste diploma a criação da figura de um coordenador, com funções de coordenação, orientação e apoio às escolas, dirigidos por um coordenador, equiparado a diretor de serviços ou a chefe de divisão. A conceção desta figura destinase a substituir as delegações e direcções escolares.

¹⁴ Dizendo mais “d) (...) Para além das direcções escolares do ensino primário, faltam, de todo, órgãos territoriais intermédios que libertem os serviços centrais de uma parte das tarefas executivas, de inspecção e de controle. Ora, a educação não poderá deixar de acompanhar os esforços que se vêm desenvolvendo no sentido da regionalização do território metropolitano. Para além das vantagens de ordem administrativa e dos ganhos de eficiência na gestão, resultantes de uma racional desconcentração geográfica, deverá a acção educativa participar plenamente, através de órgãos responsáveis e aptos, no desenvolvimento regional de que é, aliás, um dos primeiros veículos. “

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Com este diploma são extintas as dezoito delegações da Direcção-Geral de Administração e Pessoal, dirigidas por um delegado e equiparado a Diretor de Serviços,¹⁵ e as Direcções de Serviços de Equipamentos Educativos, o que demonstra a existência de vários serviços regionais distintos conforme a direcção geral de origem. Este diploma determinou igualmente a extinção das delegações e das direcções escolares, primeiro modelo de serviços periféricos do Ministério da Educação e da Investigação Científica para o ensino primário.

“ De facto o contexto político da reforma da 1973 era o de um estado autoritário e administrativamente centralizado, ao passo que o contexto político da LBSE é o de um Estado democrático e descentralizado. Daí que a interpretação da distribuição de poder efetuado na LBSE tenha de ser feita em estreita articulação com a constituição política de 1976, onde o estado democrático é definido e estruturado”.

Fernandes (1988, p.106).

Todavia, terá de se reconhecer a relevância que teve a apresentação, a 6 de janeiro de 1971, do projeto de reforma do sistema educativo. Este foi levado a discussão pública. O ministro Veiga Simão foi o rosto do projeto. Desde há muitas décadas que tal não se verificava e isso permitiu que, de acordo com Mesquita (2001), “ a censura tivesse atuado sobre um certo número de depoimentos” (...) mas “em 25 de julho de 1973 a lei conhecida como reforma Veiga Simão, era decretada e promulgada no Diário da República” (p.145) ´.

Bettencourt (1999) refere que o aumento da população escolar não foi acompanhado por uma preparação sólida e organizada, em termos pedagógicos, “ das escolas e dos professores para a heterogeneidade social, cultural e linguística dos públicos” (p.28). Formosinho (1992) acrescenta que tal se verificou porque “ se manteve a uniformidade curricular e pedagógica “ (p. 24)

Barroso (2003) define o período que medeia entre o “25 de abril de 1974” e a posse do primeiro governo constitucional como de “ processo revolucionário em curso” (p.66).

¹⁵ Cada delegação era composta pelo seguinte quadro de pessoal: delegado, adjuntos, pessoal técnico, administrativo e auxiliar. Estas delegações regionais eram, anteriormente, presididas por um inspetor regional.

Defende que no domínio da educação assiste-se fundamentalmente a dois movimentos: uma tentativa institucional que preconizava a aplicação de “medidas educativas que, do ponto de vista simbólico e formal, estabelecessem uma rutura clara com a “ideologia fascista” (...) e garantissem a governabilidade do sistema” e numa outra vertente “ um movimento social muito diversificado e descentrado que punha em causa a lógica reformista do estado” (p.66). Nesta perspetiva Grácio (1995), defende que os traços mais significativos desse balanço entre os dois movimentos apontam para “ a alteração em todos os graus e ramos de ensino dos conteúdos e das aprendizagens” (p. 476). Teodoro (2001) refere que a normalização da política educativa conheceu dois movimentos: “um primeiro por meio de ‘intervenções negativas’ destinadas a afastar do Ministério da Educação os quadros” foi um movimento onde se seguiam as principais orientações e reformas encetadas durante o período da crise revolucionária. O segundo movimento foi destinado a criar condições para enfrentar o desafio europeu por intermédio (...) da contenção do acesso ao ensino superior universitário” (p.389).

O período que medeia entre o 25 de abril de 1974 e a publicação da LBSE – 1986 pode ser dividido em duas fases distintas. Igreja (2012) define-os assim: “por um lado o período entre 1974 e 1976 “dominado pela instabilidade política e social correspondendo ao período de ação dos governos provisórios; depois entre 1978 e 1986, em que inicia com a entrada em funções do I Governo constitucional - o chamado período de ‘normalização’ e termina com a aprovação da LBSE pela Assembleia da Republica.” (p.171) Também Mesquita (2002) entende que o período que medeia entre 1974 e 1985 é referido (...) como de transição, pois a instabilidade política caracteriza a época. É a procura da normalização da democracia em todos os domínios” (p.143). Para Correia (2000) o período entre 1976/1980 caracterizou-se como tendo “ uma ideologia democrática onde se registou um modo de definição jurídico, prevalecendo ainda o princípio do estado “ recentralização do poder que tinha sido apropriado pela comunidade “ (p.28).

Grácio (1981), numa caracterização do sistema educativo pós 25 de Abril, apresenta-o como “na formação social, e portanto nas escolas – onde mesmo protegidas ressoam os rumores do mundo – verifica-se uma libertação explosiva, e por muitos aspetos criadora das tensões e dos problemas acumulados” (p.666).

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Azevedo (2001) refere que o modelo do decreto-lei nº 769-A/76 era excessivamente centrado nos professores” e baseava-se “ “ numa gestão intuitiva”, favorecendo “ pouco a articulação horizontal com as outras organizações” e inscrevia-se, no entender do autor “ na mesma matriz que configurava a administração centralista e hiper-regulamentadora” (p. 227).

De acordo com Grilo (1994), parte das alterações que se procuraram introduzir “nos vários subsistemas de ensino (...) acabaram na maior parte dos casos, por se saldar num enorme fracasso, uma vez que não havia nem estruturas nem agentes com capacidade para executar as medidas que eram pensadas nos gabinetes” (p.407)

Para Lima (1999) dava-se assim início a “um processo de construção de formas alternativas de governo nas escolas, embora à margem de qualquer autorização superior ou orientação oficial” (p.61). Teodoro (1994) considera que a democratização do ensino em Portugal depois do 25 de abril se foi tornando uma realidade. Houve no seu entender um esforço notório do estado na concretização de algumas medidas como “acesso à educação, dos conteúdos educativos, da estrutura escolar, dos apoios educativos, da gestão do sistema e da valorização dos agentes educativos” (p.124)

Para Stoer (1982), O novo texto constitucional “ no que toca ao ensino constitui um marco referencial pese embora o facto de tentar articular concepções de uma educação do tipo democrático com outras de tipo socialista” (p.32) O mesmo autor considera (1986) que “ ao contrário do que poderia pensar-se o ensino, durante um certo período, liderou o processo revolucionário, em vez de o ter meramente acompanhado” (p.63) tanto que “ a iniciativa ao nível da população escolar, comandou os acontecimentos” (p.127)

Grilo (1994) considera ainda que “ do ponto de vista da estabilização e da orientação estratégica do ensino, a década 1976/1986, [consagrou vontades] que acabariam consagradas na LBSE” (p.409).

Como consequência dos princípios constitucionais, não poderemos deixar de referir que a escolaridade obrigatória, agora prioridade institucional, deixa determinado no preâmbulo do Decreto-Lei nº 538/79 de 31 de dezembro, que “ o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito” para os primeiros seis anos de escolaridade sendo a idade escolar fixada entre os 6 e os 14 anos de idade.

Para Teodoro (2001) a aprovação da LBSE “ permitiu fechar o ciclo da normalização da política educativa e abrir uma nova fase, centrada novamente no propósito de realizar a

reforma educativa (p. 399). Para Barroso (1987) a LBSE “ tem de ser vista, assim como o coroar de um processo de transformações não lineares, que ocorreram desde o 25 de Abril” (p.12).

A educação e o seu papel são fundamentais para a alteração de pensamentos e de políticas. Como refere Mészáros (2005) “ o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar uma ordem social radicalmente diferente” (p.65).

Nóvoa (1992) considera que “os professores, enquanto corpo profissional, têm tido uma participação reduzida na reforma do sistema educativo português, os dois grupos políticos e os “ *experts pedagógicos*” têm liderado este movimento acentuando o fosso que separa os atores dos decisores” (p.83).

Formosinho e Machado, (2000) consideram que a publicação da LBSE Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro, pode ser tomada como um “marco significativo, em termos legislativos, para o desenvolvimento das ideias de participação e descentralização, na medida em que recusa o modelo burocrático e centralizado de administração na sua forma concentrada.” (p.191)

A lei de bases prevê formas de descentralização da administração do sistema educativo e a participação comunitária, prevendo a adoção de “ estruturas administrativas de âmbito nacional, regional, autónomo regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias das autarquias, das entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de Instituições de caráter científico” (artigo 43 - nº 2). Da mesma forma apresentava uma “possível política de regionalização do território nacional” (artigo 38).

Com a promulgação da lei 31/ 87 de 3 de Julho, no seu artigo 3º alínea f), estabelece-se a possibilidade de a Associação Nacional de Municípios (ANM) designar dois elementos que farão parte de pleno direito do Conselho Nacional de Educação. É uma forma de os municípios poderem começar a manifestar as suas preocupações, sugestões e propostas nem órgão de extrema importância, que se tem vindo ao longo dos anos a proferir apreciações sobre diferentes matérias das questões educativas apresentando pareceres junto do Ministério da Educação.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

A publicação da LBSE em 1986 consignava como princípios gerais para a administração do sistema educativo o seguinte (LBSE, art.º 43º, pontos 1,2,3):

- “A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação”.
- “O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”.
- “Para os [referidos] efeitos [...] serão adotadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços”.

Podemos também constatar que a LBSE, refere também, relativamente à administração dos estabelecimentos de educação e ensino, que:

- “O funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspetiva de integração comunitária”.
- “Em cada estabelecimento [...] a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo”.
- “A direção de cada estabelecimento [...] é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente”.(LBSE, art.º.45º, pontos 1,2,4)

Todavia, saliente-se desde já que a mesma LBSE refere também que “serão da responsabilidade da administração central [...] as funções de: conceção, planeamento e definição normativa do sistema educativo, com vista a assegurar o seu sentido de unidade e de adequação aos objetivos de âmbito nacional; coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcentrada” (LBSE, art.º 44º, ponto 1).

Todavia, temos de enquadrar também o facto de a mesma LBSE, no seu artigo 44º, ponto 1, referir de igual forma que “serão da responsabilidade da administração central [...] as funções de: conceção, planeamento e definição normativa do sistema educativo, com vista a assegurar o seu sentido de unidade e de adequação aos objetivos de âmbito nacional; coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcentrada”.

Apesar de a LBSE referir na alínea g) do art.º 3º que o sistema educativo se deve organizar por forma a: “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de responsabilidade das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” ela não esclarece quanto à descentralização ao nível da escola e à regionalização da administração escolar. Lima (2000) refere mesmo que a LBSE “em nenhum momento (...) estabelece e (...) define com o mínimo de clareza o princípio da autonomia das escolas” (p. 55).

Em Portugal, a revolução de 25 de abril de 1974 marca o início do período denominado por muitos autores como de *renovação ideológica*. Formosinho & Machado (2005) consideram que com o 25 de Abril “os ideais da democracia emergem procurando desenvolver a participação, a cooperação e partilha de poderes ao nível social e educativo” (p.124) No seu entender “o regime autoritário obstaculizava o desenvolvimento da autonomia local, configurando os municípios como prolongamentos do poder central.” (p. 127) Com a publicação da Constituição da República Portuguesa de 1976 vem institucionalizar-se o regime democrático desencadeado por esta revolução, “consagrando a descentralização administrativa como garantia do exercício democrático do poder de modo a favorecer o desenvolvimento dos territórios e dos órgãos de poder local.” (p. 144).

Depois do 25 de Abril, assiste-se a um avolumar do debate sobre autonomia e administração das escolas. Formosinho (2000), refere que “O debate (...) emergiu (...) mas ganhou maior fôlego no contexto da reforma educativa desencadeada pela lei de bases do sistema educativo. A partir de então, o debate político e social, a produção bibliográfica e as próprias medidas legislativas contribuíram fortemente para colocar a problemática no centro da agenda educacional nos finais do século XX” (p. 11).

Nóvoa (1991) menciona que as reformas da década de 80 da generalidade dos países desenvolvidos apresentam “orientações reformadoras que prolongam a tendência dos anos 60 em favor das ciências, da matemática e da tecnologia (...) O desejo de contribuir para a redução das desigualdades sociais transforma-se agora na vontade de assegurar uma maior “eficácia social” dos sistemas educativos”. O autor refere ainda que as reformas atuais “ combinam vários elementos por vezes contraditórios: a descentralização, o apelo à participação, a instauração de novos dispositivos de

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

acompanhamento, a autonomia das escolas, a intervenção das comunidades locais, a necessidade de avaliações, etc.” (p.51)

Neste período o sistema educativo português é caracterizado, de acordo com Martins (2009) “por uma centralização e excessiva regulamentação e falta de autonomia escolar, num período em que a autonomia e descentralização educativa estão na ordem dia e em que ocorre a publicação do regime jurídico da autonomia da escola. “ (p. 105)

Pinto, (1998) refere que “ no campo educativo até à criação das direções regionais tudo era decidido entre a 24 de julho e a 5 de outubro, ou seja num processo claro de centralização total “ (p.12). Barroso (1995b) refere-se ao facto de o Estado se mostrar incapaz de superar a circunstância “ O Estado via-se confrontado com a complexidade do sistema que não conseguia gerir. Nesse sentido, o que se passa é que os discursos e os processos de gestão centrados na escola, autonomia, partenariado, apresentados como “conquistas”, como reconhecimento de modelos teóricos avançados, no fundo mais não são do que expedientes de que o estado deita mão para resolver os seus problemas de centralismo, de gestão do sistema” (p.19). Relativamente a este período Lima (1988) refere que a deslocação do poder ocorre “ de facto por imposição das bases do sistema escolar que se apropriam de poderes de decisão, exercem uma autonomia não concedida, mas antes reclamada e ensaiada na prática e implantam processos de democracia direta” (p.31).

Verificam-se em matéria de valorização da escola, e no que diz respeito ao discurso político-normativo, algumas alterações significativas. Além da LBSE, a Lei n. 31/1987, Lima (1992) entende que “os conteúdos democráticos e participativos estão muito presentes na LBSE” (p.12), ao passo que Formosinho e Machado (2005) consideram que esta última lei inclui “uma distribuição de poder nas decisões educativas, através da descentralização dos órgãos e da participação popular na definição da política e na direção e gestão dos estabelecimentos de ensino” (p.115) No artigo 43 da Lei n. 31/1987, podemos ler que o “sistema educativo é constituído por estruturas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, salientando-se que estas estruturas deveriam ser descentralizadas e desconcentradas. Em termos gerais, dizemos que neste diploma passam a estar previstas formas de descentralização e desconcentração da administração educativa, promovendo a possível regionalização do território nacional”. O aparecimento das DRES é observada como uma medida de descentralização, que

apesar de tudo não conseguiu obviar algumas situações do quotidiano das escolas e das comunidades educativas.

Pinto (1998) refere que “ com a criação das DRE, passámos a uma organização de tipo desconcentrado, mas que continua a ter características de centralização” (p.21)

Esta autonomia, de acordo com Martins (2009) “ é indissociável da responsabilização das escolas e restantes organismos da administração educativa, implicando a redução de ambiguidades na delineação de competências e um efetivo acréscimo da capacidade para executar e fazer executar os planos e projetos concebidos no exercício daquelas competências” (p.110). Se considerarmos este conceito de autonomia poderemos entender como Martins (2009) que “ o exercício da autonomia escolar é uma legitimação e uma deriva da própria gestão assente nos princípios da democraticidade e da representatividade, agora com reforçado apelo e incentivo á participação” (p.110)

Também Teodoro (1997) refere que “ desde 1986 com a aprovação da lei de bases do sistema educativo, a reforma educativa ocupa o lugar central das políticas públicas relativas à educação” (p.18). Thoenig (2004) refere que, deste modo, há a noção de políticas públicas, enquanto “intervenções de uma autoridade investida de “poder público” e de legitimidade governamental sobre um domínio específico da sociedade ou do território” (p. 326). Será interessante perceber que a ultima reformulação da LBSE consagrada na Lei 49/2005 de 30 de agosto define-a no seu número 2 do artigo 1º como “ o conjunto de leis pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para fornecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” . Hoje temos muitas outras alterações à lei de bases inicial, e aquilo que muitos consideram “ataque á escola pública”, mas pensamos que será pelo cumprimento integral da lei de bases e pelo alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos que a escola pública se poderá afirmar e o país continuar a crescer em termos de resultados dos seus alunos.

Estas reformas contudo coexistiram com diferentes outros fatores que Fernandes (1999) apresenta. (...) Reformas administrativas, reorganização dos currículos escolares; mudanças de ministro e de governos, entre outras” (p.187). No que diz respeito à Educação Especial Mesquita (2002) defende que “a publicação da LBSE (...) vem estabelecer as grandes metas para a educação e constitui um fator decisivo para o futuro

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

da educação especial, na medida em que cria as condições de enquadramento das políticas integradoras” (p. 8)

Barroso (2003) defende que após a publicação da LBSE o “ciclo de reforma pode dividir-se em dois períodos. O primeiro é protagonizado pelo Ministro Roberto Carneiro e (...) o segundo pelo Ministro Marçal Grilo “ (p.70)

Por outro lado, as cartas educativas são elaboradas, a partir de 2003, pelas Câmaras Municipais, discutidas pelos Conselhos Municipais de Educação e aprovadas pelas assembleias municipais. Integram os Planos diretores municipais (PDM) e são avaliadas pelo Ministério da Educação. Há uma reavaliação obrigatória por parte do ME e das Câmaras municipais ao fim de cinco anos

De acordo com o artigo 11º do decreto-lei 7/2003 de 15 de janeiro, a elaboração da carta educativa define componentes que Nico (2013) apresenta:

“Adequação da rede de oferta à procura; Gestão racional dos recursos educativos; Fomento do funcionamento das escolas em agrupamentos; Análise da realidade, tendo em vista o ordenamento progressivo e prospetivo; Garantia da coerência entre política educativa e política urbana do município.” Nico (2013, p.22)

Ao atentarmos no aparecimento das Direções Regionais de Educação, (DRE’S) elas surgem consagradas pelo Decreto-Lei 3/87, menciona-se pela primeira vez as DRE no seu artigo 26.º, referindo-se a estas como: “órgãos desconcentrados de coordenação e apoio” às escolas, mas também de “gestão de recursos humanos, financeiros e materiais”. Neste diploma, as DRE são entendidas como reprodução das Direções-Gerais, com exclusão da função de controlo, atribuída à IGE.

O embrião das atuais Equipas de Apoio às Escolas (EAE) é referido como “delegações regionais”¹⁶, sugerindo a linguagem utilizada no diploma um modelo organizacional construído como uma estrutura triangular, que vai reproduzindo e alargando a sua base sempre que se vai aproximando *in loco* da escola. No plano dos Recursos Humanos e Recursos Materiais, era a Secretaria Geral que colaborava diretamente, e no plano funcional dependiam das Direções Gerais.

¹⁶ Decreto-lei 3/87 - artigo 26 – nº 4 “ Na dependência das Direcções Regionais de Educação existirão delegações regionais de acordo com a dimensão das diversas valências do sistema educativo”.

Com a publicação do Decreto-Lei, o seu Artigo 27 n° 1 alínea c) consagra a DREL com jurisdição sobre os distritos de Lisboa, Santarém e Setúbal.

As Direções Regionais concebidas como serviços “intermédios entre a administração central e as escolas”, como são definidas no Decreto-lei 361/89, número 1, conduzem-nos ao conceito de descentralização, com esta criação de estruturas municipais e intermunicipais, sem, contudo, serem descritas as suas áreas de atuação neste diploma. No entanto, no seu número 2 aponta-se para a sua natureza adaptável ao local de implementação, o que demonstra, eventualmente, a incapacidade de conceber um modelo organizacional rígido na transposição para um documento legal e para uma inversão da estrutura piramidal até aqui verificada.

Depois com a publicação do Decreto-Lei 133/93, no seu artigo 13º, volta-se a insistir no reforço dos poderes regionais enquanto instrumento de apoio à autonomia e aumento do papel decisor das escolas, tornando “despiciendas” determinadas atribuições dos órgãos centrais. Na regulação entretanto criada o decreto-lei 172/91, que define o regime de Direção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, apresenta-se a definição do que deve ser o sistema de educação e ensino, deixando à escola e à sua gestão competências que se resumem, genericamente, à aprovação de relatórios ou à gestão financeira e administrativa, conforme expresso no artigo 8º. Numa outra leitura possível no seu preâmbulo do mesmo decreto-lei só por uma vez se refere a “autonomia” mesmo assim é no âmbito do “exercício da autonomia local”.

Assim, este diploma mantém o sistema educativo na mesma estrutura piramidal: os serviços centrais teorizam a educação, os regionais transferem-no para as escolas, que o aplicam.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“Os processos de descentralização são usualmente antecedidos por atuações de desconcentração, “em que a Administração Central tenta «vender» desconcentração por descentralização, combinando uma retórica descentralizadora com normativos meramente desconcentradores (ou mesmo recentralizadores).”

(Formosinho, 2005, p. 26).

1.2 – As EAE no contexto das políticas de descentralização e desconcentração da educação

Neste subcapítulo procuraremos integrar e abordar a medida de política educativa que passou pela criação das EAE, enquanto medida de desconcentração de serviços da educação. Quando abordarmos a questão das EAE e do contexto em que as mesmas foram criadas e surgiram junto das escolas, não poderemos deixar de entender esta medida como uma medida de política educativa tendente à desconcentração de competências das DRES para esta entidade, criada para o efeito.

De acordo com Pinhal (2009),

“os primeiros trabalhos portugueses sobre a descentralização da educação são da autoria de António Sousa Fernandes, iniciador da linha de estudos sobre a intervenção municipal na área da educação”. O autor acaba por referir o desenvolvimento deste campo de estudos em função e como corolário dos importantes contributos da área da Administração Educacional. Todos eles se desenvolvem no quadro das Ciências da Educação em Portugal, tendo como principais investigadores João Barroso, Licínio Lima, João Formosinho e Jorge Adelino Costa, entre outros” (p. 745).

Iremos utilizar o conceito de *descentralização* na aceção que é dada por Barroso (2006): “é um processo, um percurso, construído social e politicamente por diferentes atores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do “local”, um lugar de negociação/uma instância de poder e um centro de decisão” (p.11).

Os temas da *descentralização* e da *desconcentração* das políticas educativas e, mesmo, da intervenção municipal na educação despertaram o interesse dos investigadores nas últimas três décadas, tanto a nível nacional como internacional. Em França, estes temas preencheram a agenda política e científica das duas últimas décadas do século passado, sobretudo a partir das leis da descentralização. Contudo, o verdadeiro debate surgiu

muito mais vincado no final da década de 1990. Mc Ginn e Welsh (1999) avançam com a perspetiva que “la décentralisation est l’un des phénomènes les plus importants qui aient marqué la planification de l’éducation des 15 dernières années” (p. 9). Apontam mesmo para o facto de considerarem que “si l’État ne compense pas ces inégalités en fournissant les ressources et l’assistance technique nécessaires, il est à craindre que la décentralisation ne crée de profondes disparités” (p. 10).

Em Portugal, o papel dos municípios em matéria de educação está estreitamente ligado ao ressurgimento do município como autarquia local. Como diz Oliveira (1995), “a partir de 1974, os municípios portugueses recuperaram, após um ocaso de 140 anos, a autonomia que usufruíam no Antigo Regime e conquistaram novas atribuições e competências próprias e exclusivas” (p.112). Também Fernandes (1999) defende que “nos países com tradição democrática de descentralização local, como é o caso dos países anglo-saxónicos e nórdicos, os municípios assumiram desde cedo responsabilidades por iniciativa própria de instrução popular”. Distingue depois os países latinos explicando, os quais “onde os regimes democráticos tiveram uma implantação mais tardia e mais conflitual, o Estado concentrou em si todas as funções de educação e ensino criando um sistema fortemente centralizado” (p. 22).

Os movimentos de *descentralização*, no particular domínio da reforma dos sistemas nacionais de ensino, têm sido analisados de forma exaustiva quer pela literatura académica quer pelas organizações vocacionadas para a conceção e discussão de políticas públicas de educação. Adão (2013) refere que há “um traço comum à maior parte dos estudos que privilegiam a análise comparada das experiências de descentralização”, que se situam na extrema diversidade dos processos e dos pontos de partida das correspondentes reformas. Acrescenta a autora que “para essa diversidade muito contribui a dinâmica e as estratégias dos atores e instituições em presença, mas na maioria dos casos o papel do Estado e da administração centralizada assume-se como relevante, quer como promotora quer como negociadora da delegação de poderes e competências dos níveis inferiores da hierarquia administrativa, quer se trate de regiões, municipalidades, comunidades ou escolas” (p. 95).

No entender de Amaral (2008), as noções de centralização e de descentralização variam nos planos jurídicos e político administrativo, estabelecendo-se diferenças. Para o mencionado autor,

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“no plano jurídico segundo o sistema centralizado, todas as atribuições administrativas são, por lei, conferidas ao Estado, não existindo, portanto, quaisquer outras pessoas coletivas públicas incumbidas do exercício da função administrativa. No sistema descentralizado a função administrativa está confiada não apenas ao estado, mas também a outras pessoas coletivas territoriais como as autarquias locais. Deste modo, entende-se que os conceitos de centralização e descentralização, em sentido jurídico, são conceitos puros ou absolutos (p. 873).

Na distinção que traça com o plano jurídico, o autor em causa refere-se essencialmente aos órgãos autárquicos e à sua forma de eleição. Argumenta que “poderá haver mais ou menos centralização, haverá mais ou menos descentralização, dificilmente haverá um sistema totalmente centralizado ou totalmente descentralizado” (p. 874). Por outro lado, Hage (1980) define centralização como “o nível e a variedade da participação dos grupos nas decisões estratégicas e, relação ao número de grupos na organização” (p. 66). Van de Ven e Ferry (1980) consideram que centralização é o “*locus* de decisão que determina autoridade dentro de uma organização. Quando a maioria das decisões é tomada hierarquicamente, uma unidade organizacional é considerada centralizadora” (p. 339). Barreto (1995) considera que a tendência centralizadora do sistema educativo tinha como objetivos centrais o alcance de três desideratos:

“ Integrar no sentido de criar vínculos e laços, horizontais e verticais, entre todas as unidades e estabelecimentos educativos, na tentativa de criar um sistema coerente adaptado a uma unidade territorial a administrativa de âmbito nacional; centralizar ou estabelecer uma autoridade global, governamental ou estatal, que regule e presida às atividades de todas as unidades integradas no sistema; unificar o mesmo para homogeneizar métodos e regras, programas e objetivos com vista a propiciar uma aprendizagem de saberes iguais em toda a unidade territorial e administrativa, no estado nação, a fim de suscitar comportamentos semelhantes com o propósito de evitar ou reduzir atuações singulares diferentes” (p. 170).

Mintzberg (1995), por seu turno, considera que uma organização é centralizada “quando todos os poderes de decisão se situam num único ponto da organização – em última instância nas mãos de um único indivíduo” (p. 209).

Outro dos conceitos para que as EAE nos despertam é para o de *territorialização*. Entendida esta, como a define Charlot (1994), citando Laderrière (1990), enquanto “movimento de redistribuição do poder entre o centro e a periferia” (p. 27). Na sua perspectiva esta territorialização das políticas educativas não é uma conquista do local, mas o efeito de uma política nacional, pretendida, definida, organizada e operacionalizada pelo Estado. Embora possa ser entendida como tal, ela não traduz uma debandada ou mesmo uma ausência do Estado. De acordo com Pinhal (2004), a construção do processo de descentralização em Portugal, desde finais da penúltima década do século passado, fez-se em torno de duas ideias-chave: “a centralidade da escola e a *territorialização* das políticas educativas”. Pinhal expressa a sua estranheza face à ambiguidade deste discurso da *territorialização*, pelo facto de, no seu entender, “não equacionar a natureza política das mudanças a operar no sistema, nomeadamente, a reorganização e a redefinição funcional do aparelho de Estado, o processo de transferência de competências para as autarquias, a responsabilidade da sociedade local na prestação do serviço público de educação”. Este autor apresenta como sendo um erro crasso o facto de se ter avançado com a “regulamentação de aspetos particulares da descentralização e com a transferência de competências para as autarquias sem se definir, antecipadamente, a configuração do sistema educativo nos seus diferentes níveis” (p. 2).

Muitos autores debateram, observaram e abordaram, entre outras questões, a descentralização e a territorialização das políticas educativas (Barroso, 1996, 1997, 1998, 1999, 2005; Costa, J., Neto-Mendes & Ventura, 2004; Formosinho, 1986, 2005; Formosinho & Machado, 2004, 2005; Lima, 2002, 2004, 2007, 2011). Todavia, o que é facto é que passadas quase três décadas essas alterações não se transformaram em modelos únicos de descentralização e de territorialização. Antes quedaram-se pelas experiências e modelos distintos, em muito subordinados à articulação com o processo coincidente mas diverso da desconcentração. Estes aspetos, que em muito poderiam alterar a forma de encarar a educação, embora entendidos na sua globalidade como se de uma reorganização do Estado se tratasse, não tiveram, nem têm, igual expressão nos diferentes países. Na maior parte da UE as alterações na organização dos sistemas educativos expressaram-se num processo mais amplo de *descentralização*, variando de

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

país para país em diferentes formas de gestão da escola e de implicação dos municípios nos processos de decisão política em matéria educativa local.

De acordo com dados da Eurydice (2012) e da OCDE (2010):

“o domínio da gestão de pessoal foi descentralizado com reservas, sendo que em muitos países ainda existe uma gestão centralizada a nível do Governo Central (Portugal) ou Estado Federal (Espanha). Em países nórdicos como a Finlândia ou Dinamarca, a gestão é assegurada pelas autoridades locais (frequentemente os empregadores) que podem delegar a responsabilidade às escolas; em alguns países de Leste (Estónia, República. Checa) são os próprios estabelecimentos o empregador do pessoal docente. A definição das grelhas salariais permanece, porém, maioritariamente a nível central ou é partilhada entre diferentes níveis” Eurydice (2012, p. 7).

De acordo com dados da EU (2004),

“os sistemas com maior percentagem de decisões tomadas na escola são aqueles com uma grande tradição nesse domínio (Holanda e Comunidade Flamenga da Bélgica), os que procederam a reformas de transferência de poderes do nível local para o institucional (Inglaterra) ou a grandes políticas de descentralização (essencialmente países de Leste, como a Hungria e a Estónia)”. Quanto aos países do Sul, o relatório reconhece que “os países do Sul da Europa, com uma tradição centralizada, conheceram políticas de descentralização e autonomia das escolas menos evidentes, mas ainda assim identificáveis” (p. 43).

Quadro nº 1.1 - Nível de governo com maior percentagem de decisões no equivalente ao 3º ciclo do ensino básico.

| PAÍSES | Organização do ensino | Gestão do pessoal | Planeamento e estruturas | Recursos |
|--------------------|-----------------------|------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| Alemanha | Escola (88%) | Estado federal. 38% + regional 38% | Estado federal (71%) | Local (54%) |
| Áustria | Escola (89%) | Estado federal. 38% + local 33% | Governo central (70%) | Local (54%) |
| Bélgica (Flandres) | Escola (89%) | Escola (75%) | Escola (71%) | Estado Federal. (50%) + Escola (50%) |

| | | | | |
|-----------------|---------------|---|---|---|
| Dinamarca | Escola (89%) | Escola (42%) + Local (33%) | Governo central (50%) + Local (50%) | Local (67%) |
| Eslovénia | Escola (89%) | Escola (67%) | Governo central (83%) | Regional (42%) + Estado federal. (29%) |
| Espanha | Escola (89%) | Estado federal. 38% + regional 25% | Estado federal (83%) | Regional (42%) + Estado federal. (29%) |
| Estónia | Escola (89%) | Escola (75%) | Escola (50%) + Local (36%) | Local (50%) + Escola (50%) |
| Finlândia | Escola (67%) | Local (71%) | Local (100%) | Local (100%) |
| França | Escola (78%) | Governo. Central (63%) | Governo central (33%) + Sub-regional (33%) + escola (33%) | Sub- regional (67%) |
| Holanda | Escola (89%) | Escola (88%) | Escola (100%) | Escola (100%) |
| Hungria | Escola (100%) | Estado federal. 38% + local (25%) | Escola (83%) | Local (67%) |
| Inglaterra | Escola (100%) | Escola (83%) | Escola (80%) | Escola (100%) |
| Itália | Escola (89%) | Governo. Central (42%) + Regional (25%) | Governo central (71%) | Escola (50%) + Regional (25%) + local (25%) |
| Luxemburgo | Escola (56%) | Governo Central (88%) | Governo central (71%) | Governo Central (67%) |
| Portugal | Escola (89%) | Governo Central (67%) | Governo central (100%) | Governo Central (50%) + Escola (50%) |
| Republica Checa | Escola (89%) | Escola (75%) | Escola (50%) + Local (40%) | Local (71%) |
| Suécia | Escola (89%) | Escola (67%) | Governo central (70%) | Local (67%) |

Fonte: Eurydice, em 17 sistemas da UE, 2004.

Neste quadro podemos observar a diferença de tratamento que é dada pelos diferentes países, no que à organização do ensino diz respeito. Inglaterra e Hungria destacam-se por ser o Estado na íntegra a organizar o ensino. Dos restantes países estudados e aqui referenciados, há que registar a posição da Finlândia (67%) e do Luxemburgo (56%), aqueles cujo estado menos intervém na organização do ensino. Portugal situa-se na média dos países estudados com cerca de 89%.

Ao nível da gestão de pessoal, somente Portugal, Luxemburgo e França têm a gestão predominantemente centrada no governo central. Em Portugal a não implementação da regionalização impediu que fossem desconcentrados outro tipo de serviços e outro tipo de autonomia para as escolas.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Ao nível do planeamento e das estruturas, também Portugal aparece como mais centralizador. Nenhum outro país do estudo apresenta uma tão elevada, digamos mesmo, única, dependência do governo central.

No âmbito dos recursos, Portugal reparte esta responsabilidade a 50% entre o Estado central e a escola, sendo o único dos países estudados que o faz desta forma. Muitos dos outros países decidem estes recursos a nível local.

Em Portugal, a discussão sobre a intervenção do Estado na Educação surgiu com maior acuidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo. Sobre este período Barroso refere:

“a partir dos finais da década de 80, observa-se uma alteração da política educativa com o desenvolvimento de uma retórica e de algumas medidas legislativas para a descentralização territorial da administração, o reforço da autonomia das escolas e uma alteração das estruturas e processos de gestão, privilegiando a direção unipessoal, a participação dos pais e a qualificação dos gestores” (Barroso 2000, p. 83).

Porém, em face do que nos foi dado a constatar, as tendências de transferência de poderes eram mais direcionadas para a desconcentração de competências para as DRE e escolas, pois as escolas continuam a não ter autonomia, como refere Nóvoa (1992), que “lhes permita pôr em ação práticas pedagógicas e institucionais ajustadas às necessidades dos alunos e aos interesses das comunidades” (p. 84).

Lima (1994) defende que havendo mesmo assim muita retórica em torno dos conceitos de *autonomia*, *projeto educativo* e *comunidade educativa*, estes são amiúde chamados ao nível dos normativos legais; ainda para este autor, o relevo dos conceitos ao nível do discurso vai no sentido de os valorizar unicamente “como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos e construções coletivas” (p. 132).

Verificámos que muitos são os autores que distinguem a desconcentração da descentralização. Nem todos, contudo, apresentam os mesmos argumentos. Ao nível das vantagens e desvantagens dos sistemas também aqui se apresentam vários autores com perspectivas algo diferentes. Batista (2012), por exemplo, refere que:

“É possível identificar, através da análise das evoluções dos sistemas educativos europeus, uma convergência parcial nas tendências de redistribuição de competências entre atores ou níveis de governo. A descentralização é um dos conceitos convocados para caracterizar estas transformações: pressupõe uma redistribuição de autoridade, poder, recursos e responsabilidades para níveis mais baixos de decisão”. Acrescenta em comparação com o conceito de desconcentração referindo que este “designa a transferência de competências para serviços regionais e locais compreendidos na administração direta do Estado” Batista (2012, p. 5).

Furtado (2005) refere que qualquer modelo pode apresentar vantagens ou desvantagens políticas consoantes as realidades e contextos em que são aplicados. Menciona que “a descentralização, em termos de vantagens políticas, pode reforçar a democracia, ao mudar o centro de decisão para os órgãos regionais ou locais democraticamente eleitos, proporcionando condições para uma participação popular mais direta”. Alude ainda ao ponto de vista eficiência, concluindo que a descentralização levaria à desobstrução do poder central, tornando-o mais disponível para melhor se ocupar dos assuntos gerais mais relevantes, proporcionando aos órgãos locais e regionais, oportunidade para se debruçarem sobre questões para as quais harmonizam conhecimentos profundos e resoluções mais duradouras. Todavia, o autor não deixa de mencionar que “há autores que defendem que a descentralização pode contribuir para despertar sentimentos particularistas, regionalistas, em detrimento do nacional e dos interesses gerais, o que contraria a necessidade dos Estados cultivarem um mínimo de uniformidade, com uma centralização das questões comuns a toda a nação” (p. 129). Di Pietro (2010) define descentralização como sendo “a distribuição de competências de uma para outra pessoa, física ou jurídica”. No seu entender, difere da desconcentração pelo facto de esta ser “uma distribuição interna de competências, ou seja, uma distribuição de competências dentro da mesma pessoa jurídica (...) Isso é feito para descongestionar, desconcentrar, tirar do centro um volume grande de atribuições, para permitir o seu mais adequado e racional desempenho. A desconcentração liga-se à hierarquia. A descentralização supõe a existência de, pelo menos, duas pessoas, entre as quais se repartem as competências” (p. 410). Outros autores distinguem diferentes tipos ou modalidades de descentralização: Malpica (1994), por exemplo, apresenta os seguintes tipos:

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

- “a) descentralização, propriamente dita, refere-se à transferência de competências para outros níveis de governo, de decisão e gestão com autonomia e personalidade jurídica próprias, como federalização, regionalização, municipalização ou privatização;
- b) a desconcentração, caracterizada pela delegação regulamentada da autoridade, ou seja, sujeita a diretrizes e normas, controle e prestação de contas e a outros níveis de decisão e gestão, que permanecem política e administrativamente sujeitos e subordinados, para tomar determinadas decisões administrativas e assumir responsabilidades correspondentes;
- c) a forma mista, que combina a descentralização e a desconcentração, e que ocorre quando a autoridade nacional ou central descentraliza, mas mantém, e em alguns casos até mesmo reforça a sua autoridade e competências normativas e de controle. Senso este o tipo mais frequente” Malpica (1994, p. 34).

Fernandes (1999), por seu turno, assume que “na realidade, sem uma descentralização ou, pelo menos, desconcentração efetiva para o nível local, as suas potencialidades ficarão limitadas e poderá ser mais uma experiência frustrante para os que mais se empenharam na sua criação” (p. 1).

Mello (2000) considera que “descentralização é a distribuição de competências de uma para outra pessoa, física ou jurídica. Difere da desconcentração pelo facto de ser esta uma distribuição interna de competências, ou seja, uma distribuição de competências dentro da mesma pessoa jurídica; sabe-se que a Administração Pública é organizada hierarquicamente, como se fosse uma pirâmide em cujo ápice se situa o Chefe do Poder Executivo”. Clarifica esta sua ideia referindo que “a desconcentração liga-se à hierarquia. A descentralização supõe a existência de, pelo menos, duas pessoas, entre as quais se repartem as competências” (p. 125). No entender deste professor “descentralização e desconcentração são conceitos claramente distintos.” E justifica desta forma: ” A descentralização pressupõe pessoas jurídicas diversas: aquela que originariamente tem ou teria titulação sobre certa atividade e aquela outra ou aquelas outras às quais foi atribuído o desempenho das atividades em causa.” Por seu turno, e de acordo com a sua tese:

“A desconcentração está sempre referida a uma só pessoa, pois cogita-se da distribuição de competências na intimidade dela, mantendo-se, pois, o liame unificador da hierarquia. Pela descentralização rompe-se uma unidade personalizada e não há vínculo hierárquico entre a Administração Central e a pessoa estatal descentralizada. Assim a segunda não é subordinada à primeira. O que passa a existir, na relação entre ambas, é um poder chamado controle” Mello (2000, p. 126).

Deste controlo falaremos no subcapítulo seguinte.

Também Gournay (1978) entende que a descentralização é substancialmente diferente da desconcentração. Esta, no seu entender “conduz a uma delegação de poderes e pessoas hierarquicamente dependentes”. Em última instância isso implica o “dever de obediência a ordens, a subordinação ao poder disciplinar, a possibilidade de revogação, modificação ou reforma do ato inferior pelo superior, a possibilidade de um genuíno recurso contra os atos do subalterno” (p. 157). Mendonça (2000) refere que, em 1984, quando houve uma grande discussão sobre os conceitos autonomia, descentralização, gestão democrática, controlo social e outros aspetos da gestão democrática dos órgãos públicos, a qual não pode ser apreendida sem a compreensão de dois conceitos: a “descentralização” do poder e a “desconcentração” de tarefas. Este autor entende ainda a “descentralização” do poder como:

“Um conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, desde a conceção de diretrizes de política educacional, passando pelo planeamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até suas respectivas implementações e procedimentos avaliativo”. Consta ainda que a “desconcentração de tarefas faz-se na maior parte dos casos sem se efetivar a devida descentralização do poder decisório, no que à autonomia financeira, bem como para a normatização e planeamento de políticas públicas para a educação, pois, descentralizar é delegar poderes e desconcentrar é dividir tarefas” Mendonça (2000, p. 96).

No entanto, Barreto (1995) sustenta o seguinte:

“Não creio que a centralização e a descentralização sejam, em si próprias, virtude ou defeito. A ambas correspondem objetivos, estratégias e políticas. Só podem ser compreendidas e explicadas no seu contexto histórico e social. Tanto uma como outra já foram bem ou mal, se assim se pode dizer. Ambas ajudaram a desenvolver a

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

educação e a liberdade, a manter a ignorância ou a ditadura. Ambas podem contribuir para a democracia ou a oligarquia. Nenhuma é valor absoluto. Eis por que vale a pena, quando se defende uma ou outra, argumentar e demonstrar o que se pretende, sem recurso a valores abstratos ou a ortodoxias reinantes” Barreto (1995, p. 159).

Também Parente (1999) entende que “a descentralização implica a distribuição espacial do uso e controle do poder. A desconcentração mantém uma estrutura central que toma as decisões, estabelecendo relação de subordinação entre o centro e a periferia do sistema”(p. 8). E Parente conclui referindo que a “descentralização, a desconcentração e a autonomia da escola, como práticas que vêm se instituindo dentro dos sistemas educacionais públicos, apontam para a possibilidade de se inaugurar uma sociedade mais participativa, integrada e voltada para a busca de seus interesses próprios, ampliando, dessa forma, sua capacidade de resposta a essas necessidades” (p. 9).

Assim, a descentralização acentua o Estado como o elemento fundamental para a desconcentração, ou seja, a exigência de diferentes alternativas de escolha de uma escala territorial. Neste contexto, Barroso (2005) equaciona as políticas de descentralização numa lógica da “legitimação compensatória”, inferindo que o Estado tenta não perder em “controlo” aquilo que poderá vir a ganhar em “legitimidade”. Do seu ponto de vista, o carácter limitado da intervenção autárquica no campo educativo é fruto do facto de a descentralização em Portugal ser essencialmente uma configuração retórica destinada a legitimar outros modos de regulação que associam o modelo centralista/burocrático e o pós-burocrático. De acordo com Formosinho (1986), a descentralização é “a repartição de competências e atribuições entre o Estado e outras entidades que gozam de autonomia. O Estado não pode tomar decisões concretas nem sequer dar orientações genéricas às entidades descentralizadas, mas apenas fiscalizar a legalidade dos seus atos” (p. 65).

Adão (2013) refere que se os processos de descentralização educativa, na maior parte dos casos, são:

“Desencadeados pelos poderes centrais [e] têm como principal fundamento a necessidade de encontrar respostas diferenciadas para problemas diferenciados. Ora, essa pressão tendente à descentralização decorre da incapacidade do Estado em lidar

com os processos recentes de progressiva diferenciação social e cultural das sociedades modernas. Essa diferenciação não tem uma expressão predominantemente territorial”. Adão (2013, pp. 95-96).

Contudo, tal como ressalta Barroso (2011), na “ausência de um processo claro de descentralização, a intervenção das autarquias na gestão interna das escolas acaba por ter um efeito reduzido e não ser muito valorizada pelos próprios autarcas” (p. 34). Por descentralização entende Folque (2004) a “repartição de poderes entre o Estado e os municípios” no exercício das “funções do Estado que se mostram partilháveis: a administrativa” (pp. 34-35). Como tal, descentralização implica autonomia, mas não é seu sinónimo; aliás, autonomia nem sequer elimina a centralização. Por outras palavras, explica o mesmo autor, “a descentralização enriquece e confere sentido útil à autonomia municipal. Esta, por sua vez, conserva e protege o acervo descentralizado” (p. 45). Folque acaba por acrescentar o seguinte: “mas se a autonomia é condição necessária da descentralização, já não se pode afirmar que seja condição suficiente”.

Furtado (2005) refere que “para se desencadear o processo de descentralizar é necessário que existam delegações territoriais. Por exemplo, o Ministério da Educação pode criar serviços regionais que se encarreguem de determinadas ações” (p.131).

Existem motivos que podem estar na base do processo de descentralização. Na opinião de Fernandez (1999), muito na linha daquilo que mais tarde Furtado (2005) vem defender, recorre-se à descentralização na educação quando “há intenção de melhorar a gestão e a eficácia da educação e proporcionar uma maior participação dos cidadãos no processo educativo” (p. 167).

Barroso (1996) refere-se à descentralização como sendo um processo em que o “percurso, é construído social e politicamente por diferentes atores, muitas vezes com estratégias e interesses divergentes que partilham o desejo de criar, um lugar de negociação, uma instância de poder e um centro de decisão”. Barroso entende-o como um processo complexo que precisa de tempo para ser palmilhado. Trata-se de um caminho para atingir determinados fins. O autor conclui referindo que “a descentralização se faz descentralizando, isto é conquistando autonomia e exercendo localmente o poder (...) a descentralização admite várias modalidades, conforme a diversidade dos contextos e das situações” (p. 10). Também Barroso & Pinhal (1996) se referem à descentralização como sendo um processo. Identificam-na como:

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“Um percurso construído social e politicamente por diferentes atores (muitas vezes com estratégias e interesses diferentes) que partilham o desejo de fazer do ‘local’ um lugar de negociação/uma instância de poder e um centro de decisão. Esta situação não constitui um fim em si mesmo, mas antes um meio para atingirmos determinados objetivos” Barroso & Pinhal (1996, p. 11).

Barroso & outros (2007), consideram que:

“Neste cenário, desde os finais dos anos oitenta que, em Portugal, se introduzem novas estratégias de governo da educação com o apelo à participação social, à autonomia das escolas, à descentralização e, mais recentemente, à promoção da escolha e à autoavaliação das escolas mas, simultaneamente, introduzem-se, também, vários mecanismos de enquadramento do trabalho docente reforçando, com novos instrumentos, os mecanismos tradicionais de comando e controlo” Barroso & outros (2007, p. 8).

Mc Ginn e Welsh (1999) apresentam três critérios de descentralização dos sistemas educativos: “a legitimidade democrática (critério de ordem política), o profissionalismo (critério de ordem técnica) e a eficácia do mercado (critério de ordem económica)” (p. 1). Também a este propósito, Benedito (2007) aponta inúmeras vantagens da descentralização, nomeadamente:

“Proporciona um aumento qualitativo da eficiência organizacional; Evita a fuga à responsabilidade pois permite uma definição clara e precisa das responsabilidades; Evita a saturação informativa (grande volume de informação direcionada a um indivíduo, o que compromete a capacidade de resposta); Permite melhorar a qualidade das decisões; Permite a redução de papéis e gastos nos serviços centrais; Aumenta a velocidade de resposta da organização; permite que sejam acrescentados detalhes à informação que integra o processo de decisão; contribui para a formação de funcionários mais motivados e mais conscientes dos seus resultados operacionais; Constitui uma boa base de aprendizagem organizacional” Benedito (2007, p. 67).

Ao nível da descentralização centremo-nos em Rebelo de Sousa (2004), quando afirma que:

“A descentralização administrativa apresenta diversas vantagens: as maiores eficiência e celeridade em abstrato da administração; a sua maior democraticidade, possibilitada pela proximidade das pessoas coletivas públicas em relação aos problemas concretos a resolver; a especialização administrativa; a facilitação da participação dos interessados na gestão da administração; a limitação do poder público através da sua repartição por uma multiplicidade de pessoas coletivas” Rebelo de Sousa (2004, p. 141).

A proximidade do ponto onde se situa a dificuldade será melhor atingida por quem mais perto dela estiver. As EAE tinham essa função. Se quisermos colocar o fenómeno da descentralização numa perspetiva dialética, este é analisado por Nardi (2011), que o considera um “esforço político que impulsiona, ou não, a participação e a divisão do poder decisório, com vistas ao favorecimento dos interesses dos diversos segmentos da sociedade” (p. 111).

Barroso & Dutercq (2005) referem-se ao processo português de descentralização como obrigando “os municípios a fazer parte das coisas, entre a transferência efetiva de competências, limitadas e controladas pelo Ministério e um discurso oficial que, depois de mais de 20 anos e sob governos sucessivos, louva as vantagens de uma intervenção municipal no domínio da educação” (p. 38).

Deixemos os conceitos e os pressupostos de diferentes investigadores sobre a descentralização e situemo-nos agora na desconcentração. Oliveira (1996), a propósito da desconcentração, diz “tratar-se de uma operação de transferência de poderes para órgãos hierárquicos inferiores, de forma a aproximar o desempenho de funções aos seus destinatários mantendo a responsabilidade de definição de normas na instância central, dos quais dependem.” De acordo com o seu entendimento, “a desconcentração é centralizadora, na sua essência, porque introduz maior eficiência numa máquina administrativa hierárquica que obedece às orientações emanadas do topo”. A descentralização, no seu entender, apresenta um carácter diferente, uma vez que, “nas competências descentralizadoras, a responsabilidade pelas decisões tomadas pertence aos órgãos para os quais se descentraliza, devendo todos saber quem é o responsável pelo quê” (p. 25).

Todavia, e segundo Formosinho (1986), a desconcentração pode tomar várias formas:

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“Originária quando é a lei que atribui competências aos chefes subalternos para tomarem decisões; por delegação de competências – quando é o superior hierárquico que delega certas competências no inferior, delegação essa que pode cessar a todo o tempo; fragmentada se em cada nível intermédio, os diferentes departamentos centrais tiverem uma delegação que comunica diretamente com eles; coordenada quando existe a nível local um serviço que coordena e dirige as diferentes delegações” Formosinho (1986, p. 65).

Formosinho (1986) aponta quatro fatores como raciocínios possíveis para a desconcentração que são no seu entender relevantes. Por um lado “quem está mais próximo decide mais rápido”; por outro lado, “a adequação da organização; a incapacidade dos serviços centrais de preverem com exatidão certos problemas que surgirão ao nível local”; ainda “o volume de trabalho”; e, por último, “o reforço do poder central: uma rede desconcentrada multiplica a presença do poder central” (p. 66).

Barroso (1999), por seu turno, apresenta as razões que no seu pensar estão subjacentes à necessidade de descentralizar e, mesmo, de desconcentrar. Apresenta a questão centrando-a no Estado e na sua incapacidade de “resolver os problemas acrescidos de um sistema educativo, cada vez mais complexo e de maior dimensões, perante a crise de legitimidade, de governabilidade e do próprio modelo, o Estado procura na localização das políticas, nos reajustamentos e nos compromissos locais, na redistribuição de competências, saídas para a crise geral que o atravessa” (p. 131).

Como referimos anteriormente nenhum destes aspetos se pode dissociar da autonomia. Se quisermos utilizar o seu significado em *Lato senso*, autonomia é designada por Machado (1995) como o “direito de se reger pelas próprias leis” ou “o poder de se autodeterminar, de autorregular os próprios interesses – ou o poder de se dar a própria norma” (p. 354). Neste sentido opõe-se a heteronomia, que Machado (1978) define como traduzindo a ideia de “subordinação a normas dadas (e impostas) por outrem” (p. 8).

Desconcentrar implica então, de acordo com Caetano (1982), que “os poderes de decisão continuem a ser exercidos pelos titulares do poder central” uma vez que a “desconcentração caracteriza-se pela existência em graus inferiores da hierarquia dos serviços de agentes com poderes para tomar decisões, sem necessidade de recorrer ao agente colocado no topo dessa hierarquia”.

Formosinho (1986) considera que a administração descentralizada pode ser “concentrada ou desconcentrada”. E distingue-a desta forma:

“Ela é concentrada quando o superior hierárquico dos serviços centrais é o único competente para tomar decisões, limitando-se os atores dos escalões inferiores a informar e a executar. Ela é desconcentrada quando há graus intermédios e inferiores, chefes com competências para decidir imediatamente, embora sujeitos à direção e inspeção dos superiores, que podem modificar as decisões por eles tomadas” Formosinho (1986, p. 37).

No que concerne à realidade portuguesa, Pereira (2010) refere que, “desta forma, somos levados a considerar existir em Portugal um processo mais próximo de desconcentração e não de descentralização, já que o processo se baseia na delegação de poderes aos municípios” (p. 78). O Estado no período em análise na tese, também tentou passar para os municípios muitas das responsabilidades que eram suas. Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) referem: “Entendemos aqui descentralização como a transferência de atribuições que pertenciam à esfera do Estado central para entidades autónomas” (p. 16).

Faure & Muller, (2005), quase parece quererem responder, quando defendem que:

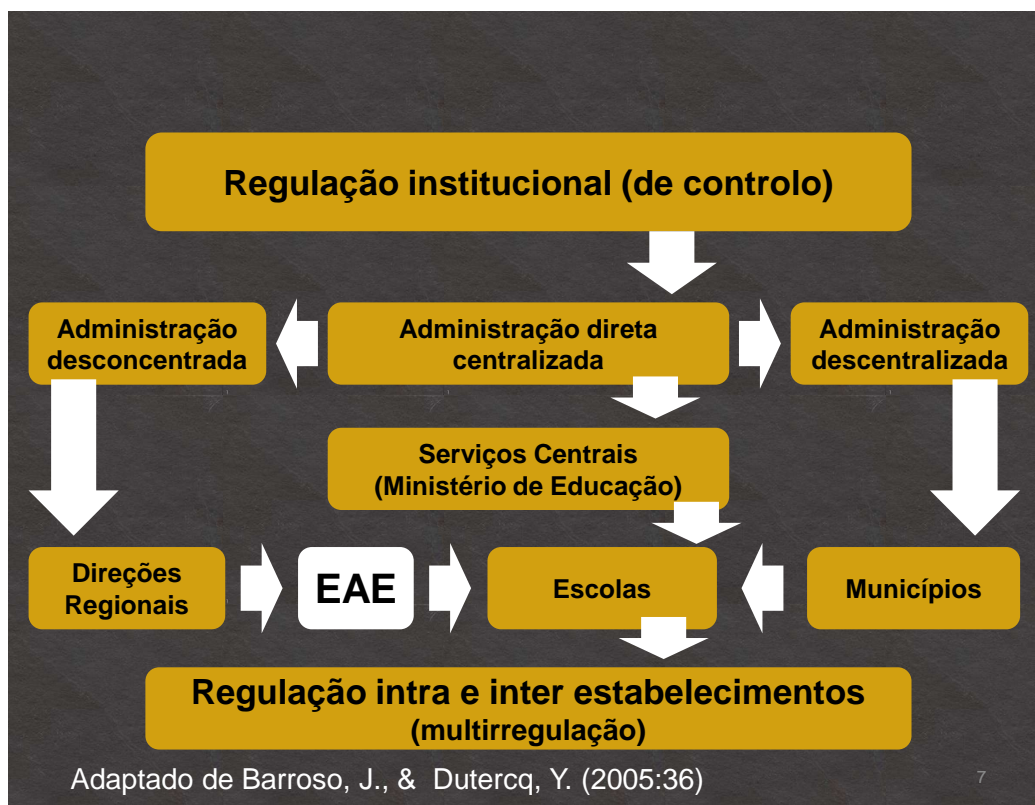
“A evolução do papel do Estado Central no domínio educativo (...) deve ser interpretada, menos como enfraquecimento, mas mais como transformação das funções estatais”. E justificam referindo que “o Estado tende a tornar-se mais uma instância de regulação do sistema, pela fixação de normas específicas, que uma instância de operacionalização das políticas educativas. Não é certo que este papel seja menos estratégico. E não é menos certo que o mundo educativo e o das coletividades locais estejam preparados para negociar tamanha mudança de perspetiva” Faure & Muller, (2005, p. 34).

O sistema educativo português tem a partir do seu eixo central (ME), um sistema de desconcentração e de descentralização. Por um lado os municípios com uma descentralização que procura cada vez mais a intervenção dos mesmos. Numa outra vertente os serviços desconcentrados do ME, que têm vindo, contudo, a ser encerrados dando lugar às Direções-Gerais, isto no período de análise da tese, tinham as Direções Regionais como rosto mais presente desta desconcentração de serviços. As EAE eram o rosto desconcentrado desta Administração junto das escolas e de todos os parceiros da

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

comunidade educativa. No quadro seguinte procuro apresentar o sistema educativo português em duas das suas vertentes: o desconcentrado e o descentralizado.

Figura nº 2- Organização do Sistema Educativo



As EAE trabalham com uma única forma de desconcentração. Ou seja, por um lado, podemos assumir que não é originária, nem fragmentada, nem sequer coordenada, mas que é por delegação de competências. As EAE tiveram essa delegação de competências por parte dos Diretores Regionais e atuaram em face das mesmas. Muitas vezes cumpriam outras tarefas que lhes eram solicitadas, mas sempre sobre a supervisão da DRE. No contexto de mais uma desconcentração de poderes, assume particular relevância a escola como entidade determinante na rede de estruturas do sistema educativo. Em consequência da descentralização anunciada em vários normativos legais, na década de 1990, intensificou-se apenas a desconcentração da educação com a transferência de competências da administração central para estruturas de gestão

intermédia: as Direções Regionais de Educação (DRE) e Centros de Área Educativa (CAE). Nestes termos, o Decreto-Lei n.º 141/1993 determinou que as DRE constituíssem serviços regionais do Ministério de Educação (ME), dotados de autonomia administrativa, que viessem assegurar a orientação, coordenação e apoio às escolas de ensino não superior ao nível regional. Para Afonso (2006) “essas DRE passaram a representar instâncias de regulação intermédia da educação, ao passo que os CAE, um prolongamento das estruturas anteriores que, em seu conjunto, acabaram por contribuir para a manutenção de uma lógica de funcionamento ainda hierarquizada e burocratizada” (p. 73).

Ora, se num determinado momento as DRE surgiram com este objetivo de desconcentrar os serviços concentrados do ME, as EAE surgiram numa perspetiva de desconcentrar a função das DRES. Coloca-se, assim, o centro de apoio, aconselhamento e acompanhamento às escolas mais próximas das mesmas.

As EAE, diretamente dependentes das direções regionais, tinham no entanto uma característica específica. Os CEAE dependiam diretamente do Diretor Regional respetivo. Isso é visível nos anexos números I a V, que apresentam a estrutura das cinco DRES. A decisão a tomar pelo CEAE não tinha o filtro institucional do ME. Assim, parece que Caetano (1989) tinha razão quando referia que “os poderes de decisão continuam a pertencer ao poder central, podendo mesmo afirmar-se que a desconcentração é apenas uma variante da centralização” (pp. 15-17). Aqui, neste caso, a decisão, aquela que era imperiosa, estava desconcentrada. A que necessitava de enquadramento jurídico/funcional necessitava de ter o parecer da DRE.

As EAE situavam-se neste patamar de desconcentração em face das atribuições que lhes eram cometidas e do despacho de delegação de competências. Como refere ainda Formosinho (1986), “a desconcentração consiste em estender o poder central sem o transferir para outras instâncias, criando estruturas intermédias que aplicam as orientações” (p. 38). Será que poderemos considerar a descentralização o último passo no processo de desenvolvimento de uma organização? Só nesta fase os seus membros são chamados à tomada de decisão cuja realização começará a produzir efeitos que afetam substancialmente as suas vidas enquanto membros daquela entidade. Ou seja, as suas decisões e a sua forma de funcionar internamente afetarão sempre o seu próprio percurso profissional. As EAE foram depois de trilhado e definido o seu caminho

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

caindo num certo “vazio” de referências que as condicionou em face de uma desconcentração que não se tornou efetiva

Cabe aos dirigentes tomarem a decisão para a desconcentração ou não de determinados serviços. Há fatores que podem ser considerados, em face do já exposto, na tomada de decisão para a desconcentração de uma organização. Poderemos apontar desde logo o tamanho da organização. Depois o ramo de atividades em que a estrutura desenvolve o seu trabalho. Não poderemos descurar as tendências económicas e políticas do país assim como a filosofia da administração central e a agilidade de circulação da comunicação que permite tomar decisões.

O final das EAE foi um rude golpe nas convicções de todos aqueles que entendem a desconcentração de serviços como relevante para um melhor e mais célere funcionamento da máquina do Estado. Neste caso, ao nível educativo.

Nos regimes políticos centralizados a pré-regulação estatal é privilegiada. (...)A desconcentração (desenvolvimento de subtransdutores) e a descentralização (desenvolvimento de sub-selectores) tendem a desenvolver a co-regulação”
(Mehel, 1974, p. 36)

1.3 – As Equipas de Apoio às Escolas no contexto da regulação das políticas públicas de educação

Depois de no subcapítulo anterior nos termos debruçado sobre as questões relacionadas com a desconcentração de serviços do ME, em que as EAE são parte integrante, e a descentralização de competências, na maior parte dos casos para os municípios, iremos agora abordar a forma e os objetivos com que as EAE foram criadas, no domínio da regulação do sistema educativo. Procurar-se-á estudar a articulação entre o conhecimento e a decisão ao nível das políticas educativas em Portugal. Hoje que se aprecia, pelo menos aparentemente, os atores locais, procurar-se-á estudar em que medida a transformação dos modos de governação e regulação da educação passam pelos conhecimentos que são mobilizados na sua conceção e gestão. A regulação exprime o modo como se regula a ação a determinadas aplicações, indicadas sob a forma de regras e normas precocemente definidas. A intervenção das EAE como espaços de regulação intermédia aparece-nos de diferentes modo face à forma como esta entidade se organizou e funcionou, como orientou a sua agenda, como mobilizou determinados conhecimentos em detrimento de outros, como acompanhou e avaliou os processos de implementação de políticas educativas, como os interpretou, e como realizou a sua disseminação junto das escolas. Esta regulação intermédia pode ser definida em face da sua constituição, como uma regulação local, protagonizada pelas DRE mas sob um controle central, protagonizado pelo ME. As escolas começam a ser não só acompanhadas pelos municípios, mas começam a ter um acompanhamento direto, ainda mais presente por parte das EAE. Isso garante-lhes autonomia do município e ao nível dos CME há novos protagonistas que podem sempre contrapor as informações veiculadas pelo município que preside ao mesmo. Por outro lado, as EAE

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

têm diferentes características valorizadas pelos diretores ¹⁷. Vamos abordar os contributos e a relação destas entidades para que existisse um entendimento profícuo entre as escolas e o Ministério da Educação. Também as autarquias, em alguns casos com alguma dificuldade em interagir com as escolas, procuraram nas equipas o regulador para este fim. A EAE foi a porta de entrada nos diferentes representantes que se encontram no conselho geral. Pinhal (2006) identifica algumas características dos modos de regulação institucional ao nível dos municípios: “uma regulação local centralmente condicionada”; “uma regulação educativa nas margens das escolas”; “uma regulação informal difusa” (p. 126).

Cruz (2012) entende “a regulação (...) como uma função primordial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema físico ou social” (p. 24).

Barroso (2005) considera que:

“A regulação enquanto ato de regular, significa o modo como se ajusta (...) a determinadas finalidades traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas. (...) É vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema. É ela que permite ao sistema através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores” Barroso (2005, p.64).

O conceito de regulação, apesar de estar sujeito a diferentes significados conforme a situação a ser aplicado, no entender de Barroso (2006) “é utilizado para descrever dois tipos de fenómenos diferentes e interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas às regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos autores se apropriam delas e as transformam” (p. 12). Afonso (2005) entende por regulação “a coordenação da ação coletiva indispensável à atribuição de valores numa sociedade”. Já no que concerne à regulação da educação, entende-a como “o conjunto de dispositivos e procedimentos que, numa determinada sociedade, moldam a provisão coletiva e institucionalizada da ação educativa em função dos valores sociais dominantes” (p. 34). Cruz (2012) refere que “o olhar histórico sobre as políticas

¹⁷ Ver análise da afirmação 18 página 271 - gráfico nº 27

públicas, especificamente sobre as políticas públicas da educação, ajuda-nos a perceber os processos de reorganização do Estado e de redefinição dos seus modos de regulação” (p. 39).

Para Barroso (2005), a utilização deste termo “regulação” nos diferentes estudos nacionais e europeus, sobre políticas educativas “varia consoante os contextos linguísticos e administrativo preponderante. Ao nível do contexto linguístico o termo aparece mais ligado ao debate sobre a reforma da administração estatal na educação e na necessidade, de modernização” (p. 731). No contexto administrativo o termo “regulação” aparece relacionado, por oposição, com o conceito de “desregulação”, e pretende salientar uma fratura com os modelos “tradicionais” de ingerência do Estado. Nóvoa & Yariv-Mashal (2005) entendem que “o quadro nacional não é mais a referência essencial das políticas educativas, que tendem a organizar-se através de regulações globais e de decisões tomadas pelas escolas e pelas comunidades locais” (p. 9). Nesta linha de pensamento, Cruz (2012) refere que “a descentralização surge à escala transnacional como um exemplo da convergência na alteração dos modos de regulação dos sistemas educativos” (p. 44).

No sistema educativo português, depois da regulação inicial profundamente centralizada de finais do séc. XIX, com a administração central a chamar a si a definição das políticas educativas podemos constatar que, de acordo com Barroso (2005), se “evoluiu para uma situação de conflito (...) entre professores e Estado”. A história da escola foi marcada durante o séc. XX por uma tensão duradoura entre o que Barroso define como “racionalidade administrativa” e uma “racionalidade pedagógica”. Estas apresentam “dois modos distintos de regulação: uma regulação estatal e uma regulação corporativa” (p. 74).

Os diferentes exemplos apresentados e as diferentes respostas dos diretores das escolas demonstram empiricamente as oportunidades e os contributos das EAE para o aprofundamento do entendimento entre escolas e autarquias, entre escolas e comunidade local, e, principalmente, entre escolas e Ministério da Educação. Também no papel das equipas se pode vislumbrar o que Barroso (2005) denomina como “hibridismo” (p. 69). Efetivamente cruzam-se diferentes saberes em todo este processo de regulação. Há lógicas setoriais e corporativas que marcam o sentido plural e misto da regulação da ação dos atores onde se funda também a ligação entre as diferentes administrações.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

A Constituição da República, marco central na regulação da sociedade, nomeadamente no que se refere à participação dos cidadãos nos assuntos de ordem pública, consubstancia no seu artigo 48º, pontos 1 e 3, que:

“Todos os cidadãos têm o direito de tomar parte [...] na direção dos assuntos públicos do país, diretamente ou por intermédio de representantes livremente eleitos.” (CRP, 1976) e “Todos os cidadãos têm o direito de ser esclarecidos objetivamente sobre atos do Estado e demais entidades públicas e de ser informados pelo Governo e outras autoridades da gestão dos assuntos públicos” (id., ibid.).

Além disso, na revisão de 1982, é referido no artigo 77º, ponto 1 e 2, que:

“Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei” (CRP, 1982) e “A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino” (id., ibid.).

Este articulado da Constituição da República obriga a novas leis que regulamentem a participação de todos os ligados ao processo educativo. Assim, a LBSE tornou-se uma lei fundamental em todo o sistema educativo, especialmente para despoletar um processo de reforma.

É enorme a relevância da LBSE. Para Campos (2001), a “LBSE consagra, fixa, sistematiza políticas (para o sistema educativo) que estavam avulsas e estabelece um quadro orientador” (p. 466).

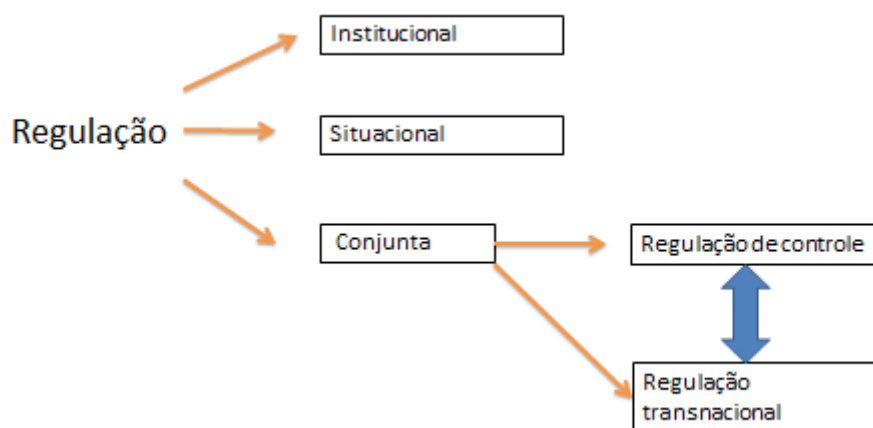
Santos (1998) refere que “globalmente pode dizer-se que a partir de 1976 as políticas de regulação social do Estado visavam criar as condições políticas, sociais económicas de um pacto social” (p. 219). Deste pacto social, mais tarde recuperado pelo ministro da Educação Roberto Carneiro, ainda hoje se sente falta. Governo, após governo, ministro atrás de ministro parece que tudo o que foi feito antes está mal e há que modificar...muitas vezes mudar só mesmo por mudar sem que isso se reflita nem nas práticas nem nas aprendizagens das escolas.

Barroso (2004) distingue diferentes tipos de regulação de políticas públicas da Educação. Apresenta-as referindo que “há (...) regulação institucional, normativa e de controlo; (...) uma regulação situacional, ativa e autónoma; (...) e a regulação conjunta”

(p. 13). Por outro lado, Barroso (2004) distingue ainda “a regulação conjunta (que significa a interação entre a regulação de controlo e a regulação transnacional, autónoma tendo em vista a produção de regras comuns”. O autor refere ainda que no sistema educativo existe “uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos atores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias” (p. 14).

Em face do pensamento de Barroso, construímos o quadro síntese que expressa os diferentes tipos de regulação.

Figura nº 3 - Tipos de regulação.



A regulação nacional ou institucional aplica-se, segundo Barroso (2006):

“Com o sentido idêntico a regulação institucional, relacionando com o modo como o Estado e a administração exercem a coordenação, controlo e a influência sobre o sistema educativo através de normas, imposições e embaraços que possa dificultar a ação dos diferentes atores sociais” Barroso (2006, p. 50).

Barroso (2005) apresenta esta regulação nacional ainda sob outro ponto de análise, definindo-a como “o modo como as autoridades públicas (...) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados” (p. 69)

Para Barroso (2006):

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“A Regulação transnacional significa o conjunto de normas, discursos e instrumentos baseados nos procedimentos, técnicas, materiais diversos, produzidos para circular em nos fóruns de decisão e de consultas internacionais, no domínio da educação. São tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como obrigação ou forma legítima para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo” Barroso (2006, pp. 44-45).

Assim, conclui-se que a regulação transnacional tem início muitas vezes nos países centrais e faz parte do sistema de subordinações em que se encontram os países periféricos, nomeadamente no quadro de diferentes pressões estruturais de essência política, económica, geoestratégica, e outros. Poder-se-á considerar que é nesta forma de regulação que se integram os valores dos chamados efeitos da globalização.

Maroy & Dupriez, (2000) definem a regulação institucional como o “conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém autoridade” (p. 81). Também para Nóvoa (2001, 2002 e 2005) a regulação transnacional resulta da existência de estruturas supranacionais como é o caso, para Portugal, da União Europeia que, embora não assumindo formalmente um poder de deliberação em matéria educativa, controlam e coordenam, através das regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas nesse domínio.

Dale (2008), por seu turno, defende que a “regulação transnacional ocorre num sistema de dependências entre nações ocidentalizadas, onde as centrais exercem o poder sobre as nações do mesmo grupo, com os seus constrangimentos políticos-sociais” (p. 57).

Para Barroso (2006), outras formas se constatarem nas transformações mais significativas da regulação das políticas e da ação públicas em educação. Depois de 2005:

“O Estado continua presente nas políticas de regulação da educação, mas de forma diferente. Adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo em que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram ou não alcançados” Barroso (2006, p. 50).

O ciclo de reformas trouxe também, no entender de Barroso (2003), a “alteração dos modos de regulação institucional, na definição das políticas relativas à educação pública” (p. 75).

Formosinho e Ferreira (2000) referem que o Estado tem “abandonado a tradicional característica de Estado reformador e assume-se como estado regulador”; reconhecem, contudo, que esta alteração tem sido “ muito ténue” (p. 81).

Considerando-se e aplicando-se o conceito de regulação à descrição dos processos de estruturação das políticas e da ação educativa, é possível identificar distintas formas de regulação da educação, em função das suas origens.

Barroso (2005a) afirma que há em qualquer sistema educativo “ três grandes tendências no domínio da regulação: aumento da regulação transnacional; hibridismo da regulação nacional, fragmentação da regulação local (intermédia inter e intra escola) ” (p. 67).

Para identificar esses níveis de regulação da educação, Barroso (2004) apresenta a “regulação nacional, transnacional, micro-regulação local, multirregulação e metarregulação” (p. 14).

Barroso (2006a) especifica melhor cada um destes conceitos. Refere que a micro-regulação local pode ser definida como um

“Processo que coordena as ações dos seus atores no terreno e que resulta do confronto, interação, negociação, podendo realizar-se em duas perspetivas; entre Administradores e Administrados, e entre os diferentes ocupantes de um mesmo espaço de interdependência intra e inter organizacionais“

Barroso (2006a, p. 57).

Era aqui que as EAE se moviam: numa regulação entre diferentes ocupantes do mesmo espaço educativo onde escolas e autarquias teriam de partilhar saberes e formas de solucionar os diferentes problemas que surgiam quer às escolas quer às autarquias.

Barroso (2006) conclui então que a micro-regulação local “tem influência em vários serviços da Administração desconcentrada ou descentralizada com intervenção direta ao nível local e individual como é o caso das organizações educativas, ou em grupos de interesse organizados: políticos, sociais, económicos, religiosos, étnicos, profissionais e outros.” Acrescenta também que “existem ainda outros autores individuais que podem interferir diretamente no funcionamento do sistema educativo, além destas formas mais

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

institucionais ou coletivas de intervenção é necessário ter em conta, igualmente, a influência exercida pelos atores individuais com interferência direta no funcionamento do sistema educativo como prestadores ou utilizadores dos serviços: pais, alunos, professores, funcionários, gestores escolares e outros” (p. 57).

Numa outra perspetiva, Barroso (2006) define meta regulação como:

“um modelo de análise utilizado para desmistificar a complexidade dos processos de regulação das políticas e da ação pública em educação, ajudando a compreender a regulação do sistema educativo. É também o resultado de um complexo sistema de coordenações com diferentes níveis, finalidades, processos e atores, exercendo entre si várias ações” Barroso (2006, pp. 59-60).

A escola tem de ser multifuncional, pois só assim, de acordo com Barroso (2005), “permite diversificar as formas organizativas, os modos de regulação, os processos de adesão” (p. 82). Enfim, estar disponível para poder acolher contributos externos recebidos das mais diferentes fontes.

A regulação do sistema educativo, como refere Barroso (2005), “não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo compósito que resulta mais de regulação das regulações do que do controlo direto da aplicação de uma regra sobre a ação dos ‘regulados’” (pp. 733-734). Duertcq (2006) confirma que “ não nos situamos mais num mundo onde as decisões são exclusivamente tomadas pelo alto para serem aplicadas pela base” (p. 4).

Almeida (2005) refere que as reformas operadas ao longo das décadas de 80 e 90, em diferentes países da europa, passam “pela substituição de um controle pelas normas por um controle pelos resultados, através de uma participação local e da autonomia das escolas e a criação de diferentes dispositivos de avaliação” (p. 19).

Barroso (2005a) refere que:

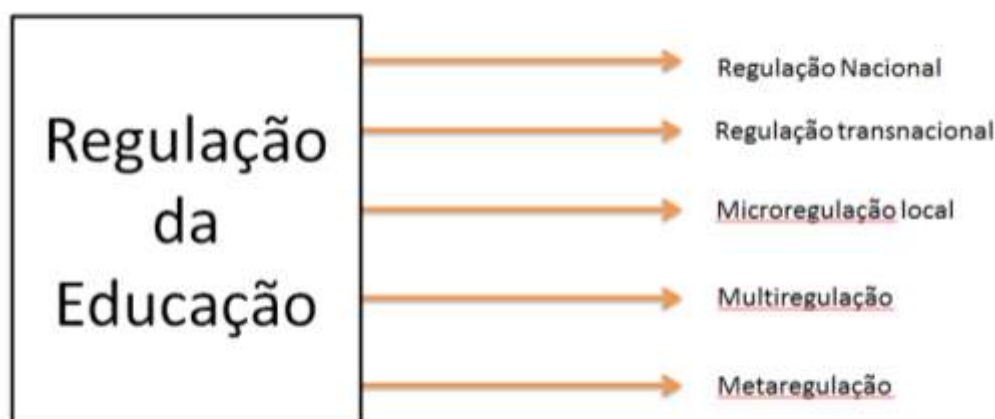
“se entendermos a regulação do sistema educativo como um sistema de regulações torna-se necessário valorizar, no funcionamento deste sistema, o papel das instâncias (indivíduos, estruturas formais ou informais) (...) Estas funcionam como uma espécie de “nós em rede” de diferentes reguladores e a sua intervenção é decisiva

para a configuração da estrutura e dinâmica do sistema de regulação e seus resultados” Barroso (2005a , p. 85).

Barroso (2005a) refere ainda que “ a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio e transformação do funcionamento do sistema educativo resultam mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas (...) mais do que falar em regulação seria melhor falar em multi-regulação” (p. 734).

Ao nível da regulação da educação, construímos um novo quadro que procura apresentar os fenómenos de regulação que se entroncam com a problemática educativa.

Figura nº 4 - Tipos de regulação que interferem na educação.



Em face de todos estes contributos podemos considerar que dever-se-ão integrar a descentralização, a territorialização e a desconcentração como formas políticas de reorganização do Estado e, conseqüentemente, dos seus modos de regulação da educação.

Cada um de sua forma. Cada um com uma ênfase diferente. Cria-se uma nova relação. Criam-se hierarquias diferenciadas. A administração piramidal a que estávamos habituados deixa de ter tanto sentido. O Estado deixa de ser o único organizador da ação reguladora. Aparentemente as escolas teriam tudo a ganhar com isso. Mas muito já se escreveu e se disse sobre a municipalização da educação: as suas vantagens e

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

desvantagens. Aqui não aprofundaremos o cenário nem o que está subjacente a cada uma das teses empíricas muito discutidas, apresentadas e defendidas.

Capítulo II - O surgimento das Equipas de Apoio às Escolas



O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“ As funções de execução serão remetidas sucessivamente, para os escalões inferiores: as DRE (Decreto-lei 141/93), os CAE (Portaria nº 79-B/94) e finalmente cada escola ou agrupamento de escolas (...)”.

Lima (2011, p. 90)

2.1 - Os Centros de Área Educativa

Depois da medida de desconcentração que foi a criação das DRE, iremos agora abordar a questão da desconcentração das mesmas, para os (CAE)¹⁸. O Decreto-lei 141/93 vem criar os CAE no seu número 2 do artigo 2º, com funções de coordenação, orientação e apoio às escolas, dirigidos por um coordenador, equiparado a diretor de serviços ou a chefe de divisão consoante o número de escolas adstrita à sua jurisdição territorial. Compete-lhes no âmbito territorial respetivo assegurar a coordenação, a orientação e apoio aos estabelecimentos de educação e de ensino não superior, conforme é definido no seu artigo 2º número 3.

Pressente-se aqui, com este decreto-lei, que as funções de execução serão remetidas, sucessivamente para os escalões inferiores nomeadamente as direções regionais. Além disso, a portaria nº 79-B/94 de 4 de fevereiro, atribui aos CAE competências nesta matéria. O preâmbulo da mesma é claro quando refere que “ urge pois proceder à abertura em concreto destes centros, por forma a que o sistema desconcentrado de gestão do sistema educativo se possa desenvolver harmoniosamente”. Tal como o diploma anterior, este também determina a extinção das direções escolares, “à medida que forem criadas as áreas escolares” desenhadas pelo modelo de reforço de autonomia das escolas básicas, como previsto no DL 172/91. Entende-se por Áreas Escolares escolas de educação pré-escolar e de 1.º ciclo com órgãos de direção, administração e gestão comuns, mantendo-se o 2.º e 3.º CEB e o ES autonomizados desta medida.

¹⁸ Decreto-lei 141/93 cria os CAE. Após estes surgem ainda os coordenadores educativos que emanam do decreto regulamentar 8/2004. Este regulamenta as suas competências que advêm do decreto-Lei 208/2002. Todavia esta passagem nunca foi muito assumida e por isso quando as equipas de Apoio às Escolas surgem o que todos os intervenientes no processo educativo, têm em mente são os CAE e não as Coordenações Educativas.

“ O novo ordenamento parece simplificar os serviços regionais, anunciando a extinção dos CAE e substituindo-os por Coordenadores Educativos, apoiados por pequenos secretariados (...) ”.

Lima (2011, p. 40)

2.2 - Os Coordenadores Educativos

Com o encerramento decretado dos CAE surgem as Coordenações Educativas. Ao longo deste subcapítulo iremos procurar apresentar o que se passou com o surgimento destas coordenações educativas e em que medida elas são o embrião das futuras equipas de apoio às escolas.

O Decreto-lei 208/2002 de 17 de Outubro apresenta a especificação do cargo de “Coordenador Educativo”, que substitui o cargo de Coordenador do Centro de Área Educativa. Deste modo, personaliza-se o conceito enquanto se dá por encerrado um sistema de representação territorial do ME. Nesta sequência, surge mais tarde o decreto regulamentar 8/2004 que aprova a orgânica da DREL e que define o estatuto dos Coordenadores Educativos no capítulo II, secção I artigo 4, nº 1 do supracitado decreto regulamentar. Apesar de receberem competências do Diretor Regional respetivo, são nomeados e destituídos por Despacho Ministerial, sob proposta do mesmo Diretor Regional, não podendo, de acordo com o capítulo II secção I artigo 4º nº 3, ser excedida a equivalência indiciária com a função de Diretor de Serviços. As suas competências advêm do decreto-lei 208/2002, de 17 de outubro, no seu artigo 22 numero 2, que aprova a nova orgânica do ME.

Formam-se assim, os serviços de administração direta ao nível regional. A estes vai caber “ a orientação e coordenação do funcionamento das escolas e o apoio às mesmas”, conforme estabelecido no artigo 22 do decreto regulamentar 8/2004. Lima, (2011) refere contudo que, “ no âmbito de cada uma delas pode existir a nível intermunicipais coordenadores educativos que exercem as competências delegadas”. (p.98)

Neste diploma, que apresenta a nova lei orgânica do ME, define-se o ano escolar de 2003/2004 como a data limite para o processo de extinção dos Centros de Área Educativa.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Assim, como refere Lima (2011), a “desconcentração de segundo nível deixará de ser operada através dos CAE, mas sim pelos CE, numa busca de maior eficácia e ainda por maior responsabilidade individual” (p. 112).

Reforça-se o conceito de apoio às escolas através de uma organização de âmbito intermunicipal, mas cujas competências estão dependentes das que lhe forem delegadas pelo Diretor Regional, conforme expresso no artigo 22.º, n.º 2: “No âmbito de cada Direção Regional de Educação podem existir, a nível intermunicipal, coordenadores educativos, que exercem as competências delegadas ou subdelegadas pelo diretor regional de educação e que dispõem dos serviços de apoio indispensáveis”.

Lima (2011) interroga-se sobre a metodologia que foi seguida e os efeitos que poderão daí advir: “De forma completa e aparentemente contraditória, a referida (re) concentração foi acompanhada por processos de desconcentração” (...) “na verdade pode-se defender a tese da criação de um novo escalão de administração desconcentrada, agora ainda mais próximo das escolas” (p.40). Será que o objetivo seria o de criar um novo escalão de desconcentração? Lima, (2011) vai mais longe quando avança a hipótese de o “novo escalão de desconcentração de terceiro nível (sendo o primeiro nível composto pelas Direções regionais e o segundo composto pelos centros da área educativa ou coordenadores educativos) ter agora maior capacidade de penetração nos territórios escolares, sendo aparentemente resultante dos espaços de livre associação e agrupamento de escolas e localizando-se na respetiva sede. O papel que lhes está reservado pela nova orgânica será, possivelmente, o de reforçar a desconcentração, tanto mais que o diploma não faz qualquer referência substantiva à figura dos agrupamentos de escolas nem a qualquer acréscimo da sua autonomia por efeitos de associação” (p.40).

No Projeto de Lei de Bases da Educação apresentado pelo XV governo constitucional menciona-se que a rede entretanto criada “destinada a cobrir as necessidades de toda a população, possa, numa perspetiva de racionalização de recursos e de promoção da qualidade da educação, ser constituída não apenas por escolas do Estado, mas também por escolas particulares e cooperativas”¹⁹. Dez anos depois tudo se mantém na mesma. Ou seja, foi aumentada a dimensão dos agrupamentos de escolas numa perspetiva em

¹⁹ Portugal (2003), preâmbulo.

que se deixa o particular e cooperativo completamente de fora, tendo-se criado antagonismos claros entre os setores público e privado. Na mesma linha, os novos agrupamentos têm milhares de alunos, algo que pode gerar instabilidade funcional nos mesmos.

A publicação do decreto-regulamentar n.º 10/2004, de 28 de Abril, atribui mais poderes às DRE em detrimento dos CAE. Há um esvaziamento das Coordenações Educativas.

Como refere Martins (2009), o mencionado diploma regulamentar “atribui às DRE funções de administração desconcentrada do sistema educativo cabendo-lhes um papel de intermediação.” E continua equacionando que no “preâmbulo do diploma é reforçada a descentralização administrativa das DRE: Às DRE compete uma tarefa de maior importância em todo o processo de descentralização administrativa na área da educação, articulando a sua ação com as autarquias locais” (p.113).

O Decreto-lei n.º 213/2006, no seu artigo 22.º, n.º 4, alínea b), corroborando o artigo 4.º, n.º 2, alínea d), altera pela primeira vez a designação DREL para - Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT).

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“ O papel que lhes está reservado [aos coordenadores educativos] pela nova orgânica será possivelmente de reforçar a desconcentração (...)”

Lima (2011, p. 40)

2.3 - Os Coordenadores das Equipas de Apoio às Escolas

Chegaremos neste subcapítulo às Equipas de Apoio às Escolas, o centro de toda a nossa investigação. Abordaremos a sua maior proximidade com as escolas e em que medida esta aproximação é sentida pelas mesmas.

A figura de Coordenador Educativo (desta feita sem equiparação a diretor de serviços nem mesmo a chefe de divisão) surge no Decreto Regulamentar n.º 31/2007, de 29 de março, sendo substituída pela designação de Coordenador de Equipa de Apoio às Escolas (CEAE); significa que se regressa à terminologia utilizada no Decreto-Lei n.º 361/89, mas enquadrada, a nível de competências, na ideia que presidiu à extinção das Direções e Delegações Escolares, aquando da criação das primeiras áreas de agrupamento.

Lima (2011) volta a interrogar-se sobre a função específica dos coordenadores das equipas de apoio às escolas:

“No que ao processo de desconcentração se refere a questão é complexa. Se, aparentemente, pouco ou nada é alterado face ao passado, podendo até invocar-se um objetivo de simplificação da estrutura localizada em torno dos centros da área educativa cuja extinção é anunciada), a tese que aqui se apresenta assenta na criação de um novo escalão da administração desconcentrada, desta feita ainda mais próximas das escolas dos que os anteriores CAE e que os agora anunciados coordenadores educativos” (p. 97-98).

Contudo, a ideia subjacente de que as direções regionais e os vários modelos de existência regional e intermunicipal são entidades destinadas a apoiar as escolas, sempre se verificou nos últimos vinte anos, pelo que não se pode entender o papel destes serviços periféricos sem atender aos modelos de organização e gestão das escolas como uma real tentativa para transferir poderes de decisão para a escola e para os seus professores. Depois, como menciona Lima, (2011) “cada escola ou agrupamento de

escolas [é um] *locus* privilegiado de reprodução normativa, assim radicalizando a estratégia de recentralização por desconcentração que havia sido iniciada alguns anos antes” (p 90).

Desde 1989 que se pode ler, nos diplomas legais relativos à gestão escolar, termos como “gestão de currículos e programas e atividades de complemento curricular”, “gestão de espaços e tempos de atividades educativas”, “gestão de recursos humanos, materiais e financeiros”. Todas essas expressões aparecem englobadas no conceito de *projeto educativo*, acrescentando o diploma de 1991 o conceito de *área escolar*²⁰ e o diploma de 1997 (e, depois, o de 1998) o conceito de *agrupamento de escolas*, este último consagrado Decreto-Lei 115/A/98, n.º 1, artigo 5.º, como unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão.

Assim, poderemos considerar que é no contexto de reflexão sobre a relação entre a III República, a que nasce com o 25 de abril de 1974, e o sistema educativo, que se deve inserir a questão das EAE.

Importa referir que a visão piramidal dos primeiros modelos organizacionais é agora distinta. As EAE participam na vida das escolas como conselheiros em gestão e administração escolar, em regime de horizontalidade hierárquica, depois do processo de encerramento e de venda, ainda em curso, dos edifícios onde existiram as estruturas, pesadas, dos Centros da Área Educativa. “As EAE estão a muitos níveis, como na resposta à realização das cartas educativas, mobilizadas no trabalho direto com as autarquias”. Como refere Cruz (2012) “finalmente, à escala local, apontamos as autarquias, as escolas, as associações, os subsistemas, mas também os autarcas, o coordenador da equipa de apoio às escolas, os professores, os pais” (p.256). Parece existir aqui um reconhecimento claro do papel das EAE, quer na presença, com efetivas respostas nos CME, quer na otimização da descentralização de competências para os municípios, defendida e preconizada no Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho. Numa primeira fase assinaram 113 municípios, conforme se apresenta no sumário executivo do relatório de abril de 2012 do GEPE. Depois, com a entrada de um novo governo, este processo estancou completamente.

²⁰ Existem outras semelhanças com o DL 75/2008, como se pode ler nos artigos 8.º e 9.º daquele diploma, sendo na altura Ministro da Educação Roberto Carneiro.

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Até ao seu encerramento, as equipas prosseguiram diferentes áreas de atuação, a saber: promover e apoiar o processo de autonomia das escolas e da municipalização da educação; apoiar a inclusão/abertura das escolas à comunidade educativa; articular as escolas com estruturas locais e regionais que colaboram na educação (Saúde, Segurança Social, Centro de Emprego); facilitar a entrada destas estruturas no espaço escolar; colocar as escolas ao serviço da comunidade educativa e do projeto de desenvolvimento concelhio e regional; apoiar a gestão dos Recursos humanos e Recursos Materiais numa determinada área escolar.

As EAE tornaram-se o rosto presente do ME. Isto é, como já definia Oliveira (1996), “o rosto da Administração fica mais perto mas é o mesmo ao longo de todo o território” (p. 25).

2.4 - Afinal, para que servem as equipas de apoio às escolas?

No capítulo anterior envolvemo-nos numa moldura teórica que fomos construindo desde o início do trabalho. Esta tem servido para podermos definir com maior exatidão o nosso objeto de pesquisa. Apresentámos os CAE, As Coordenações Educativas e a criação das EAE. Chegámos agora à função destas junto das escolas.

Da leitura do Despacho de fundação das EAE podermos ter uma ideia sobre os objetivos que estiveram subjacentes à sua criação. Pode-se hoje, talvez com mais propriedade e conhecimento, questionar sobre o facto de as EAE aparecerem na estrutura educativa na dependência direta das Direções Regionais de Educação. Questiona-se, desde os diretores de escola aos sindicatos de professores, se esta terá sido a melhor forma de estas se instalarem no terreno. Esta pergunta, muitas vezes feita, sempre ficou sem resposta. Face às circunstâncias que a crise económica e financeira do final da primeira década do século XXI trouxe, houve necessidade de ajustar (reajustar) as equipas. Estas surgem oficialmente em 2007, embora estivessem no terreno desde Setembro de 2005, tendo terminado em Agosto de 2011. Foram “racionalizadas”, um termo muito comum na entrada da segunda década do século XXI, por outras palavras, foram extintas. A Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), no seu Boletim de agosto de 2011, publicou um artigo citando o *Jornal i*, de 8 de agosto, no qual se explica o que são as EAE. “São equipas de proximidade que têm a ‘virtude’ de conseguir ‘agilizar’ burocracias’, ‘desmontar’ legislação ou facilitar a comunicação com os organismos centrais”. No mesmo artigo reconhece-se, desde logo, que “O ministério bem pode dizer que, em contrapartida, vai dar mais autonomia às escolas, mas o que vai acontecer é uma maior sobrecarga para as equipas de direção escolar”²¹. Nesta fase certamente que se poderia ter tentado, em vez de as extinguir, integrá-las em estruturas diferenciadas, dando-lhes âmbitos territoriais mais alargados do que os que tinham. A sua principal missão não sairia muito alterada já que manteria uma proximidade com as escolas e com os territórios, o que era um dos seus principais objetivos. Mas manter as

²¹ Artigo publicado no *Jornal i*, de 8 de Agosto, assinado por Kátia Catulo. As EAE poucas vezes foram citadas na imprensa. A forma como se relacionavam com as escolas deixava às direcções regionais de educação e aos respectivos diretores o protagonismo mediático. O trabalho era feito pelos CEAE mas era o respectivo Diretor Regional que explanava as suas ideias sobre o assunto.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

equipas poderia ter sido entendido como uma ingerência na autonomia das escolas. Isso até poderia ter um fundamento de verdade, não tivesse sido necessário esperar dois anos para que os governantes trouxessem o *dossier* dos contratos de autonomia à discussão com os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Foi necessário esperar até Agosto de 2013 para que fossem assinados novos contratos de autonomia com mais de uma centena de escolas. E se os contratos de autonomia assinados em 2007, tinham um pendão diferente dos anteriores, estes parecem ter resolvido, com é frisado na introdução desta tese, somente uma situação às escolas: evitar que as mesmas se agregassem. Lima (2011) já esboçava uma ideia que viria a concretizar-se: “uma vez revelada a sua eficácia, [dos agrupamentos de escolas] será mesmo possível, no futuro, vir a extinguir a figura do coordenador educativo” (p. 113). Mas parece-nos ser entendível que não é a territorialização ou a ausência desta que nos levará a ter uma maior ou menor consistência com as condutas e posturas das equipas. Estas poderiam ter continuado a servir o seu fim primeiro – apoiar as escolas na implementação das medidas de política educativa.

As equipas inicialmente foram confrontadas com algumas tentativas de ingerência por parte do Sindicato dos Quadros Técnicos do Estado, que não entendiam a sua formação, finalidade e constituição. Este sindicato manifestou-se frontalmente contra, como é perceptível no ofício n.º 2772/2007 de 17 de outubro endereçado à Ministra da Educação. Entendia o sindicato que existia uma discriminação dos quadros técnicos em detrimento dos docentes. O que se passou foi que, com o desmantelamento das coordenações educativas e a criação das equipas de apoio às escolas, o número de elementos das mesmas foi substancialmente diminuído. Os técnicos que prestavam serviço nas coordenações foram encaminhados para as Direções Regionais de Educação ou diretamente para escolas, onde os assistentes técnicos escasseavam.

Aquando do seu aparecimento as EAE não foram vistas com muita simpatia e eram também apelidadas de “autênticas brigadas de inspeção”²².

Com o Despacho n.º 700/2007, de 9 de janeiro, dá-se uma indicação muito clara às equipas de apoio às escolas aquando da regulamentação do plano tecnológico da

²² Consultado em <http://terrear.blogspot.com/search/label/equipas%20apoio>, de 25 de junho de 2010, acedido em 19 de Agosto de 2012.

educação. Neste, no seu artigo 18.º, n.º 2, define-se como competência das equipas de Apoio às Escolas “(...) promover a coordenação das redes de parceiros regionais que apoiam as escolas em matéria TIC na educação, nomeadamente (...) as equipas de apoio às escolas (...)”. Esta articulação era premente quanto existiam escolas que tinham computadores ainda “empacotados” e outras a quem os computadores não chegavam devido a vários fatores, principalmente as que tinham sido construídas mais recentemente e não tinham feito parte da identificação cadastral efetuada inicialmente.

No tempo da ministra Maria de Lurdes Rodrigues (2005/2009) as medidas muitas vezes não agradaram aos docentes e aos sindicatos. Aparentemente todas as indicações nos levavam para a construção, concordando-se ou não, da base estruturante do programa do governo. Depois, com a ministra Isabel Alçada (2009/2011), surgem poucas inovações em relação ao programa do governo anterior. Assim, da leitura do programa do XVIII Governo Constitucional para a Educação percebe-se que as palavras mais utilizadas são “apoiar”, “continuar”, “monitorizar”, “consolidar”, “prosseguir”. No preâmbulo do programa do XVIII Governo Constitucional diz-se relativamente aos três objetivos “fundamentais para esta legislatura: o “ primeiro, (...) concretizar (...); o segundo (...), consolidar e alargar (...); o terceiro (...), continuar a desenvolver (...) (p. 47).

Se isto por um lado tranquiliza os docentes e os diretores das escolas, porque tudo levava a crer que o mais importante estaria feito e o mais difícil de implementar estaria em marcha, por outro, analisando os processos seguintes, o que em matéria educativa aconteceu entre 2009 e a queda do governo, em 2011, não foi a continuidade das medidas anteriores mas um sistemático processo de as pôr em causa. Retrocede-se mesmo na sua implementação. Parece perder-se o desígnio que era retratado no preâmbulo do capítulo «Mais e Melhor Educação», do Programa do XVIII Governo Constitucional, quando referia: “O tempo, é agora, de consolidar as mudanças e desenvolver as linhas de evolução e progresso do nosso sistema educativo” (p. 47).

As Equipas de Apoio às Escolas têm na sua génese estruturante a monitorização e a implementação das políticas educativas. Quando surgiram foram entendidas por parte das escolas como algo muito próximo dos CAE, cuja memória ainda estava muito presente nas escolas. As coordenações educativas, melhor, os coordenadores educativos não tinham uma presença efetiva nas escolas, por isso, quando foram nomeados, por despacho ministerial em Setembro de 2005, foram acolhidos nas escolas com alguma

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

estranheza. Já tinha existido uma outra nomeação de coordenadores educativos em 2004, mas as suas funções nunca ficaram muito esclarecidas, tendo-se estes limitado a fazer genericamente o que os CAE faziam. Estavam instalados num edifício com algumas dezenas de funcionários (professores e assistentes técnicos) e raramente iam a escolas procurar inteirar-se das suas realidades. Pensamos poder afirmar que os CEAE foram acolhidos também com alguma expectativa. Noutro prisma de análise, haveria escolas a quem o facto de a administração estar tão perto lhes poderiam causar resistências.

Estes CEAE, agentes de proximidade nas escolas, procuraram acompanhar as iniciativas que são tomadas centralmente e “traduzi-las” junto das escolas. Desempenhavam um papel ao serviço das escolas com objetivo de ajudar a resolver problemas na passagem da informação junto da comunidade escolar. Há aqui um papel de missão de serviço público junto das escolas, para testar a eficácia dos instrumentos, em que medida podiam ser implementados sem causar problemas.

Um dos aspetos diagnosticados foi a capacidade de as escolas porem em prática as diretrizes emanadas do Ministério da Educação.

Entre 2005 e 2009 houve uma grande alteração legislativa e a diferentes níveis. As equipas assumiram, assim, com maior pertinência, uma observação distanciada, induzindo boas práticas e perfeccionando a capacidade de as escolas implementarem as políticas educativas. As equipas tinham como função dar apoio técnico sistemático às escolas. Não procuravam, nem nunca foram instruídas nesse sentido, controlar a sua ação educativa. Esse papel deveria continuar a caber à Inspeção Geral de Educação. O despacho de criação das EAE é bem claro a este respeito.

Às EAE cabia também a função de prestar consultoria às escolas. Para isso teriam de partilhar formas de ação, conceitos de trabalho e estratégias metodológicas de intervenção que já tivessem sido testadas. No período a que esta tese se reporta assistiu-se à introdução de uma série de novas políticas para a escola pública. Por um lado, deu-se a introdução do Inglês que foi, em face da avaliação efetuada, um dos pretextos para a “escola a tempo inteiro”²³.

²³ Expressão utilizada pela ministra Maria de Lurdes Rodrigues e que se generalizaria para significar a grande mudança que se perspetivava: “transformar a escola publica em escola a tempo inteiro” (p. 55).

Procurava-se com esta introdução colmatar o insucesso que a disciplina tinha tido no 5.º ano de escolaridade, com reflexos nos níveis de sucesso da língua estrangeira no 2.º ciclo. Se atendermos no que diz Carneiro (2009), ele apresenta 8 C constitutivos para uma escola que, para o ser na plenitude, deve:

Envolver os pais, os alunos e os professores: 1 - Cultura (ter em conta, gerar dinâmicas de intervenção e criar redes); 2 - Conhecimento (numa lógica de aliança); 3 - Criatividade (contra a estagnação paralisante); 4 - Comunidade (criação de comunidade e de riqueza social como condição de sobrevivência); 5 - Colaboração (há muitas competências em falta que só podem ser compensadas através da ação colaborativa); 6 - Complementaridade (ações de soma positiva; o meu amigo não é senão a outra metade de mim próprio); 7 - Confiança (sem ela não há partilha nem produção de conhecimento); 8 - Carater (identidade, honradez, respeito) Carneiro (2009)²⁴

Com a medida das AEC procurou-se atingir este desiderato. Os pais foram os grandes impulsionadores da medida, pressionando fortemente o ME que, por um lado queria encerrar as escolas com menos de 20 alunos e por outro pretendia colocar os alunos dessas escolas encerradas, em centros escolares com melhores condições.

A implementação das refeições escolares e uma nova linha de ação junto dos alunos que beneficiavam ou que passaram a beneficiar de ação social escolar foi também significativa. As equipas podiam ter um papel relevante na passagem da informação junto dos diferentes fóruns onde se faziam representar – Conselho Municipal de Educação (CME), Conselho Local de Ação social (CLAS), Núcleo Local de Inserção (NLI).

Este foi um período em que se procurou apostar na melhoria das condições de exercício dos professores e isso foi sentido pelos diretores das escolas. Chegaram às escolas mais docentes para diferentes tarefas. Começaram a existir professores bibliotecários, as escolas de 1.º ciclo com mais de 150 alunos passaram a ter um coordenador de estabelecimento, as direções das escolas viram reforçados os seus apoios técnicos. Cada

²⁴ Conferência proferida no Seminário da Primavera das escolas católicas do distrito do Porto, 24 de Abril de 2009, acessido em <http://terrear.blogspot.pt/2009/04/escola-parcerias-para-odes.html?q=roberto+carneiro>

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

escola percorreria o seu caminho de acordo com a sua realidade e com as necessidades diagnosticadas. Havia a noção de que todos poderiam errar. Haveria necessidade de avaliar para depois se fazerem os ajustamentos. Tudo isto com tempo, sem pressas, partindo-se do pressuposto de que o erro também é pedagógico.

Foi também nesta fase que foram lançadas as atividades de recuperação. As escolas tinham os recursos e por isso foi apresentada a medida como um organizador avançado.

O ME referia que os recursos estavam na escola, havia que os gerir. Os CEAE podiam também dar um contributo, pois o seu conhecimento e experiência do contacto diário com outras realidades poderia ser relevante. Poderiam exercer a sua ação e influência junto de algumas escolas que, por variadas razões, estavam menos predispostos a aceitar determinadas mudanças nas políticas educativas. Por exemplo, sugerindo o estabelecimento de metodologias com vista ao cumprimento de determinadas metas, através da monitorizando dos alunos apoiados no início do ano e os resultados da sua recuperação.

Isto implicou a análise do próprio Estatuto da Carreira Docente para se perceber exatamente o que seria ou não possível fazer ou exigir aos professores. Ao contemplar-se no artigo 82 “A substituição de outros docentes do mesmo estabelecimento de educação ou ensino, nos termos da alínea m) do n.º 2 e do n.º 3 do artigo 10.º do presente estatuto”, isto possibilitou aos diretores poderem usar um manancial de horas nas suas escolas, ao abrigo do artigo n.º 79 do ECD, para apoiar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Isto abriu a possibilidade de os docentes apoiarem os alunos individualmente ou em pequenos grupos na componente não letiva dos seus horários. Os diretores aproveitaram este facto para oferecer nas escolas outro tipo de apoios.

O artigo n.º 79 do ECD, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, com as alterações introduzidas pelo decretos-leis números 105/97 de 29 de Abril, 1/98, de 2 de janeiro, 35/2003, de 17 de fevereiro, 121/2005, de 26 de julho, 229/2005, de 29 de dezembro, 224/2006, de 13 de novembro, 157/2007, de 19 de janeiro, 35/2007, de 15 de fevereiro, 2709/2009, de 30 de Setembro e 75/2010, de 23 de Junho, aborda a redução da componente letiva. Na sua primeira versão, a partir dos 40 anos de idade havia lugar à redução de duas horas na componente letiva dos docentes. Hoje, e desde a publicação da 9.ª alteração do ECD, através do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, só a partir

dos 50 anos de idade é que os docentes têm direito à redução da componente letiva até um máximo de 8 horas. No 1.º ciclo esta redução não vigora da mesma forma, sendo que os docentes podem requerer nos anos em que completam 25 e 33 anos de serviço efetivo em regime de monodocência a dispensa total da componente letiva.

A componente não letiva tornou-se um instrumento de gestão. As escolas tiveram de se reorganizar e começar a dar mais atenção aos resultados dos alunos. Havia, e ainda hoje se sente, mesmo com as metas do Programa 2015, por vezes pouca atenção das escolas aos resultados dos seus alunos. Já há um diagnóstico claro em relação a alguns aspetos: O crédito global horas de cada escola²⁵, definido pelo despacho anual da organização do ano letivo, que tem como objeto “estabelecer regras e princípios orientadores a observar em cada ano letivo, na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício de funções no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como na definição do serviço docente correspondente - Anexo 1.º n.º 1 do Despacho n.º 11120-B/2010”, terá de servir para melhorar os resultados finais. A partir de 2011, face às medidas de política educativa implementadas, este crédito global horas de cada escola foi reduzido substancialmente. Por exemplo, em 2010, cálculo efetuado com base no Despacho n.º 11120-B/2010, de 6 de Julho, era calculado de uma forma muito diferente. Para o ano letivo 2013/2014, o Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de Julho, define esse crédito que passou a ser calculado da forma que consta no artigo 11.º do capítulo III do referido Despacho. Também os artigos 5.º e 6.º (Fixação do número de adjuntos do diretor e funções de direção, coordenação e assessoria) definem uma componente horária para as escolas muito inferior. Neste ano de 2013 ainda foi publicado o Despacho Normativo n.º 7-A/2013, que visava dar cumprimento às condições estabelecidas entre o MEC e as organizações sindicais em matéria de distribuição de serviço docente.

Caberia às EAE procurar implicar mais os diretores nas dinâmicas do pré-escolar e do 1.º ciclo. Estes ciclos são cruciais em matéria do desenvolvimento das atividades. A questão da maior ou menor motivação dos professores sempre foi também uma matéria que suscitou muitas discussões. Se em 2013 o número de docentes, a motivação, as

²⁵ Crédito Global de escola calculado – Horas adstritas a cada escola, geridas pelo diretor com o objetivo da prossecução do projeto educativo. Contempla as assessorias, os projetos, os clubes, o desporto escolar, etc.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

tarefas e o ordenado são muito menos motivadores do que era há cinco ou seis anos, o que é facto é que não podemos deixar de atentar num testemunho de uma professora que lecionava na escola de 1.º ciclo onde o estudo se desenvolveu no ano de 2006 (Herdeiro, 2010). A mesma refere-se aos docentes, de 1.º ciclo, seus colegas, desta forma: “acho que não estão disponíveis (...), deixam as pessoas tão desmotivadas que as pessoas fazem o mínimo que podem” (p. 92). A mesma docente de 1.º ciclo que esteve integrada no estudo da autora acrescenta ainda “ (...) pôr o aluno a ler, a escrever, a contar, a fazer contas e a saber a tabuada. E assim já podem ir para o segundo ciclo e o assunto fica resolvido” (Idem, p. 93). Fialho e Sarroeira (2012) reconhecem “que em escolas com uma cultura mais individualista ou fragmentada (...) o enclausuramento em que os profissionais vivem não lhes permite sentirem capacidade de abertura a novas ideias, nem são flexíveis à introdução das mesmas.” (p. 2).

Estamos aqui perante o individualismo que, segundo Hargreves (1994), se caracteriza por um “isolamento e proteção da interferência externa” (p. 56).

2.5 - Medidas de política educativa após 2005

2.5.1. – As Atividades de Enriquecimento Curricular

Entre 2005 e 2011 muitas foram as medidas de política educativa implementada. Algumas cirurgicamente adaptadas a partir das que vigoravam à data, outras completamente novas e que requereram das escolas e dos seus diretores uma redobrada atenção. O papel das EAE foi o de tranquilizar, por um lado, mas por outro, e mais importante, informar nas escolas até que ponto as medidas de política educativa centrada na escola eram importantes para o sucesso desta como organização.

Na génese das AEC está o Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho, que traçava inicialmente o programa de generalização do ensino de Inglês no 1.º ciclo. Em 2006, através do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, foram definidas as orientações relativas às AEC, fazendo-se uma avaliação muito positiva, como se pode constatar no preâmbulo do despacho: “considerando o sucesso alcançado no presente ano letivo”.

Em 2008 é efetuado um novo ajustamento, através do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, em que se refere no seu preâmbulo:

“Considerando o sucesso alcançado com o lançamento em 2005 do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro, e o sucesso alcançado com o lançamento em 2006 do programa de generalização do ensino do inglês e de outras atividades de enriquecimento curricular”,

nomeadamente devido ao facto de não se encontrarem professores em número suficiente para lecionar, por exemplo, o “Ensino da Música”. Cria-se então a figura do “currículo relevante”. Esta medida possibilitava que os professores com um currículo relevante (por exemplo elementos de bandas filarmónicas ou de escolas de música), pudessem ministrar a Música nas AEC com o título de “Educação Musical”.

Mais tarde é também criada esta figura para o Ensino de Inglês, sendo a validação destes currículos efetuada pelas escolas sem que a DRE respetiva se pronunciasse sobre o assunto. Procurava-se assim conceder às escolas maior autonomia.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

No que concerne à atividade física e desportiva, esta desde sempre foi lecionada por um técnico licenciado na área. Aqui nunca existiu a possibilidade de ser um elemento com “currículo relevante” a lecionar.

No entendimento das Associações de Pais, ficava-se longe de prestar um serviço adequado, ou, dito de outra forma, um serviço que pudesse ir ao encontro das necessidades das famílias e dos próprios alunos. Aqui o Ministério da Educação, enfrentou diferentes oposições, vindas dos sindicatos e dos docentes. Os professores não queriam e opunham-se. Na escola o clima vivido era conturbado. As autarquias não queriam e muitas delas não assumiram responsabilidades nas AEC. As IPSS, que tinham as suas Atividades de Tempos Livres (ATL) a funcionar com o apoio da Segurança Social, tiveram de fechar as “valências”, terminologia à data, hoje (resposta social) de Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL).

Os docentes de 1.º ciclo estavam aparentemente no seu “conforto” do regime duplo. Entrada às 8 horas e saída às 13 horas ou entrada às 13 horas e saída às 18 horas. Era um regime que há muito funcionava e que estava instituído por não haver salas de aula para todos os alunos em regime normal, com entrada às 9.15 e saída às 12.30, e entrada às 13.15 e saída às 15.00. Este horário não servia os interesses das famílias. Isso foi visível quando a CONFAP se pôs do lado da ministra da Educação com o objetivo de conservar aquilo que tinha sido acordado com o ME. As escolas, por seu turno, necessitaram de ser acompanhadas e mostrou-se necessário identificar os problemas que passaram a ter no funcionamento até às 17.30. Às equipas coube ajudar a encontrar soluções.

Um novo paradigma pôde ser encontrado nesta medida. Eventualmente uma das medidas mais democráticas desde o 25 de Abril aplicadas à escola pública nacional. Promoveu, como refere Rodrigues (2010), “uma efetiva integração do 1.º ciclo na estrutura da escolaridade básica e criou condições para a melhoria das aprendizagens e para a equidade do sistema educativo” (p. 59). No que concerne ao Inglês, terá de ser avaliada a sua introdução no 1.º ciclo enquanto atividade de enriquecimento curricular. Quanto às AEC há questões críticas que terão de se destacar e relevar. Por um lado, a necessidade de criar nas AEC um espírito efetivo de enriquecimento curricular. Não foram criadas nem poderiam ser desenvolvidas como se se tratasse de atividades extracurriculares. Assim, havia que criar todas as condições para que o Professor Titular

de Turma (PTT) pudesse acompanhar e supervisionar as atividades. Por outro lado, nas AEC teria de estar sempre presente a prevalência do interesse pedagógico das atividades. Num estudo de Santos e outros (2011), que retoma uma dissertação de mestrado da Universidade de Coimbra, pretendia-se investigar as influências que as AEC exerciam nos alunos que as frequentavam, chegando-se à conclusão que “depois de controladas diversas variáveis (...) há associações significativas entre a frequência das AEC da rede pública e uma maior incidência de comportamentos problemáticos dos alunos” (p. 55). Ou seja, os alunos nas AEC denotavam comportamentos mais indisciplinados que poderemos associar à menor importância que os encarregados de educação davam a essas atividades, e mesmo problematizar sobre se os professores Titulares de Turma (PTT) davam uma grande relevância às atividades supervisionando-as e apresentando-as aos Encarregados de Educação e aos alunos como importantes para o enriquecimento curricular que se fazia na sala de aula no horário letivo. Também aqui o caminho a percorrer teria de ser primeiro de aceitação por parte dos professores titulares de turma e depois as entidades promotoras teriam objetivamente de fomentar a qualidade dos tempos das crianças entre os 6 e os 10 anos de idade. Isto far-se-ia através de aprendizagens que conduziam a um verdadeiro enriquecimento curricular.

A Universidade de Évora, no âmbito da investigação do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP), tem a decorrer um projeto denominado “Avaliação externa do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, coordenado pela Professora Isabel Fialho. Esta investigação está integrada no Grupo Desenvolvimento, Aprendizagem e Inclusão que se centra “na construção de conhecimento resultante da interface entre psicologia e educação a partir da qual emerge investigação fundamental e aplicada”²⁶. Este estudo foi solicitado pelo Ministério da Educação e Ciência.

Como resposta a algumas destas questões, em Janeiro de 2009 é lançado um livro em forma de Relatório que é o corolário de um pedido do Ministério da Educação a uma

²⁶ Sítio da universidade de Évora in www.ciep.uevora.pt/grupo.php?grupo=2, acedido em 13 de Outubro de 2013.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

equipa de peritos internacionais independentes²⁷. A metodologia seguida na avaliação segue de perto a que tinha sido utilizada pela OCDE “para avaliar as políticas educativas em muitos países membros ao longo dos anos”, conforme se descreve no prefácio do livro. Matthews (2009) apresenta como pontos fortes: “A oferta do programa a nível nacional”; A transferência de responsabilidades (...) [e uma] maior autonomia de gestão (...) [para os] agrupamentos de escolas; A criação de parcerias efetivas (...); Um meio de combate ao isolamento; Maior equidade (...) no passado ao alcance apenas dos alunos cujos pais podiam pagar” (p. 49).

Mas as AEC apresentavam também pontos fracos, no entender do mesmo estudo, e refere-os: “Dificuldades na coordenação da conceção, do planeamento e da avaliação dos programas; Falta de facilidade no acesso a abordagens inovadoras (...) sem ser o Inglês; Sobreposições [entre as] atividades curriculares nucleares e as AEC (...); Falta de equidade uma vez que as AEC não são obrigatórias; A legislação e os orçamentos restringem a liberdade local para decidir o conteúdo dos programas“ (p. 50).

Matthews (2009) classifica no seu relatório as metas alcançadas como “notáveis” (p. 84) e refere que se deve sempre pretender assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagens dos alunos.

Com as AEC, o que se passou entre Julho e Agosto de 2013 foi de difícil compreensão. Primeiro a publicação do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 5 de Julho, que estabelecia que o Inglês ficasse fora das AEC, depois o Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de Julho, que mantinha o Inglês como oferta das AEC. Este despacho contrariava, assim, o decreto-lei que havia sido publicado 10 dias antes. As relações entre o PTT e os professores das AEC deviam de ser motivadoras de novas aprendizagens para os alunos e de aprofundamento de matérias trabalhadas no contexto da sala de aula. Parece ser muito importante que os impactos sejam os menores possíveis e que se possa exigir resultados. Estes terão de ser a soma do trabalho efetuado na componente letiva com o trabalho efetuados nas AEC. Parece-nos que só assim as futuras avaliações dos impactos das AEC nas aprendizagens dos alunos poderão ser mais significativas. Ora, a flexibilização

²⁷ A equipa liderada pelo Prof. Peter Matthews era constituída por Elisabeth Klaver, Judit Lannert, Gearóid Ó Conluain e Alexandre Ventura. O relatório chama-se “Políticas de valorização do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal (Avaliação internacional) e foi lançado em 2009.

já está expressa no primeiro Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, mas também no segundo, o n.º 14460/2008, de 28 de Maio. As razões aduzidas parecem plenamente justificadas. Há, no nosso entender, três fatores preponderantes para a decisão: Os docentes das AEC são semelhantes aos restantes da componente curricular. Aqui, contudo, existiu um retrocesso no último despacho de 2012 sobre esta matéria, em que se lhes aplica o termo “monitores”. Os docentes das AEC estão no espaço da escola, podem assim partilhar mais responsabilidades, pois não vão só à escola, estão na escola. Partilham o espaço, partilham as responsabilidades. Depois, o Projeto Curricular de Turma (PCT), que tem de incluir o projeto das AEC, poderá ser melhor articulado e compreendido por todos os envolvidos.

Tem de se garantir a existência de um momento formal para se perceber o que se passa num e noutro momento. O momento deveria ser o mesmo. Peter Matthews (2009), no relatório de avaliação externa que apresentou ao Governo a pedido deste, refere como ponto crítico das AEC a falta de articulação entre as atividades curriculares e as extracurriculares, nomeadamente pelo facto de existir “sobreposição das atividades curriculares nucleares e as AEC” (p. 60). O facto de se conseguir ter as AEC incluídas nas atividades curriculares, como acontecia em alguns Agrupamentos, deixa de ter uma importância relevante a partir do momento em que nem sequer se sabe quando começa uma componente e acaba a outra. A forma como as AEC são inseridas na planificação diária dos alunos de 1.º ciclo permite que estes permaneçam na escola entre as 9 e as 17.30. Este horário para os pais torna-se muito imperioso porque deixam, na maior parte dos casos, de ter necessidade de pôr as crianças depois do horário letivo noutra instituição. Aqui discordo de Aires (2011) quando se refere à escola da seguinte forma: “Há quem pense que a escola é uma creche. Desconfio que os colaboradores mais próximos dos últimos ministros da educação pertencem a esta categoria” (p. 47). O diretor não deve escolher para a sua equipa um elemento que entenda que as AEC devem ocorrer no final do dia e que não têm relevância significativa porque criam dificuldades aos docentes do 2.º ciclo de Inglês, porque há ritmos e aprendizagens/competências diferentes na entrada de ciclo. Ao diretor cabe definir prioridades e parece que cada vez mais as AEC, fruto de todas as transformações que sofreram, merecem uma redobrada atenção. É que o argumento tantas vezes ouvido dos diferentes níveis de desenvolvimento à entrada do 2.º ciclo sempre existiu. Por outras

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

vias, é claro, mas os resultados acabam por ser os mesmos. Ou seja, quem podia pagar frequentava os institutos de línguas para poder ter contacto com a língua inglesa mais cedo. Portanto, esta situação gerava igualmente dificuldades quanto ao conhecimento/domínio das línguas. Quem pensa assim e não vê as AEC como um mecanismo de transferência de autonomia para os níveis do sistema educativo não pode fazer parte das escolhas dos diretores para assumir cargos de decisão nas escolas. Senão, como poderemos implementar as AEC se não temos a possibilidade de discutir as formas de o fazer com quem gere os agrupamentos de escolas? Herdeiro (2010) refere que “Atualmente as escolas, como qualquer organização, estão a ser submetidas a mudanças profundas, relativamente à forma como o seu processo é conduzido” (p. 77).

Os responsáveis devem promover e dinamizar a implantação do projeto educativo (que por vezes é concelhio), ajuizando o que melhor pode ser integrado nas AEC. Deverão ter presente uma dimensão de serviço público que não fique aquém das necessidades.

Não sendo um defensor acérrimo da flexibilização, estou convicto de que onde ela existe serve melhor os interesses das crianças e das famílias. Atualmente, com este modelo das AEC, a flexibilização é quase imprescindível. Lamentamos que mais uma vez os modelos tenham de ser impostos sem ser sentidos como necessários pelos docentes. As dificuldades de implantação prendem-se muito com resistências dos professores que, após terem passado do horário duplo para o normal, se veem agora confrontados com o facto de terem de aceitar a flexibilização com horas de entrada e de saída é variáveis.

Só os conseguiremos ganhar pela persuasão, fazendo-os sentir que a mudança é necessária e que todos ganharão com a flexibilização. Por outro lado, a ausência de flexibilização porá em risco as AEC devido à dificuldade em se ter professores devidamente qualificados. Esta ideia alterou-se a partir de 2011/12, como fim da Área de Projeto e do Estudo Acompanhado no ensino básico, o que levou a uma saída compulsiva de docentes do sistema. Numa primeira a saída verificou-se ao nível dos professores contratados mas depois muitos professores do quadro que viram o seu lugar em perigo com os horários zero. Dito de outra forma, os professores sem componente letiva em face da redução significativa do número de alunos que se faz sentir em praticamente todas as zonas do país, conjugado com o resultado de medidas

governamentais que visaram “emagrecer” a escola levou-a uma redução significativa do número de professores necessários no sistema de ensino

Agora há que perceber que se não flexibilizarmos não há docentes que trabalhem 5 horas por semana (outra medida governamental que reduziu de 10 para 5 horas o tempo destinado às AEC, desde o ano letivo 2013/2014), entre as 16.30 e as 17.30 para auferirem menos de 300 euros mensais de ordenado. Há que fazer muito mais e há que propiciar horários completos que permitam aos docentes não estar nas AEC somente até encontrarem algo melhor. Se isso não acontecer haverá essencialmente para os alunos graves problemas.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

2.5.2 - Educação Especial

Esta foi outra área também contemplada nestas medidas de política educativa, que veio a sofrer grandes alterações que se repercutiram no quotidiano das escolas. Trata-se de uma área muito sensível, pois toca num público muito suscetível mas que tem todo o direito à inclusão efetiva na escola e na sociedade.

A criação das Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e de Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo cegueira²⁸ trouxeram uma nova realidade à Educação. Constituíram novas realidades que chegaram à escola, alunos antes “retidos” em colégios de educação especial ou nas suas habitações que ingressaram na escola. Quando queremos abordar o tema da inclusão não nos podemos dissociar da declaração de Salamanca (1994), que refere que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos (...) (p. 106), assim como nos reportamos a Caeiro (2013), quando define a escola inclusiva como sendo a “que reconhece, respeita e fundamenta a sua ação na diversidade e igualdade” (p. 30). A criação destas unidades terá constituído um passo decisivo na concretização desse importante desiderato: a inclusão. O apoio aos professores que trabalharam posteriormente nestas salas e aos assistentes operacionais teve de ser reforçado. Muitas vezes estes foram “compelidos” a trabalhar nas mesmas, onde a exigência se fazia sentir muito mais nas relações interpessoais do que na vertente física. O contato diário com os encarregados de educação, a análise das necessidades de cada uma das crianças e a forma como a articulação do trabalho entre o professor da educação especial e os assistentes operacionais tem de ser bem estabelecidos.

Aqui, como para todas as crianças incluídas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o papel decisivo pode ser do docente da Educação Especial. Este decreto-lei procura promover, tal como destaca no seu preâmbulo, a “igualdade de oportunidades, valorizar e educação e promover a melhoria da qualidade de ensino”. Todos os docentes de educação especial, também eles com formações diferentes, apresentam uma matriz

²⁸ As unidades ficaram conhecidas como Unidades de Ensino estruturado e Unidades de Multideficiência, respetivamente.

comum: apoiar as crianças com necessidades educativas especiais de carácter prolongado. “A educação inclusiva” e a “equidade educativa” são dois conceitos que também são aflorados no preâmbulo do mesmo decreto-lei, sendo apresentadas como “garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados”.

O artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 refere ainda “a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos, com limitações significativas da atividade e da participação num ou em vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carater permanente (...)”. As unidades são, por isso, a resposta para estes alunos. Com estas respostas pratica-se a inclusão. A Educação Inclusiva preconiza criar um sistema unitário a partir dos sistemas educativo regular e especial, tradicionalmente separados. Propõe-se, assim, a prática da inclusão de todos em salas de aula onde todas as necessidades dos alunos sejam satisfeitas.

Neste aspeto, o pensamento e a preocupação maior terão de ser outros, ou seja, são crianças que pertencem a um grupo turma no 1.º ciclo e a um Conselho de Turma nos restantes ciclos. O docente da Educação Especial é só mais um elemento do Conselho de Turma que terá como principal função articular com o Diretor de Turma a melhor forma de podermos ir ao encontro do que ficou definido no projeto educativo individual. Havia, de acordo com Rodrigues (2010), “a ausência de uma política de formação e de profissionalização dos professores afetos à educação especial”. Para além disso refere ainda a existência de “uma indefinição de critérios e de procedimentos rigorosos e transparentes na identificação e sinalização de alunos com NEE” (p. 138).

Às equipas cabia também um importante papel de proporcionar formação a estes docentes e de anualmente procurar encontrar boas práticas que permitissem dar a conhecer a outras realidades positivas, boas experiências, que continuavam a emergir nas nossas escolas. Às EAE competia apoiar as escolas na obtenção e utilização dos instrumentos, necessários à implementação de cada uma das salas: o contacto com a autarquia, com o Diretor de Escola e com a própria DRE no sentido de veicular um parecer que permita à escola dar a resposta que deve dar em face dos alunos que tem. Por outro lado, e em face do conhecimento alargado dos agrupamentos de escolas, cabe também agrupar os alunos em determinadas unidades que não tenham ainda atingido o número máximo nesta situação. Deixa de existir a sinalização simples que antes era

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

feita, passando a existir uma referenciação que permita que haja um processo completo do aluno que o acompanhe enquanto a medida de apoio estiver a ser aplicada. Por um lado, a autonomia da escola parece sair reforçada, pois a interação com a família existe em todo o processo.

Para a abertura das salas de multideficiência e de ensino estruturado, assunto já aqui abordado e retratado na categorização efetuada aquando da entrevista os CEAE, estes não têm dúvidas em afirmar que eram eles próprios os principais responsáveis pela abertura dessas salas. Sete dos entrevistados incluem a Equipa na abertura das salas de Ensino Estruturado e/ou de Multideficiência.

Havia necessidade de elaborar um trabalho prévio no terreno de identificação das crianças a incluir nessas salas, tendo presente que os alunos frequentariam a Sala de Multideficiência, ou de ensino Estruturado nos momentos do dia que a equipa decidisse de acordo com as temáticas a abordar. Por isso era necessário ter a máxima informação sobre as crianças: se havia comprometimentos a nível motor, pessoal, social, de audição, da fala ou da coordenação óculo-manual, tudo isto teria de estar devidamente avaliado. Para este processo foi importante a implementação da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). Para uma análise próxima através do contacto presencial, só possível pela proximidade da Equipa e pelos relatórios que a criança traz e de vários contactos com o encarregado de educação, pode encontrar-se uma verdadeira resposta à problemática de cada criança. Este tratamento, esta postura, faz toda a diferença. Muitas vezes verificava-se que nem a própria escola teria este cuidado na abordagem com os encarregados de educação. Como defende Marques (2002):

“Um diagnóstico precoce realizado por uma equipa transdisciplinar, envolvendo todos os elementos que interagem com a criança (pais, técnicos de saúde, educação e outros julgados convenientes à aplicação de instrumentos específicos de diagnóstico e a planificação conjunta de intervenção) são fundamentais para melhorar a inclusão dessas crianças e famílias na sociedade em que vivem” Marques (2002, p. 102).

Quando a criança nasce a preocupação que se tem muitas vezes, quer os pais, quer os educadores, é a da fala, se a criança vai ou não falar. Há as comparações do verbalizado e do não verbalizado com diferentes categorizações. Na avaliação funcional há comportamentos adaptativos que têm de ser devidamente avaliados.

O que lhes dão as unidades? Dão-lhes rotinas, estereótipos, procuram afastar os imprevistos, os medos, a insegurança, a incompreensão.

Há então que ter uma supervisão através de uma tríade educativa como defende Santos e Sousa (2005): “um processo de desenvolvimento tripartido entre a casa, a escola e a comunidade” (p. 49). Para todas as crianças esta tríade define um Programa Educativo Individual (PEI), que terá de ser assinado por todos os intervenientes e que será alvo de alterações sempre que se verifique essa necessidade face à avaliação efetuada.

As EAE, postas num patamar de supervisão e de distanciamento em relação às práticas das escolas, estavam em condições de dar a tranquilidade e a segurança aos pais para os seus filhos.

Há, contudo, um aspeto que se torna relevante, mesmo preponderante: a confiança. Para que as equipas pudessem desempenhar o seu papel de uma forma pró-ativa com as escolas tinham de criar a confiança em si mesmas. Granjeando esta confiança havia o compromisso de todos e havia outro aspeto primordial: uma postura construtiva em relação às diferentes situações. Parte-se do pressuposto de que se não se consegue resolver é porque não se encontrou ainda a resolução. Ou seja, não se pensa nunca que é porque não houve esforço suficiente ou porque simplesmente, não se quis. Há que ter a máxima informação sobre as crianças.

Quando a EAE apoia a abertura de uma sala de Ensino Estruturado que terá, fundamentalmente, crianças autistas, tem de saber que no agrupamento de escolas há docentes com suficiente informação sobre o autismo. Esta relação abre as portas das escolas à Equipa e, conseqüentemente, à comunidade educativa que a procura. Sendo que o atendimento não deverá ser uma das prerrogativas da equipa, o que se verifica na prática é que esta procede a uma série de encaminhamentos, esclarecimento e colocações de alunos, fruto do entendimento que existe com os diretores de escola.

Muitas foram as medidas em que as equipas tiveram de intervir para a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, devido à conflituosidade do momento, motivada essencialmente pelo medo da mudança. Fernandes (2008) define “o medo do novo” e descreve esta perceção como o que se aplica “às novas tecnologias de informação e comunicação ou à implementação de reformas e aceitação de novos desafios” (p. 33).

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

As equipas tiveram de estar reforçadas com docentes com formação, profissionalismo e percursos profissionais reconhecidos, que pudessem dar garantias de poder servir de suporte aos agrupamentos a às escolas em todas as áreas.

Um estudo que teve como consultor Simeonsson, (2010) e que foi coordenado por Manuela Sanches Ferreira e conduzido por Ana Tavares, Mónica Maia, Sara Pinheiro e Sílvia Alves procurou avaliar os impactos do Decreto-Lei n.º 3/2008. Nesse estudo²⁹, apresentado em Dezembro de 2010, refere-se que, por um lado, a

“promulgação do decreto-lei permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo de envolvimento dos alunos com NEE na sala de aula; constatou-se ainda que a aproximação à escola inclusiva tem sido conseguida pelo envolvimento e profissionalismo dos diferentes profissionais e pelos recursos disponibilizados pela tutela” (p. 2).

Ainda de acordo com o estudo,

“as escolas percebem que hoje o impacto do Decreto-Lei n.º 3/2008 é mais positivo do que em 2008, devido a um maior conhecimento do referido decreto-lei, a uma maior facilidade na utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens (CIF-CJ), à existência de mais materiais de apoio e de uma melhor coordenação e planeamento por parte dos profissionais” (p. 11).

Este receio, manifestado inicialmente na reforma da Educação Especial (EE), trouxe grande angústia aos docentes que lecionavam a EE. Para os alunos e os pais a EE seria agora entregue a docentes devidamente formados para o efeito. Numa perspetiva mais corporativa e sindical dos professores, os docentes de EE arriscavam-se a ficar sem o seu lugar se não fossem especializados. A angústia agudizava-se pela identificação dos alunos que eram elegíveis para o ensino especial, porque isso deixaria professores sem lugares na educação especial e talvez até nas escolas de origem.

²⁹ Estudo coordenado por Manuela Sanches Ferreira e conduzido por Ana Tavares, Mónica Maia, Sara Pinheiro e Sílvia Alves, que procurou avaliar os impactos do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Ou seja, os docentes, por desconhecimento, puseram em causa e apresentaram reservas à CIF-CJ. Nesta classificação estão cientificamente reconhecidos os compromissos e os comprometimentos dos jovens a diversos níveis. Logo os docentes da educação especial, que antes acompanhavam 25 alunos numa escola durante cerca de 1 hora por dia cada um, passariam a ter somente 5 alunos. Isto era realmente apreciado por encarregados de educação e por alunos. Já no que concerne aos docentes de EE isso era visto com algumas reservas. Beneficiava a escola, beneficiava o aluno e beneficiava o professor que teria finalmente possibilidade de perceber e vislumbrar os reais progressos do aluno e/ou refazer o PEI o mais ajustadamente possível, adaptando-os à filosofia de desenvolvimento do aluno em causa.

A escola centrava-se agora no aluno e dava relevância a modelos centrados no mesmo. Aqui, a construção do ensino tinha por base as suas necessidades singulares. O currículo tornava-se, deste modo, um meio pelo qual um fim era alcançado: o sucesso escolar do aluno.

As equipas deviam procurar transmitir segurança aos órgãos de gestão, sendo vistas como interlocutores privilegiados de diferentes situações e empenhadas em solucionar questões e desencontros. Num patamar em que não são hierarquicamente superiores, as EAE funcionam como suporte ao porem o seu aconselhamento ao serviço das escolas. A decisão final era sempre do diretor.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

2.5.3 - Desporto escolar

Também o Desporto Escolar foi uma matéria a que as EAE se tiveram de dedicar de uma forma muito vincada. A competição intraescolas (externa) e a competição interna obrigavam muitos recursos das equipas a funcionar em horários alargados muito exigentes durante a semana e durante o próprio fim-de-semana.

Neste capítulo verificaram-se muitas alterações no período em referência. Por um lado, procurou-se incluir o desporto escolar de forma que os diretores das escolas fossem responsabilizados pela sua realização efetiva. Mais uma vez, como em todas as mudanças, a questão do desporto escolar necessitou ser estudado, interiorizada essa forma de funcionar e implementada em seguida. Há um caminho a percorrer no sentido de sensibilizar cada vez mais os diretores e os presidentes dos clubes do Desporto Escolar para a verdadeira importância desta modalidade desportiva nas nossas escolas. Sousa (2006) refere-se ao mesmo como sendo um “programa que em si é somente um passo que necessita de ser avaliado posteriormente” (p. 1)³⁰. O programa do desporto escolar foi transformado, sendo visíveis as alterações numa primeira fase. No programa é referido expressamente que “devem as DRE, assegurar os recursos humanos necessários ao planeamento, acompanhamento e monitorização do desenvolvimento do programa do DE e respetiva aplicação no seu âmbito territorial”³¹. Assim, muitas DRE deixaram nas EAE esta função de acompanhamento e monitorização fazendo-o estas no terreno.

O próprio programa do desporto escolar 2009/2013 preconizava: a “planificação e coordenação da atividade externa é da responsabilidade das diferentes estruturas do Ministério da Educação (Escolas, EAE, DRE, DGIDC) ” (p. 7). Procurava-se, assim, promover uma melhor articulação entre os profissionais do desporto escolar que trabalham junto das EAE e as próprias escolas.

³⁰ *Setubal na rede*, acessido em 12 de Maio de 2011 em:

<http://www.setubalrede.pt/content/index.php?action=articlesDetailFo&rec=7577>

³¹ Programa do Desporto escolar 2009/2013, p.7

Por outro lado, a oferta do desporto escolar, vincada no programa, passou a ser, “quer a atividade interna, quer a atividade externa, de oferta obrigatória e teve de começar a fazer parte do projeto pedagógico das escolas.” (p. 7).

Verificou-se o crescimento do número de grupos/equipas, o aumento do número de modalidades e o aumento, do número de participantes. Este era um dos principais objetivos do desporto escolar. Sousa (2006) apresenta-o como sendo “um novo projeto mais virado para a escola, para as suas realidades, vivências e necessidades (...). Por um lado existirá uma maior responsabilização por parte dos conselhos executivos dos estabelecimentos de ensino e dos agrupamentos, por outro o desporto escolar deve ser perspetivado como instrumento de inclusão e de promoção do sucesso escolar” (p. 1).

O Despacho n.º 9332/A 2013, de 16 de julho, vem estabelecer um novo programa para o desporto escolar no quadriénio 2013/2017. Beneficia de uma redução de âmbito nacional de cerca de 600 horas, destinada a patrocinar o aparecimento dos grupos/equipas nas diferentes escolas, o que implica em média a redução de mais de cerca de 30 horários completos de professores de Educação Física. Também aqui a contenção governamental implicou, de uma forma abrupta, com o número de professores, mas muito principalmente na oferta que cada uma das escolas pode oferecer às suas comunidades.

Rodrigues (2007) refere que “A escola não deve ser apenas o espaço onde os jovens dispõem de infraestruturas e oportunidades para fazer desporto; enquanto parte integrante do Projeto Educativo e do Plano de Atividades dos estabelecimentos de educação, o Desporto Escolar deve estar ao serviço da missão da escola pública.”³²

Agora com o novo programa o Governo pretende alargar o desporto escolar aos alunos do 1.º Ciclo, nomeadamente por causa das preocupações com a obesidade infantil, uma iniciativa que não terá custos para as escolas. “É um projeto piloto que incide sobre uma dúzia de escolas (15 a 30 alunos por escola) para os 3.º e 4.º ano de escolaridade e duas vezes por semana», Nuno Crato, Ministro da Educação e Ciência adiantou que será este

³² *Discurso na gala Desporto Escolar 2007*. In Portal da Educação, acessido em 10 de Abril de 2012 em: <http://www.educare.pt/>

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

o modelo para o restante do ano letivo em curso, sendo que “depois do período experimental esta iniciativa será avaliada pela Direção-Geral de Educação.”³³

³³ TSF-Rádio Jornal, notícia de Ângela Braga, de 7 de julho de 2013, acessado em 13 de Agosto de 2013 em: <http://www.tsf.pt/pesquisa/default.aspx?Pesquisa=angela+braga+7+julho+2013>

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

2.5.4 - Programa de Novas Oportunidades

O Programa Novas Oportunidades (NO) foi a resposta que o XVII Governo Constitucional encontrou para aumentar os índices de escolaridade dos portugueses. Decorreu entre 2005 e 2011 e, mesmo antes da tomada de posse do XIX Governo Constitucional, já muito se falava e criticavam o seu modelo e as metodologias adotadas, que muitos achavam facilitistas.

As Grandes Opções do Plano para 2013, plasmadas na Lei n.º 66-A/2012, de 31 de Dezembro, aprovam estas e referem logo no seu preâmbulo que: “a reformulação dos procedimentos e políticas nos sectores (...) e da educação prosseguirá como previsto permitindo uma redução significativa da despesa”.

O governo que tomou posse em 2011 cedo olhou para este programa fazendo uma série de avaliações menos positivas em relação a muitos dos seus aspetos. Esta matéria foi mesmo tema forte na campanha eleitoral que precedeu a sua eleição.

Segundo Rodrigues (2010), “cerca de 3,5 milhões de adultos inseridos no mercado de trabalho tinham habilitações escolares inferiores ao secundário” (p. 301). Muitos deles com idade inferior a 30 anos. O programa criado procurou responder a esta lacuna já identificada mas que não tinha ainda tido uma abordagem dirigida ao sucesso. Rodrigues (2010) refere ainda que “entre 2005 e 2009 inscreveram-se nos Centros Novas Oportunidades um milhão de adultos, dos quais 350 mil obtiveram a certificação escolar de nível básico ou secundário” (p. 301).

O governo atual decidiu assim extinguir alguns os CNO. “O governo extinguiu nove centros NOP, depois de na quarta-feira ter divulgado que estava a analisar as candidaturas apresentadas ao financiamento intercalar que se prolonga até agosto de 2012”.³⁴

No quadro seguinte podem apreciar-se os níveis de escolaridade efetiva da população ativa com habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário em 2001.

³⁴ Revista *Educare.pt* acedida em 9 de dezembro de 2012 em: <http://comunidade.educare.pt/>

Quadro n.º 1.2 - Níveis de escolaridade efetiva da população ativa com habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário em 2001.

| | Completo | Incompleto | A frequentar |
|------------|-----------|------------|--------------|
| 1.º ciclo | 1.217.312 | 202.642 | 6720 |
| 2.º ciclo | 601.059 | 151.128 | 3950 |
| 3.º ciclo | 354.760 | 208.952 | 15.686 |
| Secundário | 560.108 | 418.171 | 48.401 |
| Total | 2.733.239 | 980.893 | 74.757 |

Fonte: Rodrigues (2003).

Este programa visava também, embora fosse dirigido essencialmente aos adultos, como refere Rodrigues (2010), “estancar o fluxo de desqualificação, ou seja, inverter a tendência do abandono escolar precoce por parte dos jovens (p. 304).

A procura junto dos CNO excedeu todas as expectativas, com adultos inscritos a terem de aguardar alguns meses para poderem ser chamados para a primeira entrevista.

Depois veio a fixação de metas por parte do governo, já em 2010, e isso parece ter alterado de certa forma a dinâmica, muito própria, tal como a própria forma de olhar para os CNO.

Quando em Setembro de 2005 esta iniciativa foi apresentada na Assembleia da Republica talvez não se alvitrasse sequer que a mesma viesse a ter tão grande afluência, que tanta gente aderisse voluntariamente à mesma e que pudesse ser considerada uma das marcas do governo de então. O que é facto é que a oposição, da direita à esquerda, tudo fez para descredibilizar os formandos e o programa. Inicialmente foram criados 400 centros CNO, mas esse número em breve cresceu face à procura existente.

O Governo apresentou no decorrer do programa um discurso de defesa dos formandos e do programa, referindo que a quantidade não implica fatalmente quebras de qualidade. Todavia, a imagem que passou para o exterior e para opinião pública foi exatamente o contrário. Os próprios formandos mudavam de CNO, porque no “x” era mais fácil do que no “y”, ou apenas porque aquele chamava mais depressa os formandos interessados do que o “y”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Seria aparentemente difícil manter este ritmo de formação. Mas é um facto que para muitos formandos à espera de uma oportunidade, esta foi uma etapa crucial. Outros que nunca tinham pensado na conclusão do secundário mas que tinham agora uma nova oportunidade de o fazer eram levados e entender como relevante o seu aparecimento e o seu impulso. Por outro lado, para os formadores (professores que viram as escolas abrir novas vagas para colocações), tal como para as instituições/empresas que foram chamadas a colaborar com a escola numa fase mais adiantada do processo, quando já estariam também mais despertas para isso devido a algumas participações nos Conselhos Gerais das Escolas, para todos houve uma relevância vincada e sentida com o programa NO.

Por outro lado, as escolas, no âmbito das NOP; apresentavam um leque variado de cursos profissionais. A ANQ lançou o guia das profissões, que incluía a descrição das principais competências exigidas e das atividades desenvolvidas em profissões de nível 3, testemunhos de profissionais e percursos educativos e formativos associados. Foi lançado também o Kit de exploração vocacional, que incluía a informação sobre as profissões e sobre as ofertas formativas, bem como atividades a desenvolver com os jovens. Havia ainda o jogo das profissões que consistia num jogo interativo que permitia aos jovens simularem escolhas formativa e percursos profissionais.

Nas NUT III definiram-se quais os grupos com volume de oferta formativa e oferta de emprego, os grupos com fraca expressão de oferta formativa e os grupos com dinâmica positiva de emprego e elencavam-se os que tinham alguma expressão de oferta formativa mas com uma dinâmica recessiva de emprego.

Será relevante referir que já em 2002 se avançou na Noruega para um projeto que preconizava objetivos algo idênticos. Focava-se mais na faixa etária de mais de 25 anos e foi criado como resultado de uma nova lei que dava aos maiores de 25 anos que não tivessem iniciado ou concluído o ensino secundário o direito legal à educação gratuita.

Neste país, em agosto de 2005, a escola foi ampliada com vários grupos do ensino secundário inferior, níveis 9 e 10. Isso deu aos alunos a possibilidade de fazerem a formação a um ritmo adequado às suas necessidades. Muitos adultos precisavam deste modelo.

Na Noruega existiam em 2011 seis centros de formação de adultos que albergavam alunos dos 25 aos 60 anos, sendo que a sua maioria tinha próximo dos 25 anos.³⁵ Fruto deste projeto, em 2011 houve cerca de 1500 estudantes que se prepararam para os exames.

³⁵ *Study Visits for Education and Training Mechanisms of Quality assurance in secondary schools (2011) Mechanisms of Quality assurance in secondary schools Improve access, equity and quality in education and training, Sèvres, France.*

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

2.5.5 - Aulas de substituição

Neste subcapítulo abordaremos uma das medidas de política educativa que maior controvérsia causou durante os anos em referência: as aulas de substituição. Por um lado, houve uma nova metodologia para o cumprimento das horas de componente não letiva do artigo 79.º do ECD, que “obrigava” os docentes a ficarem na escola. Mas por outro sobressaiu a caricatura que se foi apresentando, como se de exemplos quotidianos se tratasse: o professor de Educação Visual a lecionar uma aula de Ciências ou o professor de Matemática a lecionar uma aula de Educação Física.

O que se verificava antes de 2005 traduzia-se numa redução do número de horas letivas de trabalho dos docentes, que a partir dos 40 anos de idade e 10 de serviço viam reduzir-se o horário de trabalho letivo nas escolas. Isto era suportado no Estatuto da Carreira Docente (ECD) através do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, que referia no seu artigo 79, n.º 1

: “A componente letiva a que estão obrigados os docentes do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e os do ensino secundário e do ensino especial é sucessivamente reduzida de duas horas, de cinco em cinco anos, até um máximo de oito horas logo que os professores atinjam 40 anos de idade e 10 anos de serviço docente, 45 anos de idade e 15 anos de serviço docente, 50 anos de idade e 20 anos de serviço docente e 55 anos de idade e 21 de serviço docente”.

Juntava-se assim esta redução da componente letiva ao número de horas da componente individual de trabalho. Hoje, com as sucessivas alterações do ECD, sendo a última de 2012, através do Decreto-Lei n.º 41/2012, art.º 79, n.º 1, alínea a), “os docentes só têm direito a redução da componente letiva a partir dos 50 anos de idade e 15 anos de serviço – 2 horas, de mais duas horas a partir dos 55 anos de idade e 20 anos de serviço e de 8 horas a partir dos 60 anos e 25 anos de serviço”. Ou seja, na atual redação mantém-se o teto máximo de 8 horas de redução, começando-se aos 50 anos de idade e não aos 40 como anteriormente. Assim havia horários de docentes a variar entre as 12 horas e as 25 horas letivas semanais. Estes docentes tinham estas horas distribuídas nas escolas, muitas vezes sem que estas pudessem aproveitar as suas competências profissionais. Rodrigues (2010) refere que para a escola, “há muito que se

fazia sentir o problema da substituição de professores (...). A inexistência de mecanismos eficientes de gestão tinha efeitos negativos não só no cumprimento dos programas de ensino, mas também na ocupação plena dos alunos em atividades de trabalho e de estudo” (p. 221).

A inexistência de orientações por um lado, o voluntarismo de alguns docentes por outro, não se “melindrar” os mais “instalados” na carreira, tudo isto fazia que os presidentes dos conselhos diretivos (ou executivos) ficassem sem argumentos para implementar outro tipo de exigência junto desse grupo de docentes.

Já em 1993, era ministra da Educação Manuela Ferreira Leite, foi determinado pelo Secretário de Estado da Educação, Castro Almeida, que as escolas assegurassem as substituições dos professores ausentes. Foi uma primeira tentativa. Todavia, a iniciativa que devia ser implementada recorrendo aos professores sem horário completo, ou pagando mesmo horas extraordinárias, veio a revelar-se incapaz de resolver a situação. Esta decisão, plasmada na lei, foi meramente administrativa e isso não chegou às escolas como sendo proveitoso para alunos e docentes. Barroso (1996) defendia que “A autonomia da escola deve ser construída e não decretada. A autonomia é o resultado do equilíbrio de forças numa escola entre os diversos detentores de influência” (p. 186). O que aconteceu, neste e noutros casos, foi que os presidentes dos Conselhos Diretivos fizeram letra morta da orientação. Nesse ano ainda existiram substituições em algumas escolas mas depois disso o assunto não foi de novo discutido, tendo sido mesmo foi esquecido.

Em 2005, com a ministra Maria de Lurdes Rodrigues, surge a ocupação plena dos tempos escolares (POPTE) para o 2.º e 3.º ciclo. (Despacho n.º 17387/2005, de 12 de Agosto, e Despacho n.º 13599/2006, de 28 de Junho). Esta medida de política educativa devia ser implementada na mesma perspetiva, recorrendo aos professores sem horário completo. Todavia, em muitas escolas, revelou-se incapaz de resolver a situação. Foi mais uma decisão meramente administrativa e não chegou às escolas como algo proveitoso tanto para alunos como para docentes. Mais uma vez se verifica que o que é puramente administrativo não chega à escola. Barroso (2005) refere que se trata da diferença entre “autonomia decretada e autonomia participada” (p.186). Formosinho (2008) refere-se à “impotência de a escola se transformar por decreto” (p. 5).

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

É, contudo, do conhecimento público que em algumas escolas foram implementadas boas experiências, onde as lideranças eram fortes e se impuseram com determinação. Os professores aderiram e a medida foi impulsionada dentro da escola com o objetivo de servir os alunos. Noutros casos, tanto nesta matéria como em quase todas as outras, as escolas não deram qualquer passo no sentido de otimizar o recurso que lhes era posto à disposição.

Contudo, esta medida conciliada com o novo ECD, publicado em 15 de janeiro de 2007, teve como primeira consequência, segundo Rodrigues (2010), “a redução do absentismo dos docentes em mais de 40%” (p. 225).

Fixemo-nos, entretanto, nas diversas alterações que o ECD foi sofrendo ao longo dos últimos vinte e três anos.

Quadro n.º 1.3 - Estatuto da Carreira Docente – alterações verificadas desde a sua publicação.

| ECD - Versões | O que pretende | Artigos alterados |
|---|---|---|
| Decreto-Lei n.º 139 - A/90, de 28 de Abril. | É aprovado o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. | |
| Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril. | Visando o pleno reconhecimento da qualificação para o exercício de outras funções educativas obtida pelos educadores e por professores e a sua relevância no efetivo serviço de tais funções. | Os artigos 56.º e 57.º |
| Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro. | Que seja um marco importante na dignificação e valorização da profissão docente e na construção de uma escola democrática e de qualidade. | Os artigos: 4.º a 6.º - 8.º a 10.º - 31.º e 32.º - 35.º a 39.º - 41.º a 53.º - 59.º e 60.º - 67.º a 69.º - 71.º a 77.º - 79.º a 83.º - 87.º, 99.º; 102.º; 104.º; 105.º; 107.º; 108.º, 120.º e 121.º |
| Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro | O presente diploma regula o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos | Os n.ºs 2 e 4 do art.º 33.º |

| | | |
|--|---|---|
| | básico e secundário | |
| Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de julho | Consagrar soluções mais flexíveis de racionalização funcional que viabilizem de forma efetiva o reenquadramento e reintegração funcional d docente considerado incapaz para a atividade docente mas considerado apto para o desempenho de outras. | Os artigos 80.º e 81.º |
| Decreto-Lei n.º 224/2006, de 13 de Novembro. | Estabelece o regime de concessão de dispensa do cumprimento da componente letiva ao pessoal docente em funções nos estabelecimentos s públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário | Os artigos n.º 81.º e 4.º do Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho e a Portaria n.º 296/99. |
| Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. | Altera o ECD e o regime jurídico da formação contínua de professores. | Os artigos nº 1.º, 2.º, 4.º, 5.º, 8.º, 9.º, 10.º, 11.º, 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, 17.º, 22.º, 23.º, 24.º, 25.º, 26.º, 27.º, 28.º, 30.º, 31.º, 32.º, 34.º, 35.º, 36.º, 37.º, 38.º, 39.º, 40.º, 41.º, 42.º, 43.º, 44.º, 45.º, 46.º, 47.º, 48.º, 49.º, 54.º, 56.º, 57.º, 59.º, 61.º, 62.º, 63.º, 64.º, 65.º, 66.º, 67.º, 68.º, 69.º, 70.º, 71.º, 72.º, 73.º, 74.º, 76.º, 77.º, 78.º, 79.o, 80.o, 82.º, 83.º, 84.º, 85.º, 86.º, 87.º, 91.º, 94.º, 100.º, 101.º, 102.º, 103.º, 108.º, 109.º, 110.º, 111.º, 115.º, 119.º, 132.º, 133.º, 134.º e 135.º |
| Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de Fevereiro. | Contrato de trabalho. | Os artigos nº 29.o e 33.o do ECD |
| Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro. | Avaliação de desempenho e professores titulares. | Os artigos nº 16.º, 22.º, 31.º, 37.º, 38.º, 48.º, 63.º, 69.º e 111.º |
| Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho. | Garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências | Os artigos nº 4.º, 13.º, 17.º, 24.º, 31.º, 34.º, 35.º, 36.º, 37.º, |

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

| | | |
|--|---|---|
| | na carreira e a valorização do mérito. | 38.º, 40.º, 41.º, 42.º, 43.º, 45.º, 46.º, 47.º, 48.º, 54.º, 94.º, 102.º, 132.º e 133.º |
| Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. | Pretende criar condições de facilidade de análise do Estatuto da Carreira Docente e fazer da avaliação do desempenho uma oportunidade ao serviço do desenvolvimento profissional dos docentes, da melhoria do ensino, dos resultados escolares dos alunos e em sentido lato, da melhoria da qualidade do serviço público de educação. | Os artigos nº 31.º, 37.º, 40.º, 41.º, 42.º, 43.º, 45.º, 46.º, 47.º, 48.º e 100.º |
| Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro. | O presente decreto-lei procede à 12.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. | Os artigos nº 2.º e 22.º |
| Lei n.º 7/2014 | Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, que procede à 12.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho. | Os artigos nº 31.º, 37.º, 40.º, 41.º, 42.º, 43.º, 45.º, 46.º, 47.º, 48.º e 100.º do Estatuto da Carreira Docente passam a ter a seguinte redação: |

Ficou por estabelecer a monitorização territorializada sobre a aplicação dos despachos. Estas aulas de substituição e o maior número de horas que os docentes tinham de estar na escola, no cumprimento da componente não letiva do horário dedicada ao serviço do estabelecimento de ensino, remetem-nos para outro aspeto: os planos de recuperação. Estes tinham como linhas orientadoras servir os alunos ao colmatar as suas dificuldades de aprendizagem, algumas resultantes das ausências às aulas por doença mais prolongada ou por outros motivos. Também neste caso a verificação empírica mostra-

nos que não funcionaram na maior parte das situações. Tem de existir empenhamento para que os planos possam servir efetivamente para recuperar os alunos.

Cada escola procedeu à sua leitura e interpretação, tendo neste caso a sua autonomia funcionado como garante da segurança do corpo docente. Faltou maior controlo para que a medida pudesse ter sido generalizada e tivesse tido outros índices de sucesso. A monitorização da implementação da medida no terreno foi feita pelas EAE. E a IGE, nas suas inspeções periódicas, deveria ter tido a possibilidade de confrontar algumas escolas onde as aulas de substituição não serviam alunos nem professores. Num conceito muito idêntico aos dos Centros de Formação do IEFP os docentes não faltavam, os docentes permutavam. Os docentes preocupavam-se com os seus alunos e com o cumprimento de um programa que deveria ser trabalhado até ao seu final. Depois, em 2011 as substituições são preteridas. O Despacho n.º 5328/2011, de 28 de Março, refere que “a substituição de outros docentes do mesmo agrupamento de escolas ou escola não agrupada na situação de ausência de curta duração, nos termos do n.º 5 do artigo 82.º do ECD” deixa de ser uma prioridade, centrando-se estas agora na “avaliação de desempenho de docentes”, que ocupará muitos desses tempos. Em suma, a garantia de ocupação plena dos tempos escolares e o acompanhamento dos alunos enquanto estão na escola parece ter vindo a perder importância. Em 2012 o Ministro da Educação e Ciência Nuno Crato anunciou o fim das aulas de substituição. O que se implantou, contudo, em muitas escolas foi as permutas. Estas encontram-se consagradas no n.º 7, alínea a), do artigo 82.º do ECD. Inicialmente foram consentidas pelos presidentes dos conselhos executivos, só depois consagradas em despacho. Aqui foram as escolas a “obrigar” o Ministério a legislar perante a sua atuação em prol dos alunos. Com as permutas os alunos terão muito provavelmente o mesmo número de aulas previstas do que as efetivamente lecionadas e, conseqüentemente, o seu desempenho tornar-se-á mais eficiente.

Regressando ao papel das EAE, parece que neste caso elas terão um trabalho muito intenso na monitorização, identificação e ajustamento dos mecanismos que permitam que esta ocupação dos tempos letivos escolares possa ser consentânea com as necessidades dos alunos e suas famílias. Para que isto tenha um suporte legal e seja sustentado numa medida de política educativa, tem de haver disponibilidade para se

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

legislar nesse sentido e deixar no âmbito da autonomia das escolas aquilo que entendem como mais relevante para os seus alunos e respetiva comunidade educativa.

2.6 - Os professores e as comissões de proteção de crianças e jovens em risco (CPCJ) a nível nacional

Neste subcapítulo abordaremos uma vertente mais social da escola e a sua ligação com as CPCJ ao longo do país. O novo protocolo celebrado entre vários ministérios permitiu que os professores viessem para as comissões. o que possibilitou que as escolas pudessem ser um parceiro efetivo. As CPCJ deixaram de ser, em muitos casos, departamentos das autarquias ou extensões de serviços da Segurança Social, surgindo com uma nova postura mais consentânea com a sua realidade jurídica.

As EAE serviram de ligação entre a Comissão Nacional, as DRE e as escolas no sentido de poderem selecionar os docentes que reunissem um melhor perfil para desempenharem o cargo nas CPCJ como representantes do Ministério da Educação.

O papel destes professores teve um forte impacto na relação das CPCJ com as escolas. De uma forma retrospectiva, podemos fazer uma análise que denota a evolução do sucesso desde o ano letivo de 2004/05 até ao ano letivo de 2008/09. Há uma redução no 1.º ciclo de 2%; no 2.º ciclo de 5,5% e no 3.º ciclo de 7,1%. Estas taxas de retenção e desistência são preocupantes. Atualmente, e face à atual situação económica e financeira do país e das famílias, não se podem prever grandes progressos depois de 2011. Cabe à escola, enquanto entidade de primeira linha³⁶ no contexto social, promover os mecanismos necessários e dotar-se de todos os meios ao seu dispor para tentar inverter esta situação ou, no mínimo, não a deixar agravar-se.

Quadro nº 1.4 - Evolução das taxas de retenção e desistência no ensino básico 2004-2009.

| | 2004/2005 | 2005/2006 | 2006/2007 | 2007/2008 | 2008/2009 | 2005/2009 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1.º ciclo | 5,6 | 4,7 | 4,2 | 3,9 | 3,6 | -2,0 |
| 2.º ciclo | 13,4 | 11,4 | 11,2 | 8,4 | 7,9 | -5,5 |

³⁶ A escola é considerada a entidade de 1.ª linha no contexto social.

| | | | | | | |
|-----------|------|------|------|------|------|------|
| 3.º ciclo | 20,6 | 20,5 | 19,9 | 14,7 | 13,5 | -7,1 |
|-----------|------|------|------|------|------|------|

Fonte: GEPE - Estatísticas da Educação.

Os jovens de um determinado concelho que aí frequentam a escola, cujas famílias por variados fatores não lhes prestam o devido apoio, necessitam de uma atenção redobrada por parte da escola. Os fatores de risco têm de ser bem diagnosticados, cabendo depois à escola impedir que outros fatores negativos os possam atingir.

O país via-se confrontado em 2005 com um défice de conclusão dos alunos do 9.º ano de escolaridade. O abandono e o insucesso eram patentes e às CPCJ chegavam sinalizações de abandono escolar. Estas pouco poderiam fazer, cabendo à escola intervir para que muitos destes casos pudessem ser resolvidos com sucesso. Todavia, com a inclusão do professor tutor e do professor representante nas CPCJ a 50% do seu horário de trabalho, dá-se um passo importante para que a ligação entre a escola e as comissões fosse mais profícua. No protocolo de cooperação entre o Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e o Ministério da Educação ficou definido que o docente representante do ME integrava a comissão restrita, fixada nos termos do art.º 16.º da Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, e nos termos do n.º 4 do art.º 20.º Por outro lado, nas comissões com mais de 150 processos abertos a educação faz-se representar por dois docentes a 50% do seu horário de trabalho. Este segundo é o professor tutor que, como se refere no artigo n.º 4, n.º 1 do Protocolo, tem como função um trabalho de terreno que visa “proceder ao diagnóstico das causas das situações de absentismo / abandono / insucesso escolar em acompanhamento na CPCJ.” No n.º 2 do mesmo artigo refere-se que este deve “Colaborar em articulação com as escolas do respetivo agrupamento e com outros estabelecimentos de ensino existentes no concelho, na conceção e execução de projetos de prevenção primária de absentismo, abandono e insucesso escolar”. Eis a principal diferença entre a composição das comissões. A presença do professor tutor, que possa fazer um trabalho de campo articulado com os professores interlocutores em cada um dos agrupamentos ou escolas não agrupadas do seu concelho, terá certamente ao fim dos seis anos resultados positivos. Vislumbram-se grandes possibilidades de se efetuar um trabalho muito relevante de partilha e de coresponsabilização no terreno entre as CPCJ e as escolas, que exigirá responsabilidade mas dará segurança e confiança às escolas.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Alguns problemas de descoordenação anteriores, como refere Sousa (2011), “fruto muitas vezes do desconhecimento do que era o papel da comissão e de quais eram os mecanismos que os professores tinham para identificar alunos, foi sendo superado (p. 3).

Os circuitos que se criaram permitiram a resolução por parte das escolas dos seus problemas de uma forma mais célere e eficaz, no caso com os professores interlocutores junto das escolas. A figura do professor interlocutor, não estando tipificada em normativos legais, consistia na existência de um docente que na escola desempenharia o papel de um comunicador privilegiado em relação à CPCJ. Coube às EAE a função de encontrar, em conjunto com os diretores das escolas e dos agrupamentos, as pessoas com perfil para desempenhar este cargo.

A criação e apresentação de um manual de boas práticas destinado a professores, que foi trabalhado por uma equipa alargada no âmbito da Comissão Nacional, e que teve como ponto de partida um manual da comunidade valenciana de Espanha, deu também um grande contributo.

A Fundação Calouste Gulbenkian foi palco da apresentação, em Setembro de 2011, de um guia de orientações para os profissionais da educação na abordagem de situações de maus-tratos ou outras que envolvam perigo para os jovens. Destina-se, prioritariamente, a docentes que trabalham com as diversas CPCJ do país.

Este guia foi mais um importante instrumento posto à disposição dos interessados. Pode ser consultado na página oficial da Comissão Nacional através do link dos manuais. A educação deve estar cada vez mais envolvida nas CPCJ. As escolas fazem hoje um relevante trabalho de diagnóstico e de referenciação dos seus alunos. Ao longo dos últimos sete anos (desde o Protocolo de Cooperação) foram criados muitos mecanismos nas escolas para a colaboração na resolução de casos de risco. À medida que se consegue que as entidades de 1.^a linha colmatem algumas lacunas que visam a promoção e a proteção dos direitos das crianças, deixa-se às comissões mais espaço e tempo para fazerem incidir o seu trabalho, nos casos efetivamente graves, que ultrapassam o insucesso e o abandono escolar.

Na região de Setúbal, na área que se reportava à Equipa de Apoio às Escolas da Península de Setúbal Sul, somente o concelho de Alcochete tinha menos de 150 processos. Por isso foi a única comissão onde o docente que fazia a ligação entre a

CPCJ e a escola foi colocado em 50% do seu tempo de trabalho semanal, desempenhando dois papéis – professor representante e professor tutor. Em todos os outros concelhos as comissões receberam dois docentes: um professor representante e um professor tutor.

Assim, durante cerca de 5 anos realizaram-se ciclicamente nos concelhos de Alcochete, Montijo, Setúbal, Palmela e Sesimbra encontros de reflexão entre os diferentes técnicos da educação envolvidos nestes casos. Sem se retirar a individualidade a cada um dos intervenientes, foram afinados procedimentos com o objetivo de os mesmos serem os mais ajustados e refletidos possível face às realidades. Em cada escola, com a anuência dos seus diretores, foi criada a figura do professor interlocutor. A sua função principal era chamar a si a responsabilidade de todos os assuntos relacionados com a CPCJ. Libertou-se assim a CPCJ de ter de falar com todos os docentes das escolas envolvidos nos casos, independentemente das direções de turma ou das turmas onde eram titulares. Procura-se criar empatias e, essencialmente, confiança mútua através de canais de comunicação essenciais para que, quer escolas, quer CPCJ, possam ganhar tempo na resolução das situações, procurando sempre defender “interesse superior da criança e do jovem ” conforme está plasmado no artigo 4.º, alínea a), da Lei.

Com o guia de orientações para os profissionais da educação, surgem novos desafios. Por um lado, a necessidade de o dar a conhecer. Por outro, a necessidade de fazer sentir a sua utilização como mais um recurso, mais uma ferramenta de trabalho. À Comissão Nacional competiria a sua divulgação por todas as vias possíveis. Às Comissões de Proteção a sua distribuição junto do seu potencial público utilizador. Às escolas a função de fazerem a sua divulgação junto dos docentes, sugerindo temas a tratar e, ao mesmo tempo, incentivando a sua exploração a partir da documentação constante no mesmo. Para os diretores de turma, os assistentes operacionais e a restante comunidade educativa o guia poderia servir para lhes fornecer informação essencial para a sua capacitação. Deste modo poderiam melhor intervir em algumas situações em que lhes faltava formação para identificar os sinais reveladores do risco. Durante o ano de 2012 houve formação *online* para 150 professores representantes e para professores-tutores das CPCJ de todo o país, promovida pela Comissão Nacional em conjunto com a DGE. Uma primeira sessão presencial repartida por Lisboa, Porto e Coimbra, depois 11 sessões *online*. Por fim, uma sessão de encerramento nos mesmos três locais.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Constituíram-se cinco turmas. Cada turma com 30 formandos. A equipa de formadores, a qual tive o privilégio de integrar voluntariamente, era constituída por mais três técnicas que trabalhavam na Comissão Nacional. Foram 40 horas de formação por turma, que repetiu-se a partir de novembro de 2013 e de maio de 2014

Em maio de 2013, quando o trabalho que havia sido iniciado poderia vir a dar alguns frutos, eis que as regras são alteradas: é assinado nesse mês um protocolo que substitui o existente entre o MEC e o MSSS. As CPCJ ficam à espera mas os docentes acabam por não chegar às diversas comissões em Setembro. Muitos docentes não quiseram nelas ficar a tempo a inteiro. Este protocolo só começa a chegar muito amiudadamente às comissões depois de Setembro. Gerou-se muita confusão nas comissões, que perdiam o antigo professor representante e, em muitos casos, também o professor-tutor, mas gerou-se, principalmente, muita confusão nas escolas. As grandes alterações do protocolo, na situação de crescente desemprego docente, fruto das medidas de política educativa do governo, consistiam em o mesmo se destinar a professores com horários zero. Estes professores de horários zero não estarão, na maior parte dos casos, nem habilitados nem com vontade para desempenhar estes cargos. No n.º 3 da cláusula 1.ª do protocolo ficou definido que o docente exerça “as suas funções a tempo inteiro” nas CPCJ com volume processual inferior a mil processos. As que tiverem um volume superior a mil processos, de acordo com n.º 4 da cláusula 1.ª, terão ainda a possibilidade “de ter um professor tutor”. Este, estando aparentemente a tempo inteiro na comissão, será um elemento fundamental para, junto das escolas, evitar que se acumulem sinalizações em determinados momentos do ano e, por outro lado, que estas sinalizações sejam feitas depois da entidade de 1.ª linha – a escola – ter desenvolvido todos os procedimentos. O risco reside no facto de os professores representantes, que são simultaneamente tutores, terem de desempenhar as suas funções em relação a um número elevado de processos. A tendência é para a burocratização dos professores representantes, deixando o trabalho de tutor de ser efetuado em favor dos processos pendentes na sua secretária.

No relatório denominado “Reducing early school leaving: Key messages and policy support Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving”, publicado em Novembro de 2013, são apresentadas as CPCJ em risco como entidades de âmbito municipal:

”Portugal, there is a nationwide network of ‘Commissions for the Protection of At-Risk Children and Youth’, managed by the municipalities. Each commission is composed of a small executive team of 3 to 5 full-time members that usually include staff from the municipality, social security services, local NGOs and teachers. This team works directly with a larger team also representing health services, education, security, parents and local associations – where ESL is a high and legal priority amongst the additional and broader duties of these different teams. By law, both teams are responsible for ESL and the protection of children’s rights to remain in education until the age of 18” Reducing early school leaving: Key messages and policy support Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving (p. 30).

Sem as EAE no terreno os docentes ficam completamente sem apoio. A ligação é feita com a Delegação Regional respetiva. Este facto deixou os novos docentes nas Comissões sem a quem se socorrerem, pois a própria comissão nacional não consegue chegar a todo o lado. Assim, seria necessário realizar reuniões supramunicipais com os professores representantes do Ministério da Educação e Ciência no sentido de aferir procedimentos e vislumbrar as melhores formas de atuação em situações que possam ser tomadas como similares. Sem a presença do Ministério da Educação e Ciência as comissões tem maior tendência para se tornarem um novo departamento da Câmara Municipal, mais uma divisão de serviços dos serviços da Segurança Social ou mesmo, nos concelhos onde existam poucas sinalizações, e conseqüentemente poucos processos ativos, elementos de apoio à direções do agrupamento de escolas.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

2.7 - As EAE como equipas de apoio, aconselhamento e acompanhamento das escolas

2.7.1 - A formação e a dependência das equipas

Este subcapítulo procura abordar as relações institucionais existentes entre os DRE e os CEAE, assim como a sua forma de funcionamento. Embora abordemos com mais particularidade a DRELVT, faremos, contudo, algumas comparações com outras DRE no sentido de, em face dos organigramas existentes, podermos ter uma perceção das diferenças existentes.

As equipas ficaram na dependência direta das DRE, o que permitiu duas leituras. Aliás da análise dos organogramas das cinco DRE à data, conseguem-se vislumbrar aspetos que, eventualmente, tenham sido mal entendidos por algumas delas. (Anexos 2, 3, 4; 5 e 6). A Equipa cria dentro da DRE os seus interlocutores operacionais e o Diretor Regional, na maioria das Direções Regionais, faz depender de si todo o relacionamento com os coordenadores de equipa. Em princípio nada a apontar. Todavia, em algumas circunstâncias regride-se ao voltar-se ao modelo dos coordenadores do CAE, que se limitavam a dar pareceres sobre diferentes matérias que depois eram validados pelos serviços das DRE. Foi sentida a necessidade de um trabalho com elementos dirigentes das DRE, para os sensibilizar para as novas funções. Será que se tentaram transformar as EAE num sucedâneo dos coordenadores educativos, extintos no altar do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE)? Os meios de que dispunham eram escassos, não tinham qualquer relevância hierárquica, os seus membros foram nomeados, pelo que não passam de extensões da administração educativa, que vão dar apoio às escolas cujas direções têm legitimidade própria de natureza democrática. Não tendo competências para se transformarem num novo CAE, tinham, contudo, competência para, numa linha de descentralização das decisões para junto das escolas, apoiarem, aconselharem e acompanharem as mesmas no seu desempenho.

José Manuel Silva escrevia no seu blogue, com o «rigor científico» que um qualquer blogue pode ter, em fevereiro de 2008: “Tenho pelos colegas que as integram [as equipas] o maior respeito, mas não vejo que o seu papel possa ir além das boas

intenções ou então, o que me recuso a acreditar apesar do que já ouvi, serem "os olhos e ouvidos" das DRE.”³⁷

Todavia, os circuitos que se criam permitem a resolução por parte das escolas dos seus problemas de uma forma mais célere e eficaz.

Formosinho (2007) refere que “em qualquer profissão há diferenças na capacidade, competência e no desempenho dos seus membros”, também entre os diretores temos desempenhos muito diferentes. E se há, ainda de acordo com Formosinho, “professores apáticos, passivos, cumpridores, empenhados e militantes, também entre os diretores, que são professores de formação, os haverá” (p. 1). Nas escolas encontra-se de tudo um pouco, embora diretores apáticos haverá poucos. Mas no que concerne às outras categorias encontraremos muitos. Até “militantes” os que estão para cumprir um objetivo partidário ou somente político, que envergam uma “camisola” mais ou menos conotada com o poder ou, de preferência, com a oposição, porque a oposição é aparentemente mais atrativa e entusiasmante. Aliás a proliferação de blogues é sinónimo disso, ou seja com um teclado à frente e um blogue aberto pode-se dissecar matérias, ouvir opiniões e emitir convicções.

³⁷ Acedido em 7 de abril de 2011 em: <http://campolavrado.blogspot.pt/2008/02/as-equipas-de-apoio-s-escolas.html>

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

2.7.2 - O diretor de escola e a sua equipa

Sobre a liderança das escolas têm estado centradas as atenções, tendo esta passado a ser apontada como uma das soluções para fazer face à mudança dos sistemas educativos. É objetivo a transfiguração das escolas em organizações mais eficientes melhorando os seus níveis de competência e de desempenho.

Como primeira etapa do processo de nomeação o projeto candidato apresentado ao Conselho Geral é por este sufragado, tendo como pressuposto um conjunto de propostas para a escola, que tem subjacente as pessoas da equipa e as funções que cada uma desempenhará. Com o decorrer do tempo, fruto da experiência, o projeto irá sendo realizado, se necessário com os ajustamentos adequados.

Barroso (2008) refere que, no seu entender, o legislador no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008 justifica a existência do órgão de gestão unipessoal, no caso o diretor, enquanto garante de democraticidade para a escola pública portuguesa e, simultaneamente, como impulsionador do aparecimento de lideranças. Estas considerações, segundo Barroso “ permitem-nos realizar uma compreensão por omissão no que concerne à dinâmica de um órgão colegial, fazendo-nos crer que a sua existência não é propícia à democracia e pode ser impeditiva da manifestação de lideranças, tanto individuais como coletivas” (p. 2).

Barroso refere ainda que “tal situação concorre para que nem sempre fiquem salvaguardadas as condições que permitam a manutenção dos professores “enquanto profissionais especializados na prestação do serviço educativo” (p. 3).

Se atentarmos ao que nos diz Bruner (2011), ele afirma que “Cultivar a excelência será talvez o objetivo mais geral da educação (p. 35). Barroso (1995) alerta para os perigos de se “ver a gestão como um fim em si.” (p. 8). No nosso entender o diretor deve procurar uma gestão adequada às características organizativas da sua escola. Ao diretor cabe garantir o cumprimento do plano de ação da escola, é o responsável pelo regulamento interno e pelas normas de todo o funcionamento da escola. Fullan e Hargreaves (2001) referem que criar “escolas que sejam lugares verdadeiramente profissionais está nas mãos dos professores e dos diretores destas organizações, considerados individualmente ou em pequenos grupos: é por isso que vale a pena lutar” (p. 7). Woycikowska e outros (2008) acrescentam que:

“para [se] conseguir uma equipa responsável há necessidade de [se] cumprir com um determinado numero de condições“. Enuncia-as de seguida: “Estas começam na distribuição das tarefas de uma forma clara; incentivar as equipas a criar as suas próprias regras de funcionamento; conceder tempo para que a equipa se reúna; possibilitar que as decisões possam ser discutidas, conceder liberdade para que os membros da equipa possam efetuar as suas reuniões quando necessárias; incentivar a equipa a encontrar soluções, promover com a equipa a definição das linhas de definição estratégica sobre os projetos futuros e expressar regularmente a confiança depositada no seu trabalho” Woycikowska e outros (2008, p. 66).

Há linhas orientadoras nacionais que os diretores estão obrigados a implementar. Às equipas de apoio às escolas, muitas vezes, como já referi, pedia-se para monitorizar as práticas e a implementação por parte das escolas das medidas de política educativa. Avaliar se as escolas estavam a perceber o que se pretendia e se tinham facilidade na sua implementação? Se se poderia ajustar algum dos mecanismos com vista a melhorar os resultados e o sucesso que se pretendia. Às EAE competia no terreno recolher toda a informação, esclarecer, sugerir correções. As dificuldades prendem-se por vezes com as práticas instituídas que é difícil serem corrigidas. E é essencial que os elementos do órgão diretivo perfilhem e partilhem, a mesma ideia pedagógica sobre a condução da direção da escola. Num agrupamento com 700 alunos, que tenha o 1.º ciclo, é incompreensível que um dos elementos escolhidos pelo diretor, e para respeitar o princípio da separação dos ciclos dentro do órgão de gestão, considere que as AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) devam ter lugar unicamente no final das atividades letivas. Volvidos alguns anos sobre a implementação das AEC é fácil perceber que muitos aspetos se alteraram, que muitos docentes alteraram também o seu pensamento sobre esta matéria. Este é apenas um exemplo, poderíamos encontrar outros como a oferta formativa do agrupamento, as disciplinas de opção de 3.º ciclo ou as áreas para o ensino secundário de oferta da escola. O diretor deve por isso ser criterioso na escolha da sua equipa, para dentro dela haver coerência e coesão, que resulta em respeito.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

2.7.3 - Outro papel das EAE – Um agente externo?

Quando se criaram as EAE o que se queria que elas realizassem? Deveriam ser agentes de proximidade nas escolas para acompanhar as iniciativas que são tomadas centralmente. Esta é a temática principal deste subcapítulo, onde procuraremos abordar de uma forma sistemática a função inicial e o desempenho das mesmas ao longo da sua existência.

Se tomarmos a terminologia de Formosinho e Machado (2009), chamar-lhe-íamos um “agente externo” (p. 77). Uma função de serviço às escolas que as ajudasse a resolver problemas que surgem no seu quotidiano. Seria uma espécie de “missão de serviço público” junto das escolas. Teriam a tarefa de descodificar algumas mensagens emanadas do Ministério da Educação e, por outro lado, perceber se os instrumentos que eram destinados às escolas eram por estas apreendidos. Depois, numa fase de avaliação da implementação das medidas, teriam de verificar se os instrumentos foram utilizados de acordo com os seus objetivos. A observação mais distanciada que as equipas tinham destas realidades permitia-lhes, pelo menos empiricamente, ter uma perspetiva mais isenta sobre a utilização desses instrumentos. Schlemenson (1990) refere que “para além da função analítica, o agente externo deve ter três características necessárias para garantir, simultaneamente, o rigor e a compreensão enriquecedora, independência profissional, relação colaborativa e neutralidade” (pp. 21-22).

E podem os coordenadores das equipas de apoio às escolas ter este papel? Até que ponto conseguem ter independência profissional? O seu “sistema de autoridade” é garantido e aceite ou não existe pura e simplesmente? Há possibilidade de fixar objetivos e manter-se num papel de observador e de regulador. Pode-se equacionar problemas e sugerir procedimentos ou isso é-lhe vedado por não se ser da escola?

Aqui muito se poderia falar sobre a metodologia que utilizada pelas equipas.

E podem os coordenadores ter esse papel sem uma relação de colaboração? Assessorar não é dirigir. Isso caberá sempre ao diretor. Atente-se, por exemplo, no projeto EPIS. Desde o projeto lançado pela associação intitulado “líderes inovadores”, que os coordenadores das EAE foram chamados a intervir. Só depois surge o projeto das boas práticas. No caso os coordenadores das EAE apresentavam-se como os impulsionadores do projeto que era da responsabilidade da EPIS e que teria como principal objetivo

ajudar as escolas a preencher um *scorecard* EPIS que permitisse à escola diagnosticar as suas principais dificuldades e traçar um plano que lhe permitisse ultrapassar as dificuldades diagnosticadas. De acordo com o que nos refere Santos (2009) há necessidade de efetuar, a “construção e a calendarização de um programa de trabalho para a melhoria do desempenho da escola, com indicadores de sucesso, métricas e janelas de controlo periódico de progresso” (p. 148). Neste contexto de trabalho com as escolas através de um parceiro do ME, os coordenadores fizeram o papel de navegadores na autoavaliação e na melhoria contínua das escolas. A Associação EPIS pretende que o navegador determine e estabeleça em conjunto com o diretor o ponto de desenvolvimento de diferentes práticas, a diferentes níveis, que possam ser relevantes para o desenvolvimento da escola. Estabelecido o momento e local de partida há então que traçar um percurso que leve ao sucesso da escola e, conseqüentemente, dos seus alunos. Este percurso, devidamente aceite em conjunto pelo CEAE e pelo diretor da escola, terá de ser apresentado ao conselho pedagógico para que este se possa pronunciar. Após a pronúncia do CP o projeto deverá ser apresentado ao conselho geral da escola. Este poderá, se assim o entender, criar uma comissão de acompanhamento que permita uma monitorização efetiva e onde os diferentes intervenientes possam ter a sua parte de responsabilidade no sucesso do mesmo. Resumindo, aos navegadores coube: a definição e o cumprimento de prazos; a garantia do bom ritmo dos trabalhos; a marcação de reuniões periódicas com a escola e a garantia de *input* validado e atualizado no sistema; o apoio no terreno aos diretores pertencentes à sua área de intervenção e envolvendo todos os intervenientes, professores, pais e Conselho Geral; a realização do diagnóstico sobre a sua situação de partida; a elaboração dos planos de melhoria, etc.

Fazer esta “assessoria” aos diretores de escola não foi mais do que dar *feedback* sobre métodos e processos de gestão na escola, sugerir técnicas e ferramentas de gestão e promover a partilha de práticas entre escolas.

As decisões da escola e do seu diretor terão tanta mais visibilidade e aceitação quanto maia abrangente for o leque de docentes e de órgãos implicados. O Plano de melhoria que o *balance scorecard* preconiza terá de vir de dentro da escola enquanto organização. Ela é capaz de atingir estas metas ou não?

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

O olhar exterior de um agente neutral, que poderá ser o coordenador da EAE, como referem Formosinho e Machado (2009), deve “ter um papel sancionatório dos diferentes procedimentos que emergem no processo de mudança” (p. 81). Relacionando-se o CEAE diretamente com o diretor da escola, podemos sempre questionar se não fica condicionado à vontade deste perante os restantes elementos da escola que têm por direito assento nos restantes órgãos. Existindo uma relação de confiança entre o diretor e CEAE não estará inquinado qualquer processo? Terá de existir, como referem Formosinho e Machado (2009), um “desapego afetivo” (p. 81) por parte do CEAE para conseguir expressar os seus pontos de vista; mas depois deverá deixar que seja a escola a decidir internamente, a projetar todo o seu desejo de mudança no sentido da melhoria, tendo em conta os diversos diagnósticos realizados.

Esta visão, que deve ter um misto do distanciamento e do compromisso que deverão existir entre um agente externo à escola e ela mesma e os seus órgãos, deverá servir para se reforçarem os laços de partilha, de compreensão e de mudança. Mudança no sentido de otimizar os recursos e de gerir o melhor possível o que a escola terá de melhor, que são os seus recursos humanos qualificados.

Mas pode o CEAE assumir compromissos com a escola no sentido de a ajudar a encontrar o seu caminho face aos instrumentos legislativos e científicos que possui e depois aceitar de bom grado que as suas sugestões não sejam implementadas até ao novo ponto de situação na próxima visita? Embora as visitas tenham periodicidades muito diferentes, umas vezes de semana a semana, com contactos telefónicos pelo meio, outras vezes apenas contactos mensais sem que exista por parte da escola uma vontade expressa de relacionamento. As equipas podem também ser vistas como intrusos na escola, pois é normal que as mudanças que é necessário introduzir nas práticas instituídas sejam normalmente recebidas com alguma reserva. É, portanto, necessário criar confiança que seja sustentada para poder superar as diferentes adversidades e dúvidas que sempre exigem mas que fortalecem a relação se forem transmitidas pelo agente externo de uma forma entendível e partilhada.

Por outro lado, o facto de existir um olhar externo sobre a escola enquanto organização proficiente, sem culpabilizações e sem que se procure retirar disso proveitos, ajudará a escola a crescer e a encontrar o seu caminho.

Perspetiva-se uma nova vertente de relacionamento quando a escola desejar que o coordenador da EAE seja o mediador entre ela própria e a administração central. Mas por vezes há uma ambiguidade devido ao estatuto de consultor da EAE, que é, ao mesmo tempo, um elemento do poder central. Trata-se de uma relação que precisa de ser muito burilada para que as coisas funcionem bem.

Há, portanto, o risco de a autonomia das escolas ficar muito aquém do discurso exterior, que fala de uma crescente autonomia, que procura influenciar a comunidade e o território educativo, ao mesmo tempo que compagina a sua ação com uma perspetiva mais convergente e sistematizada do incremento dos resultados na escola. De acordo com Owens (1983), “a incorporação de um agente externo, sem qualquer dependência hierárquica relativamente ao gestor da escola e sem qualquer mandato da administração educativa, transmite aos gestores escolares o genuíno interesse (...) e a busca dos procedimentos mais adequados para tomar as decisões mais efetivas (p. 176). Mas os coordenadores e as suas equipas, mesmo tendo como principal objetivo ajudar as escolas na implantação, através de um entendimento alargado, das medidas de política educativa, não terão necessariamente que executar o “mandato” da administração educativa.

Procurando responder, poderemos associar os resultados dos inquéritos por questionário que foram entregues aos diretores de escola, em concreto o que diz respeito às afirmações 18 a 28, sobre os papéis que pretendiam que fossem desempenhados pelos CEAE. É fácil perceber que é grande a aceitação das EAE, que resulta do facto de, por parte dos diretores, haver necessidade de um interlocutor que represente o Ministério da Educação. Atente-se nas respostas da afirmação 28: “Face ao triângulo que se criou com o Decreto-Lei n.º 125/2011, DGAE/Escolas/Autarquias, a existência das EAE reaparece com importância redobrada?” 58% dos diretores respondem que concordam e 3% que concordam totalmente. À data das respostas ainda não tinha sido criada a nova direção geral (DGEstE). Esta análise está feita com maior propriedade e profundidade nas conclusões e também na análise aos inquéritos por questionário.

De outra perspetiva, as EAE podem e devem induzir boas práticas. Focar-se não no controlo da ação educativa mas no apoio sistémico que lhes permita prestar consultadoria e partilhar formas de ação mais condizentes com o que se pretende efetivamente com as medidas implementadas. Mas as equipas teriam também a função

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

de resistir à tentação de dizer como se faz. Há que deixar que cada escola, que cada organização, prossiga o seu caminho, que avalie procedimentos, que possa escolher outra via e que siga na prossecução dos seus objetivos.

Os professores e os sindicatos sempre foram muitos contrários a reformas profundas no sistema educativo. As autarquias não pretendem o alargamento da delegação de competências, devido à falta das contrapartidas financeiras da parte do poder central. Os diretores das escolas, a quem cabe implementar as medidas de política educativa, reagem da mesma forma mas sentem-se na obrigação de tudo fazer para as implementar. As equipas serão o seu suporte, nem que seja justificativo através da conhecida expressão: “esteve cá o CEAE e disse para fazer assim...”. Os professores e as escolas estão hoje, cada vez mais, vinculados aos resultados dos alunos. Isto verifica-se fruto das metas implementadas mas que pouca monitorização tem tido. Instituíram-se exames que procuram medir a capacidade dos alunos e mesmo das escolas. Centralmente os resultados dos alunos são avaliados e isso pode ser positivo desde que não se retirem conclusões que sejam fruto de extrapolações enviesadas sobre a problemática de cada uma das escolas e do seu território educativo.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

2.7.4 - O diretor – cargo unipessoal

Neste subcapítulo procuraremos traçar as principais mudanças que poderemos detetar nas escolas com a implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008. A figura do diretor, recuperada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, configura a face cimeira da organização escolar. Líder que se quer incontestável na governação das escolas, o diretor desempenha, certamente, um papel decisivo na construção da cultura organizacional da mesma. Serão as políticas que regulam o sistema educativo português, e que se regem por mudanças constantes, que causam perplexidade aos diretores? Quanto a estes, o que mudou com o Decreto-Lei n.º 75/2008? O que sentiram? Como viram a sua função? Maior responsabilidade? Com a criação da figura do diretor, através do Decreto-Lei n.º 75/2008, as equipas passaram a ter uma intervenção diferente? Será que as funções que foram atribuídas ao diretor não tiveram a relevância, quanto a mudanças, que lhes foi atribuída por muitos agentes do sistema educativo, incluindo os professores e os sindicatos?

A administração continua a estar muito centralizada. O próprio discurso político a isso conduz. Para além disso, muito se pode discutir sobre vários aspetos, como, por exemplo, a direção colegial ou a direção unipessoal. Para Barroso (2008) “A questão de um diretor ser um órgão unipessoal é coerente com o reconhecimento numa autonomia efetiva no domínio organizacional” (p.5). Poderemos também questionar a representatividade de professores e pais nos diferentes órgãos que foram perpassando a democracia assim como a forma nomeação ou eleição do diretor em função da atribuição de competências *versus* responsabilização. E o caminho que se fará, se for interesse de alguns para a profissionalização dos gestores/diretores. Ortega (1998) defende que “as decisões de política educativa devem procurar um difícil equilíbrio entre a necessária autonomia da escola e o reforço do Diretor” (p. 12). Por outro lado, Paro (2001) defende que a “participação significa envolvimento efetivo com o processo de tomada de decisão” (p. 16).

Mesmo assim, parece que não se assume a consciência da sua importância do papel de direção na escola. Há aspetos que estavam subjacentes ao Decreto-Lei n.º 115/A/98, que foi substituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, com as duas alterações entretanto

introduzidas pelos decretos de alteração. O cargo de diretor continua a ser unipessoal. O diretor deve garantir a abertura da escola ao exterior e à comunidade. Terá de promover um maior envolvimento da comunidade e uma maior prestação de contas. Mas isto é outro vertente que não iremos aprofundar. Temos de registar que, de acordo com Aires (2011), “A empatia entre alunos e professor será tanto maior quanto menor for a média de idade dos docentes” (p. 100). Mas que autonomia tem o diretor para escolher a sua equipa de professores? Que autonomia tem o diretor para, mesmo quando os lugares de quadro não estão todos preenchidos, recrutar e optar por ficar nos seus quadros com docentes que no ano letivo anterior tiveram uma boa avaliação, fruto do seu desempenho profissional. Aires defende ainda que, “retirando profissionais idosos (é o termo certo) da sala de aulas, permitiremos a entrada de gente recém-formada e rejuvenesceremos a classe” (p. 100). Como? Temos de nos questionar sobre esta matéria. Vamos aos factos: estamos numa época em que cada vez mais os docentes terminam as suas carreiras com uma idade avançada, fruto de uma série de medidas legislativas que não deixaram os professores isentos da crescente subida da idade para aposentação na função pública. Pode este desiderato ser interessante e importante, mas como o implementar? Se em 2011 era difícil, em 2013 é impossível. Temos como Ministro da Educação e Ciência a pessoa que fez o prefácio do livro Aires (2011) onde se preconiza esta medida. O que nos parece é que se interioriza pouco as medidas de política educativa. Conhecem-se pouco e faz-se pouco com elas. Muito menos por elas. Há necessidade de percebermos e de avaliarmos o que vai sendo implementando. As EAE, ao contrário do que alguns “pensadores cibernautas” tentam fazer passar, podem e devem dar o seu precioso contributo. A monitorização e a sua posterior análise devem constituir o impulso para a disseminação de boas experiências, tidas em circunstâncias e em territórios educativos similares, possam ser efetivadas. A grande diferença é que quem quer fazer algo pela sua escola, e faz, está numa situação diferente dos que o fazem pela mimetização da experimentação de outros, noutros territórios educativos. O diretor da escola deverá procurar o melhor para esta e para os seus alunos, mas também para os seus professores. Uma aula exige, gosto, prazer, disponibilidade para seguir uma planificação ou para a rasgar no início da aula. Numa aula há um romance que pode e tem de ser escrito com rigor e com entusiasmo. Esse entusiasmo e esse rigor que não é visto numa sala de professores. Um diretor não poderá implementar o que quer que seja

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

sem conseguir que a sala de aula seja o espelho da escola; transparente, visível uma “caixa negra”³⁸ que necessita de ser aberta muitas vezes.

Alguns estudos relacionam estreitamente a capacidade de liderança à capacidade de gestão das escolas. Das várias experiências que vivenciámos não temos dúvidas sobre, isso mas o que é facto é que também Evers e Lakomski (2000) se referem ao assunto da seguinte forma “a questão que desde o início tem fascinado e motivado os investigadores, se os líderes fazem ou não a diferença, não foi até à data respondida de forma satisfatória. O melhor que podemos dizer com base nos estudos empíricos efetuados – é que se pensa que sim mas não sabemos exatamente como” (p. 65).

Com o Decreto-Lei n.º 75/2008 procurou-se um reforço das lideranças nas escolas. O preâmbulo aborda isso mesmo: “o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar”. Há necessidade de as lideranças boas se poderem generalizar nas escolas. Reforçar a autoridade de quem dirige a escola será importante. Quer na organização, quer no estatuto dos próprios dirigentes. É visível que apesar da unipessoalidade do órgão o que é facto é que as reminiscências das lideranças colegiais instituídas no pós 25 de abril, continuam a notar-se e a sobrepor-se à singularidade do órgão atual.

Aqui, pôs-se em causa algumas vezes se seria necessário existirem gestores externos que pudessem gerir as escolas ficando a parte pedagógica fora da sua alçada. Isso nunca foi aceite por parceiros e sindicatos, que sempre entenderam que as escolas têm docentes capazes de desempenhar esse papel. Mesmo com as diferenças, em termos do número de alunos, entre uma escola do centro de Lisboa e uma escola de Alcoutim, haverá sempre professores que queiram e que tenham condições académicas e científicas e pedagógicas para desempenhar esse importante papel.

³⁸ Termo que o Secretário de Estado Adjunto e da Educação (2005/2009), Jorge Pedreira, muito gostava de utilizar para se referir à necessidade de abrir a porta da sala de aula para se perceber o que se passa dentro da mesma. Fazia o paralelo entre a caixa negra do avião, que se abre depois dos acidentes, para dizer que a porta da sala de aula se abre quando “uma cadeira sai pela janela”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

2.8 - Avaliação dos docentes nas escolas

Neste subcapítulo abordaremos uma das medidas de política educativa que mais contestação teve por parte dos docentes entre 2005 e 2011. Arriscar-nos-íamos mesmo a dizer, a mais polémica medida de política educativa que foi implementada nas escolas, no período em análise, foi a avaliação de professores. Fizeram-se grandes manifestações, houve recuos, houve avanços, houve simplificações dos modelos, mas sempre se implementou um modelo de avaliação muito longe do inicialmente apresentado para os docentes nas escolas. Houve inclusivamente uma tentativa para que o Presidente da República vetasse a decisão de suspender a decisão Dinis (2012) refere que “A oposição unira-se naquela tarde para revogar na Assembleia da República o novo modelo de avaliação de professores. O PS sugeriu que o presidente vetasse a decisão” (p. 178).

Mas, afinal, quando falamos de avaliar docentes ou escolas estamos a falar de quê? O que é a avaliação? Qual é o objeto da avaliação? Para que se avalia o desempenho docente? Como é que se avalia o desempenho docente? Aqui terão de entrar conceitos como mérito, valor, importância, competência e desempenho.

O que se faz com o que se sabe? Se não se sabe não se pode fazer bem. A este propósito parece-nos ser claro que sem avaliação não pode haver qualidade. Centrando as nossas atenções agora mais na avaliação das escolas teremos de considerar Luckesi (1996) que refere a este propósito que “o objetivo da avaliação é a tomada de decisão” (p. 33). A garantia da qualidade e gestão da qualidade é uma parte das atividades de gestão. Portela (2011) defende que “a escola mede-se pelo valor que acrescenta aos seus alunos. Esta é a sua finalidade máxima. O resto são passos [indicadores] para lá chegar” (p. 3). Pardal (2011), citando a *Harvard Business Review*, refere que “assim que o diagnóstico de cada escola estiver preparado, e certamente há muito que o está, poderemos sempre pensar num *balanced Scorecard*”³⁹. Este foi considerado pela citada revista como uma das mais influentes ideias de gestão dos últimos 75 anos” (p. 49).

39 - Definição mais aprofundada em: [strategic planning and management system](#), acessado em 24 de Abril de 2013

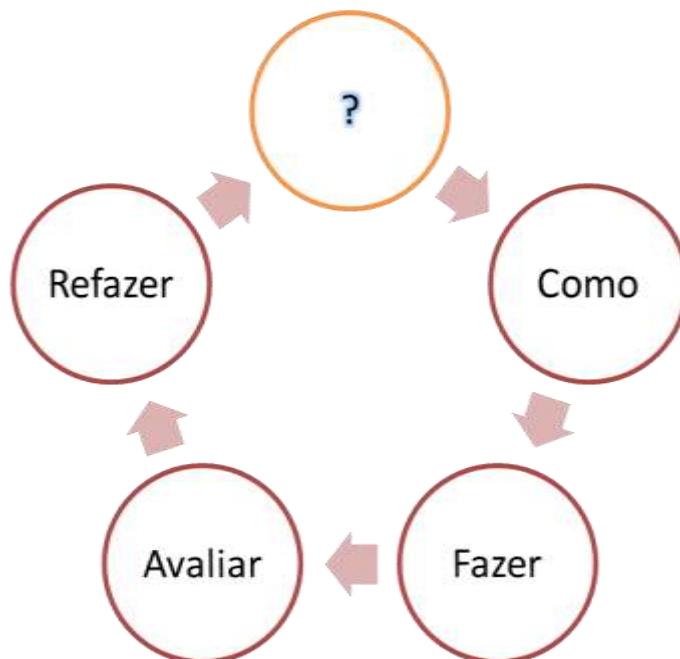
Com a concretização, construção e calendarização de um programa de ação para a melhoria do desempenho das escolas, com indicadores de sucesso, métricas e janelas de controlo periódico de progresso, poderemos estar a traçar um caminho para a concretização de aspetos que se relacionam diretamente com o atingir de metas preconizadas mas mais importante, assim nos parece, com aspetos que influenciem diretamente a prevenção do abandono e do insucesso escolar. As metas 2015 deveriam ter também esta premissa.

Tudo parece passar por quatro fases neste processo de investigação ação. Castro (s. d.), citando Kuhne e Quigley (1997), “define-os como sendo os seguintes: Planificação; ação; observação e reflexão” (p. 20). Só depois deste exercício as escolas podem ter a esperança de melhorar os seus resultados. Estes resultados só podem ser diferentes se alterarmos aquilo que é a relação existente entre pares na escola. Favinha (2012) defende todos os que frequentam a escola sentem que:

“As dificuldades (...) no terreno escolar, (...) advêm em grande parte de uma falta de predisposição mental e profissional para o trabalho em equipa que qualquer tarefa de articulação intrinsecamente requer” Favinha (2012, p. 6).

Realizámos um esquema síntese que procura apresentar o que as escolas podem e devem fazer na procura de respostas para as diferentes intervenções que levam a cabo.

Figura n.º 5 - Avaliar na procura de um caminho



Da leitura dos relatórios da IGE no seu *site*⁴⁰ o item com pior avaliação das escolas é o da capacidade de autorregulação e da melhoria da escola. Exatamente o item que demonstra a capacidade de autonomia e de competência de liderança. Eventualmente, não se conseguirá melhorar os resultados neste ponto, por não se poder escolher os recursos humanos com quem vamos trabalhar para desenvolver o projeto educativo. Mas mesmo este ponto será residual no conjunto de professores que a escola possui. Será deste item que nascem os contratos de autonomia das escolas relativamente à tutela.

Os nossos diretores aparentemente são bons executores. O facto de já terem muitos anos de gestão e administração escolar e o facto de serem frequentemente reeleitos leva-nos a poder concluir isso. Contudo e apesar de manterem a escola lubrificada e a respirar, não lhes conseguem aumentar o ritmo de produção de resultados, como se vê no item resultados, nem na prestação de serviço educativo, o que decorre da sua aparente incapacidade ou impotência, por motivos atribuíveis ou não, de se autorregular e de

⁴⁰ Sítio da IGE, acedido em 3 de maio de 2013 em:

http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BTreeID=03/01&treeID=03/01/03&newsID=663

melhorarem os resultados escolares. O que faz desta uma problemática que parece sempre não ter fim à vista. Mostra-nos o que se conseguir mudar, tem de se insistir e voltar a insistir no quinto ponto da avaliação externa das escolas, ponto que será a porta de entrada para mudarmos e melhorarmos os restantes.

Numa leitura diacrónica, que pode ser consultada no site da IGE, os resultados obtidos pelas escolas da Equipa de Apoio às Escolas da Península de Setúbal Sul, nas avaliações externas das escolas são pouco animadoras. Com exceção para a Escola Secundária de Palmela: pontos fortes e fracos coexistem muitas vezes.

No parecer sobre o projeto de Decreto-Lei n.º 771/2007-ME, 8 de Janeiro de 2008 – o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – é referido que “as ações de aperfeiçoamento têm pouca consistência porque os atores escolares com poderes de decisão não zelam por elas e assim vamos vivendo tranquilamente, sem sobressaltos, surpresa, ou perplexidades.” As EAE não têm neste contexto capacidade para intervir numa perspetiva de monitorizar as medidas que foram apontadas pela IGE com necessidade de correção. Esta perspetiva de complementaridade poderia ser melhor trabalhada no futuro.

Em suma, o relevante é saber se o que foi feito vai ser usado pelas escolas para melhorarem, ou se vão apenas continuar a respirar ao seu ritmo sem incutir alterações de modelos e consequentemente de indicadores de sucesso nas suas escolas.

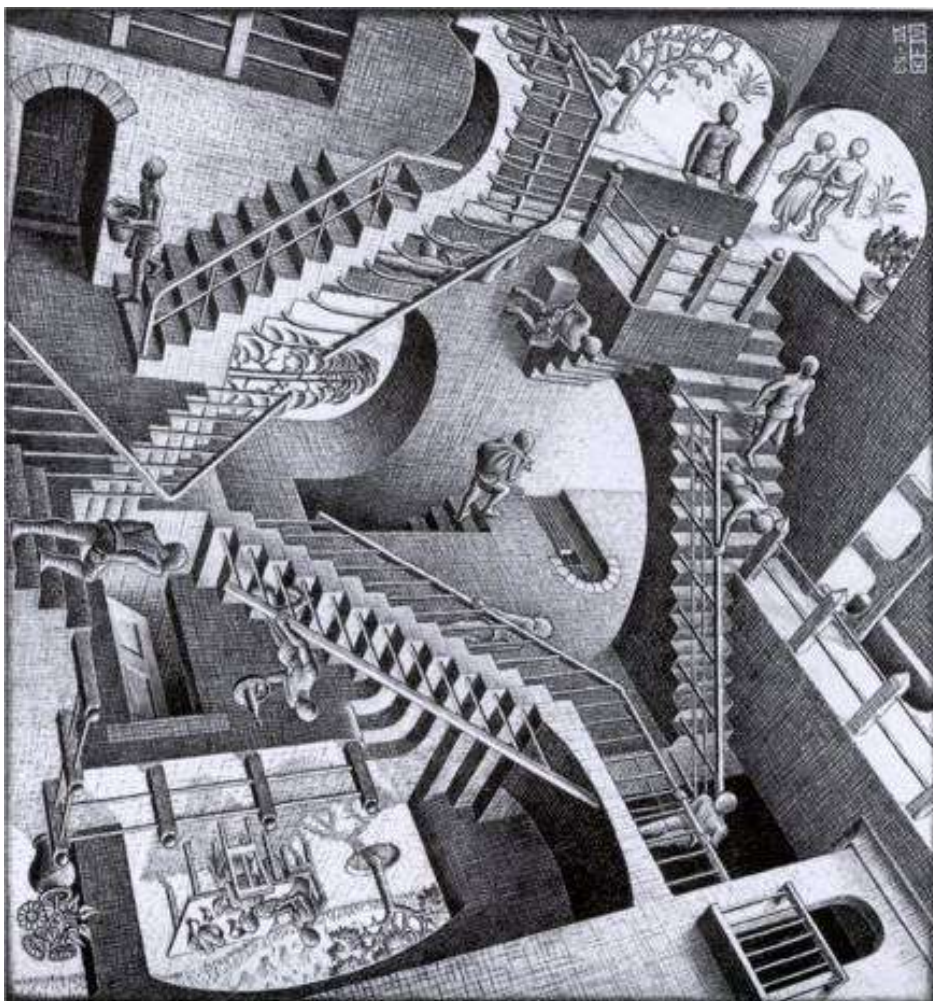
Também no seminário de Sesimbra, realizado em 2011, decidimos fazer este esquema que pretende demonstrar que o aluno tem de ser o foco central das nossas atenções. Tem de ser o fulcro das políticas e tem de ser o primeiro elo de uma relação que tem várias facetas. Por um lado os pais e encarregados de educação els também cidadãos deste país e por outro lado as autarquias eleitas e os diferentes governos legitimados pelo voto popular têm de se centrar no aluno enquanto elemento preponderante do desenvolvimento da própria comunidade educativa.

Figura nº 6 – O aluno no centro das decisões



Ou se coloca o aluno no centro de todas as nossas intervenções ou não teremos resultados conducentes ao sucesso que se augura. A qualidade será a distância entre uma intensão e uma conquista.

Sem avaliação não progredimos (embora possamos achar o contrário), caminhamos sempre de pé (ou seja, pensamos estar a caminhar pelo lado certo da estrada) e nunca pensamos que é o nosso mundo que não está em consonância com o restante. (basta mudar a base da imagem, mas tudo é um ilusão).

Figura nº 7 – Labirinto do terror⁴¹

Esta ideia vem ao encontro da necessidade já expressa nesta investigação da inexistência de olhares externos sobre as diferentes áreas de intervenção e de funcionamento de uma escola enquanto unidade organizacional. Preconizamos que este olhar externo exista e seja crítico e construtivo como forma de, em diálogo, ajudar a construir uma escola com mais sucesso educativo.

⁴¹ Labirinto do terror, acedido em 15 de junho de 2012 em:

https://www.google.pt/search?q=labirinto&newwindow=1&source=Inms&tbn=isch&sa=X&ei=hJ85U9qIMcmwhAeykoHICw&ved=0CAgQ_AUoAQ&biw=1680&bih=959#facrc=&imgdii=&imgcr=WDneGufCpFqTM%253A%3B8F9a66Ugb5dhAM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.novidadediaria.com.br%252Fwp-content%252Fgallery%252Flabirinto-do-terror%252Flabirinto-do-terror

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

"A escola aumenta a sua autonomia através das múltiplas dependências-interações que estabelece com os outros sistemas, tendo em conta as necessidades e finalidades que identifica. É na multiplicidade de dependências, de inter-relações, que se criam condições favoráveis à integração da escola no processo de desenvolvimento da sociedade. A variedade das dependências que desenvolve produz diferença. A gestão destas dependências é autonomia de escola"

Macedo, (1994, p. 87)

2.9 - A autonomia e o discurso político

A autonomia acompanha todo este processo de desconcentração e de descentralização que se quer para as escolas. Ou pelo menos, que se diz querer. Neste subcapítulo procuraremos apresentar o percurso da autonomia em Portugal desde o 25 de abril de 1974.

Sobre o processo de autonomia das escolas em Portugal poderemos distinguir vários momentos da sua edificação. Durante a democratização do regime político entre 1974/1976 este processo parece ter sido percebido como forma de autogestão, num procedimento de autonomia a formado pelas escolas, que obrigaram a administração central a dar-lhes cobertura legal. Termina com a fase de normalização em que houve um retorno da centralização concentrada burocrática, explicita no decreto-lei 769-A/76 de 23 de Outubro. Com o ministro Roberto Carneiro a autonomia das escolas foi formalizada pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Este surge na sequência da LBSE e estabelece o “Regime Jurídico de Autonomia das Escolas”. Consagrou a autonomia das escolas prevendo a transferência progressiva das atribuições e competências do Estado para as organizações escolares. Parecia traduzir o reconhecimento pelo Estado da capacidade das escolas em melhor gerirem os recursos educativos de uma forma sólida, através da concretização do seu próprio projeto educativo. No seu preâmbulo constava que o mesmo tinha sido “constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e da adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

Estas contradições e ambiguidades, relacionadas com o discurso e a efetiva autonomia das escolas, atravessam as políticas e as práticas no que se refere à gestão local da

educação e são consequência da indefinição do termo “descentralização”. Por um lado, a administração central anuncia a descentralização de poderes e arca com novas funções - apoio e regulação. Por outro lado, as diferentes leis orgânicas não contemplam uma real partilha de poderes. Vive-se numa ambiguidade reinante.

Fernandes (1998), relativamente a estas ambiguidades, refere que talvez estes paradoxos possam ser decorrentes de pressões várias mas também reconhece que “Não existe poder político que não alimente o desejo e o sonho de uma sempre maior autonomia. Poder-se-á dizer que é da sua própria natureza crescer até ao ponto máximo da dominação absoluta” (p. 307). Esta situação dúbia terá dificultado, senão impedido, que a reforma se realizasse por forma a dotar as escolas de uma maior autonomia relativa, que lhes possibilitasse responder eficiente e eficazmente aos problemas da comunidade que serve. Canário (1991) defende que “as reformas impostas “de cima” produzem mudanças formais, mas raramente transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas e os objetos dos reformadores” (p.6).

Nenhum destes aspetos se pode dissociar da autonomia. Se a quisermos utilizar o seu significado em *lato senso*, a autonomia é designada por Machado (1995) como o “direito de se reger pelas próprias leis” ou “o poder de se autodeterminar, de autorregular os próprios interesses – ou o poder de se dar a própria norma” (p. 354). Neste sentido opõe-se a heteronomia que Machado (1978) define como traduzindo a ideia de “subordinação a normas dadas (e impostas) por outrem” (p. 8). Sobre o conceito de autonomia Barroso (1995) “Observa que este envolve duas dimensões: a jurídico-administrativa e a socio-organizacional. “Depois distingue-as da seguinte forma: “A primeira corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativas, pedagógicas e financeiras”. Na segunda dimensão, “a autonomia consiste no jogo de independências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem a sua identidade” (p. 3). Este discurso, mesmo lendo outros autores, já é recorrente. E se há alguns tempos haveria, mesmo em relação aos professores quem perguntasse – e alguma vez a educação e o ensino esteve melhor? Hoje essa pergunta terá possibilidades de ter uma resposta afirmativa e com factos claros, relativos quer ao estatuto, quer à remuneração, quer ao que concerne às regalias sociais que dispõem. Oliveira (1998) defende que há tipos de autonomia que não são compatíveis com um modelo de

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

administração centralizado. Considera claramente que “a autonomia política e certas modalidades de autonomia administrativa não são possíveis num sistema centralizado” (p. 72).

Fontoura (2008) alerta-nos para o facto de algumas medidas contrariarem, na prática, o discurso da gestão democrática, pois “despojam a descentralização e a autonomia de sentido político democrático-participativo”, revelando-se, sobretudo, as “suas conceções instrumentais do tipo gerencial, técnico-implementativo ou desregulador” (p. 20). Ao reforçar esta ideia Lima (2011) chama a atenção para a “existência de uma subordinação da democracia atual aos princípios gestionários e às lógicas de mercado.” (p. 88). Para Barroso (1996) “a autonomia é um conceito relacional, pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações” (p. 17). Ferreira (2012) fala-nos de cinco formas e modelos de autonomia, a saber:

- i) a “autonomia requestrada”, que seria a autonomia apenas no plano ideológico e filosófico, não se assumindo efectivamente em práticas autónomas, ou seja, marcada pelo distanciamento entre discurso e ação; ii) a “quase-autonomia”, que se desenvolve “em torno da mais-valia e da eficácia, descurando-se aspetos de desenvolvimento e partilha de poderes dos atores”; iii) a “autonomia redonda”, que seria uma autonomia enformada na perspetiva formal e legal e que “se impõe numa lógica substântiva legítima e que, portanto, não serve às especificidades dos contextos escolares e dos atores”; iv) a “autonomia crítica”, que revela o falhanço da própria implementação e desenvolvimento da autonomia imposta pelos normativos; v) a “autonomia sensata”, que seria a desejável, pois “alicerça-se na dupla ideia de emancipação enquanto projeto de desenvolvimento pessoal e mudança societal” Ferreira (2012, pp. 45-46).

Estas expressões da autonomia permitem-nos examinar os processos de (des) construção da gestão democrática em tempos e espaços de tensões, contradições e ambiguidades. Barroso (2008) expressa ainda a ideia de que “o défice de participação das famílias e das comunidades é variável de escola para escola, depende de fatores contextuais e culturais” (p. 3). Se o novo modelo de Conselho Geral tem uma forte componente dos pais e encarregados de educação, estes têm de estar preparados para intervir. Por seu turno, a autarquia tem de se centrar no que é relevante para o seu

território e ter uma visão supraconcelhia daquilo que tem de ser a oferta formativa das escolas do seu concelho.

No contexto de mais uma descentralização de poderes assume particular relevância a escola como entidade determinante na rede de estruturas do sistema educativo.

Com o reordenamento escolar e o surgir de novas tipologias organizacionais, observa-se uma sobreposição das competências e funções dos vários órgãos de gestão dos diferentes níveis de decisão. Possivelmente devido a esse facto, mas também, porventura, em virtude da assunção (em especial no plano dos discursos políticos) da autonomia dos agrupamentos de escolas, os CAE, estruturas de gestão intermédia e periférica, começaram a extinguir-se, ficando apenas em funcionamento as várias DRE.⁴²

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, veio perspetivar uma nova forma de organização da administração educativa, baseando-se na descentralização e no desenvolvimento de uma verdadeira autonomia das escolas e no reconhecimento da singularidade de cada estabelecimento de educação e ensino. Barroso (2003) refere sobre este diploma, que nunca chegou a ser regulamentado, que era intensão do mesmo “criar um projeto educativo em cada escola, que formalizasse as respetivas margens de autonomia, o que não foi acompanhado, desde o início, pela aprovação de um novo regime de administração e gestão escolar, coerente com os propósitos autonomistas que a mesma lei consagrava” (p. 2). Do preâmbulo do Decreto-Lei fica expresso que “O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da administração, quer assumir pelo poder local competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil”. Este Decreto-Lei teve como base um “Estudo Prévio” de João Barroso. Aqui a autonomia das escolas e a descentralização constituem elementos essenciais da nova estrutura da educação. Enquanto centro privilegiado das políticas educativas a escola terá de fabricar espaços de autonomia, a partir da comunidade na qual está inserida e isto em conjunto com essa mesma comunidade. Barroso, defende mais uma vez que a autonomia não

⁴² Esta extinção deu origem aos coordenadores educativos e, posteriormente, às equipas de apoio às escolas.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

deve ser encarada como desresponsabilização do estado mas estabelecer a premissa que a escola tem capacidade para gerir melhor e de forma mais sólida os recursos educativos de acordo com o seu projeto educativo. Lima (2007) defende que a alteração deste modelo jurídico em vigor desde 1976, para o novo regime de administração e gestão das escolas leva-nos a:

“Uma reforma sectorial da administração e gestão das escolas (...) não incidindo, portanto, sobre a organização do ministério e sobre a centralização do sistema escolar, nem escapando à condição de mudança decretada (...) e dificilmente centrado nas escolas” Lima (2007, p. 46).

Da leitura efetuada do relatório, coordenado por Barroso (2001) no âmbito do programa de Avaliação Externa da aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas, definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (protocolo ME/FPCE de 28/4/1999), principalmente o Relatório Sectorial 3 (Diagnóstico sobre o processo de aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 no ano letivo de 1998/1999), é feito um balanço pouco positivo já que aparentemente só se implementaram parte das mudanças de estrutura da gestão que estava planeada. Assumem terem existido bloqueios e atrasos no processo. Para Barroso (2001) “os resultados ao fim de dois anos são frustrantes. (...) No essencial, a evolução do processo depende do que for feito, de substancial, para dar uma expressão clara e efetiva ao aumento das competências e recursos das escolas. E aqui os contratos de autonomia podem ser decisivos” (p. 21).

Em 2007 a ministra com a tutela da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, decidiu impulsionar as escolas a avançar para os contratos de autonomia. Havia que as ajudar a autonomizar-se e a ficar mais independentes para que pudessem assumir cada vez mais responsabilidades e para que se pudessem começar a libertar-se de dependência sempre presente do Ministério da Educação. Estas, visavam essencialmente ficar defendidas de algumas eventuais irregularidades para que não tivessem grandes dissabores aquando das visitas da IGE. Parecendo muito contundente, o que é facto é que as escolas dizem sistematicamente querer autonomia, mas depois também não a abraçam com todas as suas forças. Podemos aqui atentar nas respostas dos ex-CEAE à última pergunta do

inquérito por entrevista realizado. Fica presente na categorização que embora muitos dos ex CEAE entendam que os diretores queriam essa autonomia, ela dependeria do respetivo contrato e das suas condições – cerca de 20%. Cerca de 15% entende que os diretores não estariam disponíveis para os contratos de autonomia. Os governos por seu lado falam sistematicamente de autonomia mas também pouco passam da retórica. Segundo Barroso (2009) “passam os decretos-leis, as escolas ficam e acabam por se adaptar à legislação de maneira diversa” (p. 2). Barroso (1996) já referia que “da mesma forma as escolas variam entre a heteronomia absoluta e a quase completa anomia” (p. 25).

Pela Europa, principalmente nos países de língua Inglesa, assistiu-se a um reforço da autonomia das escolas. Este movimento ficou conhecido por Scholl Based Management (SBM). Tratou-se de um movimento descentralizador. De acordo com Phillips (1997) esta descentralização tinha como finalidade “incrementar a prestação de contas, o acesso local ao conhecimento, centrar o processo de mudança na própria escola” (p. 1) também Barroso (1996) se detém neste movimento referindo-se a ele como implicando “descentralização e desburocratização dos processos de controlo; a partilha de decisões no interior da escola; o aumento da influência dos pais no processo de tomada de decisões na escola” (p. 173).

Ao nível do parlamento Português constata-se que existem duas expressões que têm sido referenciadas de uma forma muito sistemática: - as expressões *autonomia e gestão* da escola. De acordo com Menitra (2008), “Num conjunto de 86 sessões plenárias foram referenciadas 624 vezes” (p. 87).

Barroso e outros (2007) entendem que “esta intervenção faz-se, muitas vezes, num quadro de disputa entre o “político” e o “administrador”. Por um lado, o especialista é convocado pelo poder político para compensar a “autonomia relativa” da administração e contornar a sua “resistência” às mudanças desejadas pelo governo. Por outro lado, ele visa compensar aquilo que é considerado como “falta de profissionalismo” da administração no processo de preparação da tomada de decisão (pp. 16-17).

Por outro lado, Crato (2011) preconiza que “todas as doutrinas e orientações educativas que vingaram no nosso país, seriam indiscutíveis” e que todos os outros elementos da

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

comunidade educativa que contestam o rumo das políticas educativas “estariam apenas mal informados para não dizer mal-intencionados” (p. 14).

Barroso (2004) refere existir um confronto claro com a “persistência do paradigma de administração burocrática e centralizada e a existência de uma dissonância cognitiva entre discursos, as normas e a realidade” (p. 54). Lima (2007) defende que “Vivemos assim numa autonomia adiada (...) e não basta regulamentar a autonomia” (p. 19). Depois de 2005, a ministra da Educação procurou transformar as escolas em parceiros autónomos na educação das gerações de cidadãos que nelas se formam. Procura-se, aqui, um processo de emancipação de professores e de escolas que o Decreto-Lei n.º 115/A/98 já tinha aberto as portas. Muitas dessas “portas” ficaram, contudo, por regulamentar ao longo dos anos.

Esta autonomia é abordada também por alguns autores como a dependência do Ministério da Educação face ao poder do Ministério das Finanças. Atente-se, por exemplo, quando Aires (2011) refere que “somos obrigados a pensar que a ministra da Educação, nesta época difícil que atravessamos, é uma subordinada do seu ”colega” das finanças” (p. 51). Nessa altura nem o próprio Aires sonharia com o que estava para acontecer.

A autonomia das escolas pode ser definida como um instrumento ao serviço do aperfeiçoamento da educação prestada pela escola pública.

Procurou-se, depois de 2005, que as escolas se tornassem líderes, que atuassem, que decidissem. Lideranças sustentadas em delegações de competências. Quando sujeitas à aprovação na avaliação externa podem assumir grandes responsabilidades. O paradigma terá de ser outro, não se pretende gestores que aplicam zelosamente o preceituado legislativo. Hoje, com defende Sousa (2008), ”pretende-se líderes que assumem um caminho e um sonho para a sua escola” (p. 1). Cada um dos diretores das escolas tem de se perguntar a si, à sua equipa, ao conselho pedagógico e ao conselho geral da sua escola quais são os aferidores de medida que querem para a escola?

Embora possamos estar imbuídos sempre de uma esperança renovada que a legislação possa alterar as práticas pedagógicas da escola e dos docentes, temos perfeita consciência de que essas práticas têm cada vez mais que ser sentidas e interiorizadas. Primeiro surgiu a consagração do regime de autonomia das escolas através do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro. Depois surgiu o Decreto-Lei n.º 115-A/98. Em seguida

apareceram regulamentados os tão falados contratos de autonomia. Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 75/2008 que cria a figura do diretor da escola em substituição do presidente. De acordo com Ribeiro (2007) o “presidente muitas vezes é a chave dos discursos” (p. 2). Mas terá de ser muito mais do que isso, pensamos nós, para que a escola que preside sinta a sua presença e muito principalmente, para que a comunidade educativa perceba o que quer para a escola que contemplou no projeto sufragado pelo conselho geral, e qual o projeto educativo que se propõe implementar.

Apresentamos em seguida um quadro que visa demonstrar sinteticamente as alterações de perspetiva e de conceito em termos de autonomia administração e gestão dos estabelecimentos de ensino desde os “estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário” referido no Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, até ao “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” mencionados no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Quadro nº 1.5 - Regime de autonomia administração e gestão das escolas – Alterações verificadas desde 1974

| Regime de autonomia | O que pretende | Artigos alterados/revogados |
|---|---|---|
| Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro | Fundar estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, criando os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário. | |
| Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro | Lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. | Ficam revogados os artigos 2.º a 9.º do Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de Outubro, assim como todos os artigos dos estatutos do ensino preparatório, liceal e técnico contrário ao disposto neste decreto-lei. |
| Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio | O presente diploma define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. | Revoga a seguinte legislação: a) Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro; b) Decreto-Lei n.º 191/77, de 11 de Maio; c) Portaria n.º 674/77, de 3 de Novembro; |

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>d) Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro;</p> <p>e) Decreto-Lei n.º 214/89, de 30 de Junho;</p> <p>f) Artigo 41.º do Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro, na parte referente às delegações escolares;</p> <p>g) Portaria n.º 1016/89, de 23 de Novembro.</p> |
| Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio | É aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. | <p>Revogada a seguinte legislação:</p> <p>Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro;</p> <p>Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.</p> |
| Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho | Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas. | <p>Revogada a seguinte legislação:</p> <p>Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro;</p> <p>Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro;</p> <p>Despacho n.º 115/ME/93, de 23 de Junho;</p> <p>Despacho n.º 233/ME/93, de 10 de dezembro.</p> |
| Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril | O presente decreto-lei aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário. | <p>a) Decreto -Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio;</p> <p>b) O Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho.</p> |
| Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro | Prevê a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. | Alteração do artigo 46.º do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. |
| Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho | Promover e reforçar a autonomia e a maior flexibilização organizacional, criando condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação. | Os artigos 6.º, 9.º, 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, 20.º, 21.º, 22.º, 23.º, 24.º, 25.º, 29.º, 31.º, 32.º, 33.º, 34.º, 37.º, 40.º, 43.º, 45.º, 46.º, 49.º, 50.º, 52.º, 56.º, 57.º, 58.º, 60.º, 61.º, 62.º, 63.º, 65.º e 66.º do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009. |

Fonte: Legislação conexa

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

2.10 - Escolas e metas 2015

Neste subcapítulo procuraremos traçar as principais mudanças que as medidas apresentadas durante o ano de 2010 relativas às metas que cada uma das escolas teria de atingir, em função do seu plano de melhoria, trouxeram para as escolas. Muito se escreveu e falou no final da primeira década do século XXI sobre a necessidade de as escolas se comprometerem em atingir determinadas metas de sucesso educativo com os seus alunos. Caber-lhes-ia definir os melhores mecanismos para que os alunos pudessem ter sucesso e que os índices de abandono e insucesso escolar pudessem ser reduzidos. Há muito contudo que esta temática consta das intervenções de diferentes investigadores. Formosinho e Machado (1998) defendem que “a análise da escola enquanto organização não se esgota na sua modelização normativa nem na morfologia dos seus órgãos de topo” (p. 23). Paro (1997) defende que a escola deve “contribuir para a transformação social” (p. 175).

Respeito, reconhecimento e aposta na confiança esta é a imagem que a Comissão de Otimização dos Recursos Educativos (CORE) quis dar. Procurou não se fixar somente nos órgãos de topo mas trazer esta discussão para as escolas. Avançou então com a definição de metas comuns para escolas portuguesas. As metas 2015. Aqui procura-se além de avaliação também regulação. Esta regulação das escolas pode ser entendida como defende Tripa (1994), como o “conjunto de processos que permitem, de uma forma sustentada e contínua, articular no plano de ação a regularidade e a mudança, por um lado e o formal e o informal por outro”(p. 19). Concordando com a ideia mas acrescentando Verdasca (2010), que entende que, “todavia só pode ser feito se as atividades educativas forem orientadas e desenvolvidas de acordo com as características do grupo de alunos e os respetivos resultados.”(p. 126). Natércio Afonso foi o catedrático convidado para coordenar o estudo. Este visava, de acordo com Afonso (2010), “definir para cada ano e tipo de ensino as metas de aprendizagem que os alunos devem atingir” (p. 1).

Os objetivos são simples e, de acordo com a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, no seu artigo 2º, n.º 1, visam “assegurar que até aos 18 anos de idade os jovens frequentam a escola” e pretende “elevar as competências da população portuguesa”. Os jovens que muito cedo se viam arredados da escolaridade através de uma saída precoce do sistema

de ensino e formação, veem agora assegurada a possibilidade da sua continuidade no sistema educativo.

Medir, avaliar e verificar serão claramente as medidas que teremos de tomar para poder fazer crescer os índices de escolaridade da população, em todos os índices mensuráveis de avaliação do seu desempenho, quer escolar, quer académico.

Definidos que estão um conjunto de indicadores de referencia para que o eventual progresso possa ser medido, teremos de apostar na exigência e no rigor para que se possa contextualizar melhor a evolução entretanto verificada.

Um dos objetivos logo apresentados foi o de diminuir quer a taxa de repetência quer a taxa de desistência. Para Pardal (2011) “Quando os objetivos não são alcançados é porque existem disfuncionalidades do controle (...) tradicional (p. 52).

Preconiza-se que até 2015 possa existir uma subida de 4% ao nível da meta nacional para o abandono e para o insucesso escolar. No projeto de apresentação é assumido que “As metas de aprendizagem são entendidas como evidencias de desempenho das competências (...) manifestadas pelos alunos (...) conhecimentos e capacidades inscritos no currículo formal”⁴³.

Um dos programas que avançou neste sentido e com valores de referência muito importantes foi o programa Mais Sucesso Escolar. Este é apresentado por Edital em junho de 2009, sendo que posteriormente é publicado o Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro, que define no seu preambulo o seu objetivo fundamental: “Apoio ao desenvolvimento de projetos de escola (...) com o objetivo de reduzir as taxas de retenção e elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos”. Era focado nas competências básicas mas dava a possibilidade de criar grupos de nível. Dentro deste âmbito surgiu depois o Projeto Turma Mais⁴⁴. A pioneira foi a Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz. A “turma mais é uma turma sem alunos fixos que agrega temporariamente alunos provenientes de outras turmas do mesmo ano de escolaridade” Surge também o projeto Fénix. Este foi iniciado no agrupamento de escolas de Campo Aberto, Beiriz. Este último “assenta num modelo organizacional de

⁴³ Acedido em 21 de Abril de 2012 em:

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentação/>

⁴⁴ Acedido em 12 de novembro de 2012 em:

<http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=111>

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

escola que permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa, matemática ou outra identificada pela escola de acordo com a taxa de sucesso”⁴⁵

De acordo com Matos e outros (2011) “a experiência turma mais, radica na assunção de que a escola dispõe de campo de manobra na esfera organizativa (...) com vista à melhoria significativa das suas aprendizagens” (p. 8). A taxa de repetência no 2.º ano de escolaridade em 2008/2009 era de 7,2%. Não se poderia camuflar a situação e muito menos mudá-la administrativamente. Só com o trabalho dentro das escolas este numero poderá ser melhorado. A realidade por seu turno não dá tréguas e ”Entre os 30 países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Economico (OCDE), Portugal é o que regista uma maior taxa de abandono escolar. De acordo com dados relativos a 2007, apenas 73% dos portugueses completou o ensino obrigatório”⁴⁶.

Em 2010 temos uma percentagem de abandono e insucesso escolar de 14,9% no 3.º ciclo e de 20% no secundário. As metas 2015 preconizam e propõem-se reduzir para 10% no 3.º ciclo e 12 % no secundário. Podem ser metas muito ambiciosas mas são objetivos que cada escola não pode deixar de impor a si própria. A taxa de desistência está em 1,9% e surge o objetivo de a reduzir para valores inferiores a 1%. No sistema educativo há em 2010 um abandono de cerca de cerca de 9,27%. O objetivo centra-se em reduzir fruto do alargamento da escolaridade obrigatória, para valores inferiores a 2%.

As escolas terão de ser, também, a instância de garantia do combate à desigualdade social. A agenda digital para 2015 preconiza que “se reforce o papel informático da escola e que se torne a escola mais participativa; mais próxima e mais inclusiva”.

É ao mesmo tempo defendido que a sua “interatividade pode criar vários modelos de acompanhamento para alunos com necessidades educativas especiais, não de carácter prolongado que pode levar a criar inclusivamente tutores para diferentes áreas”⁴⁷.

⁴⁵ Acedido em 12 de novembro de 2012 em:

<http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=111>

⁴⁶ Acedido em 12 de novembro de 2012 em:

<http://www.dosomething.pt/pt/causas/educacao/abandono-e-insucesso-escolar/>

⁴⁷ Acedido em 18 de Agosto de 2012 em: <http://www.ei.gov.pt/iniciativas/detalhes.php?id=29>

Por outro lado, como refere Matos (2011) “as metas 2015 projetam e consolidam de igual modo uma fidelização e lógicas organizativas na base dos ciclos de estudos (p. 38). E Matos refere ainda que “a escola e os seus docentes têm de orientar e desenvolver as atividades educativas de acordo com as características de cada um dos grupos de alunos e dos seus respetivos resultados” (p. 126). Favinha (2011) refere que “o sucesso escolar estará, então, condicionado a dois grupos de fatores, classificados como intrínsecos e extrínsecos à escola” (p. 131).

Não nos esqueçamos contudo da educação pré-escolar. Verdasca (2010) aborda-a e considera que com a promulgação, da Lei n.º 5/97, a lei-quadro da educação pré-escolar, existe uma evidente orientação política no sentido de expandir e melhorar a:

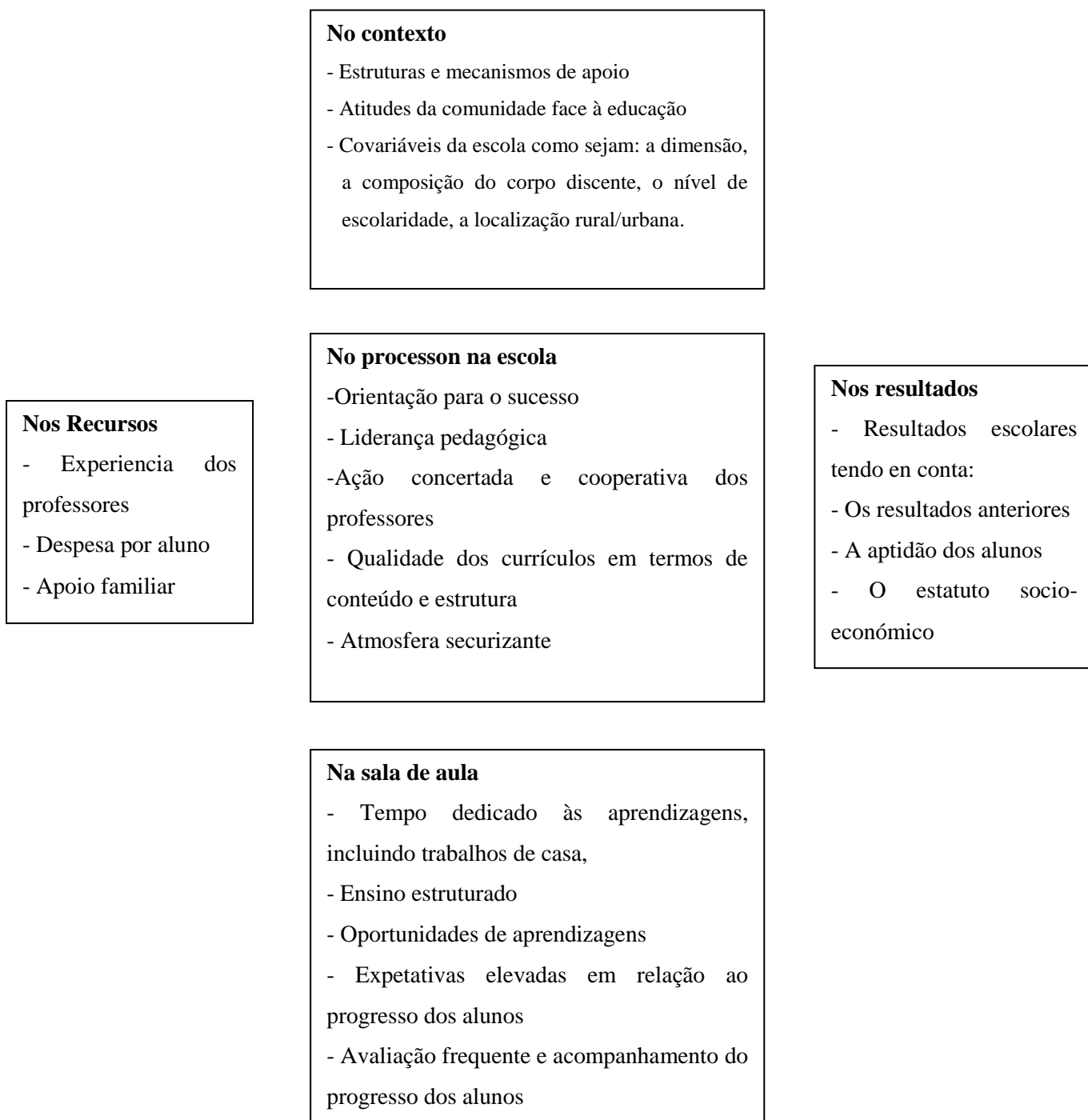
“qualidade da rede nacional de educação pré-escolar. Na base de tal orientação está o reconhecimento de que a educação pré-escolar constitui uma etapa-chave da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo de importância decisiva no desenvolvimento pessoal e social, intelectual, humano e expressivo da criança e na generalização das oportunidades de acesso à escola e de sucesso na escola” Verdasca (2010, p. 11).

Cerca de 13 anos depois e após o forte incremento que o XVII Governo Constitucional deu no sentido de as autarquias construírem equipamentos financiados pelo Estado financiando-os numa percentagem considerável, de pré-escolar e de 1.º ciclo, haveria condições para as escolas assumirem algumas metas que pudessem ser traçadas pelos próprios e que se constituíssem como desafios às comunidades educativas.

Aqui parece-nos muito pertinente abordar os indicadores de escolas eficazes que Scheerens (2005) apresenta. Refere que “ (...) em face deste modelo ao nível do contexto há necessariamente interferências internas e externas que condicionam a evolução das aprendizagens” (p. 15).

Figura nº 8 – Indicadores de escolas eficazes

Modelo de indicadores das escolas eficazes (adaptado)



Aqui preconiza-se que, quer o contexto externo, quer o contexto interno são importantes para a escola de sucesso que todos procuram. Assim, as escolas que possuam melhores estruturas de apoio e onde os pais e encarregados de educação mais presentes estejam serão aquelas que à partida melhores respostas educativas, aos diferentes níveis poderão oferecer aos seus alunos. Um agrupamento onde exista uma análise profunda dos resultados escolares dos alunos nos diferentes ciclos pode preparar melhor os docentes para responder às necessidades diagnosticadas e por outro lado fomentar não só o aparecimento dos planos de recuperação mas também planos de melhoria que conduzam claramente a escola para um patamar confortável para a própria comunidade educativa. Onde existam taxas de sucesso por ciclo, onde o abandono escolar seja realmente 0%, onde as crianças do ensino especial se possam sentir integradas e participar ativamente na vida da escola; onde as taxas de absentismo sejam reduzidas aos atestados médicos, quer de professores quer de alunos, e onde se criem condições para continuar a acompanhar o percurso educativo dos alunos mesmo depois de eles abandonarem esta escola. Uma articulação horizontal e vertical que permita conhecer melhor, alunos e professores mas principalmente que vise criar condições de superação para as dificuldades sentidas. Onde se percebam com mensurabilidade que as taxas de transição de ano e de ciclo são vistas e analisadas à luz de 1 nível negativo, dois níveis negativos; nível negativo a matemática; nível negativo a língua portuguesa; nível 5 em que e em quantas disciplinas. Onde a taxa de anulação de matrícula por disciplina no secundário seja facilmente constatável.

Muito se decide no interior da sala de aula. Aí terão de existir efetivas oportunidades de aprendizagem para todos só alunos. Aqui testar-se-á, a qualidade do ambiente que se vive na escola. A forma como docentes e diretor conseguirem ultrapassar as diferentes questões que os alunos no seu quotidiano lhes colocam, em distintos patamares de decisão será relevante para se perceber a maturidade do edifício educativo que se articula e congrega em torno de um objetivo que passa pelo sucesso dos alunos e conseqüentemente da escola. Um dos indicadores ao nível dos recursos humanos prende-se com o número de anos consecutivos que um determinado professor está naquela escola a lecionar o mesmo ano de escolaridade. Depois em termos financeiros poderemos também observar a percentagem do orçamento distribuído por departamento

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

curricular assim como as taxas de autofinanciamento das atividades desenvolvidas em cada um dos departamentos. Será importante termos uma ideia clara do custo aluno, nem que seja para se perceber o que poderíamos investir mais em função do que é necessário. As taxas de ocupação das TIC levar-nos-ão a perceber até que ponto a utilização destas potencia as aprendizagens. Tudo isto está subjacente ao modelo. Há que avaliar bem e direccionar as nossas pretensões.

O sucesso mede-se. Daqui não poderemos fugir mesmo que o contexto seja desfavorável. O ponto de partida, definido da análise dos resultados anteriores, terá sempre de ser fixado, para depois podermos traçar com rigor metas e objetivos que nos propúnhamos atingir sem ansiedade, mas com rigor e abnegação.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

2.11 - Comunicação dentro da escola

Neste subcapítulo abordaremos a temática da comunicação dentro da escola entre os seus diferentes intervenientes. Até que ponto o diretor faz sentir quer à sua equipa, quer nos departamentos, quer no conselho geral o que preconiza com rigor para a sua escola. Até que ponto essa comunicação de simples mensagens não surgem com ruído ao outro lado.

O que parece faltar muitas vezes nas escolas é comunicação e envolvimento. Se os estudos apresentam que estas duas vertentes podem ser responsáveis por si só pelo maior ou menor sucesso das organizações, cabe aos diretores das escolas optarem por uma política informatizada de comunicação entre todos os professores e pessoal não docente. Beraldo (1996) defende que “A comunicação terá de ser o compromisso da equipa. A comunicação interna é aquela dirigida ao público interno da organização, sobretudo aos seus funcionários (p. 4).

Uma boa comunicação interna da escola é fator decisivo para uma união eficaz e para que os princípios orientadores da escola possam ser devidamente assimilados e colocados em prática.

Boden (1994) afirma que:

“It is through the telephone, calls, meetings, planning sessions, sales talks and corridor conversations that people inform, amuse update, gossip, review, reassess, reason, instruct, revive, argue, debate contest and actually constitute the moments, myths and through time, the very structuring of organization” Boden (1994, p. 8).

Woycikowska (2008) defende que o grande objetivo da comunicação interna é “todos falarem a mesma linguagem”. Acrescenta que “Só assim se poderá ter uma refinação, uma distribuição uma diversificação e uma rentabilidade eficaz dos recursos que todos os dias trabalham no mesmo espaço mas que falam pouco entre si. Melhorar a comunicação é na realidade promover um processo contínuo de adaptação” (p. 145).

A comunicação interna e externa terá de ter fluxos ao nível da complexidade. Mesmo assim teremos de optar por uma comunicação que possa permitir ao diretor comunicar. Se ele não comunicar ninguém comunicará. A situação da escola não tem de ser uma

surpresa para quem está ou para quem chega. Os índices de informação deverão de estar compagináveis para todos. Esta situação deverá ser uma das que mais cedo ou mais tarde avaliaremos nas direções das escolas – ou seja a avaliação de desempenho dos diretores, deverá passar pela forma como conseguem fazer passar a sua mensagem. Nas escolas terá de existir integração, alinhamento e compromisso. A informação é vista como uma das vertentes que a descentralização deve envolver. A dimensão da informação, como defende Tripa (1994) “refere-se ao conhecimento que os membros têm acerca da performance da organização” (p. 33). Sem informação não existe conhecimento e isso pode afastar alguns contributos que poderiam servir a organização no seu todo. Ao diretor caberá encontrar as melhores formas para fazer passar a sua mensagem e para tentar de uma forma aceite por todos que a informação circule e que o vincule à mesma.

Só com uma boa capacidade de comunicação se conseguirá reforçar a cultura de grupo. Uma comunicação positiva; afirmativa; participativa; útil; informativa. Só com a partilha da informação a organização poderá ter sucesso.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

2.12 - Escolaridade obrigatória

Neste subcapítulo abordaremos a questão do alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, ao mesmo tempo que traçaremos cronologicamente o percurso trilhado por este conceito.

Esta questão da escolaridade obrigatória ser alargada ao 12.º ano ou aos 18 anos de idade começou a ser falada pelo então ministro David Justino, em 2003. Parecia uma inevitabilidade face à Europa em que estamos inseridos que tal viesse a acontecer.

Retomada a ideia pela ministra Maria de Lurdes Rodrigues que fez desta uma lei e a implementou, em tempo de aparente progresso e sucesso educativo e económico. Contudo, já no preâmbulo da lei se assumia que “o prolongamento da escolarização requeria consolidação de serviços anteriores, bem como apoios às famílias, sobretudo as mais carenciadas e com menos recursos para sustentar o adiamento dos filhos no mercado de trabalho” Só em agosto de 2009 (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) se avança com uma lei neste sentido - já lá vão 4 anos!

Há três medidas que antecedem esta lei:

- 1.ª - a extensão da ação social escolar e dos apoios atribuídos às famílias no esforço de educação dos filhos;
- 2.ª - a disseminação dos cursos de educação e formação (CEF) de nível básico para os alunos que atinjam os 15 anos sem concluir o ensino básico regular;
- 3.ª - a diversificação da oferta formativa nas escolas secundárias, com a propagação dos cursos profissionais para responder à multiplicidade de expectativas dos jovens.

Em 1956, de acordo com a publicação do Ministério da Educação de Portugal denominada Sistema Educativo Nacional de Portugal (2003), a “escolaridade obrigatória passa a ser de quatro anos, embora atingindo apenas os alunos do sexo masculino e os adultos. O alargamento às crianças do sexo feminino só se fará em 1960” (p. 21).⁴⁸

Ainda no tempo do Estado Novo, em 1966, ainda de acordo com a mesma fonte, “coincidindo com uma reforma da Mocidade Portuguesa, estabelece-se em Portugal a obrigatoriedade de frequência da escola por um período de 6 anos” (p. 22). Numa

⁴⁸ In www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf, consultado em 30 de Abril de 2013

primeira fase só para os alunos do sexo masculino mas depois generalizado às alunas do sexo feminino. O conceito de “princípio da escolaridade obrigatória” no entender de Rodrigues (2010) foi instituído em Portugal “no ano de 1970 quando se aprova a obrigatoriedade de frequência da escola de todas as crianças entre os 7 e os 15 anos de idade (p. 81). O uso moderno do conceito de escolaridade básica obrigatória é do tempo do Ministro Veiga Simão e data de 1970. Veiga Simão foi Ministro da Educação entre 1970 e o 25 de abril de 1974.

Em 1986 era Ministro da Educação João de Deus Pinheiro, que esteve no Ministério entre 6 de Novembro de 1985 e 17 de Agosto de 1987, e é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que institui os 9 anos de escolaridade básica obrigatória. Ainda de acordo com a publicação do Ministério da Educação de Portugal denominada Sistema Educativo Nacional de Portugal (2003), os 9 anos de escolaridade são “definidos também como patamar mínimo para acesso a funções públicas. Fica assim o ensino básico obrigatório e gratuito fixado em 9 anos” (p. 25). Foi contudo o Ministro Roberto Carneiro que, como Ministro da Educação, entre 17 de Agosto de 1987 e 31 de Outubro de 1991, implementou esta reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Quadro n.º 1.6 - Alterações verificadas na LBSE desde a sua publicação

| | |
|-----------------------------------|--|
| Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro | Estabelece o quadro geral do sistema educativo. |
| Lei n.º 115/97, de 19 de setembro | Alteração dos artigos 12.º, 13.º, 31.º e 33.º da Lei n.º 46/86. |
| Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto | Alteração dos artigos 11.º, 12.º, 13.º, 31.º e 59.º da Lei n.º 46/86. |
| Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto | Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar. Consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Alteração do art.º 5 da Lei n.º 46/86. |

Fonte. Legislação conexa

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Relativamente a Roberto Carneiro, um ministro que, em nosso entender, sempre procurou estar presente nas decisões educativas, preconizou durante o seu mandato um pacto para a educação. Este tema é retomado, entre outros, por Sousa (2013), no decorrer de um debate sobre educação que decorreu em Palmela e que originou uma crónica no jornal digital *Setúbal na Rede*, de 11 de Julho: “Passou mais de uma década e nada foi feito. A educação continua ao sabor dos sucessivos ministros e equipas (...)” E conclui referindo que: “enquanto não existirem compromissos a 10 anos para a educação não poderemos pensar em estabilidade, segurança e autonomia” (p. 1).

Numa análise ao progresso das taxas de escolarização pode-se observar a sua evolução.

Quadro n.º 1.7 - Evolução das taxas de escolarização por idades (1960/2009)

| Idade | 1960 | 1965 | 1970 | 1974 | 1980 | 1985 | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 | 2009 |
|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 6 anos | 20 | 35 | 24 | 37 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 7 anos | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 8 anos | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 9 anos | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 10 anos | 96 | 100 | 99 | 100 | 96 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 11 anos | 73 | 74 | 97 | 97 | 93 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 12 anos | 50 | 56 | 84 | 88 | 86 | 97 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 13 anos | 23 | 27 | 69 | 76 | 75 | 84 | 94 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 14 anos | 16 | 23 | 35 | 45 | 57 | 67 | 78 | 96 | 100 | 100 | 100 |
| 15 anos | 13 | 20 | 29 | 39 | 39 | 57 | 68 | 94 | 93 | 91 | 100 |
| 16 anos | 12 | 19 | 24 | 32 | 34 | 42 | 54 | 82 | 97 | 82 | 100 |
| 17 anos | 10 | 14 | 20 | 28 | 36 | 38 | 52 | 82 | 87 | 82 | 85 |

Fonte: GEPE - Estatísticas da Educação

Parece-nos muito pertinente referir que em 1974 a taxa de escolarização de crianças com seis anos era de 37% e que, logo em 1980, já crescera para os 100%. Também é

relevante referir que os jovens com 14 anos em 1960 tinham uma taxa de escolarização de 10%; em 1974 crescia para 28%; para somente em 2000 chegar aos 100%. Em 2009 foi o primeiro ano em que os jovens de 16 anos atingiram os 100% da escolaridade obrigatória quando em 1974 tinham somente 28%. Aqui coloca-se um novo desafio a todos os diretores das escolas. Criar condições adequadas para que os alunos não abandonem a escola.

Atentemos agora num novo quadro que nos apresenta uma comparação entre Portugal e a média dos países da OCDE.

Quadro n.º 1.8 - Percentagem da população ativa que concluiu o ensino secundário por grupos de idade (Portugal e países da OCDE).

| Países | Idades | | | | |
|--------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|
| | 25-64 | 25-34 | 35-44 | 45-54 | 55-64 |
| Portugal | 20 | 35 | 20 | 14 | 8 |
| Média dos países da OCDE | 65 | 75 | 69 | 61 | 50 |

Fonte: OCDE, *Education at a Glance*, 2004, p. 58 (adaptado).

O programa do XVII Governo Constitucional, em 2005, inscrevia o objetivo do alargamento da escolaridade obrigatória de frequência escolar até aos 18 anos: “Tornar obrigatória a oferta pública de cursos secundários (...) e tornar obrigatória a frequência de ensino ou formação até aos 18 anos de idade, mesmo quando os jovens já se encontrem inseridos no mercado de emprego” (p. 46).

Parece ser relevante comparar os anos 2004/2005 com os anos 2008/2009 quanto à evolução do número de alunos que conclui o ensino secundário.

Ao aceitarmos este desafio e este princípio da escolaridade obrigatória para todos, temos de ter a forte convicção de que todos podem aprender, todos podem ser ensinados, mesmo aqueles que revelam menos capacidade e menos motivação ou que a família não tem possibilidade de os acompanhar e estimular.

Os níveis de repetência no 2.º ano de escolaridade situavam-se nos 10%. Parecia haver uma dificuldade acrescida na resolução desta situação.

No âmbito do Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN) – potencial humano – foram aplicadas cerca de 35% das verbas destinadas à educação.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

No Parque escolar foram aplicados 940 milhões de euros.⁴⁹ Nos Centros escolares 400 milhões de euros. N Plano Tecnológico da educação 450 milhões de euros. Na Rede de bibliotecas escolares 8 milhões de euros. Aqui foi criada uma rede com cerca de 1600 professores bibliotecários que implementaram uma nova acessibilidade à biblioteca escolar. Os números do investimento no Parque escolar nacional do ensino secundário diferenciaram a ex-ministra Maria de Lurdes Rodrigues do atual titular da pasta da educação Nuno Crato. Este investimento alterou significativamente o panorama das escolas secundárias a nível nacional. Terminam os agrupamentos horizontais e verticalizou-se o sistema educativo. Há um benefício do agrupamento ao ter na sua escola sede uma biblioteca escolar devidamente apetrechada. Nesta altura ainda não se falava em agregar as escolas com todos os anos de escolaridade. Havia uma tentativa de responder aos 12 anos de escolaridade que só podia ser feita desta forma. Mais tarde, a opção foi por agregar todas as escolas que era possível e a vertente pedagógica foi aparentemente esquecida.

Vejamos agora um quadro síntese sobre a evolução duração da escolaridade obrigatória em Portugal.

Quadro n.º 1.9 - Escolaridade obrigatória

| Ano | Duração | Destinatários |
|------|---|---|
| 1956 | 4 anos | Só para alunos e adultos. |
| 1960 | 4 anos | Para alunas. |
| 1966 | 6 anos | Primeiro só para alunos, mais tarde generaliza-se às alunas. |
| 1970 | A todos os alunos/as entre os 7 e os 15 anos. | Alargamento sem referir a conclusão de qualquer ciclo de estudos. |
| 1986 | 9 anos de escolaridade | Para todos os alunos 9 anos de escolaridade obrigatória. |
| 2009 | 12 anos de escolaridade | Obrigatoriedade até aos 18 anos de idade mesmo que não conclua o ensino secundário. |

⁴⁹ Acedido em 3 de Setembro de 2013 em:

http://sol.sapo.pt/inicio/Sociedade/Interior.aspx?content_id=45854

Chegava a altura de se começar a pensar que as escolas de futuro além de terem uma perspectiva de recuperação do seu edificado terão de oferecer uma diversidade de oferta formativa que passe pelo seguinte: AEC; aulas de substituição; salas específicas para a educação especial; sala para trabalho específico para alunos com planos de recuperação; salas específicas para turmas mais pequenas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA); salas com condições de trabalho para os professores.

O diretor tem de valorizar a identidade do “seu” ensino secundário, que confere qualificação e certificação própria e promover a “sua” escola na comunidade. Deve promover cursos profissionais, avaliar os cursos artísticos e pensar numa articulação com o ensino superior politécnico através de cursos de especialização tecnológica, deve responder ao movimento atual de “regresso à escola” no ensino secundário devido à diversificação de oferta formativa e à abertura da escola à comunidade/mercado de trabalho com a existência de estágios profissionais inseridos no percurso formativo dos alunos. Este “movimento” que falo, depois de 2012 regrediu significativamente em face da não abertura das diferentes respostas educativas em muitas escolas do país impedidas de o fazer em face do número de alunos inscritos.

As escolas deverão preparar-se para serem escolhidas pela sua oferta formativa e pelo sucesso da integração dos alunos no mercado de trabalho, observando a realidade onde estão inseridas e atendendo aos investimentos que cada região vai receber (este discurso teria mais fundamento antes de 2011). Hoje é muito mais difícil ter nas escolas oferta formativa e pior é mais difícil prever quando uma retoma económica permitirá a continuidade de projetos entretanto parados. Aqui terão as escolas secundárias que perceber os investimentos a realizar na sua área de influência, perceber quais os recursos que serão necessários na comunidade e o calendário de execução desses investimentos, de modo a agilizarem procedimentos, a flexibilizar os cursos que oferecem e a promover o emprego na região.

Todavia, o investimento na educação parece que não será renovado. De acordo com declarações do Secretário de Estado da Educação (2013), “os valores de QREN para 2014/2019 não serão investidos na área educativa”⁵⁰

⁵⁰ Declarações do secretário de estado João Casanova de Almeida à Rádio TSF em 20 de julho de 2013.

Acedido em: <http://www.tsf.pt/pesquisa/default.aspx?Pesquisa=joao%20casanova>

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Rodrigues (2009) referia no final do seu mandato como ministra da Educação que “o alargamento da escolaridade obrigatória é um desafio que respeita a todos da mesma forma”. Defendia que “é necessário ter consciência de quais são as consequências, para as escolas e para o trabalho dos professores, que resultam de os alunos estarem na escola. Para os superar, as escolas têm de responder a três desafios: o desafio da autonomia e do reforço da capacidade de gestão e de lideranças nas escolas; o desafio da qualidade das aprendizagens de todos os alunos; o desafio da convicção” (p. 3). Já passada esta fase de grande unanimidade em torno da medida de alargamento da escolaridade obrigatória aos 12 anos de escolaridade, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou a recomendação n.º 3/2012, de 23 de julho, sobre o prolongamento da escolaridade universal e obrigatória até ao 12.º ano ou até aos 18 anos de idade. Neste expressa a necessidade absoluta de não se regredir nesta medida, em face do posicionamento manifestado pelo governo que tinha Nuno Crato como ministro da Educação e Ciência. E fê-lo, aparentemente, porque já corriam rumores que a medida teria, como muitas outras, uma validade muito curta

Numa escola de sucesso terão de existir três diferentes intervenientes, com missões distintas, mas os objetivos de cada um terão de ser iguais. Por um lado o Ministério da Educação a quem caberá apresentar e instituir os referenciais; depois as Autarquias, a quem caberá atribuírem os recursos; depois o Diretor do agrupamento de escolas a quem caberá efetuar a gestão quotidiana dos recursos. Acrescentaríamos aqui a necessidade de um elemento de proximidade que faça uma “ponte” entre estes três intervenientes. As equipas! Estas podem e devem fazer uma mediação, uma elucidação e uma aproximação entre estas instituições, entre pessoas que nem sequer se conhecem e entre pessoas que muitas vezes, até por força do seu contexto político estão, à partida, sem vontade, nem querer, para estabelecer qualquer tipo de relação. Este modelo, já apresentado por Cunha (1997), referia a “necessidade de existirem três elementos essenciais: eficiência dos serviços; prestação de contas; autonomia local da decisão” (p. 245).

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

2.13 - Plano Tecnológico da Educação – reflexos na Escola

Este subcapítulo é destinado a apresentar de uma forma muito sucinta o plano Tecnológico da Educação entendido como uma das mais importantes medidas que foram implementadas entre 2005 e 2011.

Relativamente ao PTE há que referir que o mesmo foi muito bem aceite pelas escolas “esclerosadas informaticamente” vivendo de algumas “boas vontades” das direções regionais que, de tempos a tempos, lá iam colocando alguns novos computadores.

Através do Despacho n.º 143/2008, de 3 de Janeiro de 2008, foi aprovado o modelo orgânico e operacional relativo à execução do Plano Tecnológico da Educação (PTE) pelos serviços do Ministério da Educação.

Surge depois o Despacho n.º 700/2009, que no artigo 17.º define a forma de atuar das equipas PTE no que se refere à sua natureza e constituição. No artigo 18.º define as suas funções e no artigo 19.º define a sua composição. No artigo 20.º regulamenta o crédito horário que cada escola pode obter para desenvolver as ações integradas no PTE, de acordo com o número de alunos. Esta medida foi uma revolução nas escolas. Os computadores deixaram de estar somente na biblioteca ou na sala TIC para se generalizar a sua utilização por toda a escola, por todas as salas de aula. A sala de aula é onde estão os alunos e onde os computadores devem estar. Torna-se um desafio ter todos estes computadores. Uma escola de 1500 alunos recebia cerca de 400 computadores. Avaliar as repercussões é o desafio que se segue. Ler e interpretar é fundamental quer ao nível macro, do ME, quer ao nível das escolas, no sentido de perceberem o que podem fazer para se posicionarem face à mudança que é preconizada e que lhes é proporcionada.

Por outro lado, a iniciativa Magalhães/e-escolinha, de acordo com o ME (2009), “permitiu chegar também ao 1.º ciclo. Foi alcançado o objetivo de um computador portátil por aluno num total de 450 mil alunos” (p. 49).

Muitas vozes entretanto se levantam no sentido de perceberem se o uso dos computadores tem reflexos positivos na aprendizagem, se o dinheiro público está a ser bem utilizado ou não. Muito se questionou politicamente que metodologia de abordagem se deve privilegiar: se se deve distribuir os materiais e esperar que a

mudança aconteça, como foi com o Magalhães, ou se se deve formar convenientemente e só depois chegar o material.

Investir em demonstrar que os computadores são como se aprende melhor não valerá a pena porque é unânime a ideia que os computadores são preciosos auxiliares educativos em muitos aspetos. Becta (2004) defende que a presença de computadores

“favorece a integração das TIC na sala de aula de forma mais harmoniosa, evitando interrupções com as práticas pedagógicas mais comuns, permite poupar tempo e espaço, evitando perdas de tempo e deslocações e ainda o reconhecimento da importância da portabilidade ao permitir aos alunos e professores continuar a trabalhar em casa ou noutros espaços e momentos (...)”. Numa outra vertente, entende que para os professores há “Ganhos na literacia informática, confiança e entusiasmo dos professores; na facilidade de planeamento das aulas, na criação de materiais; na capacidade de apoio aos estudantes, e confiança no apoio aos processos de aprendizagem dos estudantes envolvendo tecnologias; no acesso a dados actualizados da escola e dos alunos; no aumento da eficácia e rigor no registo e acompanhamento dos alunos; na melhoria da imagem profissional perante os pares” Becta (2004, p. 2).

Foram distribuídos de acordo com o estudo de avaliação da iniciativa Escola, professores e computadores portáteis que foi elaborado pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, a pedido da DGIDC, e publicado na brochura 20 medidas de política educativa (2008): “27.711 computadores portáteis em 1164 das 1212 escolas públicas dos 2.º e 3.º ciclos do país, 40591 professores utilizaram os computadores na sala de aula e 334.086 alunos aderiram ao programa e-escolas, utilizando esses computadores na escola” (p. 31).

Poderemos sempre dizer que foi insuficiente, mas o que é facto é que teremos de temperar as queixas, lamúrias e problemas e celebrar a vitória histórica do que foi feito. O objetivo era passar de um rácio de 16 alunos por computador em 2005 para 5 alunos por computador no ano letivo de 2008/2009 e para 2 alunos por computador em 2010.

Por outro lado também na mesma publicação (2008) a “aquisição de 310.000 computadores, 9000 quadros interativos e 25.000 videoprojectores redefiniram prioridades dentro da escola e da própria sala de aula” (p. 15). E se o não redefiniu no mínimo deveriam ter ajudado a que tal acontecesse. No âmbito destas iniciativas, em

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Março de 2009 “tinham sido entregues 900 mil computadores a maioria com acesso à internet em banda larga” (p. 21).

Nesta linha de pensamento e inovação, Carneiro (1994) já salientava que a sociedade do futuro deveria ser sustentada em três pilares:

“sociedade do risco - perspectiva o espírito empreendedor atendendo a que as formas de trabalho flexíveis e precárias pressupõem um modelo de educação mais autónomo, menos homogéneo e mais diverso e plural; sociedade ativa - como nova utopia do século XXI, na qual todos têm o direito a uma atividade e à participação nas tarefas de desenvolvimento da comunidade; sociedade educativa - dominada pelo paradigma humano e da capitalização cultural ao invés da onisciência económica”. E referia ainda que “na sociedade atual os termos “empreendedorismo”, “flexibilidade”, “criatividade” e “pensamento divergente” estão na ordem do dia. Cada vez mais é necessário perspetivar a vida como dialética e dinâmica constante. Os empregos não são para toda a vida e a formação ao longo da mesma torna-se essencial para responder aos desafios constantes no âmbito societal” (p. 10-11).

Também Patrício (2005) preconiza que a educação estabelece ligações entre economia e sociedade. Refere que há um “reforço da relação com a economia e o desenvolvimento social” atendendo a que “a educação é o processo de aperfeiçoamento intencional do ser humano, projetado e realizado pelo próprio ser humano, no sentido de cumprir em plenitude as potencialidades de ser pessoa que constituem cada indivíduo humano” (p. 14).

Já a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988) referia que só pela educação se consegue o crescimento e o aperfeiçoamento das sociedades e de cada indivíduo. E esclarecia “É por isso que toda a tradição humanista da nossa cultura faz ver de diversos modos que o homem só se torna verdadeiramente e plenamente homem pela educação” (p. 23). O PTE contribuiu fortemente para este desiderato. Apetrechou as escolas e deixou, no âmbito da autonomia de cada uma, a capacidade para estas poderem diversificar formas de aprendizagem e dotar os seus alunos de um maior manancial de conhecimento inerente ao seu sucesso educativo.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

2.14 – Diretores e professores: perplexidades

Este capítulo poderá, à partida, parecer um pouco desligado da tese. Todavia, decidimos incluí-lo em face de todos os contactos que foram estabelecidos, quer com os diretores das escolas, quer com os ex-CEAE. Este tema muitas vezes apareceu nos discursos sempre, não de forma muito impositiva, mas com uma redobrada pertinência em face da temática que era abordada.

Os diretores são os gestores das escolas e também terão os seus receios. Os coordenadores e as suas equipas nunca procuraram “espicaçar o medo dos diretores”. Se atentarmos num estudo de Fernandes (2008), “perceberemos tacitamente que os medos dos professores não serão muito diferentes dos medos dos diretores” (p. 133). A consciência de que nenhum cargo é definitivo, de que o lugar de diretor é passageiro, será certamente motivo de maior contenção nalgumas atitudes mais radicais que em certos momentos gostariam de tomar. Este lugar é de eleição e por isso haverá algum momento em que os diretores não queiram ser eleitos ou outro momento onde não sejam eleitos efetivamente porque deixaram de ser credíveis aos olhos dos seus pares porque a “conjuntura” lhes é adversa, ou simplesmente porque os três mandatos expressos no Decreto-Lei n.º 137/2012 lhes impõem a saída.

Todas estas razões podem fazer surgir um medo motivado por uma certa instabilidade entre os professores.

Medo do que é novo, medo da mudança, medo, enfim, de se sair de uma “zona de conforto” onde se consegue dominar todas as variáveis. O medo visto como o que nos agita e movimenta ou, por outras palavras, como define Fernandes (2008), “aquilo que é desconhecido causa medo e, quanto maior a imaginação associada ao medo, mais ele cresce” (p. 166). Ainda neste estudo sobre os medos dos professores conclui a autora que o principal medo dos docentes é “medo do salário não lhes permita satisfazer as necessidades pessoais e familiares” (p. 175). Hoje o estudo a ser realizado teria fortes hipóteses de o principal medo ser trocado, mesmo para os docentes do Quadro de Agrupamento, pelo medo de ter horário zero no agrupamento e isso os colocar na mobilidade especial. Mudam-se os tempos mudam-se, certamente, as prioridades, em face de todas as vicissitudes a que os professores e a função pública têm sido sujeitos. Embora os professores sejam considerados um quadro especial da função pública, não

têm tido esse tratamento. A quebra dos salários e a indefinição profissional agudizam o medo dos docentes. Estes por muito que não queiram transmitem a quem os rodeia essa necessidade de segurança que todos vão sentindo e que se reflete de diferentes formas. As escolas devem caminhar no sentido de fazerem diferente, para motivar, para ampliar ofertas formativas e integradoras, as equipas podem aqui, mais uma vez, ter um papel fundamental. Com diálogo, com proximidade, mas principalmente com o relato de outras boas práticas. Cada território marcará a sua identidade.

As organizações precisam de criatividade e precisão. A cultura de gestão na escola tem de ser alterada. O papel do líder terá de ser o de despertar todos os que o rodeiam para outras possibilidades.

Rejeitar a “sociedade *Karaoke*” tem de ser uma premissa das escolas.

Por seu turno, Nóvoa (1995) defende que cada professor:

“ensina a sua especialidade aos alunos e o diálogo restringe-se, muitas vezes, aos professores da mesma área (...) mas entre especialistas de disciplinas diferentes reina uma grande ignorância e indiferença (...) este estatuto dá um saber paradoxal ao saber escolar: os alunos são chamados a investir em todos os ramos do plano de estudo enquanto os professores podem ignorar totalmente os seus saberes exteriores à sua disciplina” Nóvoa (1995, p. 22).

Aqui fica mais um contributo para que os diretores possam atuar em conformidade com as características do seu projeto educativo e da comunidade onde se inserem, não se limitando a repetir o que outros noutros contextos e em face de outras realidades produziram. Perplexidades todos temos. Os diretores também, mas terão de estar capacitados para que a mudança não é forçosamente ambígua, negligente e perniciososa.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Parte II
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO



O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Capítulo I - Enquadramento Metodológico



O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“Se a questão do controle é o calcanhar de Aquiles da investigação quantitativa, a questão da objetividade é, na opinião de muitos autores, o problema correspondente para a investigação qualitativa”

Fernandes D. (1991, p.4)

3.1 – Espaços e tempos da investigação

Após termos traçado um percurso teórico, que sustenta conceptualmente o presente trabalho de investigação, encaminhamo-nos agora para a segunda parte que tem como objetivo principal e fundamental apresentar, essencialmente, todos os procedimentos metodológicos adotados, individualizando deste modo a natureza da investigação. Propomo-nos pois apresentar aqui as opções metodológicas relativas ao estudo empírico a ser realizado. Assim sendo, com o propósito de se compreenderem estas opções apresentar-se-á anteriormente o objeto de estudo desta investigação, bem como outras questões a ele associadas. Nos capítulos que se seguem iremos procurar determinar os resultados, as conclusões a que chegámos e várias limitações inerentes ao trabalho desenvolvido.

Deste modo, num primeiro momento foram feitas algumas leituras preparatórias de legislação específica essencialmente para recordar, mas também para enquadrar e contextualizar conceitos.

Durante os seis e os nove anos que respetivamente estivemos ligados à EAE e a uma associação sindical, vimo-nos confrontados com uma panóplia de legislação quantas vezes sem saber como operacionalizá-la. O que se pretende e o que se pede às escolas para que façam acontecer? Como passar a importância e acuidade de determinado Decreto-Lei, ou Lei às escolas e aos professores? Como deixar que estes docentes se possam sentir seguros com as matérias em apreço, que muitas vezes vêm colocar em causa o que há muito estava instituído e aceite na escola? Até que ponto a desconcentração de serviços é bem aceite pelos diretores de escola, sendo ela facilitadora do seu trabalho? Todas estas questões foram sempre perpassando a nossa mente em busca de respostas concisas que se pudessem adequar e enquadrar naquilo que a escola representa e é hoje para a sociedade. Para isso foi pois imprescindível a pesquisa de toda uma documentação específica, na área da gestão, da descentralização, dos municípios, da desconcentração de serviços, da parceria, da autonomia das escolas,

entre tantas outras. Pelas abordagem da obra de João Barroso, percebemos desde logo que sempre existiu crise na escola e que há uma propensão natural para o aparecimento de novos fenómenos que vão sendo relatados. Contudo, continuamos a produzir legislação maciça de forma algo desenfreada e devoradora, sem que isso seja compaginável com as práticas letivas nas escolas. A pergunta de partida estava encontrada, as entrevistas exploratórias realizadas; as leituras preparatórias terminadas nessa fase.

De acordo com Hill & Hill (2012) “ a partir da revisão da literatura se estabelece a hipótese geral do trabalho (...) e é necessário operacionalizar essa hipótese e selecionar os métodos de investigação.” (p.32).

A investigação levada a cabo insere-se numa abordagem descritiva das perceções e representações dos Presidentes dos Conselhos Executivos e das Comissões Administrativas Provisórias, dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas pertencentes a cinco concelhos da Península de Setúbal Sul, respetivamente os concelhos de Setúbal, Montijo, Alcochete, Sesimbra e Palmela. Procuramos assim perceber qual a perspetiva dos mesmos em relação ao trabalho da Equipa de Apoio às Escolas da Península de Setúbal Sul, no terreno entre Setembro de 2005 (ainda com a denominação de Coordenação Educativa) a Agosto de 2011. Tornou-se pois importante conhecer a sua perceção sobre as implicações no terreno do Decreto-Lei nº 75/ 2008 de 22 de abril e, a sua influência na escola, no seu Director e na relação com o Coordenador e a Equipa de Apoio às Escolas. Uma das questões que nos foi colocada relaciona-se com a autonomia as escolas: - Será que a autonomia das escolas é de alguma forma colocada em causa com a presença das equipas ou, por outro lado, estas traziam um valor acrescentado à escola e à forma como ela, a todos os níveis, se organizava? Surge-nos então a questão de partida: esta tentativa de desconcentração do Ministério da Educação em torno de Equipas de pequena dimensão, mas sedeadas no terreno junto das “suas” escolas poderiam trazer, ao nível da aplicação das políticas educativas, um maior conhecimento por parte das escolas, e dos seus diretores, do que estava a ser equacionado em termos de políticas educativas? O modelo segue a procura de um conhecimento científico que possa ser sistemático e explicativo. Sousa (2005) defende que “Investigar refere-se em termos etimológicos, em entrar nos vestígios, em procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou” (p. 11). Esta explicação

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

de um determinado acontecimento visa assim mostrar, face a determinadas leis e/ou certas condições iniciais a sua inevitabilidade, ou pelo menos, a sua grande propensão para que possa vir a acontecer.

O modelo de análise tal como o definido por Sousa & Batista, (2011) tende a “operacionalizar a investigação e é constituído pelas dimensões, conceitos, variáveis e indicadores em análise”. (p.43). Da mesma forma, de acordo com Thompson (1967) “ a nossa capacidade de compreender ou explicar uma determinada situação é governada em grande parte por nossa opção em face de esquema ou estrutura conceptual que tenhamos” (p 101).

Na altura da definição do planeamento, trabalhámos e decidimos o método de recolha de dados que se tornaria mais útil para que a construção do instrumento de investigação. Este teria de ser o mais coerente e o mais ajustado possível à respetiva investigação. Efetuámos a pesquisa no sentido da aplicação prática das abordagens reflexivas que realizámos, optando por aquelas que julgámos ser mais adequadas ao estudo ou seja uma abordagem quantitativa e qualitativa.

Utilizámos o inquérito por questionário e por entrevista, constituídos ambos por um numero limitado de questões, apresentadas de forma escrita e por várias perguntas e declarações. A entrevista é como referem Sousa & Batista (2011) um “método de recolha de informações (...) com várias pessoas cuidadosamente selecionadas” (p.79).

Bell (2004) refere, no entanto que “classificar uma pesquisa como quantitativa, qualitativa ou etnográfica, como inquérito ou investigação – ação, etc., não significa que o investigador uma vez escolhido um determinado tipo de abordagem, não possa mudar os métodos normalmente associados a esse estilo” (p.36).

Quivy e Campenhoudt (1992), consideram que a metodologia nas ciências “constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro.” (p.109). Embora se possa dizer que a investigação quantitativa e a investigação qualitativa estejam associadas a modelos diferenciados, de facto neste caso pareceu-nos fundamental que os inquéritos por questionário fossem alvo de resposta por parte dos diretores das escolas, com uma perceção diferente do trabalho das EAE e que os inquéritos por entrevista fossem realizadas aos ex-CEAE numa perspetiva de poderem,

eles próprios na primeira pessoa, transmitir quais os seus sentimentos e sensações face à sua saída, em tempo, do cargo de CEAE ou à sua saída forçada do cargo em face do encerramento das EAE. Ou seja numa outra dimensão, tentar perceber o que os ex-CEAE perceberam daqueles que geriam as escolas. Considerando que de acordo com Pardal e Correia (1995) “os métodos e as técnicas ligam-se indissociavelmente à intencionalidade, enquadram com relação à teoria, o plano de trabalho da investigação, inspirando o percurso global de pesquisa, bem como os procedimentos e técnicas de recolha de informação sobre o objeto de estudo” (p.7), tivemos presentes estas análises, como forma de identificarmos a melhor forma para podermos prosseguir a nossa investigação com sucesso.

Para uma abordagem adequada da metodologia científica foi necessário colocar-nos, previamente no contexto em que esta se situa. Com refere Vilelas (2009) “A palavra metodologia vem do grego; meta que significa para além de; odos; caminho; logos, discurso ou estudo. Consiste em estudar e avaliar os vários caminhos disponíveis e as suas utilizações” (p.17). Vilelas (2009) defende também que “o conhecimento científico é uma aquisição intencional, consciente e sistemática: é um processo que chegou ao máximo do seu desenvolvimento com a aplicação consciente de um método” (p.22)

Ainda segundo Almeida e Pinto (1990) “a metodologia consiste na organização crítica das práticas de investigação (p.37), e assim sendo neste contexto Pardal e Correia (1995) afirmam que “as técnicas são um instrumento de trabalho que viabilizam a realização de uma pesquisa, um modo de conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à validação do modelo de análise”(p. 48).

De acordo com Duarte (2009) os métodos qualitativos e os quantitativos podem combinar-se de diversas formas numa mesma investigação. Por outro lado Bryman, (1988) considera que existe uma preponderância, “do quantitativo sobre o qualitativo, sendo a investigação qualitativa facilitadora da quantitativa”, atendendo a que “a investigação quantitativa também pode ser facilitadora da qualitativa, ou, ainda, ambas podem assumir a mesma importância.” Mais afirma ainda que “na combinatória de métodos podem existir várias cambiantes, onde destacamos: diferentes métodos podem ser utilizados ao longo da investigação; os métodos podem “caminhar” lado a lado

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

(simultaneamente) ou consecutivamente; a combinação pode realizar-se, desde logo, num plano de estudo/investigação ou até mesmo na análise de dados e na articulação de resultados” (p.15-16).

Quanto a Neto (s/d) apresenta-nos um ponto de situação sobre a “diversidade e cooperação metodológica: um imperativo em ciências da educação” reafirmando a sua “convicção pessoal relativa à complementaridade dos paradigmas qualitativos e quantitativo na investigação educacional” (p.27). Brewer e Hunter (1989) assim como Brannen (1992) defendem “ a combinação dos métodos na resolução de um problema de pesquisa“, considerando este ultimo que a combinação das duas metodologias numa mesma pesquisa “tem implicações de ordem teórica e epistemológica, pelo facto de cada um daqueles métodos de investigação assentar, em pressupostos característicos dos paradigmas a que estão associados” (p.18). Também Nóvoa (1996) reconhece que “parece que o caminho está finalmente trilhado para que os esforços identitários da Ciências da Educação se desenvolvam no sentido da pluralidade, abarcando a diversidade das abordagens metodológicas e integrando toda a complexidade do pensamento científico” (p.82). Para Minayo (1994) no entanto, as relações entre as abordagens quantitativas e qualitativas demonstram que:

“As duas metodologias não são incompatíveis podendo ser integradas num mesmo projeto ; uma pesquisa quantitativa é susceptível de levar o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda a sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa; a investigação qualitativa é a que melhor se quaduna com o reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos” Minayo (1994, p. 269).

Em Lessard et all (2008), o “estudo qualitativo é também naturalístico”. Neste estudo “o investigador frequentou os locais onde se verificaram os fenómenos, dá prioridade a dados descritivos, obtidos no contacto direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (p. 43). Em face de todas estas perspectivas e contributos, tivemos desde logo a noção da grande complexidade do tratamento dos dados mas continuámos convictos de que a combinação dos dois métodos seriam fundamentais para validar este estudo.

Preocupámo-nos de seguida com a amostra. Esta, segundo Guerra (2006) “ não se constitui por acaso, mas em função de características específicas que o investigador quer pesquisar” (p. 43). De acordo com a perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1992), “após ter circunscrito o seu campo de análise o investigador limita-a a uma amostra representativa desta população” (p.162). A amostra corresponderá assim a uma parte selecionada da população que a representa e para que a amostra em causa seja significativa e possibilite chegar a conclusões válidas, deverá existir uma correspondência entre a estrutura da amostra e a respetiva estrutura da população.

Tratou-se pois de um universo inicial de 31 agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas que foram sofrendo anualmente reorganizações tendentes a uma uniformização dos agrupamentos. A nossa amostra é pois constituída por todos os Diretores de Escola ou Escola não agrupada destas unidades orgânicas.

Numa primeira fase terminaram os Agrupamentos horizontais e foram feitas alterações de tipologias nas Escolas Secundárias com o objetivo de receber alunos de 2º ciclo. Os últimos a serem extintos foram os agrupamentos de escolas horizontais do concelho do Montijo (Agrupamento Horizontal de Escolas da Atalaia e Agrupamento Horizontal de Escolas do Alto Estanqueiro/Jardia) que somente em 2010 integraram o Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra e a nova Escola Básica de 2º e 3º ciclo do Esteval.

A realização deste estudo decorreu de acordo com os procedimentos recomendados por Bogdan & Biklen (1994) “Procede-se à recolha e análise de dados a fim de desenvolver um modelo descritivo que englobe todas as instâncias do fenómeno”(p.99).

Assim sendo, podemos sintetizar as diferentes alterações nos agrupamentos da seguinte forma. No ano letivo 2005/2006 existiam trinta e uma escolas/agrupamentos de escolas nos concelhos em análise. No início do ano letivo 2006/2007 existiam vinte e nove agrupamentos de escolas /Escolas não agrupadas nos cinco concelho atendendo à: agregação dos vários agrupamentos. Assim, Agrupamento Horizontal de Alcochete com a escola básica El Rei D. Manuel I, do Agrupamento horizontal de Escolas de Canha e Santo Isidro com o Agrupamento de Escolas de Pegões, agregação do Agrupamento Horizontal João dos Santos em Setúbal, com o Agrupamento de Escolas Luísa Todi sendo como sede a Escola Básica 2.3 Luísa Todi e ainda o agrupamento dos Arcos, também em Setúbal, que se agregou com o agrupamento de escolas do Bocage cuja sede é A Escola Básica 2.3 de Bocage. Por outro lado termina a escola Secundária da Bela

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

vista e é fundida/incorporada no Agrupamento de escolas Ordem de Santiago cuja sede era a Básica 2.3 Ana de Castro Osório. Há entretanto, uma redistribuição de rede ao nível do 1º ciclo no concelho de Setúbal e a escola secundária Lima de Freitas é transformada em escola Básica 2,3S Lima de Freitas para acolher os alunos de 5º ano de escolaridade. Existiam então no início do ano letivo 2010/2011 dez escolas secundárias e dezoito agrupamentos de escolas, num total de vinte e oito unidades orgânicas. Entretanto foram inauguradas a Escola Básica de 2º e 3º ciclo de Poceirão – concelho de Palmela e da Boa Água – Quinta do Conde – concelho de Sesimbra. A escola Básica de 2º e 3º ciclo do Esteval, no Montijo, foi desde logo agregada ao Agrupamento de Escola Poeta Joaquim Serra.

Relativamente aos ex-CAEA numa primeira fase elencaram-se todos os estiveram no exercício das suas funções entre os anos 2005 a 2011. Numa segunda fase junto dos ex-coordenadores marcaram-se as entrevistas necessárias consoante a disponibilidade dos entrevistados e por fim efetuaram-se as respetivas entrevistas. As entrevistas foram registadas em áudio e transcritas posteriormente – Apêndice F. Em CD foram também gravadas como apêndices à tese, a recolha áudio de todas as entrevistas – Anexo XI.

Optámos pois por realizar inquéritos por entrevista pessoal a todos⁵¹ os Ex-Coordenadores das Equipas de Apoio às Escolas da Área da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo⁵². Os coordenadores, eram inicialmente sete no ano de 2005 passando a oito no ano de 2006. No ano de 2007 passaram a nove⁵³ coordenadores. Estes nove, coordenadores estavam distribuídos da seguinte forma:

⁵¹ - Optámos por excluir o coordenador do Pólo de Formação por nada ter a ver com o trabalho efetivo das equipas (Anexo I). Este tinha uma missão específica que se prendia com a monitorização de equipamentos nas escolas com o objectivo de permitir, ou não, a abertura de determinados cursos profissionais. Também foram excluídos os coordenadores A. Pina (Oeste) e A. Lopes (Lezíria do Tejo), devido ao pouco tempo que exerceram funções (ver Quadro nº1. 10).

⁵² - Denominação atual datada de 27 de Outubro de 2006 com a publicação em Diário da República do Decreto Lei nº 213/2006.

⁵³ Ver Despacho nº 5 da DRELVT datado de 16/7/2007. O 10º coordenador era considerado como Coordenador de “Pólos de Ensino/formação” e não tinha equipa. (Apêndice I).

A EAE do Oeste abrangendo seis concelhos de Leiria e seis de Lisboa – Óbidos; Peniche; Nazaré; Sobral de Monte Agraço; Alenquer; Bombarral; Cadaval; Arruda dos Vinhos; Alcobaça; Caldas da Rainha; Torres Vedras;

A EAE de Lisboa Oriental incluindo os concelhos de Sintra; Amadora; Oeiras e Cascais⁵⁴, tendo mais tarde sido dividida em EAE de Sintra; Cascais e Mafra⁵⁵ e a EAE de Amadora e Oeiras com os respetivos concelhos.

A EAE de Lisboa Oriental que envolvia os concelhos de Loures; Odivelas e Vila Franca de Xira;

A EAE da Península de Setúbal Norte, abarcando os concelhos de Almada; Seixal; Moita e Barreiro;

A EAE de Lisboa compreendendo todo o concelho de Lisboa;

A EAE da Lezíria do Tejo, com os concelhos de Azambuja; Almeirim; Benavente; Cartaxo; Chamusca; Coruche; Golegã; Rio Maior; Salvaterra de Magos e Santarém;

A EAE do Médio Tejo alcançando os concelhos de Abrantes; Alcanena; Constância; Entroncamento; Ferreira do Zêzere; Ourém; Sardoal; Tomar; Torres Vedras, e Vila Nova da Barquinha e por fim EAE da Península de Setúbal Sul abrangendo os concelhos de Setúbal; Sesimbra; Palmela; Montijo e Alcochete

Assim procurámos saber as perspetivas dos respetivos coordenadores face ao grau de desempenho e trabalho desenvolvido, aquilo que apreenderam como mais gratificante durante o tempo em que estiveram no exercício do cargo e também tudo quanto mais os desiludiu ao longo do período de coordenação. Quisemos saber que tipos de apoio sentiram, por parte da DRELVT, enquanto elementos da própria estrutura e qual o balanço faz do trabalho realizado e em que medida a função das equipas de apoio às escolas junto das mesmas, foi entendida em todas as regiões da mesma forma. O que os motivou a aceitar o desafio? Como viam a sua ação junto das escolas e dos diretores das mesmas? Como aceitavam os diretores as suas sugestões e por fim qual deveria ter sido o verdadeiro papel da EAE? Todas estas respostas foram depois devidamente transcritas (Apêndice F) e categorizadas (Apêndice H).

⁵⁴ Só entre 1 de setembro 2005 e 31 de março de 2007.

⁵⁵ Concelho de Mafra desde 1 de setembro de 2005 que pertencia à EAE do Oeste.

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Quadro nº 1.10 - Coordenadores das EAE da DRELVT 2005/2011

| Zona | Nome | Período |
|---|-----------------------------|---|
| Oeste – 6 Concelhos do Distrito de Leiria e 6 Concelhos do Distrito de Lisboa – Óbidos; Peniche; Nazaré; Sobral de Monte Agraço; Alenquer; Bombarral; Cadaval; Arruda dos Vinhos; Alcobaça; Caldas da Rainha; Torres Vedras | João Barbosa | 1 Setembro. 2005 a Janeiro de 2007 |
| | António Pina ⁵⁶ | Março de 2007 a 31 de Agosto de 2007 |
| | Adelaide Assis | 1 de Setembro de 2007 a 31 de Agosto de 2008 |
| | Vítor Vieira | 1 de Setembro de 2008 a 31 de Agosto de 2011 |
| Lisboa Oriental – Sintra Amadora Oeiras e Cascais ⁵⁷ Sintra Cascais e Mafra ⁵⁸ | Manuel Rocha | 1 de Setembro de 2005 a 31 de Agosto de 2008 |
| Amadora e Oeiras ⁵⁹ | Nuno Correia | 1 de Abril de 2007 a 31 de Agosto de 2011 |
| Sintra; Cascais e Mafra | Isabel Zagalo | 1 de Outubro de 2009 a 31 de Agosto de 2011 |
| Lisboa Ocidental – Mafra Vila Franca de Xira e Odivelas ⁶⁰ | Rui Lourenço | 1 de Setembro de 2005 a 20 de Abril de 2008 |
| | Filipe Ferreira | 21 de Abril de 2008 a 31 de Agosto de 2008 e 1 de Setembro de 2010 a 31 de Agosto de 2011 |
| | Adelaide Horta | 1 de Setembro de 2008 a 31 de Agosto de 2010 |
| Península de Setúbal Norte – concelhos de Almada; Seixal; Moita e Barreiro | Ana Covas | 1 de Setembro de 2005 a 31 de Agosto de 2008 |
| | Hélder Costa | 1 de Setembro de 2008 a 14 de Abril de 2010 |
| | Rosária Arroja | 15 de Abril de 2010 a 31 de Agosto de 2011 |
| Lisboa – concelho de Lisboa | Hugo Carrilho | 1 de Setembro de 2005 a 31 de Agosto de 2006 |
| | Rosaria Alves | 1 de Setembro de 2006 a 1 de Outubro de 2007 |
| | Dina Ribeiro | 2 de Outubro de 2007 a 31 Agosto de 2008 |
| | Alice Ribeiro | 1 de Setembro de 2008 a 31 de Agosto de 2011 |
| Lezíria do Tejo concelhos de Santarém | Augusto Lopes ⁶¹ | 1 de Setembro de 2005 a 1 de Outubro de 2005 |
| | Eduardo Oliveira | 1 de Março de 2006 a 31 de Agosto de 2011 |
| Médio Tejo concelhos de Tomar | Paulo Arsénio | 1 de Setembro de 2005 a 20 de Fevereiro de 2009 |
| | Isabel Cartaxo | Março a Agosto de 2009 nomeada interinamente. De 1 de Setembro de 2009 a 31 de Agosto de 2011 |
| Península de Setúbal Sul – concelhos de Setúbal; Sesimbra; Palmela; Montijo e Alcochete | José Carlos Sousa | De 1 de Setembro de 2005 a 31 de Agosto de 2011 |

⁵⁶ Embora no quadro apareça “Março a Agosto de 2007” o que é facto é que o coordenador praticamente não desempenhou a função. Abandonou em seguida à tomada de posse.

⁵⁷ Só entre 1 de Setembro 2005 e 31 de março de 2007

⁵⁸ Entre 1 de Abril de 2007 e 31 de Agosto de 2008

⁵⁹ Acumulou entre 1 de setembro de 2008 e 30 de Setembro de 2009 as duas equipas

⁶⁰ Só incluiu o concelho de Mafra até 31 de março de 2007

⁶¹ Ver nota de rodapé nº 51

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

3.1.1 - Inquérito por questionário

Neste subcapítulo procurámos traçar as principais linhas condutoras para a elaboração e realização do inquérito por questionário junto dos diretores de escolas e escolas não agrupadas, pertencentes aos cinco concelhos em análise

.Pudemos distinguir três fases de contactos com os diretores de escolas. Num primeiro momento fizemos alguns contactos informais, junto dos diretores que estavam adstritos a outra EAE – Setúbal Norte. Esta abrangia os concelhos de Almada; Seixal; Moita e Barreiro. Tentámo-nos aperceber em que medida um estudo deste tipo teria possíveis implicações no desenrolar das suas atividades. Estes contactos meramente informais de carácter exploratório visaram apenas testar a sensibilidade dos respetivos diretores para o estudo da temática das equipas. Constatámos que foi demonstrada bastante disponibilidade, até porque o momento era propício, em face do sentir dos diretores que, com a extinção das equipas não tinham interlocutores, no terreno, que pudessem colaborar no encontrar de algumas soluções necessárias para o desenvolvimento de diferentes projetos nas escolas. No seu entender, a DRELVT já não dava qualquer tipo de resposta às várias solicitações e a própria DGeTe quando foi criada não conseguiu, também ela, dar uma resposta efetiva às necessidades das escolas

Nos contactos informais não procurámos sondagens de opinião, antes pelo contrário, tentámos perceber qual a perceção que tinham sobre os aspetos que nos pareciam ser fundamentais mas que eventualmente para os diretores poderiam não ter o mesmo significado. Foi uma mera tentativa de agilizar os procedimentos. Seguiram-se posteriormente os contactos formais com os diretores que fizeram parte da amostra. Numa segunda fase contactámos telefonicamente com todos os potenciais recetores do inquérito. Numa terceira fase, e no que aos diretores das escolas diz respeito, optámos pela envio de um inquérito por questionário, por via eletrónica. Os inquéritos foram assim, respondidos pelos respetivos destinatários de uma forma individual e autónoma. A estrutura do questionário foi apresentada por blocos, tanto quanto possível separados por temas procurando focalizar os inquiridos nas temáticas que se estavam a abordar. Estes blocos e temas podem ser observados no Apêndice A.

Conseguimos abranger todos os responsáveis pela gestão e administração das escolas dos concelhos adstritos à EAE de Setúbal Sul desde Setembro de 2005 a Agosto de

2011 . De acordo com Wood e Haber (2001) “os questionários são instrumentos de registo escritos e planeados para pesquisar dados dos sujeitos que pretendemos inquirir” (p.123). Neste caso procurámos incidir sobre o conhecimento que os responsáveis em causa possuíam sobre o trabalho das EAE, inquirindo não só sobre a relevância do trabalho das EAE junto das escolas, mas também sobre o funcionamento a nível interno de cada um dos diretores e bem assim do funcionamento quer do conselho pedagógico, quer do conselho geral de cada uma das escolas.

De acordo com Tuckman (2000) refere que o:

“Inquérito é uma técnica de investigação que permite a recolha de informação directamente de um interveniente na investigação através de um conjunto de questões organizadas segundo uma determinada ordem.” Estas , segundo ainda o autor “podem ser apresentadas ao respondente de forma escrita ou oral. É uma das técnicas mais utilizadas, pois permite obter informação, sobre determinado fenómeno, através da formulação de questões que reflectem atitudes, opiniões, percepções, interesses e comportamentos de um conjunto de indivíduos” Tuckman (2000, p.517).

Dos quarenta e sete questionários anteriormente referenciados enviados via email foram rececionados ao fim de aproximadamente sessenta dias, trinta e um inquéritos. ou seja cerca de 66% de respostas. A recolha de dados junto dos respetivos diretores foi também ela efetuada via *email*. Aqui, de acordo com (Hill, & Hill. 2000) “houve um cuidado redobrado tendo em conta a clareza e tamanho do questionário”. (p.163). Procurámos também que o questionário em causa não fosse muito extenso, evitando assim que a taxa de retorno fosse diminuta e esforçamo-nos na tentativa de ser o mais claro e objetivo possível. Tendo em conta tratar-se da aproximação do final do ano letivo, período sempre muito conturbado nas escolas, parece aceitável, a taxa de retorno das respostas aos inquéritos. Em alguns casos os contactos estabelecidos para obter uma resposta foram efetuados mais do que uma vez. Todos os questionários foram preenchidos sem a presença do investigador. Os questionários não foram, no entanto, anónimos para o investigador, pois não se encontrou necessidade de, como defendem Hill & Hill (2002), “assegurar na mente do respondente a natureza anónima das respostas”(p.351). Também na literatura científica, relacionada com questionários encontramos algumas reservas apontadas ao inquérito por questionário enquanto técnica

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

de investigação empírica. Por exemplo Gil (1999) enuncia como principais desvantagens: “dificuldades em termos de conceção; ausência de garantia no que respeita à compreensão do sentido das questões e problemas associados à taxa de retorno ” (p.25). Na execução destes questionários tivemos, desde logo, estas preocupações no sentido de minimizar os seus eventuais impactes.

Da análise concisa das respostas ao inquérito por questionário conseguimos obter uma interpretação de contexto. A apreensão do objeto de estudo a ser investigado foi-se tornando cada vez mais visível, e mais focalizado. Preocupámo-nos com o “layout” do questionário, aliás, como refere Hill, M e Hill, A (2009) “ é muito importante prestar atenção ao “layout” do questionário” já que “(...) todas as pessoas que recebem o questionário são potenciais respondentes”. Caberá pois ao investigador “persuadi-los para ficarem atuais respondentes” (p.163). Fizemos de seguida o tratamento e análise estatística dos inquéritos por questionário, e verificamos a necessidade de proceder a entrevistas incidindo sobre aspetos relevantes já enunciados.

Ao nível do inquérito por questionário, optámos então por não fazer a apresentação sistemática de todas as questões respondidas. Assim, no que concerne à pergunta sete – “Disciplina que leciona?”; e relativamente à pergunta dez - “Escola onde tem lugar de quadro” estas não tiveram uma abordagem efetiva face à aparente irrelevância de tratamento das mesmas, para o nosso objeto de estudo. No nosso entender, na tese que aqui ora apresentamos não se vislumbra necessidade de abordar a disciplina que o diretor leciona já que todas as perguntas se reportam a um período em que os diretores não lecionaram. Será com certeza importante se tentarmos, mais tarde, numa futura investigação, perceber a origem dos diretores em face do seu grupo de recrutamento.

No que concerne à pergunta: “Em que escola tem lugar no quadro?” - na função que aqui se pretendeu auscultar – diretor – não nos pareceu ser relevante. cremos ser importante tentarmos fazer um paralelo entre os locais onde os professores são diretores e onde têm o seu lugar de quadro, ou seja procurarmos entender até que ponto os professores são diretores da escola onde já lecionavam à data do seu concurso para diretor . As perguntas foram, no entanto, inseridas em face do contexto em que o inquérito se desenvolveu, procurando reter o maior número possível de informações em face dos dados recolhidos.

Relativamente aos Presidentes dos Conselhos Executivos, Diretores de Escola e Presidentes de CAP, decidimos inserir esses quadros devidamente identificados nos apêndices. (Apêndice I).

Tratando-se de um período de referência de seis anos, pareceu-nos que se tornaria muito denso colocar no corpo da tese todos estes quadros.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

3.1.2 – Inquérito por entrevista

Neste subcapítulo procurámos apresentar a metodologia e os passos seguidos para a realização dos inquéritos por entrevista junto de todos os Ex- CAEA.

Para a realização dos inquéritos referenciados houve necessidade de definir propósitos de partida definindo assim os seguintes blocos de questionamento:

- 1 – Formação e percurso profissional dos Coordenadores da equipa de Apoio às Escolas
- 2 – Conceções dos Coordenadores de EAE sobre o seu posicionamento, e da sua equipa, face aos diretores de escola, em conformidade com a forma como preparavam a sua atuação.
- 3 – Posicionamento dos Coordenadores de EAE face à eleição dos diretores e à orientação para o exercício do cargo de diretor de escola
- 4 – Conceções/Representações dos coordenadores de EAE sobre o clima de escola-conselho pedagógico e conselho geral.
- 5 – Conhecimento dos Coordenadores de EAE acerca do processo de tomada de decisões que visam a autonomia das escolas e os resultados escolares dos alunos

Elaborámos um inquérito por entrevista para as várias entrevistas exploratórias, que não se afastou muito do guião final. Foi posteriormente elaborado o guião das entrevistas - Apêndice C – e posteriormente definidos os objetivos gerais. A problemática do questionário por entrevista estava devidamente enquadrada e o questionário por entrevista seria semi-dirigido. Não foi necessário um grande investimento na adequação da linguagem nas questões aos entrevistados em causa, uma vez que se tratava de professores, habituados à terminologia da educação e ao uso muitas vezes sistemático de siglas. Tivemos todavia a preocupação sistemática de adequar a linguagem das questões aos entrevistados em causa, colocando-lhes essencialmente perguntas para exemplificar, conforme definem Hernández-Sampieri; Fernández-Collado; Lúcio, (2006) “de opinião e de conhecimentos” (p. 598-599). Usámos esta metodologia de recolha de informação com o intuito de podermos aprofundar conceitos e de recolhermos as opiniões dos ex- Coordenadores das EAE.

Na técnica utilizada para a estruturação das entrevistas utilizámos a seguinte ordem: a) definição do tema; b) áreas de questionamento; c) objetivos específicos; d) formulário de questões.

Todos estes procedimentos estão devidamente registados e especificados no Apêndice C - Guião das entrevistas. Foram efetuadas as necessárias entrevistas exploratórias, e atendendo a que a problemática da investigação estava pré-definida, foi necessário avaliá-la em consonância com os elementos que no terreno e noutra perspetiva sentiam as questões. Fizemos cinco entrevistas e procurámos não cair num falso enfoque, tendo sido esse desde logo o objetivo assumido à partida.

Previamente, a entrevista carece de um propósito (tema, objetivos e dimensões) bem definido e é essencial ter uma imagem do entrevistado, procurando caracterizar sucintamente a sua pessoa. A fase preparatória das várias entrevistas envolveu o cumprimento de alguns pré-requisitos metodológicos. Assim, todos os entrevistados foram previamente contactados telefonicamente com o objetivo de lhes darmos a conhecer o estudo em causa e de lhes ser feita uma proposta de entrevista necessária à continuação e aprofundamento do mesmo. No próprio momento foi também referido e dado a conhecer o âmbito e o propósito pretendido. A entrevista seria gravada já que se considerou indispensável a gravação, pois, como refere Fortin (2003) “tomar sistematicamente notas durante a entrevista parece ser de evitar tanto quanto possível. Distraem o entrevistador e o entrevistado” (p. 74-75). Os entrevistados foram informados que iria ser seguido um guião, que não foi disponibilizado aos entrevistados antes da entrevista. Após a legitimação passou-se à fase da motivação dos entrevistados com o objetivo de tornar a participação assertiva e exigente, mas essencialmente produtiva. Os entrevistados tiveram a noção clara de que o investigador conhecia o contexto, necessário para perceber algumas das perspetivas em que os próprios entrevistados estariam interessados. As questões que se poderiam colocar com a utilização do gravador e com o fundamental objetivo do trabalho estavam aparentemente dissipadas à partida. Não haveria assim, nem pressão nem artificialidade na relação e conseqüentemente nas respostas.

Numa segunda fase procurámos aplicar as entrevistas aos ex-coordenadores de equipa de apoio às escolas que ficaram adstritos à DRELVT e tentamos definir prioridades para a recolha da informação. Assim, começámos por recolher dados sobre o tipo de

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

formação académica do coordenador seguindo-se a sua experiência profissional; procurámos identificar práticas profissionais no que respeita ao trabalho a desenvolver com as escolas assim como tentámos reconhecer estratégias de trabalho dos coordenadores na gestão pessoal com os respetivos diretores das escolas; Identificámos indicadores para o exercício do cargo de coordenador educativo/coordenador da EAE; Verificámos as representações dos coordenadores sobre o papel do diretor da escola. Mais tarde procurámos fazer a caracterização de todo o processo de gestão feito no conselho geral de cada escola, bem assim como tentámos compreender a importância atribuída ao conselho geral na dinâmica interna da escola. Procurámos ainda compreender o processo de tomada de decisões curriculares e conhecer as representações dos coordenadores sobre as práticas pedagógicas das escolas.

A entrevista como refere Ketele, (1999) “sendo um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas “ (p.18), permite ter um entrevistado/informante sobre os assuntos que nos interessam. Estes coordenadores de equipa que, possuíam já outras experiências anteriores ao nível da liderança, e tinham também muitos anos de serviço docente, foram uma fonte de informação fundamental para o estudo e para a construção da tese . Tivemos a necessidade de tentar perceber quais eram as suas principais características e como implementavam no terreno as diretivas que recebiam. Através das entrevistas realizadas, os ex-CEAE disponibilizaram informações sobre as suas reflexões e pensamentos, as suas ideias, a sua forma de gerir e conduzir projetos.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Constam no apêndice F da tese. Fizemos de seguida depois a categorização da informação das entrevistas. (Apêndice H). Os entrevistados foram devidamente informados de que a duração das entrevistas seria em média cerca de 1 hora, embora três tivessem duração superior - quase duas horas, e uma outra demorou cerca de 35 minutos. Todas as outras entrevistas estiveram muito próximas do tempo inicialmente previsto. Os entrevistados também foram informados de que a entrevista seria única uma vez que não tinham um “cariz diacrónico” como refere Guerra (2006) não seria necessária a clarificação de “alguns elementos ou datas” (p. 60).

Procurámos realizar todas as entrevistas em locais neutros, ou seja, nas escolas dos entrevistados, ou em espaços públicos (bibliotecas; ou restaurantes). Todas estas

entrevistas foram marcadas com a antecedência devida e no início das mesmas foram apresentadas aos entrevistados todas as questões éticas prévias, nomeadamente o pedido de autorização para as gravar.

Usámos esta metodologia de recolha de informação com o objetivo de podermos aprofundar ideias e de recolhermos as visões de agentes que representaram o Ministério da Educação enquanto no desempenho das suas funções. Posteriormente fizemos a ficha de categorização dos dados obtidos por cada entrevista, definimos e operacionalizámos as áreas de questionamento do guião das entrevistas (Apêndice D) e os objetivos específicos no âmbito do formulário das questões. Fomos encontrando a metodologia a seguir e sucessivamente optando por aqueles modelos que nos iam parecendo mais conducentes com os objetivos que nos tínhamos proposto alcançar.

Entendemos, também tal como referem Bogdan e Biklen (1994) que a entrevista é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” permite ao investigador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134). A experiência que as entrevistas proporcionaram foram muito relevantes para a construção das conclusões finais e para a análise comparativa de resultados efetuada. Assim sendo, na entrevista, segundo Bell (2002), conseguem-se “explorar ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquirido nunca poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.), pode fornecer informações que uma resposta escrita não revelaria” (p.118).

Os métodos de recolha de dados são estratégias e estratégicos. Possibilitam, assim, na maior parte dos casos, ao investigador obter dados empíricos que lhes permitiram responder às diferentes questões que são levantadas durante o estudo. Esta vertente qualitativa, como a descreve Rey, (2004) “envolve o investigador de forma simultânea no curso dos acontecimentos que são alvo de pesquisa, nos quais participa com as suas ideias e diversos caminhos, inclusive devido às suas preferências e estilo pessoal” (p.67). Aparentemente, esta investigação qualitativa vai mais ao encontro dos interesses e motivações do investigador. Sousa & Batista (2011) referem que a “investigação qualitativa é holística” (p.56). Nesta investigação e embora não exista um elemento que possamos denominar como “generalização” de acordo com Sousa & Batista (2011), será

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“pelo rigor ou validade interna” (...) pelas triangulações; (...) pelo feedback, (...) e pela opinião ou validação por pares que a investigação terá maior fiabilidade” (p.58).

Para a realização dos inquéritos por entrevista houve necessidade à partida de definir os seus propósitos. Atendendo ao âmbito da investigação, o instrumento utilizado para a recolha de dados, foi o da entrevista semiestruturada. Elaborámos e aplicámos entrevistas do tipo semi-dirigidas ou semiestruturadas. Entendemo-las como semiestruturadas porque consideramos que existem três tipos de entrevistas como definem Pardal e Correia (1995) “entrevista estruturada, não estruturada e semiestruturada” (p.65). Ainda que esclareça também que, esta última seja considerada como um “compromisso entre a directividade e não-directividade”(p.65). Na nossa investigação a entrevista apresentada é semiestruturada no que se refere à sua estrutura e grau de sistematização uma vez que é de grande utilização em investigação social. A escolha da entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados em investigação prende-se assim com algumas das vantagens que apresenta, evidenciando-se a sua flexibilidade e a oportunidade de investigar os elementos em análise sendo pois considerada uma das técnicas do método qualitativo.

Antes de uma entrevista semiestruturada tal como defende Fortim (2003) “é indispensável elaborar um plano no qual o objetivo geral do tema está indicado assim como os subtemas segundo uma ordem lógica” (p.248). Segundo Pardal & Lopes (2011):

“a entrevista semiestruturada obedece a um meio termo; nem totalmente livre, nem igualmente aberta. Tem um carácter informal e é orientada por um leque de perguntas flexíveis pelo que o entrevistador possui um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas e lançadas no desenrolar da conversa e não necessariamente obedecendo à ordem estabelecida no guião.” Pardal & Lopes (2011, p.86).

Esta será a melhor forma para que o discurso do entrevistado vá germinando, apontando diversos aspetos que nos possam ajudar na compreensão dos fenómenos. Ao entrevistador cabe questionar com naturalidade, exatidão e sentido de oportunidade orientando a entrevista no sentido de atingir os objetivos a que se propôs.

A entrevista semiestruturada, o tipo de entrevista escolhida para a investigação em causa combina perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado teve sempre a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O investigador seguiu um conjunto de questões previamente definidas, mas fê-lo num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador esteve atento e dirigiu, no momento que achou oportuno, a discussão para o assunto que o interessava fazendo perguntas para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista. Em resumo, as entrevistas semiestruturadas são caracterizadas pela utilização de uma lista de perguntas ordenadas e redigidas de igual forma para todos os entrevistados, sendo todavia de resposta livre ou aberta.

Pardal e Correia (1995) observam que a entrevista, nomeadamente a semiestruturada, não deve ser:

“Orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas a priori. Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião” Pardal e Correia (1995, p. 65).

Este processo foi por nós utilizado aquando das entrevistas, apresentadas no CD que acompanha a tese – Anexo XI. Sempre que se proporcionou a procurámos desviar a conversa para outras vertentes do guião ou mesmo, para questões que o guião não abarcava. Sempre que tal aconteceu a transcrição foi feita, mas a categorização não foi efetuada pois poderíamos perder certamente o enfoque do nosso trabalho. Para analisar as entrevistas semiestruturadas, depois de transcritas, foram feitas várias leituras das mesmas, para podermos desta forma identificar na íntegra as ideias dos nossos interlocutores. Definimos algumas categorias e subcategorias prévias a partir do guião das entrevistas, para nos ajudar a interpretar melhor as opiniões expressas. (Apêndice E). Os discursos foram codificados permitindo uma análise mais fácil. A informação obtida através das categorias possibilitou uma análise descritiva e interpretativa.

Na investigação qualitativa o inquérito por entrevista, surge-nos como uma das técnicas principais de recolha de dados. É sem dúvida o método mais eficiente para que o investigador possa chegar a conclusões. A principal característica de um inquérito por entrevista é o contacto entre entrevistador e entrevistado. Há autores, Oliveira, (2007);

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Sousa & Baptista (2011), assim como Quivy & Champenhoud,(1992) que defendem o facto de que durante a entrevista se assistir a “ uma verdadeira troca durante a qual o interlocutor do entrevistado exprime os seus entendimentos de um acontecimento, de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiencias, ao passo que, através das perguntas abertas e das suas reações o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e profundidade”(p.193).

De acordo com Kelete, (1999) a entrevista é uma forma de recolha de informações que “consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações “(p.18).

Flick, (2005) refere que “Ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (p.6)

Por seu turno Lessard & Boutin (1990) defendem que “ grande número de investigações qualitativas recorre a diversas técnicas de recolha de dados que se complementam” (p.158). Flick, (2005) considera que “os dados dos questionários quase não permitem a revelação do contexto de cada resposta, o que só pode ser conseguido pela utilização explícita de métodos adicionais, como entrevistas complementares a uma parte da amostra” (p. 272). No nosso caso não foram efetuadas entrevistas posteriormente a parte da amostra, uma vez que já tinham sido efetuadas inquéritos aos diretores que partilhavam o terreno com os CEAE.

Fortin (2003), defende que a entrevista pode ser “ primeiramente um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão,” mas mesmo assim “ o espirito técnico do investigador deve, (...) permanecer, continuamente aberto de modo a que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível”(p.69). As intervenções, em forma de pergunta, com que, algumas vezes fomos questionando os entrevistados visaram tentar uma opinião mais alargada daquilo que o estudo tinha como objetivo. Todavia, viriam a servir também para poder consubstanciar algumas ideias e opiniões, expressas pelo investigador na conclusão da tese.

Este estudo possui inequivocamente uma índole inovadora. Como já havíamos referido, a investigação sobre a ação das Equipas de Apoio às Escolas é praticamente inexistente, devendo-se certamente à sua contemporaneidade, ou a outras questões relacionadas com o âmbito da sua ação, que não foram alvo da análise nesta investigação.

Abordámos algumas vezes o fator confiança como uma condição relevante nesta relação entre as escolas e as EAE. Procurámos estudar também, esta vertente, que se nos afigura à partida como o fulcro principal de todo o trabalho desenvolvido nesta relação predominantemente horizontal, como seria a que existiria entre as EAE e os diretores das escolas. Os resultados obtidos no inquérito por questionário e o confronto com os dados obtidos através dos inquéritos por entrevista, permitiram-nos cruzar várias evidências e efetuar as análises que entendemos como mais importantes para responder à pergunta de partida ou seja, “ qual a função das equipas de apoio às escolas no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011?”

Avançámos depois para a análise de conteúdo em que utilizámos os nossos conhecimentos empíricos e a exploração do que fomos recolhendo quer a nível das entrevistas quer a nível dos questionários e por fim cruzámos e categorizámos os respetivos dados.

Pardal & Lopes (2011), consideram a análise de conteúdo “um instrumento de análise das comunicações que conjuga com técnicas variadas e procedimentos que podem ser aplicados num campo alargado de análises com base em linguagens verbal, visual e também registos sonoros.” (p.93).

Bardin (2008), por seu lado, refere que “a análise de conteúdo deve organizar-se em três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados”(p.95). Pardal & Lopes, (2011) referem também que “a análise de conteúdo pretende desvendar aquilo que “se esconde” por detrás de signos, linguísticos ou visuais na tessitura de um registo”(p.99). Bardin (2008) define a análise de conteúdo como “ hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência ou a tarefa paciente de desocultação (...) oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (...) porque é um instrumento polimorfo e polifuncional “ (p.23).

Segundo Sousa (2005) a análise de conteúdo procura “essencialmente identificar categorias e unidades de análise, refletindo ambas a natureza do documento analisado em relação ao propósito da investigação” (p.265). De acordo com Bardin (2008), ainda

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

a análise de conteúdo é não só um instrumento, mas um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto” (p.31). Guerra (2006), considera também que “tendo em vista que o investigador numa análise de dados qualitativos quer apreender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, de acordo com a análise de conteúdo é uma técnica que permite ao investigador estabelecer um confronto entre o material empírico recolhido e o seu quadro de referência”(p.68). Neste trabalho, a análise de conteúdo processa-se por meio da categorização. Esta segundo Esteves (2006) é “ uma operação através da qual os dados (invocados e suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos da investigação “ (p.109). Assim as grelhas de categorias e subcategorias das entrevistas apresentadas no apêndice G, construídas a partir dos objetivos traçados, das perguntas lançadas pelo entrevistador e do discurso dos entrevistados representam as primeiras análises desta investigação.

“A metodologia será assim, a organização crítica das práticas de investigação”
Almeida & Pinto, (1990, p.84)

3.2 - A Questão de partida, os objetivos e os eixos de análise

Durante alguns anos, mesmo antes da entrega do projeto de investigação conducente ao grau de doutor efetuado em Dezembro de 2008, na Universidade de Évora, já a leitura quase diária de legislação fazia parte do nosso quotidiano. Depois disso, começámos a olhar a legislação de uma forma mais reflexiva, procurando “vasos comunicantes” entre os diferentes diplomas. Também em função do cargo que desempenhávamos, sentimos desde sempre a necessidade de nos inteirarmos o melhor possível dos diferentes contornos da legislação. Aqui, surgiu-nos assim uma outra vertente relacionada com uma maior capacidade crítica na análise dos respetivos diplomas. Face ao conhecimento que detínhamos das escolas e do seu modo de operar tornou-se assim, mais simples detetar hipotéticas dificuldades da implementação, de determinada medida de política educativa. Depois de 2009 foi organizada uma linha bibliográfica definida juntamente com a orientadora e após recebermos a autorização para avançarmos com a investigação, centrámos as nossas energias no esforço de construirmos a tese. Com efeito as opções metodológicas estabeleceram por si só um dos elementos mais pertinentes na administração de um trabalho desta natureza. Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), defendem que:

“a atividade de investigação tem como objetivo primordial a verificação de uma dada teoria, independentemente da maneira como esta foi elaborada ou formulada; as condições psicológicas (intuição, “insight”, “induction”), históricas ou sociais que presidiram à sua descoberta não são tomadas em linha de conta”. Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994, p.95).

Logo que identificámos o tipo de investigação a efectuar, enunciado o problema e aclaradas as hipóteses pertinentes na investigação, tornou-se imperioso traçar um plano de pesquisa que norteasse o investigador nos métodos de recolha, análise e interpretação

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

de dados. Em qualquer planeamento metodológico a definição do problema constitui uma parte decisiva para o prosseguimento da pesquisa. Obriga-nos assim a fazer uma reflexão crítica, como afirma, aliás, Guerra (2006) “do contacto com o terreno a partir da interação com a recolha dos dados e a análise” (p. 37), fazendo-o emergir, por esta razão, de fatores exógenos e endógenos relativamente ao sujeito epistémico. Por isso a escolha do problema nunca se dá aleatoriamente evitando, desde logo, o senso comum, porque de acordo com a mesma autora “não há olhares ingénuos e os investigadores só veem aquilo que estão preparados para ver” (p.36).

Identificámos os elementos chave que procurávamos questionar e interpretar tentando abarcar com este modelo os objetivos que apresentámos na introdução da investigação e que se encontram plasmados na página 45 desta tese.

Através das entrevistas e dos questionários temos acesso ao que se encontra dentro de cada sujeito. De acordo com Tuckman (2000) é possível “transformar em dados informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito) (...) para revelar as experiências realizadas por cada um (biografia) .Esta informação pode ser transformada em números ou dados quantitativos, utilizando técnicas de escalas de atitudes e escalas de avaliação (...) ou contando o número de sujeitos que deram determinada resposta, dando assim origem a dados de frequência” (p.307-308).

Stake (2007), refere, por exemplo, que “el investigador (...) se mantiene centrado en las categorías o acontecimientos clave, los antecedentes que pueden influir en el análisis posterior, pero concentrado en lo que constituye un recuerdo” (p.61). Como questão de partida tentámos “Duas mudanças de paradigma na gestão e administração escolar: as figuras do diretor e das equipas de apoio às escolas”. Deixámos cair o primeiro título para a investigação e avançámos decisivamente para as políticas de descentralização e de desconcentração. Assim sendo assumimos a criação das EAE como uma medida de desconcentração e tentámos associá-la à regulação e implementação das medidas de política educativa. O que mudou, e principalmente o que não mudou, com a implementação do Decreto-Lei nº 75/2008 nas escolas dará, certamente para um estudo autónomo, uniformizado e centrado nessa realidade. Neste estudo, não tivémos capacidade para o realizar em face da abordagem que não podemos deixar de fazer, por opção clara, às EAE. Os dados que daqui resultam foram analisados e interpretados de forma a poder ser transformados em resultados e conclusões.

A escala utilizada para os questionários é a escala de Likert⁶², pretendendo-se medir com ela o nível de concordância ou não concordância com um conjunto de informações. O formato da escala de Likert utilizado no presente trabalho, contempla 5 níveis: Concordo totalmente; Concordo; Discordo; Discordo totalmente; Não sei/ Não tenho opinião.

Na escala de Likert as respostas para cada item variam segundo o grau de intensidade. De acordo com Hernandez & all (2006):

“Este método (...) Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que exprese su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. (...) Las afirmaciones califican al objeto de actitud que se está midiendo.” Hernandez & all (2006, p. 111).

Essa escala com categorias ordenadas, igualmente espaçadas e com mesmo número de categorias em todos os itens, é utilizada com frequência em pesquisas organizacionais que investigam as práticas. Pareceu-nos a mais adequada.

A não inclusão da categoria central, numa escala 0-4, tentou conduzir a uma tendência e a forçar os inquiridos a optarem por uma resposta que não era a que efetivamente representa o seu sentir. Incluir a opção “não sei/ não tenho opinião” no exterior da escala gradual, é uma prática muito utilizada. Por exemplo, 0, 1, 2, 3, 4 e Não Sei, é uma sugestão para a construção da escala.

Embora saibamos que existem escalas de Likert que variam entre 4 e 11 categorias, reportamo-nos às mais populares, ou seja, as de 4 ou 5 categorias acabando por optar pela de 5 categorias. Esta escala de cinco categorias, e apresentada desta forma, foi sugerida pelo Professor Doutor Bravo Nico, da Universidade de Évora, no contexto de validação do inquérito por questionário e da nossa parte imediatamente aceite.

Os critérios que influenciaram a nossa escolha estão plasmados na introdução do trabalho. Todavia, gostaríamos de acrescentar que todo o trabalho de campo só foi efetuado após a extinção das EAE em 31 de Agosto de 2011. Apesar de oficialmente só

⁶² Esta escala mede atitudes e comportamentos utilizando opções de resposta. Mais detalhes em <http://pt.surveymonkey.com/mp/likert-scale/> consultado em 18 de setembro de 2011

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

com a extinção das DRES, em 31 de dezembro de 2012 as equipas deixaram formalmente de existir. Todos os inquéritos foram recolhidos entre março e maio de 2012 e as entrevistas efetuadas entre junho e setembro de 2012. Existiu aqui um esforço para que fosse feito um distanciamento efetivo entre o cargo exercido e o momento dos inquéritos por questionário. Afonso (2005) refere que “ o distanciamento do investigador (...) pode constituir uma mais-valia significativa em relação à sua capacidade para questionar a realidade permitindo-lhe, eventualmente um “olhar” mais revelador ” (p.48-49).

Foram produzidas posteriormente as grelhas de categorização da informação das entrevistas que constam no apêndice H.

O objetivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

Gomez, Flores & Jimenez (1996, p.99)

3.3 – Um estudo de caso

Neste subcapítulo procurámos defender o facto de termos optado por caracterizar esta investigação como um estudo de caso.

A investigação é algo que nunca está fechada, numa fase inicial, e mesmo na parte final há sempre a tentação de acrescentarmos algo mais que possa consubstanciar uma afirmação, defender uma tese, melhorar o texto e a informação. O conhecimento que adquirimos com as sucessivas leituras, comparações e interligações, que fomos fazendo, trouxeram-nos novos dados merecedores não só da nossa máxima atenção, mas também dignos do nosso particular interesse. Novos aspetos foram sendo detetados e isso levava-nos a um assumir constante que a questão de partida também não estaria fechada.

Poderemos assim afirmar que o modelo de estudo seguido acabou por se tornar um – estudo de caso , com claras opções de metodologia e etapas de procedimento. Mas afinal porque se tratou de um estudo de caso? Vimos de seguida como diferentes investigadores, em diferentes momentos, abordaram o estudo de caso. Para todos eles tivemos em conta as recomendações de estudo de caso apresentadas por Coutinho & Chaves (2002):

“ a definição clara do “caso” e a delimitação das suas “fronteiras”; a descrição pormenorizada do contexto em que o caso se insere; a justificação da pertinência do estudo e quais os objetivos gerais que persegue (o seu foco); a identificação da estratégia geral, justificando as razões da opção por caso “único” ou “múltiplo”; a definição de qual vai ser a unidade de análise (ou unidades de análise); a fundamentação dos pressupostos teóricos que vão conduzir o trabalho de campo; a descrição clara de “como” os dados serão recolhidos, “de quem” e “quando”; a justificação da lógica das inferências feitas (se for caso disso) e a definição dos critérios que aferirão da qualidade do estudo” Coutinho & Chaves (2002, p.236-237).

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Punch, (1998) propõe seis categorias de “caso” susceptíveis de serem estudados na investigação em Ciências Sociais e Humanas: “indivíduos; atributos dos indivíduos; ações e interações; atos de comportamento; ambientes, incidentes e acontecimentos; e ainda colectividades” (p.152).

Creswell, (1994) refere por seu lado, que “o estudo de caso é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto” (p. 61). Tratando-se a investigação de um estudo de caso, para Yin, (1994), este é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (p.13)

Merriam (1998) considera também que o estudo de caso pode ser “descritivo quando apresenta uma descrição usada para desenvolver categorias conceptuais, ou para ilustrar, apoiar, ou contestar teorias”. (p. 43) Coutinho & Chaves (2002) refere no entanto que “a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida” (p.223). Neste caso pudemos incluir a EAE de Setúbal Sul. Yin (2001) refere que “os estudos de caso tanto podem incluir evidências qualitativas como evidências quantitativas e que o contraste entre as duas não diferencia as várias estratégias de pesquisa. Realça que a estratégia de estudo não se pode confundir com a pesquisa qualitativa” (p. 33). Gomez, Flores & Jimenez, (1996), abordam o conceito de estudo de caso como sendo um “método que implica a recolha de dados sobre um caso ou casos, e a preparação de um relatório ou apresentação do mesmo” (p. 92)

Yin (2001) define também o estudo de caso como “ uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidos” (p.32) No seu entender o estudo de caso contribui “ para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais e políticos.” (p.21)

Punch, (1998) considera por outro lado que “estudo de caso não é uma metodologia específica, mas uma forma de organizar dados preservando o carácter único do objeto social em estudo” (p.150). Yin (1994) apresenta ainda o estudo de caso como uma “

estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (p. 9)

Em síntese, o estudo de caso é uma investigação empírica que assenta essencialmente no raciocínio indutivo, que depende muito de um aturado e rigoroso trabalho de campo, que não se quer experimental e que se fundamenta em proveniências de dados numerosos e variados. Gomez, Flores & Jimenez, (1996) apresentam o seguinte quadro que pretende ilustrar os diferentes tipos de caso assim como as suas modalidades e respetiva descrição.

Quadro nº 1.11 – Tipos de caso

| Tipo de caso | Modalidades | Descrição |
|-------------------------|----------------------|---|
| Estudo de caso único | Histórico | Ocupa-se da evolução de uma instituição |
| | Observacional | Tem na observação participante a principal técnica de recolha de dados |
| | Biografia | Com base em entrevista intensiva a uma pessoa, produz uma narração na primeira pessoa |
| | Comunitário | Estuda uma comunidade (de vizinhos, p.e) |
| | Situacional | Estuda um acontecimento na perspectiva de quem nele participou |
| | Micro etnografia | Ocupa-se de pequenas unidades o actividades dentro de uma organização |
| Estudo de caso múltiplo | Indução analítica | Busca desenvolver conceitos abstractos contrastando explicações no marco representativo de um contexto mais geral |
| | Comparação constante | Pretende gerar teoria contrastando proposições (hipóteses) extraídas de um contexto noutro contexto diferente |

Fonte: In Gomez, Flores & Jimenez, (1996) p. 94

Em face deste quadro teremos em análise um estudo de caso único. na modalidade situacional em que se estuda um acontecimento, na perspectiva de quem nele participou.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Na presente investigação estudaram-se as ações e interações entre as EAE e as escolas; as EAE e a comunidade educativa e as EAE e o ME. Neste estudo de caso situamo-nos num período que abrange os anos de 2005 a 2011 e numa medida de política educativa (a criação das equipas de apoio às escolas) e sobre ela recolhemos os contributos daqueles que com ela mais diretamente trabalharam – os diretores de escolas e os Ex-CEAE.

Capítulo II – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados



O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“O inquérito por questionário (...) é frequentemente utilizado em estudos de caso (...) quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização, ou num contexto social específico”.

Afonso, N. (2005 p.101)

4.1- Exploração dos resultados do inquérito por questionário

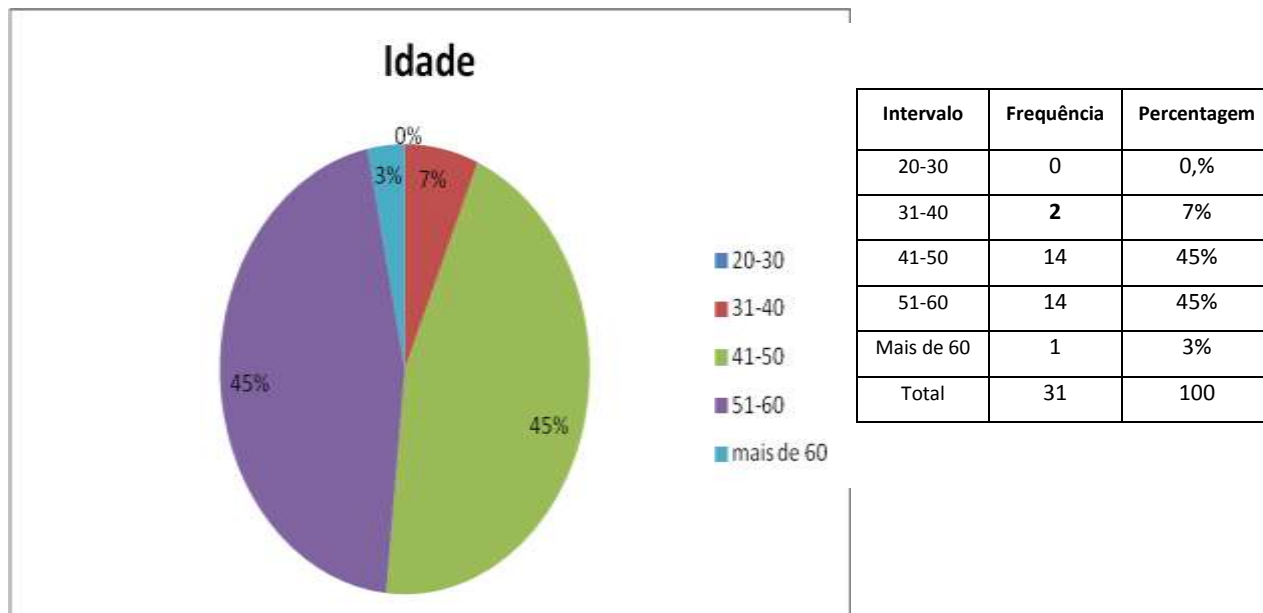
4.1.1. – Apresentação e análise de resultados – caracterização dos inquiridos

Neste capítulo foram apresentados e analisados os resultados dos dados recolhidos. A primeira parte prendeu-se com a pesquisa exploratória, isto é, tratámos dos dados obtidos nos inquéritos por questionários individuais, tendo sido feita uma caracterização dos respondentes, uma análise de conteúdo às respostas dadas, e uma comparação entre os dados obtidos no presente estudo e a revisão feita à literatura.

A segunda parte procurou associá-la à pesquisa descritiva, direccionando-a para os dados obtidos nos inquéritos por entrevista recolhidos durante o estudo. Assim, o capítulo iniciou-se com uma caracterização da amostra dos diretores de escola.

Ao nível do inquérito por questionário (Apêndice B) destinado a todos os Diretores/as ; Presidentes do Conselho Executivo e Presidentes de Comissões Administrativas Provisórias, foram como já referenciámos no capítulo da metodologia enviados via email os respetivos questionários.

Prosseguimos agora a análise dos dados contidos nos mesmos procurando seguir a ordenação do questionário em face das áreas de questionamento apresentadas.

Gráfico n° 1 – Representação gráfica da Idade dos inquiridos

Os diretores de escola dos cinco concelhos em análise, não fogem à média nacional. A própria constituição do conselho de escolas apontava para um cenário dentro destes parâmetros. Os diretores de escolas são docentes já com alguma experiência profissional entre os 41 e os 60 anos de idade.

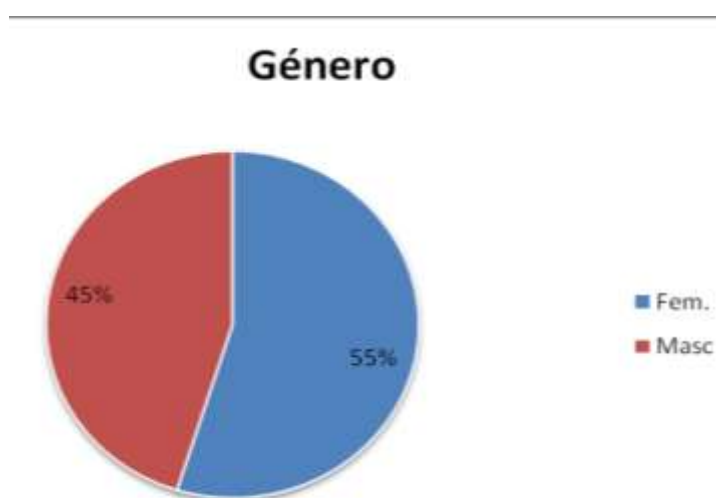
Havia uma ideia, muitas vezes defendida e generalizada de que os professores “seniores” não estavam nas direções das escolas e assim sendo não passariam a sua experiência aos docentes mais jovens. Com a revisão do Estatuto da Carreira Docente⁶³ efetuada em Janeiro de 2007 preconizou-se, colocar os professores “seniores” mais próximos da escola e que os docentes com redução da componente letiva tivessem efetivamente reguladas as suas horas de componente não letiva devendo estas ser utilizadas em benefício da escola e dos seus alunos. Abordámos este mesmo assunto no subcapítulo 2.5.5 - Aulas de Substituição. De acordo com Rodrigues (2010), estruturou-se “ verticalmente a carreira docente e criam-se duas categorias (professor e professor titular) e a correspondente diferenciação funcional“(p.268). O que se verificou no entanto foi que os cargos de direção continuaram a ficar adstritos aos mesmos

⁶³ Ver quadro n° 1.3 página 137

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

professores sem que esta medida tivesse o impacto suficiente ao nível das direções das escolas. O que provocou de facto, foi muita “convulsão” aos níveis dos sindicatos e do pessoal docente com a criação de duas categorias de professores. Uma saudação muito especial a dois diretores – um dos quais ainda respondeu ao questionário – Lígia Figueiredo e António Pina prematuramente desaparecidos.

Gráfico nº 2 – Representação gráfica do género dos inquiridos



Ao nível da gestão é diluída a grande disparidade de docentes do sexo masculino e do sexo feminino. Sabendo-se que os números de docentes de ambos os sexos é muito diferente a nível global e quase massificador ao nível da Educação pré-escolar e do 1º ciclo, como podemos observar nos quadros 1.12 e 1.13 relativos à taxa de feminidade nas escolas, as direções têm pois um maior número de mulheres. Todavia os 10% de diferença entre homens e mulheres nas direções das escolas não são proporcionais ao número de homens e mulheres no ensino. Há efetivamente uma maior tendência para serem os homens a assumir as direções das escolas mas com uma diferença pouco significativa.

As tabelas apresentadas em seguida apresentam os docentes por nível de educação/ensino e sexo, em Portugal e no Continente; e taxa de feminidade por nível de educação/ensino (2008/2009).

Quadro nº 1.12 - Taxa de Feminidade em Portugal:

| | Educação Pré-escolar | 1º Ciclo do Ensino Básico | 2º Ciclo do Ensino Básico | 3º Ciclo do Ensino básico e Ensino Secundário |
|------------------------|-----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--|
| Mulheres | 17 770 | 29 855 | 24 393 | 64 775 |
| Homens | 472 | 4 506 | 9 676 | 26 550 |
| Total | 18 242 | 34.361 | 34 069 | 91 325 |
| Taxa de feminidade (%) | 97,4 | 86,9 | 71,6 | 70,9 |

Fonte: GEPE (2010), Educação em Números, (p.69)

Relativamente aos dados do Continente, os valores não revelam grande variância percentual em relação aos valores relativos a Portugal

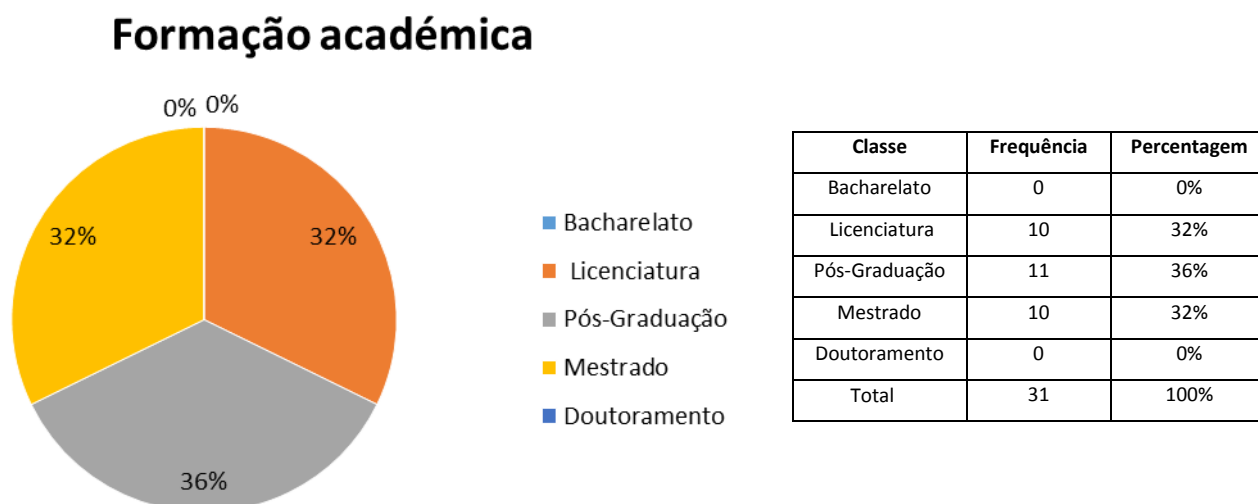
Quadro nº 1.13 - Taxa de Feminidade no Continente

| | Educação Pré-escolar | 1º Ciclo do Ensino Básico | 2º Ciclo do Ensino Básico | 3º Ciclo do Ensino básico e Ensino Secundário |
|------------------------|-----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--|
| Mulheres | 16036 | 27 447 | 22 864 | 60 950 |
| Homens | 451 | 4 141 | 8 873 | 24 913 |
| Total | 16 487 | 31.558 | 31 737 | 85 863 |
| Taxa de feminidade (%) | 97,3 | 86,9 | 72,0 | 71,0 |

Fonte: GEPE (2010) – Educação em Números. (p.69)

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

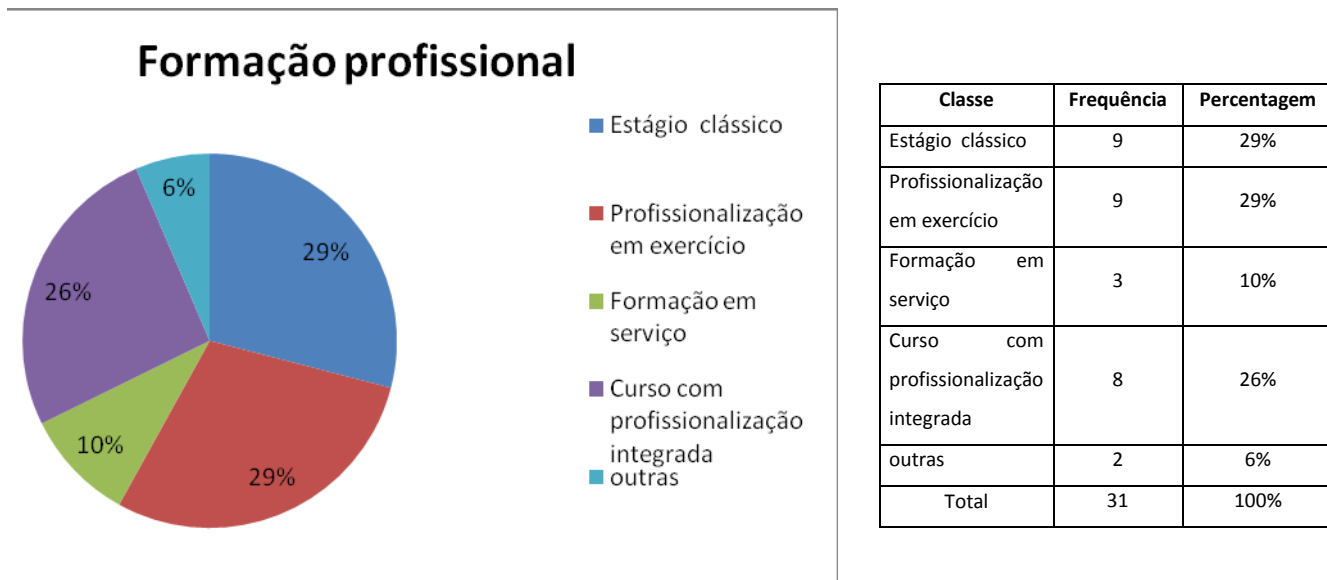
Gráfico n° 3 - Representação gráfica da Formação Académica dos Inquiridos



Ao nível da formação académica verificámos que os diretores têm feito um esforço no sentido de se aperfeiçoarem, não só académica mas também cientificamente, nos seus desempenhos ao nível da gestão.

Os diretores das escolas têm apostado numa formação na área da gestão e da administração escolar quer através das Universidades, quer através da Direção Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas (INA), optando por formações que lhes permitam outro tipo de abordagens sobre os diferentes assuntos a serem tratados nas escolas. Assim na amostra pudemos observar que mais de metade dos diretores já tem mestrados ou pós-graduações na área. Por outro lado, a ideia que perpassou a sociedade portuguesa no final dos anos noventa do século passado de que “quem é diretor não tem tempo para grandes formações” pode refletir-se o facto de não existirem diretores com doutoramentos nesta amostra. O facto de todos terem mais do que bacharelato implica que alguns, com formações iniciais ao nível do magistério primário, puderam depois concluir especializações que os conduziram à direção das escolas/agrupamentos. De todos estes diretores apenas três eram de 1º ciclo e geriram agrupamentos verticais até ao 9º ano de escolaridade respetivamente Agrupamento de Escolas Luísa Todi em Setúbal e o Agrupamento de Escolas D. Manuel I, em Alcochete. O último geriu a Escola Secundária – D. Manuel Martins

Gráfico n° 4 - Representação gráfica da Formação profissional – Profissionalização, dos inquiridos.

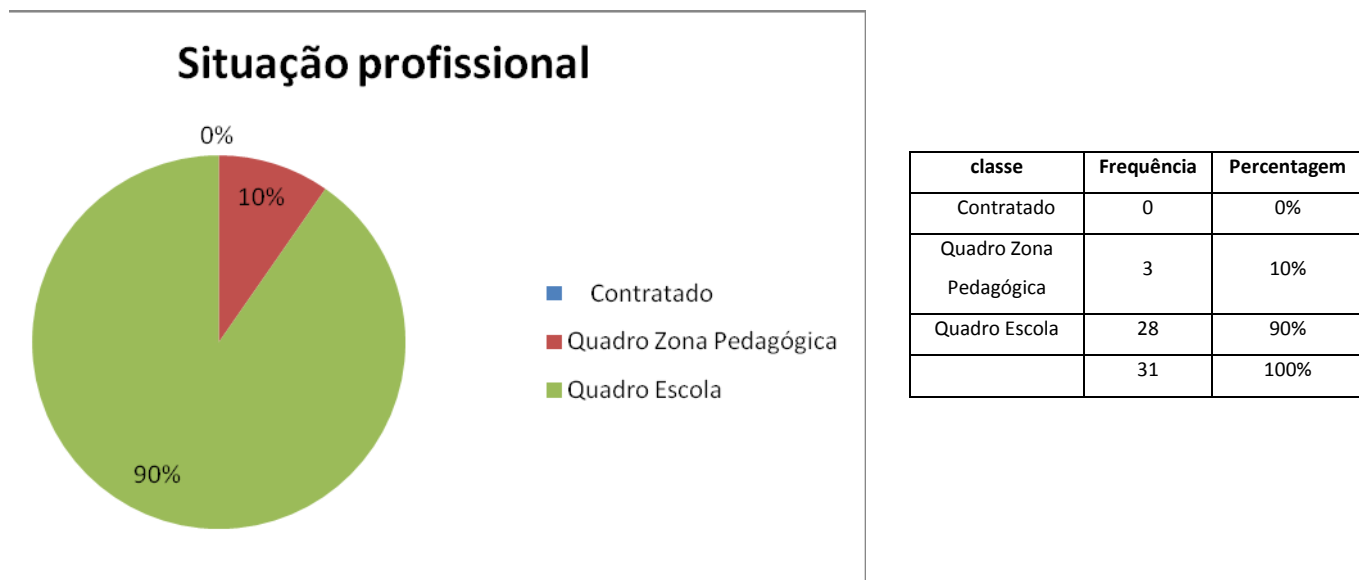


Ao nível da formação profissional, todos os diretores têm profissionalização efetuada, integrada no curso ou adquirida posteriormente aos términos da parte científica da formação

Ao nível das formações, estas são muito variadas e este gráfico é sintomático disto. Assim, desde o estágio clássico ao curso com profissionalização integrada há uma grande diversidade. Direi até que este gráfico será um pouco transversal à classe docente. A dificuldade muitas vezes apontada para a não criação de uma ordem de professores é exatamente a diferente formação de base dos docentes. A outra mais empírica será certamente o facto de os sindicatos de professores se verem arredados de uma série de aspetos negociais que a criação de uma Ordem de Professores implicaria.,

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

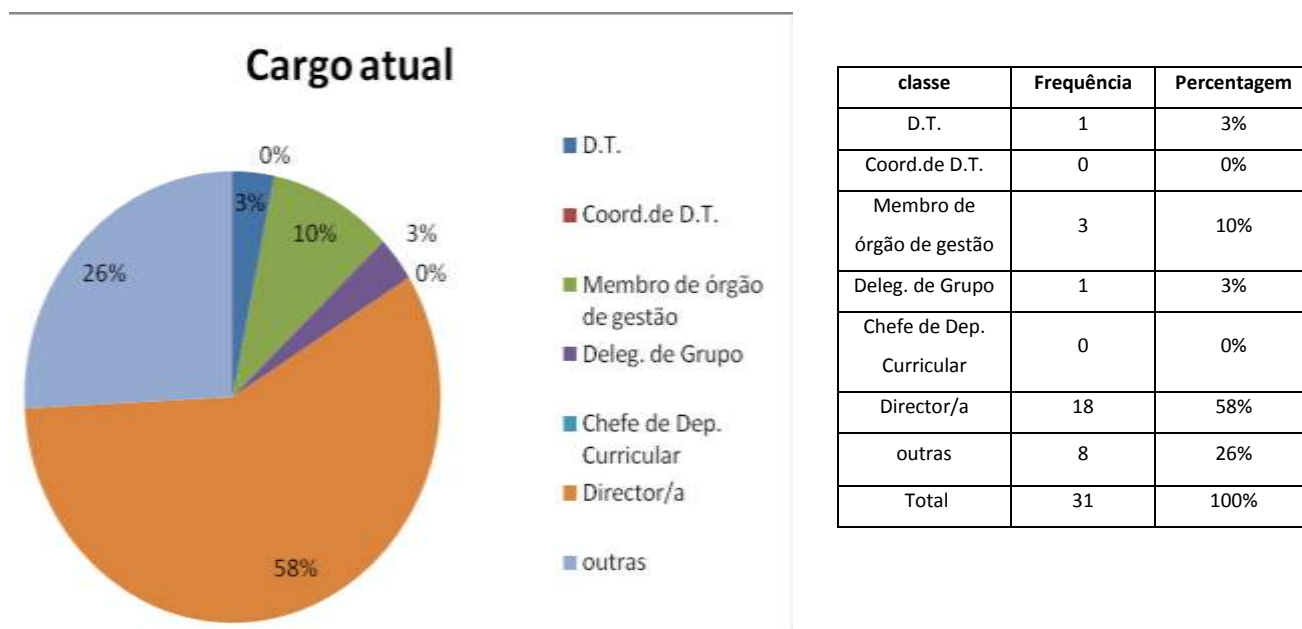
Gráfico n° 5 – Representação gráfica da Situação Profissional dos inquiridos



No que diz respeito à situação profissional dos professores há três docentes que pertencem ainda aos quadros de zona pedagógica o que não os impediu de chegarem ao lugar de diretor “ultrapassando” outros colegas que há muito estariam nas escolas, mas cuja apetência ou disponibilidade, não passou nunca, ou nesse momento, pela direção da escola

A esmagadora maioria dos docentes são quadros de escola, o que não implica que sejam quadros de escola daquelas escolas onde são diretores, interligando-se claramente com a idade que possuem e com os anos de serviço.

Gráfico nº 6 – Representação gráfica dos cargos atualmente desempenhados pelos inquiridos

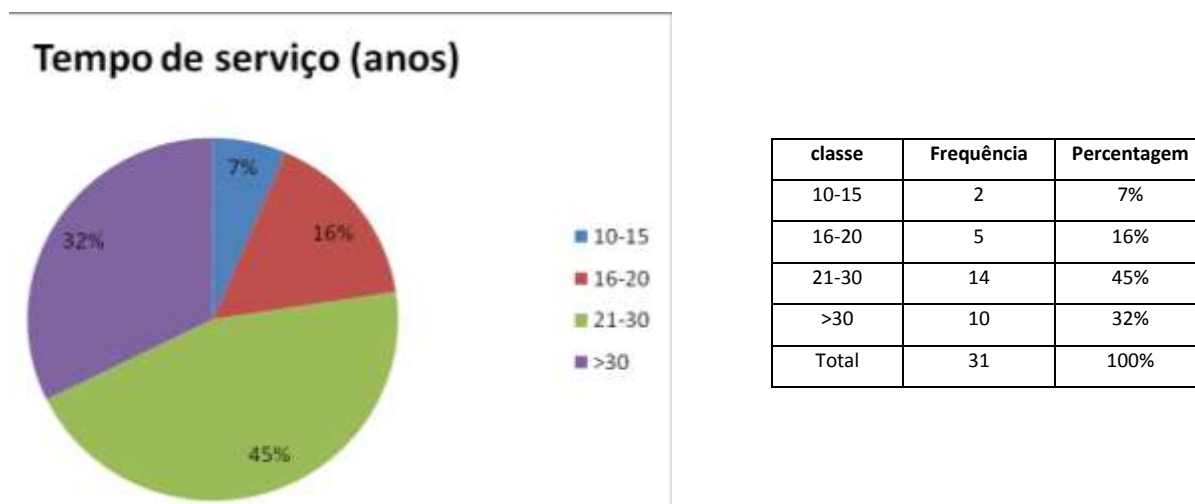


Os cargos atuais, (à data do questionário) dos diretores revelaram que muitos continuaram com as funções que tiveram antes da publicação do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril.

Assim, mais de 50% dos que foram diretores mantêm-se no cargo, mesmo que seja noutra escola/agrupamento e o que é facto é que após as agregações que foram sendo feitas dos agrupamentos horizontais com verticais e posteriormente com agrupamentos e escolas secundárias, muitos ficaram pelo caminho. Há menos órgãos de gestão. Há menos lugares de diretor. Também a aplicação do Decreto-lei 75 / 2008 de 22 de abril e a constituição de conselhos gerais mais “politizados” implicou a saída de alguns diretores mais conotados com as políticas da ministra Maria de Lurdes Rodrigues principalmente ao nível da avaliação de desempenho. Será de registar também que a experiência adquirida enquanto diretores permitiu a alguns ingressarem na IGE, no EPIS, nos Serviços Centrais do Ministério da Educação, ou enveredarem pela carreira política, mesmo que por um período de tempo limitado.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

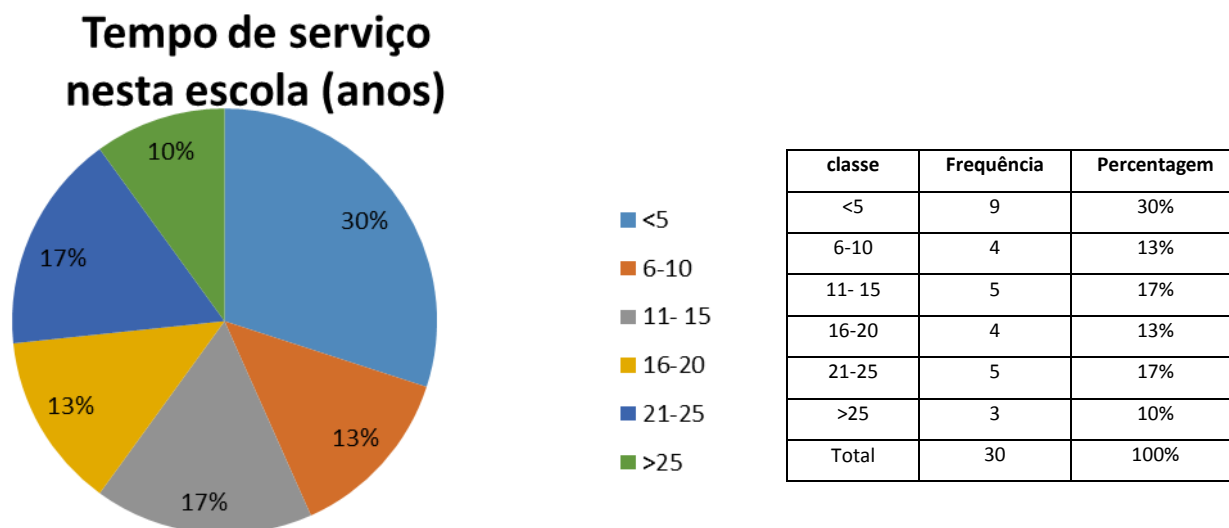
Gráfico n° 7 - Representação gráfica do tempo de serviço dos inquiridos



No que se refere ao tempo de serviço dos diretores em face do já apresentado nesta radiografia dos mesmos, não é surpreendente o resultado.

Ao nível do tempo de serviço refletem-se de facto os fatores que anteriormente foram citados na questão 1, ou seja, cerca de 75% de diretores têm mais de 21 anos de serviço e somente 7% têm menos de 15 anos de serviço.

Gráfico n° 8 – Representação gráfica do tempo de serviço na atual escola por parte dos inquiridos.



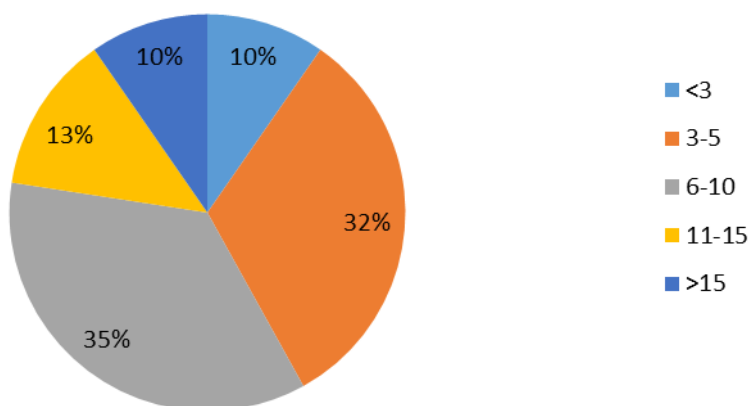
O tempo de serviço na escola onde os diretores exercem as funções é aqui apresentado, em contraposição com o tempo de serviço efetivo do diretor enquanto docente.

O facto de existir um numero considerável de diretores com menos de 5 anos na atual escola reflete também a mobilidade de diretores que foi criada pelo Decreto-Lei n° 75/2008. Houve docentes que apresentaram candidaturas a quatro ou cinco agrupamentos de escolas. Quer-nos parecer que era maior o interesse em ser diretor do que delinear um projeto educativo que pudesse servir a comunidade e consequentemente “seduzisse” o conselho geral. Esta tentativa de apresentação de projetos a várias escolas teve sucesso para quem o fez, pois muitas delas viram os concursos vazios de candidaturas e, uma única candidatura que não tivesse muitos fatores contrários tinha toda a possibilidade de vencer.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 9 – Representação gráfica do número de anos em que exerce ou exerceu, o cargo de dirigente máximo numa escola.

Há quantos anos exerce ou exerceu o cargo de dirigente máximo na escola (anos)



| classe | Frequência | Percentagem |
|--------|------------|-------------|
| <3 | 3 | 10% |
| 3-5 | 10 | 32% |
| 6-10 | 11 | 35% |
| 11-15 | 4 | 13% |
| >15 | 3 | 10% |
| Total | 31 | 100% |

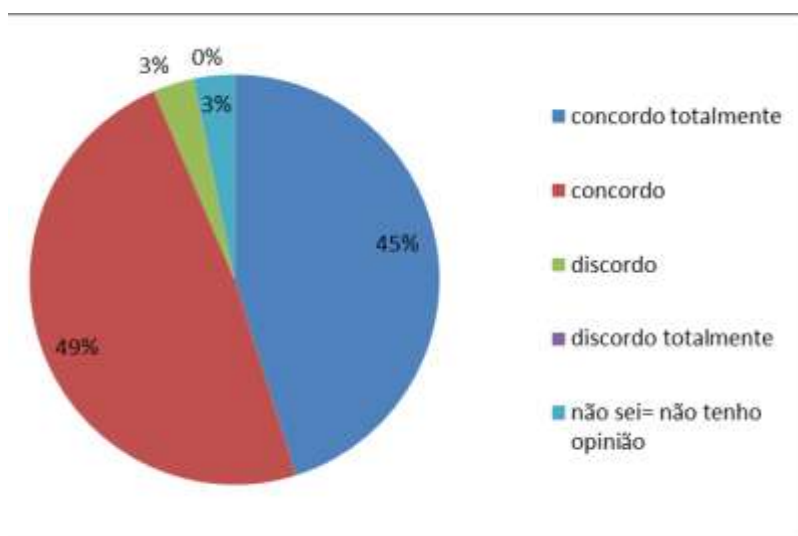
Há muitos diretores que passaram por várias escolas como dirigentes das mesmas. Há projetos que embora parecessem esgotados nalgumas escolas com a sua aplicação numa outra e nova escola ganharam outra dimensão, apesar do diretor ser o mesmo.

Da renovação dos dirigentes das escolas aqui expressa, 43% exerce o cargo há menos de 5 anos, fruto da especialização que muitos professores, futuros diretores, foram fazendo. Esta afirmação liga claramente com a pergunta 4 (formação profissional). Os novos diretores têm assim uma especialização na área da gestão e da administração escolar o que lhes permite, serem olhados de outra forma por parte dos docentes. A ideia de criar uma carreira específica para diretores das escolas vinda do tempo do ministro David Justino e devidamente continuada, em tempo, pelo governo que lhe seguiu, parecia ser do interesse dos diretores. Mesmo assim há 11% dos inquiridos que exercem o cargo há mais de 15 anos. Atualmente, também esta questão está ultrapassada pela limitação de mandatos que o Decreto-Lei nº 75/2008 já obrigava, e que o Decreto-Lei nº 137/2012, numa 2ª alteração do supracitado, volta a consagrar no seu artigo 25º número 4.

4.1.2 – Análise e Interpretação de Resultados - Conceções

Efetuada que está a caracterização da amostra vejamos agora e o que cada grupo de inquiridos respondeu em face das afirmações apresentadas:

Gráfico nº 10 - Representação gráfica sobre a afirmação: Na sua opinião deverá existir uma formação específica para as funções de Diretor/a de escola.



| Escala | Frequência | Percentagem |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 14 | 45% |
| Concordo | 15 | 49% |
| Discordo | 1 | 3% |
| Discordo totalmente | 0 | 0% |
| Não sei= não tenho opinião | 1 | 3% |
| Total | 31 | 100% |

1 - Praticamente verifica-se uma unanimidade em relação a esta afirmação, ou seja, os diretores entendem como relevante uma formação específica para desempenhar o cargo de diretor de escola, tendo concordado ou concordando totalmente, cerca de 94%.

O residual de não concordar com a necessidade de formação ou de não terem opinião sobre a afirmação, reside no facto de os inquiridos terem estado pouco tempo em funções de gestão de escolas.

No seguimento da publicação do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, pode ler-se no seu preambulo que “ (...) entende-se que o diretor deve ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício de funções, seja pela formação ou pela experiência na gestão e na administração escolar”.

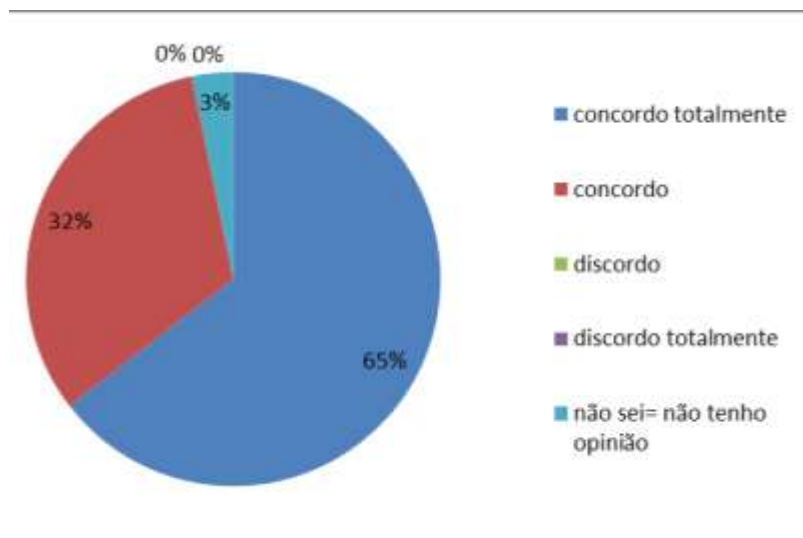
Todavia no seu artigo nº. 21, o mesmo Decreto-Lei assume, no nº. 4 nas alíneas b) e c) que a experiência profissional só pode advir de “ ...experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício de cargo de diretor, ou adjunto do diretor, presidente ou vice-presidente do conselho executivo; diretor executivo ou diretor

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

adjunto do diretor executivo; ou membro do conselho diretivo nos termos...”, ou “possuam experiência de pelo menos, três anos como diretor ou diretor pedagógico de estabelecimento de ensino particular e cooperativo”.

Somente aquando da segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, feita através do Decreto-Lei 137/2012 é que é consagrado, no seu art.º 21 alínea d), que se possam candidatar docentes com currículo relevante nos termos seguintes: “ Possuam currículo relevante na área da gestão e administração escolar, como tal considerado, em votação secreta, pela maioria dos membros da comissão prevista no n.º 4 do art. 22.” Porém, da leitura atenta do número seguinte percebemos que só em circunstâncias limite essas candidaturas são aceites “ As candidaturas apresentadas por docentes com o perfil a que se referem as alíneas b), c) e d) do número anterior só são consideradas na inexistência ou na insuficiência, por não preenchimento de requisitos legais de admissão ao concurso, das candidaturas que reúnam os requisitos previstos na alínea a) do número anterior”. O legislador volta a privilegiar, uma vez mais, a experiência no cargo.

Gráfico nº 11 - Representação gráfica sobre a afirmação: No seu caso pessoal, entende que é fundamental a um diretor frequentar ações de formação, específica, para exercer as funções de Diretor de escola.

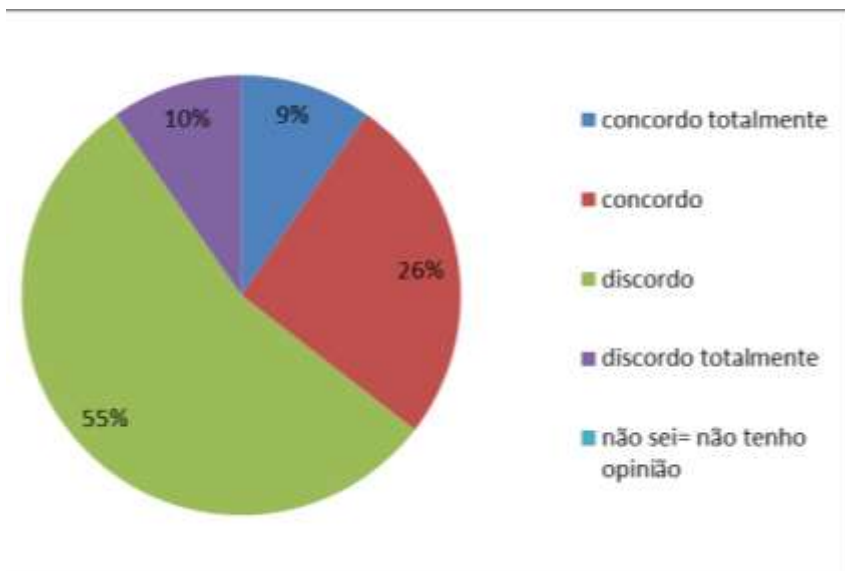


| Escala | Frequência | Percentagem |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 20 | 65% |
| Concordo | 10 | 32% |
| Discordo | 0 | 0% |
| Discordo totalmente | 0 | 0% |
| Não sei= não tenho opinião | 1 | 3% |
| Total | 31 | 100% |

2 – Unanimidade sobre esta afirmação, dividindo-se os inquiridos entre o concordo (32%) e o concordo totalmente (65%). Todavia, o concordo totalmente apresenta uma percentagem que se situa na proporção do dobro do concordo. Mais uma vez aparece residualmente, apenas um não sei/ não tenho opinião motivada pelo escasso contacto com a gestão.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 12 – Representação gráfica sobre a afirmação: É da competência e responsabilidade do Diretor de escola coordenar e organizar todas as atividades promovidas pela escola.



| Escala | Frequência | Porcentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 3 | 10% |
| Concordo | 8 | 26% |
| Discordo | 17 | 55% |
| Discordo totalmente | 3 | 9% |
| Não sei= não tenho opinião | 0 | 0% |
| Total | 31 | 100% |

3 – Nesta amostra há uma grande disparidade de respostas. Verifica-se que o discordo é maioritário com bastante margem (55%). Logo em seguida e em sentido inverso vem o concordo, (26%).

Os diretores nunca assumiram particularmente esta questão de ser da sua própria responsabilidade “coordenar e organizar todas as atividades promovidas pelas escolas”. Mesmo sendo claro no Decreto-Lei nº. 75/2008 de 22 de abril, no seu preambulo que “ ao diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica (...) ” e que no seu art.º 18º o diretor “ é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”, mesmo assim os diretores continuaram a não entender o cargo e função de “diretor” como um órgão.

A sua coordenação será imperiosa e necessária e esse será um dos barómetros para que a sua liderança possa ser mensurada.

De acordo com Blanchard et all (1986) a:

“Liderança situacional baseia-se numa inter-relação entre a quantidade de orientação e direção (comportamento de tarefa) que o líder oferece, a quantidade de apoio sócio

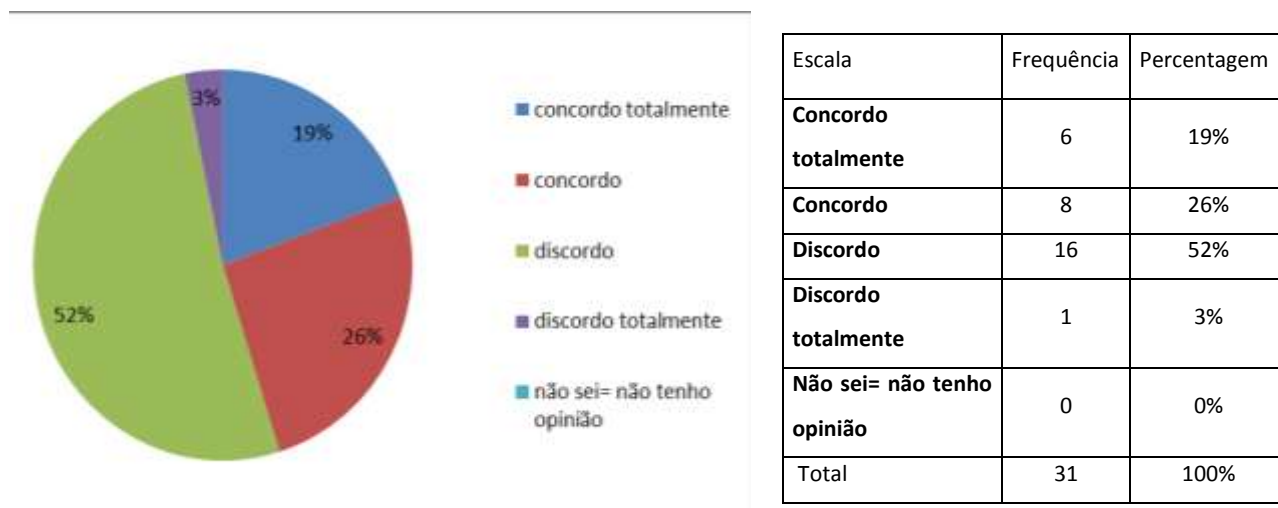
emocional (comportamento de relacionamento) dado pelo líder e o nível de prontidão ("maturidade") dos subordinados no desempenho de uma tarefa, função ou objetivo específico” Blanchard et all (1986, p.186).

O diretor deve ser esse líder, autonomizado mas consciente da sua função e do seu dever perante toda a comunidade educativa.

Dentro desta linha de pensamento ainda Laborde, (2004), refere que " a identidade, o sentido de pertença e o poder têm de estar sempre relacionados. (p.32) Já Estêvão, (2001), defendia que “a formação na área da administração e gestão educativas deve respeitar esta mesma área como uma especialidade educacional mais do que uma especialidade técnica” (p. 92) e acrescenta “ a formação do gestor educativo deve partir da conceção de que ele é um líder político e defensor da educação” (p. 93).

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

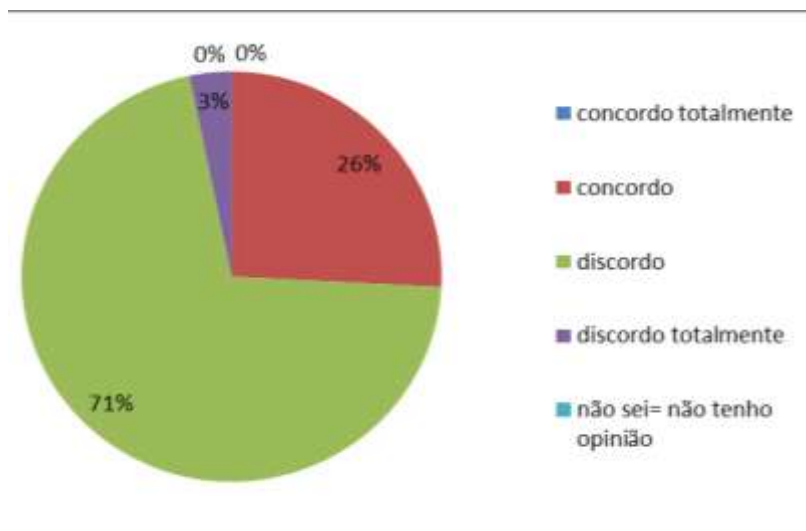
Gráfico nº 13 - Representação gráfica sobre a afirmação: A principal função do/a Diretor/a de escola é ser um gestor.



4 – Muito idêntico ao resultado anterior. O diretor não tem como principal função ser gestor da escola no entender da maioria dos diretores inquiridos (16). Se atendermos ao art.ºnº. 20 do Decreto-Lei 75/2008 poderemos ter uma ideia das diferentes áreas de intervenção de que o diretor deverá ser chamado a intervir. É mais do que mera gestão. Mas é também gestão.

Gráfico n° 14 - Representação gráfica sobre a afirmação:

A principal função do/a Diretor/a de escola é ser um mediador nas relações com os Encarregados de Educação.

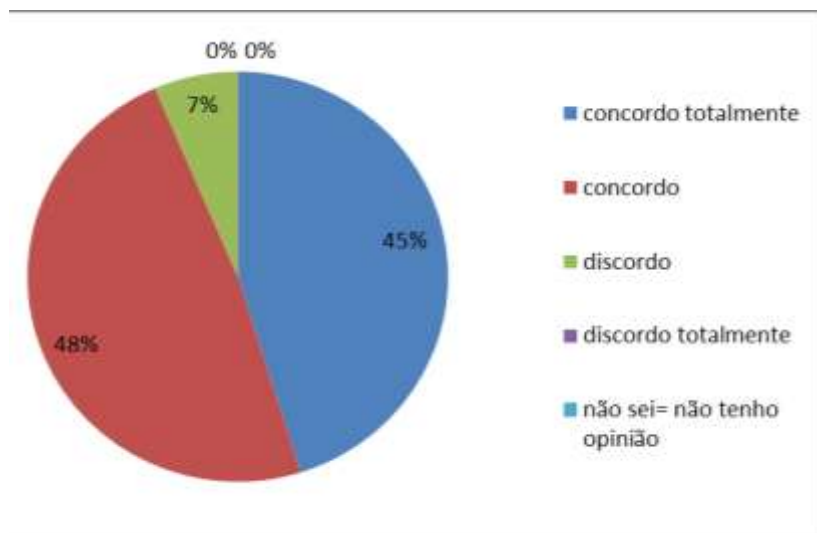


| Escala | Frequência | Porcentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 0 | 0% |
| Concordo | 8 | 26% |
| Discordo | 22 | 31% |
| Discordo totalmente | 1 | 3% |
| Não sei= não tenho opinião | 0 | 0% |
| Total | 31 | 100% |

5 – Também aqui parece haver uma grande divisão de opiniões. Enquanto 71% discordaram, e 3% discordaram claramente cerca de 26% diretores entenderam que a sua principal função seria a relação que estabeleceram com a comunidade através dos encarregados de educação. Esta disparidade de opiniões prende-se essencialmente com a referência que cada um dos diretores é para as suas comunidades educativas. O estilo de liderança presente em cada um deles, em face do seu perfil, tem também muita influência nas suas respostas.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

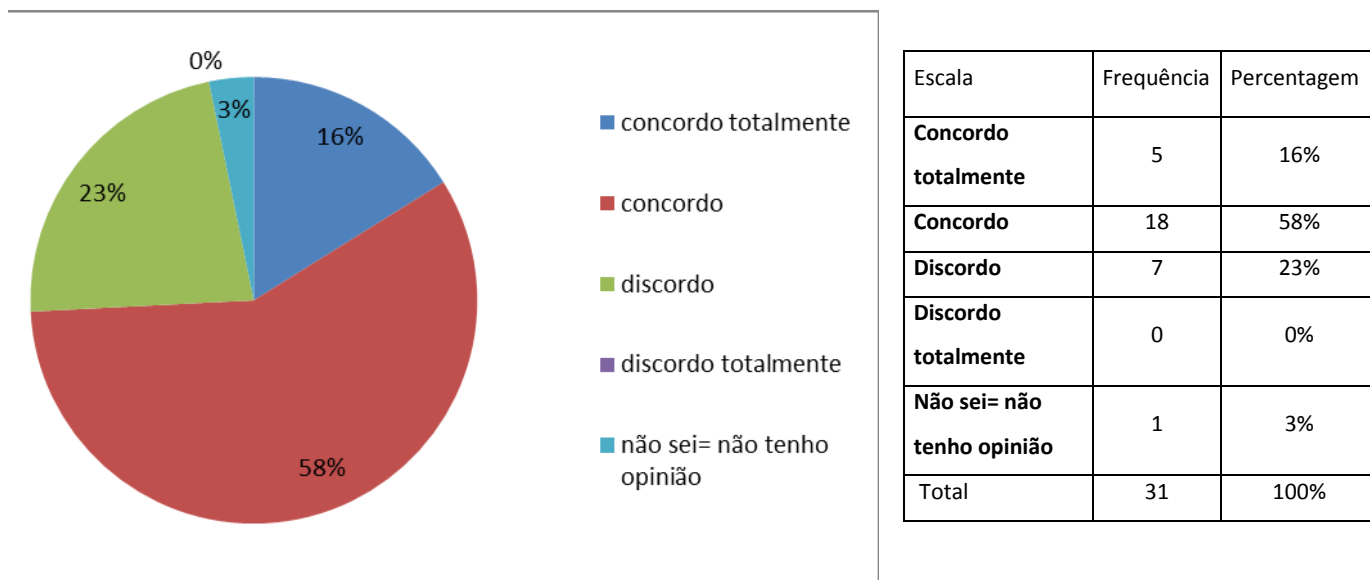
Gráfico nº 15 - Representação gráfica sobre a afirmação: O/a Diretor/a de escola deve ser o grande impulsionar de todos os grandes projetos de desenvolvimento da escola.



| Escala | Frequência | Percentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 14 | 45% |
| Concordo | 15 | 48% |
| Discordo | 2 | 7% |
| Discordo totalmente | 0 | 0% |
| Não sei= não tenho opinião | 0 | 0% |
| Total | 31 | 100% |

6 – Verificámos grande unanimidade uma vez que cerca de 93% dos entrevistados concordam ou concordam totalmente com o facto de ser da responsabilidade do diretor impulsionar todos os grandes projetos para o agrupamento. No entanto, cerca de 7%, discordam, certamente por entenderem que o trabalho cooperativo e de equipa devem prevalecer no desenvolvimento destes projetos.

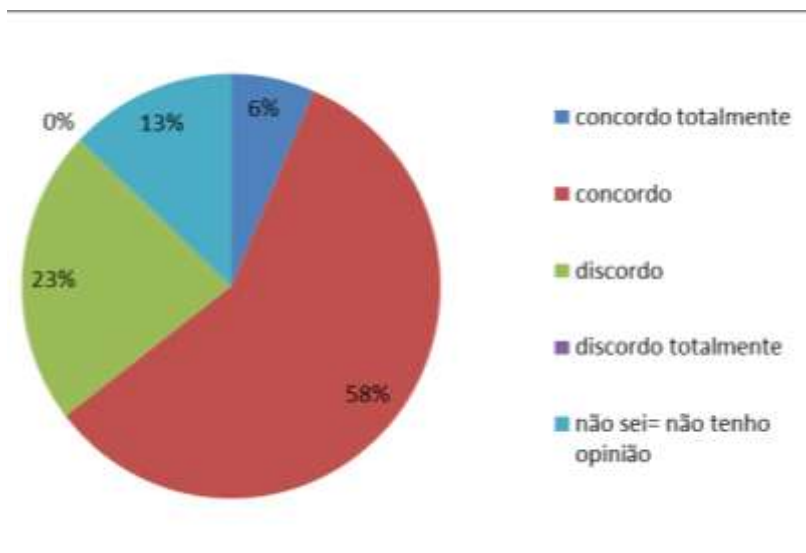
Gráfico nº 16 - Representação gráfica sobre a afirmação: A importância da função do diretor associa-se principalmente, à sistemática monitorização das metas a atingir pela escola.



7 – O conceito de “meta” é relativamente recente, pelo menos, este novo conceito de “meta educativa”, no sentido de ser alcançada pelas escolas que se propõem fazê-lo e procuram as estratégias conducentes ao sucesso. Assim, situemo-nos em 2009/2010 quando pela primeira vez houve metas estabelecidas que deveriam ser atingidas pelas escolas em face da realidade nacional e da realidade de cada uma delas. Assim há ex-diretores/presidentes de conselhos executivos que não têm opinião sobre a afirmação. Os outros vão-se dividindo. Muitos porque já não exerceram nessa data, outros porque concordaram ver o seu trabalho balizado pelas metas que foram apresentadas. Assim 58% concordam e 23% discordam sobre a importância da função do diretor associar-se, principalmente, à sistemática monitorização das metas a atingir pela escola. Contudo, parece-nos que o rumo que a educação tomou foi invertido. Hoje as escolas têm a atribuição de um crédito horário em função dos indicadores de eficácia educativa (EFI), resultando da avaliação sumativa externa e interna, conforme expresso no anexo III do Decreto-Lei nº 7/2013 de 11 de Junho. Pressupõe-se pois, uma sistemática monitorização das metas propostas e um constante dialogar com os departamentos no sentido de alcançar os objetivos traçados. Caberá assim ao diretor, um importante e relevante papel nesta fase.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 17 - Representação gráfica sobre a afirmação: Ao/À Diretor/a da escola compete a coordenação da planificação de metodologias tendentes à abertura de salas de multideficiência e ensino estruturado a serem utilizadas na escola/agrupamento.



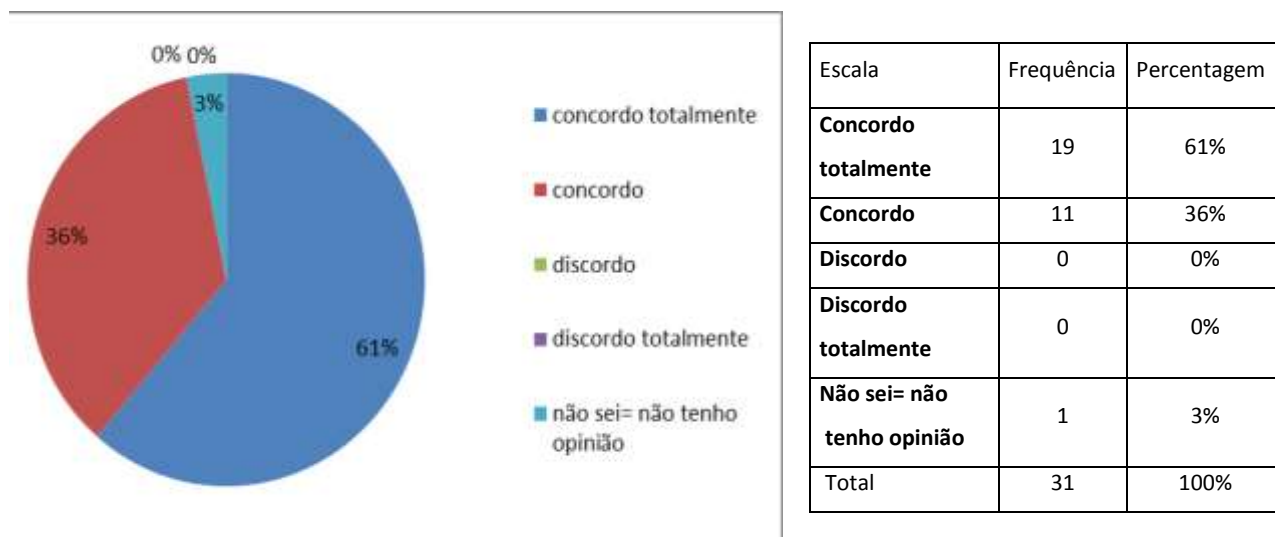
| Escala | Frequência | Porcentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 2 | 6% |
| Concordo | 18 | 58% |
| Discordo | 7 | 13% |
| Discordo totalmente | 0 | 0% |
| Não sei= não tenho opinião | 4 | 13% |
| Total | 31 | 100% |

8- Há 64% dos inquiridos que concordaram ou concordaram totalmente com o facto de ser da competência do diretor a coordenação da planificação de metodologias tendentes à abertura de unidades de multideficiência e ensino estruturado a serem utilizadas na escola/agrupamento. Esta medida, consagrada no Decreto-Lei nº. 3/2008, estipulava e admitia a abertura de unidades que pudessem dar uma resposta tecnicamente apreciável a todos os alunos que continuavam a ser das suas turmas mas, de acordo com o seu plano individual de trabalho frequentavam a unidade num determinado período de tempo. Os diretores que não sabiam ou não manifestaram a sua opinião coincidiram com aqueles que cessaram funções antes da entrada em vigor do Decreto-Lei nº. 3/2008. O artigo 25 do Decreto-Lei nº. 3/2008 números 1 e 2 definem claramente qual o objetivo das unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbação do espectro do autismo. O artigo 26 corresponde aos mesmos objetivos mas para as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita. Todavia, existem 13% dos diretores que não expressaram a sua opinião e 23% que discordaram. O nº8 do artigo 25, do mesmo Decreto-Lei, refere claramente que “compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas

organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado” da mesma forma que o nº 8 do artigo 26 refere que “ compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada”. Assim, não há dúvida possível sobre a responsabilidade do diretor da escola e dos agrupamentos de escola sobre a abertura e supervisão das salas quer de multideficiência, quer de ensino estruturado. O fundamental é que as crianças que integram estas salas possam ter no agrupamento uma continuidade em diferentes ciclos. Não poderemos nunca “chamar” estes alunos para a escola onde estão muito bem integrados e mais tarde quando eles mudam de ciclo de escolaridade, não ter solução para os mesmos.

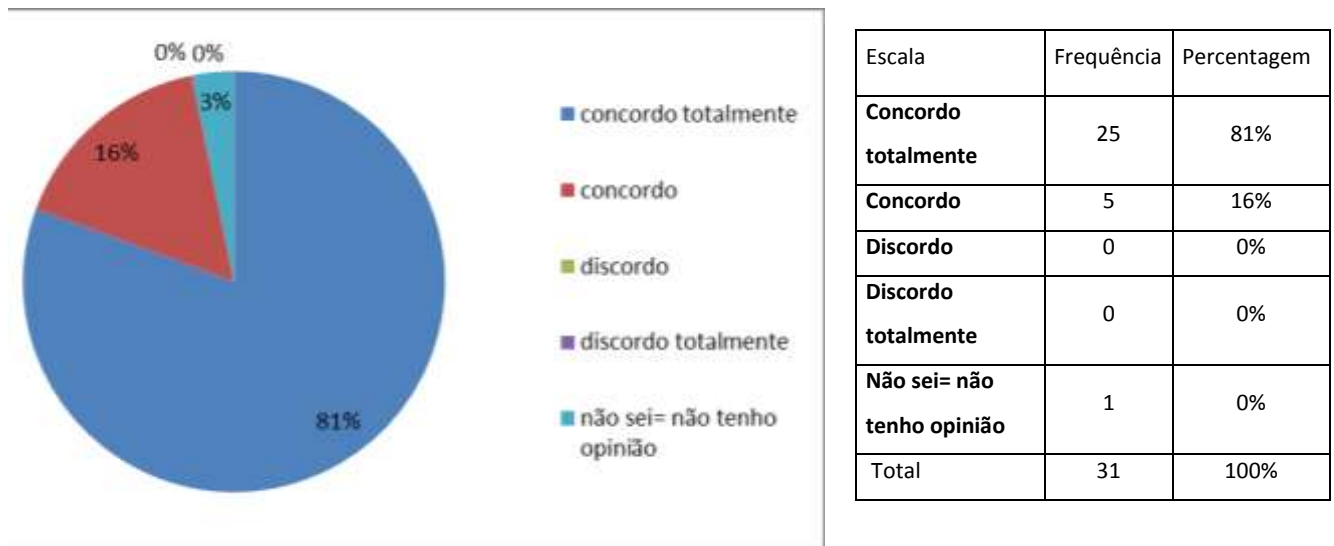
O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 18 - Representação gráfica sobre a afirmação: Ao diretor da escola compete traçar, face ao diagnóstico e, eventualmente, à avaliação externa, um plano de ação que permita chegar aos objetivos traçados e colmatar eventuais falhas detetadas.



9 – Praticamente há unanimidade uma vez que 30 dos 31 inquiridos (97%), concordaram ou concordaram totalmente que o diretor, face à avaliação externa, deve traçar um plano de ação tendente a atingir os objetivos traçados e que permita colmatar eventuais falhas detetadas. Parece-nos pois que é claro para todos, que essa é uma das suas competências, aliás, talvez mesmo a sua principal função.

Gráfico n° 19 - Representação gráfica sobre a afirmação: A ação do/a Director/a da escola/agrupamento serve também para melhorar o ambiente da escola.

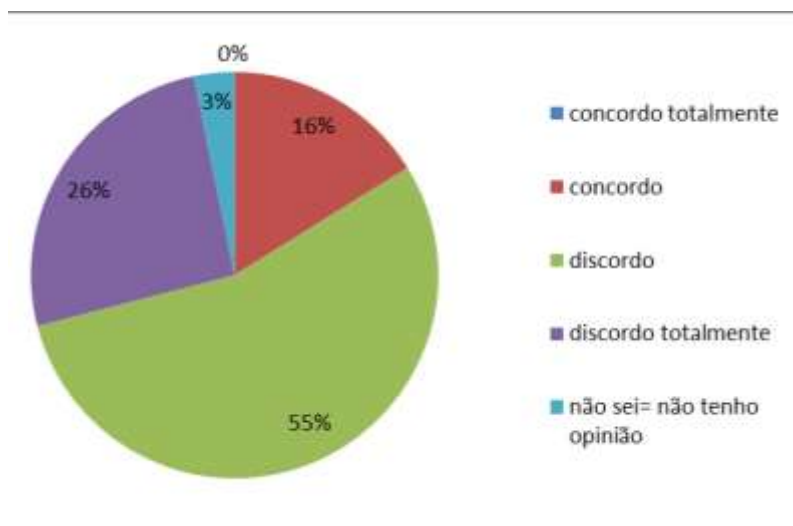


10 – Não sendo significativo, foi apenas um dos inquiridos, (3%) que respondeu não ser a função do diretor melhorar o clima de escola. Torna-se estranho que um diretor não tenha a noção clara de ser sua função, melhorar o clima de escola. Este clima de escola é definido por Sergiovanni (1991), como tendo uma relação importante com a eficácia da escola e o seu desenvolvimento, quando articulado com a liderança escolar: “Favorable School climates can result in more or less effective schooling depending on the quality of educational leadership that exists to channel climate energy in the right directions” (p.217).

Este é, pois, o alicerce para que todo o projeto educativo possa ser concretizado. Todos os outros concordaram ou concordaram totalmente, que esse clima deve também fazer parte das preocupações do diretor da escola.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 20 - Representação gráfica sobre a afirmação: A maior parte do trabalho do diretor tem que ser individual.

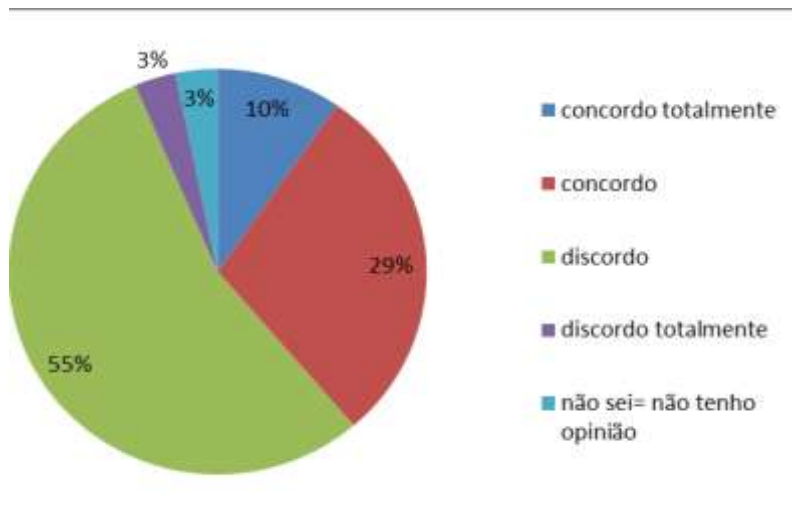


| Escala | Frequência | Porcentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 0 | 0% |
| Concordo | 5 | 016% |
| Discordo | 17 | 55% |
| Discordo totalmente | 8 | 26% |
| Não sei= não tenho opinião | 1 | 3% |
| Total | 31 | 100% |

11 – O diretor é um órgão. O seu trabalho terá de ser individual? A maioria dos diretores discorda. Somente 16% concordam com o trabalho solitário do diretor. Todos os outros entendem que o trabalho do diretor decorre de uma forma partilhada com os restantes elementos que escolheram para compor as suas equipas.

Recordo, que embora o Decreto-Lei nº. 75/2008 tenha sido publicado em 2008 e os inquéritos tenham sido apresentados e respondidos pelos diretores de escola entre Abril e Junho de 2012, ainda se nota um grande apego à continuidade de um órgão que era colegial e que o deixou de ser.

Gráfico n° 21 - Representação gráfica sobre a afirmação: Compete igualmente ao/à Diretor/a de escola coordenar o projeto do desporto escolar.

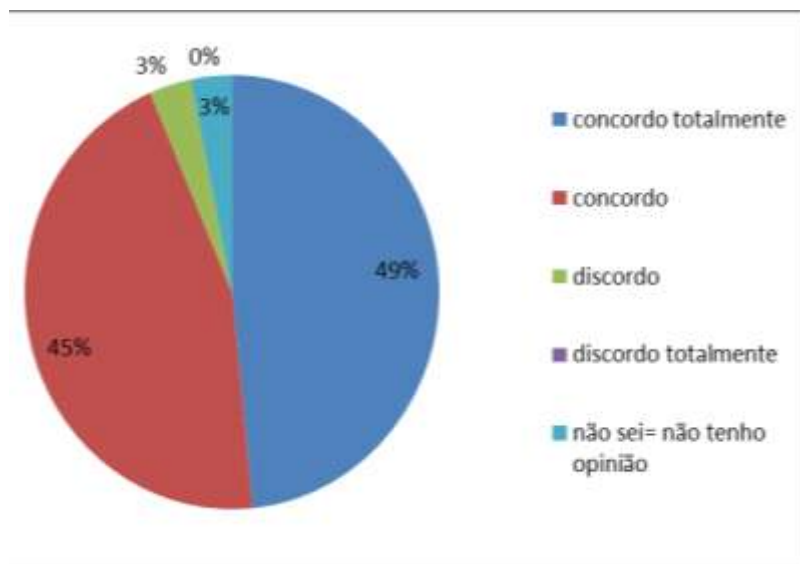


| Escala | Frequência | Percentagem |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 3 | 10% |
| Concordo | 9 | 29% |
| Discordo | 17 | 55% |
| Discordo totalmente | 1 | 3% |
| Não sei= não tenho opinião | 1 | 3% |
| Total | 31 | 100% |

12 – Outra vez discórdia. O desporto escolar é ou não da responsabilidade do diretor da escola? O Diretor da escola foi sempre o responsável pelo projeto que era apresentado à Direção Regional respetiva sendo agora apresentado à DGeSTe. Dos inquiridos 55% discordaram, 25% concordaram e 10% concordaram totalmente. De uma leitura atenta do projeto do desporto escolar para 2009/2013, no n.º 4, do capítulo das orientações gerais é referido que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 95/91, pontos 6 a 8, “compete ao Órgão de Direção e Gestão coordenar, acompanhar, apoiar e avaliar o desenvolvimento do projeto do desporto escolar da respetiva escola” É perceptível que no ponto 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 95/91 refere-se que “ a nível local, o desporto escolar organiza-se na escola sob a responsabilidade dos respetivos órgãos de administração e gestão”. O artigo 8.º no seu n.º. 3, refere que “ o núcleo de desporto escolar, através do órgão de gestão e administração do estabelecimento de ensino, articulará a sua atividade com o órgão competente da respetiva estrutura de coordenação da direção regional de educação”. Não parecem, pois, restar quaisquer dúvidas mas, de facto sempre que podem, os diretores delegam toda a responsabilidade no coordenador do desporto escolar, apesar do desporto escolar movimentar um número muito significativo de alunos em cada uma das escolas. É talvez, na maioria das escolas, a atividade que maior número de alunos movimenta. A isto, o Diretor deverá nunca ficar indiferente.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 22 - Representação gráfica sobre a afirmação: Ao/À Diretor/a de escola compete, também, a coordenação de estratégias tendentes à diversificação da oferta formativa na escola



| Escala | Frequência | Porcentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 15 | 49% |
| Concordo | 14 | 45% |
| Discordo | 1 | 3% |
| Discordo totalmente | 0 | 0% |
| Não sei= não tenho opinião | 1 | 3% |
| Total | 31 | 100% |

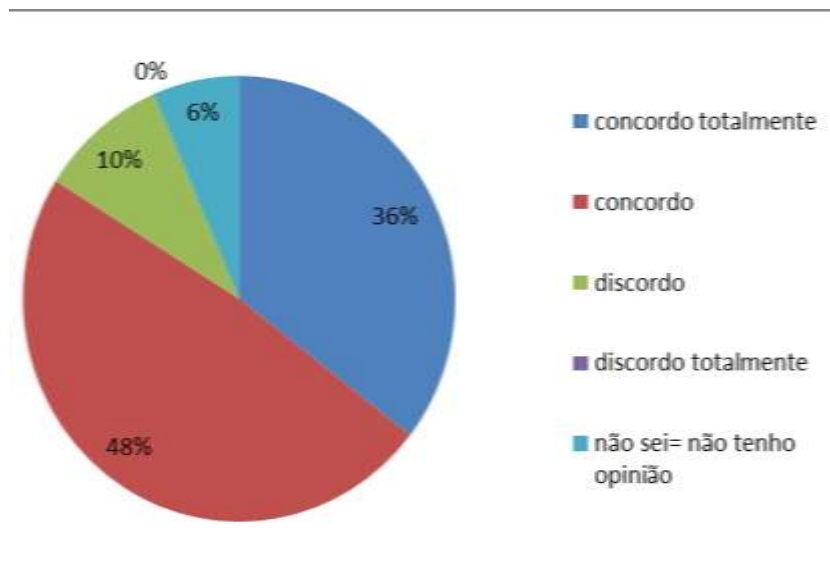
13 – Aqui consideramos não haver grandes discrepâncias sobre a matéria, ou seja, somente 3% não concordaram e outros 3% não manifestaram qualquer opinião. Todos os outros concordam (45%) ou concordaram totalmente (49%). A oferta formativa das escolas começou a ser diversificada através do programa Novas Oportunidades e, assim sendo, em 2005 confrontávamo-nos com uma dura realidade que apresentava de acordo com Rodrigues, (2010), “3,5 milhões de adultos inscritos no mercado de trabalho tinham habilitações escolares inferiores ao secundário” As possibilidades que as “Novas Oportunidades” apresentaram, são consubstanciadas na criação de 500 Centros Novas oportunidades, possibilitando ainda de acordo com Rodrigues, (2010), que “ entre 2005 e 2009, se inscrevessem nos CNO um milhão de adultos, dos quais 350000 obtiveram a certificação escolar de nível básico e secundário” (p.301). Paralelamente as escolas começaram a apresentar uma oferta formativa diversificada que fez com que muitos jovens e adultos regressassem à escola.

Rodrigues (2010) referiu ainda a preocupação com os números, ou seja “ Se juntarmos ao milhão de adultos com habilitações incompletas, o número dos que têm habilitações inferiores ao ensino secundário (2.173.000 adultos), chegaremos a um número superior

a 3 milhões de ativos, necessitando de regressar à escola (...) ou seja mais de metade da população ativa” (p.304)

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 23 - Representação gráfica sobre a afirmação: O trabalho do diretor deve caracterizar-se, principalmente, como um trabalho prospetivo.

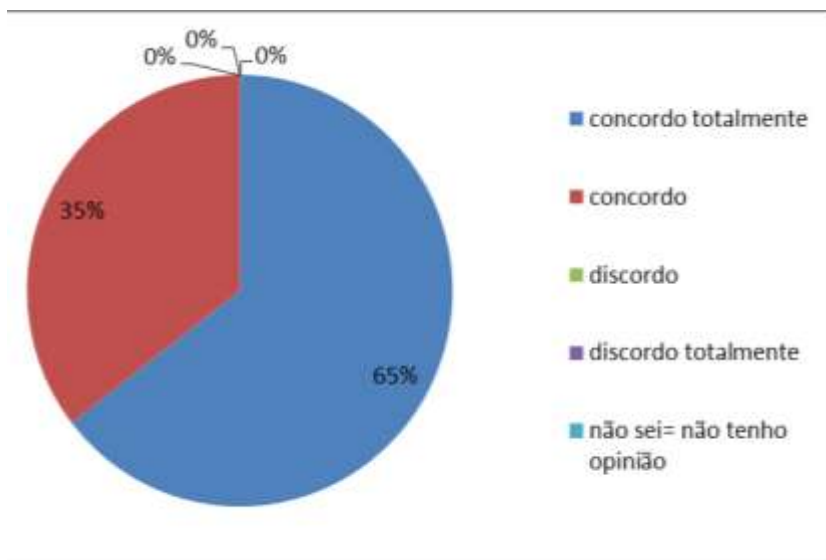


| Escala | Frequência | Percentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 11 | 36% |
| Concordo | 15 | 48% |
| Discordo | 3 | 10% |
| Discordo totalmente | 0 | 0% |
| Não sei= não tenho opinião | 2 | 6% |
| Total | 31 | 100% |

14 – Relativamente ao facto de o trabalho do diretor dever ser prospetivo, é claro que a grande maioria dos diretores concordou ou concordou totalmente, devendo-se ao facto de os mesmos sentirem, as escolas como “suas” e de preverem e prospetivarem, prospetivamente sobre o que é mais relevante para a comunidade educativa em que estão inseridos. O próprio projeto que tem de ser apresentado ao conselho geral aquando da sua eleição é disso sintomático. Há um refletir sobre a escola. Há que priorizar ações e perceber onde a escola se deve situar dentro de dois anos. Que alunos querem? O que valorizaremos mais na escola?

O Decreto-Lei nº. 75/2008 de 22 de abril, refere no seu preâmbulo que cabe ao diretor “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade, necessária para desenvolver o projeto educativo da escola executar localmente medidas de política educativa”. Dos inquiridos 48% concordaram e 36% concordaram totalmente, com esta ideia. Constatámos que os restantes 16% de diretores inquiridos que discordaram ou não sabem/não têm opinião são aqueles que menos tempos estiveram ligados à gestão.

Gráfico n° 24 - Representação gráfica sobre a afirmação Em sua opinião, a atuação do/a Diretor/a de escola/agrupamento vai muito além do que aquilo que a legislação prevê.

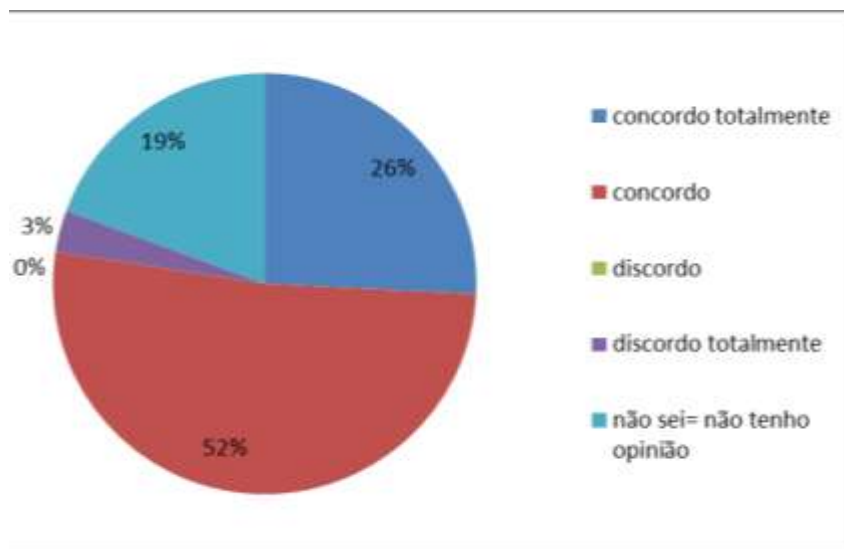


| Escala | Frequência | Percentagem |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 20 | 65% |
| Concordo | 11 | 35% |
| Discordo | 0 | 0% |
| Discordo totalmente | 0 | 0% |
| Não sei= não tenho opinião | 0 | 0% |
| Total | 31 | 100% |

15 – Podemos utilizar a expressão ‘é o que chama falar em causa própria’, se atentarmos nas funções que estão confiadas aos diretores uma vez que há efetivamente na escola, outro tipo de trabalho que é efetuado e que permite, sempre que possível, que o diretor esteja presente em muitas ações que a própria legislação não contempla ou que o faz de uma forma muito abrangente. 65% Dos inquiridos concordaram e 35% concordaram totalmente com esta ideia.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

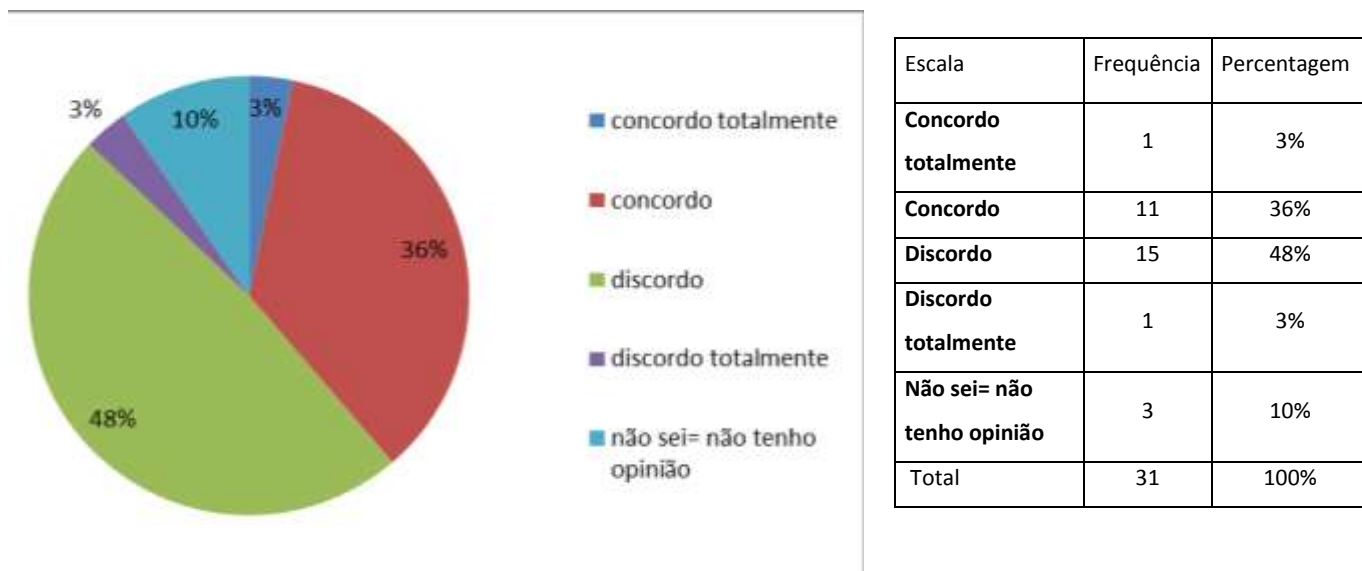
Gráfico nº 25 - Representação gráfica sobre a afirmação: Uma outra competência importante do/a Diretor/a é coordenar a planificação de metas traçadas através do programa 20/15.



| Escala | Frequência | Percentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 8 | 19% |
| Concordo | 16 | 52% |
| Discordo | 0 | 0% |
| Discordo totalmente | 1 | 3% |
| Não sei= não tenho opinião | 6 | 19% |
| Total | 31 | 1,0 |

16 – Como se pode verificar a resposta “não sei não tenho opinião” tem alguma expressão. São 19% dos inquiridos. Este facto deve ser entendido, como já frisei, no quadro oito, pela razão plausível de alguns diretores terem deixado de exercer funções antes mesmo de 2008 e a questão das metas a atingir, só em 2010 começar a ser tratada, de uma forma mais sistematizada junto das direções das escolas.

Gráfico n° 26 - Representação gráfica sobre a afirmação: Considera que o cargo de Diretor de escola/agrupamento tem sido devidamente valorizado pelas Direções Regionais de Educação.

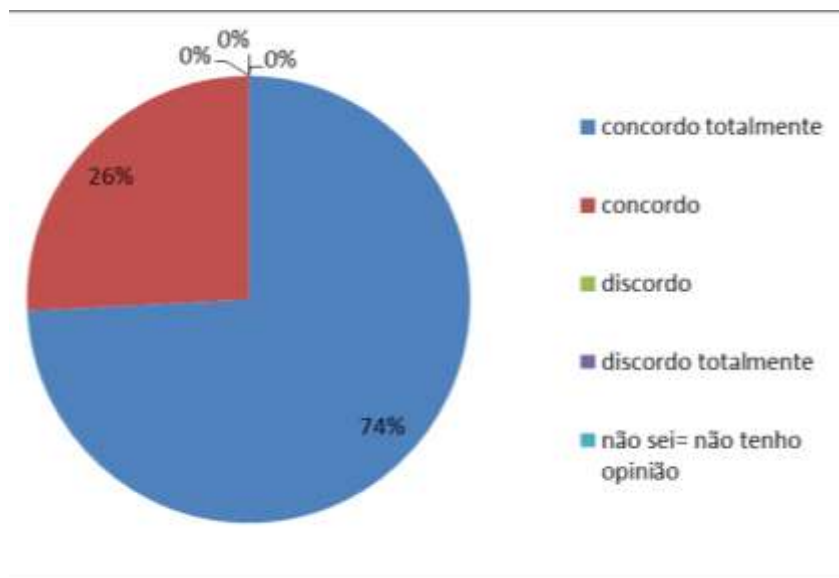


17 – Relativamente a esta afirmação, afigura-se-nos alguma discrepância ao nível do que é possível avaliar da relação que existiu entre as Direções Regionais e as Direções das Escolas. De facto, com a extinção das Equipas de Apoio às Escolas em Agosto de 2011 e com o fim das Direções Regionais de Educação em Dezembro de 2012 deixou de haver, nas palavras dos diretores, uma ligação clara com a tutela. Numa primeira análise, as Direções Regionais por vezes não tinham com as escolas a relação que estas pretendiam, desejavam e eventualmente mereciam. Não havia colaboração. As equipas, por seu turno, estando no terreno mais simplesmente granjeavam a colaboração e a confiança possibilitando estabelecer uma relação de entajuda junto dos diretores.

Os que concordaram (36%) foram os que, eventualmente, por terem estado durante mais tempo nos cargos, já tinham uma “teia” de relações que lhes permitia efetuar determinadas chamadas telefónicas, de forma cirúrgica, que possibilitava desbloquear uma necessidade emergente. Os outros tinham muitas vezes que recorrer às equipas, com o objetivo de poder ver a sua situação resolvida ou, no mínimo, ter a garantia que determinada situação tinha sido devidamente informada.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico n° 27 - Representação gráfica sobre a afirmação – Considera que as equipas de apoio às escolas desempenharam um papel importante, na relação com os diretores de escola/agrupamento



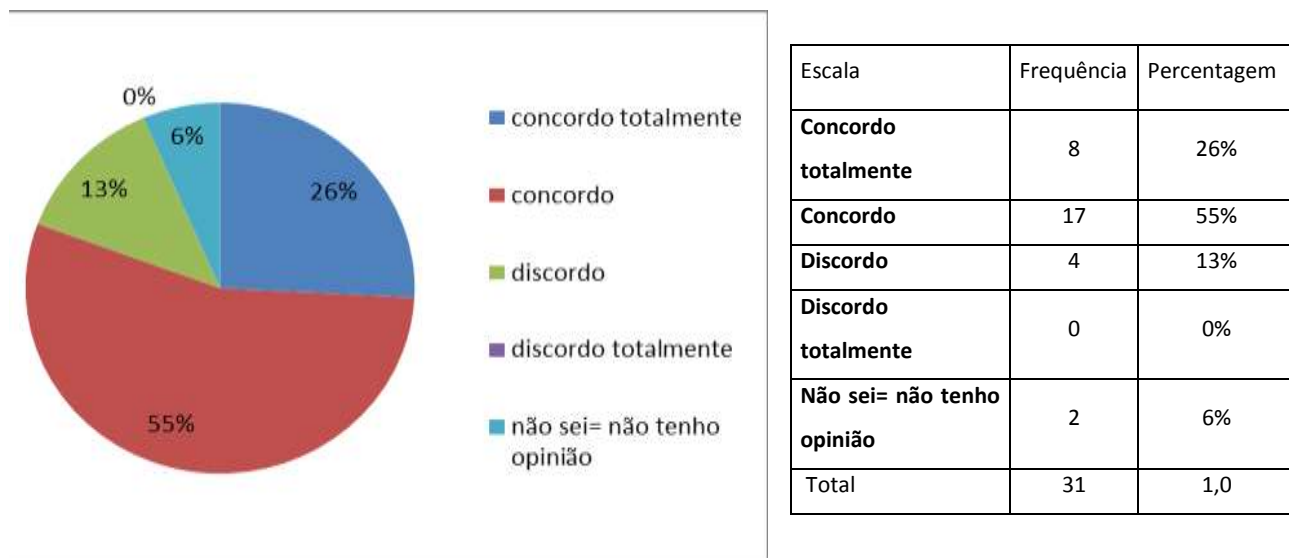
| Escala | Frequência | Porcentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 23 | 74% |
| Concordo | 8 | 26% |
| Discordo | 0 | 0% |
| Discordo totalmente | 0 | 0% |
| Não sei= não tenho opinião | 0 | 0% |
| Total | 31 | 100% |

18 – Como se verifica no gráfico, em face das respostas dos diretores das escolas, é relevante a importância que os vários diretores atribuíam às equipas de apoio às escolas. Estas eram, sem dúvida, o rosto do Ministério da Educação. Não era um rosto invisível, era um rosto presente no quotidiano, não só na escola como também na comunidade onde os diferentes intervenientes se cruzam. Cumpriam assim os seus objetivos definidos no artigo 5º alínea c) do Decreto Regulamentar nº31/2007 e no artigo 6º nº 2 na sua alínea c). No artigo 49, do Decreto-Lei nº 75/2008 no seu número 8 é perceptível também a intervenção das escolas face às equipas. “ Pode fazer intervir outros parceiros ou especialistas em domínios que considere relevantes para o processo de desenvolvimento e formação dos alunos, designadamente no âmbito da saúde, da segurança social, cultura ciência e ensino superior”. As EAE teriam assim, um papel de intermediador e facilitador entre as diferentes estruturas públicas e as escolas no sentido de otimizar, quer o acesso às mesmas, quer a concertação de serviços. 74% dos inquiridos concordaram totalmente e 26% concordaram. No entender dos diretores, a DGEstE, sucedâneo das DRES, não deu quaisquer indicações às escolas e não respondeu às suas dúvidas. Não existiram assim interlocutores válidos e muito menos

quem quisesse assumir o que quer que fosse. A DGE e a DGestE entram deste modo em conflitualidade latente face às suas atribuições que em muitos casos se tangenciam. Os principais prejudicados desta “(des) organização” são as escolas. Estas constatações e registos ficam bem vincados nas entrevistas feitas aos ex-coordenadores e alguns diretores que, mesmo à margem dos inquéritos, as resolvem expressar.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 28 - Representação gráfica sobre a afirmação: Considera que as EAE contribuíram para a mudança de paradigma da escola, face às novas orientações ministeriais.



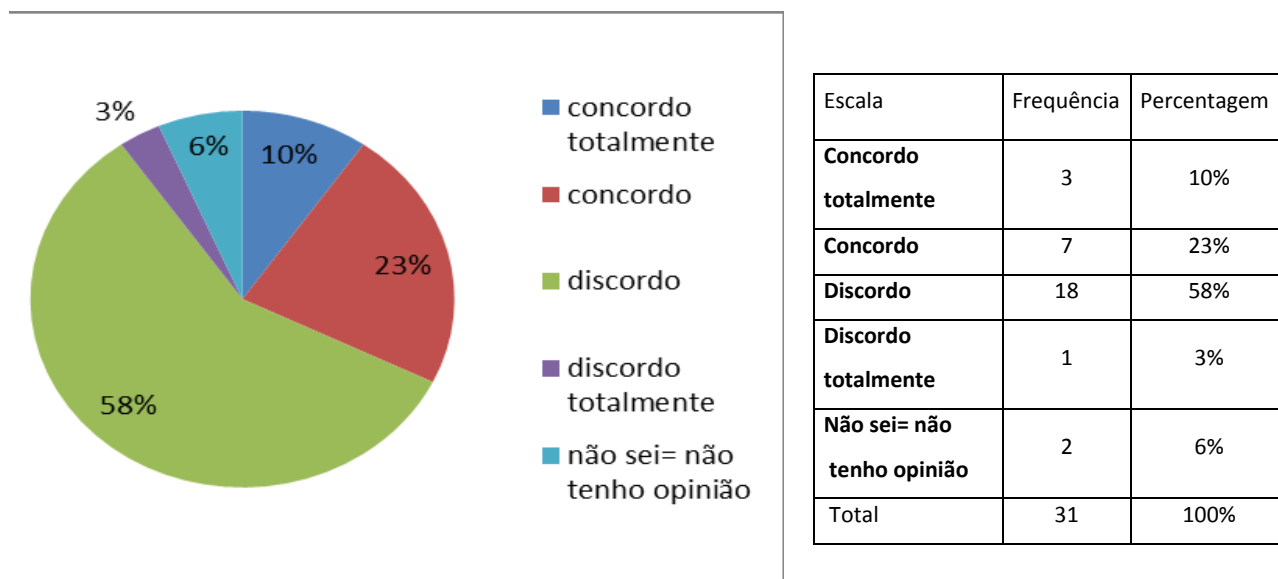
19 – Unanimidade quase completa. As equipas de apoio às escolas contribuíram, efetivamente, para que as escolas tivessem uma nova perspetiva das orientações ministeriais, apoiadas por toda uma série de novas práticas, que foram instituídas. Contudo, ainda há três diretores que discordam e um que não sabe ou não tem opinião. Este último, aparentemente, porque esteve pouco tempo na gestão da escola depois de 2005 e os outros porque, quer as agregações que existiram necessárias para criar “espaços” para o 2º ciclo, quer a questão da avaliação de desempenho do pessoal docente deixou-lhes bastantes más recordações.

As equipas, muitas vezes colaboraram ativamente na “busca” de novos espaços nos territórios que possibilitassem, um acesso mais conveniente a todos os intervenientes na escola, nomeadamente aos alunos. Assim, muitas foram as vezes em que as equipas de uma forma concertada com as DRES, elaboraram propostas conducentes à implementação de novas redes escolares de acordo com o artigo 2º nº 2 alínea c) do Decreto Regulamentar 31/2007. Estas novas redes, negociadas com as Câmaras Municipais permitiram em muitos casos, poupanças de alguns milhares de euros, em funções das verbas que recebiam para os transportes escolares. Assim, 26% dos

inquiridos concordaram totalmente e 55% concordaram com o contributo que as EAE deram, ao nível das novas orientações ministeriais.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 29 - Representação gráfica sobre a afirmação: Se a escola pública de futuro tiver competências suficientes e puder traçar o seu próprio percurso formativo, o papel das EAE deve ser no âmbito da contratação e gestão do pessoal não docente e apoio à gestão e manutenção de edifícios.



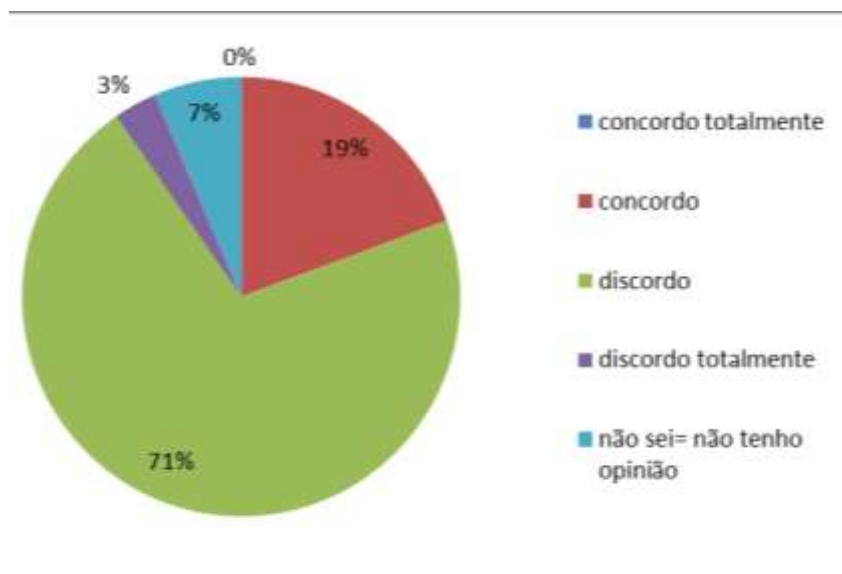
20 – Neste aspeto, há uma discordância substancial sobre o que as equipas de apoio às escolas devem ou não fazer. No entender da maioria dos diretores estas equipas não se devem encarregar da contratação e gestão pessoal não docente, nem tão pouco dar apoio à gestão e manutenção dos edifícios, ou seja, os diretores entendem que estas áreas poderão ser claramente efetuadas por eles próprios, que beneficiarão do fator proximidade para, assim, com maior eficácia gerir e avaliar as necessidades de intervenção.

Contudo, ainda há cerca de um terço dos diretores, (23% que concordaram e 10% que concordaram totalmente), entendendo que as equipas deveriam também ter esta função. Esta é pois uma perspetiva diferente das razões pela qual as equipas foram criadas, mas pode perfeitamente ser discutida com os diretores, como tudo se pode otimizar para servir os reais interesses e necessidades das escolas. Parece-nos contudo, que esta é uma posição muito cómoda por parte dos diretores que paralelamente com o objetivo de enveredarem pela autonomia da sua escola, querem que alguns dos problemas que os

fazem “gastar” tempo, possam ser resolvidos por um agente externo à escola que com maior distância, possa avaliar e intervir.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

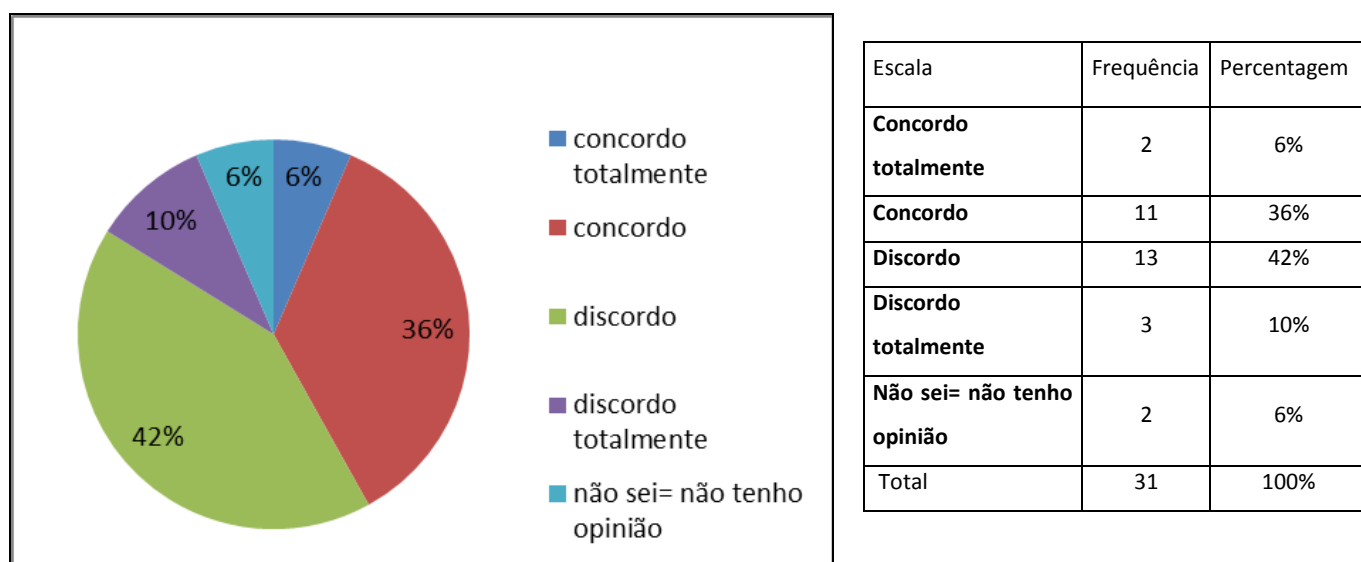
Gráfico nº 30 - Representação gráfica sobre a afirmação: Se a escola pública de futuro tiver competências suficientes e puder traçar o seu próprio percurso formativo, o papel das EAE deve ser no âmbito da monitorização dos transportes escolares e da alimentação.



| Escala | Frequência | Porcentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 0 | 0% |
| Concordo | 6 | 19% |
| Discordo | 22 | 71% |
| Discordo totalmente | 1 | 3% |
| Não sei= não tenho opinião | 2 | 7% |
| Total | 31 | 100% |

21 – Neste caso a resposta “concordo” é praticamente residual, querendo isto dizer que há seis diretores que entendem ser a função das equipas também intervir no âmbito dos transportes escolares e da alimentação. Todavia, há uma clara tendência para não se concordar com esta tarefa por parte das equipas. Há 72% dos diretores que discordaram e 3% que discordaram totalmente desta função. Continuamos no entanto a observar que um dos diretores que não sabe ou não responde o faz face ao seu pouco tempo na gestão desde 2005.

Gráfico 31 - Representação gráfica sobre a afirmação: Se a escola pública de futuro tiver competências suficientes e puder traçar o seu próprio percurso formativo, o papel das EAE deve centrar-se na organização pedagógica das escolas e na qualidade da aprendizagem e cumprimento das metas 20/15

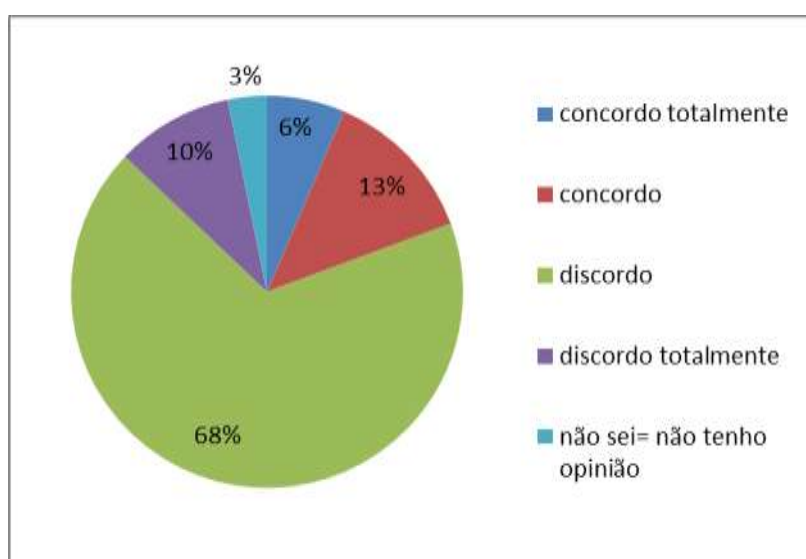


22 – Duas visões antagónicas são aqui expressas. Os diretores que entenderam que são eles e as suas escolas, capazes de monitorizar as metas do programa 2015, tendo 42% discordado e 10% discordado totalmente. Seguiram-se 36% que concordaram e 6% que concordaram totalmente. Certamente, estes que concordaram veem nas equipas um suporte mais disponível e com uma maior capacidade de intervenção, em áreas que muitas vezes fogem às escolas, tais como, a organização pedagógica, a qualidade de aprendizagens e o cumprimento das metas 2015. Ora, sem o cumprimento das duas primeiras é impossível atingir a terceira. As metas preconizadas e apresentadas já em 2010 trouxeram, para as escolas, novos desafios e entenderam alguns diretores, que é acrescentar também ao seu trabalho quotidiano, essa monitorização sistemática dos resultados dos alunos das suas escolas. Pareceu-lhes, pois, ser mais prudente que fossem as respetivas equipas a desempenhar esse papel, numa cooperação à qual se foram habituando. Bruner (2011) defende que “ Um currículo é mais para os professores do que para os alunos. Se não se conseguir mudar, influenciar, perturbar e informar os professores, não haverá efeito nos que com eles vão aprender” (p.17). A aceitarmos esta ideia, também não poderão ser as EAE a influenciar o que quer que seja dentro da

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

escola, quer ao nível pedagógico, quer ao nível das aprendizagens. Essa alteração deverá ser interna após sentida a sua necessidade e só depois disso deverá ser implementada.

Gráfico nº 32 - Representação gráfica sobre a afirmação: Se a escola pública de futuro tiver competências suficientes e puder traçar o seu próprio percurso formativo, o papel das EAE deve centrar-se na avaliação de desempenho do pessoal docente.



| Escala | Frequência | Porcentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 2 | 6% |
| Concordo | 4 | 13% |
| Discordo | 21 | 68% |
| Discordo totalmente | 3 | 10% |
| Não sei= não tenho opinião | 1 | 3% |
| Total | 31 | 100% |

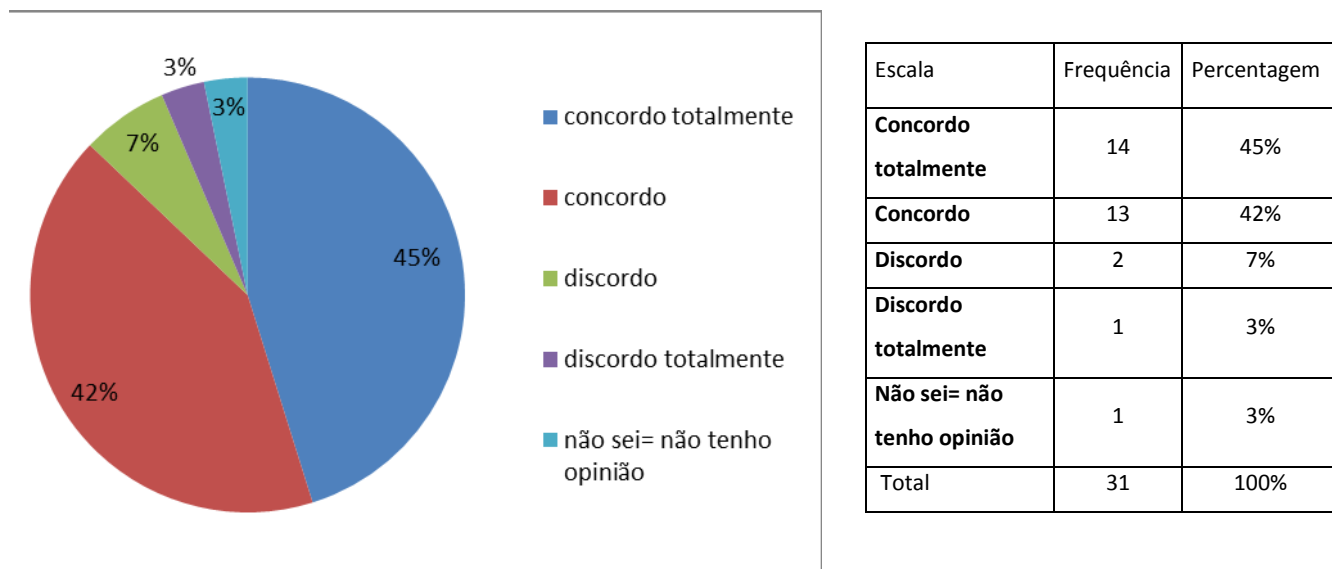
23 – Também aqui há 78% dos diretores que discordaram ou discordaram totalmente que o papel das equipas se situe também ao nível da avaliação de desempenho do pessoal docente.

Esta foi, e é, uma matéria muito sensível nas escolas e, por isso, os diretores querem chamar a si a decisão e a avaliação do pessoal docente. Todavia, ainda há seis diretores que entenderam que o papel das equipas deveria passar também pela avaliação do pessoal docente nas escolas que cabem à sua área de intervenção. Esta atuação por parte das respetivas equipas evitar-lhes-ia confrontos a nível interno e libertava-os, certamente, para outras tarefas. A avaliação, entretanto, caminhou por um percurso em que é muito menos formativa e a periodicidade da mesma foi alargada, conduzindo assim, a um maior desafogo da escola. A “Comissão Coordenadora da Avaliação de Desempenho” (CCAD), agora denominada “Secção de Avaliação do Desempenho

Docente” (SADD), não deve estar sempre em ebulição. Não havendo progressão na carreira para os docentes, sem que a avaliação seja formativa, serve para muito pouco, a não ser para continuar a contar com docentes contratados necessários às escolas, numa situação de perfeita dependência dos diretores dessas mesmas escolas.

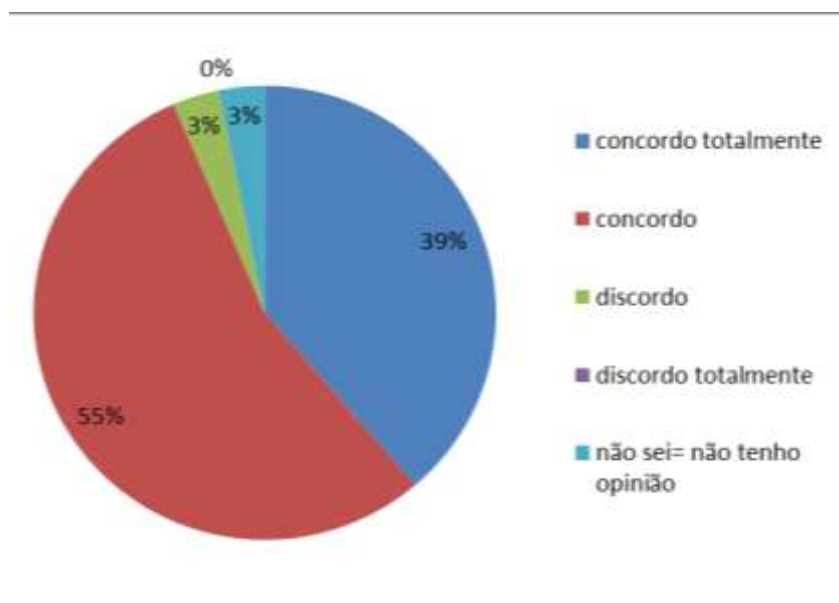
O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 33 - Representação gráfica sobre a afirmação: As equipas de apoio às escolas deveriam incidir o seu trabalho colaborativo com as escolas na gestão de recursos, autonomia das escolas e no trabalho com as autarquias.



24 – Ao nível do desempenho das várias equipas não é fraturante o facto de, elas próprias terem como um dos objetivos fazer incidir o seu trabalho colaborativo na gestão de recursos humanos, autonomia das escolas e no trabalho com as autarquias, uma vez que sempre houve dificuldades de relacionamento com as autarquias por parte das escolas. Esta situação é várias vezes referenciada nas respostas quer dadas às entrevistas quer aos inquéritos por questionário. Entretanto os contratos estabelecidos entre mais de cem municípios portugueses e as respetivas direções regionais vieram trazer uma maior proximidade, tendo sido esses mesmos contratos devidamente monitorizados e os resultados apresentados. Contudo, nem sempre tudo correu bem. Hoje, por exemplo pode-se constatar que quem os celebrou não está arrependido e conseguiu, deste modo, trazer para os seus territórios algumas estruturas que, sem os mesmos, seriam impossível. Sendo assim, enquanto na afirmação 20 não havia unanimidade nesta questão, agora a problemática da gestão dos recursos é assumida pelos diretores sendo por isso importante, no seu entender, que exista uma colaboração efetiva entre as equipas e as escolas, todavia 6% dos diretores inquiridos que pensam que as equipas também não deveriam ter esta função.

Gráfico nº 34 - Representação gráfica sobre a afirmação: As monitorizações efetuadas pelas equipas de apoio às escolas contribuíram para uma melhor compreensão das medidas de política educativa implementada.

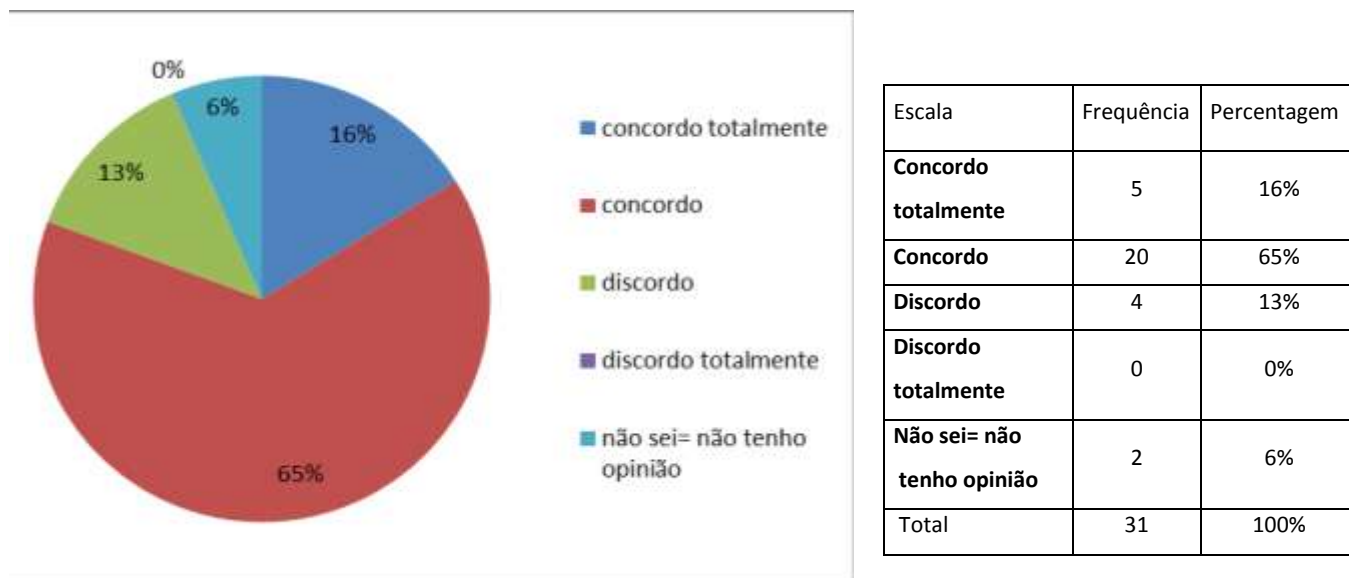


| Escala | Frequência | Percentagem |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 12 | 39% |
| Concordo | 17 | 55% |
| Discordo | 1 | 3% |
| Discordo totalmente | 0 | 0% |
| Não sei= não tenho opinião | 1 | 3% |
| Total | 31 | 100% |

25 – Verificámos unanimidade também aqui ou seja, a presença de alguém que represente o Ministério da Educação no dia-a-dia das escolas, é sentida de uma forma muito significativa para estas. Ter por perto, quem possa colaborar na resolução de problemas, que possa interceder pela escola junto da tutela, que possa, através de um contacto mais direto resolver situações que estavam pendentes há algum tempo, é muito importante. Poder ter uma opinião, embora não vinculativa, mas oriunda de quem conhece outras realidades e outras formas de estar na escola e que perante um determinado problema tem a fórmula certa de o solucionar em face de experiências idênticas com outras escolas. Apenas um diretor discorda que esta seja, também, uma atribuição das equipas de apoio às escolas. As escolas viveram momentos de grande proliferação legislativa e de pouco apoio por parte das Direções Regionais e sendo assim, o facto de terem surgido as equipas com funções muito diferentes dos CAE, serviram claramente os seus objetivos. É, pois, a figura do agente externo, conforme se detalha no subcapítulo 2.7.3 da tese.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 35 - Representação gráfica sobre a afirmação: As monitorizações das equipas de apoio às escolas contribuíram para uma melhoria das práticas pedagógicas da escola/agrupamento?



26 - As monitorizações ao nível da Educação Especial, do programa Novas Oportunidades, do Desporto Escolar, das Atividades de Enriquecimento Curricular, e do Programa de Ocupação dos Tempos Escolares dos Alunos, (POTES), definido no Despacho nº. 13599/2006 de 28 de Junho com as sucessivas alterações introduzidas⁶⁴, serviram para as escolas perceberem de uma forma mais simples e prática, o que se pretendia efetivamente com a implementação das novas políticas educativas. As equipas fizeram-no efetivamente, parecendo o resultado ser bastante positivo, pelo menos, aos olhos dos diretores das respetivas escolas. Face a estas respostas, em que 65% dos diretores concordaram e 16% concordaram totalmente, com o facto de as monitorizações das EAE terem contribuído para uma melhoria das práticas pedagógicas da escola/agrupamento, todavia há 13% dos diretores que discordam e 6% que não têm opinião. De referir ainda que a implementação das monitorizações verificaram-se somente a partir do ano de 2007/2008, tentando estas que as escolas funcionassem num

⁶⁴ Ver quadro nº 1.14 relativo à “evolução “ dos critérios para a organização e distribuição de serviço docente nas escolas.

sistema, em que mais do que um elemento, dominava as matérias. O facto de os diretores estarem nas diferentes monitorizações permitiu-lhes, assim terem ter um conhecimento muito mais profundo e exaustivo do que se preconizava e, mesmo a nível do conselho pedagógico puderam agilizar procedimentos e ações, em face das sugestões deixadas pela equipa.

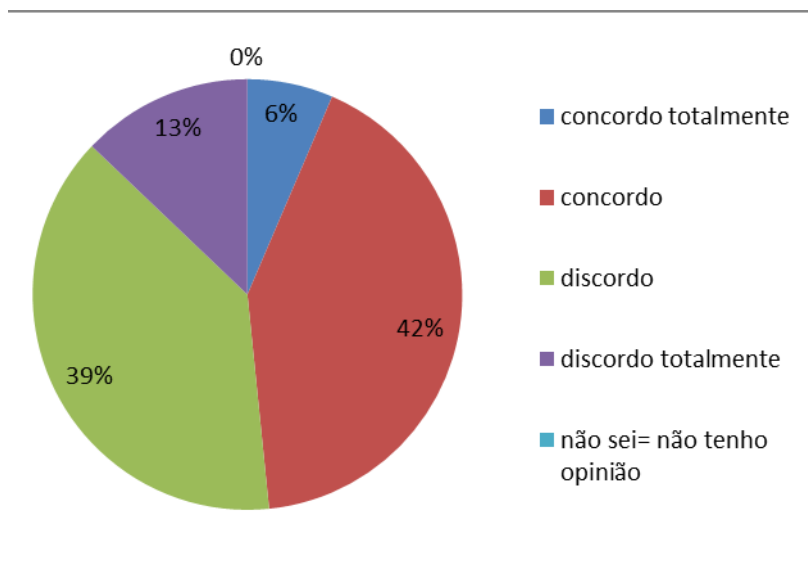
Quadro nº 1.14 – Evolução das regras de abertura dos anos letivos

| | |
|--|--|
| Despacho 5328/2006 de 28 de março | Define as regras para a elaboração do horário dos professores |
| Despacho 17860/2007 de 13 de agosto | Alteração ao despacho n.º 13 599/2006 - Organização do ano letivo de 2007/2008 |
| Despacho 19117/2008 de 17 de julho | Determina a organização do ano letivo 2008/2009 |
| Despacho 19380 de 21 de Julho | Define a forma e as prioridades para a distribuição do serviço docente, nas áreas curriculares disciplinares, ao nível do 2.º ciclo |
| Despacho 32047/2008 de 16 de dezembro | Altera o despacho n.º 19117/2008, que determina a organização do ano letivo de 2008-2009 |
| Despacho 11120-B/2010 de 6 de Julho | Define a organização do ano letivo |
| Despacho 5328/2011 de 28 de março | Estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano letivo, na organização das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício de funções no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como na distribuição do serviço docente correspondente |
| Despacho Normativo 13-A/2012 de 5 de junho | Visa estabelecer os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola, definindo a organização do ano letivo |
| Despacho normativo 7/3013 de 11 de junho | Define a organização do ano letivo. |
| Despacho normativo 7-A/2013 de 10 de julho | Introduz normas relativas à distribuição do serviço aos docentes de quadro para o ano letivo de 2013-2014, de acordo com as regras estabelecidas no Despacho Normativo n.º 7/2013 , de 11 de junho. |

Fonte: Legislação conexa

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 36 - Representação gráfica sobre a afirmação: - A avaliação de desempenho foi um processo muito conturbado e que trouxe dificuldades acrescidas às escolas. Na sua opinião as EAE ajudaram no esclarecimento de algumas matérias.



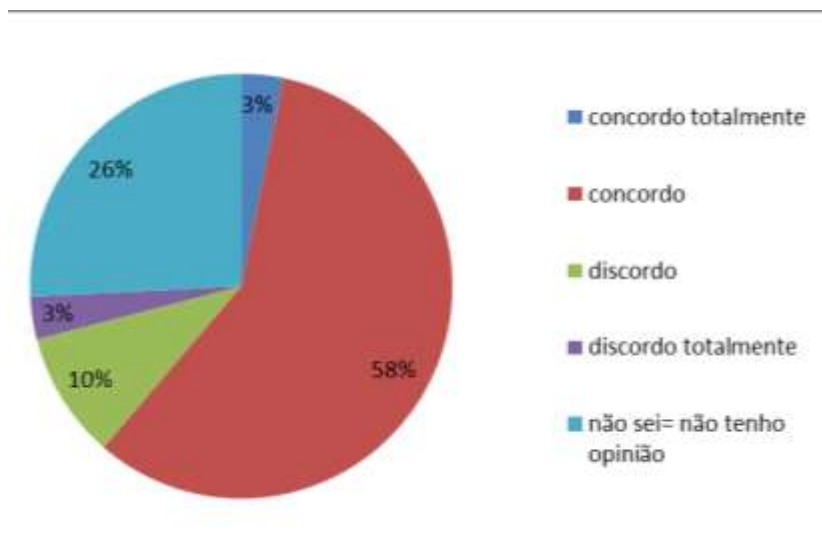
| Escala | Frequência | Percentagem |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 2 | 6% |
| Concordo | 13 | 42% |
| Discordo | 12 | 39% |
| Discordo totalmente | 4 | 13% |
| Não sei= não tenho opinião | 0 | 0% |
| Total | 31 | 100% |

27 – Mais uma vez verificámos que a avaliação não é, de facto, uma questão consensual, assim 42% dos inquiridos respondem que as EAE não ajudaram no esclarecimento de algumas matérias relacionadas com a avaliação de desempenho do pessoal docente e 39% dos inquiridos entenderam exatamente o contrário, ou seja, que as EAE contribuíram para o esclarecimento de dúvidas sobre esta matéria. Contudo, devemos no entanto recordar, que esse nunca foi um papel atribuído às equipas uma vez que foram também criadas para esse efeito, equipas de técnicos que tinham como função colaborar e formar as escolas na questão da avaliação de desempenho do pessoal docente. No atual governo, XIX Governo Constitucional em exercício desde 5 de junho de 2011 o Secretário de Estado da Administração e Gestão Escolar foi um dos elementos dessas equipas de apoio, na vertente da avaliação de desempenho. Neste caso, as EAE já tinham um trabalho árduo e não estariam, eventualmente, cientificamente preparadas. A administração decidiu então, criar outras e novas equipas mas que como não conheciam o “terreno”, tiveram algumas dificuldades que surgiram, principalmente, por não terem não terem uma anterior “relação construída “ com os diretores das escolas. Foram pois muitas vezes que os interesses das escolas colidiram

com a vontade da administração que tinha em vista certamente um processo muito mais “pacífico”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

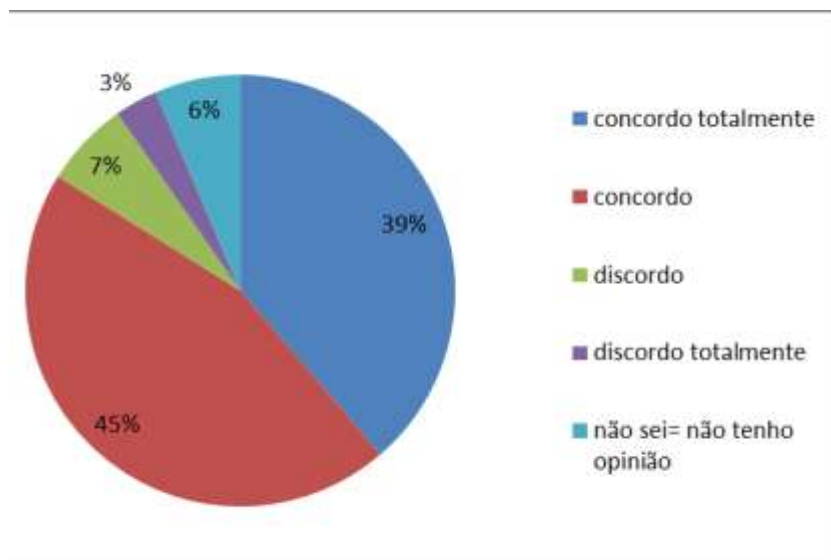
Gráfico n° 37 - Representação gráfica sobre a afirmação: Face ao novo triângulo que se criou com o Decreto-Lei n° 125/2011 DGAE/Escolas/Autarquias, a existência das EAE reaparece com importância redobrada.



| Escala | Frequência | Porcentagem |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 1 | 3% |
| Concordo | 18 | 58% |
| Discordo | 3 | 10% |
| Discordo totalmente | 1 | 3% |
| Não sei= não tenho opinião | 8 | 26% |
| Total | 31 | 100% |

28 – Este foi um triângulo que à data da construção do questionário, parecia ter possibilidade de continuar mas que atendendo à criação de uma nova Direção Geral através do Decreto-Lei n° 266-F/2012 de 31 de dezembro, intitulada Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), obrigou a que nesse triângulo deixasse de estar a DGAE e passasse a estar a DGeste). Que papel estava então confinado às EAE. Assim, metade dos diretores concordaram que seria importante manter as EAE, entretanto extintas, num papel de charneira dos vértices deste triângulo. Relevante pareceu-nos ser o facto de 26% dos diretores não terem opinião. Pensamos que são aqueles que já deixaram a gestão das escolas ou aqueles a quem o Decreto-Lei n° 125/2011 pouco diz.

Gráfico nº 38 - Representação gráfica sobre a afirmação: Concorda que o alargamento da escola a tempo inteiro foi benéfico para os alunos e para os encarregados de educação.

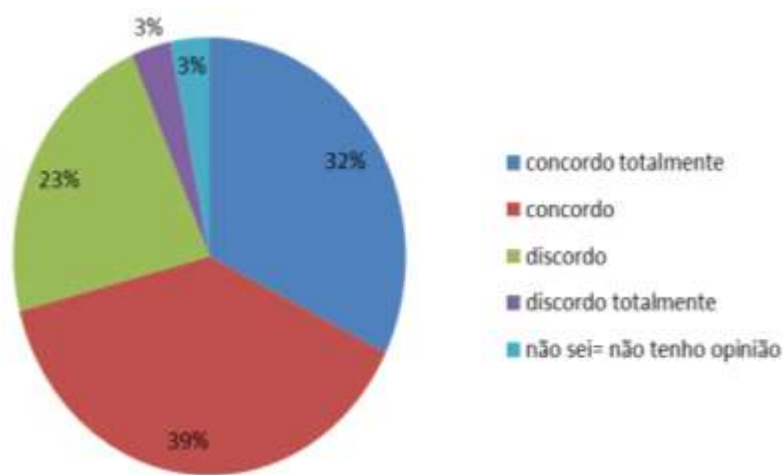


| Escala | Frequência | Percentagem |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 12 | 39% |
| Concordo | 14 | 45% |
| Discordo | 2 | 6% |
| Discordo totalmente | 1 | 3% |
| Não sei= não tenho opinião | 2 | 7% |
| Total | 31 | 100% |

29 – O aparecimento do conceito de “escola a tempo inteiro” e das Atividades de Enriquecimento Curricular surge-nos aqui, com uma relevância fundamental no paradigma da escola do primeiro ciclo em Portugal. Os diretores concordaram, na sua grande maioria, quão importantes são as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) não só para os alunos mas também para os encarregados de educação. Há, contudo, três diretores que se mostraram contra o hipotético benefício para os alunos destas AEC, dando a entender que as crianças saíam muito cansadas. Assim sendo, em face das respostas apresentadas aos inquéritos e depois nas entrevistas foram principalmente os diretores de agrupamentos horizontais de 1º ciclo que assim pensaram. Rodrigues (2010) refere neste sentido que “ Transformar a escola pública em escola a tempo inteiro (...) foi o objetivo que deu sentido a um vasto conjunto de intervenções sobre o primeiro ciclo do ensino básico”. Por outro lado “ uma vez alargado o horário de funcionamento dos estabelecimentos de ensino pelo menos até às 17h.30m e durante 8 horas” (p.55), permitiu aos encarregados de educação ter as crianças nas escolas devidamente acompanhadas e trabalhando em atividades de enriquecimento curricular.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

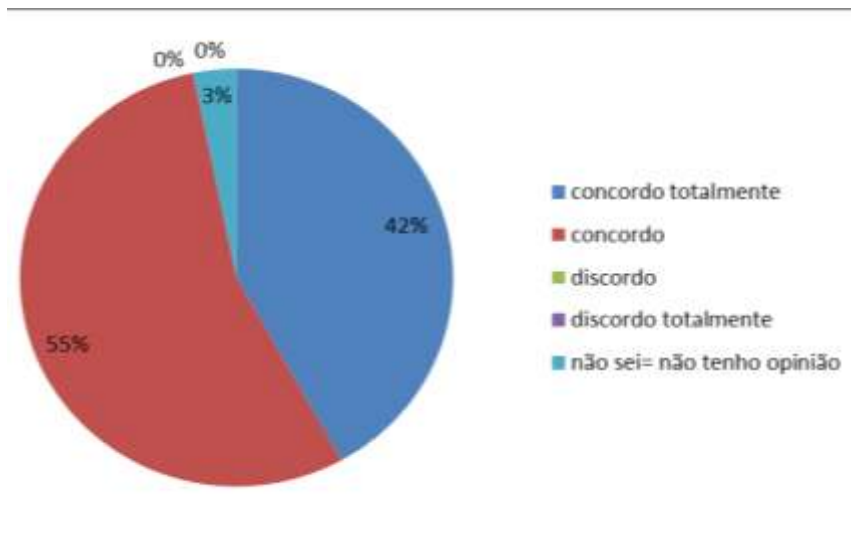
Gráfico nº 39 - Representação gráfica sobre a afirmação: O plano tecnológico da educação e a modernização do parque escolar foram duas iniciativas que foram um importante esforço financeiro do Ministério da Educação, que não terão retorno a curto prazo?



| Escala | Frequência | Porcentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 10 | 32% |
| Concordo | 12 | 39% |
| Discordo | 7 | 23% |
| Discordo totalmente | 1 | 3% |
| Não sei= não tenho opinião | 1 | 3% |
| Total | 31 | 100% |

30 – O Plano Tecnológico da Educação (PTE) e a modernização do parque escolar foram, duas das mais importantes iniciativas que vieram transformar as escolas no nosso País. Por um lado, o PTE com as suas imensas potencialidades, por outro a transformação do parque escolar com início em 2006 com intervenção, numa primeira fase em quatro escolas e mais tarde a todas as escolas secundárias. Independentemente ou não, do retorno a curto prazo não se fazer sentir nas escolas, parece que também os diretores tiveram essa perceção, uma vez que 71% dos inquiridos concordou ou concordou totalmente com o facto de este investimento não ter tido retorno a curto prazo. Há contudo 23% diretores que não concordaram com essa ideia, uma vez que eventualmente terão pensado que o retorno deste investimento seria mais rápido e que os alunos tirariam partido, quer em termos de instalações quer em termos de práticas pedagógicas a curto prazo de todo este investimento. Aos docentes ficou lançado o desafio, no sentido de utilizarem os novos recursos, novos e acrescidos, que as escolas dispõem hoje. No entanto, e sem querer aqui ferir suscetibilidades pareceu-nos que apesar disso, algumas escolas, e alguns dos recursos, não conseguiram cativar os docentes, que apesar disso, continuam a trabalhar como se os recursos não existissem.

Gráfico n° 40 - Representação gráfica sobre a afirmação: A generalização dos cursos CEF e EFA na escola pública foram relevantes para a qualificação da população.

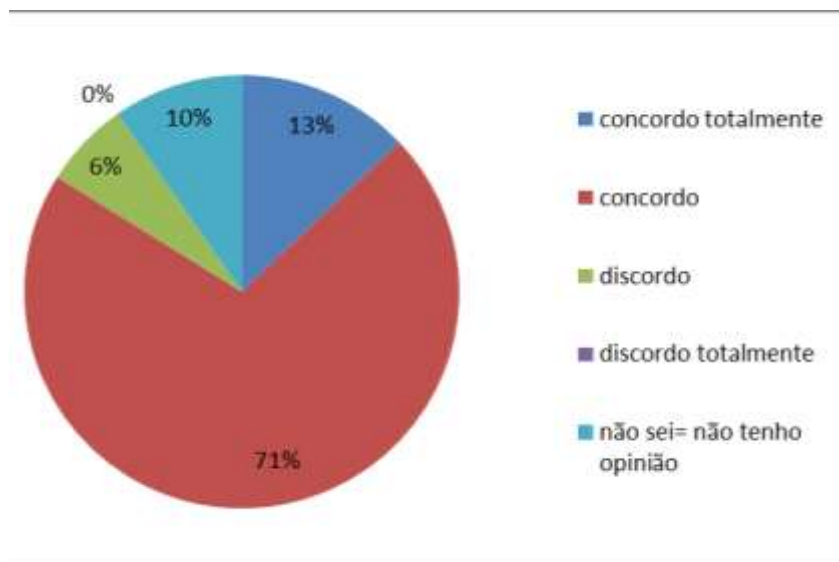


| Escala | Frequência | Percentagem |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 13 | 42% |
| Concordo | 17 | 55% |
| Discordo | 0 | 0% |
| Discordo totalmente | 0 | 0% |
| Não sei= não tenho opinião | 1 | 3% |
| Total | 31 | 100% |

31 – De novo verificámos haver quase unanimidade, 97% dos inquiridos concordou com a vantagem desta formação, apenas um dos inquiridos não sabe ou não tem opinião, sobre o facto da generalização dos cursos Educação e Formação de adultos (EFA) e dos Cursos de Educação e Formação (CEF) junto das escolas públicas terem sido relevantes para a qualificação da população. Foi evidente, o esforço que as escolas fizeram no sentido de diversificar a sua oferta formativa e ao mesmo tempo se abrirem a outros públicos que há muito estavam arredados das cadeiras das escolas. O Despacho n° 7794 /2007 de 27 de abril aplica as orientações da rede nacional de Centros Novas Oportunidades às Escolas e Agrupamentos de Escolas, revogando o despacho n° 15187/2006 de 14 de julho.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico n° 41 - Representação gráfica sobre a afirmação: A introdução de planos de apoio à melhoria dos resultados escolares (PAM e PNL) foram fundamentais para a melhoria dos resultados escolares.



| Escala | Frequência | Percentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 4 | 13% |
| Concordo | 22 | 71% |
| Discordo | 2 | 6% |
| Discordo totalmente | 0 | 0% |
| Não sei= não tenho opinião | 3 | 10% |
| Total | 31 | 100% |

32 – O Plano Nacional da Matemática e o Plano Nacional de Leitura vieram introduzir nas escolas uma dinâmica diferente na abordagem das matérias que até então eram lecionadas, trazendo novos e diversificados recursos que apesar de à data se referir que “não se deviam somar recursos”, houve contudo a necessidade de recrutar novos docentes. Foi um período em que o número de professores em cada escola cresceu. Os diretores sentiram de facto essa necessidade e 84% concordam ou concordam totalmente com estes planos que consideraram fundamentais para a melhoria dos resultados escolares. Há, no entanto 6% dos diretores que discordaram e 10% que não tiveram opinião, certamente porque, já não estariam na gestão à data da implementação dos planos. O Plano da Matemática, lançado em 8 de Junho de 2006 tem a sua segunda versão a 20 de março de 2009.

No que diz respeito ao PNL o despacho conjunto n° 1081/2005 de 22 de dezembro, criou uma equipa de coordenação do PNL tendo definido a sua constituição, as suas competências e a sua coordenação. Posteriormente com a Resolução do Conselho de Ministros n° 86/2006 de 12 de julho, que aprova o plano nacional de leitura e cria a respetiva comissão é também aplicado o estudo PISA ao mesmo tempo que nos países

da OCDE e em mais outros 32 países que se aglutinaram ao projeto. Este estudo permitiu assim a comparação de resultados entre países, atendendo ao facto de os testes utilizados serem concebidos por um conjunto de peritos internacionais independentes. Por outro lado permite avaliar ainda a evolução das competências dos alunos, de três em três anos, em cada um dos domínios de avaliação. Os resultados dos alunos portugueses, no PISA 2009, apresentaram a mais significativa melhoria nas três áreas avaliadas – leitura, matemática e ciências -, desde que Portugal participa neste PISA.

Ficou ainda claro que Portugal foi o país que mais avançou em ciências e o quarto que mais se desenvolveu ao nível da leitura e da matemática. Neste estudo, Portugal situou-se na vigésima primeira posição num conjunto de trinta e três países da OCDE que nele participaram.

Este foi o primeiro estudo PISA, em que os resultados de Portugal não se situaram abaixo da média da OCDE.

Em 2011, no encontro que o Fórum para a Liberdade de Educação (FLE) promoveu na Fundação Calouste Gulbenkian subordinada ao tema “Avaliação: como medir o valor acrescentado de escolas e professores”, o especialista convidado, Eric A. Hanushek, aludindo ao PISA, referiu que “ Portugal situa-se na linha que divide os países desenvolvidos dos países em desenvolvimento” e numa outra linha de pensamento, adiantou ainda que “o mais relevante dos resultados do PISA pode ser o facto de “ haver uma fortíssima relação entre os resultados que os diferentes países da OCDE obtém nestas avaliações e as suas correspondentes taxas de crescimento”. Esta perspetiva contudo, e infelizmente, não se veio na verdade mostrar efetiva.

Neste contexto, o investigador da Universidade de Stanford referiu ainda que, “dentre os fatores que contribuem para a melhoria do desempenho académico dos alunos estão: a qualidade dos professores e os incentivos associados à forma das instituições educativas”⁶⁵ Assim sendo, se nos detivermos na análise de Andreas Schleicher, (2010), diretor da Divisão de análise de Educação da OCDE, numa entrevista concedida ao jornal Diário Económico refere que “ o mais interessante nos resultados de Portugal é

⁶⁵ Acedido em 10 de Junho de 2013 em <http://www.fle.pt/index.php?limitstart=60&lang=pt>

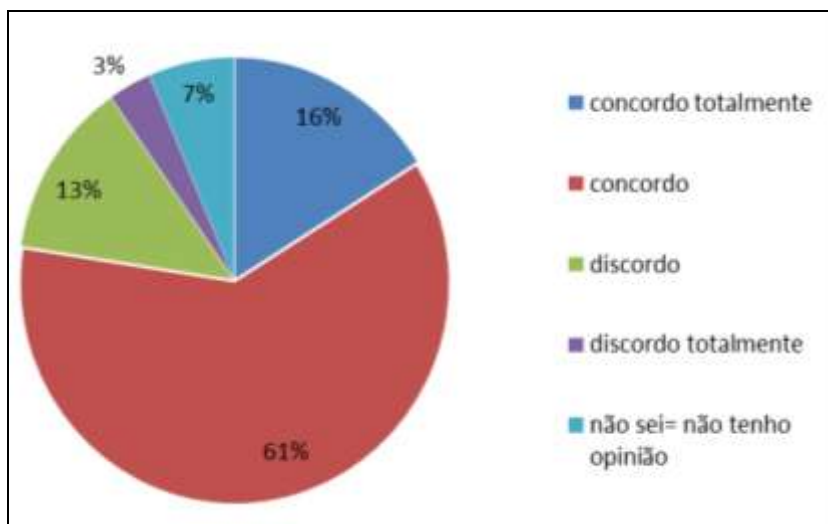
O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

que o salto foi conseguido sem sacrificar diferentes níveis de alunos. Não houve declínio no topo para se conseguir a melhoria na base”⁶⁶.

O currículo, a alteração de metodologias e a alteração das abordagens, quer em termos de conteúdos, quer em termos de recurso humanos, pode ser o justificativo destes resultados. Segundo Roldão (1999a) os professores estão habituados a “desenvolver o seu trabalho numa lógica de currículo centralizado e uniforme” e ainda de acordo com Roldão, o que se pedia depois da reorganização curricular do ensino básico era que os professores fizessem “uma gestão do currículo em função dos seus alunos” (p.32).

Aludindo de novo a Roldão, (1999a), o “ currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola gerir e organizar (p.24) A mesma investigadora conclui que “O currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola” (p.26).

Gráfico nº 42 - Representação gráfica sobre a afirmação: A reforma da educação especial plasmada no Decreto-Lei nº 3/2008 foi preponderante para se diagnosticar os verdadeiros alunos NEE de uma escola.



| Escala | Frequência | Percentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 5 | 16% |
| Concordo | 19 | 61% |
| Discordo | 4 | 13% |
| Discordo totalmente | 1 | 3% |
| Não sei= não tenho opinião | 2 | 7% |
| Total | 31 | 100% |

⁶⁶ Acedido em 23 de Setembro de 2012 em : http://www.jornaldenegocios.pt/economia/detalhe/ocde_portugal_regista_evolucedli

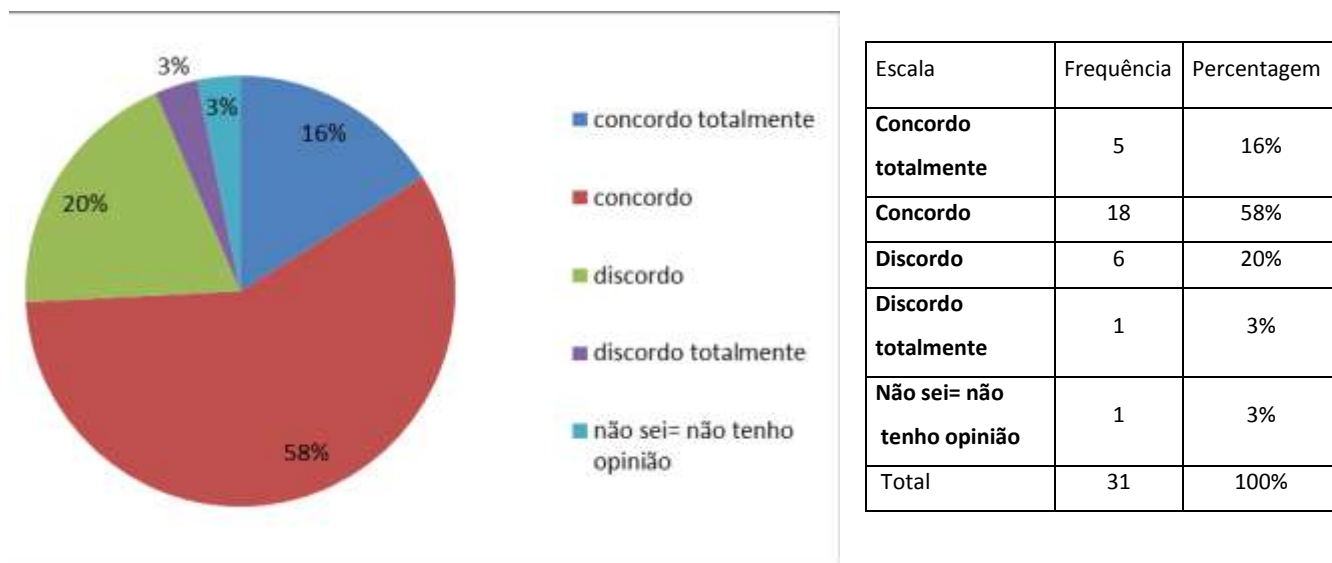
33 – A reforma da educação especial plasmada no Decreto-Lei nº. 3/2008 é entendida pelos diretores como preponderante para um diagnóstico dos alunos com “Necessidades Educativas Especiais” (NEE) de cada escola. Verificámos que por um lado há 77% dos diretores que concordaram, ou concordaram totalmente, com esta ideia por outro lado há 16% que discordaram ou discordaram totalmente da ideia. Este Decreto-Lei deu origem, essencialmente à vinda e/ou regresso de muitos alunos que tinham abandonado o sistema educativo e ingressado em várias instituições. Constatámos assim que as necessidades educativas especiais estavam num ponto onde o crescimento do número de crianças identificadas, como tendo necessidades educativas especiais, ia crescendo de ano para ano, de uma forma muito significativa, sem que os critérios de despiste e de identificação fossem por todos aceites

No capítulo I do Decreto-lei nº. 3/2008 – Artigo 4º define-se que são criadas por despacho ministerial: “escola de referência para a educação Bilingue de alunos surdos. escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão” e são ainda “criadas por despacho da DRE, sob proposta do Conselho Executivo, ouvido o Conselho Pedagógico, unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.”

De acordo com Rodrigues (2010) “Em 2005, cerca de 4000 alunos estavam integrados em instituições e colégios especializados. Os restantes, mais de 50000, estavam inseridos nas mais variadas escolas regulares” (p.138). Com este Despacho a realidade das escolas alterou-se significativamente, aparentemente na busca da tão falada “inclusão”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 43 - Representação gráfica sobre a afirmação: Analisando os resultados da avaliação externa das escolas nota-se que os resultados mais críticos surgem na capacidade de autorregulação e melhoria. Isto deve-se ao facto de as escolas não estarem habituadas a este tipo de regulação.

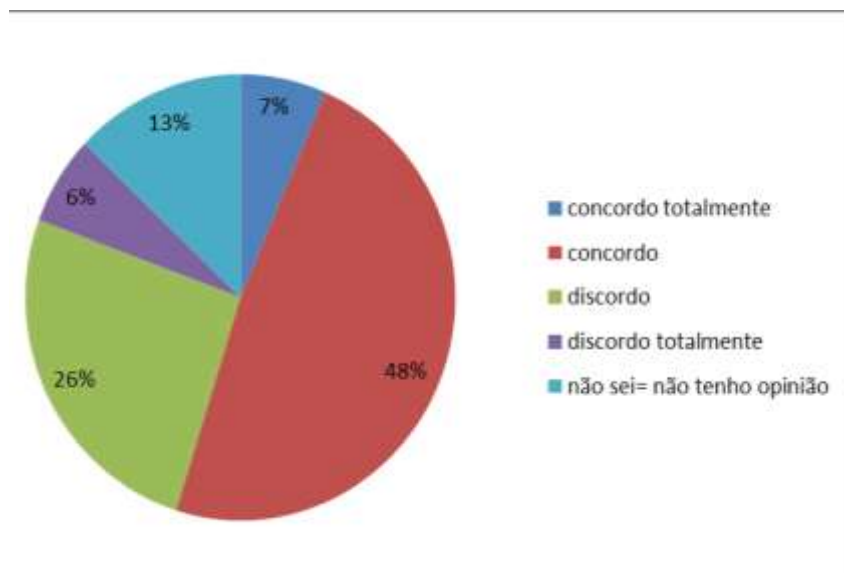


34 – A grande maioria dos diretores, 74%, referiu a questão da falta de hábito das escolas na capacidade de se auto regularem e procurarem melhorar. Este fator influencia condicionando assim, os resultados da avaliação externa das escolas, estando as escolas pouco habituadas a pensar por si e a olhar para dentro de si próprias com critérios mensuráveis que permitam avaliações quantitativas suficientemente expressivas. A IGE expressou em 2011, no seu relatório da avaliação externa das escolas, o seguinte: “No que diz respeito aos diferentes campos de análise, observa-se uma distribuição mais repartida das asserções relativas às áreas de melhoria do que às dos pontos fortes. A expressão mais elevada corresponde à dimensão Práticas de Ensino (21%), seguida de Resultados académicos, Autoavaliação e melhoria, e Planeamento e articulação, com valores entre os 14% e os 15%.” (p.20). A autoavaliação aparece-nos aqui como uma das vertentes que mais necessita ser melhorada pois deve existir sempre prestação de contas, não estando porém, este especto ainda interiorizado. Para Formosinho (2000) “Num contexto de autonomia, a escola tem que prestar contas daquilo que faz”. A prestação de contas é, essencial. Formosinho acrescenta ainda mais “Em Portugal, e

particularmente no sistema educativo, não existe uma cultura de avaliação, como existe em muitos países da Europa” (p.48-49). Há pois necessidade de serem criadas competências a diferentes níveis, para que os docentes possam ser encarados como promotores da mudança. Como refere Favinha (2011) o professor é “um profissional que (...) se localiza entre as condições ambientais, ou externas, e que atua na interação destas com as condições internas do aprendiz, agindo como mediador” (p.5). Nesta linha de pensamento, pareceu-nos que cabe ao diretor começar por promover a mudança, encarando a autoavaliação da sua escola, como prioritária. Para quê e porquê “medir” trimestralmente resultados escolares, por ciclo, por disciplina, na avaliação interna implementada por “sugestão” da IGE, se depois disso não se tomam as devidas medidas tendentes a alterar o panorama que se sente e vive na escola? É urgente e emergente, que se adotem medidas que permitam a alteração dos resultados que não estão de acordo com as perspetivas traçadas pela escola ao nível do sucesso escolar.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 44 - Representação gráfica sobre a afirmação: As principais dificuldades dos diretores na promoção das metas 2015 devem-se principalmente à forma como os professores se organizam e desenvolvem a sua prática de ensino



| Escala | Frequência | Porcentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 2 | 7% |
| Concordo | 15 | 48% |
| Discordo | 8 | 26% |
| Discordo totalmente | 2 | 6% |
| Não sei= não tenho opinião | 4 | 13% |
| Total | 31 | 100% |

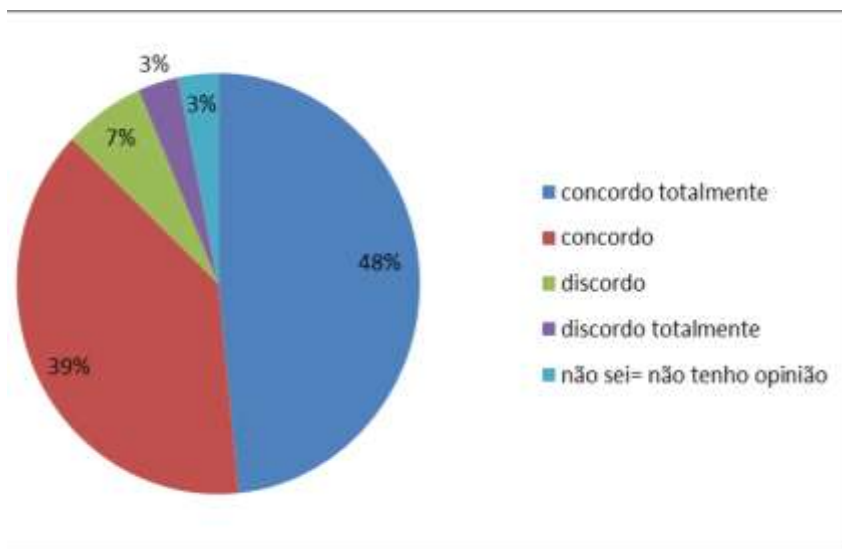
35 – Mais de 50% dos diretores aprovaram esta afirmação, apesar de termos verificado haver alguma desilusão com o corpo docente das suas escolas. Ao atribuímos a responsabilidade do não cumprimento das metas traçadas aos docentes das respetivas escolas estamos a remeter uma responsabilidade que é somente do diretor para outros intervenientes. Ao se assumir que os professores não se organizam e desenvolvem uma prática de ensino que não conduz ao cumprimento das metas, estamos também a admitir que não há por parte dos diretores das escolas mecanismos de controlo, da qualidade do trabalho desenvolvido e conducente ao sucesso na sala de aula. Contudo, cerca de um terço dos diretores, (32%), refutaram esta afirmação colocando-a noutra patamar, chamando a si as hipotéticas responsabilidades do insucesso, em atingir as metas traçadas.

D' Orey e Nico (2004) referem que “O sistema educativo continua com docentes que receberam uma formação inicial numa lógica de currículo fechado uniforme e prescritivo orientada para o cumprimento do currículo da disciplina a seu cargo e destinada a um aluno médio” (p.2). Assim, dificilmente se conseguirão libertar deste

espartilho e caminhar por si, na busca daquilo que é mais relevante para a escola, para os alunos e para a comunidade em geral.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 45 - Representação gráfica sobre a afirmação: O Conselho Pedagógico deve fazer uma análise diagnóstica da situação dos alunos face à aprendizagem na escola.

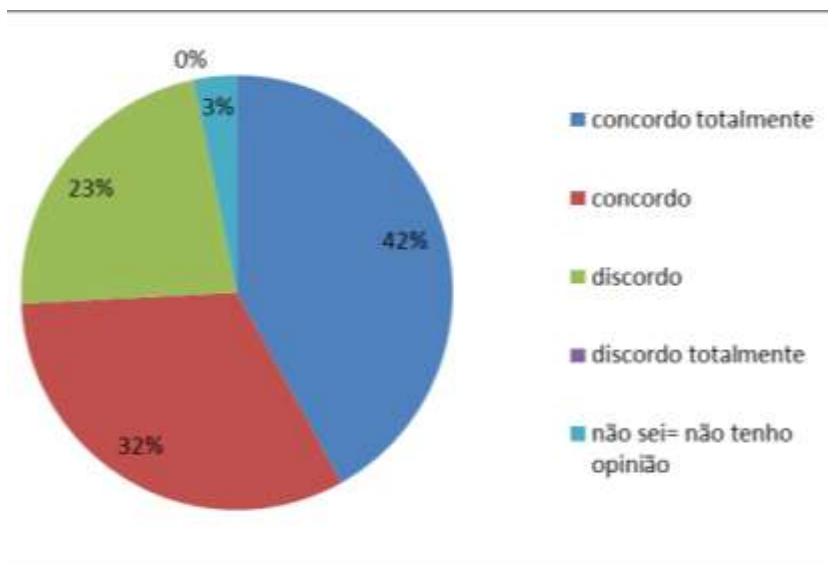


| Escala | Frequência | Porcentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 15 | 48% |
| Concordo | 12 | 39% |
| Discordo | 2 | 7% |
| Discordo totalmente | 1 | 3% |
| Não sei= não tenho opinião | 1 | 3% |
| Total | 31 | 100% |

36 – O conselho pedagógico é sem dúvida um órgão muito importante nas escolas. Não nos surpreendeu pois, que 87% dos entrevistados tivessem respondido que concordaram, ou concordaram totalmente, com o facto de ser da competência do conselho pedagógico a análise diagnóstica da situação dos alunos face à aprendizagem na escola.

O conselho pedagógico, assim definido no artigo 31º, do Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril, “é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e continua do pessoal docente e não docente” O facto de o diretor ser agora obrigatoriamente, por inerência, presidente do conselho pedagógico, (artigo 32 nº 3 do Decreto-Lei nº 75/2008) dá ainda mais sentido à necessidade de ser neste órgão que se avaliam as aprendizagens dos alunos face à escola. A segunda alteração do Decreto-Lei nº. 75/2008, inscrita no Decreto-Lei nº. 137/2012, em nada altera esta filosofia, face ao artigo 32º, nº 3.

Gráfico nº 46 - Representação gráfica sobre a afirmação: A qualidade do ensino, traduzida em resultados escolares deveria ser a grande preocupação das escolas. Essa deveria ser a principal função do conselho pedagógico.

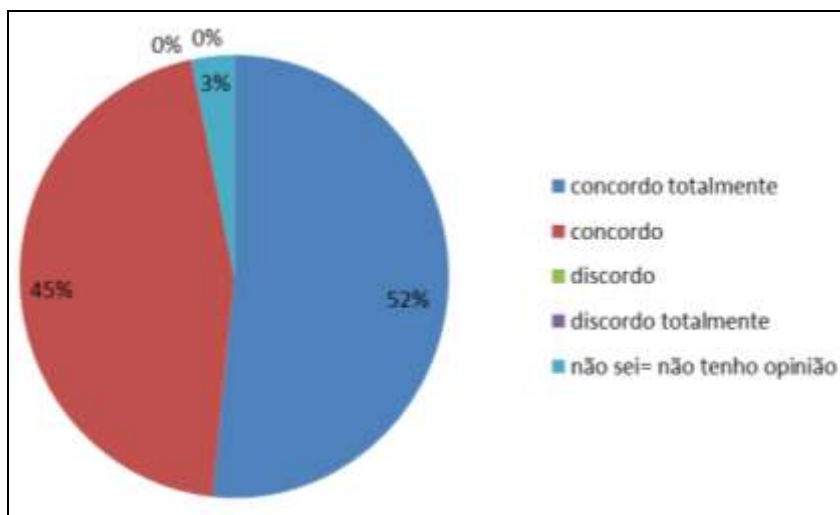


| Escala | Frequência | Percentagem |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 13 | 42% |
| Concordo | 10 | 32% |
| Discordo | 7 | 23% |
| Discordo totalmente | 0 | 0% |
| Não sei= não tenho opinião | 1 | 3% |
| Total | 31 | 100% |

37 – Relativamente ao gráfico apresentado notou-se que existe, em relação à função principal do conselho pedagógico algumas diferenças de opinião, já que 23% dos diretores entrevistados não concordaram com a afirmação que “a qualidade do ensino, traduzida em resultados escolares deveria ser a grande preocupação das escolas. Essa deveria ser a grande preocupação do conselho pedagógico”. Pensamos que talvez porque a leitura do artigo 33 do Decreto-Lei nº. 75/2008 a isso conduzira. É grande a panóplia de funções do conselho pedagógico e estar a elencar esta como a prioritária, pode ser redutor, todavia, a grande maioria concordou ou concordou totalmente com a afirmação, sendo mesmo a afirmação “concordo totalmente” que obteve maior consenso junto dos diretores e a questão das metas, “obriga” a que as mesmas estejam na primeira linha de preocupação dos diretores, com um total de 42%. Podemos dizer assim, que numa primeira análise há uma tendência para negar esta necessidade de “preocupar” o conselho pedagógico com a qualidade do ensino embora após uma, reflexão efetuada, há que ter a noção exata da necessidade de, também aqui, ou principalmente aqui, existir intervenção do Conselho Pedagógico.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

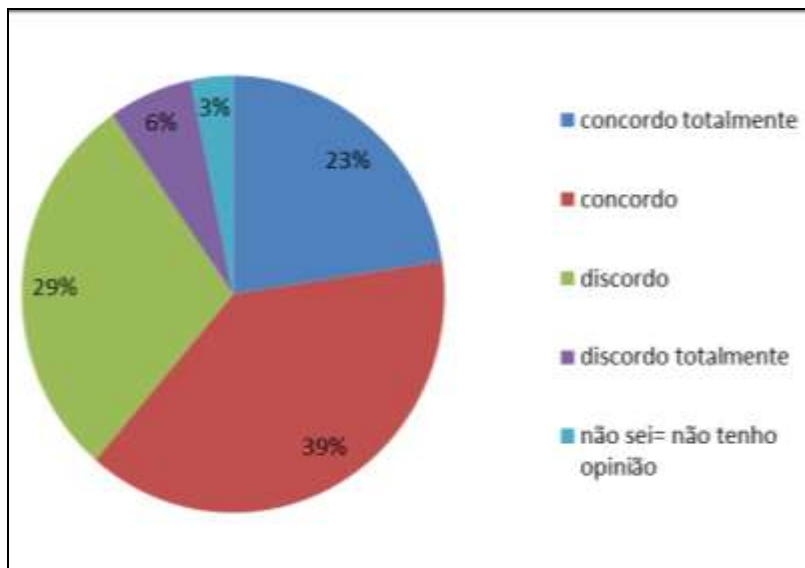
Gráfico nº 47 - Representação gráfica sobre a afirmação: O desenvolvimento de parcerias e projetos conjuntos entre a escola e a autarquia beneficia a escola e os seus alunos.



| Escala | Frequência | Porcentagem |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 16 | 52% |
| Concordo | 14 | 45% |
| Discordo | 0 | 0% |
| Discordo totalmente | 0 | 0% |
| Não sei= não tenho opinião | 1 | 3% |
| Total | 31 | 100% |

38 – Com exceção de uma resposta não sabe /não tenho opinião”, 97% dos diretores foram unânimes ao afirmarem que o desenvolvimento de parcerias e projetos comuns entre a escola e a autarquia beneficia a escola e os alunos. As autarquias foram durante este período, 2005 a 2011, chamadas muitas vezes a intervir nas escolas. Por um lado o pré-escolar e o primeiro ciclo cujos edifícios eram da sua inteira responsabilidade, bem como os transportes escolares e a alimentação, por outro lado foram partilhadas outras áreas de trabalho, protocoladas entre os municípios e o Ministério da Educação. Os diretores sentiram esta situação quotidianamente e, por isso, não tiveram dúvidas em afirmar que os municípios são parceiros importantes no desenvolvimento de projetos com as escolas. Passou, entretanto, o tempo em que as Câmaras Municipais patrocinavam as escolas e os diferentes projetos que ali eram desenvolvidos, uma vez que desde 2011 tal que, na grande maioria dos municípios, tal deixou de acontecer. Este retrocesso ficou a dever-se a toda a crise económica e financeira instalada no país, que fez com que as autarquias vissem as suas receitas relativas aos impostos indiretos muito reduzidas.

Gráfico n° 48 - Representação gráfica sobre a afirmação: O CME é um importante fórum de participação do/a diretor/a da escola



| Escala | Frequência | Porcentagem |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 7 | 23% |
| Concordo | 12 | 39% |
| Discordo | 9 | 29% |
| Discordo totalmente | 2 | 6% |
| Não sei= não tenho opinião | 1 | 3% |
| Total | 31 | 100% |

39 - O Conselho Municipal de Educação, o sucedâneo do Conselho Local de Educação, e até mesmo das Comissões de Ensino, já remonta ao ano de 2003 (Decreto-Lei n°. 7/2003 de 15 de janeiro). Muitas das competências consagradas neste mesmo Decreto-Lei nunca foram colocadas em prática, uma vez que jamais foram regulamentadas. Os representantes dos docentes no Conselho Municipal de Educação estão assim em minoria, havendo apenas um representante para o pré-escolar, um representante para o primeiro ciclo, e um representante respetivamente para o 2º e 3º ciclos e secundário. Há ainda lugar a um elemento para o ensino superior e um outro para o ensino particular cooperativo (quando existam nos concelhos em causa). Assim, as escolas têm um representante no Conselho Municipal de Educação, eleito entre os docentes do mesmo ciclo de escolaridade no concelho devendo ser a voz de todas as escolas, face ao ciclo que representa.

Quando se faz alusão ao Conselho Geral para as escolas, estamos-nos a referir de imediato à articulação entre escolas e municípios. O Decreto-Lei n°. 75/2008 de 22 de abril, menciona no seu n° 2 do artigo 11º que para além do conselho geral “ a articulação com o município faz-se ainda através das camaras municipais no respeito pelas competências dos Conselhos Municipais de Educação (...) ”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Alguns diretores, no entanto, não se sentem representados, e têm assim claramente a ideia de que o Conselho Municipal de Educação em nada influencia a sua escola. Aqueles que mais se sentem representados, ou porque são representantes ou porque o docente representante os ausculta antes das reuniões, concordaram que o Conselho Municipal de Educação é, sem dúvida, uma importante forma de participação do diretor da escola.

Há, assim, 62% dos inquiridos que concordaram, ou concordaram totalmente com a afirmação. Cruz (2012) refere que “Os CME foram uma medida política de descentralização” (p.4). Os CEAE serviram assim, muitas vezes de tampão da ira dos municípios para com o Ministério da Educação, entidade que, por vezes, não se sabe muito bem como é representada mas que nos CME com a presença dos CEAE está ao nosso dispor. Muitas situações sabemos terem sido debeladas em face da presença assídua e construtiva dos CEAE.

Cruz (2012) refere que:

“O acoplamento de cada CME à sua Carta Educativa faz-se desta dupla instrumentação. Os CME são criados de cima para baixo, à revelia das autarquias e em contra corrente ao dinamismo de algumas delas. Tudo isto permite enfatizar o facto do CME ser um (...) instrumento de governação com objectivos políticos claros” Cruz (2012, p.188).

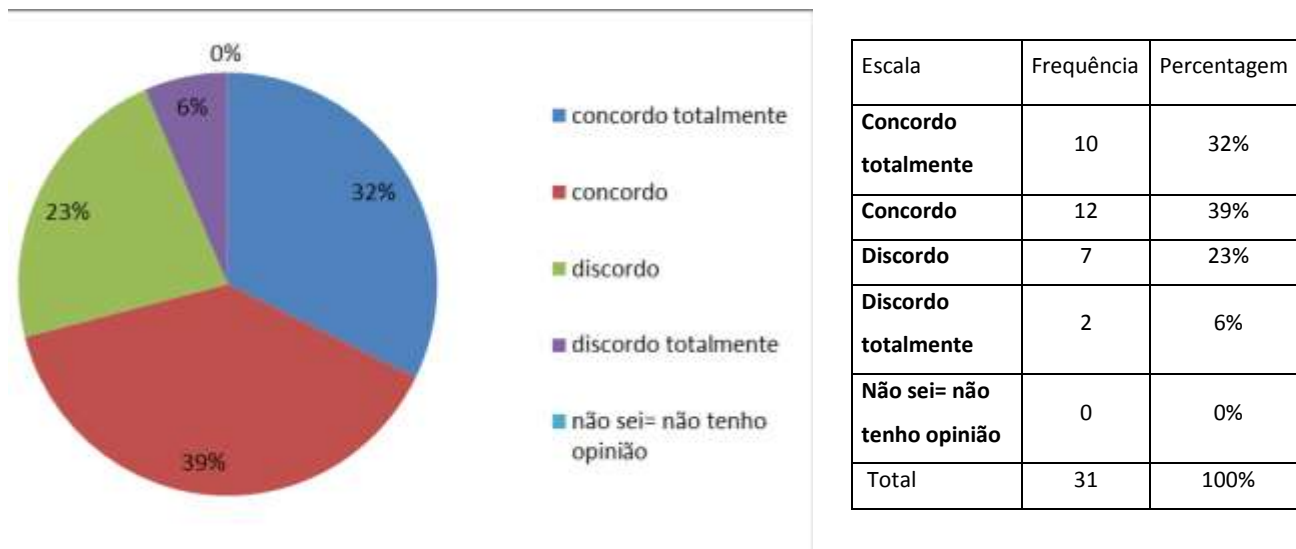
Aos Coordenadores das EAE compete apresentar em todos os CME, de acordo com o Decreto-lei nº. 7/2003 de 15 de Janeiro, no seu artigo 4º numero 3, a documentação relacionada com os dados estatísticos gerais, dados estatísticos do concelho incidindo na população escolar e na oferta formativa existente não esquecendo a oferta ao nível do pré-escolar público e das IPSS; a evolução demográfica e da população escolar; e o envelhecimento da população e desertificação ou concentração da população. Os CEAE são pois, o único contraponto aos vereadores na área da educação, já que possuem dados relevantes para a discussão. Muitas vezes os próprios vereadores queixavam-se da falta de escolas de 2º e 3º ciclo quando no seu município tinha sido permitido que promotores imobiliários construíssem urbanizações, sem que as áreas para os equipamentos coletivos tivessem lugar no terreno. A negociação das Câmaras Municipais é feita

muitas vezes não em função de terrenos para equipamentos mas em terrenos que as próprias câmaras vendem depois. O CEAE ao ter conhecimento destes factos tem de fazer alusão aos mesmos e referir que se não há equipamentos escolares em número suficiente a responsabilidade poderá também ser da autarquia que não monitorizou convenientemente o aumento demográfico no concelho.

Aos CEAE competia também falar das diferentes medidas que são lançadas e implementadas pelo Ministério da Educação ou seja de alguns dos aspetos que fogem à realidade dos intervenientes do CME. Assim há, pois, necessidade de informar sobre concursos de professores; escola a tempo inteiro; oferta de PCA, encerramento de escolas, princípios e regras para tipologia de escolas e autonomia das próprias escolas. O CEAE tem também essa função – esclarecer, não pretendendo certamente, retirar o protagonismo ao vereador da educação que preside à sessão, mas ser um ouvinte atento e principalmente um interveniente ativo.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico 49 - Representação gráfica sobre a afirmação: A participação da autarquia valoriza o conselho geral.



40 – Alguns diretores sentiram que os conselhos gerais vieram trazer, de alguma maneira, uma politização ao cargo de diretor. Outros entenderam que, por seu lado, a participação da autarquia não valoriza o conselho geral. Encontrámos entre os inquiridos onze que discordaram ou discordaram totalmente da ideia da autarquia valorizar o conselho geral. Apenas 29% dos inquiridos acham o que devem as próprias autarquias pensar e repensar acerca do seu posicionamento dentro dos conselhos gerais. “ A este órgão colegial de direção – designado conselho geral – cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo e plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades) ” Assim está plasmado no preâmbulo do Decreto-lei nº. 75/2008 de 22 de abril, que o cria e consagra. Muitas vezes este Conselho Geral é refém dos próprios diretores, contudo 71% dos diretores inquiridos entenderam que a autarquia valoriza o conselho geral e, certamente valorizará a própria escola.

O conselho geral, como é apresentado por Sousa (2011a), é “ composto por um conjunto diversificado de membros da escola e da comunidade, responsável pela eleição do diretor e pela aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola, das

decisões estratégicas e de planeamento, acompanhamento e fiscalização da sua concretização, muitas vezes e em muitas escolas está muito apático” (p.1).

Os conselhos gerais, na sequência das assembleias de escola do Decreto – Lei nº. 115/A/98 estarão pouco ativos e pouco interventivos naquilo que são as suas importantes e reais competências. Num futuro que auguro próximo e em face dos relatórios da IGE, mas muito principalmente em face aos planos de melhoria, teremos escolas onde os resultados escolares e a capacidade de autorregulação possa vir a ser priorizada para a gestão.

Como refere Formosinho (2000) “a transferência de responsabilidades pode ser vista como transferência de desresponsabilidades. Daí que o poder local tenha tido algumas precauções nesse pedido de responsabilidades.” (p.46).

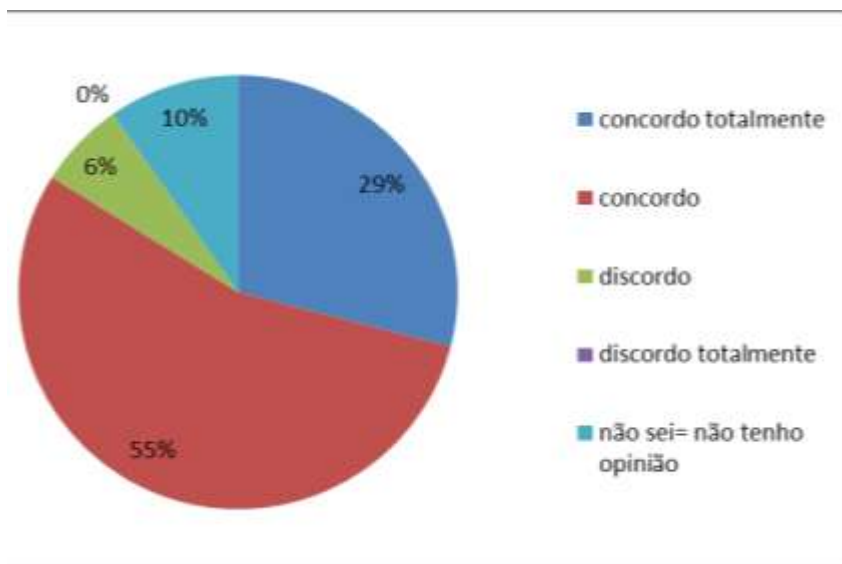
Afonso (2010) preconiza que haverá ainda muito a fazer num caminho onde:

“A problemática da *accountability*, enquanto conjunto articulado de relações entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, está em desenvolvimento em Portugal e faz parte, de forma crescente e cada vez mais explícita, das orientações, regulamentações legais e discursos relativos a diversas dimensões da administração pública e da vida social” Afonso (2010, p.27).

Ao conselho geral cabendo-lhe esta função, necessitará assim estar cada vez mais convencido da sua efetiva importância no panorama geral de desenvolvimento do projeto educativo da escola e da prestação de contas não só em termos financeiros mas também em termos de competências, de oferta formativa e de metas atingidas por parte do diretor.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

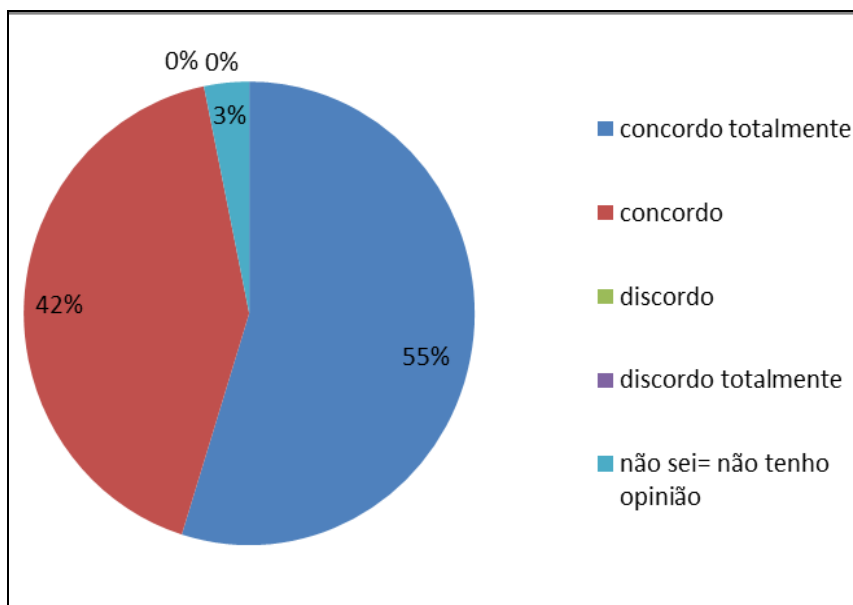
Gráfico nº 50 - Representação gráfica sobre a afirmação: O desenvolvimento de projetos com empresas dá à escola uma outra visão sobre a sua capacidade de auto financiamento.



| Escala | Frequência | Porcentagem |
|----------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 9 | 29% |
| Concordo | 17 | 55% |
| Discordo | 2 | 6% |
| Discordo totalmente | 0 | 0% |
| Não sei= não tenho opinião | 3 | 10% |
| Total | 31 | 100% |

41 – Verifica-se uma grande congruência de opiniões. Assim a esmagadora maioria dos diretores inquiridos entendeu que o desenvolvimento de projetos com empresas dá à escola uma outra visão sobre a sua capacidade de autofinanciamento. As escolas que verbalizaram sistematicamente as dificuldades a nível financeiro, precisaram de conhecer outras formas de poder, face ao que é a escola e ao que a mesma possui, procurando angariar novas fórmulas que possam servir para otimizar alguns recursos e colocar ao serviço dos alunos novas tecnologias. Verificou-se que somente 6% dos diretores discordaram e 10% não tiveram opinião sobre as hipotéticas vantagens do desenvolvimento de projetos com empresas.

Gráfico nº 51 - Representação gráfica sobre a afirmação: O desenvolvimento de projetos com instituições de ensino superior ou outras podem maximizar as capacidades da escola.

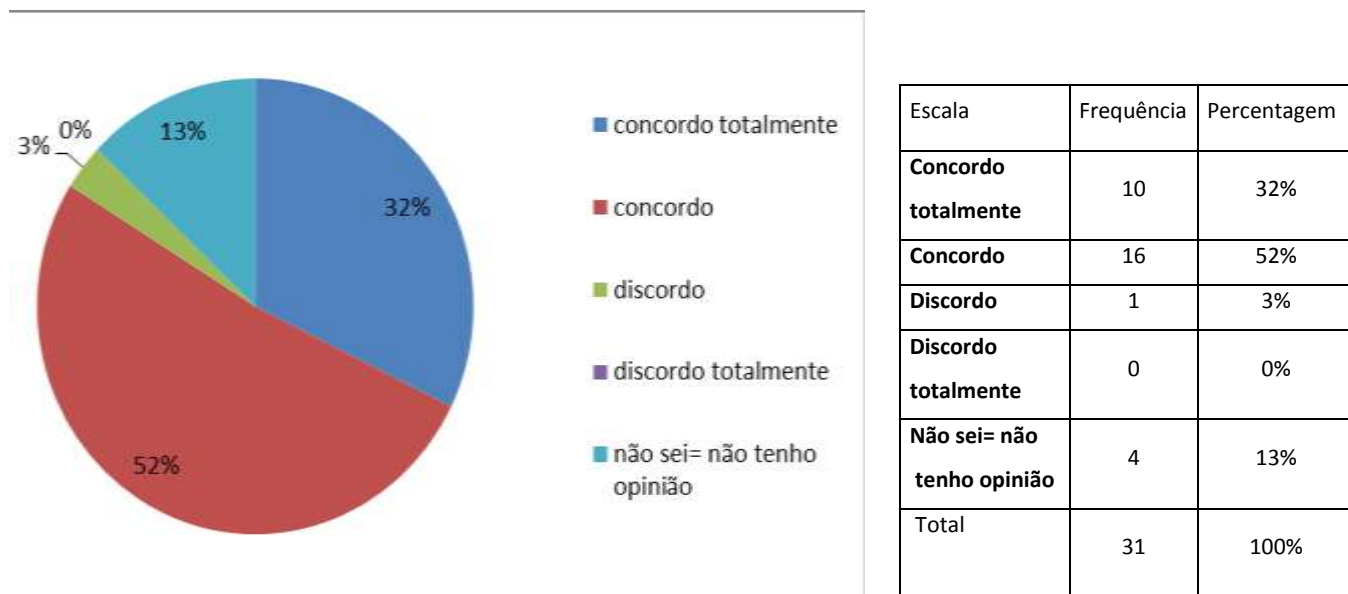


| Escala | Frequência | Percentagem |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Concordo totalmente | 17 | 55% |
| Concordo | 13 | 42% |
| Discordo | 0 | 0% |
| Discordo totalmente | 0 | 0% |
| Não sei= não tenho opinião | 1 | 3% |
| Total | 31 | 100% |

42 - Em relação às instituições de ensino superior 97% dos entrevistados, concordou ou concordou totalmente com o facto de a maximização das capacidades das escolas poder ser obtida através do desenvolvimento de projetos com instituições de ensino superior ou outras, Impondo-se então a pergunta, de em quantos conselhos gerais estão representantes do ensino superior nos seus quadros? Dos entrevistados apenas muito poucos apesar de existirem instituições de ensino superior nestes concelhos. É pois necessário que os membros do Conselho Geral possam ser diferentes e possam ainda apresentar outras perspetivas e deixando-nos de convidar apenas os amigos que por vezes pouco trazem de novo ao Conselho Geral e conseqüentemente à escola.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Gráfico nº 52 - Representação gráfica sobre a afirmação: A participação de empresas no conselho geral permite à escola outro tipo de relacionamentos com o tecido empresarial.



43 – Também a participação de empresas no conselho geral das escolas pareceu reunir, quase unanimidade entre os diretores entrevistados, discordando somente 3% dos entrevistados desta vantagem e apenas 10% dos entrevistados não expressaram opinião. As empresas convidadas a participarem no conselho geral das escolas devem ser, e sempre, empresas que tenham ligação às escolas, quer através de estágios, quer através de seus representantes nas respectivas associações de pais. Parece-nos pois, que estas empresas devem ter uma ligação próxima à escola para que possam ter o conhecimento do desenvolvimento de projetos e que lhes permita, em simultâneo, apresentar propostas de melhoria de alguns dos aspetos trabalhados.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

”Well-informed interviewees can provide important insights into such affairs or events. The interviewees also can provide shortcuts to the prior history of such situations, helping you to identify other relevant sources of evidence”.

Yin (2009, p.108)

4.2 – Exploração dos resultados dos inquéritos por entrevista

4.2.1- Análise e discussão dos resultados das entrevistas- caracterização dos inquiridos

Face ao guião de entrevista criado, e testado informalmente, iniciámos a análise dos dados da mesma forma que tínhamos procedido para a análise dos inquéritos junto dos diretores das escolas. Canavarro (2011), reflete a análise de dados como um “processo de organização sistemática de transcrição das entrevistas, notas de campo (...) com o objetivo de se apresentar aos outros o que se encontrou” (p.16). No entender de Bogdan e Bilken (1994) a análise de dados é um “processo de busca e de organização sistemático de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão” (p.205).

Iniciámos a investigação verificando o panorama geral dos dezanove coordenadores de Equipa de Apoio às Escolas que estiveram ligados à DRELVT durante o período deste estudo. A técnica da entrevista é aceite unanimemente como sendo a forma de recolha de dados que mais se utiliza na investigação de natureza qualitativa, porque permite recolher informações pertinentes relativas ao assunto ou problema que se está a abordar. Se nos reportarmos a Pardal e Correia (1995) eles preconizam que “é notório que a entrevista possibilita a obtenção de uma informação mais rica” (p.64), comparativamente com o questionário. Quanto à aplicação da entrevista, ainda segundo Pardal e Correia (1995), “a complexidade é maior do que em relação ao inquérito por questionário” (p. 64), daí ser muito importante o tipo de estruturação que se adota porque dela depende a eficácia mediante o entrevistado.

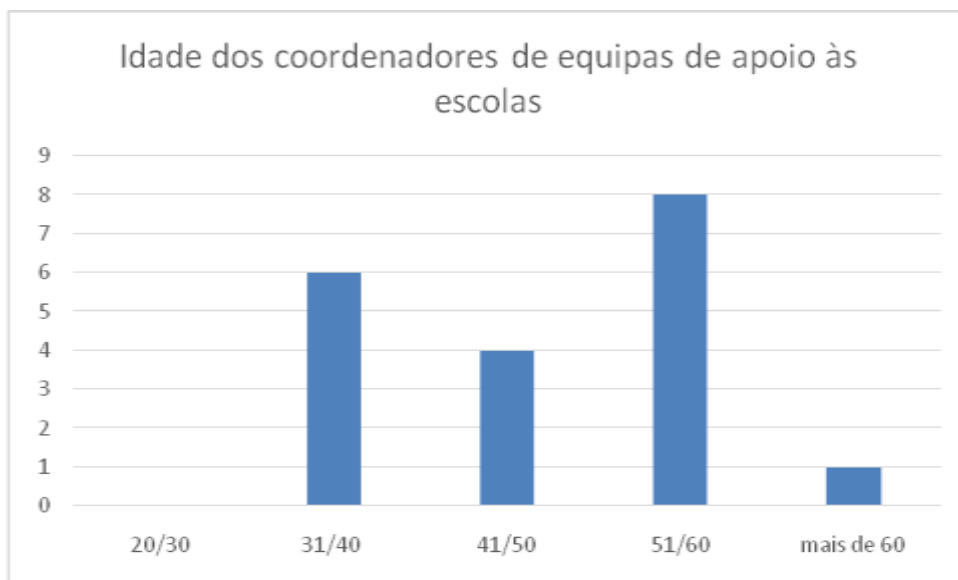
Outro importante testemunho nesta área é o de Guerra (2006), que se mostra concordante com, outros autores e afirma que a entrevista é fundamental neste tipo de pesquisa. Segundo a mesma, desde que haja uma verbalização franca por parte da entrevistada a sua racionalidade emergirá mais intacta e mais pura. Assevera que “o

pressuposto epistemológico deste tipo de pesquisa é o de que o informador é um Actor racional capaz de dar sentido às suas ações e que o objeto da entrevista é apreender o sentido implícito à vida social” (p. 51).

Numa primeira fase foi feita a transcrição das entrevistas tal como constam do apêndice F. Em seguida, numa base de dados construída para o efeito, escalonaram-se todas as entrevistas o que permitiu a sua posterior categorização. A grelha será disponibilizada em CD pois a sua inclusão no trabalho mostrou-se impraticável. Também em CD será disponibilizado o áudio de todas as entrevistas efetuadas – anexo XI. A análise categorial para Poirier e Valladon (1983) é definida como a categoria sendo “ uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso” (p.216).

Fez-se por fim a grelha de categorização da informação das entrevistas que constam no apêndice H com alicerce na base de dados já referida. Depois dos dados organizados operámos a redução dos mesmos numa análise qualitativa. Só depois fizemos a verificação das conclusões.

Gráfico n° 53 - Representação gráfica da idade dos CEAE

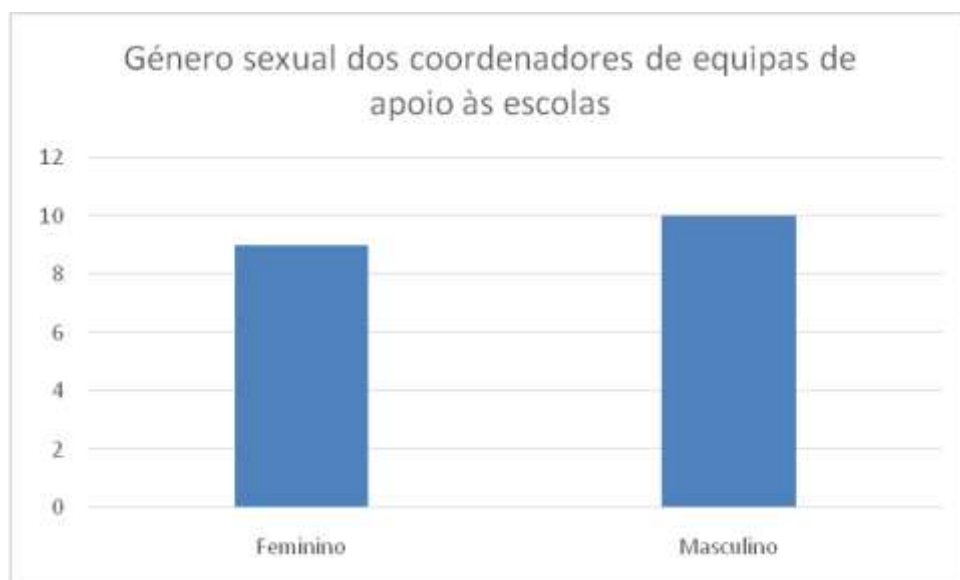


1 - No que diz respeito à idade, verificámos que a maioria dos coordenadores das Equipas de Apoio às Escolas está numa faixa etária que lhes permitirá ter alguma experiência a vários níveis. A maioria situa-se entre os 51 e os 60 anos de idade.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Encontramos um grupo mais jovem (6), entre os 31 e os 40 anos. Um dos coordenadores, com mais de 60 anos, está em final de carreira, tendo entretanto pedido a aposentação. Existiu outro coordenador que entretanto, também, se aposentou beneficiando do estatuto de ser professor de 1º ciclo. Verificámos que quatro têm entre os 41 e os 50 anos de idade, e que cerca de dois terços tem entre 41 e 60 anos de idade, o que se afigura dentro das mesmas idades dos diretores de escola que também na sua esmagadora maioria tinham entre os 41 e os 60 anos de idade⁶⁷.

Gráfico nº 54 - Representação gráfica do Género dos CEAE.

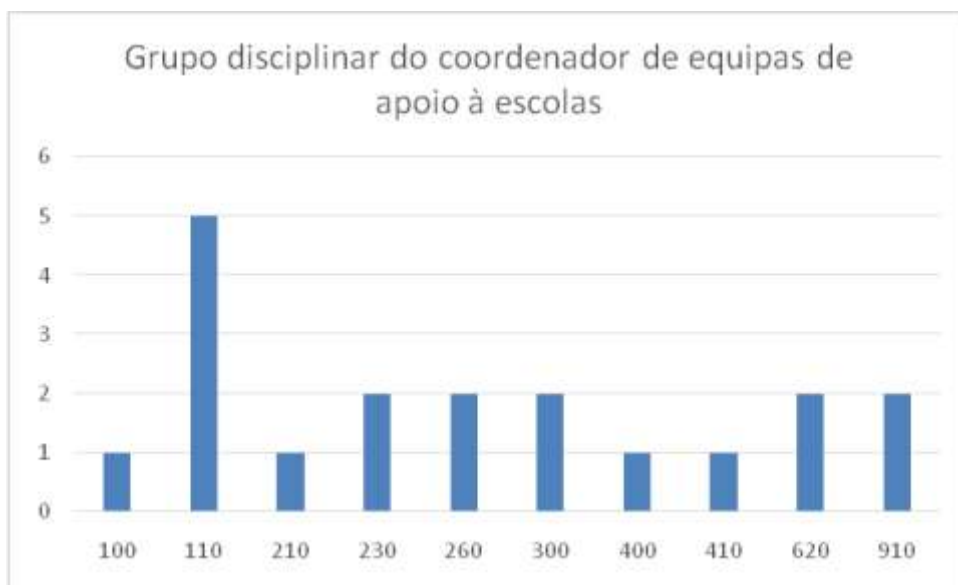


2 - No que se refere ao género, dos CEAE verificámos uma evolução ao nível dos coordenadores de sexo feminino. De início só havia um elemento feminino, nos primeiros nomeados como coordenadores educativos em 2005. Em 2007, com o despacho nº 5 da DRELVT, datado de 16 de Julho de 2007 (anexo I) dá-se a entrada de mais um elemento do sexo feminino. Em 2011, a 31 de Agosto, na cessação de funções, havia 4 coordenadoras do sexo feminino a exercer funções de CEAE. Aos poucos esta

⁶⁷ Ver referência no gráfico nº 1

situação foi-se alterando, verificando-se que no final dos seis anos, passaram pelo cargo praticamente o mesmo número de coordenadores femininos (9) do que masculinos (10). Ao nível do género aparece um equilíbrio que não existe na população docente de uma forma geral (ver quadros 1.12 e 1.13).

Gráfico n° 55 - Representação dos grupos disciplinares dos CEAE.



3 - No que se refere ao grupo disciplinar, há também uma variedade de experiências relevantes, em face da mescla de formações iniciais e formações complementares que os coordenadores apresentam possuir. Sobressai ,todavia, o grupo 110 de professores de 1º ciclo. De referir que alguns dos outros docentes com habilitação para outros grupos disciplinares tinham como formação de base o 1º ciclo. Esta opção prendia-se muito com o facto de as intervenções a efetuar pelas equipas se centrarem na alteração de paradigma no 1º ciclo. Por um lado a “escola a tempo inteiro” por outro a relação com os executivos municipais que têm à sua responsabilidade os edifícios escolares do 1º ciclo, os transportes escolares e as cantinas escolares. Foi uma aposta que parece ter sido assumida em face das prioridades expressas no programa do XVII Governo Constitucional no âmbito do Ministério da Educação.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Verifica-se, ao nível dos coordenadores, uma certa transversalidade nestes grupos disciplinares, definidos no decreto-lei 27/2006⁶⁸. Todavia, se atentarmos em Valijarvi (2011) ele defende claramente que “um dos segredos do sucesso finlandês é a qualidade do ensino primário” (p.1). A Finlândia surge sistematicamente no topo dos estudos PISA. Daí a opção por docentes com formação inicial e 1º ciclo. Era aí que se queria alterar significativamente a forma de atuar.

Relativamente à experiência anterior dos CEAE há um pouco de tudo. Presidente ou Vice-presidente de Conselho Executivo/Diretivo/CAP/Diretor; Coordenador de Departamento/Delegado de Grupo/Coordenador de Diretores de Turma/Coordenador Desporto Escolar/Coordenador OLEFA/Delegado de Instalações/Delegado de Segurança/responsável pelo GAI/responsável pelo PIPT e membro da EAE encontramos todas estas variadas experiências. Mas encontramos também os coordenadores que antes foram Diretores de turma ou Delegados escolares ou professores destacados e/ou requisitado nos serviços do ME, ou coordenadores de estágio/supervisores, ou presidentes da assembleia de escola, ou do conselho pedagógico, ou diretores de instalações. Um leque variado de experiências que poderia ajudar no desempenho da função de CEAE.

As entrevistas apresentam um leque variado de respostas de professores com experiência em várias áreas da gestão das escolas:

“ DT”, “Coordenador de Departamento”, “coordenador de estágio”, “Diretor de serviços da DREL”, “Diretor de serviços de uma escola profissional”, “coordenador pedagógico da escola de formação de sargentos da força aérea (E3) ”; “Presidente de Conselho Diretivo”, “Coordenador departamento”, “Presidente do Conselho Pedagógico e Diretor de Serviços (E4) ”; “Diretor de turma, membro do conselho diretivo, delegado de Instalações, delegado de segurança, responsável pelo gabinete de apoio á indisciplina (E8) ”; “Pertenceu a uma equipa de apoio escolas”, “foi Presidente do C. E. de um agrupamento horizontal e Vice-presidente de um agrupamento vertical (E9) ”; “Coordenador de Diretores de turma”, “Fez parte de uma Comissão Administrativa Provisória (E10) ”; “Presidente e vice presidente da

⁶⁸ Anexo X “ Código dos Grupos Disciplinares de Recrutamento”- página 323 do volume destinado aos apêndices e anexos

CAP e diretora de Escola (E13) ”; “Diretor de turma”, “orientador de estágio”, “delegado de grupo (E14) ”; “Comissão Instaladora e Conselho Diretivo”, “Delegada de disciplina (E6) ”; “Diretor de Escola 1º ciclo”; “ coordenadora da equipa de educação especial”, “membro conselho pedagógico (E17) ”; “Delegado Escolar”, “diretor de escola”, “diretor de agrupamento”, “sub- delegado escolar (E18) ”; “Delegada Escolar”, “coordenadora da OLEFA”, “Presidente do agrupamento de escolas”, e membro da equipa de apoio às escolas (E19); “Diretora de Turma, e representante de disciplina (E6) ”; “Presidente Assembleia de Escola”, Coordenador de departamento um ano.”, “Representante na CP do 1º ciclo (E2) ”; “Coordenador de desporto escolar (E5) ”; “Delegado de Grupo”, “coordenador de Departamento Responsável na Câmara da Amadora pela tutoria de várias escolas de 1º ciclo”, “Coordenador de Desporto Escolar (E11) ”; “Coordenadora Concelhia da Educação de adultos”, “elemento da equipa de apoio às escolas (E12) ”; “Diretor de turma”, “Coordenador de projetos ligados à cultura e ao PIPT”, “Coordenador do desporto Escolar (E15) ”; “Delegado de grupo de português e de francês”, “ Supervisor (E1) ” e “Técnico de animação sociocultural e Coordenador Adjunto do CAE (E7) ”.

Estas funções, que possibilitaram experiências anteriores, muito contribuíram para o desempenho dos CEAE, na tentativa de minimizar problemas e tentar colmatar dificuldades que as escolas sentiam.

As habilitações literárias dos coordenadores também variam não se podendo considerar que alguma tenha predominância, encontramos 9 dos entrevistados que possuem licenciatura.

“Línguas, e literaturas modernas (E1) ”; “Línguas e literaturas modernas (E4) ”; “Licenciatura em educação física (E5) ”; “Licenciatura em Ciências do Desporto, variante de Educação Física e Desporto (E11) ”; “Magistério Primário, Licenciatura em Administração Escolar e pedagógica (E12) ”; “Licenciatura em Línguas Clássicas e Curso de Teologia (E14) ”; “Licenciatura em Educação física (E16) ”; “Magistério primário, Diploma de Estudos Superiores Especializados em administração e gestão escolar (E18) ”; “Magistério Primário e DESE (E19) ”,

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

e outros tantos têm mestrado ou pós graduação,

“Filosofia e pós-graduação em direção pedagógica e em avaliação e desenvolvimento curricular (E3) ”; “Mestrado em História (E6) ”; “Mestrado em ciências da educação - especialização em gestão de escolas”, “Licenciatura em matemática e ciências”, “ Pós graduação em proteção de menores (E7) ”; “Licenciatura em história”, “ Mestrado em Administração e Gestão Escolar (E8) ”; “Magistério Primário, Especialização Educação Especial (E9) ”; “Curso de Ensino de Matemática e Ciências, Mestrado em Administração e Gestão Educacional (E10) ”; “Mestrado em Administração e Gestão escolar, Licenciatura em gestão (E13) ”; “Licenciatura em Línguas Clássicas e Curso de Teologia (E14) ” “Magistério primário Especialização em problemas graves de comunicação (E17) ”.

Um deles tem doutoramento:

“Doutoramento em política internacional (E2) ”.

Gráfico nº 56 - Representação gráfica sobre o tipo de estágio dos CEAE.



Sobre o tipo de estágio que cada um dos coordenadores possuía é fácil constatar pelo gráfico que a sua esmagadora maioria fez estágio integrado. Viveu-se uma época em que se podia fazer a profissionalização no final das licenciaturas, quando outras

hipóteses de trabalho não se abriam no exterior. Era de certa forma fácil ingressar na profissão docente. Verificámos também e tivemos de considerar significativo o número de docentes de primeiro ciclo e pré-escolar que passaram pelas equipas em que os estágios eram integrados através das escolas do Magistério Primário e mesmo posteriormente ao nível das ESE.

Aferimos que existiram coordenadores que optaram por fazer formação em áreas de interesse para a função docente:

“Cursos de supervisão, educação cívica, área científica, cursos ligados à área religiosa, licenciatura em história incompleta (E1) ”; “Musica; regulamentos internos; avaliação de projetos educativos e educação física (E2) ”; “Secretaria-geral em scorecard (E4) ”; “Administração escolar, Formação ao nível do desenvolvimento infantil (E6) ”; “Formação em Administração e Gestão Escolar, formação no âmbito da Educação Especial e todas as formações da DREL (relações interpessoais, gestão) (E9) ”; “Na área científica. Na área da gestão educacional e especialização a nível das novas Tecnologias (E10) ”; “área científica - gramática e português. Curso de Gestão Escolar. Formação de adultos. Formação de jovens no CNE (E14) ”; “Formação especializada em Gestão Escolar (E15) ”; “Em escolas inclusivas (E17) ”; “em direção do agrupamento, relações interpessoais e no âmbito das novas oportunidades (E19) ”.

Outros optaram pelas novas tecnologias:

“Secretaria-geral em scordcard (E4) ”; “área científica - Educação Física e informática, informática (E5) ”; “formação científica, Novas tecnologias- Programação de páginas da internet (E7) ”; “Na área científica. Na área da gestão educacional e especialização a nível das novas Tecnologias (E10) ”; “Desporto escolar, novas tecnologias no âmbito da Língua Portuguesa (E18) ”; “Em direção do agrupamento, relações interpessoais e no âmbito das novas oportunidades (E19) ”.

Um coordenador, não fez qualquer ação de formação durante a carreira:

“Não fez (E8) ”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Procurando aprofundar um pouco mais esta problemática da formação em exercício, procurámos saber a razão que levou os coordenadores a fazerem esta formação contínua. As respostas não foram muito conclusivas, não evidenciando qualquer tipo de matriz. As suas respostas situam-se próximo da sua valorização profissional:

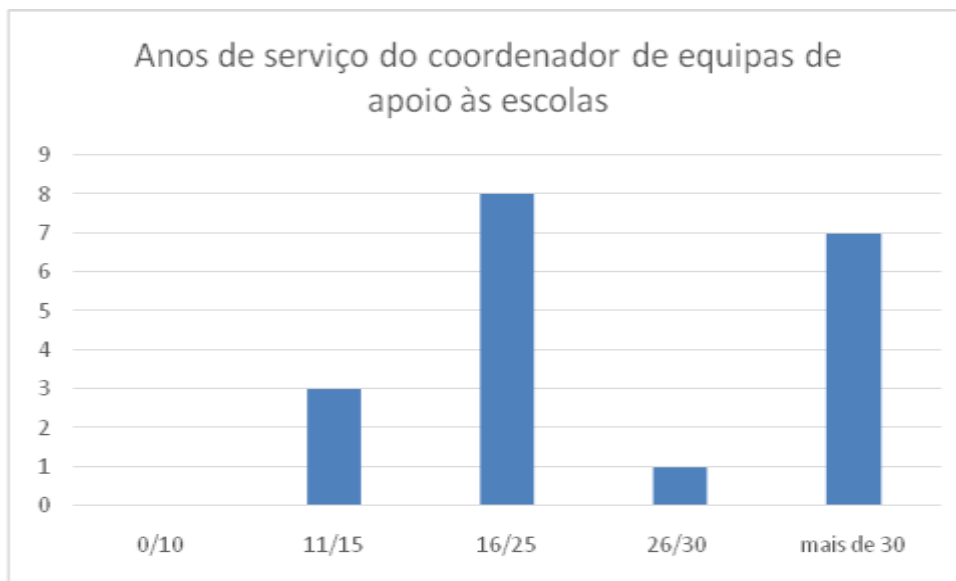
“ Complemento formação inicial (E3) ”; “Valorização Profissional (E11) ”; “motivos profissionais (E14) ”; “Valorização e para acompanhar os tempos (E18) ”; “Porque tinha tempo e para me atualizar (E19)”; “A vontade de atualização, vontade de aprender (E2) ”; “melhorar conhecimentos (E4) ”; “Valorizar e atualizar. Adquirir novos conhecimentos (E7) ”; “O desejo de se valorizar (E9) ”; “O gosto de estar por dentro dos assuntos e atualizada (E12) ”; “bom projeto, utilidade no dia-a-dia/aplicabilidade (E17) ”.

Também do interesse/necessidade:

“Vontade de aprender (E2) ”; “Melhorar conhecimentos (E4) ”; “Valorizar e atualizar. Adquirir novos conhecimentos (E7) ”; “O desejo de se valorizar (E9) ”; “O gosto de estar por dentro dos assuntos e atualizada (E12) ”; “Bom projeto, utilidade no dia-a-dia/aplicabilidade (E17) ”.

Verificámos que dois coordenadores, no entanto, passaram ao lado desta formação contínua pois estiveram sempre ligados à área da formação, enquanto formadores:

“Não fez (E8) ”; “Foi quase sempre formador na Universidade (E15) ”.

Gráfico n° 57- Representação gráfica dos anos de serviço dos CEAE.

No que diz respeito aos anos de serviço dos coordenadores é visível no gráfico que apresentamos que sete têm um tempo de serviço superior a 30 anos. A maioria tem entre 16 e 25 anos de atividade. Só um tem entre 26 e 30 anos, e apenas 3 têm entre 11 e 15 anos de serviço, Estes últimos foram, também, os que estiveram como coordenadores menos tempo.

Os dados parecem merecer atenção e relevância face ao conhecimento que a experiência suscita junto dos diferentes docentes. Formosinho (2007) defende que “ O tipo de alunos que cada professor lecionou, o tipo de comunidades escolares e locais em que viveu (...) conduz à consolidação profissional” (p.2). Sendo assim a experiência de ensino dos CEAE revelar-se-á importante para poderem capacitar quem com eles trabalha.

Sobre o tipo de formação contínua dos coordenadores, a maioria optou por formação dentro da sua área científica:

“Cursos de supervisão, educação cívica, área científica, cursos ligados à área religiosa, licenciatura em história incompleta (E1) ”; “formação na Área científica (E3) ”; “área científica - Educação física e informática, informática (E5) ”; “formação científica, Novas tecnologias- Programação de páginas da internet (E7) ”; “Formação

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

em Administração e Gestão Escolar, formação no âmbito da Educação Especial e todas as formações da DREL (relações interpessoais, gestão) (E9) ”; “Na área científica. Na área da gestão educacional e especialização a nível das novas Tecnologias (E10) ”; “Na área científica - do treino, voleibol dança, etc. (E11) ”; “Na área científica (E12) ”; “Em Administração e gestão escolar (E13) ”; “área científica - gramática e português. Curso de Gestão Escolar. Formação de adultos. Formação de jovens no CNE (E14) ”; “Área científica - ginástica rítmica. Treinador de 4º grau (E16) ”; “Desporto Escolar, novas tecnologias no âmbito da Língua Portuguesa (E18) ”.

Verificámos a existência de coordenadores que optaram por fazer formação em áreas de interesse para a função docente:

“Cursos de supervisão, educação cívica, área científica, cursos ligados à área religiosa, licenciatura em história incompleta (E1) ”; “Musica; regulamentos internos; avaliação de projetos educativos e educação física (E2) ”; “Secretaria-geral em scorecard (E4) ”; “Administração escolar, Formação ao nível do desenvolvimento infantil (E6) ”; “Formação em Administração e Gestão Escolar, formação no âmbito da Educação Especial e todas as formações da DREL (relações interpessoais, gestão) (E9) ”; “Na área científica. Na área da gestão educacional e especialização a nível das novas Tecnologias (E10) ”; “área científica - gramática e português. Curso de Gestão Escolar. Formação de adultos. Formação de jovens no CNE (E14) ”; “Formação especializada em Gestão Escolar (E15) ”; “Em escolas inclusivas (E17) ”; “em direção do agrupamento, relações interpessoais e no âmbito das novas oportunidades (E19) ”.

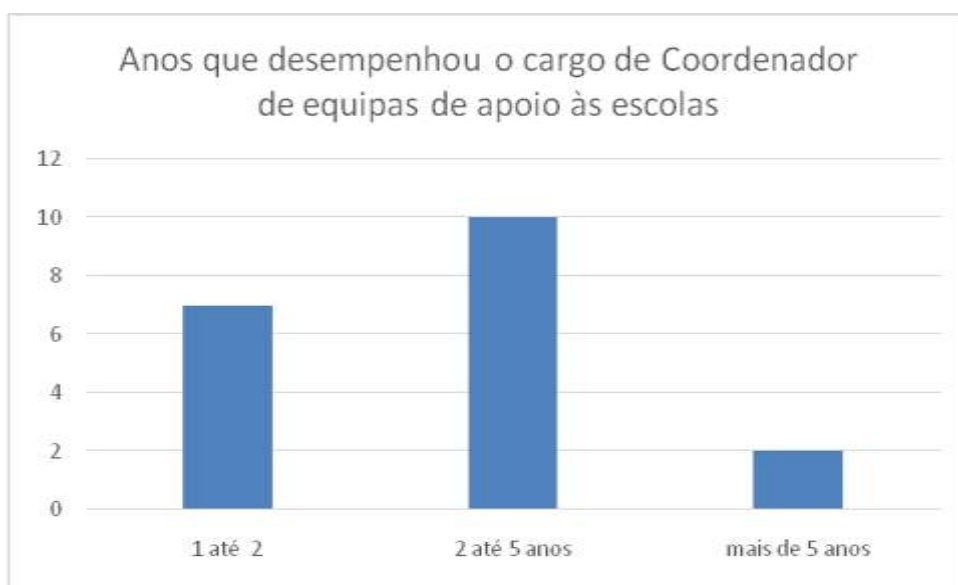
Outros coordenadores optaram pelas novas tecnologias:

“Secretaria-geral em scorecard (E4) ”; “área científica - Educação física e informática, informática (E5) ”; “formação científica, Novas tecnologias- Programação de páginas da internet (E7) ”; “Na área científica. Na área da gestão educacional e especialização a nível das novas Tecnologias (E10) ”; “Desporto escolar, novas tecnologias no âmbito da Língua Portuguesa (E18) ”; “Em direção do agrupamento, relações interpessoais e no âmbito das novas oportunidades (E19) ”.

Encontrámos um coordenador que não fez qualquer ação de formação durante a carreira:

“Não fez (E8) ”.

Gráfico nº 58 - Representação gráfica dos anos que cada CEAE desempenhou o cargo



Pudemos constatar que somente dois coordenadores estiveram mais de cinco anos no cargo. Sete coordenadores tiveram uma experiência muito curta, entre um e dois anos e dez estiveram como coordenadores num período entre os dois e os cinco anos. Muitas razões se podem apontar para esta tão grande mobilidade. Arriscava-me a apontar três: por um lado alguma indefinição da função, motivada pelo facto de aquando da tomada de posse, em 2005, enquanto coordenadores educativos estarem ainda por definir as funções a desempenhar. Num segundo patamar a relação com a DRELVT, sede na Praça de Alvalade, que muitas vezes inviabilizou algumas ações que estavam a ser implementadas com as escolas no terreno e que estavam encaminhadas para ter sucesso face ao envolvimento dos intervenientes. A interferência da DRELVT ficou muito distante do desejável. Por último o estatuto remuneratório. Aos coordenadores educativos, foi apontado um suplemento remuneratório idêntico ao de um diretor de escola, isto é cerca de 450 euros, em 2005. O que se veio a verificar foi que o suplemento se situou nos 120 euros. Com a passagem a coordenadores da equipa de

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

apoio às escolas o suplemento aumentou para cerca de 250 euros, mas nessa altura, os diretores de escola viram o seu suplemento remuneratório ser aumentado para cerca de 750 euros. Esta vertente não sendo a mais relevante foi, no entanto, significativa pois existindo uma horizontalidade de relação entre CEAE e Diretores poderia também existir um estatuto remuneratório compatível com esta situação. Verificava-se uma grande diferença entre o suplemento remuneratório dos CEAE e todos os elementos da direção de uma escola, incluindo adjuntos. O suplemento remuneratório dos CEAE era inferior ao suplemento remuneratório da Coordenadora dos Assistentes Operacionais em qualquer Agrupamento. O horário do CEAE era muito variável. Sabia-se quando começava, bem cedo, mas não se sabia quando estava concluído. Por outro lado as representações da Direção Regional que lhes eram solicitadas obrigavam a que muitos fins-de-semana fossem ocupados com presenças em escolas no âmbito do desporto escolar, ou de atividades promovidas pelas câmaras municipais, ou mesmo nas associações, coletividades e IPSS, adstritas às áreas dos Coordenadores. Verificámos também que alguns coordenadores acabaram por abandonar o cargo em face da impossibilidade de estar a auferir um vencimento inferior ao que auferiam no serviço de origem (Câmaras Municipais ou Empresas Municipais).

Procurámos saber a satisfação pessoal no desempenho destas tarefas. Verificámos que de uma forma geral existiu, por um lado pela via do trabalho dos coordenadores com as escolas:

“Sim muito. A ideia que tenho do ME e da sua estrutura assenta muito na proximidade. Deveria ser coordenação educativa e não EAE. Era importante para as escolas (E4)”;

“Sim. Contribui para a implementação de medidas de política educativa. Partimos de um sistema centralizado para um sistema descentralizado. Hoje temos um vazão (E7)”;

“Satisfeita mas não totalmente. (E10)”; *“Satisfeito mas a equipa era difícil. Havia 40 agrupamentos (E18)”*.

Por outro lado pela via da proximidade dos coordenadores às escolas:

“Sim. Houve interação com as escolas. Criou condições para uma melhor rede sem perturbações da autarquia nem das famílias (E3)”; *“Ficou satisfeito porque achou*

muito gratificante e de grande proximidade às escolas num trabalho de grande dinamismo com as iniciativas da Ministra M. de Lurdes Rodrigues. A escola via-nos como um aliado no terreno para resolver problemas (E8) ”; “Fiquei satisfeita porque consegui implementar a Drel em concelhos onde estava posta de lado. Começou a haver orientações e os diretores das escolas sentiram isso. Aparecia em inúmeros convites que me faziam (E9) ”; “Sim satisfeito porque serviu para conhecer o terreno em quatro concelhos. Primeiro éramos nomeados pela Ministra. As escolas sentiam isso como relevante. Depois foi o Sr. Drel que nomeou e isso fez com que a nosso trabalho tivesse menos importância aos olhos dos diretores. As escolas viam-nos como mais um departamento da drel. Procurámos travar alguma revolta nas escolas em face das medidas de política educativa (E14) ”. “Satisfeito porque fiz muitas coisas que tinha na ideia, discuti projetos e linhas orientadoras. Foi uma realização quase pessoal. Havia debate e isso interessava-me (E15) ”; “Sim porque pela primeira vez percebi onde estão os obstáculos para as escolas. Perceber o que em tese é possível levar às escolas e o que não o é. Não porque teve a percepção que a administração é o entrave para as escolas chegarem à realização (E17) ”.

Verificámos que nos diferentes depoimentos foi colocado em destaque a relação de confiança que foi estabelecida com a direção das escolas, sendo os coordenadores que mais tempo estiveram no cargo que mais apontam esse facto, como essencial para a sua satisfação pessoal. Esta relação, fundamental para o desenvolvimento de ações tendentes à melhoria dos resultados escolares, demorava algum tempo a estabelecer-se e era necessário que as escolas sentissem a necessidade do CEAE para partilharem as suas verdadeiras dificuldades. Depois de fortalecida, esta relação permitia estabelecer uma boa articulação entre os diferentes agentes no terreno:

“Satisfeita porque consegui uma boa articulação com as escolas, com a autarquia e fez a ponte com o ME (E13) ”.

Também verificámos que ao nível da resolução de problemas nas escolas, as equipas funcionavam como suporte. Este fator provocou satisfação a alguns CEAE que valorizaram o facto de poderem ajudar.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“Sim, em todas as áreas. Bom relacionamento com diretores e DREL. Cumpriu-se o trabalho. Correspondemos em todas as áreas (E2) ”; “Fiquei satisfeito porque consegui falar com todas as escolas às quais dei sempre apoio. Havia alguma incerteza sobre o que se tinha que fazer. As escolas ligavam ao coordenador na busca de ajuda (E11) ”.

Ao nível da abrangência de conhecimentos notámos que os coordenadores entenderam este vetor como relevante para a sua satisfação pelo trabalho realizado. Muitas vezes para além da extensão de conhecimentos tratava-se de colaborar, partilhando outras experiências que outras escolas detinham.

“Sim, aprendi muito - ensinou-me a verdade da educação (E1) ”; “Sim, pela abrangência e pelo conhecimento de várias escolas (E5) ”; “Sim, porque me fez passar por uma experiência com várias aprendizagens. (E6) ”; “Fiquei satisfeita. Deu-me uma visão diferente, mais abrangente (E12) ”.

Apurámos contudo que alguns coordenadores ficaram insatisfeitos, em face do pouco tempo que estiveram no cargo.

“Fiquei (...) com água na boca. (E12) ”; “Não porque tinha muito para dar e o tempo foi curto (E16) ”.

Aa falta de indicações e o papel pouco definido que as equipas tiveram, principalmente numa primeira fase e depois na fase final da sua existência, causou alguma angústia e descontentamento junto dos coordenadores.

“Não. Porque fiquei desencantada com a AP que temos. Há uma transposição de normas para as escolas. (E6) ”; “Satisfeita mas não totalmente. A DREL travava a ação. O papel da EAE não estava bem definido. Completávamos o trabalho da drel. Havia uma separação pouco saudável (E10) ”; “Havia alguma incerteza sobre o que se tinha que fazer. As escolas ligavam ao coordenador na busca de ajuda (E11) ”; “As escolas viam-nos como mais um departamento da drel. Procurámos travar alguma

revolta nas escolas (E14) ”; “Não porque tive a percepção de que a administração é o entrave para as escolas chegarem à realização (E17) ”.

Outro fator apresentado pelos coordenadores para alguma insatisfação, prendeu-se com o grande volume de legislação e de normativos que de alguma forma condicionavam o trabalho das escolas. Neste aspeto, as equipas tinham um papel fundamental que era o de ajudar na implementação das políticas educativas que iam sendo publicadas em Diário da República.

“Não. Foi um ano de grandes transformações e poucos elementos na equipa para um território grande (E19) ”.

Procurámos depois saber de onde vieram estes coordenadores? Onde estavam antes de ingressar na equipa? Na sua esmagadora maioria estavam na escola:

“Escola (E1) ”; “Professor na escola (E4) ”; “Na escola (E7) ”; “Como membro da equipa (E9) ”; “Numa escola (E10) ”; “A lecionar numa escola (E11) ”; “Primeiro na equipa e depois coordenadora concelhia da Educação de Adultos (E12) ”; “Numa escola com aulas normais (E14) ”; “Numa escola a dar aulas (E15) ”; “Na escola (E16) ”; “Agrupamento de escolas Barreiro- educação especial (E17) ”; “Na Escola (E18) ”.

Outros coordenadores desempenharam cargos ligados a escolas como presidentes de conselho executivo ou detendo outros cargos:

“Diretor de Escola Profissional (E3) ”; “ (...) antes, num órgão de Gestão (E9) ”; “ (...) coordenadora concelhia da Educação de Adultos (E12) ”; “Presidente de Conselho Executivo (E13) ”; “Estava na OLEFA em Sobral de Monte Agraço (E19) ”.

Encontrámos também os coordenadores que inicialmente tinham ingressado Apra as equipas como elementos das mesmas, e que em face da rotatividade que existiu de coordenadores acabaram por ser convidados a assumir o cargo de coordenador.

“Já na equipa (E2) ”; “na equipa (E5) ”; “na equipa (E6) ”; “Primeiro na equipa (...) (E12) ”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Outro coordenador estava ligado ao antigo CAE de Santarém:

“No CAE (E8) ”.

Verificámos que os fatores que levaram os coordenadores a aceitar um desafio para o desempenho do qual tinham à partida algumas incógnitas, sobretudo no que concerne ao seu verdadeiro estatuto e papel/função, assim como na forma como se iam expor perante as escolas de uma forma efetiva, e seriam o rosto do Ministério da Educação para o melhor e para o pior, se prenderam essencialmente com o facto de ter sido um desafio que não podiam recusar:

“Por desafio (E2) ”; “Por ser um desafio e por gostar do contato com as escolas (E3) ”;

“Por desafio e por entender que era correta a forma como estava organizado o trabalho (E4) ”; “Achei interessante, desafiante e gosto de desafios (E10) ”; “gosto de desafios (...) (E16) ”; “ (...) Era preciso deixar de dizer mal e ajudar a melhorar (E17) ”; “Aceitei o desafio porque achei que era capaz de corresponder. Já tinha muita experiência administrativa (E18) ”; “Porque fui convidada e não viro as costas a um desafio. No fim de um ano perguntaram-me se queria continuar mas eu disse que não. (E19) ”.

Outros coordenadores entenderam o convite como irrecusável...

“Por Convite. Desejava ter mais ligação às escolas (E5) ”; “Aceitei o desafio porque não tive outra hipótese. Achava que tinha capacidade para o cargo que era fazer a ponte entre o ME e as autarquias (E9) ”; “ (...) Fui convidada. (E12) ”; “Através de um convite pessoal (...) (E14) ”.

Para a grande maioria dos coordenadores o que os levou a aceitar o desafio foi o facto de poderem estar a contribuir para algo de novo e interessante.

“Para tentar ser feliz (E1) ”; “Por me parecer uma experiência interessante e uma oportunidade de trabalho. Podia pensar o trabalho que fazia (E6) ”; “Aceitei o desafio porque estava entusiasmado com o salto qualitativo que a educação se preparava para dar. Era preciso conhecer muito bem as autarquias e eu conhecia (E8) ”; “Havia

necessidade de alterar o sistema. A ministra deixou de negociar com os sindicatos e começou a trabalhar com o conselho de escolas e retira poder aos sindicatos (E7) ”; “Achei interessante (...) (E10) ”; “Porque me pareceu interessante. A indefinição foi o aspeto menos positivo. O mais positivo o contato com as escolas (E 11) ”; “Aceitei o desafio porque achei interessante. (...) (E 12) ”; “Pela ligação à Autarquia. Pela curiosidade em experimentar o que era trabalhar nos serviços centrais e regionais (E 13) ”; “ (...) achei muito entusiasmante (E14) ”; “Porque era uma coisa nova e queria contribuir para algo interessante na educação. Era importante ter uma palavra a dizer sobre a educação. Procurei colaborar para o engrandecimento da educação (E 15) ”; “ (...) gosto de mudanças que me atraem (E16) ”; “Noção de melhoramento do ensino e vontade de ter papel ativo. Politicamente teve a sensação que o ensino ia melhorar. Depois nunca tinha estado do lado da administração e sempre do lado da crítica. (...) (E 17) ”.

Para terminar a identificação do percurso docente dos coordenadores das equipas na vertente do levantamento da sua vida profissional verificou-se a experiência que cada um deles tinha em cargos dirigentes. Constatámos pois, que a maioria já tinha passado por cargos de direção de escola, ou cargos dirigentes ao nível do ME:

“Sim. Diretor de serviços; diretor de escola profissional (E3) ”; “Sim. Presidente de conselho diretivo; (...) (E4) ”; “Sim. Coordenador adjunto do CAE (E7) ”; “No CAE (...) (E8) ”; “Estive em vários órgãos de Gestão e também foi Presidente de Assembleia de Escola (E9) ”; “ (...) Fez parte de uma comissão Administrativa Provisória (E10) ” “Presidente e vice presidente da CAP e diretora (E 13) ”; “Comissão Instaladora e membro do conselho diretivo (E 16) ”; “Diretora e Escola 1º ciclo coordenadora da equipa de educação especial membro do conselho pedagógico (E17) ”.

Verificámos ainda que mesmo fora dos órgãos de gestão da escola, tinham passado por muitos cargos de direção intermédia nas escolas:

“Delegada de grupo. E coordenadora de cursos PCA (E1) ”; “Sim, alguma; dirigente da OLEFA (E 2) ”; “ (...) Coordenador departamento; presidente do conselho

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

pedagógico (...) (E 4) ”; “Coordenador de Diretores de turma. (...) (E10) ”; “Delegado de Grupo e coordenador de Departamento (...). Coordenador de Desporto Escolar (E11) ”; “Apenas como coordenador concelhio da Educação de Adultos (E12) ”; “Diretor de turma, orientador de estágio delegado de grupo (...) (E14) ”.

Outros coordenadores tinham sido diretores de escolas de 1º ciclo:

“ (...), diretor de escola (...) (E18)”.

Apurámos um outro aspeto a ter em conta e que se prendeu com o facto de alguns coordenadores terem experiência em cargos em associações diversas:

“Presidente na Faculdade da Mesa da Assembleia Geral de alunos, representante do Jornal de escola, nos bombeiros foi Presidente da Assembleia Geral (E15) ”; “Dirigente dos Bombeiros e associações recreativas (...) E18) ”.

Verificámos ainda a experiência de alguns coordenadores em cargos de natureza política:

“ (...) Na Administração local (E8) ”; “ (...) Responsável na Câmara da Amadora pela tutoria de várias escolas de 1º ciclo (...) (E11) ”; “ (...) cargos de natureza política (E14)”.

Das entrevistas realizadas verificámos que dois dos entrevistados revelaram não ter experiência em cargos dirigentes, antes de ingressarem na equipa como coordenadores.

“Não (E5) ”; “Não (E6) ”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“A categorização (ou a classificação) é um instrumento importante pelo qual os indivíduos organizam o mundo à sua volta a fim de resolverem certos problemas e atingirem certos objetivos.”

Pinto, A. (1992, p.14)

4. 2. 2- Análise e interpretação de respostas face à categorização

Na área do questionamento que se referia à atuação profissional individual relativamente ao papel do coordenador da equipa de apoio às escolas e da sua equipa, procurou-se junto dos entrevistados saber a forma como prepararam a sua ação e conseqüentemente a ação da sua equipa. Verificou-se que a metodologia utilizada era muito idêntica embora por vezes alguns coordenadores sentissem que face à proximidade da equipa, era desnecessário reunir periodicamente com uma configuração mais efetiva e formal.

“Informação. Verbal. Não havia uma estratégia especial (E3) ”; “Não havia reuniões formais. Estávamos juntos muitas vezes e falávamos dos assuntos. A equipa era pequena. A internet e o computador eram fundamentais (E4) ”; “Havia contacto menos formal entre os membros da EAE. Reuniões não faziam. Era mais em função do que aparecia. Era atuar à "bombeiro" (E 6) ”.

Na maior parte dos casos os coordenadores promoviam reuniões semanais:

“Reunia semanalmente com a equipa. Víamos o que era urgente. Fazíamos um plano. Éramos apoiados pela informação que chegava da drel (E2) ”; “Preparava a ação anualmente, depois mensalmente e reunia com a equipa semanalmente. Contudo havia sempre que montar novas estratégias face ao que nos era pedido. Os recursos humanos eram fracos. Todos tinham de dominar tudo (E8) ”; “Formei equipa que ajustei à dinâmica, estabeleci horários, reunia semanalmente e transmitia informações. Tínhamos poucas condições de funcionamento E10) ”; “Reunindo com a equipa, uma manhã por semana, reportando o que havia sido feito, distribuindo tarefas urgentes, etc. Cada elemento da equipa devia saber pelo menos de duas matérias (E12) ”; “Semanalmente reuniam e fazia-se o ponto da situação; articulava ações, passava a informação e via o que era necessário para ajudar as escolas. A EAE estava

organizada por áreas. Os recursos materiais eram fornecidos pela drel e pela própria escola (E13) ”.

Face à categorização efetuada verificou--se que na maioria das equipas o Coordenador reunia após as reuniões de informação na DRELVT com o Diretor Regional:

“Seleção de documentos. Face à informação da drel. Reunia de 15 em 15 dias. Depois cada um trabalhava por si. Reunia com as pessoas das várias áreas para balanço (E1) ”; “Com a equipa em reunião, discutíamos temas, após as reuniões com a Drel. Tinha 42 unidades orgânicas. Aferia muitas vezes com outros coordenadores a forma de atuação (E5) ”; “De acordo com as orientações da drelvt, fazia reuniões com a equipa. (E7) ”; “Preparava a ação sempre em equipa; informava e pedia sugestões (E9) ”; “Estávamos a aprender. Preparava a ação conforme as necessidades da escola em cada dia. Apagava fogos. Era o resolver cada problema em cada dia que passava. Era a Drelvt que organizava o trabalho. Dentro da EAE o desporto escolar consumia muitas horas. A filosofia era que o que fosse resolvido pela EAE não chegava nem à drelvt nem à secretaria de estado (E14) ”; “Passava a informação, depois de a estudar em casa. Havia uma discussão sobre prós e contras e atuava-se. Todos tínhamos de falar a mesma linguagem. Isso era fundamental E 15) ”; “Reunia com o diretor, depois com a equipa e passava a informação. Primeiro preparei a equipa e só mais tarde fui o elo de ligação entre as escolas e a Drelvt. Ajudei os diretores por causa das eleições (E16) ”; “ A nossa ação foi muito boa. Depois deixou de ter algum relevo quando não pudemos intervir na avaliação de desempenho. Tínhamos, todos, de saber o que queria o governo. Havia partilha para iguais metodologias nas escolas. Houve falta de apoio da DREL (E17) ”; “A partir das orientações da DREL. A minha equipa não tinha professores eram técnicos superiores que vinham do antigo CAE do oeste. Tinha algumas dificuldades de relacionamento mas depois disso foi superado (E18) ”; “Distribuía funções pelos membros da equipa. Reunia todos depois das reuniões com o SR. Drelvt e todos faziam um pouco de tudo. (E19) ”.

Verificámos que um dos elementos, ainda na fase de Coordenador Educativo, no ano letivo 2005/2006, em face do encerramento do CAE de Lisboa, ficou sem equipa e tinha de preparar o terreno sozinho.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“Preparava a ação sozinho, sem equipa. Passava grande parte do tempo na DREL, porque o CAE tinha fechado (E11) ”.

Tentámos também perceber o que variava na atuação do coordenador e da equipa, de escola para escola? Se essa variação era sensível ou não e se isso implicava outros fatores de relacionamento e de atuação por parte da equipa. Em face das respostas obtidas verificámos que muitas vezes, e na maioria dos casos, a intervenção variava de escola para escola face aos diretores das mesmas.

“ (...) mas nem sempre era possível. Em algumas escolas por causa dos diretores, que eram mais sensíveis tinham de ser mais insistentes. Também havia os "equipo-dependentes" (E1) ”; “Variava dependendo do órgão de gestão e do relacionamento que existia de acordo com os problemas a tratar. Havia diretores renitentes (E2) ”; “Variava pouco. Só tínhamos de nos adaptar às suas características (E4) ”; “Variava de acordo com a escola. Dependia do grau de aceitação dos diretores (E5) ”; “Dependia muito da capacidade de liderança dos diretores. Tivemos dificuldades e contestação por parte dos professores. Alteraram-se regras na educação especial e na área do desporto escolar. (E7) ”; “Variava na atuação de acordo com as relações pessoais. Havia bom entendimento mas cada escola é um mundo particular. Havia escolas que procuravam muito o conforto do coordenador (E8) ”; “Variava sobretudo na relação humana com a Direção. Tinha de ter em conta a especificidade de cada grupo (E9) ”. “Variava de escola para escola porque cada escola é diferente (E10) ”; “Variava na ação e gestão das relações pessoais. Havia escolas interessadas e outras não em implementar as medidas. Trabalhava com o diretor (E11) ”; “Variava em função do ambiente da escola. Íamos por vezes por incumbência da Drel. Outras tinham a ver com diretores que queriam a nossa presença para trocar ideias e conversar (E12) ”; “Variava dependendo do órgão de gestão, de acordo com os problemas a tratar. Os bons gestores não precisavam da EAE para tomar decisões, mas apoiavam-se nelas. (E13) ”; “A atuação dos coordenadores era de amizade. Era diferente de escola para escola. O que se dizia era igual. Depois uns procuravam mais apoio outro não. (E14) ”; “Tive de ser muito flexível. Cada escola é uma escola. Os diretores estavam arreigados ao 115/A/98. As escolas sabiam com quem tinham de

falar (E16) ”; “A ação da equipa era condicionada pelo conhecimento da realidade e proximidade de todas as escolas. Eu ia a todas as escolas. Fui aos CME. (...) (E17) ”.

Verificámos igualmente que havia escolas em que a intervenção era modificada consoante as monitorizações a implementar:

“Dependia da situação. A EB é diferente da ES. Havia escolas onde era preciso formalizar a ação outras não. (E6) ”; “Variava conforme a linha política da Autarquia. E a ideia das pessoas com quem dialogava. Eram pessoas muito receosas. (E15) ”; “A ação era condicionada pelo conhecimento da realidade e proximidade de todas as escolas. Eu ia a todas as escolas. Fui aos CME. (...) (E17) ”.

Encontrámos depoimentos em que foi verbalizado que a atuação não variava. Quatro dos inquiridos responderam dessa forma. Contudo parece relevante a forma como as escolas entre si se organizavam. Se havia áreas pedagógicas em que as escolas por concelho ou por zona se encontravam periodicamente, outras havia em que isso não acontecia o que levava a que o discurso do coordenador pudesse, eventualmente, ser mais apropriado ao diretor que estava em presença:

“Da mesma maneira, (...) ” (E1) ”; “Não havia grandes alterações. O principal era ouvir e ajudar. A estratégia era face à escola e aos respetivos diretores (E3) ”; “Variava pouco entre as escolas porque as escolas partilhavam muito entre elas (E18);) “Não variava na ação de escola para escola. Era igual para todas (E19) ”.

No que diz respeito aos recursos e materiais que apoiavam os coordenadores, a questão era transversal e a metodologia muito idêntica, ou seja, espaço físico numa escola e computadores portáteis distribuídos por quase todos os elementos da equipa para que o trabalho pudesse ser operacionalizado.

Atentemos agora na análise aos resultados da variação de abordagem dos coordenadores e das suas equipas em face do grupo disciplinar que os CEAE estavam a monitorizar.

Atentemos primeiro na resposta dos que alteravam a abordagem em face da monitorização a efetuar:

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“Segundo uma norma (E1) ”; “Sim (E6) ”; “Sim (E7) ”; “Nas diferentes áreas de intervenção variava mais de acordo com o feitio dos elementos da equipa do que das escolas (E8) ”; “Quanto aos grupos disciplinares também havia diferença de escola para escola (E9) ”; “Variava também as monitorizações e levava os professores a cumprir a lei (E10) ”; “As relações pessoais foram difíceis e nem sempre foi possível fazer da mesma forma independentemente da matéria (E11) ”; “Variava também atendendo à área de disciplina e das pessoas. Desporto escolar mais fácil. Educação especial a mais difícil (E12) ”; “As temáticas a abordar influenciavam a atuação na escola (E13) ”; “Também variava (E16) ”.

Depois as respostas dos coordenadores que não variavam:

“Não variava (E2) ”; “Não, procurava dar aconselhamento (E3) ”; “Processo de adaptação (E4) ”; “Também variava (E5) ”; “Não (E14) ”; “Não. Muita gente tentava controlar as coisas (E15) ”; “Não (E17) ”; “Não variava. Escrevia as orientações e referia-as para que não existissem dúvidas (E18) ”; “Também não (E19) ”.

Um trabalho diário de campo com muitos interlocutores, além de desgastante, pode tornar-se demasiado exigente. Em face da pergunta: “Qual a sua maior preocupação quando trabalhava com uma escola?”, os CEAE têm respostas que confluem praticamente todas numa primeira preocupação: – que a escola visse os seus problemas resolvidos. Assim, do ponto de vista da categorização verificámos a existência de coordenadores, cuja maior preocupação era a satisfação da escola:

“Que a escola alcançasse os objetivos e que respondesse em tempo útil às solicitações. Numa outra vertente que não se revoltasse e não fizesse nada (E1) ”; “Perceber as necessidades da escola para poder ajudar (E9) ”; “Que as coisas avançassem de igual modo em todas as escolas (...) Investi muito nisso (E11) ”; “Entender o que era importante para a escola e ajudar a concretizar (E12) ”; “Que o trabalho fosse conseguido e as pessoas satisfeitas. (...). (E15) ”.

Apurámos que outros coordenadores, ainda dentro da mesma linha de ação, priorizaram a resolução dos problemas efetivos da escola:

“Fazer a ponte. Que a drel ouvisse as necessidades das escolas e tentar que o que era emanado pela drel fosse executado nas escolas (E2) ”; “Mostrar disponibilidade para poder ajudar a resolver problemas. Fazia propostas. “Havia confiança de que eu era solidário (E3) ”; “Apoiar as escolas nas dificuldades do dia-a-dia. (E4) ”; “Que a escola reunisse condições para responder à adversidade (E6) ”; “Que compreendessem e interiorizassem as medidas e as aplicassem (E7) ”; “Estar ao seu lado na resolução dos problemas. Muitas vezes contra a ideia feita por parte da Drelvt em relação às escolas (E8) ”; “ (...) Nunca inspecionar. Havia instruções minhas para nunca entrar em conflito (E10) ”; “O rigor na execução das tarefas. Incomodava-me o facto de não ter respostas para o que me perguntavam (E19) ”.

Verificámos que uma das áreas fortes do trabalho dos coordenadores, já que de um trabalho diário e sistematizado se tratava, era o de criar confiança. Isso também é vincado nas respostas:

“Era eliminar confrontos. Transmitia às escolas sempre o lado positivo (E5) ”; “ (...) conseguir uma boa relação com elas. Tentava retirar "pedras da engrenagem". (...) (E11) ”; “Que a escola cumprisse o melhor possível. O diretor decidia mesmo que o CEAE pudesse condicionar. (E14) ”; “ (...) Fugir de deixar a pensar os diretores que era uma inspeção ou que estes me criassem aversão. (E15) ”; “Trabalho em parceria com os presidentes do Conselho executivo para estes perceberem exatamente o que se pretendia. Proximidade, compreensão, apoio direto e via telefone. Eu era da administração mas estava disposta para colaborar. Entre a escola e a administração optava sempre pela escola (E17) ”; “Fazer mesmo trabalho de apoio e dar boa imagem do Ministério. Apoiar e não inspecionar. (...) (E18) ”.

Encontrámos ainda outros CEAE que afirmam que procuraram essencialmente fomentar um trabalho de parceria com as escolas:

“Dialogar com a escola no sentido de ajudar, apoiar e transmitir alguns conhecimentos. (...) (E10) ”; “Que a escola visse na coordenação e no Ministério um parceiro (E13) ”; “Que não me visse como Drelvt. Era um elo de ligação (E16) ”; “ (...) Fazer um trabalho de proximidade (E18) ”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

As respostas categorizadas evidenciam uma relação dos coordenadores próxima dos diretores das escolas. Isso fica bem patente nas respostas à pergunta: “ Como descreveria a sua atuação numa escola? Qual era a sequência?”

“falava c/ o diretor sempre em primeiro lugar (E1) ”; “falava c/ diretor sempre em primeiro lugar (E2) ”; “Sempre contato direto e depois encaminhamento da situação para resolução (E3) ”; “primeiro sempre com o Diretor (E5) ”; “sempre primeiro com o diretor da escola e depois reunia com a equipa (E7) ”; “Primeiro contactava a Direção. Informava ao que ia e quando ia. Tudo deve passar pela Direção (E10) ”; “Começava por falar com o Diretor, ia às escolas conheciam os agrupamentos (E11) ”; “Começava sempre pelo diretor (E 14) ”; “Sempre com o diretor (E 16) ”; “Dava apoio aos diretores na gestão de acordo com o perfil de cada escola. Ajudava e dava sugestões. A área pedagógica seria por conta dos diretores nunca me meti nisso. (E17) ”; “Começava sempre a minha ação pelo diretor (E18) ”; “Começava sempre a minha ação pelo diretor (E19) ”.

Encontramos, contudo, testemunhos em que os coordenadores fazem depender a sequência da atuação da monitorização a efetuar:

“Reuniões mensais com debates que procuravam levar à resolução de problemas. Os temas eram propostos por mim ou pelas escolas. (E4) ”; “Apoiava o diálogo partindo do pressuposto que a escola teria de encontrar as soluções. Apresentava exemplos de boas práticas (E6) ”; “Muito pouco formal. Chegava muitas vezes sem avisar. Os assuntos do PND eram recorrentes (E8) ”; “Dependia de escola para escola e nem sempre era o diretor o primeiro a ser contactado. Dependia dos diretores darem-nos ou não liberdade para fazer o trabalho (E12) ”; “Dependia da natureza do que ia fazer. Contactava a Direção a dizer que ia. Na Educação. Especial tratava diretamente com o responsável na escola. (E13) ”; “Em princípio anunciava ao que ia. Nunca aparecia de surpresa porque as pessoas ficariam nervosas (E15) ”.

Verificámos também que outros coordenadores fazem depender a sequência da sua intervenção do cariz da relação existente com o diretor da escola:

“Primeiro cortesia, depois mais familiar, oferecia ajuda e mostrava disponibilidade (E9) ”.

Analisámos depois a relação existente entre a autarquia e os CEAE. Os coordenadores tiveram também como função escabelecer pontes entre os diferentes intervenientes educativos no terreno. Assim, os coordenadores são praticamente unânimes em afirmar que colaboraram para que a relação entre as autarquias e as escolas pudesse ser o mais assertiva possível. Não conseguem distinguir muito bem qual dos termos melhor representou o seu trabalho, com cada uma das autarquias: se organizar; se gerir, se contratar; se construir/manter; se cooperar.

À primeira possibilidade apresentada que era ‘cooperar existiram cinco respostas:

“Apoiar e aconselhar (E7) ”; “Cooperar, (...) (E13) ”; “Cooperar com dois concelhos. (...) (E14) ”; “cooperar (E17) ”; “ (...) Cooperar (E19) ”.

No que diz respeito a ‘organizar’, foram sete as respostas dos coordenadores neste sentido

“Dependendo da autarquia seria organizar (...) (E1) ”; “Organizava, (...) (E2) ”; “ (...) Organizar (E4) ”; “ (...) Organizar (E5) ”; “Organizar, (...) (E8) ”; “Com umas era Organizar (...) (E12) ”; “Organizar (E18) ”.

No que concerne a ‘gerir só dois entrevistados pensam que era nessa área que se estabelecia a relação:

“Dependendo da autarquia seria (...); gerir (...) (E1) ”; “Gerir (...) (E5) ”

Avançando para o fator “manter” há muitas respostas que indiciam algum trabalho já efetuado e a necessidade de, face às novas políticas educativas, tentarem manter o que de bom se fazia e avaliar consistentemente o que de menos bom havia na oferta educativa e formativa nos diferentes concelhos. Verificou-se que esta é claramente uma das questões que mais respostas reúnem – onze.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“Dependendo da autarquia seria (...) e manter (E1) ”; “ (...) Manter (E3) ”; “ (...) Manter (...) (E4) ”; “ (...) Manter principalmente nas AEC (E8) ”; “(...) Manter (E9) ”; “ (...) e Manter (E10) ”; “Manter (E11) ”; “ (...) e Manter (E12) ”; “ (...) e Manter (E13) ”; “ (...) manter (E16) ”; “Manter (...) (E19) ”.

Conferimos depois os coordenadores que elegem o termo “construir”. Sendo função dos coordenadores ajudar a construir, a autonomia que se queria transmitir às escolas e a necessidade de as autarquias descobrirem por si, o seu caminho, levava a que esta vertente da construção de novas realidades fosse, aparentemente, preterida. Mesmo assim os coordenadores, pelas respostas verbalizadas, sentiram necessidade de ajudar numa construção que passava por muitas medidas novas e que conseqüentemente originava novos entendimentos e formas de atuação. Onze coordenadores abordam esta questão da ‘construção’ como relevante no seu trabalho com as autarquias:

“Dependendo da autarquia seria (...) a construir (...) (E1) ”; “ (...) Construía (...) dependendo da autarquia (E2) ”; “Construir (...) (E3) ”; “Construir, (...) (E4) ”; “ (...) Construir (...) principalmente nas AEC (E8) ”; “Construir (...) (E9) ”; “ (...) Construir (...) (E10) ”; “Com umas era (...),com outras Construir (...) (E12) ”; “ (...) Construir (...) (E13) ”; “Com umas era Construir (...) (E15) ”; “Construir (...) (E16) ”.

Numa perspetiva antagónica há dois entrevistados que aludem ao facto de não terem mantido uma relação próxima com as autarquias que se inscreviam na sua área de ação:

“Não tinha contato com a autarquia de Lisboa. Era o Sr. Drel (E6) ”; “ (...) com outras era uma seca e tempo perdido (E15) ”.

Conferimos que nenhum deles entendeu que ‘contratar’ fosse a palavra que melhor definia o relacionamento entre a autarquia e os Coordenadores.

A questão seguinte tem um significado muito próprio e foi colocada propositadamente desta forma para que se percebessem as motivações dos coordenadores. Por um lado alguns mostram-se críticos face ao facto de as EAE estarem dependentes das Direções Regionais. Por outro com o novo enquadramento das Direções Gerais até que ponto essa ligação à escola pode ser efetiva e genuína?

Procurámos depois apurar o entendimento dos coordenadores relativamente à questão: qual deveria ter sido o verdadeiro papel das EAE?”. Esta pergunta foi respondida de uma forma, que no nosso entender, denota carência de aprofundamento por parte das equipas na relação e no trabalho que é feito com as escolas. Unanimidade parece existir quanto ao facto de haver necessidade de as EAE existirem e terem maior capacidade de autonomia que lhes permita apoiar as escolas e as suas necessidades.

Aferimos que alguns coordenadores apresentam as EAE numa perspetiva de criar melhores canais de mediação entre todos os intervenientes no processo educativo:

“ (...) Colaborar na mudança de um sistema centralizado. Facilitar a ligação às estruturas superiores (E7) ”; “Deveriam ser o veículo para o Ministério chegar às escolas e dar o seu apoio. (...) (E8) ”; “Fazer a ponte entre a escola a autarquia e o ministério. Fazendo parte de muitos CME e de muitos NLI e mesmo CLAS, isso permitia um contato direto entre instituições (E15) ”.

Outros coordenadores entendem que as mesmas deveriam apresentar-se com uma perspetiva de maior apoio educativo:

“Menos burocrático e mais Apoio Pedagógico. Devia ser mais aconselhamento e apoio (E3) ”; “Deviam ser um apoio educativo às escolas. Deviam ser os avaliadores de desempenho dos diretores das escolas (E4) ”; “Apoiar, acompanhar e aconselhar. Colaborar na mudança de um sistema centralizado. (...) (E7) ”; “Deveriam ter mantido a estrutura inicial dos CAE. Deveriam ter mais poder para intervir nas escolas. (...) (E19) ”.

Verificámos que também em relação a esta pergunta há um propósito claro que os coordenadores não quiseram deixar de expressar e que se prende com a proximidade que entenderam como necessária em relação às escolas:

“As equipas apoiavam as escolas e as escolas confiavam nas EAE, mais do que na drel. (...) (E9) ”; “Dar apoio e ajudar. Devíamos ter mais autonomia. (...) (E10) ”; “ (...). Devia de existir proximidade entre as escolas e a equipa (E11) ” “Não deviam ser só de apoio mas ter a possibilidade de decidir e intervir sob responsabilidade do CEAE. Deviam decidir nos terrenos onde trabalhavam. Assim não foram mais do que uma dependência da drel (E14) ”; “Fazer a ponte entre a escola a autarquia e o ministério.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Fazendo parte de muito CME e de muitos NLI e mesmo CLAS, isso permitia um contato direto entre instituições (E15) ”; “As EAE deviam ser o que as autarquias quisessem. As EAE eram o reflexo dos seus coordenadores. Estavam ou não presentes na vida. A forma como os CEAE viam as "coisas" era preponderante. O importante era resolver os problemas das escolas. (E17) ”; “Evoluir numa perspetiva de maior proximidade (E18)”.

Comparámos também o facto de muitos coordenadores apresentarem as equipas numa perspetiva de monitorizar a implementação das políticas educativas, como forma de ajudar as escolas na execução no terreno das mesmas:

“Deveriam ser meios difusores da política educativa. Depois deviam de avaliar se as medidas estavam a ser cumpridas ou não. Só assim se poderiam avaliar as medidas de política educativa (E13) ”; “Deveriam ter mais gente. Os CEAE deveriam ter mais tempo para trabalhar diretamente com os diretores das escolas. Tem que se apostar 100% na monitorização (E16) ”; “ (...). O importante era resolver os problemas das escolas. (E17) ”.

Verificámos ainda uma outra categoria que se prende tão-somente com a necessidade sentida pelos coordenadores de apoiar as escolas na implementação das medidas de política educativa:

“Deviam Ouvir mais para poder apoiar melhor e chegar mais longe (E1) ”; “Apoiar. Ser uma âncora para as escolas (E2) ”; “As equipas apoiavam as escolas e as escolas confiavam nas EAE, mais do que na drel. “A Drelvt era um entrave. Precisávamos de EAE maiores e Dre menores. As EAE deviam de fazer coisas que as autarquias fazem...mal (E5) ”; “Apoio, não consultadoria mas ajuda. Encaminhar e ajudar as escolas a encontrar um caminho (E6) ”; “Deveriam ser o veículo para o Ministério chegar às escolas e dar o seu apoio. Não deviam ser "pombos correio". Deviam ter mais competências. Na Drelvt os diretores de serviços viam as EAE como "sombras" (E8) ”; “Dar apoia e ajudar. Devíamos ter mais autonomia. O trabalho das EAE não foi bem reconhecido pela Drelvt. AS EAE foram mal avaliadas. Todos trabalhavam imenso e depois não se viu reconhecimento. Eramos "pau mandado" para tudo (E10) ”; “Deveriam ter tido um papel mais interventivo e mais competências, mais poder de

decisão. O princípio da existência das EAE que era a proximidade está correto. Havia necessidade de nos relacionarmos com outras entidades no terreno. ME (E12) ”.

Constatamos ainda que há coordenadores que expressam o seu parecer no sentido de potenciar as escolas e muni-las de instrumentos que lhes permitam ser mais ativas:

“ (...) Encaminhar e ajudar as escolas a encontrar um caminho (E6) ” “Deveriam ter tido um papel mais interventivo (...) (E12) ”; “Não deviam ser só de apoio mas ter a possibilidade de decidir e intervir sob responsabilidade do CEAE. (...) (E14) ”.

Mantendo-nos ainda na área de questionamento relacionada com atuação profissional individual relativamente ao papel do coordenador da EAE e da sua equipa, passemos à análise da perspetiva que os coordenadores tiveram do órgão onde os diretores deveriam procurar organizar e decidir sobre a gestão dos conteúdos e as suas práticas de ensino. Da mesma forma procurámos identificar estratégias de trabalho dos coordenadores na gestão pessoal com o diretor da escola e com a comunidade. Muitas respostas dos coordenadores apontam para o Conselho pedagógico como sendo o espaço privilegiado para este tipo de função. A própria legislação para isso aponta também:

“ (...) em simbiose com o pedagógico (E2) ”; “No Conselho Pedagógico (E3) ”; “Organizar e decidir no conselho pedagógico (...) (E4) ”; “No Conselho Pedagógico (E5) ”; “Pedagógico (E7) ”; “Deveriam decidir e organizar no CP (...) (E8) ”; “Decidir e organizar no Conselho Pedagógico (E9) ”; “Organizar e decidir no Conselho Pedagógico (E10) ”; “Organizar e decidir no Pedagógico. Os diretores têm de tomar decisões. (E11) ”; “Decidir e organizar sobre as práticas e conteúdos no C. Pedagógico (E12) ”; “Decidir e organizar no Pedagógico (E13) ”; “No conselho Pedagógico (E14) ”; “Decidir e organizar no Pedagógico (...). (E15) ”; “No conselho pedagógico (E16) ”; “Decidir e organizar no Conselho Pedagógico (E18) ”; “Decidir e organizar no Conselho Pedagógico (E19) ”.

Outros coordenadores acrescentam ao Conselho Pedagógico o Conselho Geral, como fórum privilegiado para estas ações.

*“No Conselho Geral (...) (E2) ”; “Deveriam decidir e organizar (...) e no CG. (E8) ”
“ (...) no conselho geral numa ligação aos pais e aos outros órgãos (E15) ”.*

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Outros coordenadores avançam com a hipótese de ser da responsabilidade do órgão de gestão, as questões relacionadas com a gestão de conteúdos e as práticas de ensino.

“Em todos os órgãos. Só assim demonstram ação (E1) ”; “ (...) e no órgão de gestão (E4) ”; “Não deve ser o diretor mas os professores a fazê-lo. O diretor devia pensar a escola. Devia pensar, criar um sentido e relacionar a escola. Tem de pensar o "como Fazer" (E6) ”; “O diretor não pode prestar contas sobre o que não faz. Por isso a área pedagógica não é da sua responsabilidade. Os diretores devem decidir com autonomia na escola (E17) ”.

Nesta sequência questionaram-se os Coordenadores sobre o facto de terem sentido ou não que colaboraram para que a ação da escola fosse mais centrada na qualidade de serviço prestado e menos nas vantagens e desvantagens corporativas. Quase todos responderam, face à sua perceção que tinham colaborado para que a procura da qualidade fosse impulsionada:

“Sim junto das escolas cujos diretores quiseram prestar esse serviço (E1) ”; “Sim, mas não sei se foi concretizado (E2) ”; “Sim. Notei que existia bom senso (E3) ”; “Sim (...). Dependia dos diretores. Alguns entendiam-nos como "comissários políticos" do governo (E4) ”; “Sim. A desconstrução do corporativismo fez parte de uma das tarefas das EAE (E5) ”; “Sim. Não tenho certeza se funcionou. As escolas mais enfraquecidas internamente foram as que melhor nos acolheram (E6) ”; “sim. Deixou de ser tudo negociado em termos centrais (E7) ”; “Sim, trabalhou para isso. Reuniões periódicas com os diretores (E8) ” “Sim. Com diferentes tipos de sucesso (E9) ”; “Sim. A equipa era muito procurada pelos diretores das escolas. Ajudávamos a resolver as situações. Éramos os primeiros a saber. (E10) ”; “sim (E11) ”; “Sim (E12) ”; “Sim E13) ”; “Sim (...).O resto era difícil de ser preocupação (E14) ”; “Sim (E15) ”; “Sim (E16) ”; “Sim (E17) ”; “Sim E18) ”.

Verificámos contudo, que alguns dos coordenadores sentiram-se afastados desta realidade e deste objetivo:

“ (...) Não. Dependia dos diretores. Alguns entendiam-nos como "comissários políticos" do governo (E4) ”; “ (...) mas a maior preocupação das escolas era gerir os

espaços onde meter os alunos. O resto era difícil de ser preocupação (E14) ”; “Não senti (E19) ”.

Na questão seguinte a abordagem foi direcionada para a relação das EAE com as famílias. As respostas apresentadas demonstram que esta não foi uma área que as equipas privilegiassem. Também se pode verificar que esta não era sua função expressa na delegação de competências. Contudo, há respostas interessantes que podem indiciar que mesmo indiretamente os CEAE influenciavam os diretores de escola no sentido de estes ouvirem mais as famílias dos alunos:

“Sim (E1) ”; “Sim. Havia escolas com gabinetes de apoio à família (E2) ”; “Sim mas só nos CME. Nas AEC foi residual (E5) ”; “Sim (E7) ” “Sim mas já é prática nestes concelhos (E8) ”; “Sim. Dei sugestões a escolas para que se abrissem ao exterior (E9) ”; “Sim principalmente ao nível da educação especial (E10) ”; “Sim (E11) ”; “Sim. Por três vezes fui chamada para tal. Éramos mediadores (E12) ”; “Sim. Tive várias reuniões de assembleias de pais (E13) ”; “Sim. Havia pais interessados em resolver problemas e chamavam-nos para colaborar. (E15) ”; “Sim. Como mediadora. Estávamos mais à vontade para dizer algumas coisas (E17) ”; “Sim. Uma visão exterior era relevante para ajudar na resolução dos problemas. (E18) ”.

Verificámos que há coordenadores que expressam com pragmatismo que a sua influência foi muito diminuta:

“Pouco. Fiz em algumas circunstâncias papel de mediador mas como resposta a ação pontual (E3) ”; “Pouco. Só casos pontuais (E4) ”; “Sim mas só nos CME. Nas AEC foi residual (E5) ”; “Pouco (E6) ”; “Pouco (E14) ”; “Sim, mas pouco (E19) ”.

Constatámos ainda que existiu um coordenador que discordava deste tipo de atuação, junto das famílias. Face a este fator não teve qualquer influência.

“Não fiz isso porque não concordo. Os pais e a associação de pais só servem para chatear (E16) ”.

No que respeita ao trabalho realizado com as autarquias há aqui a perfeita perceção da importância que os Coordenadores davam à relação e ao trabalho desenvolvido. Quanto

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

melhor fosse o trabalho com as autarquias, melhor seria o trabalho da autarquia com as escolas:

“Sim. As escolas secundárias pouco (E2) ”; “Sim quer através dos conselhos municipais de educação. (...) (E3) ”; “Sim. E foi aqui que mais se sentiu a minha presença (E7) ”; “Sim (E9) ”; “Sim. Tínhamos boa relação com a autarquia (E10) ”; “Sim (E13) ”; “Sim (E15) ”; “Sim (E16) ”; “Sim (E18) ”; “Sim (E19) ”.

Um dos aspetos mais vincados nesta resposta é o facto de os coordenadores entenderem que tentaram sempre aproximar as escolas das autarquias:

“Sim. Principalmente com as mais fraquinhas em matéria de educação (E1) ”; “Sim. Era chamado por todas elas para diferentes assuntos. As autarquias valorizaram ter um representante do ME (E4) ”; “Sim. As câmaras perceberam o papel de mediador que o coordenador tinha e aceitaram o seu apoio. Na contratualização de competências as EAE foram fundamentais (E8) ”; “Sim. A EAE fazia de interface nos contratos de execução. A EAE era a garantia de que o tratamento das autarquias com as diferentes escolas fosse o mesmo. O autocontrolo deve ser externo (E5) ”; “Bastante. Ajudei muito a criar relação entre escolas e autarquias que não chegavam à conversa. (E12) ”; “Sim. No sentido de a ação da escola não ser tão separada das autarquias (E14) ”; “sim. A equipa por vezes era o "confessionário" dos vereadores (E17) ”.

Mesmo depois de ter existido uma boa colaboração entre as equipas e as autarquias há coordenadores que entenderam não ter existido grandes progressos:

“ (...) As cartas educativas foram elaboradas na altura eu estive sempre presente (E3) ”;
“Sim mas não foi fácil. Foi uma relação de respeito mas sem grandes avanços. (E11) ”.

Também apurámos que um dos coordenadores entendeu que nunca tivera esse papel. Este coordenador tinha uma realidade muito diferente pois a ligação com a autarquia era feita a nível central através da DRELVT.

“Não (E6) ”.

A entrevista foi efetuada aos Coordenadores durante o ano de 2012. Nesta fase ainda existiam as Direções Regionais de Educação. Hoje o triângulo terá de substituir num dos seus vértices a DRE pela DGEstE. Assim, “Face ao terminar das equipas e ao novo triângulo que se criou com DRE/Escolas/Autarquias mediados pelas EAE qual lhe parece ser o principal papel dos coordenadores?” Muitos coordenadores optaram pela mesma resposta - apoiar e monitorizar:

“Quase um papel de gerir marionetas. Apoiar para progredir (E1) ”; “Mediar e implementar práticas no terreno (E10) ”; “Mediar, Informar, gerir (...) (E13) ”; “Quase nulo. O coordenador não tinha acesso ao presidente de câmara. Tinha de ter outra autoridade. Teria mais influência em relação às escolas do que às autarquias. (E14) ”;

“Fazer pontes, ser facilitadores e coordenar. Coordenar no sentido de chegar à solução para os problemas. (E15) ”; “Elo de ligação e proximidade. (...) (E18) ”.

Alguns coordenadores dentro da mesma linha de raciocínio acrescentam também o papel de ligação:

“Representação Pessoal do Diretor regional (E3) ”; “O mesmo. Apoiar, acompanhar e aconselhar (E4) ”; “O papel de ligação entre elas. Situava o CEAE no centro do triângulo e depois os vértices nunca se tocavam. A intervenção dos CEAE era importante na ligação autarquia/escola. As autarquias muito politizadas e a Dre muito longe (E5) ”; “ (...) Facilitador (E7) ”; “Articular - ligação e parceria. Aferir recursos de cada um dos intervenientes (E12) ”; “Elo de ligação (...) (E18) ”.

Outros coordenadores preconizam um encontro de canais que possibilite uma rede de diálogo e comunicação entre os diferentes intervenientes:

“Encontrar canais de diálogo, entre- faces, pontos de contato. Mas estávamos muito alinhados ao topo da hierarquia do ME (E6) ”; “Estabelecer uma rede de comunicação entre todos e que funcionasse (E11) ”; “Articular - ligação e parceria (...) (E12) ”; “ (...) e gerar consensos (E13) ”; “Fazer pontes, ser facilitadores e coordenar. Coordenar no sentido de chegar à solução dos problemas. (E15) ”; “Resolução de problemas. Mas a relação era mais biunívoca escola/autarquias (E17) ”; “Elo de

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

ligação e proximidade. Os CEAE eram a presença do ME. Com o fim das EAE as escolas disseram isto é um caos (E18) ”.

Verificámos também que alguns coordenadores apontaram o papel de mediadores como sendo muito importante para o estabelecimento de entendimentos entre os intervenientes no processo.

“Coordenadores =interlocutores (E2) ”; “Mediação. (...) (E7) ”; “Papel de mediadores. Representante do ME que conhece o local e tem visão global da zona (E9) ”; “Mediar (...) (E10) ”; “Mediadores e interlocutores e levar às escolas as políticas educativas. As escolas estão de pé atrás em relação às DRE e as EAE é que lhes dão suporte. Com o fim das EAE ninguém responde a ninguém (E16) ”; “Papel de mediadores. Pôr água na fervura aqui e ali. (E19) ”.

Verificámos de igual forma que numa vertente diferente há coordenadores que entendem que o papel dos CEAE e conseqüentemente da EAE deveria ter mais competências:

“O papel de mediação mas podia ser potenciado se tivesse mais competências. Houve uma indefinição da figura dos CEAE o que foi um erro (E8) ”.

Passamos em seguida à área de questionamento que apresenta as concepções dos CEAE sobre os/as diretores / diretoras das escolas relativamente à orientação para a oferta formativa da escola e gestão operacional da mesma. Numa primeira fase os objetivos específicos visaram a identificação dos indicadores para o exercício do cargo de diretor de escola.

Foi efetuada uma elencagem da formação dos diretores. Segundo os testemunhos dos coordenadores os diretores tinham formação:

“Sim mas não chegava. Falta vocação (E1) ”; “Sim (E2) ”; “Sim (E3) ”; “Sim. Mas há gestores com cursos e são maus e há outros sem curso e são bons (E4) ”; “Sim” (E5) ”; “Nem todos (E6) ”; “Tinham formação (E9) ”; “Tinham formação” (E10) ”; “Sim tinham formação” (E11) ”; “Sim tinham de modo geral. (...) (E12) ”; “Tinham de um

modo geral. (...) (E13) ”; “De um modo geral sim (E14) “; “De um modo geral sim (E15) ”; “Tinham formação (E19) ”.

Verificámos que existiram coordenadores que identificaram diretores que não possuíam formação específica para o cargo:

“Nem todos (E 6) ”; “Não tinham formação específica. Tinham experiencia de gestão (E7) ”; “Não tinham mas depois do 75/2008 foram-se atualizando (E8) ”; (...) Outros eram "só" professores (E12) ”; “ (...) Alguns, poucos, não (E13) ”; “Não (...) (E16) ”; “Não (de modo geral) (E17) ”; “Não (de modo geral) (E18) ”.

No que diz respeito à formação que deveriam ter e que precisariam, muitos CEAE pronunciaram-se pelo aspeto das relações interpessoais. O cargo de diretor é desgastante e por isso muitas vezes as pressões externas, acrescidas da necessidade de viver um quotidiano saudável na escola, não torna as opções a tomar, fáceis. Os próprios CEAE apercebiam-se desse facto:

“ (...), em relacionamento interpessoal (E12) ”; “ (...) na área de relacionamento interpessoal (E13) ”.

Constatámos, em face das respostas obtidas, que no entender dos coordenadores, a área em que mais necessidade de formação os diretores demonstram é na de administração e gestão escolar. Esta foi a mais referida:

“Vocação. Estar presente e querer ajudar a escola (E1) ”; “Precisavam de mais formação na área da gestão escolar (E2) ”; “Administração e Gestão escolar (E4) ”; “Gestão e Administração Escolar. (E6) ”; “Especializada na área da gestão dos recursos (E7) ” “ (...) em gestão, (...) (E12) ”; “Administração e Gestão escolar (...) (E13) ”; “Carreira própria, com componente financeira. Têm de ser avaliados pelo sucesso das escolas. Não se podem é avaliar todas as escolas da mesma forma. (E17) ”;
“Na área de Gestão (E18) ”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Um dos aspetos que os coordenadores não puderam deixar de mencionar foi a capacidade de liderança. Esta também se trabalha, estuda e aprimora. Daí a menção à formação em liderança como necessária para os diretores.

“Em liderança, (...) (E12) ”.

Por último, temos os coordenadores que entendem que a formação que os diretores tinham, face às respostas da questão anterior, era uma formação sólida e que não necessitavam de outra.

“Não muito diferente da que já possuíam (E5) ”; “Agora já têm (E8) ”; “De um modo geral já tinham formação (E9) ”; “Nenhuma (E10) ”; “Já tinham formação (E11) ”; “Não necessitavam (E14) ”; “Não precisavam, tinham conhecimentos e capacidade (E15) ”; “Não necessitavam (E19) ”.

Os coordenadores apresentam ainda respostas que denotam desconhecimento em relação à efetiva necessidade ou não de formação por parte dos diretores de escola:

“desconheço (E3) ”.

Sobre as razões que levaram os diretores a ser escolhidos para o cargo é fácil verificar que os fatores continuidade e antiguidade são fundamentais para a reeleição. Esta é a forma como os CEAE veem o processo:

“ (...) Vinham de há muito tempo (E3) ”; “Por continuidade (E5) ”; “Antiguidade (E6) ”; “Por continuidade e face ao projeto que apresentavam ao C.G. (E10) ”; “Eram escolhidos alguns por continuidade, outros porque já tinham formação (E11) ”; “por continuidade (E12) ”; “Por continuidade ou porque não havia mais ninguém, por votação (...). Havia casos que tinham a ver com corporativismo (E13) ”; “Antiguidade (E14) ”; “Porque eram "gente" da escola (...) (E15) ”; “Pela experiência. Já trabalhavam na escola. Ninguém queria ser diretor porque ser diretor era muito chato. Tinham de se centrar nos alunos e não nos professores. Para se gerir uma escola tem de se trabalhar muito mais. Muitos professores não querem isso (E16) ”; “Por continuidade ou grupos de influência. Muito "amiguismo" a funcionar (E18) ”.

Para a reeleição o fator “apoio dos professores” também aparece como relevante para que o conselho geral possa reeleger ou reconduzir o diretor.

“Apoio dos colegas (E2) ”; “Pelos docentes. (...) (E3) ”; “Desde que agradasse aos docentes tinha a reeleição garantida (E4) ”; “ (...) e bem integrada na zona (E15) ”.

Verificámos que alguns coordenadores apresentam o fator autarquia como sendo preponderante na eleição do diretor. Apurámos mesmo que a partidarização do conselho geral, já antes abordada, aparece vincada nas respostas com alguma preponderância:

“Muitas vezes por manipulação. Agora está diferente. Com a avaliação do pessoal docente, o ‘porreirismo’ acabou. As Câmaras têm uma palavra a dizer em quem é diretor (E8) ”; “Por votação. Uns com indicação da autarquia. Outros porque iam para escolas problemáticas. (E9) ”; “Por indicação da comunidade (E17) ”.

De uma análise mais exaustiva das respostas dos coordenadores parece-nos que um dos fatores que empiricamente deveria ser determinante, a competência para o cargo, é referido de uma forma colateral pelos coordenadores:

“Uma minoria tem jeito. Outros que podiam não estão para aí virados (E1) ”; “simpatia e experiência (E7) ”; “ (...), por mérito. (E13) ”.

Apurámos também que um dos coordenadores que esteve somente um ano na equipa responde desconhecer:

“Não sei (E19) ”.

No que diz respeito à forma como são eleitos os diretores de escola, a grande maioria dos coordenadores não concorda com o modelo atual. A sua experiência e o seu relacionamento com os mesmos terão conduzido a isso. Todavia as propostas apresentadas não configuram alterações muito significativas

“Não concordo: deviam ser designados pela administração educativa em face de uns concursos (E3) ”; “Não concordo: têm que ter carreira, concorrer às vagas, curriculum para poderem ser escolhidos pela DREL e órgãos dos pais. Têm de ser responsabilizados pelos dinheiros (E17) ”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Outros coordenadores propunham uma solução que passasse pela apresentação de um currículo e pela submissão a uma entrevista com modelo mais aberto para a eleição do diretor:

“Não concordo. Deve haver apresentação de Candidatura com projeto apresentado. Apreciação curricular e entrevista (E4) ”; “O Diretor deveria candidatar-se e poderia ser um Professor de fora a fazê-lo. (...). Os dois mais votados iam ser sufragados no conselho geral (E13) ”

“Não concordo. Têm que ter carreira, concorrer às vagas, curriculum para poderem ser escolhidos pela DREL e órgãos dos pais. Têm de ser responsabilizados pelos dinheiros (E17) ”; “Já se fizeram várias experiências. Concordo com o concurso. O amiguismo continua (...) (E18) ”.

Verificámos que numa perspetiva mais conservadora há coordenadores que consideram que os diretores deveriam ser eleitos pela formação e não pela experiência:

“Não. O diretor não devia ser um órgão. Há um reforço do poder de gestão para criar um líder. Não deveria criar um "todo-poderoso" (E6) ”; “Não. Deveriam ser eleitos pela formação e não pela experiência (E7) ”; “ (...) Os dois mais votados iam ser sufragados no conselho geral (E13) ”; “ (...) Com este conselho geral as pessoas são escolhidas por nada terem a ver com a escola (E14) ”; “Não concordo com o modo de eleição e mudava a legislação. Deviam ter formação em gestão escolar. Nem todos servem para diretores de escola. Mudava o conselho geral. “Tirava os representantes da comunidade educativa. Um conselho geral mais pequeno onde a componente da experiência de gestão tivesse maior pesa (E16) ”; “Não concordo têm que ter carreira, concorrer às vagas, curriculum para poderem ser escolhidos pela DREL e órgãos dos pais. (...) (E17) ”.

Conseguimos apurar também que a municipalização da educação não é muito aceite pelos Coordenadores. Para estes o conselho geral deveria continuar a ser formado por uma maioria de professores.

“Concordo com o sistema de eleição dos diretores mas não concordo que o Presidente do C.G não deva ser uma pessoa fora da escola. Em termos de avaliação de desempenho é conflitual (E8) ”; “Não. O Conselho Geral está muito politizado (E9) ”;

“O Conselho Geral não tem capacidade nem conhecimento suficiente para escolher o Diretor. No CG os professores e os pais deviam estar melhor representados. Temos de trazer os professores contentes. Não concordo totalmente com o modelo (E10) ”; “O Diretor deveria candidatar-se e poderia ser um Professor de fora a fazê-lo. Aumentava a quota de professores no conselho geral. (...) (E13) ”; “Com o 75 era mais correto que agora. Mudava uma parte do conselho geral. Colocava mais prevalência nos professores e no PND. (...) (E14) ”; “ (...) E esta é uma municipalização da educação (E18) ”.

Verificámos por outro lado que há coordenadores que concordam com este modelo de eleição, sendo que propõem algumas alterações:

“Sim e não. Há conselhos gerais manipulados em torno de um ou de outro docente. Eu mexeria alguma coisa nesta eleição (E2) ”; “Concordo com o sistema de eleição dos diretores mas não concordo que o Presidente do C.G não deva ser uma pessoa fora da escola. Em termos de avaliação de desempenho é conflitual (E8) ”; “Não estou certo da legislação. O sucesso da escola deve ter uma relação com quem a rodeia (E11) ”; “Concordo e não tenho opinião sobre como alterar (E12) ”.

Encontramos ainda os coordenadores que por sua vontade expressa entenderam que deixariam exatamente como está a eleição do diretor, ou mesmo, não se sentem dentro do assunto para se pronunciar:

“Sim, concordo (E1) ”; “Sem opinião formada (E5) ”; “Estou fora do assunto (E15) ”; “Concordo (E19) ”

Ainda no que diz respeito aos diretores, verificámos que os coordenadores têm a perceção de que estes necessitam de não ter componente letiva para melhor poderem acudir às solicitações que lhes são apresentadas diariamente:

“Devem poder optar. Contudo o trabalho de diretor tem muitas solicitações (E1) ”; “Penso que sim, mas serão sempre eles a tomar a decisão (E2) ”; “Sim. Até porque não tem necessariamente de ser professo (E3) ”; “Sim é importante não ter componente letiva (E5) ”; “Sim. É difícil para um diretor ter turmas (E6) ”; “Sim (E7) ”; “Considero importante que não tenham (E8) ”; “É importante que não tenham

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

componente letiva. Iam prejudicar os alunos. Falo com experiência própria (E9) ”; “Não deve ter (E11) ”; “Não deve ter componente letiva (E12) ”; “Acho importante que não tenham turmas (E13) ”; “Muito importante não ter componente letiva (E14) ”; “Sim (E15) ”; “Sim. Não deve ter (E16) ”; “sim. Devem ter carreira de diretor e ter formação para a gestão (E17) ”; “Não deve ter componente letiva (E18) ”; “Não deve ter componente letiva (E19) ”.

A problemática anterior não é unânime. Assim sendo, há coordenadores que entenderam que o diretor deveria ter uma turma pois isso até podia ser favorável:

“Não seria mau ter uma turma (E4) ”; “Deve ter uma turma para não estar fechado no gabinete. Deve andar na escola (E10) ”.

Analisemos agora qual, no entender dos coordenadores, deve ser o principal papel dos diretores de escola. E em que áreas é o seu desempenho mais importante. Começamos pela categorização que privilegia a participação ativa na vida da escola:

“Todas (E1) ”; “ (...) Estimular o Corpo Docente (E2) ”; “ (...) gerir conflitos e fomentar a estratégia de desenvolvimento da escola (E3) ”; “Representação na Comunidade. Contactos com empresas (E4) ”; “Deve corporizar a entidade abstrata que se chama escola O diretor é o líder de todos os processos. A função do diretor é dizer o que se quer para a escola (E5) ”; “Devia Mobilizar recursos. Devia pensar a escola (E6) ”; “Gestão dos meios humanos e materiais (E7) ”; “Administração e Gestão da Escola (E8) ”; “Recursos humanos (E9) ”; “Gestão e recursos humanos (E10) ”; “ (...) Deve aproveitar o melhor de cada um: professor; funcionários e alunos (E11) ”; “Recursos humanos, Disciplina e Resultados (E13) ”; “É Meramente burocrático. Tem de ser um organizador. Tem de transformar a escola “De secretaria em local de formação pessoal (E15) ”; “E importante em todas as áreas. Ele tem de decidir apesar de não executar. Dirige todas as equipas sem se colocar de parte (E16) ”; “ Criar um bom ambiente de trabalho (...) (E17) ”; “O diretor tem de estar disponível para participar na vida da escola inserida na comunidade. SE o diretor for conhecido a escola é reconhecida (E18) ”.

Verificámos que há coordenadores que a entenderam primordial na área pedagógica:

“Todas (E1) ”; “concretizar o projeto educativo. (...) (E2) ”; “Gerir recursos; (...) E3) ”; “Na área da gestão e no Pedagógico. Tem de saber delegar (E12) ”; “Planeamento, organização e gestão da escola (...). (E17) ”; “É importante e deve ser exercido na área pedagógica (E19) ”.

Constatámos que outros coordenadores a entendem como fundamental na área da orientação pedagógica e disciplinar:

“Todas (E1) ”; “Deve ser rigoroso ter boa relação pessoal e ser competente. (...) (E11) ”; “Recursos humanos, disciplina e Resultados (E13)”; “ Orientação Pedagógica e Disciplinar (E14) ”.

Os diretores foram confrontados com a publicação do Decreto-lei nº. 3/2008 e com o surgimento de uma nova realidade nas suas escolas. Tiveram a possibilidade de abrir salas de multideficiência ou de ensino estruturado. Procurou-se saber qual a intervenção dos coordenadores neste procedimento, no que concerne à responsabilidade das EAE neste processo.

O pronunciamento foi variado e dependeu de equipa para equipa. Verificámos primeiramente os coordenadores que referiram que o parecer e o apoio da EAE era muito relevante para a consecução da abertura das valências:

“ (...) muitas vezes pela equipa (E8) ”; “A equipa (E10) ”; “ (...) sob propostas das escolas via EAE (E12) ”; “Nos primeiros tempos o coordenador era ouvido. (...) (E14) ”; “ (...) e as EAE que decidiam (E16) ”; “ (...) EAE decidiam por maior número de casos. (...) (E17) ”. (...) A equipa dava opinião (...) (E18) ”.

Verificámos que muitos coordenadores não tiveram autonomia para essa tomada de decisão e a responsabilidade foi da DRELVT:

“Entidades Superiores que decidem mas será a escola que vê as suas necessidades (E1) ”; “A Inspeção ou Direção Regional já que acabaram as EAE (E2) ”; “Drelvt (E6) ”; “Drelvt (E7) ”; “Poucas vezes pela escola (...) (E8) ”; “DREL sob propostas das escolas (...) (E12) ”; “ (...) com autorização da DRELVT (E15) ”; “Deviam ser definidas pelo diretor mas era na Drelvt (...) (E16) ”; “Propostas das escolas em conjunto com a autarquia e aceites e definidas pela Drelvt (E19) ”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Verificámos ainda que em face das respostas dos coordenadores quer as escolas, quer as autarquias, tiveram também uma intervenção direta na abertura destas salas:

“Pelas escolas (E4) ”; “Pelas escolas (E5) ”; “Eram definidas pelo grupo de Educação Especial, pela Direção e com pressão da autarquia (E9) ”; “Propostas das escolas em conjunto com a autarquia e aceites e definidas pela Drelvt (E19) ”; “Comissão Executiva e Autarquia” (E13) ”; “ (...) Depois foram as escolas. (E14) ”; “Conselho Executivo (...) (E15) ”; “As escolas diagnosticavam as necessidades, as EAE decidiam no maior número de casos. Era “também discutido com os vereadores (E17) “; “O Agrupamento propunha. (...) (E18) ”.

Apurámos que sendo uma realidade somente depois de 2008 existiram coordenadores que não fizeram ideia de como este processo se desenvolvia:

“Não sabe (E3) ”; “Não sabe (E11) ”.

Outra realidade que surgiu nos anos em análise nas escolas foi o Programa Novas Oportunidades. Este trouxe às escolas a possibilidade de os órgãos de gestão apresentarem aos seus alunos uma oferta formativa diversificada. Quanto à responsabilidade da abertura dos cursos, os coordenadores consideraram que, essa abertura esteve dependente em primeira análise da DRELVT e de outros agentes do Ministério da Educação:

“ANQ (E2) ”; “ (...) a Drelvt (E7) ”; “Pelos Centros de Formação face aos pedidos (E9) ”; “ (...) articulado com o IEFPP (...) (E12) ”; “Pela equipa da DREL (E13) ”; “CNO+DRELVT. Só era procurado para dar opinião. (E14) ”; “Drelvt (E16) ”; “DREL (E18) ”.

Verificámos existirem coordenadores que tiveram também um papel na implementação destas ofertas formativas:

“Pela equipa mas muitas vezes a drel não tomava em linha de conta o que a EAE definia (E5) ”; “A equipa (E10) ”; “Definido pelas escolas e pela equipa (...) (E12) ”; “Eu fazia um trabalho com empresas. Falava com os empregadores, via necessidades, lançava cursos com base nas necessidades e possibilidade de sucesso (E17) ”.

Apurámos que as Escolas e as Autarquias, foram também agentes interventivos neste processo, sugerindo e propondo a abertura de ofertas formativas que servissem os interesses dos jovens e dos municípios.

“Escola (E1) ”; “Diretor de escola em conjunto (...) da zona e camara municipal (E4) ”; “Escolas (E6) ”; “as escolas (...) (E7) ”; “a Escola (E8) ”; “ (...),articulado com o IEFP e autarquia (E12) ”; “Diretor da escola (E15) ”; “Escolas (E19) ”.

Verificámos que embora muito embrionariamente as empresas também aparecem mencionadas como elementos que colaboraram, através das suas sugestões, na abertura de cursos

“Diretor de escola em conjunto com empresas (...) (E4).

Constatámos que nesta como noutras questões há coordenadores que não sabem, por ser uma realidade que nada lhes diz em face do momento em que tiveram funções de diretor.

“Não sei. Não é do seu tempo de coordenador (E3) ”; “Não sei (E11) ”.

Avançámos posteriormente para o objetivo específico dentro da mesma área de questionamento, que procurava identificar as representações dos coordenadores sobre o papel do diretor de escola. Verificámos primeiramente as respostas que abordam os critérios de avaliação:

“Ser rigoroso, (...) e competente. (E11) ”; “Deve criar comissões, para atingir objetivos. Compete-lhe planejar atividades (E12) ”.

Verificámos posteriormente as normas de planeamento e estratégias seguidas pelos diretores:

“Planejar atividades (E4) ”; “Planejar as atividades (E5) ”; “ (...) Elaboração do projeto educativo (E7) ”; “Planeamento de atividades (E14) ”; “Deve ser líder dos grupos no planeamento das atividades (E15) ”; “Dirigir o planeamento das atividades. (...) E16) ”;

“Planeamento de atividades (E18) ”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Identificámos em face das respostas a categoria da Direção e liderança de todos os processos:

“Conhecer a escola (E1) ”; “Intervir no Projeto Escolar em face do que previu com o mesmo (E2) ”; “O mais descentralizado possível. Constituição de equipas face aos recursos que tem (E3) ”; “Papel central em tudo (E6) ”; “Gestão dos recursos humanos. Elaboração do projeto educativo (E7) ”; “Deve saber abordar os professores (E10) ” “Ser rigoroso, com boa relação pessoal e competente. (E11) ”; “Orientar e Coordenar. É o responsável pelo sucesso da sua escola. Deve escolher pessoas de confiança que permitam atingir o sucesso. (E13) ”; “Deve ser líder dos grupos no planeamento das atividades (E15) ”; “ (...). Tem de estar em tudo e não pode dizer que desconhece (E16) ”.

“O diretor não deve ir ao pedagógico. Deve ter um órgão consultivo. Os conselhos gerais deliberam e são órgãos de poder. (E17) ”; “Deve trabalhar com o Conselho Pedagógico e acima de tudo deve propor (E19) ”.

Identificámos também em face das respostas dos coordenadores a função de criar competências e criar recursos:

“Intervir no Projeto Escolar (...) (E2) ”; “Criar consensos e responsabilizar os professores no planeamento das atividades e “partilhar as decisões (E8) ”; “Deve criar comissões, para atingir objetivos. (...) (E12) ”; “ (...) Deve escolher pessoas de confiança que permitam atingir o sucesso. (E13) ”.

Constatámos igualmente que a questão das metas não esteve distante das respostas dos coordenadores já que uma das categorias foi: Metas a atingir pelos alunos.

“O papel de decidir das metas (E9) ”.

No que diz respeito ao trabalho dos coordenadores, ele passou muitas vezes pela análise dos procedimentos da unidade organizacional e pela forma como a escola estava a transmitir a mensagem e a colocar no terreno as medidas de política educativa que se queriam implementar. Assim, muitas vezes os coordenadores sugeriam formas de atuação e formas de superação de algumas dificuldades. À questão: “ Como CEAE acha

que os/as diretores/diretoras aceitavam as suas sugestões? Porquê? Muitos coordenadores apresentaram-na de uma forma positiva.

“Fui bem aceite. (...) (E1) ”; “Fui bem aceite. Melhor quando percebiam o papel das EAE. Estavam cansados de “tanta inovação ao mesmo tempo. (E2) ”; “Pacificamente. Tinha de haver sensatez minha e dos diretores (E3) ”; “Sim, era bem aceite. Nunca senti hostilidade (E4) ” “Algumas vezes eram aceites (...) (E9) ”; “Muito bem aceites. Eu era correta e fui sempre muito bem tratada (E10) ”; “Eram aceites. (...) (E12) ”; “Aceites (E14) ”; “Eram aceites. Nunca dava ordem. Transmitia ordens (E18) ”.

Verificámos que outros coordenadores apresentaram essas sugestões como permitindo um diálogo:

“Sim eram aceites mesmo quando não concordavam com elas. Cediam à argumentação. Eram verdadeiros representantes do ME. Passava informação a todos em simultâneo (E5) ”; “Fui bem aceite. Mas eu transmitia mais procedimentos e instruções da Drelvt (E6) ”; “Sempre muito bem aceites. Os diretores acreditavam que eram sugestões válidas para o sucesso da escola e não só porque eram medidas de política educativa que tinham de ser implementadas (E13) ”; “Eram aceites na maioria das escolas. (...) Havia contestação positiva. Quanto menos capacidade tinham mais nos afastavam do trabalho. (E15) ”; “Eram aceites, mas depois não queriam dar aulas, nem ter responsabilidades ou prestar contas (E17) ”.

Constatámos ainda que muitos coordenadores vincavam a sua presença através da procura de soluções, sendo-lhes isso favorável

“ (...) Apontava soluções e escutava os professores na busca de soluções (E7) ”; “Eram aceites quando as sugestões eram para ajudar. (...) (E8) ”; “ (...) Nós éramos a melhoria das práticas com a escola (E11) ”; “De início com um silêncio quase gélido. Depois perceberam que precisavam das equipas que muitas vezes eram a tábua de salvação. Foi necessário colocá-los a partilhar problemas e ideias. (E16) ”.

Verificámos que também o aspeto da questão de confiança das escolas e dos diretores em relação aos coordenadores é vincado nesta resposta. Assim tornava-se mais fácil passar a mensagem que tinha mais probabilidades de ser aceite com convicção.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“Eram aceites por uma questão de confiança (E19) ”.

Num outro patamar de respostas verificámos que existiu uma vertente dos CEAE que entenderam que as suas sugestões não passavam disso mesmo. Os diretores acabavam por fazer o que entendiam sem levar em conta o diálogo existente.

“Algumas sim outras não. Era preciso desconstruir que o professor do gabinete estava ali para complicar as coisas. Nós éramos a melhoria das práticas com a escola (E11) ”;

“ (...) Depois perceberam que precisavam das equipas que muitas vezes eram a tábua de salvação. Foi necessário colocá-los a partilhar problemas e ideias. (E16) ”; “ (...) não queriam dar aulas, nem ter responsabilidades ou prestar contas (E17) ”.

Alguns diretores, até porque fazia parte da sua forma de estar, aceite pelos seus pares em cada uma das escolas, contestavam sempre. Umas vezes porque havia razões, outras porque o contestar dava ânimo e aparentemente fomentava-lhes a autoestima. Nesta resposta há também uma vertente muito interessante já vincada noutras, que é: os diretores com menor capacidade de liderança e de tomada de decisão eram aqueles que mais afastavam os CEAE:

“ (...) Havia contestação positiva. Quanto menos capacidade tinham mais nos afastavam do trabalho. (E15) ”.

Apurámos também que outros coordenadores entendiam que as suas sugestões eram simplesmente ignoradas embora se tratassem de casos pontuais e específicos:

“ (...). Embora por vezes não cumprissem o que era sugerido (E1) ”; “ (...). Quando eram para transmitir ordens não queriam saber (E8) ”; “ (...) outras ignoradas (E9) ”; “ (...) Havia contudo diretores que continuavam a fazer como sempre o tinham feito (E12) ”.

Em seguida chamámos os CEAE a responder à seguinte questão:” Pode o diretor da escola ser mediador nas questões pedagógicas, de currículo e de avaliação entre os professores da escola? E em que sentidos?”

Apurámos que a resposta categorizada “Em todos” está muito presente no sentir e na perceção dos coordenadores:

“Sim em todos (E1) ”; “Sim, pode e deve. O seu objetivo de ser o de fazer uma escola diferente por isso tem de ouvir (E2) ”; “Tem de ser mediador se quiser ser bom diretor (E3) ”; “Sim. Mas em muitas escolas não acontece (E6) ”; “Deve ser um mediador (E8) ”; “Pode e deve ser mediador (E13) ”; “Sim deve ser mediador (E15) ”; “Deve ser um mediador (E16) ”; “deve ser mediador (E17) ”; “Deve ser mediador mas tem de ter conhecimento (E18) ”.

Aferimos também que os coordenadores entenderam o principal papel dos diretores como sendo um papel pedagógico:

“Sim em todos (E1) ”; “Pode e deve ser mediador (E4) ”; “o currículo é espartilhado (E7) ”; “Sim pode ter essa função (E11) ”; “Pode ser mediador mas o papel principal é no Pedagógico (E12) ”; “Deve ser mediador 14) ”; “Pode e deve ser moderador (E19) ”.

Apurámos entretanto que a questão das metas continua muito presente na ideia dos coordenadores pois, sabiam a relevância que esse fator teria algum tempo depois, mesmo na distribuição e atribuição de horas de crédito para as escolas

“Sim em todos (E1) ”; “O diretor pode ajudar na mediação entre os professores. O diretor sabe que projeto quer para a sua escola. Sabe que metas têm a atingir e tem de lá chegar (E10) ”.

Conferimos também que há dois CEAE que entendem que a área pedagógica não é considerada relevante para o trabalho dos diretores:

“Difícilmente é um mediador entre os professores (E5) ”; “Não deve ser um mediador entre os professores (E9) ”.

Passamos em seguida à área de questionamento relativa à prática profissional coletiva no conselho geral relativamente à escola. Quando avançámos para este bloco de questionamento nunca pensámos, mesmo conhecendo o funcionamento de muitos

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

conselhos gerais e tendo ajudado à constituição de alguns, que o panorama geral fosse de tão grande inoperacionalidade. Esta matéria é efetivamente relevante e poderá ser objeto de um estudo próprio e independente que ajude a justificar, ou procurar justificar, a ineficácia aparente dos conselhos gerais. Quem é que afinal não quer que os conselhos gerais funcionem?

Da investigação sobressai que no que respeita à periodicidade das reuniões do conselho geral, os coordenadores têm várias experiências mesmo dentro do mesmo território concelhio:

Concluímos que há coordenadores que não sabem, quando os conselhos gerais reuniam: *“Nunca fui convidado (E5) ”; “Não sei (E6) ”; “Não sei (E11) ”; “Não sei (E19) ”.*

Apurámos que mesmo os coordenadores que sabiam quando os conselhos geriam reuniam, ficaram com esse conhecimento através dos diretores e estes só reuniam de acordo com o estabelecido na legislação:

“Só Segundo a lei (E1) ”; “De vez em quando de acordo com o calendário (E4) ”; “Só de acordo com o previsto (E7) ”; “Reunia de acordo com a lei. (... (E9) ”; “O C.G. reunia por iniciativa do Direto (E10) ”; “De acordo com a lei (E12) ”

“Reunia 3 vezes por ano (E13) ”; “Segundo a lei (E14) ”; “Por iniciativa da escola (E15) ”; “Só o necessário. Não concordo com a forma como está o conselho geral. O diretor da escola não pode prestar contas a quem não lhe paga o ordenado tem de prestar contas “a quem lhe paga o ME (E17) ”; “Reunia por necessidade, por obrigação. Reunia por fases (E18) ”.

Algumas exceções à regra existiram mas sempre por via de uma solicitação externa que surgia junto do presidente do conselho geral:

“Reunia algumas vezes por iniciativa do coordenador (E8) ”; “ (...) Só pontualmente através de pedido do diretor (E9) ”.

Encontrámos coordenadores que afirmaram claramente que os conselhos gerais não funcionavam porque os presidentes não faziam as convocatórias e porque isso era confortável também para o diretor

“Não funcionavam (E16) ”.

Questionados sobre o facto de os conselhos gerais reunirem no início do ano para prepararem o ano letivo em conformidade com as diferentes atribuições que lhe estão cometidas, os coordenadores, responderam:

“Sim havia. As EAE não iam ao conselho geral (E1) ”; “Sim, segundo a lei (E2) ”; “Só o necessário (E4) ”; “Sim havia reuniões de trabalho (E5) ”; “Só as regulamentadas (E7) ”; “As estabelecidas pela lei (E8) ”; “As pessoas não sabem qual o seu verdadeiro papel (E10) ”; “Sempre os da lei (E12) ”; “Reunia para organizar e apresentar o plano geral de atividades, distribuição de “Turmas, etc. (E13) ”; “Segundo a lei (E14) ”; “Só as previstas (E15) ”; “Só de acordo com o estabelecido (E16) ”; “Sim (E17) ”; “Os temas a ser tratados eram os que se prendiam com o início do ano letivo. Não influenciava a escola (E18) ”.

Constatámos que alguns CEAE desconhecem, ou não sabem, qual era a periodicidade de reuniões do Conselho geral no início do ano o que denota algum afastamento seu, em relação ao conselho geral e, talvez, conseqüentemente da direção da escola:

“Desconhece (E3) ”; “Não sabe (E6) ”; “Não sabe (E9) ”; “Não sei (E11) ”; “Não sabe (E19) ”.

Examinámos as respostas dos coordenadores e na mesma sequência surgem, relativas às reuniões do conselho geral, durante o ano letivo que o mesmo só reunia de acordo com o estabelecido pela legislação”:

“Segundo a lei. Presidente do conselho geral convoca (E1) ”; “Só o necessário (E2) ”; “Presidente do Conselho Geral Convoca-o (...) (E4) ”; “Só as regulamentadas (E7) ”; “As estabelecidas pela lei (E8) ”; “O estabelecido na lei (E9) ”; “Durante o ano era o mesmo. Só o estritamente necessário (E10) ”; “De acordo com a lei (E12) ” “Durante o ano reunia 3 vezes (E13) ”; “Segundo a lei (E14) ”; “ (...). Os assuntos a tratar eram os regulamentados (E15) ”; “Só de acordo com o estabelecido (E16) ”; “só as estritamente necessárias (E17) ”; “De acordo com a Lei (E18).

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Excepcionalmente a regra e o procedimento correto legislativamente foi referenciado somente por dois coordenadores, Ou seja que os conselhos gerais reuniam com agenda preparada pelo seu presidente:

“Presidente do Conselho Geral Convoca-o e agenda-o com os temas a tratar (E4) ”;

“Quem as convocava era o Presidente Da Assembleia de escola. (...) (E15) ”.

Verificámos também que há coordenadores que continuam a manifestar o seu desconhecimento, face ao conselho geral. Se alguns foram CEAE antes da constituição dos próprios conselhos gerais, outros há que o foram já depois de 2008:

“Desconhece (E3) ”; “Não sabe (E5) ”; “Não sabe (E6) ”; “Não é do meu tempo de coordenador e não sei (E11) ”; “Não sabe (E19) ”.

Verificámos que quanto à coordenação que o diretor faz dos temas a abordar pelo conselho geral na maioria das situações é o próprio presidente do conselho geral que coordena todas as iniciativas:

“O diretor da escola coordena o CG. Nalgum tema mais delicado ou especial. O presidente do CG é que dirige (E2) ”; “Marca o tema. Continua a definir o que se trata no conselho geral (E4) ”; “Toda (E7) ”; “O Diretor da escola geralmente coordena os temas a abordar pelo C.G. (E9) ”; “Faz toda a coordenação dos temas aa bordar pelo C.G. (E10) ”; “O diretor coordenava os temas a nível dos conteúdos. O diretor tomava muitas vezes as rédeas do conselho geral. (E12) ”; “Coordena os temas a abordar E13) ”; “O diretor de escola coordena os temas a abordar (E16) ”; “Coordena os temas a abordar pelo conselho geral (E17) ”.

Apurámos todavia, que existem casos onde articula com o presidente do conselho geral: o diretor da escola articula com o presidente do conselho geral os tema a abordar no mesmo:

“O diretor da escola geralmente acertava com o Presidente do Conselho Geral os temas a abordar mas por vezes, era surpreendido com alguns temas que eram aflorados no CG sem agenda prévia. (E8) ”; “Coordenava os temas a abordar pelo CG em conjunto com o presidente (E14) ”; “Articula com o presidente do C.G. (E15) ”; “Coordena se se der bem com o Presidente (E18) ”.

Constatámos o desconhecimento sobre esta matéria por parte dos coordenadores:

“Desconheço (E1) ”; “Desconheço (E3) ”; “Não sei (E5) “; “Tinha influência mas não sei se coordenava (E6) ”; “Não sei (E11) ”; “Não sei (E19) ”.

Nesta linha de pensamento e até porque nos testes prévios do guião da entrevista foi detetada esta inoperacionalidade dos conselhos gerais, foram os CEAE questionados sobre se entre o Decreto-lei 115/A/98 e o Decreto-Lei 75/2008 havia uma continuidade efetiva entre a assembleia de escola e o atual modelo de conselho geral.

Verificámos que as respostas foram praticamente unânimes em afirmar que sim – os conselhos gerais embora com uma constituição diferente, são um sucedâneo da assembleia de escola plasmada no decreto-lei 115/A/98.

“Sim (E1) ”; “Sim mas tem mais representantes da comunidade o que é boa (E2) ”; “Sim (E3) ”; “Sim (E4) ”; “Sim (E5) ”; “sim (E7) ”; “Sim (E8) “; “Sim com um peso maior da autarquia (E9) ”; “Sim (E10) ”; “Sim (E12) ”; “No início sim. (...) (E13) ”; “Sim (E14) ”; “Sim. Lutei muito para mudar isso mas não tive sucesso (E16) ”; “sim (E17) “; “sim (E18) ”; “Sim. Só um pouco mais alargado (E19) ”.

Verificámos contudo que há coordenadores que entendem que o conselho geral não é um sucedâneo da assembleia de escola pois, as suas funções são diferentes:

“Não. A legislação não parece ter esse cariz. A AE tinha um sentido mais representativo (E6) ”; “ (...) Agora não (E13) ”; “Não. O diretor tem mais poder. (E15) ”.

Apurámos também que há também um dos CEAE que não tem opinião:

“Não sei (E11) ”.

Em face da aparente inoperacionalidade dos conselhos gerais houve necessidade de questionar se ouve por parte dos coordenadores o entendimento que os conselhos Gerais estavam reféns das direções das escolas?

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Verificámos que as respostas foram sempre numa linha de raciocínio, formada com base na experiência vivida, de que o diretor da escola controla efetivamente o conselho geral:

“Sim (E2) ”; “Sim um pouco (E3) ”; “Sim (...) (E4) ”; “Sim. Qualquer diretor que se preze controla o CG. Isso é mau para o sistema (E6) ”; “sim (E7) ”; “Sim (E8) ”; “Sim e também da autarquia (E9) ”; “Sim um pouco mas isso até é bom Convém que o presidente do CG seja da confiança do diretor. Não devermos ter pequenos poderes instalados no conselho geral (E10) ”; “Sim (E12) ”; “Sim. (...) (E14) ”; “Sim. Porque não sabem dar resposta aos problemas, nem percebem nada de orçamentos nem de projeto educativo. Os representantes da comunidade nada sabem. As autarquias nada sabem. O PND não tem capacidade de perceber o que quer que seja (E16) ”.

Constatámos todavia, que há coordenadores que não concordam com esta situação e reportam a sua experiência para consubstanciar as suas afirmações:

“Não os diretores e que estão reféns do conselho de escola (E1) ”; “ (...) não. Há casos em que são polos de conflito (E4) ”; “Não. As direções é que estão reféns do C. Geral (E13) ”; “ (...) Mas também há o contrário (E14) ”; “Não. O Conselho geral está refém do que quiser. O diretor é indicado pela comunidade. Há muitos concelhos onde só há uma escola. (E17) ”; “Não as direções é que estão reféns do conselho geral. É quem os elege (E18) ”; “Não (E19) ”.

Aferimos também que há coordenadores que entenderam que os conselhos gerais estão dependentes dos professores da escola:

“Não. Estão mais reféns dos professores (E5) ”; “Não. De grupos de professores sim. (E15) ”.

Existem coordenadores que referem não ter ideia sobre o assunto:

“Não tenho ideias sobre o assunto (E11) ”.

A última área de questionamento pretendia compreender o trabalho e a organização da escola relativamente às metas a atingir. Tinha como objetivo específico compreender o processo de tomada de decisões curriculares. Começámos por perguntar se os CEAE tiveram a noção de que as escolas tomavam as medidas/ações necessárias tendentes a melhorar o sucesso educativo e os resultados escolares:

Verificámos que numa primeira abordagem a avaliação externa foi a mais comentada:

“Sim, (...) (E1) ”; “Sim cada vez mais, nem que seja pela avaliação externa para corrigir alguns erros que persistem (E2) ”; “Sim tomam. Os diretores têm noção forte do serviço público (E5) ”; “Sim. (E7) ”; “Sim (...) (E9) ”; “Sim tomam (E13) ”; “Sim (E14) ”; “Sim (E15) ”; “Sim. (...) (E18) ”; “Sim mas só as que têm consciência dessa necessidade. (E19) ”.

Apurámos posteriormente que a distribuição de serviço era a matéria que mais ia ao encontro da necessidade de cumprir estas metas. Uma distribuição de serviço cuidada permitiria tentar colmatar algumas das lacunas em termos de sucesso educativo que existiam em algumas turmas.

“Sim tomam. Escolhem os professores mais experientes para as turmas mais difíceis.”
“Há avaliação no final dos anos sobre os resultados. (E12) ”; “Sim. Têm de ter tempo para pensar nisso. Houve um tempo em que isso foi possível depois com a avaliação de desempenho (questão doentia) as escolas transtornaram-se (E17) ”; “Sim. Ao nível da disciplina é que é mais difícil (E18) ”.

Apurámos que muitos coordenadores não acreditam que as escolas tomem essas ações tendentes à melhoria do sucesso educativo:

“Gostava de acreditar que sim, mas ... (E3) ”; “Não (E4) ”; “Não me parece (E6) ”;
“Podiam fazer melhor e com mais imaginação (E8) ”; “ (...) nem sempre lá chegam (E9) ”; “Não. As iniciativas são tomadas na defensiva pelos professores. Devia haver mais reuniões gerais de diretores com os professores (E10) ”; “Nem sempre. Nas escolas o discurso é diferente da prática. Discute-se muito mas fala-se pouco de educação. Não querem assumir decisões. (E11) ”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Verificámos ainda que dentro desta linha de pensamento há um dos CEAE que entende que as escolas não promovem o sucesso porque estão mais preocupadas com o insucesso:

“ (...) mas preocupa-se mais com o insucesso (E1) ”.

Em seguida fomos tentar apercebermo-nos do que fazem as escolas relativamente às metas do programa 2015. Terão os CEAE verificado algumas alterações significativas no pensamento dos diretores sobre esta matéria?

Verificámos que se por um lado há diretores que atribuíram muita importância ao que era proposto:

“Sim. Tiveram de pensar, tiveram de mexer. Já acham interessante. Para os mais conservadores foi um pretexto para mexer (E1) ”; “Sim dos diretores e Não dos professores (E5) ”; “Sim em termos teóricos, (...) (E8) ”; “Sim alteraram. O diretor tem de motivar os professores (E10) ”; “Sim (E15) ”.

Outros houve que fizeram o seu planeamento de outra forma, no entender dos coordenadores:

“Sim para melhor nem que seja no subconsciente dos diretores (E2) ”; “sim. Contribuíram para uma maior responsabilização (E7) ”; “Alteraram muito. Deram-lhes um trabalho feito que eles não sabiam como implementar. (E9) ”; “Sim alteraram. Começaram a ter necessidade de planear não anualmente mas a curto e médio prazo (E12) ”; “sim inicialmente. Obrigaram os diretores a encontrar soluções. Depois foram-se modificando (E17) ”; “Alteraram e assustaram-nos. Os diretores não ficaram muito satisfeitos com esta questão das metas. O EPIS funcionava em algumas escolas e ajudava (E18) ”.

Verificámos igualmente que alguns diretores, no entender dos coordenadores, atribuíram pouca atenção às metas do programa 2015:

“Pouco efeito sistémico e consistente. Há reprodução de práticas. Isso é um defeito (E3) ”; “ (...) Em termos práticos não se viu grande coisa (E8) ”.

Podemos observar que há mesmo coordenadores que entendem que os diretores em nada alteraram a sua forma de atuação em função das metas a atingir:

“Não. As DRES deviam ter tomado essa questão nas suas mãos (E4) ”; “Não. O professor típico na escola típica pensa: isto existe mas nós vamos fingir que pensamos que é bom mas não fazemos nada. (E6) ”; “Não alteraram (E11) ”; “Não (E13) ”.

Conferimos ainda as anteriores opiniões com a dos coordenadores que não sabem ou não têm opinião, sobre o assunto pelos motivos já reportados - escasso tempo no cargo para acompanhar estas medidas:

“Sem opinião (E14) ”; “Não tem noção (E19) ”; “Não me posso pronunciar porque não são do meu tempo (E16) ”.

Entrámos na parte final do inquérito mantendo a mesma área de questionamento mas passando para um objetivo específico de conhecer as representações dos coordenadores sobre as práticas pedagógicas das escolas.

Em primeiro lugar refletimos sobre as decisões pedagógicas que se tomam nas escolas e que no entender dos coordenadores são tomadas pelo diretor da escola.

“Todas (E4) ”; “Decisões pedagógicas e de gestão (E12) ”; “Todas e mais algumas (E15) ”; “Todas (E16) ”; “Todas as decisões pedagógicas. O problema é o excesso de regulamentação. Há uma grande quantidade de legislação. (E18) ”; “Todas as decisões pedagógicas (E19) ”.

Verificámos que existiu um coordenador que entendeu que os diretores tomaram decisões que cumpram o objetivo de favorecer os professores:

“Muitas e favoráveis aos professores (E6) ”.

Constatámos das respostas expressas que os coordenadores entendem que os diretores fazem do momento da constituição de turmas um espaço de importantes decisões que virão a influenciar o desenrolar do ano letivo:

“Escolha ao nível de turmas e de professores. Distribuem as piores turmas pelos melhores professores para não terem aborrecimentos. (E5) ”; “Decisões relativas ao número de alunos por turma, na colocação dos alunos, atitudes a tomar em

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

determinadas áreas, atividades de clubes procurando o sucesso. (E13) ”; “Feitura de horários e pouco mais. O espaço das escolas condiciona muita coisa até a feitura de turmas mais pequenas de PCA (E14) ”.

Verificámos também que os coordenadores entendem que há intervenção do diretor a nível curricular:

“Formação de critérios; matrizes e supostamente deveriam aprovar currículos (E1) ”;
“Tomam-se decisões Pedagógicas ao nível da aula com cada professor (E10) ”.

Posteriormente surgiu-nos a problemática do grupo disciplinar, entendida pelos coordenadores como relevante ao nível das práticas pedagógicas da escola.

“Sim, na questão pedagógica de articulação entre ciclos e entre colegas. Principalmente nas AEC (E2) ”; “As tomadas a nível dos grupos disciplinares. (E7) ”.

Verificámos ainda que alguns coordenadores entendem que não se discute pedagogia na escola e que isso é responsabilidade do diretor:

“Mais do que aquelas que se deviam e menos das que eram precisas. Há muito articulado e pouca prática pedagógica (E8) ”.

Numa linha de pensamento próxima da anterior, mas tendo mais adeptos há coordenadores que referem ser poucas as decisões pedagógicas que se tomam na escola:

“Sem condições para as concretizar (E3) ”; “Poucas (E9) ”; “Na escola discute-se muito mas tomam-se poucas decisões de fundo a nível pedagógico. Relativamente às questões pedagógicas da inovação e do empreendedorismo não há discussão (E11) ”;
“Deviam tomar-se quase todas as decisões pedagógicas, mas na verdade não se discute nem se define pedagogia. (E17) ”.

No que diz respeito à influência que os coordenadores tinham na tomada de decisões a nível curricular na escola as respostas destes é muito variada.

Por um lado verificámos que os coordenadores entendem que efetivamente tinham influência na tomada de decisões a nível curricular nas escolas.

“Sim (E2) ”; “Sim. Faziam propostas (E7) ”; “Tinham muita influência a nível curricular mas só em algumas escolas. (...) (E8) ”; “Alguma a nível curricular. O diretor aceitava algumas ideias. (E9) ”; “Alguma a nível curricular (E15) ”; “Tinham alguma influência (E16) ”; “Alguma influência. Quando Indicávamos uma escola para determinados projetos estávamos a influenciar. Há escolas onde não há nada e é preciso influenciar para responsabilizar as escolas (E17) ”.

Verificámos posteriormente que esta opinião não é nada generalizada, atendendo ao facto de existir um número significativo de coordenadores que entenderam que não tiveram influência a nível curricular nas escolas:

“Não. Estavam Sem condições para qualquer tipo de decisão (E3) ”; “Não. Sem influência (E4) ”; “Não. Sem influência com exceção das NOP (E5) ”; “Não. As escolas faziam o que entendiam ser melhor para os seus alunos. (E6) ”; “ (...). Noutras eram arredados do caso. (E8) ”; “Não tinham influência na tomada de decisões (E11) ”; “Nenhuma (E13) ”; “Não tinham influência (E18) ”; “Não tinham influência (E19) ”.

Constatámos ainda que existiram coordenadores que entenderam que era pouca a influência exercida:

“Pouca influência (E14) ”.

Apurámos depois, que existiram coordenadores que queriam ter um outro tipo de postura mas que não tiveram tempo para proceder de forma a terminar com alguns vícios instalados nas escolas para que estas pudessem atuar de outra forma:

“Sim. Mas há muitos vícios instalados (E1) ”; “Os Coordenadores de Departamento têm muita influência ao nível do Pedagógico. Podem ter uma importante força na decisão a nível curricular (E10) ”.

Sobre o trabalho que era feito de articulação entre os coordenadores das EAE com a direção, se existia ou não supervisão por parte destes ou se havia horizontalidade na relação, as respostas também foram diferentes de Coordenador para Coordenador, muito

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

porque cada coordenador tem uma filosofia própria de atuação e as linhas gerais da intervenção era delimitada.

Verificámos que dois coordenadores entenderam que efetivamente existia supervisão:

“Sim havia alguma forma de supervisão face ao que era emanado da DREL (E4) ”; “O trabalho dos coordenadores era teoricamente ao lado do Sr. DREL. Éramos vistos como representantes do Ministério. Estávamos num patamar superior à escola (E11) ”.

Constatámos que para a maioria dos coordenadores, entenderam a sua supervisão como indireta:

“Supervisão informal e depois momentos mais formais. Os elementos da equipa que passavam pelas escolas deixavam com estas uma ligação direta (E2) ”; “Faziam uma supervisão não declarada (E9) ”; “Os CEAE indiretamente supervisionavam. Não eram vistos como superiores hierárquicos. Eramos usados pelos diretores para chegar ao Sr. DREL (E10) ”; “Mais no sentido do relacionamento com os diretores. Alguns sentiam supervisão mas nunca foi esse o objetivo (E13) ”; “Não havia supervisão. Os diretores sempre olharam para as equipas enquanto alguém que os podia ajudar (E14) ”; “Era uma espécie de supervisão. Tinham a perceção junto dos professores de como os diretores viam as medidas (E15) ”.

Verificámos ainda que outros coordenadores entenderam que só acompanhavam e aconselhavam os diretores das escolas.

“Aconselhar e acompanhar. Não existia supervisão. A margem de autonomia das escolas alargou-se significativamente (E3) ”.

Da investigação surgiu a ideia que haveria coordenadores que entenderam que o seu trabalho era totalmente independente, numa perspetiva de prover a escola de maior autonomia e simultaneamente de dotar os diretores de capacidade de decisão sobre diversas matérias:

“A articulação é numa linha que percebam que depende deles e da forma como pretendem desenvolver as ações. Não há supervisão (E1) ”; “Não havia muita supervisão (E5) ”; “Totalmente independentes (E6) ”; “Independente. Colaborador e facilitador (E7) ”; “O coordenador não se sobrepunha a ninguém. Não havia

supervisão. (E8) ”; “Foram independentes. O trabalho dos CEAE nunca foi olhado com bons olhos ao nível da supervisão pelos diretores. Os professores fogem sempre a prestar contas. Há muito facilitismo. As escolas deviam receber dinheiro para funcionarem e depois havia uma supervisão. Prestavam contas no final (E16) ”; “Dependendo do perfil do coordenador da EAE mas eram totalmente independentes (E17) ”; “Totalmente independentes (E19) ”.

Comparámos ainda os coordenadores que entenderam o seu trabalho como de monitorização mas não de supervisão:

“Não era visto como supervisão, mesmo nas monitorizações. Havia um patamar idêntico ao dos diretores de escola (E12) ”; “Não havia supervisão. Havia necessidade de harmonizar procedimentos. Eramos procurados e dávamos respostas que resolvessem os problemas das escolas (E18) ”.

Os Coordenadores algumas vezes foram apelidados de inspetores e o que se pretendeu com a pergunta seguinte foi perceber se os CEAE tinham boa ideia do trabalho que a Inspeção Geral da educação e Ciência fazia nomeadamente, ao nível da avaliação externa das escolas. O resultado aqui apresentado sugere que se pode desenvolver um estudo relevante sobre o trabalho da Inspeção e muito principalmente sobre os resultados do seu trabalho no desenvolvimento de novas metodologias adaptadas às necessidades de cada escola

Verificámos que alguns coordenadores entendem o trabalho da Inspeção como importante e positivo:

“Muito positivo. Papel potenciador da evolução da própria escola. A IGE cria espaço para que seja validado o trabalho dos CEAE (E2) ”; “A escola envolvia sempre a equipa nas avaliações; Convidava sempre o coordenador para o painel de abertura e para o encerramento dos trabalhos. O diretor via na equipa um aliado. O papel parece bom (E8) ”; “ (...) Era muito bom ou (...). Dependia da equipa. Vi critérios muito diferentes (E9) “Acho que era importante. Embora conheça situações dispares (E11) ”; “Importante. Nem sempre os relatórios coincidiam com o que conhecíamos e tínhamos documentado das escolas. Aqui os CEAE poderiam ter um papel mais interventivo. As práticas do ano eram muito diferentes das práticas de dois ou três dias em que a IGE

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

estava na escola (E12) ”; “Era bom (...) (E13) ”; “Melhorou substancialmente nos últimos anos. Passou de fiscalização para um papel mais pedagógico. Há um relatório público de avaliação o que é importante (E16) ”; “Um papel importante. Tem de ser pela avaliação que se avaliam as escolas (E18) ”; “Agora faz o que deve. Ser mais aconselhadora do que inspetiva (E19) ”.

Verificámos todavia, que no contraponto alguns coordenadores entendem o trabalho da inspeção como pouco relevante e superficial:

“Muito discreto e distante. É volátil (E1) ”; “Muito superficial. Muito a ouvir e pouco a ver o que as escolas faziam (E5) ”; “Avaliação muito superficial. Deveria ter um papel de análise e desenvolvimento. Alguns “inspetores tinham desconhecimento da organização do ministério (E7) ”; “Mais inspeção de documentos do que pedagógica (E14) ”; “O papel da IGE estava dependente do inspetor (E15) ”.

Aferimos que há coordenadores que vão mais longe na sua avaliação e entendem o trabalho da Inspeção como muito pobre:

“Lia os relatórios e parece-me que os inspetores não têm um conhecimento do terreno. (E6) ”; “Muito pobre. Uma semana da IGE numa escola não dá para nada. Mascaram-se muitas situações (E10) ”; “Melhorou substancialmente nos últimos anos. Passou de fiscalizar para um papel mais pedagógico. Há um relatório público de avaliação o que é importante (E16) ”.

Verificámos também que além do “pobre” do grupo anterior, existiram coordenadores que entenderam o trabalho da Inspeção como mau, atribuindo-lhe um mau desempenho ao nível da avaliação externa das escolas:

“Mau papel. As escolas não são o que parecem. A IGE é muitas vezes “enganada” (E4) ”; “Ou (...) muito mau. Dependia da equipa. Vi critérios muito diferentes (E9) ”; “ (...) é mau. Há mais penalização e menos colaboração (E13) ”; “Mau. Os diferentes modelos são maus. Fazem o diagnóstico sobre o que deve ser implementado face ao diagnosticado mas depois não agem obrigando a implementar as não conformidades (E17) ”.

Conferimos ainda que um dos coordenadores não tinha opinião sobre o trabalho da inspeção, atendendo ao facto de estar a desempenhar funções fora da equipa há muito tempo:

“Desconheço (E3) ”.

A última pergunta da entrevista pretendia aferir a disponibilidade dos diretores para celebrarem contratos de autonomia. Aqui é visível uma premissa empírica muitas vezes verbalizada que confere aos professores/diretores a tendência oral para falarem de autonomia mas que ao serem confrontados com a necessidade de tomada de decisão se furtam à mesma.

Mesmo assim, os coordenadores entenderam que os diretores estariam disponíveis para os contratos de autonomia mas sempre com uma condição: negociar o que se entende por isso e perceber que importância para a escola em termos de recursos humanos, isso significa:

“Alguns sim e teriam feito um brilharete (E1) ”; “Sim absolutamente com o objetivo de criar currículos e horários diferentes (E2) ”; “Sim, mas têm uma visão muito napoleónica da administração. Querem autonomia mas depois estão sempre a perguntar como devem fazer. É um pouco esquizofrénico (E3) ”; “Sim, mas eu defendo um conceito de “charter scholls” tipo Estados Unidos ou Austrália. Um pouco na base dos resultados alcançados. Tem de haver responsabilização (E4) ”; “Sim, por várias razões (E5) ”; “Muitos sim e há muito tempo (E8) ”; “Sim mas só para os diretores mais esclarecidos. Eram 2 ou 3 nos meus 48. (E9) ”; “Sim alguns. Mas não se deve dar autonomia a todos. Um diretor que está constantemente com incertezas não pode ter autonomia. (E10) ”; “Sim. Principalmente os bons (E13) ”; “Sim, muitos (E15) ”; “Os diretores estavam disponíveis para a autonomia. Estão ansiosos. Há direções que não estão preparadas. Nem todos gostam de prestar contas e de ser avaliados. Autonomia acarreta responsabilidade. O que falha no sistema é a avaliação. As pessoas têm medo da avaliação/ monitorização (E16) ”; “Sim (E19) ”.

Verificámos que muitos diretores condicionariam, no entender dos Coordenadores, a aceitação às condições propostas pelo Ministério da Educação e Ciência.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“Muitos sim. Dependeria das condições (E6) ”; “sim, mas com mais recursos (E7) ”; “Sim estavam disponíveis. Mas nem sempre queriam tomar decisões. Depende da autonomia proposta (E11) ”; “Sim estavam disponíveis mas com a condição de existirem mais verbas. Havia vontade de experimentar E12) ”.

Apurámos que no entender dos coordenadores existiriam diretores que não estavam definitivamente disponíveis

“Não. Não tinham nem coragem nem capacidade para o fazerem. Os mais preparados estavam com o pensamento (E14) ”; “Eles não sabem o que isso é Devia estabelecer-se planos e depois organizarem-se com vista ao sucesso dos alunos. Há um diretor. Há um plano. Há um território e age-se em função disso. (E17) ”; “Diziam que sim mas no fundo ninguém queria (E18) ”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“A justificação da triangulação é de que cada método revela diferentes aspectos da realidade”.

Sousa, M. & Baptista, C (2011, p. 65)

1. Análise Comparativa de resultados/dados

Ao longo do capítulo anterior foi apresentada a informação resultante da aplicação do inquérito através de um questionário aos diretores dos agrupamentos de escolas e de uma entrevista aos ex-coordenadores das equipas de apoio às escolas: totalizaram 31 inquéritos e 19 entrevistas. Tanto a análise da informação como o conteúdo dos inquéritos e das entrevistas são apresentados de forma descritiva.

Este capítulo apresenta uma análise reflexiva e interpretativa dos resultados a fim de se compreender a realidade em estudo e responder à questão central. Iniciamos agora a apresentação pela análise comparativa de resultados. Tentámos efetuar uma triangulação de resultados mas a inexistência de literatura de suporte que permitisse uma análise comparativa com os resultados obtidos inviabilizou essa nossa pretensão.

O conceito de triangulação foi apresentado nos anos 50 e 60 como uma forma de ampliar a validade ou com o objetivo de fortalecer a credibilidade dos resultados da investigação, intersetando os resultados de diferentes abordagens. Duarte (2009) referen-

nos:

“a história da investigação social encontra-se repleta de esforços para combinar, numa única investigação, diferentes métodos de recolha e análise de informação”, acrescentando que, “de entre estas noções, a ‘triangulação’ constitui o termo mais utilizado na literatura, sendo considerado um conceito central na integração metodológica” Duarte (2009, p. 1).

Por sua vez, Denzin and Lincoln (1998) referem:

“Triangulation is not a tool or a strategy of validation, but an alternative to validation. The combination of multiple methods, empirical materials, perspectives and observers in a single study is best understood, then, as a strategy that adds rigor, breadth, and depth to any investigation” Denzin and Lincoln (1998, p. 4).

Segundo estes autores, a triangulação é uma alternativa de validação, não somente uma ferramenta ou estratégia de validação. É a combinação de vários métodos, materiais empíricos, perspetivas e observadores num único estudo. Trata-se de uma estratégia que acrescenta rigor, amplitude e profundidade a qualquer investigação.

O mesmo Denzin (1989), citado por Duarte (2009), “abre o leque” do conceito de triangulação descrevendo quatro tipos: Triangulação de dados; Triangulação do investigador; Triangulação teórica; Triangulação metodológica.

Passamos a descrever cada um desses quatro tipos:

1.º - Triangulação de dados: É a “recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Distinguindo subtipos de triangulação e utilizando indivíduos diferentes”.

2.º - Triangulação do investigador: É o processo em que os investigadores recolhem dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo tema em estudo e procedem à comparação dos resultados. Trata-se de comparar a influência dos vários investigadores sobre os problemas e os resultados da pesquisa;

3.º - Triangulação teórica: É quando “são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo, verificando-se a sua utilidade e capacidade;

4.º - Triangulação metodológica: É quando são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. Denzin (1989), citado por Duarte (2009, pp. 11-12).

No nosso caso, o estudo contou com dois tipos de fontes: os ex-CEAE e os diretores das escolas entre 2005 e 2011 nos cinco concelhos estudados.

A estas quatro definições Janesick (1994) adiciona a triangulação interdisciplinar, argumentando que o processo de investigação não se realiza exclusivamente no âmbito de uma disciplina mas de várias disciplinas.

Fielding e Schreier (2001) consideram o seguinte:

“It must be apparent from the different constructions of triangulation (...) that there are degrees of rigour and/or formality in the operationalisation of the broad idea of triangulation. We might, for example, regard the idea that validity will be enhanced simply by drawing on data collected by different researchers using the same method as a relatively weak form of triangulation, while an approach based on the

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

combination of different methods might be regarded as somewhat more rigorous”
Fielding e Schreier (2001, p. 38).

Deste modo, os autores admitem que não pode haver dúvidas sobre a possibilidade de diferentes construções de triangulação. Consideram que existem graus de rigor e/ou formalidade na operacionalização das diferentes triangulações. Consideram ainda que a ideia de que validade da investigação é reforçada simplesmente devido ao facto de os dados serem recolhidos por diferentes investigadores que utilizam o mesmo método pode ser uma forma relativamente fraca de triangulação. Por outro lado, acham que uma abordagem baseada na combinação de diferentes métodos pode ser considerada mais rigorosa.

Almeida e Pinto (1986) referem que:

“ na origem desta “contestação” se encontra o conceito de validade. Na realidade, parece demasiado simplista pensar que dados gerados por diferentes métodos podem ser agregados para produzir uma visão unitária que se assume como “a verdade”. Na medida em que a realidade é multifacetada, a categoria “verdade” funciona apenas como um limite e uma orientação operatória, podendo-se apenas produzir aproximações.” Almeida e Pinto (1986, p. 74)

Fielding e Schreier (2001) defendem que a “triangulação” tenta superar esta divisão, tanto mais que “(...) interrelating data from different sources is to accept a relativistic epistemology, one that justifies the value of knowledge from many sources, rather than to elevate one source of knowledge (or more accurately, perhaps, to regard one knowledge source as less imperfect than the rest)” (p. 50). Estes autores aludem ao facto de, ao interrelacionarmos dados de diferentes fontes, isso nos levar, mesmo que inconscientemente, a aceitar uma epistemologia relativista que justifica o valor de conhecimento de muitas fontes em vez de elevar esse conhecimento a uma única. Aliciante é perceber também que o conceito de “triangulação” não nasce nas ciências sociais mas antes na navegação e na topografia. Tornou-se um conceito que foi apropriado, sobretudo por Denzin. Trata-se, de acordo com Duarte (2009), de um “conceito cuja origem se enraíza muito na noção de validade, mas que, em face dos argumentos e das críticas produzidas, ultrapassa a sua visão clássica e ortodoxa e se

expande, pelo que alguns autores consideram que a “triangulação” também é uma forma de integrar diferentes perspetivas no fenómeno em estudo” (p. 21).

A triangulação de dados implica reunir os dados recolhidos sob vários pontos de vista, realizando comparações múltiplas de um fenómeno único. Depois, em face das diferentes intersubjetividades, deveremos tentar chegar à objetividade. Apresentamos agora um quadro em que refletimos sobre a análise comparativa de resultados efetuada para este trabalho. De um lado temos o inquérito por questionário e do outro o inquérito por entrevista.

Quadro nº 1.15 – Análise comparativa de resultados

| | Questionário | Entrevista |
|---|---|---|
| As EAE desempenharam um papel importante na relação com os diretores de escola/agrupamento. | 18 - 70% Concordam totalmente e 30% concordam com a afirmação | 3.1.3 - Os ex- CEAE referem como sua principal preocupação quando trabalhavam com uma escola que estabelecer parcerias; criar confiança; resolver os problemas da escola; satisfação da escola |
| Qual deveria ter sido o verdadeiro papel das EAE. | 18; 19;26, 28 -Contribuíram para a mudança de paradigma da escola face às novas orientações ministeriais; deveriam incidir o seu trabalho na gestão de recursos, autonomia das escolas e no trabalho com as autarquias; “explicar “ as medidas de política educativa implementada; fazer monitorizações nas escolas; ser uma “ponte” entre o ME as escolas e aas autarquias | 3.1.6 - Criar canais de mediação entre os diferentes agentes educativos; maior apoio educativo; proximidade; Monitorizar para ajudar a implementar no terreno as políticas educativas; colaborar com as escolas para serem mais ativas. |
| Os diretores deveriam ter formação para exercer o cargo. | 1 - Sim, quase unanime | 4.1.1 - Sim e tinham na maioria dos casos |
| É fundamental para o diretor frequentar ações de formação específica. | 2 - Concordam ou concordam totalmente com uma única exceção | 4.1.2 - 60% Considera que tinham formação. Os outros 40% entendem que muitos necessitam de formação ao nível da liderança e das relações interpessoais. |
| Qual o órgão que deve decidir sobre a gestão dos conteúdos. | 37 - Conselho pedagógico | 3.2.1 - Função do conselho pedagógico preocupação com a qualidade de ensino |
| Na ação da escola deve haver mais diálogo com as | 24 - Os CEAE colaboraram neste aspeto. | 3.2.4 – Sim, quase sempre |

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

| | | |
|--|--|--|
| autarquias. | | |
| Como CEAE como viam os diretores as suas sugestões. | 25 - As monitorizações foram importantes e o que depois era analisado dava para se alterarem alguns processos | 4.2.2- Bem mas alguns diretores não ligavam muito |
| Quando reunia o Conselho Geral. | 40; 43 - Empresas no conselho geral visto como positivo.. Participação da autarquia positiva mas 25% não concorda. Reuniões só ordinárias. | 5.1.1 - Só de acordo com o estabelecido |
| As metas de 2015 alteraram algo no pensamento dos diretores. | 7; 18 -Sim. Tiveram de se adaptar. É de relevante importância na sua função de acordo com 80% dos inquiridos | 6.1.2- Sim. Obrigaram-nos a repensar estratégias e foram responsabilizados |
| Competia ao diretor da solicitar a abertura das salas de multideficiência e de ensino estruturado. | 8- Sim em 60% dos casos mas muitos não tinham opinião sobre o assunto | 4.1.7- 50% referem que eram as escolas a dar o primeiro passo |
| O diretor é responsável pela diversificação da oferta formativa. | 13 - 95% concordam ou concordam totalmente | 4.1.8 - Cerca de 40% afirmam ter sido o diretor o grande impulsionador dos cursos que conduziam à diversificação da oferta formativa |
| Ao diretor compete traçar um plano de ação para a escola. | 9 – Sim, quase unânime | 4.2.1 – Sim. Dirigir e liderar processos; criar competências e gerir recursos |
| Qual o principal papel do diretor da escola. | 4 e 6 - Gestor só 50% aprova; 90% refere que é impulsionador de todos os grandes projetos | 4.1.6 - Dirigir todos os processos; definir normas de planeamento e estratégia |

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“ Assim se pode concluir que as mudanças em educação não ocorrem simplesmente aos ritmos dos
ofícios burocráticos (...) mesmo quando estas são consensualmente consideradas oportunas e desejáveis
por parte dos actores envolvidos, o que só raramente sucede”

Lima (2011, p. 174)

2. Conclusões

O próprio trabalho de investigação é, por natureza, um processo em construção constante, obviamente sempre incompleto, o que torna estas conclusões provisórias, passíveis de questionamento e de reformulações em futuros trabalhos sobre esta temática ou outras que visem estudar as medidas políticas de descentralização e desconcentração de serviços do Ministério da Educação.

Entendemos que as diferentes aproximações metodológicas e a conjugação de dados qualitativos e quantitativos concederam maior validade aos resultados alcançados, na medida em que nos possibilitaram captar informação mais investigada e diferenciada sobre o objeto de estudo, com base na qual adquirimos um conjunto de conceitos que mobilizámos para esta investigação.

Ao longo do presente trabalho de investigação, e de acordo com os principais objetivos, foi dado especial enfoque ao papel das Equipas de Apoio às Escolas e à sua relação quer com os diretores de escola quer com a sua tutela.

Tendo sempre presente que este estudo procurou ser um estudo de caso em múltiplos locais e que as conclusões que dele retiramos poderão não ter uma extensão suficientemente ampla para explicar e legitimar a presença no terreno das EAE, não poderemos deixar de afirmar que este estudo poderá concorrer para um conhecimento mais aprofundado de uma realidade que não foi, nem é conhecida em grande pormenor pela maior parte dos atores organizacionais que normalmente estão envolvidos na comunidade educativa. Entendemos que pelo recurso à análise comparativa de dados obtidos através de diferentes olhares e recorrendo a diferentes pontos de vista, o dos EX- CEAE e dos diretores, conseguimos uma maior segurança para a discussão dos resultados. Também na afirmação 19 “ Considera que as EAE contribuíram para a mudança de paradigma da escola, face às novas orientações ministeriais”. 55% dos

diretores concorda; 26% concorda totalmente e 13% discordam. Há 6% que não sabe. Mais uma vez se vê e sente a necessidade de existência de EAE que possam colaborar, respeitando a autonomia das escolas. Os inquiridos foram unânimes em considerar a necessidade da existência das equipas de apoio às escolas. As EAE foram pouco conhecidas, assim como o seu papel, e o facto de não existir nenhum estudo sobre as suas potencialidades revela a sua incapacidade para se desvinculem das DRE respetivas e se afirmarem publicamente. As EAE, em muitos casos, foram associadas às próprias DRE, pois por vezes foram-lhes cometidas funções de fiscalização pelos respetivos diretores regionais, o que ultrapassava as suas atribuições funcionais.

Embora este estudo se possa considerar pioneiro, é possível apresentar algumas conclusões. Assim, concluímos que as equipas de trabalho constituídas como EAE exigem relações e entrosamento entre os seus elementos, além de confiança e cumplicidade. Deverão constituir-se como elementos de apoio e de ajuda entre todos os elementos, permitindo a troca dinâmica de informações, o amadurecimento de relações, o reforço do profissionalismo e as experiências pessoais próprias. É o trabalho em conjunto que permite manter a estrutura das equipas operacionais ao longo do ano, independentemente das ausências ao trabalho (férias, doença, serviço externo, reuniões de trabalho, formação). Ao Coordenador cabe o importante papel na potenciação das capacidades de cada um dos elementos da equipa, permitindo a sua auto-organização e a criação de soluções. Cabe-lhe ainda promover um espaço de discussão horizontal, aberto, que permita construir um espírito de grupo. O CEAE deverá ter um espírito capaz de provocar, desafiador dos elementos da mesma. O estudo mostra que ao Coordenador cabe levantar questões, colocar hipóteses de discussão, envolver a equipa na sua resolução com vista à satisfação das necessidades da comunidade educativa; as soluções deverão ficar inscritas em memórias de trabalho de que resultem documentos que fiquem acessíveis às próprias equipas. Através dos instrumentos aplicados e numa vertente mais externa deverá motivar os públicos com que a equipa se relaciona, promovendo a confiança institucional e uma imagem de contínua presença da Direção-Geral a que pertencer.

Como interpretar a atitude que os diretores têm quando na resposta ao questionário por inquirido na afirmação 24, “As EAE deveriam incidir o seu trabalho colaborativo com

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

as escolas na gestão de recursos, autonomia das escolas e no trabalho com as autarquias?” 42% respondem que concordam e 45% que concordam totalmente.

Deste estudo fica vincada a necessidade de as escolas terem capacidade de regulação e autorregulação. Isso é patente nas avaliações que a IGEC lhes fez desde 2005 e que concluiu durante o ano letivo de 2010/11.

Ou as EAE não foram entendidas como pertencendo ao Ministério da Educação, face à horizontalidade existente no desenvolvimento de ações com o diretor, ou a sua presença criava confiança e dava indicadores para que esta autorregulação fosse aprimorada.

Esta regulação, e mesmo a autorregulação, poderia e deveria ser instituída através de parcerias próximas com as equipas de apoio às escolas, que muitas vezes fizeram o seu trabalho prospetivo na tentativa de que os projetos educativos, regulamentos internos e projetos curriculares de escola e de turma pudessem ser o mais consentâneos possível com as necessidades que as “evidências” poderiam observar. Só com uma visão abrangente, quer da escola em si, mas principalmente do território educativo onde está inserida, se conseguirão traçar projetos que sejam adequados às realidades locais.

Os resultados da investigação demonstram que as equipas deverão, portanto, ter condições para apoiar, numa perspetiva de sustentabilidade pedagógica e administrativa, os diferentes atos de gestão dos diretores. Não necessitam de ter maior dimensão, ou seja, de mais recursos físicos ou humanos, mas deverão ter maior capacidade de influência, não se limitando a sugerir sem monitorizar posteriormente. Numa primeira fase devem sugerir e criar condições para capacitar as escolas, posteriormente devem exigir a aplicação das medidas e dos conceitos de política educativa que os diferentes diplomas preconizam e consagram.

As escolas deverão ter um maior e mais aprofundado conhecimento das matérias a trabalhar, no sentido de perceberem as implicações que advêm da implementação das novas políticas educativas.

Sobre a atribuição de competências nos contratos de autonomia, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, no artigo 58.º alínea i), determina que estas escolas devem favorecer “a associação com outras escolas ou agrupamentos de escolas e o estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais”; tal só será conseguido com a presença no terreno das EAE.

A existência das EAE, especialmente a sua presença no terreno, é, de uma forma geral, apreciada pelas direções das escolas. Embora os inquéritos cubram um período de tempo curto, as apreciações que os diretores fizeram, principalmente às afirmações números 18 a 28 do inquérito feito através do questionário, são sintomáticas quanto à presença das EAE. Assim, e independentemente do que já se possa ter apresentado nas páginas 271 a 287 sobre as respostas ao inquérito-questionário, será relevante, nesta conclusão, referir o que os diretores entendem, concretamente no que respeita à afirmação 18. Assim, quando afirmamos se as “equipas de apoio às escolas desempenharam um papel importante na relação com os diretores de escola/agrupamento”, 70% concordam totalmente e 30% mostram concordar.

Na afirmação seguinte, “considera que as EAE contribuíram para a mudança de paradigma da escola face às novas orientações ministeriais”, 30% concordam totalmente e 50% concordam. Na afirmação número 24, “As equipas de apoio deveriam fazer incidir o seu trabalho de colaboração com as escolas na gestão dos recursos, na autonomia e no trabalho com as autarquias”, 50% dos inquiridos concordam totalmente e 40% concordam. Quanto à afirmação 25, “as monitorizações efetuadas pelas equipas de apoio às escolas contribuíram para uma melhor compreensão das medidas de política educativa implementadas”, 40% concorda totalmente e 50% concorda. Na afirmação 28, “face ao novo triângulo que se criou com o Decreto-lei n.º 125/2011, DGAE/Escolas/Autarquias, a existência das EAE reaparece com importância redobrada, 10% concordam totalmente e 60% concordam.

Das onze afirmações, colocadas à consideração, sobre o papel das EAE, é relevante verificar que em seis há quase unanimidade quanto à assessoria que elas devem prestar às escolas.

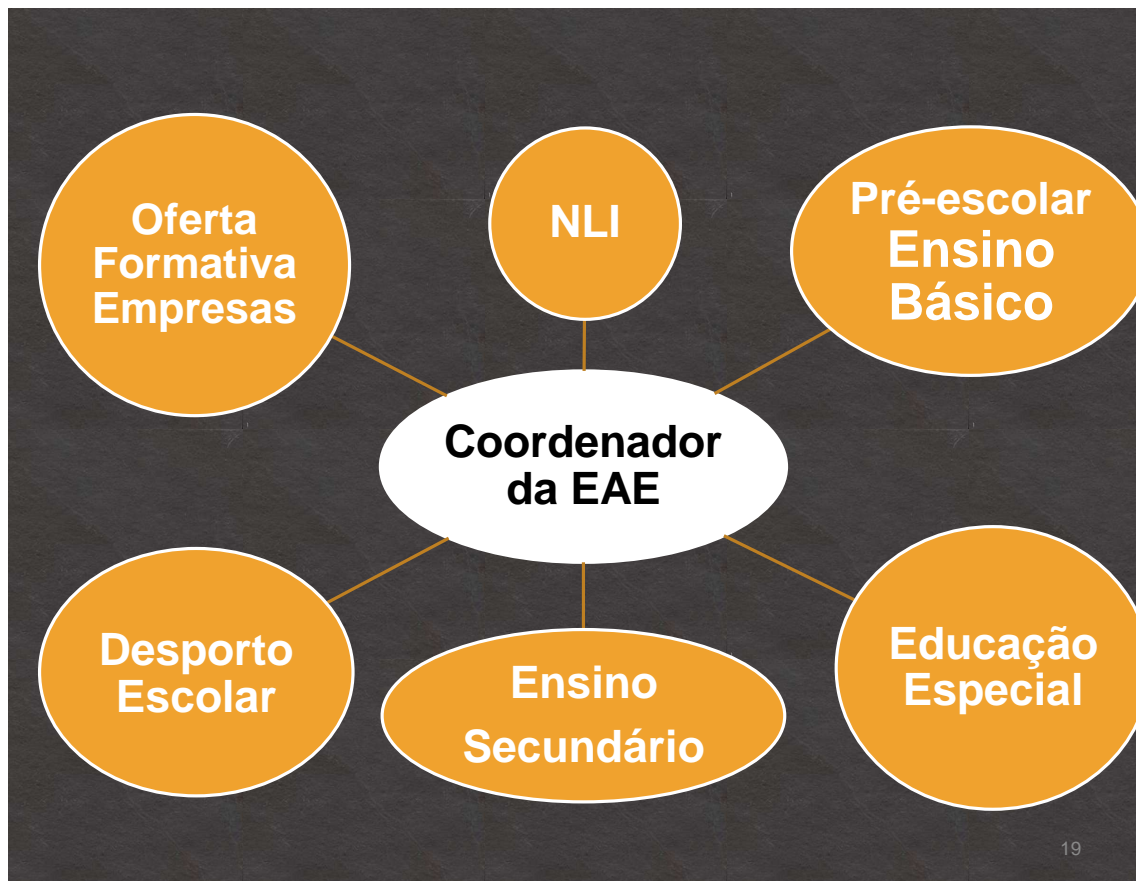
Relativamente à existência das EAE, os diretores entendem que estas são fundamentais, pois desempenharam um importante papel na relação da administração educativa com os diretores dos agrupamentos e das escolas não agrupadas; contribuíram para a mudança de paradigma de escola perante as novas orientações ministeriais; deveriam centrar o seu trabalho de colaboração na gestão dos recursos, na autonomia das escolas e na relação com as autarquias; que as monitorizações das EAE contribuíram para uma melhoria das práticas pedagógicas das escolas, assim como para uma melhor compreensão das medidas de política educativa. A investigação que produzimos

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

demonstra, a partir das conclusões retiradas dos inquéritos aos diretores de escolas, que estes não estão disponíveis para que as equipas interfiram em matérias como: contratação e gestão de pessoal não docente; apoio à gestão e manutenção de edifícios; monitorização dos transportes escolares e alimentação. Que se centrem na organização pedagógica das escolas, na qualidade das aprendizagens e no cumprimento das Metas 2015, nem sequer na avaliação de desempenho do pessoal docente onde também não ajudaram ao esclarecimento de algumas matérias. Deve dizer-se que estas matérias da avaliação de desempenho do pessoal docente nunca estiveram adstritas às equipas, embora alguns coordenadores se disponibilizassem para tal, dada a relação existente com os diretores das escolas, as suas capacidades de liderança e o conhecimento destes assuntos. Tornava-se, assim, possível promover consensos e criar condições para se poder abordar alguns temas mais delicados. O conjunto de informações recolhidas junto dos diretores e dos ex-CEAE permitiu-nos tirar essas conclusões.

A investigação permitiu esclarecer o posicionamento das EAE face às escolas. Conseguiu-se ainda concluir que ao coordenador da EAE caberá, como explicitado no esquema seguinte, um papel de charneira entre os diferentes níveis de ensino e as ofertas formativas disponibilizadas pelas escolas.

Figura n.º 9 – Posicionamento do CEAE face à escola e entidades da Comunidade Educativa



Podemos, portanto, olhar a criação das EAE como uma política pública no domínio da desconcentração do sistema educativo e entendê-la como uma ação pública que visava a desconcentração dos serviços do Ministério da Educação.

Outro dos objetivos tem que ver com a perceção do grau de inserção das EAE no processo mais vasto da descentralização, projetado de acordo com os princípios e os objetivos traçados no programa do governo em 2005, que continuaram até 2009. As EAE fizeram parte de um conjunto de medidas pioneiras de política educativa que preconizavam uma mudança na relação existente entre a Administração Central, a Administração Local, as escolas e a comunidade local.

As EAE permitem uma proximidade com os diferentes serviços descentralizados do Estado, criando uma relação que nunca tinha existido, que otimiza recursos e que tem uma intervenção sistémica junto de entidades como sejam o Núcleo Local de Inserção, o

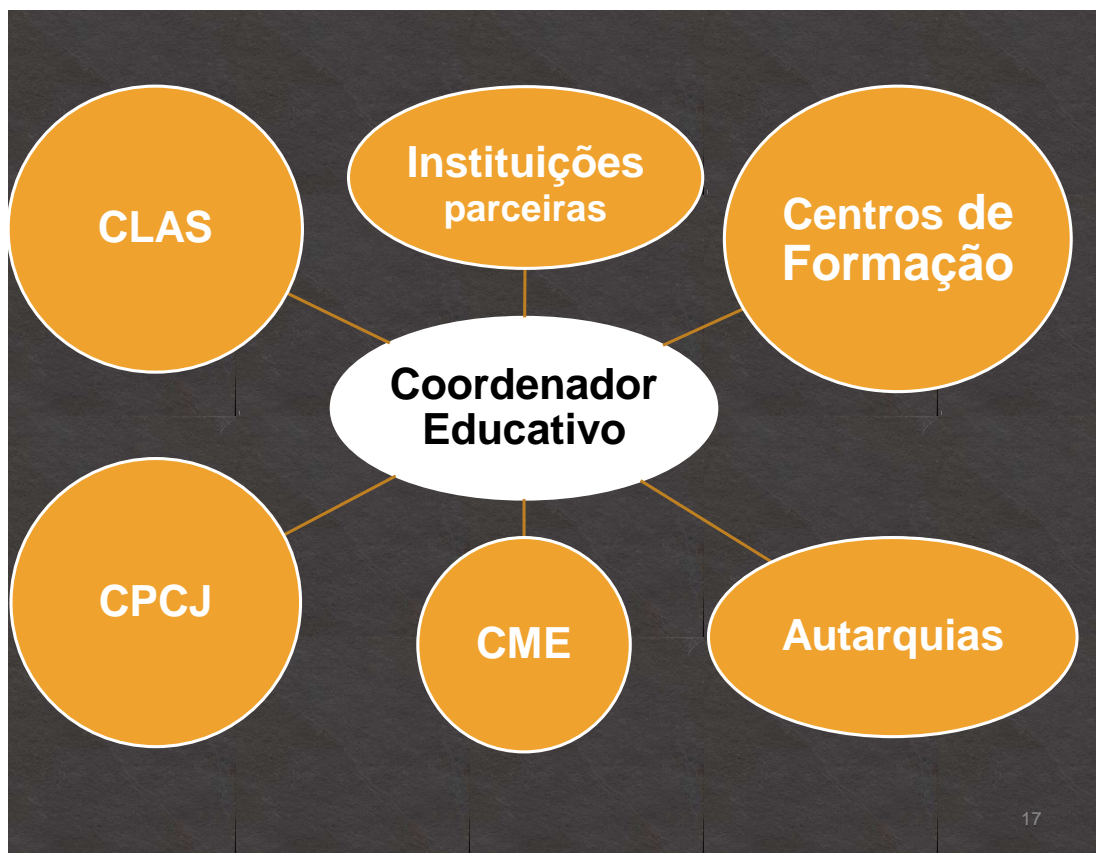
O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Conselho Local de Ação Social, o Conselho Municipal de Educação, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco e as autarquias.

Com o fim das EAE as escolas, de acordo com as respostas dos diretores, houve um vazio na interlocução entre o Ministério da Educação⁶⁹ e os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. Os diretores deixaram de ter quem pudessem contatar para a resolução de diferentes situações problemáticas. Ora, a necessidade de um trabalho de proximidade junto das escolas é defendida, como já referimos, por diversos autores como Barroso (2002), Lima (2011) ou Nóvoa (2003), não obstante esta inovação das EAE, como substitutas dos CAE, mas com um papel muito diferente, ter trazido às escolas, numa primeira fase, alguma incerteza e perplexidade. Foi uma medida de desconcentração de serviços que se veio a revelar, no entender dos diretores de escolas, proveitosa para as suas necessidades. Com o decorrer do tempo percebeu-se a importância de os diretores terem quem ouça e os ajude a decidir sobre matérias muito disparees como, por exemplo, a iluminação no 1.º ciclo, em que é necessário criar um canal preferencial de comunicação entre a escola e a autarquia, ou a abertura de uma sala de multideficiência no 2.º ciclo, que possa dar resposta a crianças que se enquadrem nas valências educativas que as EAE disponibilizam.

A investigação permitiu-nos situar as EAE junto das escolas mas também dos outros agentes educativos que, de uma forma mais ou menos direta atuam junto daquelas, os quais podem ter como interlocutor precisamente as EAE. O quadro seguinte procura traduzir o tipo de trabalho que as EAE devem fazer com os outros agentes do terreno em face da investigação realizada.

⁶⁹ Para facilidade refiro apenas Ministério da Educação, independentemente das diversas designações que o mesmo teve.

Figura n.º 10 – Relação das EAE com as entidades e as instituições no terreno

A investigação realizada neste trabalho, com base na observação participante, na análise documental e na análise comparativa de resultados a partir das respostas aos inquéritos por questionário e dos inquéritos por entrevista, sugere a alteração do nome de EAE e a retoma da figura da Coordenação Educativa. E isto porque tão importante como o trabalho com as escolas é o trabalho a desenvolver junto da comunidade educativa, autarquias e outros agentes públicos e privados que interagem com as escolas, o que nos conduz a uma Coordenação Educativa comprometida com o estreitamento das relações entre as escolas e os restantes agentes da comunidade educativa que as escolas se inserem. Este trabalho de investigação permitiu-nos aferir o que poderão vir a ser as futuras EAE no caso de existir vontade política para as reintroduzir. Neste momento, face aos resultados dos inquéritos analisados, quer os questionários, quer as entrevistas, e ao atual modelo das Direções-Gerais instituído pelo atual governo, as funções das coordenações educativas poderiam, ficar enquadradas nos seguintes princípios:

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

- Terem um âmbito municipal ou intermunicipal, atendendo a rácio de equipamentos/população escolares;
- Promoverem o acompanhamento sistemático e presencial nas escolas, apoiando os diretores em tudo o que for necessário;
- Avaliarem com os diretores e as estruturas intermédias o ambiente educativo em cada escola/agrupamento;
- Colaborarem com os diretores-gerais e o Inspetor-Geral na definição das linhas políticas de atuação educativa;

Das EAE, dirigidas por um Coordenador de Equipa, deveriam fazer parte técnicos e/ou professores especialmente habilitados nas seguintes áreas: Ensino extraescolar; Educação pré-escolar; Ensino Básico; Ensino Secundário; Desporto Escolar.

A dimensão da equipa é constituída atendendo ao número de docentes e de equipamentos escolares da sua área de jurisdição. (5 a 7 pessoas)

Relativamente ao mandato, o coordenador, seria nomeado pelo período de quatro anos escolares, renováveis. Com competências para:

1. Avaliação dos diretores:

- observando as metas atingidas e o projeto educativo;
 - medição do valor acrescentado;
 - capacidade e qualidade de liderança;
 - capacidade de melhoria observando a avaliação externa realizada pela IGE.

2. Atribuição de posse aos diretores após concurso.

3. Coordenação, nomeação e avaliação da equipa.

4. Responsabilidade pela avaliação atribuída às escolas da sua jurisdição pela IGE.

5. Promoção de projetos de âmbito nacional e internacional junto das escolas.

6. Promoção de cursos de especialização tecnológica, de modo a qualificar tecnicamente a população portuguesa com o nível 4 de qualificação profissional.

7. Representação do Ministério da Educação e Ciência na sua área junto das diferentes entidades

O coordenador deveria responder perante os Diretores Gerais nas competências, metas e resultados que lhe são atribuídos.

Estas equipas de coordenação educativa substituiriam as equipas de apoio às escolas. Com a extinção das DRES, as equipas e o seu coordenador, dependem diretamente da DGEstE

Pensamos que se deve procurar criar, ou voltar a criar, um interlocutor privilegiado do Ministério da Educação e Ciência junto das escolas, em que o coordenador educativo e as equipas tenham proximidade, responsabilidade, uma resposta célere, que possam aconselhar; acompanhar e apoiar as escolas. Também com a função de monitorizar e de avaliar o desempenho dos diretores das unidades orgânicas. Respeitando a sua autonomia e contribuindo para que estas atinjam as metas a que se propuseram ao nível do sucesso educativo. Pensamos que este modelo aproxima as escolas da administração. Cria relação e um rosto nas escolas.

Como se apresentou, tendo as EAE sido importantes para as escolas, como o confirmaram os diretores, estas deveriam ser um veículo ao serviço das escolas e das populações, numa matriz de proximidade, o que implica uma autonomia crescente e uma perspetiva de colaboração em diferentes vertentes tal como aqui abordámos. Ao Ministério da Educação caberia o que defendem autores como os que a seguir apresentamos.

Sousa (2013) defende que “Ao Ministério da Educação deveria caber-lhe preocupar-se com os salários, com as questões da inspeção e com a avaliação externa das escolas, tendo no terreno uma Equipa Multidisciplinar de Apoio às Escolas, cabendo às Secretarias de Estado da Educação a definição de políticas educativas” (p.1).

Por sua vez, Mészáros (2005), sublinha a importância crucial da educação “no sentido de imaginar, aprender e concretizar novos modos de organização social”. Ainda segundo este autor, isso permitiria não só negar mas “sobretudo romper com a lógica do capital”, pois, para este autor, “as soluções educativas para o futuro deverão ser “essenciais”, ou seja, abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (p.71).

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“O modelo é a forma estruturada que possibilita a compreensão de tudo aquilo que é descoberto e produzido em qualquer parte do mundo “

Fourez, G. (1998, p. 37).

3 - Hipótese de modelo de funcionamento

Da investigação realizada constatamos, pela resposta aos inquéritos, que para os diretores das escolas a presença diária das equipas no terreno é uma matéria em que se encontram de acordo sobre a sua relevância. Estas deixariam as autarquias (algumas autarquias) sem território para a implementação das suas políticas educativas, que por vezes procuram que sejam exclusivas. As equipas poderiam atuar junto das escolas inculcando-lhes confiança e libertando-as do espartilho que, muitas vezes, as câmaras municipais lhes tentam impor. A investigação pressupõe que nas suas conclusões possamos colocar em evidência os novos conhecimentos que adquirimos e que apresento no ponto 2, mas também que nos possamos debruçar sobre as consequências práticas daquilo que apreendemos com a investigação. Assim, procurarei delinear um modelo futuro de funcionamento para as EAE.

Da investigação ressalta também que as coordenações educativas deveriam prestar apoio e assessoria às escolas em todas as áreas, numa proximidade local e de modo informal. A avaliação externa das escolas e as monitorizações realizadas pela IGE serviriam igualmente como indicadores do trabalho de acompanhamento que se iria fazendo.

A sua estrutura deslocalizada e descentrada são a mais adequada, embora, eventualmente, e dependendo da área geográfica e do índice populacional, seja necessário mais um elemento a tempo inteiro (Metas 2015 / NLI e Ensino Especial). As CE dependeriam do número de unidades orgânicas a que estivessem adstritas assim como do território.

No atual panorama, sem as DRE, existindo apenas as direções-gerais, as CE deveriam pertencer hierarquicamente a uma estrutura da DGEstE, porque são equipas de apoio à escola que colaboram e ajudam a concretizar a política educativa. Assim, faria todo o sentido reunir com as equipas e as divisões das DG. Deveriam utilizar a proximidade e a confiança granjeadas para realizar a missão a que se propõe o Sistema Educativo.

A sua sede deveria ser uma escola, por questões de gestão de recursos, de preferência com auditório para reuniões com as outras escolas.

O seu apoio e relação de confiança poderiam ser beliscados com a existência de muita hierarquia. Parece-nos que bastaria ser o coordenador a avaliar o diretor da escola para que essa situação "vinculativa" fosse garantida, o que seria muito útil como modo de pressão para que não se repetisse várias vezes o que se deve fazer, como se verificou e transparece nas entrevistas, muitas vezes nas monitorizações que foram efetuadas.

O recrutamento dos elementos da Equipa deveria ser realizado tendo em conta, antes de mais, o perfil e o conhecimento curricular da área em que se irá trabalhar, mas a decisão caberia ao coordenador, atendendo ao espírito de cooperação e à necessária confiança profissional que deverá presidir à equipa e que se constitui como valor primeiro. Neste sentido, competências diversas e áreas de conhecimento distintas são necessárias para que conseguir uma multidisciplinaridade forte.

Cada coordenador deveria ter poderes para, em parceria, colaborar na definição de metas de qualidade do sistema educativo.

As equipas terão de ter como “missão”: Apoiar e aconselhar os diretores dos estabelecimentos de educação e ensino na circunscrição territorial e monitorizar a execução das políticas educativas, presencialmente, garantindo ainda apoio e informação à comunidade educativa da área que abrange. Articular com os serviços das autarquias locais e com outras instituições na área da educação e representar localmente a DGestE,

Apontamos agora alguns objetivos estratégicos (OE) que consideramos importantes:

OE1 – Apoiar as escolas na melhoria dos resultados escolares, no reforço da qualificação de adultos e na erradicação do abandono escolar

OE2 – Acompanhar a definição da rede escolar/formativa em articulação com as escolas, autarquias e comunidade educativa

OE3 – Apoiar a consolidação da autonomia e da qualidade das escolas e a transferência de competências para os municípios

OE4 – representar localmente a DGEstE

Ao nível dos objetivos operacionais (OP) as Coordenações Educativas em face dos objetivos estratégicos - OP/OE1 poderiam:

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

I - Garantir a execução das medidas de política educativa em curso; atividades de enriquecimento curricular;

II - Garantir a execução das medidas de política educativa em curso: Educação especial;

III - Garantir a execução das medidas de política educativa em curso: Programa “Novas Oportunidades”;

IV - Garantir a execução das medidas de política educativa em curso: Desporto Escolar;

V - Garantir a execução das medidas de política educativa em curso: PTE;

VI - Garantir a execução das medidas de política educativa em curso Monitorizar e fomentar projetos/ Criação de respostas

Ao nível dos objetivos operacionais destinados aos objetivos estratégicos definidos como OE2, as Coordenações Educativas poderiam:

I - Definir a rede escolar/formativa dos CEF e Cursos profissionais;

II - Definir a rede escolar/formativa dos Cursos Científico-Humanísticos;

III – Definir a rede escolar/formativa dos cursos do ensino artístico especializado;

IV – Definir a rede escolar/formativa dos cursos de educação e formação de adultos e formações modulares

V - Definir a rede escolar/formativa dos cursos de alfabetização e/ou das ações formativas de aquisição de competências básicas e dos curso de português para falantes de outras línguas

Ao nível dos objetivos operacionais, destinados aos objetivos estratégicos, definidos em OE3, as Coordenações educativas poderiam:

I – Promover a consolidação da autonomia das escolas

II - Definir a qualidade de ensino nas escolas

III Promover a consolidação da transferência de competências para as autarquias

Por fim no que pertence aos objetivos operacionais destinados aos objetivos estratégicos OP/OE4, as Coordenações educativas deveriam:

I - Garantir a execução das medidas de política educativa e social em curso: inclusão social e igualdade de oportunidades

II - Representar localmente o Ministério da Educação (CME, NLI; CLAS; CPCJ)

O legado de cerca de 6 anos das EAE foi aqui apresentado. Das conclusões resulta a necessidade da sua presença no terreno, junto dos interlocutores – as escolas – o que se considera ser muito importante. O regresso das EAE, com o nome anteriormente

apresentado, e, eventualmente, com outras competências e capacidades operacionais, parece ser pretendido pelos diretores das escolas. As atribuições, e de acordo com a investigação, deverão estar ligadas, essencialmente, à capacidade de decisão que a proximidade com as escolas proporciona, o que exige uma agilização de procedimentos e rapidez de decisões adaptadas à capacidade de resposta daquelas.

“A investigação, tal como a Diplomacia, é a arte do possível”

Patton M. (1990, p. 13)

4. Limitações do estudo

A primeira limitação prende-se com a escassez bibliográfica relativa às EAE. Por isso esta investigação se baseou, essencialmente, em dois grupos de entrevistados – os diretores de escola, através dos inquéritos por entrevista, e os ex-CEAE, através dos questionários – o que por si constituem um forte manancial informativo.

A segunda limitação foi o facto de não termos podido entrevistar diretores de outras das mais de 1000 unidades orgânicas do país. A realidade das EAE de Setúbal Sul será diferente da realidade das EAE do Porto Central. Todavia, esta amostra, e o facto de termos podido contar com as respostas aos inquéritos por entrevista por parte dos ex-CEAE adstritos à DRELVT, revelaram-se muito importantes.

A taxa de retorno dos inquéritos por questionário ficou aquém das expectativas. Não sendo reduzida, esperávamos que pudesse ter sido superior. O facto de alguns presidentes dos conselhos executivos com mais de quatro anos terem deixado de exercer as funções parece ter condicionado o volume de respostas. Se, contudo, atentarmos no que nos diz Bravo (2001), “Em termos de percentagens de taxas de retorno de inquéritos que não são preenchidos, existe uma taxa que ronda os 40 %” (p. 320). Na mesma linha de pensamento está Alreck (1995), para quem uma “taxa de 30% de retorno já se torna rara”. Para este autor, “uma taxa normal andarás pelos 5% a 10%” (p. 35). No nosso estudo obtivemos uma taxa de retorno de 66%, o que, em face dos números apresentados pelos autores supracitados, se pode considerar boa, mesmo muito boa. A dimensão desta amostra permitirá tirar conclusões significativas sobre o que a maioria dos diretores pensa acerca das questões que lhes foram apresentadas.

Relevante para os constrangimentos a que o trabalho esteve sujeito foi a proliferação de legislação durante o período de elaboração deste trabalho. O limite temporal mais próximo corresponde à publicação do Despacho n.º 8248/2013, de 25 de Junho, com o calendário escolar para o ano letivo 2013/14. Embora havendo ainda matérias em discussão, o lançamento do ano letivo 2013/14 estava feito através do Despacho

Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho⁷⁰. O que realmente se procurava saber era sobre a importância das EAE na implementação das políticas educativas entre 2005 e 2011, e isso estava visivelmente respondido através dos inquéritos por questionário apresentados aos diretores das escolas. Mesmo assim, ainda acabámos por abordar o novo protocolo de cooperação entre o MEC e o MTSS para a colocação de docentes nas CPCJ, desta vez a tempo inteiro. Este documento, que tem data de assinatura de 14 de maio de 2013, só foi tornado público em setembro. Isto depois de nas escolas o serviço docente dos professores já ter sido distribuído. Este hiato de tempo fez que muitas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens no final de Outubro ainda não tivessem os docentes que esperavam, o que lhes causou diversos problemas. A situação até então vivida, que reporto no Capítulo II, ponto 2.6, agudizou-se. Mais de metade das CPCJ teve de mudar de professor representante, o que causou algumas dificuldades às próprias comissões na gestão dos seus diferentes casos problemáticos. Ainda me foi possível incluir nesta tese o relatório: “Reducing early school leaving: Key messages and policy support Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving”, November 2013, por ter entendido que, quer o projeto EPIS, quer o modelo de funcionamento das CPCJ tinham nele uma apreciação que mereceria a nossa atenção. Depois do diagnóstico que resultou deste trabalho, é importante que as conclusões permitam que se passe à fase de implementação do plano de melhoria a que nos propusemos. Para esse plano de melhoria as EAE podem desempenhar um importante papel, quer no acompanhamento e aconselhamento das escolas, o que exige a formação de equipas que se constituam como suporte para as direções das escolas. Só assim as escolas, em face dos resultados dos seus alunos, poderão agir por si próprias sem estarem à espera dos instrumentos que os outros elaborem. Parece chegado o momento da ação. Que se possam renovar e que possam crescer. Pensamos que as EAE envolvidas na implementação das políticas educativas podem dar um excelente contributo nas escolas.

⁷⁰ Mais uma vez este Despacho, no seu preâmbulo, começa por enunciar os pressupostos da autonomia pedagógica para as escolas: “O presente despacho visa atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

“Em nenhuma destas situações se pode provar contudo a generalização dos resultados no sentido tradicional do conceito, mas podem sugerir-se pistas para a investigação futura: cada caso estudado é único em certos aspectos”.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002, p. 232)

5. Pistas para futuras investigações

No que diz respeito a outros temas para futuros trabalhos de investigação, temos o papel dos diretores das escolas no novo contexto dado pelo Decreto-lei n.º 75/2008 e a sua relação com o Conselho Geral que os elege e pode demitir; os contratos de autonomia e as suas implicações na vida das escolas e dos seus alunos; a avaliação externa das escolas e o controlo e a aferição de critérios pela IGE; o papel do Conselho Geral como “órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola” conforme é apresentado no art.º 11.º, n.º1, do Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Este tema é tanto mais relevante quanto o funcionamento deste órgão enferma de vários problemas, como se pode depreender do panorama que apresentamos na página 360 a 365. No entanto, da análise comparativa de dados com os inquiridos por entrevistas junto dos ex-CEAE deduz-se que estes não têm uma impressão positiva sobre este órgão: funcionamento; gestão; decisões e vinculação das mesmas. Isso pode ser observado e na tabela de categorização elaborada para o efeito e que consta do apêndice H. Outros temas poderão ser a dependência das equipas face às DRE e a forma como muitas vezes eram associadas negativamente a essas DRE ou a relevância da descentralização que o Ministério da Educação realizou através destas direções regionais de educação entre 1987 e 2011.

Estudar as EAE como exemplos de uma política pública de desconcentração significa tentar perceber se se trata de uma ação pública multirregulada, em que se articulam vários tipos de conhecimento produzidos em diferentes níveis do Estado. Isso poderá ser abordado numa nova investigação a partir de outro problema de partida.

O que pensamos que deve mudar é a forma como vemos a escola, partindo de outras perspectivas, conhecendo outras realidades, fazendo comparações, valorizando o sucesso mas aceitando o insucesso, procurando a mobilização em torno do seu principal objetivo: “formar crianças”. As equipas envolvidas na implementação das políticas educativas podem para isso dar um importante contributo às escolas, ideia que ficou vinculada ao longo da investigação, primeiro percebendo como a escola se vê a si própria e depois atuando a partir dos indicadores que pareçam mais sensíveis à mudança ou que tenham ciclicamente pior desempenho.

O fim das equipas foi uma medida política, tal como a sua criação. Fazendo eco das opiniões expressas pelos inquiridos na investigação, o fim das equipas foi uma medida politicamente incorreta para quem defende a descentralização. Pelo contrário, para os defensores da centralização é esta que impele ao fim dessas equipas, abrindo-se, assim, o caminho para uma centralização absoluta do sistema educativo.

Na escola pública do futuro, com competências para traçar o percurso formativo dos seus alunos, as coordenações educativas terão um papel estratégico enquanto consultores para a consolidação da mudança.

Descentralização de competências para os municípios e municipalização ou não da educação e em que formatos poderá ser um tema a trabalhar com base nestes dados que já hoje possuímos. As respostas dos diretores e dos CEAE são já sintomáticas.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Abrantes, P. (2001). Reorganização do Ensino Básico: Os Princípios e o Processo. In *Noesis*, 58, Abril/Junho, pp. 24-26.

Afonso, A. (1991). Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula. In *Cadernos de Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 133-155.

Afonso, A. (1995). O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal. In *Revista Portuguesa de Educação*. 1, vol. 8, pp. 73-86.

Afonso, A. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEP/UM.

Afonso, A. (1999). A (s) autonomia (s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. In *Inovação*. 3, vol. 12, pp. 121-137.

Afonso, A. (2001) A redefinição do papel do estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*. Nº 37 Recuperado em 12 de junho de 2013 em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292001000300003&lng=pt&nrm=iso

Afonso, A. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura, *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: UA, pp. 31-37.

Afonso, A. (2013) A propósito das Ciências da Educação: algumas reflexões. In *O Estado da Educação e as Ciências da Educação, leituras críticas e desafios [Textos do Workshop e do Seminário realizado no CNE a 23 de abril de 2013]*. Lisboa: CNE

Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26 (1),(13-30).

Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: IIE.

Afonso, N. (1995). *A Imagem Pública da Escola. Inquérito à População sobre o Sistema Educativo*. Lisboa: IIE.

Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In J. Barroso (org.) *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, privatização*. Porto: Edições ASA, pp. 49-78.

Afonso, N. (2004). A Globalização, o Estado e a Escola Pública. In *Administração Educacional – Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 4, pp. 32-42.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Afonso, N. (2006). A Direcção Regional de Educação: um espaço de regulação intermédia. In J. Barroso (org.) *A regulação das políticas públicas da educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, pp. 71-96.

Afonso, N. (2012). Políticas Promotoras do Sucesso Escolar. In J. Alves e L. Moreira (org) *Projeto Fénix As Artes do Voo e s Ciências da Navegação*. Porto Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa Aires, L. M. (2011). *19 Argumentos para Reconst(ruir) a Escola Pública Portuguesa*. Lisboa: Edições Sílabo.

Afonso, N. & Costa, E. (2011). A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (org.) *Políticas Educativas - mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 155-189 Alarcão, Isabel (2005) (org.) *Supervisão. Investigações em Contexto Educativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro / Ponta Delgada: Direcção Regional da Educação / Universidade dos Açores.

Aldenucci, L. P. (2000). *Estudo sobre conflitos nas organizações*. Curitiba: Tese de Mestrado.

Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1990). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.

Almeida, A. (2005). *Os fluxos escolares dos alunos como analisador dos modos de regulação local do sistema educativo*. Dissertação de mestrado apresentada na FPCE de Lisboa. Recuperado em 21/03/2012 em:

<http://www.moodle.univ.ab.pt7moodle/mod/resource/view.php?id=1165921>

Almeida, A. & Vieira, M. (2006). *A escola em Portugal: Novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Ed. Imprensa de Ciências Sociais.

Almeida, Fátima; Morais, Jorge Sarmiento & Batista, José Manuel (2007). *Novo Estatuto da Carreira Docente*. Lisboa: Texto Editores.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Almeida, J. F., e J. M. Pinto (1986), “Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais”, em Silva, A. S. e J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 55-78.

Alonso, L. *et all* (2001). *Parecer sobre o projeto – Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Alreck, Pamela, & Seetle, Robert (1995). *Survey reasearch handbook* (2^a ed.) USA: Richard D. Irwin.

Alves, J. M. (1999). *A Escola e as lógicas de ação. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Lisboa: Edições ASA, Cadernos do CRIAP (Investigação e Prática).

Alves, J. M. (2003). *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas*. Porto: Edições ASA, Cadernos – Correio Pedagógico, 5.

Amaral, D. (2008). *Curso de Direito Administrativo*. Lisboa: Almedina.

Ambrósio, T. (1996). A construção social de consensos na área da educação – Ontem hoje e amanhã. A evolução das práticas sociais e dos métodos de decisão política. In A. Teodoro (coord.) *Pacto Educativo, aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora.

ANQ (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades, Eixo Adultos. Relatório de Dezembro de 2009*. Lisboa: MTSS/ME.

Adão, A & Magalhães, J. (2013). *História dos Municípios na Educação e na Cultura: Incertezas de ontem, desafios de hoje*. Lisboa: IE da Universidade de Lisboa.

Azevedo, J. (2001). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre a política educativa*. (3.^a ed. revista e ampliada). Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições ASA.

Ball, Stephen J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.

Barbieri, Helena (1999). *Os TEIP, O Projeto Educativo e a Emergência De Perfis De Território*. acessado em:

http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/helena_barbieri.pdf

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise*

Social, Vol. XXX (130), (1.º), pp. 159-173. Recuperado em 22 de Janeiro de 2012 em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/122337948206yFH6cd0Ob50NG5.pdf>

Barros, A. e Lehfel, N. (1999) *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*, (8.ed.) Petrópolis: Vozes.

Barroso, J. (1987). Do mito da reforma à reforma de um mito. In *Aprender*, n.º 2, junho.

Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um projecto, In R. Canário (org.) *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 17-55.

Barroso, J. (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.

Barroso, J. (1995a). *A escola e as lógicas da autonomia*. Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato dos Professores do Norte, Maia.

Barroso, J. (1995b). A administração escolar, reflexões em confronto (mesa redonda). In B. Macedo (coord.) *A administração escolar: reflexões em confronto (mesa redonda)*, *Inovação*, 8, pp. 7-40.

Barroso, J. (1996). Introdução. In J. Barroso & J. Pinhal (orgs.) *A administração da Educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri, pp 9-12.

Barroso, J. (1996a). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1996b). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1997). A Formação em administração educacional em Portugal. In *Atas do 1.º Congresso do Fórum Português de Administração Educacional-Administração da Educação: investigação, formação e práticas*. Vilamoura: Fórum Português de Administração Educacional, pp. 85-120.

Barroso, J. (1998). Organização e Gestão das Escolas Secundárias. In *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 117-156.

Barroso, J. (1999). A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI – O caso de Portugal. In J. Barroso (org.) *A escola entre o local e o global. Perspetivas para o século XXI*. Lisboa: Educa, pp 129-142.

Barroso J. (2000). Autonomia da escola: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In Jorge Adelino Costa; António Neto Mendes &

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Alexandre Ventura (orgs.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barroso J. (2002). Estado, professores, alunos e suas famílias. Por detrás do discurso sobre a “crise na escola”? *Página da Educação*, n.º 116, Ano 11, Outubro. Acedido em 21 de maio de 2010, disponível em:

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=116&doc=9055&mid=2>

Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (org.) *A escola pública regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições ASA, pp. 19- 48.

Barroso, J. (2003a). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: sentidos de uma evolução, In *Educação e Sociedade*, vol. 24, n.º 82. Acedido em 12 de abril de 2012 em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313720004>

Barroso, J. (2004). A regulação da educação como processo composto: tendências e desafios. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.) *Políticas e Gestão Local da Educação. Atas do III Simpósio sobre a Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

<http://www.moodle.univ.ab.pt7moodle/mod/resource/view.php?id=1165901>

Barroso J. (2005a). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. In *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, pp. 725-751. Especial - Out. 2005, acedido em 11 de Dezembro de 2013 em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. In AAVV. *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 23-48.

Barroso, J. (2006a) (org.) *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa / Unidade de I&D de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Barroso, J. (2008). *Parecer sobre o Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME: Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. (polic.)

Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. In *Educação e Sociedade*, 30, set./dez. Acedido em: <http://www.cedes.inicamp.br>

Barroso, J. (2011). Conhecimento e ação pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In J. Barroso & N. Afonso (org.) *Políticas Educativas - mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 27-58.

Barroso, J. & Pinhal, J. (1996) (orgs.) *A administração da educação: os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

Barroso, J. & Dutercq, Yves (2005). La décentralisation de l'éducation au Portugal: un point de vue franco-portugais. *Pouvoirs Locaux - Les cahiers de la décentralisation*, 67, IV, Décembre, pp. 35-40.

Barroso, João; Carvalho, L.; Fontoura, M. & Afonso, N. (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. In *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n.º 4, set. / dez.

Batista, S (2012). *Pensar a Descentralização e Autonomia das Escolas na Europa: O papel da avaliação na redistribuição de competências*. Acedido em 14 de Janeiro de 2012 em: http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0435_ed.pdf

Baudelot, Christian & Establet, Roger (2009). *L'Elitisme Républicain. L'Ecole Française à L'Epreuve des Comparaisons Internationales*. Paris: Éditions du Seuil.

Benedito, N. (2007). *Centralização de Sistemas Educativos e Autonomia dos Actores Organizacionais. Processos colectivos de interpretação das orientações centrais*. Tese de doutoramento apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Benedito, N. (2012). *Centralização, autonomia e diversidade nos Sistemas Educativos de Angola e Portugal*. Chamusca: Edições Cosmos.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Beraldo, C. (1996). Comunicação Interna como fator estratégico nos processos de mudança. *Trabalho de Conclusão de Curso*. Acedido em 11 de Agosto de 2012 em: <http://www.portal-rp.com.br/projetosacademicos/conceituais01/0002.htm>

Bettencourt, A. (1999). Percursos da educação após o 25 de Abril. In *Noesis*, n.º 49, pp. 27-29.

Birmingham, D. (1998). *História de Portugal. Uma perspectiva Mundial*. Lisboa: Terramar Editores.

Blanchard, K.; Zigarmi, P. & Zigarmi, D. (1986). *Liderança e o gerente minuto: Como aumentar a eficiência através da liderança situacional*. Rio de Janeiro: Record.

Boden, D. (1994). *The business of talk: organizations in action*. Cambridge: Polity Press.

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

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

Bonavides, P. (1976). *Ciência Política*. São Paulo: Forense.

Bouveau, Patrick; Charlot, B. & Glasman, D. (1999). L'École, l'État et le local en France. In Patrick Bouveau (coord.) *L'École et le Territoire: le cas de l'Europe du Sud (Espagne, France, Grèce, Italie et Portugal)*. *Etat des Lieux*. Bourgogne / Paris: Association ANALISE.

Brandão, M. (1999). *Modos de ser Professor – na Escola Preparatória e Secundária dos últimos 30 anos*. Lisboa: Educa.

Brannen, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. In J. Brannen, J. (ed.) *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot: Avebury.

Bravo, S. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios (4.ª ed.)*. Madrid: Paraninfo - Thomson Learning.

British Educational Technology Agency (BECTA) (2004). In *Iniciativa Escola, Professores e Computadores Portáteis: Estudos de Avaliação (2009)*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Bryman, A. (1988), *Quantity and Quality in Social Research*. Londres: Unwin Hyman.

- Brewer H.; Hunter, A. (1989). *Multimethod: A synthesis of styles*. Newbury Park: Sage.
- Bruner, J. (2011). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cabral, M. V. (2008) (org.) *Conferência Internacional Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caeiro, A. (2013). *Práticas de liderança para uma escola inclusiva*. Lisboa: Tese de mestrado apresentada na Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Caetano, M. (1989). *Manual de Ciência Política e Direito Constitucional*. Tomo I, Coimbra: Almedina.
- Caetano, M. et. al. (1982). *Regionalização e poder local em Portugal*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Campos, B. P. (2001). Entrevista. In A. Teodoro, *As políticas de educação em discurso directo: 1955 - 1995*. Lisboa: IIE, pp. 459-472.
- Canário. R. (1991) Escolas e mudança: da lógica da reforma à lógica da inovação. In *A reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia*. Lisboa, pp. 1-20.
- Canário. R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso (org.) *O Estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp.121-149.
- Canário, R. (2005) *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). Descentralização e projecto educativo local. In J. Barroso & J. Pinhal (org.) *A administração da educação – os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 67-74.
- Canavarro, J. M. (2004). *Eu não desisto*. Lisboa: ME/MSST. Relator do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar.
- Canavarro, J. M. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- Canavarro, A. P. (2011). Ensino exploratório da Matemática : Práticas e desafios. *Educação e matemática*, 115 pp. 11-17.
- Capel, Fanny & Dubet François (2009). *Le Niveau Baisse-t-il-Vraiment?* Paris: Ed. Magnard.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Capucha, L. (2009). *Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades. Eixo Adultos, Portugal em Mudança*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Capucha, L. (2009a) (coord.) *Mais Escolaridade, Realidade e Ambição. Estudo Preparatório do Alargamento da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.

Carneiro, R. (1990). Entrevista com o Ministro da Educação. In *Educação I*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Carneiro, R. (1994). *Ensino livre: uma fronteira da hegemonia estatal*. Porto: Edições ASA.

Carneiro, R. (1994). *A evolução da economia e do emprego. Novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI*. Recuperado em 11 de abril de 2013 em: <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=1166181>

Carneiro, R. (2009). *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como Ação de Política Pública Educativa*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Carvalho, B. & Costa, A. (2012). Da centralização à descentralização, da municipalização à terceirização, A quem compete a escolarização da criança brasileira. hoje? In *Revista Paulista de Educação*, vol. 1, n.º 1. Acedido em 12 de Abril de 2013 em:

<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/rpe/arquivos/arquivos/Tema%20em%20Destaque1.pdf>

Carvalho Filho, J. S. (2005). *Manual de Direito Administrativo*. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris.

Carvalho, L. M. (2006). Apontamentos sobre as relações entre conhecimento e política no caso de Portugal. In J. Barroso (org.). *A escola entre o local e o global*. Cascais: Príncípia Editora.

Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade – Revista de Ciências da Educação*, 30 (109), pp. 1009-1036. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a05.pdf>.

Carvalho, M. J. (2012). A liderança na organização escolar: O diretor. *Revista Praxis Educacional*. V. 8, n.º 13. P.193-209, jul/dez 2012. Acedido em 19 de Setembro

de 2013 Disponível em:
<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/1597/1468>

Castro, C (1997). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Acedido a 10 de maio de 2013 em:

<http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Conselho Nacional de Educação (2005). *Avaliação das Escolas-modelos e processos*. Lisboa.

Conselho Nacional de Educação (2007). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação (2007). *Relatório Final do Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Conselho Nacional de Educação (2007). (org.) *Educação e Municípios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação n.º 3. In *Diário da República*, 21 de abril de 2011.

Conselho Nacional de Educação (2012). Recomendação n.º 3. In *Diário da República*, 23 de julho de 2012.

Constituição da República Portuguesa (2005). Lisboa: Assembleia da República – Divisão de edições. 7.ª Revisão constitucional.

Correia, J. A. (1999). As ideologias educativas nos últimos 25 anos. In *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, n.º 12.

Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA, Cadernos do Correio Pedagógico, n.º 48.

Costa, J.; Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (2004) (orgs.) *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A.(1997). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A: (2005) *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J.; Neto-Mendes A. (2006) (orgs.) *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Coutinho, C & Chaves, J (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. In *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, 2002, 15(1), pp. 221-243. Acedido em 11 de Novembro de 2013 em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>

Coutinho, C. (2004). *Metodologia da Investigação na Educação*. Braga: Universidade do Minho. (Sebenta policopiada).

Crato, N. (2011). *O “Eduquês” em Discurso Direto. Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtiva*. Lisboa: Gradiva.

Crato, N. (2011). Prefácio. In Luís M. Aires, *19 Argumentos para (Reconst(ruir) a Escola Pública Portuguesa*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda, pp.11-13.

CRSE-Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma – Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estudos e Planeamento.

Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Cruz, Maria Clara Freire (2012). *Conselhos Municipais de Educação: política educativa e ação pública*. Tese de doutoramento apresentada no IEUL da Universidade de Lisboa.

Cunha, P. (1997). O desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos. In P. Cunha. *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp. 241-257.

D’Orey, J. & Nico, B. (2004). *Gestão curricular local: Fundamento para a promoção da literacia científica*. Acedido em 14 de Dezembro de 2013 em: <http://www.bravonico.com/docs/003.pdf>

D’Oliveira, T. C. (2007) *Teses e Dissertações*, Lisboa: Editora RH.

Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. In *Revista Lusófona de Educação*, II, 13-30. Acedido em 12/03/2013 em: <http://www.moodle.univ.ab.pt7moodle/mod/resource/view.php?id=1165881>

David, M. M. (2003). Da Educação pré-escolar ao 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo sobre uma sequencialidade educativa necessária. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade de Évora - Departamento de Pedagogia e Educação.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. In *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, 7-10 de Junho de 1994.

Denzin, N. K. (1989). *The Research Act*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.

Denzin N. K & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento (1998). *Dez anos de reformas ao nível do ensino obrigatório na União Europeia (1984-1994)*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento de Ciências da Educação.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Di Pietro, M. (2010). *Direito Administrativo*, (23.^a ed.). São Paulo: Atlas.

Dinis, D. & Coelho, H. (2012). *Resgatados*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Dinis, L. & Pinhal, J. (2002). L'autonomie des entités locales. In J. Barroso *et al*, *Deliverable 2 – Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif du Portugal*. Lisboa: FPCE. Disponível em: <http://www.girsef.ucl.ac.be/Portugal2.pdf>.

Domingos, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.

Drucker, P. (1999). *Os novos paradigmas da administração*. Acedido em 15 de Abril de 2011 em: <http://www.lgti.ufsc.br/O&m/aulas/Aula1/paradgmas%20adm.htm>

Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Acedido em 10 de Dezembro de 2013 em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf

Dubet, François (2008). *Faits d'École*. Paris: Editions de L'école des Hautes Études en Sciences Sociales.

Dutercq, Y. (2006). Que reste-t-il de l'État-éducateur? In *État et regulation sociale. Colloque International*. Paris: Institut Nacional d'Histoire de l'Art. Recuperado em 19/07/2012 de:

<http://www.moodle.univ.ab.pt7moodle/mod/resource/view.php?id=1165891>

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Dutercq, Y. & Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Éducation et Société*, 8, pp. 49-64.

Dutercq, Y. & van Zanten, A. (2001). L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation. *Éducation et Société*, 8, pp. 5-10.

Estaco, I. M. R. (2001). A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática - contributo de um estudo empírico. Lisboa: IIE.

Evers, C. & Lacomski, G. (2000). *Doing Educational Administration: A theory of administrative practice*. New York: Pergamon.

Estevão, C. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização. In *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, vol. 14, n.º 2, pp. 155-178.

Estevão, C. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia*. Porto: Edições ASA.

Estêvão, C. (2009). Educação, globalização e cosmopolitismo. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, vol. 22, n.º 2.

Estrela, M. Teresa (2001). Questões de Profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (org.) *Ser Professor no Limiar do Séc. XXI*. Porto: Edições ISET, pp.113-142.

Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas Escolas Portuguesas - o caso do Diretor de Turma e a mediação da coordenação curricular no Conselho de Turma. In *Ensino em Revista*, Uberlândia, vol.17, n.º 1, jan./jun., pp. 177-201.

Favinha, M.; Silvestre, M. & Magro, T. (2011). Monitorização de resultados na lógica de ciclo: tecnologia de suporte avaliativo do Projeto TurmaMais. In I. Fialho & H. Salgueiro (orgs.) *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia, pp. 125-134.

Favinha, M. (2012). Efeitos da globalização na Educação: breve reflexão. In Jorge Bonito (org.) *Atas do XI Congresso AEPEC: Da Exclusão à Excelência. Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação*.

Favinha, M. & Pacheco, F. (2012). Mediação: um caminho para a inclusão. In Jorge Bonito, *Atas do XI Congresso AEPEC: Da Exclusão à Excelência. Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação*.

Favinha, M. & Navarro-Medina, E. (2012). La importancia de la formación ciudadana en la educación vista desde el contexto europeo. In Maria Elisa Chaleta,

Nuno Santos & Luísa Grácio (coord.) *Atas do II Congresso Interfaces da Psicologia: Qualidade de vida....vidas de qualidade*. Évora: Universidade de Évora

Favinha, M. & Beirante, David (2013). Formação e sustentação do altruísmo nas organizações educativas: o dilema da reciprocidade forte no desenvolvimento do espírito cooperativo. In José Verdasca (org.) *Revista Temas e Problemas*, Évora, 12-13, pp. 215-228.

Faure, A. & Muller, P. (2005). Décentralisation de l'éducation: enseignements européens. *Pouvoirs Locaux – Les cahiers de la décentralization*, 67, IV, décembre, pp. 33-34.

Fernandes, R. (1973). *Situação da educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.

Fernandes, A. (1988). A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação escolar segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *A Gestão do Sistema Educativo. Relatório de Seminário*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 103-148.

Fernandes, A. T. (1998). *Os fenómenos políticos. A sociologia do poder*, 2.^a ed.. Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, A. Sousa (1999). Descentralização educativa e projecto de regionalização. In João Formosinho *et al*, *Comunidades educativas: Novos desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria do Minho.

Fernandes, A. S. (1999). Descentralização Educativa e intervenção Municipal. In *Noesis*, n.º 50, abril/junho. Acedido em:

<http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe50/dossier2.htm> setembro de 2013

Fernandes, A. S. (1992). O governo das escolas: antecedentes da gestão democrática no período liberal e republicano. In *Noesis*, n.º 25, pp. 15-17.

Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In A. S. Fernandes, F. I. Ferreira, J. Formosinho & J. Machado. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, pp. 53-89.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Fernandes, L. C. (2008). *Os medos dos professores...e só deles?* Lisboa: Produções Editoriais.

Fernández, J. (1999). *Manual de Política Y Legislación Educativas*. Madrid: Síntesis Educacion.

Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a autonomia: contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, F. I. (2005). *A Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA.

Fialho, I. & Salgueiro, H. (2011) (orgs.) *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

Fialho, I. & Sarroeira, L. (2012). Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. In *Educação. Temas e problemas*. Acedido em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8187/1/Cultura%20profissional%20dos%20professores%20numa%20escola%20em%20mudan%C3%A7a,%202012%20-%20Ed%20Temas%20e%20Problemas.pdf>

Field, S.; Malgorzata, K. & Pont, B. (2007). *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OCDE.

Fielding, N. & Schreier, M. (2001). Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (revista on-line). Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>

Flick, U.; von Kardorff, E. & Steinke. I (2004) (eds.). *A Companion to Qualitative Research*. New York: Sage Publications, pp. 178-183.

Folque, André (2004). *A Tutela Administrativa nas Relações entre o Estado e os Municípios (condicionalismos constitucionais)*. Coimbra: Coimbra Editora.

Fontoura, M. M. (2008). Política e acção pública: entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. In *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 21, n.º 2, pp. 5-31.

Formosinho, J. (1986). A regionalização do sistema de ensino. In *Cadernos municipais*, 38/39, pp. 63-67.

Formosinho, J. (1989). De serviço de estado a comunidade educativa. In *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, vol. 2.

Formosinho, J. (1991). Prefácio. In Jorge Adelino Costa, *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.

Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional das escolas de massas. In *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, vol. 5, n.º 3, pp. 23-48.

Formosinho, J. & Machado, J. (1998). *A administração das escolas no Portugal Democrático*. Acedido em 21 de Outubro de 2010 em:

http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao.htm

Formosinho, J. *et al* (1999). *Comunidades educativas, Novos desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria do Minho.

Formosinho, J.; Ferreira, F. & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. (2000). *Autonomia, Contratualização e Município. Atas do seminário realizado em 24 de maio de 2000*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Formosinho, J. Machado, J. (2000). Autonomia, projeto e liderança. In Jorge Adelino Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 185-199.

Formosinho, J. & Ferreira, F. I. (2000). O pragmatismo burocrático. Um contributo para o estudo da política educativa no quotidiano. In J. Formosinho; J. Machado & F. Ferreira. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 77-90.

Formosinho, J. & Machado, J. (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. In *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 4, pp. 6-31.

Formosinho, J. & Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In A. S. Fernandes, F. I. Ferreira, J. Formosinho & J. Machado, *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, pp. 115-162.

Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In A. S. Fernandes, F. I. Ferreira, J. Formosinho & J.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Machado, *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, pp. 13-52.

Formosinho, J. (2007). *Dilemas organizacionais e o estatuto dos professores*. Acedido em 23 de Novembro de 2012 em: <http://nunosilvafraga.net/?p=2042>

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *Parecer sobre o Projecto de Decreto-Lei 771/2007: Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas*. (Polic.)

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Machado, J., Ferreira, H. & Fernandes, A. (2010). *Os (des)caminhos da Autonomia da Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação – da conceção à realização*. Lisboa: Lusociência, Edições Técnicas e Científicas.

Fourez, G (1998). *A construção das ciências: introdução a filosofia e à ética das ciências*. São Paulo: Unesp

Freitas, C. V. et al. (2001). *A reorganização curricular do Ensino Básico - Fundamentos, fragilidades e perspetivas*. Porto: Edições ASA, Cadernos do CRIAP, n.º 26.

Freixo, M. (2011). *Metodologia científica. Fundamentos, métodos e técnicas. Epistemologia e sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Edições Akal.

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

Fullan, N. M. & Hardgreavas, Andy (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Furtado, A. (2005). *Administração e Gestão da Educação na Guiné Bissau: Incoerências e Descontinuidades*. Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Aveiro.

Gadamer, H. G. (1988). *História e Historicidade*. Lisboa: Gradiva.

Gadotti, M. & Romão, J. E. (2004). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. S. Paulo: Corteias.

Gaudin, J-P. (2004). *L'Action publique. Sociologie et politique*. Paris: Presses de Sciences Po | Coéditions.

GEP – Gabinete de Estatísticas e Planeamento (2009). *50 anos de Estatísticas da Educação*. Lisboa: GEP, vols. I, II & III.

GEP – Gabinete de Estatísticas e Planeamento (2009). *Educação em Números*. Lisboa: GEP.

GEP – Gabinete de Estatísticas e Planeamento (2009). *Estatísticas da Educação 2007/2008*. Lisboa: GEP.

Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 5.^a ed. S. Paulo: Atlas.

Godinho, V. M. (1975). *A educação num Portugal em mudança*. Lisboa: Cosmos.

Gomez, G. R; Flores, J. & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Gomes, Joaquim F. (1986). *A Educação infantil em Portugal*. Coimbra: INIC / Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

Gomes, R. (1999). 25 anos depois: Expansão e crise da escola de massas em Portugal. In *Educação, Sociedade e Culturas*. Afrontamento, n.º 11, pp. 133-164.

Gonzalez, M., Nieto, J. & Portela, A. (2003). *Organizacion Y Gestion de Centros Escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.

Gournay, B. (1978). *Introdução à Ciência Administrativa*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Grácio, Rui (1995). *Obra completa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, v. 1.

Grácio, Rui (1981). Perspectivas Futuras. In Manuela Silva & Isabel Tamen (coord.) *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grilo, Eduardo Marçal (1994). O Sistema Educativo. In António Reis (coord.) *Portugal – 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.

Hage, J. (1980). *Theory of organizations*. New York: Jonh Wiley and Sons, Inc.

Hallowell, J. H. (1954). *The Moral Foundation of Democracy*. Chicago: University of Chicago Press.

Handy C. (1994). *A Era do paradoxo. Dar sentido aos desafios do futuro*. Mem Martins: Edições Cetop.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Hanushek, E. (2011). *Conclusões do encontro FLE: Fórum para a Liberdade de Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers's work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

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

Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). *Educação para a mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.

Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional: Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.

Hernandez-S.; Roberto, F. & Baptista, P. (2006). *Metodologia de La Investigación*, 4.^a ed. Mexico: MacGraw-Hill.

Hevia Rivas, R. (1991). *Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina: estado del arte*. Santiago: Unesco/Reduc.

Hill, A. & Hill, M. M. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hipólito, J. (2011). A contratualização como instrumentação da ação pública. In J. Barroso & N. Afonso (org.) *Políticas Educativas - mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 87-121.

IGE (2007). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006/2007*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação / Ministério da Educação. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatórios/AEE_06_07_RELATÓRIONACIONAL.Pdf.

IGE (2007). *As escolas face a novos desafios / Schools facing Up to New Challenges*. Lisboa: ME / IGE.

Igreja, M. A. A. (2004). *Cidadania e Educação Escolar em Portugal*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho. Acedido em 12 de janeiro de 2014 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/951/4/Cap%C3%ADtulo%20II.pdf>

Janesick, V. (1994). The dance of qualitative research design: metaphor methodolatry, and meaning. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, pp. 209-219

Júnior, L. (2011). *Reformas Educativas e Qualidade de Ensino*. Acedido em 14 de novembro de 2011 em :

[http://search.sweetim.com/search.asp?src=6&q=REFORMAS+EDUCATIVAS+E+QUALIDADE+DE+ENSINO+Luiz+de+Sousa+Junior+\(UFPB&barid={2419C865-B72F-11E2-9050-000000000000}&crg=3.1010000.00000&st=23](http://search.sweetim.com/search.asp?src=6&q=REFORMAS+EDUCATIVAS+E+QUALIDADE+DE+ENSINO+Luiz+de+Sousa+Junior+(UFPB&barid={2419C865-B72F-11E2-9050-000000000000}&crg=3.1010000.00000&st=23)

Kaplan, R. & Norton, D. (1996). *Strategic planning and management system*. Acedido em 24 de Janeiro 2013 em:

<https://www.balancedscorecard.org/BSCResources/AbouttheBalancedScorecard/tabid/5/Default.aspx>

Kelete, J-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Laborde, D. (2000). Institutions culturelles et politique linguistique en Pays basque de France. In Ton Dekker, John Helsloot & Carla Wijers (eds.) *Roots and Rituals. The Construction of Ethnic Identities*. Amsterdam: Het Spinhuis.

Laborde, D. (2004). Appartient-il à la justice de devancer l’histoire? De quelques procès demilitants basques à Paris. In D. Laborde (dir.) *Six Etudes sur la société basque*, pp. 233-298.

Leedy, P. D. (1989). *Practical research*, Nova Iorque, Macmillan,

Larchet, J. (2009). O que diz a lei, o que (não) faz a escola. In *Revista Káwè, Ilheús*, n.º 3, pp.11-14.

Lessard-Hérbert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Leandro, A. (2013). A qualidade da infância é fundamental para a qualidade humana". In conferência “Os direitos das nossas crianças. Como garantimos que se concretizem?”. Lisboa. Acedido em 30 de Novembro de 2013 em <http://www.asemana.publ.cv/spip.php?article91897>

Lemos, J. & Silveira, T. (2001). *Autonomia e gestão das escolas – legislação anotada*. Porto: Porto Editora, 3.ª ed.

Lemos, J. & Figueiredo, J. (2002). *Estatuto dos parceiros da comunidade Educativa-legislação anotada*. Porto: Porto Editora.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Libório, H. (2004). Avaliação das escolas: Desenvolvimento Organizacional e Ritualização. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade de Aveiro.

Lima, L. (1988). Modelos de organização das escolas básicas e secundárias. In *CRSE Seminários - A gestão do sistema escolar*. Lisboa: GEP, pp. 149-195.

Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.

Lima, L. (1994). Modernização, racionalização e optimização. In *Cadernos de Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, n.º 14, pp. 119-139.

Lima L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. In *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, vol. 12, n.º 1, pp. 57-80.

Lima, L. (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In A. M. Catani & R. P. Oliveira (orgs.) *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 1-76.

Lima, L. (2000a). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, L. (2002a). Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação. In L. Lima & A. Afonso (org.) *Reformas da educação pública – Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 61-74

Lima, L. (2002b). 25 anos de gestão escolar. In *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, Lisboa, n.º 2, pp. 13-42.

Lima, L. & Afonso, A. (2002). Estudando as políticas educativas em Portugal (Introdução). In L. Lima & A. Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 7-16.

Lima, L. (2004). O Agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. In *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 7-47.

Lima, L. (2007). Administração da Educação e Autonomia das escolas. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves & R. Canário. *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.5- 54. Disponível em: <http://espacoseducativos.files.wordpress.com>

Lima, L. (2008). *Audição Parlamentar sobre o Projecto Governamental de Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. Assembleia da República/Comissão de Educação e Ciência, (polic).

Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

LoBiondo-Wood, G. & Haber, J. (2001). *Pesquisa em Enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilidades*, 4.^a ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.

Lopes, V. M. (1989). *Democracia. Logos*. Lisboa: Verbo, Tomo 1, pp. 1315-1319.

Luckesi, C. C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar*, 4.^a ed. São Paulo: Cortez.

Macedo, B. (1991). Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção. In *Inovação*, 4, pp. 127-139.

Macedo, B. (1993). *A Construção do Projeto Educativo da Escola. Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola*. Lisboa: IIE.

Machado, J. Batista (1978). Participação e Descentralização. In Separata da *Revista de Direito e de Estudos Sociais*, Coimbra.

Machado, J. P. (1995). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, vol. I.

Mangez, E. (2001). Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix, *Education et Sociétés*, 8, pp. 81-96.

Malpica, C. N. F. (1994). *Descentralización y planificación de la educación: experiencias recientes en países de América Latina*. Paris: Unesco/IPE.

Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La regulacion dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. In *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n.º 130, jan./mar.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Marques, T. (2002). Autismo: que intervenção? In *Revista Cidade Solitária*, vol. 8, n.º 3.

Martins, E. C. (2009). Autonomia e gestão democrática das escolas portuguesas no contexto da descentralização. In *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* [on-line], 24 de dezembro.

Martins, G. O. (1996). *Uma ideia aberta de pacto. Pacto Educativo: aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora.

Matias N. et al. (2010). Relatórios de Execução do Programa TEIP 2. In *Comissão de Coordenação Permanente do Programa*. Lisboa: DGIDC-ME.

Matos, A. F. (2011). Reinventem-se boas práticas. In I. Fialho & H. Salgueiro, *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Escola de Ciências Sociais / Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, pp. 201-214.

Matthews, Peter et al. (2009). *Policy Measures Implemented in the First Cycle of Education 2008*. Lisboa: GEP- Gabinete de Estatísticas e Planeamento.

McGinn, N. & Welsh, T. (1999). *La décentralisation dans l'éducation: pourquoi, quand, quoi et comment?* Paris: UNESCO / Institut International de Planification de l'Éducation. (Publié dans la série : Principes de la planification de l'éducation - 64).

Ministério da Educação (1989). *A reforma educativa em marcha: Balanço de dois anos de governo*. Lisboa: Ministério da Educação .

Ministério da Educação (2009). *A a Z da Educação, 2005-2009. Mais e Melhor Serviço Público de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Medeiros, A. (2007). *Administração Educacional e Racionalidade: O desafio pedagógico*. Ijuí: Editora Unijuí.

Meirelles, H. L. (1999). *Direito Administrativo Brasileiro*. São Paulo: Malheiros.

Mello, C. (1997). *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milénio*. S. Paulo: Cortez.

Mello, C. (2000). *Curso de Direito Administrativo*, 12.^a ed. São Paulo: Malheiros.

Mendonça, E. F. (2000). *A Regra e o Jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: Laplane 7 Unicamp / FE.

Menitra, C. (2011). Autonomia e Gestão Escolar. Os debates parlamentares em Portugal (1986-2008). In J. Barroso & N. Afonso (org.) *Políticas Educativas - mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 51-85.

Merriam, S. B. (1988). *A case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey Bass.

Mesquita, M. H. (2001). *Educação Especial em Portugal no último quarto do século XX*. Salamanca: Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Salamanca acedido em:

<http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1506/1/HM%20TESE.pdf>

Mesquita, M. H. (2002). O Movimento de integração escolar em Portugal: Da reforma Veiga Simão à lei de bases do sistema educativo. Acedido em 18 de maio de 2013 em:

http://www.ensino.eu/media/5496/Integracao_em_Portugal.pdf

Mészáros, István (2005). *A educação para além do capital*. S. Paulo: Boitempo.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: D. Quixote

Miranda, N. G. da S. (2006). *Estado, Município e Educação. Conselho Municipal de Educação: Limites e Potencialidades. Um estudo de caso*. Porto: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional do Porto.

Mónica, M. F. (1979). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.

Morse, Janice M. (1994). *Designing Funded Qualitative Research*. Califórnia: Sage.

Nardi, L. (2011). Descentralização na gestão de políticas municipais de educação: democratização e afirmação de projetos locais 1. In *Cadernos de Educação*, maio/agosto, pp. 107-134.

Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: gestão democrática, colegialidade e individualismo. In Separata da *Revista Portuguesa de Educação*.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Nico, J. (2013). *Atlas da Educação em Alandroal*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Nóvoa, A. (1991) (org.) *Profissão: professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). A pedagogia, os professores e as escolas: Há tanta coisa a mudar nestes anos 90! In *A educação em Portugal: Anos 80/90*. Porto: Edições ASA. pp. 81-85.

Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. NÓVOA (coord.) *As organizações escolares em análise*, 2.^a ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 13-43.

Nóvoa, A. (2000). The restructuring of the European Educational Space: changing relationships among States, Citizens and Educational Communities. In T. S. Popkewitz (ed.) *Educational Knowledge*. New York: State of New York Press, pp. 31-57.

Nóvoa, A. (2001). O Espaço público de Educação: Imagens, narrativas e dilemas. In AA.VV. *Espaços de Educação. Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nóvoa, A. (2002). Ways of Thinking about Education in Europe. In A. Nóvoa & M. Lawn, *Fabricating Europe. The formation of an Education Space*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 131-151.

Nóvoa, A. (2003). Nota de apresentação. In A. Nóvoa & A. T. Santa-Clara, *Liceus de Portugal. Histórias, Arquivos, Memórias*. Porto: Edições ASA, pp. 9-16.

Nóvoa, A. (2004). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.

Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2005). *Vers un comparatisme critique: regard sur l'éducation*. Lisboa: Educa (Cadernos Prestige).

Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Comunicação apresentada em painel dedicado ao tema “Aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento profissional de professores”, em Lisboa, por ocasião da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

OECD (2007). *Education at a glance 2007: OECD Indicators*. Paris: OECD.

OECD (2008). *Education at a glance 2008: OECD Indicators*. Paris: OCDE.

OECD (2009). *Education at a glance 2009: OECD Indicators*. Paris: OCDE

OECD (s/data). *Education at OECD. Core finding and Policy Directions*. Paris: OCDE.

Oliveira, C. (1995). *História dos Municípios e do Poder Local*. Lisboa: Círculo dos Leitores.

Oliveira, L. V. (1996). *Regionalização*. Porto: Edições ASA.

Ortega, E. (1998). *A organização e gestão das escolas. Reflexões sobre a escola espanhola*. Acedido em 14 de Maio de 2009 em:

http://cursoverao.pt/c_1998/elenamartin.htm

Ortsman, O. (1984). *Mudar o trabalho. As experiências, os métodos, as condições de experimentação social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, P. G. et al. (2006). *Relatório Final Da Atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Owens, Robert G. (1983). *La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santilhana.

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares - para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pardal, Paulo Modesto (2011). *Formação de executivos*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Parente, M & Luck, H. (1999). *Mapeamento da Descentralização da Educação Brasileira nas redes estaduais do Ensino Fundamental*. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0675.pdf

Paro, V. (1987). *Administração Escolar: Introdução crítica*. São Paulo: Cortez Editora.

Paro, V. (1995). *Por dentro da escola pública*. São Paul: Xamã.

Paro, V. (1996). *Eleição de Diretores. A escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papyrus Editora.

Paro, V. (2001). *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Átila.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.

Patrício, M. (1995). O futuro da educação: o caso específico do Alentejo. In B. Nico (coord.) *Aprender no Alentejo III – Encontro Regional de Educação*. Évora: Universidade de Évora - Departamento de Pedagogia e Educação.

Pereira, M. (2010). *Municípios e Educação em Portugal: Um processo de Municipalização*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade de Aveiro.

Pereira S. & Pereira L. (2011). Políticas Tecnológicas Educativas em Portugal: Do Projeto Minerva à iniciativa e-Escolinha. In *Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania.”* Braga.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.

Pimenta, Selma Garrido (2002). Professor Reflexivo: historicidade do conceito. In S. Pimenta & E. Ghedin (org.) *Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. S. Paulo: Cortez Editora, pp.17-27.

Pinto, A. C. (1992). Categorização de itens verbais: Medidas de frequência de produção e de tipicidade. Porto: Relato técnico de Centro de Psicologia Cognitiva da FPCE da UP.

Pinhal, J. (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. In A. Luís, J. Barroso & J. Pinhal, *A Administração da Educação: investigação, formação e práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.

Pinhal, J. & Viseu, S. (2001). *A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: competências associadas ao novo regime de autonomia, administração e gestão*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em:

<http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/basededados.pdf>

Pinhal, J. (2003). A actividade educacional das autarquias portuguesas: natureza e intencionalidade. In *Comunicação ao III Congresso Luso-Brasileiro da Política e Administração da Educação*, (polic.).

Pinhal, J. (2003a). Gestão da Educação: a escola, o município e o Estado. Lisboa: In *Comunicação no Colóquio da AFIRSE*, (polic.).

Pinhal, J. (2004). Os municípios e a provisão pública de educação. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (org.) *Políticas e gestão local da educação - Actas do III Simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pinhal, J. (2006). A intervenção do município na regulação local da educação. In J. Barroso (org.) *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, pp. 99-128.

Pinhal, J. (2009). *Les municipalités portugaises et l'éducation – treize ans d'interventions (1991-2003)*. Tese de doutoramento apresentada na Université de Versailles, Saint-Questin-en-Yvelines.

Pinhal, J. (2011). A construção do sistema educativo local em Portugal: uma história recente. Acedido em 24 de Abril de 2013 em:

http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq12/2_a_construcao_cp12.pdf

Pinto, C. A. (1998). Escola e autonomia. In A. G. Dias *et al.*, *Autonomia das escolas*. Lisboa: Texto Editora.

Poirier J.; Clapier-Valadon S. & Raybaut P. (1983). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris: PUF.

Portela, M. C. (2011). *Qual o valor acrescentado das nossas escolas: Seminário Aves*. Acedido em 13 de maio de 2011 em:

http://www.fmleao.pt/ficheiros/Seminario_AVES/o_valor_acrescentado_nas_escolas_portuguesas.pdf

Ponte, J. P. (1994). Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. In *Revista Educação e Matemática*, Lisboa. n.º 31, pp. 9-12 e 20.

Popkewitz, T. (1999). *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics*. NY: Routledge.

Presidência do Conselho de Ministros (2005). *Programa do XVII Governo Constitucional 2005-2009*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Punch, Keith (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Sousa, M. R. de (2004). *Direito Administrativo Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Tomo I.

Rey, F. (2004). *Personalidade, saúde e modo de vida*. São Paulo: Thomson Learning.

Ribeiro, J. C. (2007). A construção do papel do Presidente da Escola na regulação local das políticas públicas de educação. In *Sísifo*, n.º 4, out./dez. Acedido em 11 de maio de 2012 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/06-JMRib.pdf>

Rodrigues, M. L. (2003). Qualificação da população activa em Portugal 1991-2001. In *Novas Políticas para a Competitividade - Grupo Parlamentar do PS*. Oeiras: Celta Editora.

Rodrigues, M. L. (2007). *Discurso na gala desporto escolar 2007*. Acedido em 10 de Abril de 2012 em: <http://www.educare.pt/>

Rodrigues, M. L. (2009). *Entrevista ao Jornal de Negócios*, 22/9/2009. Acedido em 19 de Junho de 2012 em:

<http://www.jornaldenegocios.pt/Search.aspx?q=entrevista+a+maria+de+lurdes+rodrigues>

Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Editora Almedina.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999a). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. C. (2003). Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho da escola. In Óscar Sousa & Manuel Ricardo (org.) *Uma Escola com sentido: o currículo em análise e debate- contextos, questões e perspetivas*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp 135-144.

Rondenelli, D.; Nellis, J. & Cheema, S. (1984). *Decentralization in developing countries: a review of recent experience*. Washington D. C.: World Bank, Staff Working, Paper n.º 581.

Ruivo, F. (2000). *O estado labiríntico - o poder relacional entre poderes local e central em Portugal*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Santiago, P. et al. (2009). *Teacher Evaluation in Portugal*. Paris: OCDE.

Santos, Isabel M. S. C. & Sousa, Pedro M. L. (2005). *Como intervir na perturbação autista*. Acedido em 14 de março de 2012 em: www.psicologia.com.pt

Santos, P.; Oliveira, A. & Festas, M. (2111). As atividades de enriquecimento curricular (AEC) e o comportamento problemático dos alunos. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 45-1. Acedido em 30 de Junho de 2012 em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/1294-3454-1-PB.pdf>

Santos A.; Bessa, A.; Pereira, D.; Mineiro, J.; Dinis, L. & Silveira T. (2009). *Escolas de futuro: 130 boas práticas de Escolas Portuguesas*. Lisboa: Porto Editora.

Santos, B. S. (1998). *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*, 3.^a ed. Porto: Edições Afrontamento.

Sarmiento, M. (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. *Revista da Educação*, vol. vii, n.º 2, pp. 15-26.

Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE.

Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: research, theory and practice*. Londres: Cassell.

Scheerens, J. (2004). Review of school and instructional effectiveness research. In *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative structural effectiveness research*. Acedido em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/effectiveteachingscheerens.pdf?documentId=0901e72b815f9784>

Schumpeter, J. A. (1984). *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Schlemenson, A. (1990). *La perspectiva ética en el analisis organizacional. Un compromiso reflexivo com la acion*. Buenos Aires/Barcelona/México: Ediciones Paidós.

Sebastião, J. (2009). *Democratização do Ensino. Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sequeira, A. & Favinha, M. (2012). A importância e as competências dos Coordenadores de Departamento enquanto estrutura de gestão intermédia. In O. Magalhães & A. Folque (org.) *Práticas de investigação em Educação*. Évora: Universidade de Évora - Departamento de Pedagogia e Educação.

Serieyx, H. (1993). *O Big Bang das Organizações*. Lisboa: Instituto Piaget.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Sergiovanni, T. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*. Massachussettes: Alan and Bacon.

Sergiovanni, T. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.

Servagiovanni, Thomas (2004a). *O Mundo da Liderança Escolar: desenvolver culturas, práticas*: Porto: Edições ASA.

Silva, I. M. (2006). *A autarquia como promotora da Política Educativa Local. O caso de um Município*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Aberta - Lisboa.

Sousa, J. C. (2006). Desporto Escolar – uma nova forma de organização. In *Setúbal na Rede*. Acedido em 12 de maio de 2011 em:

<http://www.setubalnarede.pt/content/index.php?action=articlesDetailFo&rec=7577>

Sousa, J. C. (2007). História (ainda) breve da autonomia escolar. In *Setúbal na Rede*. Acedido em 5 Abri de 2012 em:

<http://www.setubalnarede.pt/content/index.php?action=articlesDetailFo&rec=9695>

Sousa, J. C. (2008). A meio de um caminho. In *Setúbal na Rede*. Acedido em 23 de Novembro de 2011 em:

<http://www.setubalnarede.pt/content/index.php?action=articlesDetailFo&rec=10352>

Sousa, J. C. (2011). As CPCJ e as famílias. In *Revista da Confederação Nacional da Associações de Família*, setembro. Acedido em:

http://www.cnaf-familia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=28&lang=pt

Sousa, J. C. (2011a). Avaliação externa de regresso às escolas. In *Setúbal na Rede*. Acedido em 11 de Julho de 2012 em:

<http://www.setubalnarede.pt/content/index.php?action=articlesDetailFo&rec=15962>

Sousa, J. C. (2012). Marcar território. In *Revista de Política Educativa 2020*, n.º 2, agosto, p. 6. Acedido em 11 de Maio de 2013 em:

<https://www.eiseverywhere.com/ehome/revista2020/66559/>

Sousa, J. C. (2013). Pensar em pensar a escola. In *Setúbal na Rede*. Acedido em 14 de Setembro de 2013 em:

<http://www.setubalnarede.pt/content/index.php?action=articlesDetailFo&rec=19936>

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*: Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. J. & Batista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, Dissertações, Teses e Relatórios, Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Stake, R. E. (2007). *Investigacion com studio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança social em Portugal (1970-1986)*. Porto: Edições Afrontamento.

Teixidó, P. M. (1997). *Supervision del Sistema Educativo*. Barcelona: Ariel.

Teodoro, A. (1982). *O Sistema Educativo Português. Situação Perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Teodoro, A. (1991) (coord.) *Pacto Educativo, aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora.

Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.

Teodoro, A. (1997). *Poder e participação em educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação: estado, mudança social e políticas educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Afrontamento.

Thompson, J. D. (1967). *Organizations in Action: Social Science Bases of Administrative Theory*. New York: McGraw- Hill.

Thoenig, J.-C. (2004). Politique Publique. In L. Boussaguet; S. Jacquot & P. Ravinet (dir.) *Dictionnaire des Politiques Publiques*. Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, pp. 326-33.

Torres, A. & Antunes, A. (2007). *O Regresso dos partidos*. Lisboa: Âncora Editora.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Trippa, M. (1994). *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias*. Rio Tinto: Edições ASA.

Tuckman, B. (1999). *Conducting Educational Research*, 5.^a ed. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*, 2.^a ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

van Zanten, A. & Ball, S. (2000). Comparer pour comprendre: globalisation, reinterpretations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales. *Revue de l'Institut de Sociologie*, vol. 1-4, pp.112-131.

van Zanten, A. (2001). *L'École de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.

van Zanten, A. et al. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris: La Dispute.

van Zanten, A. (2004). *Les Politiques d'Éducation*. Paris: P.U.F.

van Zanten, A. (2005). Efeitos da concorrência sobre a actividade dos estabelecimentos escolares. In *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, n.º 126, set./dez., pp. 565-593. Acedido em 11 de janeiro de 2014 em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a03n126.pdf>

van Zanten, A. (2006). Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In J. Barroso (org.) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

van de Ven, A. H. & Ferrey, L. (1980). *Measuring and Assessing organizations*. New York: John Wiley and Sons.

Valijarvi, Jouni (2011). *Entrevista: Os finlandeses querem que os filhos sejam professores*. Acedido em 10 de Agosto de 2013 em:

<http://www.publico.pt/educacao/noticia/os-finlandeses-querem-que-os-filhos-sejam-professores-1492128>

Ventura, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Aveiro, (polic.).

Verdasca, J. (1992). *Novo modelo de administração, direcção e gestão - Construir uma nova escola*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Verdasca, J. (2008). *Elementos de análise em administração educacional*. Lisboa: s. e.

Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação: Administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Viñao, A. (2002). *Sistemas Educativos, culturas escolares e reformas. Continuidades Y cambios*. Madrid: Morata.

Woycikowska, C.; De Clercq, B.; Dufaur, J.; Pfander-Meny, L. & Pinard, A. (2008). *Cómo dirigir un centro educativo. Guía para asumir las funciones de director*. Barcelona: Serie Organización y gestión educativa.

Weisshaupt, J. R. (1988). *As funções socioinstitucionais do serviço social*. São Paulo: Cortez.

Weber, Max, (1979). *O Político e o Cientista*. Lisboa: Editorial Presença.

Wohlstetter, P. & Albers, Susan (1996). *Assessment of School-Based Management*. Disponível em: <http://www.ed.gov/pubs/SER/SchBasedMgmt/index.html>

Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*, 2.^a ed. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

LEGISLAÇÃO



POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

- Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro - Reforma global das estruturas e dos serviços do Ministério da Educação Nacional e, especialmente, da sua administração central.
- Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de outubro - Revê as estruturas administrativas dos estabelecimentos do ensino preparatório e secundário e das escolas do magistério primário; reúne num quadro único de pessoal administrativo e auxiliar os quadros privativos daqueles estabelecimentos.
- Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro – Define os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.
- Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro – Define os órgãos de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário, estabelecendo a regulamentação da gestão das escolas.
- Decreto-Lei n.º 191/77, de 11 de maio - Regulamenta o sistema de faltas dos presidentes dos conselhos diretivos dos estabelecimentos de ensino.
- Portaria n.º 674/77, de 3 de novembro - Estabelece normas relativas à constituição dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro - Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Diretivos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro – Define a necessidade de assegurar um efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória de 6 anos.
- Lei n.º 31/1987, de 9 de julho – define a constituição e competência do conselho nacional de educação
- Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro – Ordenamento orgânico do Ministério da Educação e Cultura.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.
- Decreto-Lei n.º 214/89, de 30 de junho - Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar.

- Portaria n.º 1016/89, de 23 de novembro - Fixa o montante da gratificação prevista no Decreto-Lei n.º 214/89, de 30 de Junho, a favor dos delegados e subdelegados escolares.
- Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de outubro - Reestrutura os serviços regionais do Ministério da Educação, passando a estar englobados num só diploma.
- Despacho-Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio – Constituição das Escolas Básicas Integradas.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril – ECD (Estatuto da Carreira Docente).
- Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro - É aprovado o quadro geral da Educação Física e do Desporto Escolar como unidades coerentes de ensino.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio - Define o regime de direção administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
- Despacho n.º 6/DREL/92, de 10 de outubro – Nomeia os Coordenadores da Área Educativa.
- Decreto-Lei n.º 141/93, de 26 de abril – Define a natureza, âmbito territorial e competências das DRE, estabelecendo a sua orgânica e criando os CAE.
- Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de agosto – Estabelece o regime de matrícula e de frequência do ensino básico para as crianças e jovens em idade escolar.
- Despacho n.º 7/DREL/96, de 12 de setembro – Nomeia os Coordenadores das Áreas Educativas.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro – 1.ª alteração à LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho - Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão do jardim-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas.
- Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril - Garante o direito à igualdade de tratamento no trabalho e no emprego.
- Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro – Alteração do ECD (Estatuto da Carreira Docente).

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

- Decreto-Lei n.º 115/A/98, de 4 de maio - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho – Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa.
- Despacho n.º 10319/99, de 26 de maio - Estabelece a educação pré-escolar itinerante.
- Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro - Aprova a nova orgânica do Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro – Cria os Conselhos Locais de Educação.
- Decreto-Regulamentar n.º 10/2004, de 22 de março - Regulamenta a Lei n.º 10/2004, de 22 de Março, no que se refere ao sistema de avaliação do desempenho dos funcionários e agentes dos serviços e organismos da administração direta do Estado, bem como o sistema de avaliação aplicável aos dirigentes de nível intermédio.
- Portaria n.º 615/2004, de 3 de junho – Aprova as unidades orgânicas da DREL.
- Decreto-Regulamentar n.º 8/2004, de 28 de abril - Aprova a orgânica da Direcção Regional de Educação de Lisboa e cria a figura dos coordenadores educativos.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – 2.ª alteração à (LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo)).
- Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de julho – Alteração do ECD (Estatuto da Carreira Docente).
- Decreto-Lei n.º 229/2005, de 29 de dezembro - Alteração ao Regime de Aposentação - Docentes em Monodocência (convergência para o Regime Geral).
- Despacho conjunto n.º 1081/2005, de 22 de dezembro - Cria a Equipa de Coordenação do Plano Nacional de Leitura.
- Despacho n.º 14753/2005, de 5 de julho – Cria o programa de generalização do ensino de Inglês.

- Despacho n.º 16795/2005, de 3 de agosto – Normas de funcionamento da educação pré-escolar e do 1.º ciclo no que concerne ao horário de funcionamento diário.
- Despacho n.º 21788/2005, de 18 de outubro – Passa as AEC para a responsabilidade das DRE.
- Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro - Aprova a Lei de Bases da Proteção Civil.
- Decreto- Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro - Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de julho - Aprova o Plano Nacional de Leitura e cria a respetiva comissão.
- Decreto- Lei n.º 224/2006, de 13 de novembro – Estabelece o regime jurídico de concessão de dispensa da componente letiva ao pessoal docente em funções nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário; define o processo de requalificação profissional do docente que for declarado incapaz para o exercício da sua atividade funcional.
- Despacho conjunto n.º 433/2006, de 2 de julho – Dá permissão aos CE para a condução de viaturas.
- Despacho n.º 5328/2006, de 28 de março - Define as regras para a elaboração do horário dos professores.
- Despacho n.º 9780/2006, de 4 de maio – Estabelece a delegação de competências nos presidentes dos conselhos executivos/diretivos.
- Despacho n.º 9778/2006 de 4 de maio – Delega competências nos CE da DRELVT.
- Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho – Define as normas a observar pelos estabelecimentos de educação e ensino no período de funcionamento das AEC.
- Despacho n.º 15187/ 2006, de 14 julho – Permite que os conselhos executivos dos agrupamentos/escolas nomeiem um vice-presidente ou assessor que coordene as diferentes ofertas formativas existentes no agrupamento/escola no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades.
- Despacho n.º 23731/2006, de 21 de novembro - Estabelece a delegação de competências nos presidentes dos conselhos executivos.

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

- Despacho n.º 5 da DRELVT, de 2007, de 16 de julho – Nomeia os coordenadores educativos.
- Decreto- Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – Altera o ECD (Estatuto da Carreira Docente).
- Decreto Regulamentar n.º 25/2007, de 19 de março – Aprova a estrutura orgânica do GEP.
- Decreto-Regulamentar n.º 26/2007, de 29 de março - Aprova a estrutura orgânica da Secretaria-Geral.
- Decreto-Regulamentar n.º 28/2007, de 29 de março - Aprova a estrutura orgânica da DGRHE.
- Decreto-Regulamentar n.º 29/2007, de 29 de março - Aprova a estrutura orgânica da DGIDC.
- Despacho n.º 14026/2007, de 3 de julho – Define critérios de matrícula.
- Despacho n.º 16832/2007, de 1 de Agosto – Delega competências nos CE da DREC.
- Decreto-Regulamentar n.º 30/2007, de 29 de março – Aprova a estrutura orgânica do GAVE.
- Decreto-Regulamentar n.º 31/2007, de 29 de março – Aprova a estrutura orgânica das DRE.
- Decreto-Regulamentar n.º 32/2007, de 29 de março – Define a composição e o funcionamento do Conselho de Escolas.
- Lei n.º 31/2007, de 10 de agosto - GOP 2008 pp. 5140-5143.
- Decreto-lei 35/2007, de 15 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico de vinculação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário para o exercício transitório de funções docentes ou de formação em áreas técnicas específicas, no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior.
- Decreto Regulamentar n.º 31/2007, de 29 de março - Aprova a estrutura orgânica das DRE.
- Decreto-Lei n.º 1/2008, de 2 de janeiro – ECD (Estatuto da Carreira Docente).

- Decreto-Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho - Aprova a estrutura orgânica da IGE.
- Decreto- Lei n.º 88/2007, de 28 de março – Aprova a orgânica do MISI.
- Decreto- Lei n.º 276-C/2007, de 31 de julho - Aprova a orgânica da ANQ.
- Decreto-Lei n.º 299/2007, de 22 de agosto – Define as normas aplicáveis à denominação dos estabelecimentos de educação e ensino não superior públicos.
- Despacho n.º 2351/2007, de 14 de fevereiro – Define a realização de provas de aferição.
- Decreto- Lei n.º 771/2007, 9 de julho - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas.
- Despacho n.º 7794/2007, de 27 de abril – Atribui as horas às escolas para o programa NO.
- Despacho n.º 14272/2007, de 5 de julho – Fixa o Calendário Escolar.
- Despacho n.º 17860/2007, de 13 de agosto – Altera o Despacho n.º 13599/2006 - Organização do ano letivo de 2007/2008.
- Despacho n.º 18812/2007, de 22 de agosto – Define o apoio financeiro a atribuir aos estabelecimentos da rede pré-escolar pública
- Despacho n.º 26214/2007, de 16 de outubro – Delega competências nos diretores de escolas.
- Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro – Define a avaliação de desempenho dos docentes integrados na carreira.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados para crianças com NEE.
- Parecer n.º 3/2008, de 28 de fevereiro – Parecer sobre o projeto de Decreto-Lei “regime jurídico da autonomia (...)”.
- Decreto-Regulamentar n.º 15/2008, de 8 de agosto – Procede à 1.ª alteração do GEP.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Define o regime de autonomia administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 143/2008, de 3 de janeiro - Aprova o modelo orgânico e operacional relativo à execução, no âmbito do Ministério da Educação, do Plano

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

Tecnológico da Educação, que consta de um Anexo ao presente despacho e que deste faz parte integrante.

- Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho – Faz a transferência efetiva de competências para os órgãos dos municípios em matéria de educação.
- Decreto-Lei n.º 164/2008, de 8 de agosto – Procede à 1.ª alteração à lei orgânica do Ministério da Educação.
- Portaria n.º 343/2008, de 30 de abril – Estabelece as condições de progressão na carreira docente.
- Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio – Alarga o programa das AEC.
- Despacho n.º 19117/2008, de 17 de julho - Determina a organização do ano letivo 2008/2009 e a redução da componente letiva.
- Despacho n.º 19380/2008, de 21 de julho - Define a forma e as prioridades para a distribuição do serviço docente nas áreas curriculares disciplinares do 2.º ciclo.
- Despacho n.º 32047/2008, de 16 de dezembro - Altera o despacho n.º 19117/2008 que determina a organização do ano letivo de 2008-2009.
- Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, de 6 de janeiro – Define o regime transitório de avaliação de desempenho.
- Despacho n.º 49/2009/GSG, de 22 de dezembro, da Secretaria-Geral do ME – Fixa os prémios de desempenho e alteração do posicionamento remuneratório obrigatório.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar.
- Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro – Regime de autonomia administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – 1.ª alteração.
- Despacho n.º 700/2009, 9 de janeiro – Define no âmbito do PTE o modelo orgânico e operacional do Plano, por forma a garantir a eficaz execução dos projetos nas escolas.
- Decreto-Regulamentar n.º 1-B/2009, de 5 de janeiro - Define o suplemento remuneratório dos diretores.

- Parecer do Conselho Nacional de Educação – fevereiro de 2010 - Avaliação externa das escolas.
- Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho – Estabelece os critérios para a avaliação de desempenho do pessoal docente.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho – Dá as orientações para o reordenamento da rede escolar.
- Decreto- Lei n.º 75/2010, de 23 de junho - Altera o ECD (Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Despacho n.º 18123/2010, de 6 de dezembro – Estabelece os contratos com o ensino particular e cooperativo.
- Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro - Cria uma comissão de acompanhamento do Programa “Mais Sucesso escolar”.
- Despacho n.º 11120-B/2010, de 6 de julho – Anexo I – Calendariza o ano letivo.
- Despacho n.º 12803/2010, de 9 de agosto – Delega nas DRE a responsabilidade com as refeições escolares.
- Despacho n.º 14246/2010, de 13 de setembro – Delega competências no diretor da DRELVT.
- Despacho n.º 16682/2010, de 3 de novembro – Contratos de associação.
- Decreto- Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto – Ajusta a organização curricular do 2.º e 3º ciclos do ensino básico.
- Decreto- Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro – Lei orgânica do MEC.
- Despacho n.º 4462/2011, de 11 de março – delega competências no Diretor Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
- Despacho n.º 5328/2011, de 28 de março - Estabelece as regras e princípios orientadores a observar em cada ano letivo na organização das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício de funções no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como na distribuição do serviço docente correspondente.
- Despacho n.º 10039/2011, de 10 de agosto – Delega competências no chefe de gabinete.

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

- Despacho n.º 10041/2011, de 10 de agosto – Delega de competências no SEE.
- Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho - Estabelece os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola, definindo a organização do ano letivo.
- Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 17 de fevereiro – Estrutura orgânica da DGAE.
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro - Alteração do ECD (Estatuto da Carreira Docente).
- Lei n.º 66 – A/2012, de 31 de dezembro – Fixa as GOP para 2013.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – 2.ª alteração.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – Estabelece os princípios orientadores da organização dos tempos letivos nos ensinos básico e secundários.
- Decreto-lei n.º 266-F/2012, de 31 de Dezembro – Procede à extinção das DRE e cria a DGestE.
- Decreto-Lei n.º 266-G/2012, de 31 de dezembro - Faz ajustamentos na estrutura orgânica da Direção-Geral da Educação e reestrutura a Direção-Geral da Administração Escolar.
- Parecer n.º 4/2013 do Conselho Nacional de Educação, de 12 de julho de 2013 - Sobre a orientação e gestão dos currículos no ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 7/2013, de 17 de janeiro - Estabelece um regime excecional para a seleção e o recrutamento do pessoal docente dos estabelecimentos públicos de educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho Normativo n.º 7/2013, de 4 de junho - Atualiza e desenvolve os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmoniza-os com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia,

administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário do Desporto Escolar para 2013-2017.

- Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho - Visa dar cumprimento às condições estabelecidas no compromisso assumido pelo Ministério da Educação e Ciência com as entidades sindicais em matéria de distribuição de serviço docente.
- Portaria n.º 29/2013, de 29 de janeiro – Define as unidades orgânicas nucleares da DGestE.
- Portaria n.º 16/2013, de 16 de janeiro – Estabelece o regime de avaliação do desempenho docente.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho - Estabelece as novas matrizes curriculares do 1.º ciclo do ensino básico e dos cursos profissionais do ensino secundário.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir, das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.
- Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho - Introduz normas relativas à distribuição do serviço aos docentes de quadro para o ano letivo de 2013-2014, de acordo com as regras estabelecidas no Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho.
- Despacho n.º 1690/2013, de 29 janeiro – Delega competências no diretor da DGestE.
- Despacho n.º 2162-A/2013, de 5 de fevereiro – Define a realização de provas finais de ciclo de português e de matemática.
- Despacho n.º 2463/2013, de 13 de fevereiro – Estabelece a orgânica flexível da DGAE.
- Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril – Concretiza as matriculas e as respetivas renovações.
- Despacho n.º 8248/2013, de 25 de junho – Estabelece o calendário escolar para o ano letivo 2013/2014.

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011

- Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho - Define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos.
- Portaria n.º 32/2013, de 29 de maio – Aprova o calendário escolar para o ano letivo 2013/2014
- Despacho n.º 9332/A/2013, de 16 de julho – Estabelece o novo programa para o Desporto Escolar e define a atribuição de crédito horário global para o desporto escolar.

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DESCONCENTRAÇÃO

O papel da EAE no contexto da implementação das medidas de política educativa entre 2005 e 2011



Contactos:

Universidade de Évora
Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94
7002-554 Évora | Portugal
Tel: (+351) 266 706 581
Fax: (+351) 266 744 677
email: iifa@uevora.pt